

Luminița Felicia Tunsoiu

La enseñanza del francés y el español en Rumanía a partir de 1950: historia y metodología

Del método tradicional a la enseñanza por tareas



LUMINIȚA FELICIA TUNSOIU

•

**La enseñanza del francés y el español en Rumanía
a partir de 1950: historia y metodología**

Del método tradicional a la enseñanza por tareas

LUMINIȚA FELICIA TUNSOIU

**La enseñanza del francés y el español
en Rumanía a partir de 1950:
historia y metodología**

*Del método tradicional
a la enseñanza por tareas*

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

2022

Referenți științifici:

Conf. dr. Cristiana Papahagi

Conf. univ. dr. Luminița Vleja

ISBN 978-606-37-1637-9

**© 2022 Autoarea volumului. Toate drepturile rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice
mijloace, fără acordul autoarei, este interzisă și se pedepsește
conform legii.**

**Universitatea Babeș-Bolyai
Presă Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro
<http://www.editura.ubbcluj.ro/>**

*A mi abuelo y a mi padre,
que seguro que me estarán
mirando desde el cielo.*

ÍNDICE

1. Introducción	9
1.1. Justificación del estudio	9
1.2. Hipótesis.....	12
1.3. Metodología.....	14
1.4. Introducción al tema.....	18
2. A propósito de la enseñanza de lenguas extranjeras.....	59
2.1. Aproximación general y metodología	59
2.2. La enseñanza de lenguas extranjeras: conceptos y perspectivas psicológicas y pedagógicas de la enseñanza/aprendizaje	88
3. La enseñanza del francés y español como lenguas extranjeras en Rumanía.....	105
3.1. La historia de la enseñanza del francés desde el siglo XVIII hasta la actualidad	105
3.2. La historia de la enseñanza del español. La situación actual de la enseñanza de español en Rumanía	113
4. Materiales para la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: comparativa – manuales francés-español a partir de 1950; metodología: del método tradicional a la enseñanza por tareas	137
4.1. Análisis de manuales de francés publicados por autores rumanos	137
4.2. Análisis de manuales españoles publicados por autores rumanos	181

4.3. Encuesta realizada entre los estudiantes de la Universidad Babeş Bolyai sobre la metodología y los materiales con los que se trabaja	206
5. Réflexions finales	239
Bibliografía.....	243
Anexos	253

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación del estudio

El ámbito de estudio que elegí en su día para mi tesis doctoral viene a culminar de alguna manera los estudios previos iniciados con la carrera de Filología Francesa y Española que acabé en Rumanía y que continúe en el Máster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras realizado en la Universitat Rovira i Virgili. De ahí mi interés en proseguir y desarrollar la misma línea de estudios, pero imprimiéndole una orientación histórica.

Por otra parte he de decir que los trabajos realizados hasta el momento sobre la enseñanza del francés y del español en Rumanía, especialmente a través de una aproximación comparativa, no abundan. Sin contar que considero que quedan aún por tratar aspectos especialmente pertinentes que no han sido abordados hasta ahora. Viorica Aura Păuș (1997:7) es una de las autoras que tratan el tema que aquí nos interesa, sin contar que coincidimos plenamente con las conclusiones que pueden extraerse de su estudio:

În ceea ce privește istoricul predării limbilor moderne la noi în țară, deși referiri la acest subiect apar din abundență în bibliografia de specialitate, un studiu complet asupra învațământului de limbi străine în spațiul românesc, desprins de corpusul general al disciplinelor școlare, nu a fost realizat.¹

Es por ello que los trabajos sobre la historia de la enseñanzas de lenguas extranjeras, especialmente del francés, que viene llevando a cabo,

¹ En lo que se refiere a la historia de la enseñanza de las lenguas modernas en nuestro país, y aunque en la bibliografía de especialidad las referencias a este tema son considerables, aún no se ha realizado un estudio completo acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras en el espacio rumano, separado del corpus general de las disciplinas escolares (interpretación propia de la cita).

desde hace años, el grupo de investigación GRELINAP (Grup de Recerca en Lingüística Aplicada, según sus siglas en catalán), a través de su línea investigadora HIFRES (Historia del Francés en España), cuyo investigador principal es mi director de tesis, el Dr. Juan Francisco García Bascuñana, me atrajeron especialmente desde el primer momento y me interesé por ellas con la intención de aplicar algunas de sus aproximaciones y conclusiones a la propia realidad de mi país. Hay que decir que hasta ahora la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en Rumanía ha sido poco tratada, y cuando se ha hecho no siempre se ha abordado de manera sistemática. Han escaseado sobre todo los trabajos realizados desde una perspectiva comparativa como la que pretendemos llevar aquí a cabo.

Uno de los motivos que me empujaron sobre todo a realizar el estudio que propongo en esta tesis doctoral deriva de una constatación mayor: en el pasado la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en Rumanía se ha centrado de manera casi exclusiva en las metodologías tradicionales, dejándose de lado por lo general las metodologías más directas y comunicativas². Tampoco podemos afirmar de manera rotunda que estas últimas metodologías no se hayan usado en determinados momentos en Rumanía, aunque es cierto que con frecuencia, posiblemente por la carencia de materiales y aulas bien preparadas, el profesorado rumano las ha utilizado con menor frecuencia que el de otros países. Tampoco pretendemos cuestionar uno u otro método, sino explicar en qué situación y cómo éstos se han aplicado. Por ello pensamos, con toda modestia, que nuestra investigación puede abrir nuevas perspectivas a través de un análisis exhaustivo de los métodos utilizados a lo largo del período que hemos acotado para nuestra tesis, es decir la segunda mitad del siglo XX, insistiendo en lo que se ha hecho y se ha dejado de hacer. A partir de esta premisa, nuestro trabajo pretende

² Aunque, por supuesto, ello no haya sido algo exclusivo de Rumanía y una situación más o menos similar se haya dado igualmente en muchos otros países.

centrarse especialmente en la historia de la enseñanza del francés en los centros de enseñanza secundaria rumanos, sobre todo en el análisis de los manuales utilizados en estos centros, sin dejar tampoco de lado el ámbito de la enseñanza universitaria, en el que nuestra mirada intentará abarcar en este caso no sólo la enseñanza del francés sino también la del español, de más reciente incorporación al sistema educativo rumano.

Es evidente que la presencia del francés en Rumanía tiene un recorrido mucho más dilatado en el tiempo, por razones históricas, que el del español. Ésta es sin duda una de las razones que nos han llevado a comparar la historia de la enseñanza del español en Rumanía con la del francés, ya que a pesar de sus muchos vínculos como lenguas románicas que son, también han existido y siguen existiendo aún en nuestro país muchas diferencias en el modo de enseñanza de ambas lenguas.

Por otro lado pensamos que tratándose de la enseñanza de lenguas extranjeras a alumnos rumanos, acostumbrados por lo general a un estilo de aprendizaje eminentemente tradicional se impone llevar a cabo una observación comparativa del estilo de enseñanza/aprendizaje practicado en Rumanía con otros practicados más allá de sus fronteras, sin dejar en ningún caso de lado, como ya se ha dicho, la perspectiva histórica.

Refiriéndose a ese problema, Mariana Dragomir (2001:39) afirma:

Si au niveau débutant on préfère la grammaire implicite, au niveau moyen et avancé, on accède progressivement à la grammaire réflexive et explicite. Dans tous les cas et à tous les niveaux, l'oral doit précéder l'écrit. Celui-ci ne vient qu'après avoir "travaillé" oralement la structure grammaticale acquise et que celle-ci soit déjà passée dans la langue active.

Esta afirmación, desde nuestro punto de vista, denota una apuesta clara por el estilo tradicional cuyo eje inamovible sería la gramática. Al mismo tiempo, teniendo en cuenta la prioridad que se da en ella al oral frente al escrito, característica indiscutible del método directo, podríamos sospechar que esta afirmación se refiere de algún modo al período de

transición entre los dos métodos que mencionaremos más adelante en nuestro estudio general sobre las metodologías aplicadas en Europa.

1.2. Hipótesis

Por lo que se refiere al caso concreto de la presencia y enseñanza del francés en Rumanía, partimos en su momento del supuesto de que la recopilación de la información hallada en las publicaciones existentes reflejaría, en principio, de manera evidente el modo real de enseñar dicha lengua durante el período que hemos acotado para nuestro estudio.

Pero como dicha información la hemos conseguido de manera indirecta, a través de autores o programas escolares existentes en el período respectivo, hemos optado por examinar de manera directa las características de los manuales publicados después de 1950 ya que suponíamos que el material encontrado acabaría ofreciéndonos una representación más exacta de la situación. Para ser más exactos, partíamos del supuesto de que en los manuales, sobre todo en los más antiguos, publicados durante el período comunista no hallaríamos textos auténticos, sino más bien textos literarios o emanados directamente de la ideología comunista. Y como hemos tenido la oportunidad de examinar tanto manuales más antiguos como algunos más recientes, dentro del período que nos interesa, nuestra intención se ha centrado sobre todo en observar si hubo realmente una evolución de los métodos y las actividades empleadas en dichos manuales.

Por otra parte, más allá de los resultados tangibles que pudieran desprenderse de este estudio, nuestra intención era también contrastar la información así adquirida con la opinión directa de los alumnos acerca de los métodos y las actividades practicadas en clase para comprobar en qué grado la realidad reflejada en los manuales coincide con la realidad del aula.

Respecto al caso concreto de la enseñanza de español en Rumanía, teniendo en cuenta que se trata de una lengua de más reciente incorporación

al sistema educativo rumano, partíamos del supuesto de que nuestro estudio reflejaría una cierta disparidad metodológica a la hora de aproximarse a las dos lenguas extranjeras que aquí nos ocupan, una disparidad que presuponíamos que jugaría, en principio, a favor del francés, dada su larga trayectoria como lengua extranjera en Rumanía³. Con la intención de dar respuesta a este dilema nos propusimos, sin dejar por ello de lado los datos existentes, los estudios previos y nuestro propio análisis de manuales, averiguar a través de encuestas dirigidas a profesores universitarios de español cuál era la situación real de la enseñanza de esta lengua, ya que suponíamos que los datos existentes no nos proporcionarían dicha información, sobre todo porque carecíamos en este caso de la completa información a la que podíamos tener acceso para la enseñanza del francés.

Por otra parte, además de nuestra indagación y los resultados obtenidos a través del análisis de manuales, sospechábamos que en la práctica del aula aún quedaban “huellas” del sistema educativo tradicional y ello incluso en una lengua extranjera de nueva implantación como el español. Por eso decidimos observar directamente si en el sistema rumano se habían introducido las nuevas corrientes metodológicas o se seguían utilizando métodos tradicionales.

Sin embargo, tenemos que admitir que nuestro estudio no pretende en modo alguno abarcar toda la problemática que supone, por ejemplo, la elección de un manual o el propio desarrollo de una clase de lengua extranjera, ni mucho menos proponer qué métodos se deberían utilizar o qué actividades se deberían emplear. Sería insensato por nuestra parte desear reflejar todas estas características, ya que en la actualidad siguen planteándose aún muchas cuestiones a la hora de diseñar con tino, por ejemplo, una unidad didáctica o cómo se debería actuar realmente para alcanzar los mejores resultados posibles. En el

³ Aunque también es cierto que la novedad del español en el sistema educativo rumano, sin el “lastre” histórico del francés, podía determinar que su enseñanza se presentara, de algún modo, bajo el signo de la innovación metodológica.

capítulo 2 hemos examinado algunas de estas cuestiones, partiendo de la base de que cualquier profesor de lengua extranjera tiene en cuenta “su propia realidad” en el aula, las necesidades reales de sus alumnos, sus motivaciones y por qué no, la nacionalidad y el propio bagaje cultural de cada uno de ellos.

1.3. Metodología

Tenemos que recordar aquí los límites cronológicos de nuestro estudio, que abarca el período comprendido desde los años 1950 hasta fechas recientes. Asimismo hay que tener en cuenta que la mayoría de manuales examinados han sido elaborados y publicados por autores rumanos, una opción que nos ha parecido pertinente y necesaria, pues consideramos que es la mejor manera de poder ofrecer una imagen real de la situación de la enseñanza del francés y el español en las aulas rumanas. La mayoría de autores de esos libros son profesores universitarios rumanos, con una experiencia práctica demostrada, por lo que, más allá de las características propias de cada uno de esos manuales, ofrecen una representación de lo que significa para ellos realmente una clase de lengua extranjera. También hay que mencionar que cuando nos referimos a fechas recientes no nos referimos exactamente a fechas actuales, ya que en la mayoría de centros rumanos se utilizan a día de hoy sobre todo manuales publicados en Francia y España respectivamente.

Por consiguiente, ya que nuestro estudio se basa esencialmente en el análisis de manuales, consideramos oportuno hacer un breve recorrido por las metodologías más importantes utilizadas a lo largo del tiempo. En el capítulo 2 hemos tenido en cuenta tanto a autores rumanos como españoles que han tratado el tema y a los que hemos podido tener acceso. En un segundo apartado de ese mismo capítulo introducimos también algunos conceptos pedagógicos y psicológicos generales referidos a la enseñanza de las lenguas extranjeras, pues consideramos que la

implicación de la psicología en el ámbito que nos ocupa tiene un papel sumamente importante.

En el tercer capítulo, basándonos en estudios previos de autores rumanos, hemos expuesto los datos históricos más significativos de la presencia y enseñanza de ambas lenguas extranjeras en nuestro país. En el caso de la presencia y enseñanza del español en Rumanía, debido a la escasez de datos con la que nos hemos ido encontrando a lo largo de nuestro estudio, nos hemos visto en la necesidad de completar nuestra información a partir de los resultados de una encuesta que diseñamos personalmente, dirigida especialmente a profesores universitarios rumanos. Esta encuesta la dividimos en tres partes: aspectos generales, formación del profesorado y metodología, y pretendía ofrecer una imagen general de la situación actual de la enseñanza de español en las universidades rumanas. Somos conscientes de que un estudio más amplio destinado a profesores de primaria y secundaria nos ofrecería muchos más datos, pero teniendo en cuenta las posibilidades actuales nos conformamos con los resultados de esta encuesta, ya que los entrevistados son titulados superiores, la mayoría con el grado de doctor y todos ellos tienen una vasta experiencia docente.

En el cuarto capítulo utilizamos como fuentes primarias los manuales publicados bajo el régimen comunista y durante los años que siguieron a su caída; manuales que no se utilizan actualmente más que de forma esporádica. En la actualidad se imponen los manuales importados de Francia y España respectivamente, especialmente en el nivel equivalente a la enseñanza secundaria y el bachillerato españoles. Por lo que respecta a la universidad, se siguen utilizando con relativa frecuencia manuales elaborados por autores rumanos, especialmente en los cursos prácticos de gramática, ya que se trata de manuales o compendios de gramática con los que se han obtenido resultados satisfactorios y en los que los profesores por lo tanto confían. Tanto en el caso de los manuales de francés como de español nuestra intención,

desde el primer instante de esta investigación, fue intentar averiguar si, independientemente de las metodologías y los ejercicios diseñados, las condiciones sociopolíticas de la época habían podido tener alguna influencia en la elaboración de esos manuales. Por lo tanto, con el fin de obtener datos verdaderamente fiables, examinamos minuciosamente manuales de diferentes autores y de distintos niveles. En el caso de los manuales publicados en la época comunista, hay que subrayar que prácticamente todos ellos fueron apareciendo en la principal, por no decir la única, editorial existente en la época en el campo que nos ocupa: la Editorial Didáctica y Pedagógica, una editorial claramente auspiciada y controlada por el régimen de la época. Mientras que desde 1989, y sobre todo a partir del año 2000, las editoriales que publican manuales para la enseñanza de lenguas extranjeras se han ido multiplicando a la vez que los autores.

Respecto a la información vehiculada por dichos manuales, nos hemos interesado especialmente por la estructura de los mismos, el tipo de ejercicios empleados, la metodología utilizada, el tipo de actividades diseñadas para practicar las diferentes destrezas, dedicando especial atención a los textos utilizados para trabajar la comprensión escrita. Además, nos interesaba analizar de qué manera se trabajaba el vocabulario y la gramática en cada período para poder comprobar si correspondían realmente al tipo de método que dominaba en ese momento.

Tenemos que precisar que además del análisis de manuales también hemos llevado a cabo un estudio complementario a través de encuestas, en este caso destinadas a estudiantes universitarios. El principal objetivo de estas encuestas era observar el tipo de manuales que habían utilizado los estudiantes al comienzo de sus estudios, los métodos que empleaban hasta llegar a la situación actual. Los resultados de esta encuesta fueron analizados cuantitativa y cualitativamente y están reflejados en el tercer apartado del capítulo cuatro.

Tenemos que reconocer que la búsqueda de manuales de autores rumanos, especialmente los más antiguos, fue ardua y compleja, pues la mayoría de ellos ya no están disponibles en las bibliotecas, siendo algunos de los profesores con los que nos pusimos en contacto los que nos los proporcionaron personalmente.

Solo tuvimos en cuenta, en principio, manuales elaborados por autores rumanos, con la excepción de la introducción de tres manuales publicados en España que comparamos con otros manuales del mismo nivel de una editorial rumana en uno de los trabajos realizados para uno de los coloquios⁴ en los que participamos, coincidiendo con la realización de nuestra tesis. Somos conscientes de que un estudio exhaustivo tendría que incluir también a autores franceses utilizados en Rumanía, pero optamos por limitar nuestro trabajo y centrarnos exclusivamente en manuales publicados por autores rumanos, puesto que éstos pertenecen a una generación cuya aportación a lo que significa la francofonía y el hispanismo en Rumanía se nos antoja especialmente significativa.

Por lo tanto el corpus de manuales está constituido esencialmente por manuales de francés y de español, examinados separadamente y elaborados y publicados, sobre todo en el caso del francés, por autores rumanos. El manual más antiguo de nuestro estudio pertenece al año 1968 mientras que el más reciente es del año 2008. Todos los manuales de francés examinados han sido elaborados, como ya se ha dicho, por autores rumanos, mientras que en el caso del español optamos por introducir a algunos autores españoles cuya obra conocíamos bien y que estaban a nuestro alcance⁵. Por otra parte, para mayor comodidad del eventual lector, además de los anexos añadidos al final de este estudio, citamos algunas ideas extraídas de los textos de los diferentes manuales,

⁴ Coloquio Internacional CICCIRE *Comunicación y Cultura en la Romania Europea*, I edición, 15-16 de junio de 2012, Universidad de Oeste de Timișoara, Universidad Politécnica de Timișoara, Timișoara.

⁵ Sobre todo por la dificultad que entrañaba la escasez de manuales de español elaborados directamente por autores rumanos, dada la reciente incorporación de esta lengua al concierto de las lenguas extranjeras enseñadas en Rumanía.

sobre todo en el caso de los manuales publicados bajo el régimen comunista, ya que reflejan las características de cada uno de los manuales estudiados.

De forma secundaria, para evaluar los contenidos de los manuales, abordamos algunos estudios previos relacionados con el análisis de materiales, que han estado más a nuestro alcance y que representan en cierto modo una guía en cuanto a los criterios que se emplean normalmente a la hora de elegir el material didáctico. Hicimos uso de esos mismos criterios en nuestro propio análisis de manuales incorporando evidentemente una información de especial interés.

Por último, extraemos las conclusiones de nuestro estudio en el capítulo 5, intentando exponer de manera sucinta las ideas principales de nuestro trabajo contrastadas con la experiencia práctica en el aula.

1.4. Introducción al tema

Nuestra tesis pretende por lo tanto llevar a cabo un estudio comparativo de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras en Rumanía centrandó nuestro estudio en el francés y el español. El primero cuenta con una larga historia de más de dos siglos, mientras que el segundo se encuentra todavía en una etapa de desarrollo y consolidación.

Nuestra intención es pues mostrar un panorama general de la situación actual de la enseñanza del francés y el español en Rumanía comparándola con la de otros países europeos, fijándonos sobre todo en los estudios sobre la evolución histórica y el análisis de manuales, que representan, como ya se ha repetido, los temas mayores de este trabajo.

La historia de la enseñanza de lenguas extranjeras es una disciplina que se ha ido desarrollando de manera creciente en los últimos años, sobre todo en países europeos como Alemania, Italia, Francia y Países Bajos, por no citar más que algunos de los que destacan en este campo, sin que hayan faltado tampoco aportaciones importantes en la

Península Ibérica. Por otra parte, la fundación de la SIHFLES (Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde) en 1988 significó un impulso definitivo para este tipo de estudios que se han multiplicado en los últimos años, no solo de la historia de la enseñanza del francés como lengua extranjera sino también de otras lenguas como el inglés, el alemán, el español, el portugués y el italiano. Todo esto se ha plasmado en la presentación, por parte de los investigadores interesados, de contribuciones en encuentros internacionales, así como a través de artículos en revistas y capítulos de libros especializados.

Situándome en la línea de investigación del grupo GRELINAP especialmente interesado, a través de su línea de investigación HIFRES, por la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras y más concretamente del francés, y estando vinculada a los proyectos I+D+i “Elaboración de un diccionario de historia de la presencia y enseñanza del francés en España, siglos XVI-XX” (referencia: FFI2008-02389/FILO / período: 2008-2011) y “Elaboración de un diccionario de historia de la presencia y enseñanza del francés en España, siglos XVI-XX”. Continuación y conclusión (referencia: FFI2011-23109 / período 2011-2014), financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación y por el de Economía y Competividad respectivamente –del que es investigador principal el Dr. Juan F. García Bascuñana–, me interesaré por un aspecto de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras que hasta ahora apenas se ha abordado de manera sistemática y menos a través de una aproximación comparativa como la que tengo intención de llevar aquí a cabo. Mi investigación pretende adentrarse en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros de secundaria y en las universidades rumanas, centrando nuestro campo de investigación en torno a dos lenguas románicas especialmente significativas para el trabajo que me propongo tratar: el francés y el español. La enseñanza de cada una de ellas presenta características especiales que hacen particularmente

pertinente, a nuestro entender, esta investigación. La presencia de estas dos lenguas en el ámbito de enseñanza rumano responde, de alguna manera, a momentos diferentes de la historia del propio país, y su enseñanza y estudio es el resultado, en cada caso, de situaciones y condicionamientos políticos y socioculturales bien determinados. Como cualquier ámbito, la enseñanza de lenguas extranjeras también se ha visto afectada por las situaciones políticas de cada momento, como fue, por ejemplo, el caso del período comunista durante el cual se hizo patente la presencia de dicha ideología hasta en el contenido de los textos incluidos en los manuales de lenguas extranjeras. Respecto a este punto, merece la pena acercarse a autores como Aquilino Sánchez Pérez (1992:3), quien afirma a modo de introducción en su *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*:

Desde el siglo XVI, el aprendizaje de un idioma extranjero ha constituido fundamentalmente un problema de los propios interesados, no un problema en el que hayan estado interesadas las diferentes naciones. La intervención del Estado o del Gobierno en esta área, tal cual la entendemos actualmente (en cuanto que implica la elaboración de programas sistemáticos, la aportación de abundante dinero para expandir y exportar la influencia política y cultural a través de la enseñanza de la propia lengua, etc.) es algo reciente.

Por una parte, podemos extraer de esta afirmación que el aprendizaje de una lengua extranjera en cualquier país se ve propiciado por el proceso de expansión del propio país de origen de esa lengua extranjera, que se considera, en gran parte, responsable de su difusión, pero, por otra parte, pienso que el gobierno del país en el que se pretende enseñar ese idioma también tiene que ver con “la modelación” del proceso de aprendizaje.

En su tesis doctoral, Esther Juan Oliva (2003:31) también aborda este problema:

Hay, por último, pero no en último lugar, otra faceta de los manuales escolares (...) y es que (...) los libros de texto no sólo transmiten conocimientos, sino que, de manera manifiesta o de modo oculto, están

impregnados de valores, aspecto éste al que la política nunca se ha mostrado ajena o indiferente, lo que equivale a decir que los manuales escolares son también, en menos o mayor grado, un producto ideológico, que en cuanto tal ha sido objeto preferente por la política educativa de todos los países.

De acuerdo con este punto de vista, acerca de la implicación del poder político en la enseñanza de lenguas extranjeras, Christian Puren (1988:46) ratifica: “Parce qu’il est mené par l’État et qu’il est comme nous le verrons lourd d’implications idéologiques, le développement de l’enseignement de LVE en France y sera soumis aux nombreux aléas politiques de l’époque.”

Raia Zaïmova (2007 :154) describe también la situación de Bulgaria durante el período comunista, situación parecida a la de Rumanía, ya que existía en ambos casos la intención de desvincularse de la continua influencia de la cultura francesa. La autora nos dice que “le nouveau régime communiste procède à la fermeture définitive des colleges”⁶ con el pretexto de que Francia no puede imponer su modelo educativo a otro país.

Aun así, no es el momento de profundizar más en este aspecto, ya que, en el capítulo destinado al análisis de materiales, le dedicaremos la atención que exige dicha cuestión.

Población abierta, Rumanía ha manifestado en todo momento un gran interés por la cultura occidental, no solo por las lenguas extranjera, sino también por la moda y la vestimenta, la literatura, las artes etc. Maria Mara-Romocia (2010:51) viene a confirmar nuestro punto de vista al respecto:

Peuple ouvert, les Roumains ont manifesté depuis le Moyen Âge un intérêt particulier pour les cultures occidentales. Depuis la mode vestimentaire que évolue progressivement de la mode turque, dominante au XVI^e siècle, aux vêtements d’allure occidentale, jusqu’à domaine de l’art, de la littérature ou de la politique, l’attrait pour les valeurs de l’Occident a pris des formes différentes.

⁶ Se trataba de colegios regentados por órdenes religiosas católicas.

Los rumanos han interpretado en todo momento el aprendizaje de lenguas extranjeras como un medio más de ponerse en contacto con otras culturas, viéndolo como una oportunidad para alcanzar una vida mejor.

Pero antes de centrar nuestra reflexión en la enseñanza de las lenguas extranjeras en Rumanía consideramos necesario referirnos, aunque sea brevemente, a la formación de la lengua rumana, sin dejar de lado influencias posteriores, lingüísticas y culturales, que acabaron dándole su forma definitiva. Vladimir Ghidionescu (1945:5) comenta al respecto:

Deux éléments entrèrent dans la composition du peuple roumain: l'ancienne population des Daces et les colons romains. Chacun laissa des vestiges de son influence dans la nouvelle structure ethnique et la langue de la nouvelle nation. Mais les colons romains, bien que n'étant pas de provenance homogène, tous d'Italie, étaient assez romanisés pour qu'ils imprimassent dans le mélange du sang et dans la nouvelle mentalité un puissant esprit latin qui caractérisa aussi la langue de la nouvelle nation.

Por lo tanto, el espíritu latino de la lengua rumana hizo que el francés se convirtiera para los rumanos en un idioma cercano, fácil de aprender. Como veremos más adelante esta realidad puede acarrear ventajas y también inconvenientes. Según Mariana Dragomir (2001: 8) "Les apprenants sont tentés d'approcher la nouvelle langue en rapport étroit et par comparaison avec leur langue maternelle." Las semejanzas entre las dos lenguas pueden suponer dificultades pero también ventajas para el alumno, dependiendo en gran parte de las habilidades didácticas del profesor a la hora de enfrentarse a ciertos retos. Si por ejemplo los aspectos diferentes entre las dos lenguas se anticipan y se trabajan asiduamente, los llamados "obstáculos" se pueden transformar en ventajas.

Mencionados estos aspectos es la hora de prestar atención a los momentos fundamentales de la presencia del francés en Rumanía, momentos clave que han marcado la historia de la enseñanza de esta lengua, sin insistir demasiado de momento en aspectos que trataremos

con mayor profundidad en los siguientes capítulos y sin dejar tampoco de lado otros idiomas que se estudiaban también en nuestro país, aunque en menor proporción.

Maria Mara-Romocia (2010:51) afirma que: « Les premiers contacts diplomatiques entre les Principautés Roumaines et la France datent du XI^e siècle. » pero es con la ayuda de los príncipes fanariotas⁷ cuando el francés se introduce de manera más durable en Rumanía. En el siglo XVIII una gran parte de la nobleza rumana, sobre todo los jóvenes, se interesaron muy pronto por las lenguas extranjeras, especialmente por el francés y el italiano:

“În secolul al XVIII-lea, când estetica franceză se impune în lumea artelor și a literelor, limba franceză capătă un statut nou, global, devenind suportul unei culturi cu origini franceze, devenite acum supranațională”⁸ nos dice Viorica Aura Păuș (1997:11). Coincidiendo con ese momento, en la Escuela Superior de Bucarest el francés se introdujo como disciplina obligatoria junto con el latín y el griego. Además, las familias nobles enviaban a sus hijos al extranjero con el fin de que realizaran sus estudios en universidades de prestigio de Francia y también de otros países europeos. Con su ayuda se pudieron establecer acuerdos comerciales o de otro tipo que hicieron que entre Rumanía y Francia se estrecharan numerosos vínculos.

El prestigio del que gozaba el francés en aquellos momentos en Rumanía solo es comparable al del inglés en la actualidad, aunque las razones no sean, por supuesto, ni mucho menos idénticas. Rumanía, país latino igual que Francia, muestra en aquel entonces su admiración no solo

⁷ Toma su nombre del barrio griego de Fanar en Estambul. Algunos de estos griegos desempeñaban altas funciones en el Imperio otomano. En el siglo XVIII algunos de ellos se convirtieron en gobernadores de Valaquia. Muchos de ellos tuvieron un buen dominio de lenguas y hasta ejercieron como intérpretes.

⁸ En el siglo XVIII, cuando la estética francesa se impone en el mundo de los artes y de las letras, la lengua francesa gana un nuevo estatus global, convirtiéndose en el soporte de una cultura, con orígenes franceses, que se transforma en supranacional (interpretación propia de la cita).

hacia el idioma, sino también hacia la cultura, las costumbres y otras señas de identidad francesas. Quizá, a nivel afectivo y teniendo en cuenta las necesidades socioculturales de cada época, podemos considerar el francés como un idioma más cercano que el inglés, idioma no latino y, por lo tanto, extraño en principio a la realidad rumana, aunque debido a las presiones emanadas de la globalización haya acabado imponiéndose. Aunque no por ello deja de presentarse como un elemento extraño a la cultura rumana frente a la naturalidad con la que el francés se asentó en la realidad lingüística y cultura rumanas a partir del siglo XVIII.

Pero además de la relación afectiva entre los dos países, hubo otro aspecto determinante a la hora de crear este vínculo tan sólido, nos referimos a las ideas progresistas promocionadas por la Revolución francesa y el Movimiento de Febrero de 1848. Maria Mara-Romocia (2010:51) enumera las numerosas personalidades rumanas implicadas:

Enfin, les idées progressiste répandues par la Révolution française de 1789 et le Mouvement de Février de 1848 ont eu un large écho chez le Roumains et ont contribué au renforcement du sentiment francophile. Il faut savoir, en outre, que la plupart des étudiants roumains à Paris faisaient partie du *cercle révolutionnaire roumain*, organisé par Jules Michelet.

On y trouve des personnalités, comme Alexandru Ioan Cuza, Mihail Kogalniceanu, Nicolae Balcescu, etc. Et l'élan que les Roumains ressentent pour la France de Napoléon III est le fondement d'une *francophilie* que l'académicien Paul Morand décrit en ces termes : «Alors éclaterent les premiers symptômes de cette passion que la Roumanie ne cessera de nourrir pour la France.

Otro momento importante, según la propia Viorica Aura Păuș (1997), lo representa también la primera mitad del siglo XIX cuando la nobleza rumana decide poner fin al aislamiento cultural del país. Coincidiendo con la Unión de los Principados Rumanos se manifiesta un gran aumento de Internados (Pensioane) y escuelas particulares, escuelas bilingües y por primera vez institutos que habían introducido lenguas extranjeras en sus planes de estudio. Hay que subrayar que las lenguas extranjeras en aquel momento tenían mayor presencia en la enseñanza

privada, aunque ya empezaban a introducirse también en el sector público debido, como ya se ha sugerido, a la fuerte influencia de la nobleza.

Veamos lo que dice al respecto Viorica Aura Păuș (1997:18)

[...] limba franceză, în special în secolul al XIX-lea, a depășit cu mult cadrul învățământului, fiind un factor de progres al întregii societăți românești pe drumul libertății naționale, al democrației și definirii ființei naționale. Latinizarea alfabetului, literatura orientată spre Occidentul romanic s-au realizat de asemenea datorită nevoii firești de a ne găsi identitatea între popoarele cu care ne înrudeam prin origini⁹.

La lengua francesa por lo tanto, además de ser un modelo para los rumanos, cuenta con un elemento afectivo que nos acerca más a nuestros orígenes, aspecto que hace que el francés haya tenido desde siempre una ventaja clara respecto a las demás lenguas extranjeras que intentaban competir con ella. Además, el buen nivel de francés en general en Rumanía se debe a una serie de factores en que cuentan tanto los preceptores, convertidos más tarde en profesores, como la larga tradición de clases particulares y las escuelas bilingües que se han mantenido a través del tiempo. En comparación con otros países europeos Rumanía ha ocupado en todo momento un lugar de excepción y sus vínculos con Francia han marcado nuestra historia, nuestra cultura y nuestro sistema educativo. Lucile Bruand-Exner (2009) la denomina “îlot de langue latine en Europe centrale et orientale”, argumento que, como venimos diciendo, juega a favor del francés frente a otros idiomas no latinos. En la misma línea, Traian Nica y Cătălin Ilie (1995:77,78) afirman:

L'origine commune des deux langues rend accessible l'apprentissage du vocabulaire français aux Roumains. [...] Par conséquent, l'apprentissage des

⁹ [...] la lengua francesa, especialmente en el siglo XIX, ha ido más allá del ámbito de la educación, siendo un factor de progreso de toda la sociedad rumana hacia la libertad nacional, la democracia y la definición de la identidad nacional. La latinización del alfabeto, la orientación de la literatura hacia el Occidente Románico se llevaron a cabo también debido a la necesidad natural de encontrar la identidad entre los pueblos relacionados con nuestros orígenes (interpretación propia de la cita).

mots étrangers sera facilité par le transfert des mots identiques d'une langue dans une autre, par la traduction d'une notion abstraite et par la lutte contre les interférences d'ordre sémantique, qui empêchent une acquisition correcte de l'expression.

Como ya hemos señalado, además del modelo que representa como país, el vocabulario perteneciente al mismo tronco hace que la difusión de esta lengua se convierta en tarea más que asequible.

Coincidiendo con esta idea, Maria Mara-Romocia (2010:50) declara:

Si la Roumanie est considérée comme une île de latinité aux portes de l'Orient, cette réalité ne résulte ni d'une proximité géographique, ni d'une francophonie imposée. En effet, le français représente une vraie langue de cœur en Roumanie. La France n'apparaît pas comme une simple alliée, mais comme la sœur *ainée et aimée*.

Muchos de los autores que hemos consultado comparten y reiteran esta idea, lo que solo puede confirmar la importancia y la perpetuidad de la lengua de Molière en nuestro país. Y ello más allá de ciertas posturas de índole estrictamente sentimental, especialmente subjetivas, que podían ser objeto de debate.

Pero junto con el francés, en diferentes escuelas particulares, también existía entonces la posibilidad de estudiar otros idiomas, como por ejemplo, el alemán, el italiano, el ruso o el húngaro, aunque en menor proporción. El inglés, y sobre todo el español, jugaban entonces un papel menor y su presencia en la enseñanza era apenas perceptible, sobre todo en el caso del español, prácticamente irrelevante.

Si volvemos la mirada hacia los instrumentos o materiales utilizados en esa época, podemos afirmar, siguiendo a Viorica Aura Păuș (1997:44), que el siglo XIX ha marcado la primera aparición de manuales publicados por autores rumanos y utilizados para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Începutul învățământului românesc, caracterizat prin importul unor modele culturale și școlare grecești, franțuzești etc., a presupus – în mod firesc –și

preluarea instrumentelor prin care au pătruns aceste modele: manualele, cărțile de tot felul din bibliotecile publice și private, dicționarele etc. [...] Secolul al XIX-lea ne aduce și primele manuale ale unor autori români.¹⁰

Pero dando un gran salto en el tiempo llegamos al período posterior a 1990, otro momento clave en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país, según A. Cuniță, J. Drăghicescu, E. Popa y D. Dorobăț (1997: 33). Es entonces cuando el sistema de enseñanza rumano conoce cambios radicales. A este respecto hay que señalar que aunque en el periodo de entreguerras la larga tradición de enseñanza de lenguas extranjeras, proveniente del siglo XIX y las primeras décadas del XX, se consolidó en Rumanía en un sentido positivo, los acontecimientos derivados del final de la Segunda Guerra mundial y la implantación en 1948 del régimen comunista produjeron cambios que impidieron que el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras prosiguiera con normalidad.

En la primera mitad del siglo XX el estudio de las lenguas de circulación internacional ya se había introducido en secundaria. Entre 1948 y 1965, en las escuelas públicas predomina la lengua rusa y solo en la enseñanza privada representada en aquel momento por las academias y las escuelas particulares, se enseñaban el inglés y sobre todo el francés. Entre 1965 y 1989 aumenta el interés por la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras y es en 1975 cuando se introduce el estudio de la primera lengua extranjera a partir del 2º curso de primaria. La enseñanza pública vuelve entonces la mirada hacia otros idiomas: “În plus, învățământul de stat devine mult mai deschis tuturor limbilor de circulație internațională.”¹¹ (Păuș, 1997:8).

¹⁰ El comienzo de la enseñanza rumana, caracterizada por la importación de unos modelos culturales y escolares griegos, franceses etc., ha significado –naturalmente– la adquisición de los instrumentos a través de los cuales se han introducido estos modelos: los manuales, los libros de cualquier tipo de las bibliotecas públicas y privadas, los diccionarios etc. [...] El siglo XIX nos trae también los primeros manuales de autores rumanos. (interpretación propia de la cita).

¹¹ Además, la enseñanza pública se abre mucho más a todos los idiomas de circulación internacional. (interpretación propia de la cita).

Otros autores, como es el caso de A. Cuniță, J. Drăghicescu, E. Popa y D. Dorobăț (1997: 16) afirman, sin embargo, que fue en 1966 cuando se introdujo por primera vez el estudio de la primera lengua extranjera a partir de segundo de primaria, coincidiendo con la creación de liceos de lenguas extranjeras en los que se impartían asignaturas como química, biología e historia en uno de las cuatro lenguas consideradas de circulación internacional: inglés, francés, alemán o ruso. El proyecto solo duró hasta 1978 cuando se prohibió la enseñanza de lenguas extranjeras en ese nivel. Esta decisión tuvo efectos negativos y la enseñanza de lenguas extranjera sufrió una involución hasta 1990. Aun así, los profesores especialistas no dejaron de publicar manuales didácticos, especialmente de metodología, entre 1966 y 1978, lo que influyó positivamente en la restructuración de las lenguas extranjeras después de 1990. Sin embargo, la falta de nuevos profesores cualificados tuvo un impacto negativo en la enseñanza, aspecto que perduró hasta hacia 1997, como sostienen los autores citados al principio de este párrafo:

A fost însă imposibil să se gasească un număr suficient de cadre de predare calificate pentru a face față nevoii reale de profesori de limbi străine de la toate clasele și în special de la clasele mici, pe cuprinsul întregii țări, adică la nivelul tuturor localităților urbane și rurale. Fenomenul acesta continuă să se manifeste și în prezent [...] ¹².

Este fenómeno, según dichos autores, parece haber tenido tres causas principales. Una de ellas es la que mencionábamos anteriormente acerca de la falta de interés hacia las lenguas extranjeras hasta el año 1989, año de la revolución que derrocó a Ceaușescu, lo que acarrió la desaparición de muchas escuelas, sobre todo de los liceos de lenguas extranjeras y una preparación precaria de los futuros profesores. El

¹² Aun así, ha sido imposible encontrar un número suficiente de profesores cualificados para poder responder a la demanda real de profesores de lenguas extranjeras de todos los cursos, especialmente en primaria, en todo el país, es decir tanto en áreas urbanas como rurales. Este fenómeno continúa dándose en la actualidad [...].

aislamiento del país supuso la minimización de la importancia de las lenguas extranjeras. La primera lengua extranjera empezaba a estudiarse a partir del primer curso de secundaria, mientras que la segunda se impartía a partir de segundo. La ideologización de los contenidos llevó evidentemente a una enseñanza precaria o inexistente de la cultura y civilización de la lengua extranjera estudiada.

Otra de las causas fue la desaparición de la ley que obligaba a los recién licenciados a que ejercieran la profesión tanto en el medio urbano como en el rural, en función de lo que les correspondía a partir de una distribución eminentemente centralizada.

La tercera causa implicaba la contratación de licenciados en lenguas extranjeras en otros ámbitos que les suponían mayores emolumentos.

Por lo que respecta los métodos de enseñanza, se suceden, igual que en el resto de países europeos, según Traian Nica y Cătălin Ilie (1995:8), diferentes metodologías que se van imponiendo en determinados momentos:

Quant aux méthodes d'enseignement, à partir du début du XX^e siècle et surtout entre les deux guerres, les professeurs roumains de français adoptèrent une position intermédiaire entre la méthode grammaticale pratiquée au XIX^e siècle et la méthode directe qui venait de marquer son apparition.

Después de la caída del comunismo, en 1989, las lenguas extranjeras se introducen en la enseñanza primaria e incluso en la preescolar. La importación del francés sin embargo empieza entonces a disminuir, tras largas décadas de hegemonía, una hegemonía que empezó de hecho a cuestionarse a partir de 1948.

Tampoco puede dejarse de lado un detalle que no nos parece menor y que se refiere al hecho de que a lo largo del tiempo existió el peligro de que los rumanos perdieran su lengua materna en beneficio de las lenguas eslavas o de la lengua griega, debido a los avatares de la

propia historia de nuestro país. En ese contexto el francés tuvo un papel apaciguador y sirvió para equilibrar esas influencias, convirtiéndose en última instancia en un punto de encuentro entre los rumanos. Aunque la influencia francesa tampoco estuvo exenta de tensiones, pues no faltaron en determinados momentos, sobre todo por parte de las escuelas privadas, intentos de sustituir la lengua materna por la lengua francesa. En la gran mayoría de ellas e incluso, en algunos casos, en la enseñanza superior se optó por esa alternativa impartándose muchas de las asignaturas curriculares en francés.

„Preponderența francezei în Europa, pe lângă motivele politice și economice care o impuseseră, este legată și de formarea unor “modele de comportament pentru elite” rezumată prin termenul de “civilité”, model interiorizat și asimilat în cursul educației”¹³, dice Viorica Aura Păuș (1997: 11). Esta situación, igual que en toda Europa, se dio también en Rumanía, ya que el francés se presentaba no solo como una lengua extranjera respetada y de gran importancia, sino también como un modelo para aquellos países que no acababan de definir bien su identidad.

Para concluir, en lo se refiere al francés, hay que decir que su presencia en el sistema educativo rumano es el resultado de una dilatada historia que tiene mucho que ver, como se ha dicho, con la historia del propio país y con las condiciones de formación y consolidación de la identidad rumana. Cuando Rumanía da sus primeros pasos como país independiente y soberano, en la segunda mitad del siglo XIX, se volverá de manera evidente y voluntaria hacia el mundo latino, y dadas las circunstancias políticas y culturales de la época va a relacionar su identidad latina con el país románico hegemónico de ese momento que

¹³ El predominio del francés en Europa, aparte de los motivos políticos y económicos que lo habían impuesto, está relacionado también con la formación de unos “modelos de comportamiento para élites” resumida por el término de “civilité”, modelo interiorizado y asimilado en el desarrollo de la educación.

no es otro que Francia. Es por esa razón que durante más de un siglo el francés tendrá una plaza privilegiada en el sistema educativo rumano, lo que la convertirá en la práctica en la lengua extranjera estudiada de manera casi exclusiva, tanto en la enseñanza secundaria como en la universitaria. Sólo será a partir de los últimos años, y coincidiendo con la progresión y el auge del estudio del inglés como lengua internacional, cuando la hegemonía del francés comenzará a verse cuestionada, sin que por ello su enseñanza deje de seguir ocupando un lugar privilegiado.

En cuanto a la presencia del español en las escuelas rumanas, responde sin ninguna duda al interés que el estudio de las lenguas románicas ha despertado siempre en Rumanía y, no por casualidad, ha provocado que surjan allí desde siempre romanistas de prestigio. En realidad es el mismo interés que en un primer momento y por las razones ya expuestas hizo que los rumanos dirigieran la vista hacia Francia. De todas maneras esta presencia del español en la enseñanza rumana continúa siendo modesta si la comparamos con la del francés. No todas las universidades rumanas ofrecen en sus planes la posibilidad de estudiar español, y por otra parte es muy reducido el número de alumnos rumanos que estudian español regularmente en la escuela primaria y secundaria, aunque es cierto que se encuentra en una situación de progresivo aumento. La concentración mayor de alumnos y profesores de español se encuentra en Bucarest, mientras que en el resto del país se enseña en una proporción bastante menor. En los centros educativos predomina en la actualidad el estudio del inglés, francés y alemán como lenguas extranjeras, con una tendencia cada vez mayor, como ya se ha indicado, al predominio del inglés.

Antes de la revolución que derrocó a Nicolae Ceaușescu e incluso después, entre los años 1985 y 1990 más exactamente, comprobamos que

la presencia del español en Rumanía era muy escasa, ya que solo había cuatro centros en Bucarest que ofrecían la posibilidad de estudiarlo.

Fuera de Bucarest, en el período 1975-1991, solo existía una escuela en Comănești, distrito de Bacău, donde se enseñaba español desde segundo hasta décimo grado. El profesor que impartía las clases era el Dr. Viorel Rujea, actualmente profesor en la Universidad Babeș-Bolyai, coordinador de mi estancia de movilidad doctoral en dicha universidad.

José Esteban Barroso (2010:17), acerca del período de aislamiento político y lingüístico de Rumanía, afirma:

La enseñanza del español estuvo durante muchos años imposibilitada por las malas relaciones entre Rumanía y España debido a las dictaduras que regían los destinos de ambos países. Es sabido que las relaciones entre Franco y Ceausescu no fueron precisamente amistosas, por lo que la enseñanza del español sufrió unos años de oscuridad debido a esto.

Poco a poco las cifras empiezan a aumentar, pero aun así, en la enseñanza primaria y secundaria el español se sitúa en última posición entre las lenguas extranjeras enseñadas, un poco por debajo del italiano. Según el Ministerio de Educación y Ciencia, en un estudio realizado entre los años 2004 y 2005 los datos reflejan, como se puede observar en la siguiente tabla, la escasa presencia del español en la enseñanza no universitaria, con un 0,25 por ciento de alumnos. Hay que mencionar que la información proporcionada se refiere solo a centros públicos, sin contar los centros privados, y que en un estudio realizado en 2005-2006 se observa un incremento paulatino del número de alumnos que estudian español. Probablemente en los próximos años el aumento sea más significativo, dadas la existencia de condiciones propicias para que esto ocurra (semejanza con la lengua materna al pertenecer al mismo tronco latino), familiares en España, telenovelas latinoamericanas subtituladas, movilidad de estudiantes, inversiones cada más numerosas por parte de empresarios españoles etc.)

Tabla 1. Número de alumnos y proporción de la población escolar en función de las diferentes lenguas extranjeras estudiadas.

Alumnos Lenguas Extranjeras curso 2004-2005* en nivel de primaria y secundaria		
Idioma	Alumnos	% total población escolar
Inglés	2.091.898	50.15
Francés	1.190.728	28.54
Alemán	195.721	4.69
Ruso	36.039	0.86
Italiano	11.832	0.28
Español	10.487	0.25

Y si nos centramos en la enseñanza superior habrá que mencionar algunas de las universidades más conocidas de Rumanía donde se estudia francés y español y con las que hemos colaborado durante la realización de nuestro estudio: la Universidad Babes-Bolyai (Cluj-Napoca), la Universidad de Bucarest, la Universidad de Craiova y la Universidad de Oeste de Timisoara. Normalmente, en las carreras de Filología, que pertenecen al ámbito que nos ocupa, existen dos especialidades en las Facultades de Lenguas Extranjeras de Rumanía, por lo que un estudiante de Filología tendrá doble especialización al acabar sus estudios. Las especialidades se denominan A y B y no dependen de la importancia que se concede a una lengua u otra, sino del número de alumnos que estudian esa especialidad. El número de alumnos que cursan la especialidad A siempre será mayor. En la mayoría de universidades rumanas, si nos referimos a las lenguas románicas, domina el francés como especialidad A, mientras que el inglés ocupa, dentro de su rama, un lugar privilegiado. Sin embargo, hay muy pocas universidades, entre ellas la de Bucarest, donde el español se imparta como especialidad A.

Además, según los mismos autores, A. Cuniță, J. Drăghicescu, E. Popa y D. Dorobăț (1997:70), después de 1989, en los centros universitarios de prestigio, Bucarest, Iași, Cluj-Napoca y Timișoara se han introducido nuevas lenguas en las dos especialidades, A y B, y también ha aumentado el número de lenguas ofrecidas como lenguas optativas. La situación actual, en las universidades a las que nos referimos es la siguiente:

En la **Universidad de Bucarest**, según su página web, las lenguas que se ofrecen como **lengua A** están reflejadas en la siguiente tabla:

Tabla 2. Distribución de las lenguas en función de la especialidad en la Universidad de Bucarest.

Lengua y literatura	Inglés (avanzados)
Lengua y literatura	Alemán (avanzados)
Lengua y literatura	Francés (avanzados)
	Español
Lengua y literatura	Italiano
	Portugués
	Filología clásica
	Árabe
Lengua y literatura	Chino
	Japonés
Lengua y literatura	Ruso
	Eslavas (checo, polaco, eslovaco)
	Húngaro
Lengua y literatura	Griego moderno
	Rumano
Estudios culturales	Estudios americanos
	Estudios judíos
Lenguas modernas aplicadas	Traducción e interpretación (inglés, alemán, francés, italiano, español, ruso)
	Lenguas modernas aplicadas Inglés A + Lenguas B (alemán, francés, italiano, español, ruso, croata)

Como **lengua B** se ofrecen los siguientes idiomas: inglés, francés, alemán, holandés, sueco, italiano, portugués, español, catalán, latino, hindi, ruso, rumano.

En la **Universidad de Iași**, en la especialidad Lenguas y Literaturas, como **lengua A** se ofrecen inglés, francés, alemán, ruso, italiano, español y como **lengua B** los mismos idiomas. También se pueden combinar alguno de estos idiomas con el rumano como lengua B. En Filología clásica el latín se estudia como lengua A y el griego antiguo como lengua B. Como Estudios Culturales existen los Estudios americanos y en Lenguas Modernas aplicadas la especialidad Traducción e Interpretación.

En la **Universidad Babeş-Bolyai** de Cluj Napoca, en la Facultad de Letras, además del rumano se estudian como especialidad A húngaro, inglés, francés, alemán, ruso, ucranio, italiano, español, noruego, japonés, chino, coreano y finlandés. Como especialidad B además de los idiomas mencionados también se estudia el hebreo.

En Estudios Culturales existen dos líneas de estudio: Etnología y Estudios Culturales.

En Lengua Modernas Aplicadas el estudio del inglés y del francés se puede combinar con el estudio del inglés, el francés, el alemán, el ruso, el italiano y el español.

En la **Universidad de Timișoara**, en la especialidad Lenguas y Literaturas solo se especifican los idiomas que se pueden estudiar, pero no se indica si se trata de una lengua A o B: inglés, francés, alemán, italiano, español, ruso, serbio y croata.

En Lengua Modernas Aplicadas, el inglés, el francés, el alemán y el español se estudian a nivel avanzado y el ruso, el serbio, el croata a nivel intermedio, mientras que el italiano y el portugués solo se ofrecen como optativas.

En la **Universidad de Craiova**, parece ser que el inglés y el francés se estudian como lengua A y como lengua B tanto el inglés como el francés, el alemán, el italiano y el español.

En Lenguas Modernas Aplicadas existe la especialidad Traducción e Interpretación en inglés y en francés.

En la **Universidad Ovidius** de Constanța, la distribución dentro de la Facultad de Letras es diferente. Asimismo, se ofrecen lengua y literatura rumana, lengua y literatura francesa, lengua y literatura inglesa, estudios americanos, lenguas románicas (español, italiano, portugués), lenguas germánicas (alemán), lenguas balcánicas (turco) y lenguas modernas aplicadas.

Y para continuar con la exposición cronológica de la presencia de lenguas extranjeras, otro momento clave en relación con la enseñanza de francés tiene que ver con tiempos más recientes cuando la situación cambia y es partir del año 2003 cuando las curvas de LV1 y LV2 se invierten, según un estudio realizado por Lucile Bruand-Exner (2009), haciendo que el inglés ocupe el primer lugar en la enseñanza de lenguas extranjeras. Incluso a partir de 1998 (cuando el 51% de los alumnos estudiaban francés) podemos comprobar una decadencia que ha ido creciendo hasta el año 2008 (cuando el 42% de los alumnos estudiaban francés). En 2007/2008, según la misma fuente había 1.740.290 alumnos que aprendían francés, 35% como primera lengua y 53% como segunda lengua. Durante ese curso hubo una leve ampliación del número de alumnos, lo que se debió a la introducción de dos lenguas extranjeras en el sistema escolar a partir del 3^{er} y 5^o curso, es decir el tercer año de primaria y el primero de secundaria. En el año 2009 la oferta de las universidades sigue siendo amplia aunque los profesores cuentan con material pedagógico bastante modesto. A lo largo del tiempo que intentamos acotar para nuestro estudio han existido diferentes proyectos

que pretendían crear un acercamiento entre los docentes de francés como lengua extranjera, como por ejemplo los anuarios de los departamentos, el sitio web DEF y la asociación rumana de departamentos universitarios francófonos (ARDUF), pero aun así el inglés “ha seguido ganando la batalla.” También se han organizado seminarios por parte del Centro internacional de estudios pedagógicos con la finalidad de crear un acercamiento y mayor comunicación entre los departamentos de francés de diferentes países europeos, entre ellos Rumanía. El del año 2009 en concreto pretendía dar a conocer la situación y las perspectivas de evolución de los departamentos de estudios franceses de las universidades europeas con varias comunicaciones de autores de prestigio de diferentes universidades.

Hay otros estudios que se interesan sobre todo por el sistema de enseñanza en sí y no necesariamente por la lengua francesa, como por ejemplo el estudio realizado por Eurydice en el año 2000/01 sobre la situación del profesorado del sector público en los últimos 25 años. Dicho estudio se refiere a las condiciones laborales y a la retribución del profesorado en Rumanía y menciona que hay un período de notificación muy corto por parte del empleador para concluir el contrato, que los sueldos son bajos y van acompañados de una carga laboral creciente; en cuanto a la ampliación del horario, se debería a los cambios en el currículo y a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Todos estos factores, junto con otros que comentaremos más adelante, pueden influir en los mejores alumnos y empujarlos a no elegir el ámbito de la enseñanza. Es posible que, debido a estos factores y a la importancia que se le otorga cada vez más al inglés, el número de alumnos que estudian francés como lengua extranjera haya ido disminuyendo en los últimos años.

Pero ya que mencionamos el sistema de enseñanza convendría describir brevemente cómo está organizado.

¿Cómo funciona el sistema de enseñanza de lenguas extranjeras en Rumanía?

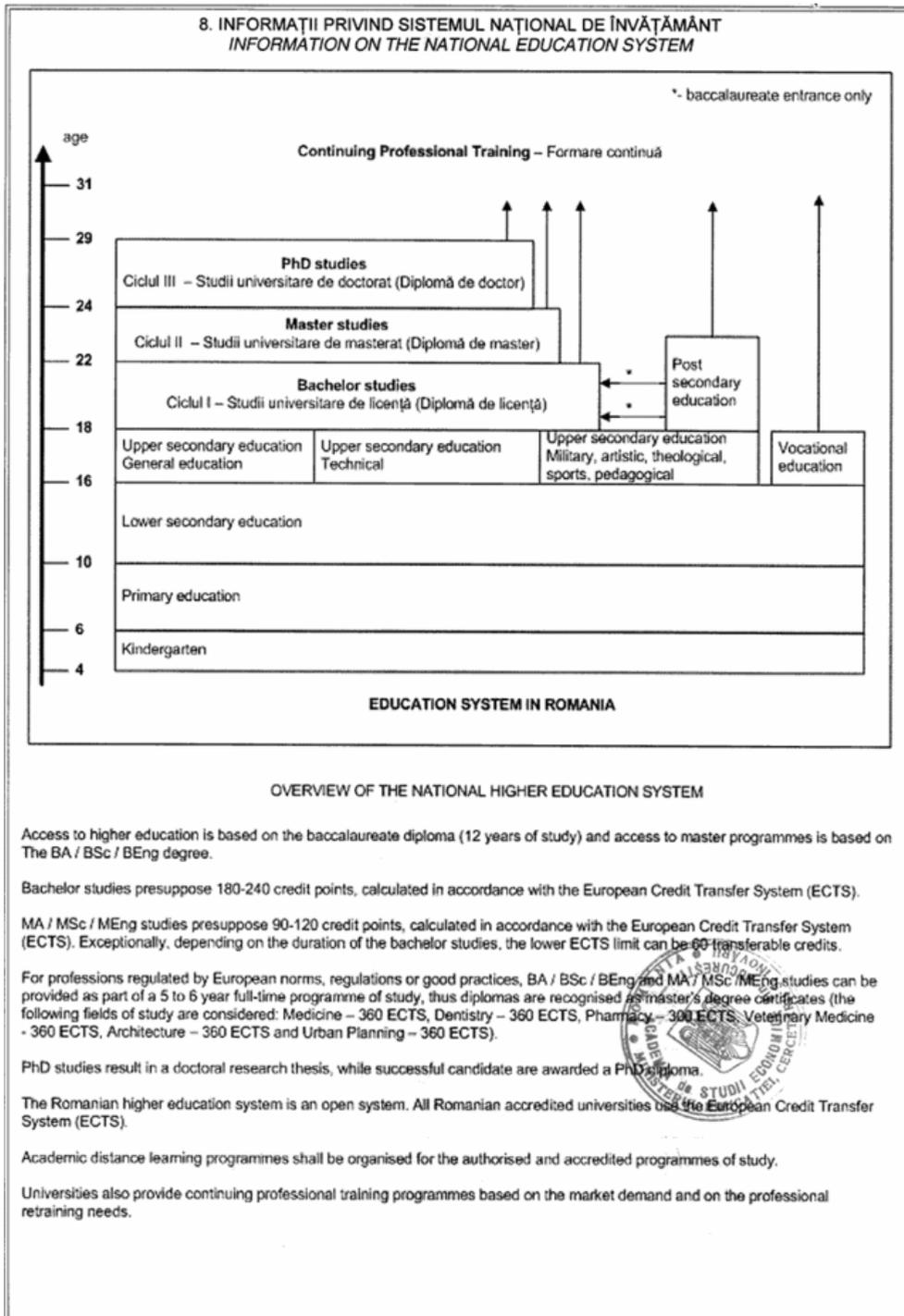
El sistema de enseñanza rumano está distribuido de la siguiente manera: guardería, enseñanza primaria, enseñanza secundaria, posgrado, enseñanza universitaria y enseñanza postuniversitaria. A. Cuniță, J. Drăghicescu, E. Popa y D. Dorobăț (1997:28) nos proporcionan en la siguiente tabla estas informaciones que incluyen también el número de horas semanales de lenguas extranjeras.

Tabla 3. Organización del sistema de enseñanza rumano en 1997.

		Doctorado – a distancia (4-5 años) -normal (3-4 años)
Enseñanza superior	Enseñanza postuniversitaria	Ciclo de estudios avanzados (1 año) Estudios de especialidad (6-9-12 meses) Estancias de especialidad (10-15 días)
	Enseñanza universitaria	De larga duración (facultades/secciones) (4-5 años) De corta duración (colegios) (2-3 años)
	Enseñanza “postliceal”	Colegios (2 horas de lengua extranjera/ semanal; solo una lengua extranjera)
Enseñanza pre-universitaria	Enseñanza secundaria	Liceal (2 lenguas extranjeras; 2 horas/semanal); clases bilingües: 7 horas/semanal/profesional-una lengua extranjera/2 horas/semanal
		Secundaria (clases V-VIII); la primera lengua continúa, la segunda lengua comienza a partir de VI)
	Enseñanza primaria	Clases I-IV (la primera lengua comienza en II-a 2 horas/semana)
	Enseñanza pre-escolar	Guardería

Sin embargo, actualmente la situación ha cambiado y según la información encontrada on-line la aplicación del plan Bolonia ha supuesto modificaciones:

Tabla 4. Organización actual del sistema de enseñanza rumano



Aun así, el número de horas no está especificado en este cuadro. Sin embargo, podemos afirmar que la situación, como expondremos a continuación, no ha cambiado mucho respecto a las horas impartidas expuestas en la tabla 3.

Si consultamos los programas de los manuales de enseñanza en Rumanía acerca de los textos y el léxico que se introducen en cada manual comprobaremos que existen tres etapas que se continúan y se completan a lo largo del tiempo:

La primera etapa es entre la V^a-VII^a clase de la enseñanza secundaria cuando se utiliza la lengua usual, por tanto el léxico y los textos introducidos no son de gran complejidad.

La segunda es una etapa de transición entre el I y el II año de Instituto cuando los textos introducidos son accesibles y los textos literarios no tiene un orden cronológico, cumpliendo simplemente el papel de representar el paso entre la lengua usual y la lengua literaria.

Pero es ya en la tercera etapa, el III y el IV año de Instituto cuando se introducen textos literarios en orden cronológico de una manera sistemática.

Como ya se ha dicho durante los dos últimos siglos, el francés ha sido en líneas generales la lengua extranjera más enseñada en Rumanía, junto con las lenguas clásicas. En la actualidad el francés se imparte en el sistema educativo rumano junto con el inglés, el alemán y el español como principales lenguas extranjeras. Aunque, como acabamos de ver, no todas se enseñan en la misma proporción, siendo el inglés el que se impone actualmente en las universidades, institutos y escuelas de Rumanía.

Hasta hace no tantos años la situación era diferente, siendo el francés la lengua extranjera que se imponía. Según un estudio realizado por A. Cuniță, J. Drăghicescu, E. Popa y D. Dorobăț (1997:37), respecto a los liceos teóricos e industriales, el número de horas de lenguas extranjeras se dividía de la siguiente manera:

Tabla 5. Número de horas de lenguas extranjeras en diferentes liceos.

Número de horas	Lengua I	Lengua II
Horario normal	2-3	2-3
Horario intensivo	5-4	4-2
Horario bilingüe	7-5	4

Según los mismos autores, en el curso escolar 1996-1997 se observa un aumento del número de clases con **horario intensivo** en primaria y secundaria, tal como sigue:

Tabla 6. Número de horas de lenguas extranjeras en primaria y secundaria en 1996-1997

Lengua inglesa	Clases	Alumnos
Primaria	471	14.467
Secundaria	826	24.938
Lengua francesa		
Primaria	347	9.641
Secundaria	576	16.616
Lengua alemana		
Primaria	113	3.286
Secundaria	120	3.321
Lengua italiana		
Primaria	4	107
Secundaria	5	138
Lengua española		
Primaria	16	414
Secundaria	15	431

También llevaron a cabo un estudio de la distribución de todos los alumnos que estudian lenguas extranjeras en Rumanía en diferentes cursos escolares, pudiéndose comprobar que el francés ocupaba todavía en el curso **1994-1995** el primer lugar:

Por lo tanto, en dicho curso escolar la distribución general era la siguiente:

Tabla 7. Distribución general de las lenguas extranjeras más estudiadas en 1994-1995

Francés	2.085.227
Inglés	1.302.907
Alemán	252.899

En cuanto a la distribución por niveles de estudio en ese mismo curso escolar **1994-1995** era:

Tabla 8. Distribución por niveles de estudio de las lenguas extranjeras más estudiadas en 1994-1995

Secundaria	Lengua I	Lengua II
Francés	706.097	240.755
Inglés	296.820	328.923
Alemán	60.268	82.084
Liceo		
Francés	421.605	154.558
Inglés	220.540	205.931
Alemán	27.089	47.000

La distribución general en el curso **1995-1996** era la siguiente:

Tabla 9. Distribución general de las lenguas extranjeras más estudiadas en 1995-1996

Francés	2.341.119
Inglés	1.388.942
Alemán	256.240
Italiano	11.096
Español	10.509
Japonés	265

Por niveles de estudio, la situación era la siguiente:

Tabla 10. Distribución por niveles de estudio de las lenguas extranjeras más estudiadas en 1995-1996

Primaria y secundaria	Lengua I	Lengua II
Francés	1.192.237	214.965
Inglés	589.433	322.513
Alemán	107.013	68.775
Español	6.346	2.318

Primaria y secundaria	Lengua I	Lengua II
Italiano	6.789	1.924
Japonés	188	25
Liceo		
Francés	454.390	179.527
Inglés	252.261	224.725
Alemán	28.034	52.558
Español	950	895
Italiano	926	1.453
Japonés		52

Y finalmente, en el curso escolar **1996-1997**, la distribución de las lenguas extranjeras era:

Tabla 11. Distribución por niveles de estudio de las lenguas extranjeras más estudiadas en 1996-1997.

Primaria y secundaria	Lengua I	Lengua II
Francés	1.302.202	217.882
Inglés	601.349	331.836
Alemán	105.773	67.779
Español	5.408	2.354
Italiano	5.004	2.489
Japonés	118 (secundaria)	28 (secundaria)
Liceo		
Francés	452.415	178.453
Inglés	268.770	238.405
Alemán	26.217	50.811
Español	1.136	886
Italiano	1.148	1.898
Japonés	14	

Con la ayuda de estas tablas podemos concluir que hasta hace poco años el francés y el inglés, en este orden, eran los idiomas que predominaban y que el número de alumnos de español e italiano iba aumentando a lo largo de los tres cursos examinados.

Pero además de la enseñanza de lenguas extranjeras en primaria, secundaria, bachillero y universidad, hay que mencionar que en Rumanía también existe la posibilidad de empezar a estudiar un idioma

extranjero de circulación internacional a partir de la guardería. Muchos estudiosos afirman que si el aprendizaje de un idioma se inicia en la infancia hay muchas posibilidades que el aprendiz obtenga resultados muy positivos y un dominio de la lengua extranjera equiparable a la lengua materna. Según A. Cuniță, J. Drăghicescu, E. Popa y D. Dorobăț (1997) la edad ideal para empezar el estudio sería entre 4 y 8 años. En muchos países europeos las lenguas extranjeras se introducen relativamente tarde. Por ejemplo en Italia el estudio de una lengua extranjera empieza con 7 años, en Dinamarca con 9, en Holanda con 9 o 10, en Grecia con 10, en Turquía con 8 u 11, aunque en algunos países cuya lengua es de circulación internacional puede comenzar incluso más tarde. Los mismos autores, A. Cuniță, J. Drăghicescu, E. Popa y D. Dorobăț (1997:15) afirman que la decisión del estado rumano de introducir obligatoriamente la primera lengua extranjera a partir de segundo de primaria, a la edad de 7-8 años, ha sido positiva. Aun así, de manera no oficial, en algunas guarderías ya se inicia dicho estudio, lo que implica de hecho una pausa de un año correspondiente al primer año de primaria. Los objetivos que se desean alcanzar, al empezar el estudio de lenguas extranjeras tan precozmente, son que los alumnos aprendan a comunicarse y a escribir con relativa eficacia desde temprana edad para poder obtener así resultados positivos relativamente pronto. Una de las ventajas a esta edad es que a los niños les cautiva la novedad. Aun así, no se pretende alcanzar el mismo nivel para las dos lenguas estudiadas, la primera lengua llegando a un nivel intermedio, mientras que la segunda se queda a un nivel inferior.

En la enseñanza de francés u otros idiomas en Rumanía existen diferentes agentes implicados, como son el Ministerio de Educación Nacional, las Inspecciones departamentales, la dirección de cada centro y, por supuesto, los profesores y los alumnos. Simona Manolache y

Mariana Şovea (2003:45) nos hablan de cómo se organiza el sistema de enseñanza, el plan de enseñanza y el número de horas correspondientes en función de la forma de enseñanza:

Le plan d'enseignement indique quelles sont les disciplines prévues pour chaque année scolaire et combien d'heures par semaine on affecte à chacune d'entre elles. Dans l'enseignement primaire et secondaire, le nombre d'heures réservées à la langue française varie selon que le français est la première langue étrangère apprise ou la deuxième. En ce que concerne les lycées – humaniste, scientifique et technique – ou la spécialisation de chaque classe – philologie, informatique, bureaucratique, etc. Le plan d'enseignement, de même que le curriculum, au niveau du Ministère de l'Education Nationale.

Mariana Dragomir (2001:11), acerca del sistema escolar rumano, afirma:

La nature et la hiérarchie des objectifs sur lesquels se focalise l'apprentissage d'une langue peuvent varier selon un même public, le contexte, le niveau.

Pour exemplifier, nous esquissons le cas de notre système scolaire où, à part la langue maternelle, on étudie deux langues étrangères et, optionnellement, une troisième au niveau du deuxième cycle du secondaire.

La enseñanza obligatoria de una lengua extranjera en el sistema educativo rumano comienza a partir de 2º curso de primaria, con una o dos horas semanales, a partir del 5º curso, es decir 1º de secundaria, el número de horas empieza a aumentar llegando a 7 horas o más en los liceos bilingües. Respecto a la segunda lengua extranjera, normalmente ésta se introduce a partir de 1º de secundaria y cuenta con menos horas de enseñanza. En función de la dirección del centro se pueden introducir también una o más lenguas extranjeras optativas.

De acuerdo con la enseñanza de lenguas extranjeras en primaria y secundaria Maria Mara-Romocia (2010:6) explica: “[...] dans le système d'enseignement roumain, la langue étrangère est étudiée, dans une première étape (I^{ère} et II^e classe) comme discipline en option, dans une

deuxième étape d'une manière renforcée (III^e, IV^e, V^e, VI^e, VII^e, VIII^e classe)."

Igual que en los demás países, al inicio del curso, se establecen unos objetivos previos que se desean cumplir. Existe un plan de enseñanza, pero también un proyecto didáctico diseñado por el profesor con el número de horas dedicadas a cada actividad y tema. Si antes, en la enseñanza tradicional se diseñaba en función de una hora de clase, actualmente el proyecto didáctico corresponde a una unidad didáctica.

A continuación presentaremos dos proyectos didácticos, uno perteneciente a la enseñanza tradicional y el otro a la enseñanza comunicativa.

El primero describe las etapas de una lección tradicional (denominación antigua de la unidad didáctica). Simona Manolache y Mariana Şovea (2003:49) enumeran estas etapas:

- la mise en train/le moment où l'on capte l'attention des élèves
- la réactualisation des connaissances
- la vérification des connaissances
- la communication des nouvelles connaissances, la communication du thème, des objectifs et de données
- l'obtention de la performance (le moment du travail indépendant, de la découverte)
- le feed-back (ou le contrôle en retour : c'est le moment où on se rend compte de la façon dont les élèves se sont approprié les nouvelles connaissances)
- le transfert (l'intégration des nouvelles connaissances parmi les connaissances acquises antérieurement)
- l'évaluation (qui peut se faire plusieurs fois dans la même classe).

El segundo representa una variante de M.G Tăuţu, inspector de francés en Rumanía.

VI.2.1. PROJET-MATRICE (ou éléments qu'il ne faut pas oublier)

1. **Discipline:** Langue et/ou littérature française
2. **Enseignant:** [Irina Popescu]
3. **Date:** [le 30 novembre 2000]
4. **Durée:** [50 minutes, deux heures]
5. **Etablissement, classe:** [Ecole nr.3, VII C]
6. **Niveau:** [débutant, moyen, avancé]
7. **Lieu et conditions:** [la salle de classe, le laboratoire de langues, le musée d'histoire, etc.]
8. **Thème (Titre):** [*Le Petit Prince*, *L'accord du participe passé*, etc.]
9. **Type de leçon:** [leçon mixte ou combinée; leçon de communication de nouvelles connaissances; leçon d'approfondissement; leçon de révision et de systématisation - introductive, périodique, finale; leçon d'évaluation - épreuve écrite, analyse de l'épreuve écrite]
10. **Objectifs opérationnels:** à la fin de la leçon (du cours), l'élève (l'étudiant) sera à même de:
 - a) [lire le texte extrait du roman *Eugénie Grandet*;
 - b) résumer le texte *Le Petit Prince et le Renard*
 - c) utiliser le mot "quai" et ses synonymes dans des contextes adéquats;
 - d) se présenter;
 - e) décrire un paysage;
 - f) rédiger une lettre d'offre;
 - g) etc.]
11. **Contenu:** [les connecteurs temporels; le passé composé; le portrait; le symbolisme-traits généraux; etc.]
12. **Méthodes:** [exposé, conversation, démonstration, exercices, dictée, traduction, lecture, jeu de mots, etc.]
13. **Moyens:** le manuel [! titre, année de la parution, auteurs, maison d'édition] + [dictionnaire, CD, photocopies, etc.]
14. **Organisation de l'activité:** [travail individuel, par groupes de 3 élèves, travail avec toute la classe]
15. **Démarche didactique:**
 - a) Mise en train (5 minutes): (présence, conversation sur le temps, etc.)
 - b) Réactualisation des connaissances (n minutes):

moyens:

activités:



- c) Vérification des connaissances (*n* minutes):
moyens:
activités:
- d) Communication des nouvelles connaissances (*n* minutes):
moyens:
activités:
- e) Obtention de la performance (*n* minutes):
moyens:
activités: (travail indépendant, découverte)
- f) Feed-back (contrôle en retour: on informe tout le temps les élèves sur leur façon de s'approprier les connaissances) (*n* minutes):
moyens:
activités:
- g) Rétention (approfondissement) (*n* minutes):
moyens:
activités:
- h) Transfert (*n* minutes):
moyens:
activités:
- i) Evaluation (continue, à la fin de la leçon)

ANNEXES

1. Des photocopies (lorsque c'est possible) de tout le matériel didactique utilisé pendant la classe (texte de la leçon, fiches d'apprentissage, fiches d'exercices, fiches d'évaluation, cartes, images, etc.)
2. (Vivement recommandée aux enseignants débutants!) Une fiche avec les formules employées pour animer la classe, pour établir et maintenir le contact avec celle-ci ("*Plus fort, s'il vous plaît!*", "*Écrivez dans vos cahiers*", "*Écris au tableau*", "*Merci, assieds-toi!*", "*Regagnez votre place!*", etc.).
3. Quelques fiches (d'analyse phonétique, morphologique, syntaxique, pragmatique, stylistique, etc) qui témoignent de l'effort fait par le professeur pour préparer la leçon.

Por otra parte hay que tener en cuenta que además de los habitantes que tienen como lengua materna el rumano, en Rumanía viven otras minorías que empiezan a estudiar la primera lengua extranjera a partir de Vº ya que en su plan curricular entra el estudio de dos lenguas, el de la lengua materna y el del rumano. Mara-Romocia (2010:54), acerca de este aspecto aclara :

Un cas spécial c'est le cas des lycées des minorités, où l'étude d'une langue vivante commence en V^e année, car les élèves apprennent déjà deux langues : leur langue maternelle (l'allemand, l'hungrois, le bulgare, le serbe, le turc, etc.) et le roumain (langue nationale).

Pero volviendo a la enseñanza bilingüe para la adquisición de lenguas extranjeras habría que destacar la presencia relativamente elevada de establecimientos bilingües de francés, representados por liceos u otros tipos de centros, lo que demuestra, una vez más, la importancia que sigue teniendo el francés en Rumanía a pesar de la cada vez más pujante competencia del inglés.

En el liceo existen por lo tanto los liceos con horario normal, con clases en horario intensivo para las lenguas extranjeras y clases bilingües, sean de perfil humanista o científico. En las clases bilingües, como venimos afirmando, la historia, geografía y la cultura y civilización se estudian en el idioma extranjero enseñado. Según A. Cuniță, J. Drăghicescu, E. Popa y D. Dorobăț (1997:37) las clases de perfil filológico tienen asignado un número mayor de horas de clase y en función de la demanda incluso se llega a introducir la tercera lengua extranjera. Los mismos autores, A. Cuniță, J. Drăghicescu, E. Popa y D. Dorobăț (1997:38) enumeran los objetivos que pretenden alcanzar estos liceos bilingües:

- cunoașterea elementelor de cultură și civilizație care să asigure absolvenților de liceu mobilitate profesională în contextul integrării europene;
- pregătirea absolvenților pentru a ocupa un loc de muncă în care se solicită cunoașterea limbilor străine;
- accesul la informație și documentare în specialitatea aleasă prin intermediul limbii străine

- continuarea studiilor generale sau postuniversitare în limba străină în țară sau străinătate.¹⁴

Según Mara-Romocia (2010:54), en Rumanía existen 69 establecimientos bilingües, lo que representa un número importante en comparación por ejemplo con países más cercanos, como Bulgaria (más de 30) o Polonia (7). Para reflejar mejor estas cifras, hemos reunido la información proporcionada por Maria Mara-Romocia (2010:49,50) en la siguiente tabla:

Tabla 12. Número de establecimientos bilingües en función del país.

L'Europe Occidentale		L'Europe Centrale et Orientale		Le Proche et Moyen – Orient		L'Asie du Sud Est	
Allemagne	60	Albanie		Egypte	61 (40000 élèves)	Vietnam	800 élèves
Italie	12	Armenie		Turquie	10 (8000 élèves)	Camboge + Laos	20000
Finlande	s.n	Bélarus		Liban	300000 élèves		
Espagne	20	Bulgarie	30	Palestine	10		
		Hongrie	5				
		Macédonie					
		Polonie	7				
		République Tchèque					
		Roumanie	69				
		Russie					
		Slovaquie	9				
		Slovénie					
Total	12000 élèves	Total	25000 élèves	Total	environ 348000	Total	400000 élèves

¹⁴ - el conocimiento de los elementos de cultura y civilización que pueda asegurar a los graduados de liceo la movilidad profesional en el contexto de la integración europea;
 - la preparación de los graduados para ocupar un puesto de trabajo en el que se solicita el conocimiento de lenguas extranjeras
 - el acceso a la información y documentales de la especialidad elegida a través de las lenguas extranjeras
 - la continuación de los estudios generales o postuniversitarios en la lengua extranjera en el país o fuera del país.

Estas secciones bilingües pueden iniciarse a partir de primaria ya que en Rumanía existe una ley que acepta que la enseñanza se imparta en cualquiera de las lenguas de circulación internacional. Hay que indicar aquí que se trata en este caso del aprendizaje del francés como segunda lengua diferenciado del francés como lengua extranjera. En Rumanía, queremos subrayar que existe una diferencia muy clara entre los dos tipos de enseñanza, ya que la metodología de ambos tipos es también distinta.

La importancia del bilingüismo en Rumanía, igual que otros países, se incluye dentro de la política de defensa del plurilingüismo en Europa. Desde este punto de vista Maria Mara-Romocia (2010:48) señala:

La politique de développement des sections bilingues où le français est utilisé comme langue d'enseignement s'inscrit dans une politique plus générale de défense du plurilinguisme. Autrement dit, il ne s'agit pas de se battre contre l'anglo-américain ou d'autres langues, mais bien de militer, comme d'ailleurs le recommande l'Union Européenne pour une diversification linguistique, de façon qu'à long terme chaque citoyen puisse maîtriser deux langues étrangères, au-delà de sa langue maternelle.

La política de apoyo al bilingüismo representa por lo tanto un caso aparte dentro de la política de difusión del francés en toda Europa.

Desde finales del siglo XX y centrándonos en la enseñanza en las universidades, las lenguas extranjeras se imparten de la siguiente manera: en las facultades y escuelas técnicas y científicas la lengua extranjera existe en general como asignatura optativa y se imparte una o dos veces a la semana. En las facultades no científicas, en las de letras por ejemplo, existen, como se ha dicho, dos especialidades y las clases de lengua se reparten entre las dos especialidades A y B. Existe por lo tanto una primera especialidad, con francés o inglés y una segunda, con español u otro idioma. Existe también la asignatura de latín pero en principio las horas se reparten entre las dos lenguas extranjeras escogidas por el alumno. También puede haber una tercera lengua facultativa,

como por ejemplo el italiano, el portugués o el chino, pero de hecho se estudia en mucha menor proporción.

El sistema de la doble especialidad sin embargo, aunque nos ofrezca la posibilidad de conocer dos idiomas a nivel avanzado, ha tenido repercusiones en lo que se refiere a la convalidación de estudios fuera del país, ya que los alumnos rumanos que viajan a otros países encuentran dificultades a la hora de convalidar sus estudios.

En cuanto a las asignaturas referidas a la historia o civilización de un país, en las facultades de doble especialidad, estas se imparten en la lengua propia del país, en inglés, francés, alemán o cualquier idioma correspondiente a dicha especialidad. Aunque, como venimos reiterando, hubo un período durante la época comunista en el que con objeto de aislar el país, y aunque se seguían enseñando algunas lenguas extranjeras, la clase de cultura y civilización trataba exclusivamente de la cultura y civilización rumanas, sin hacer ninguna referencia a la cultura y civilización relacionada con otras lenguas. Además de la especialidad de Lenguas y Literaturas de las facultades de Letras existe también la especialidad de Lenguas Modernas Aplicadas en la que el número de lenguas extranjeras en que se imparten las asignaturas aumenta y puede llegar a cinco, incluyendo principales, secundarias y optativas. El total de cursos y seminarios alcanza un número de horas bastante importante. En facultades como las de sociología, psicología o antropología también puede haber una asignatura optativa de lengua extranjera.

Para entender de manera clara cómo se lleva a cabo la elección de la lengua o las lenguas extranjeras en la universidad, hay que recordar la situación de la enseñanza primaria y secundaria, ya que en Rumanía, si se opta por estudios de Letras o más exactamente filológicos o lingüísticos, hay que demostrar que se tiene un nivel avanzado de las dos lenguas que se pretende estudiar. Por lo tanto, el aprendizaje de lenguas extranjeras durante la etapa de enseñanza secundaria se considera fundamental. En la enseñanza primaria se imparten por lo general dos

horas a la semana de lengua extranjera; en cuanto a los centros de secundaria existe una primera lengua impartida con mayor frecuencia y existen igualmente institutos bilingües en los que se enseña una segunda lengua. Aunque, como ya se ha dicho, muchos jóvenes eligen últimamente estudiar sobre todo inglés hay que decir que el francés se continúa considerando en Rumanía una lengua de cultura que sigue conservando un gran prestigio. El francés se sigue estudiando como primera o segunda lengua en casi todas las universidades rumanas. Las facultades en las que se estudian lenguas son en general las de Filología y Traducción/Interpretación. Aunque también existen facultades en las que las asignaturas se imparten en un idioma extranjero, en general inglés o francés como, por ejemplo, la Facultad de Derecho, la de Ciencias Políticas, o la Academia de Estudios Económicos. A este aspecto se le da cada vez más importancia hoy en día y no solo a nivel superior, sino también en institutos de bachillerato y diferentes escuelas que prefieren impartir sus asignaturas en un idioma extranjero. Comprobamos, por lo tanto, una diferencia destacable entre los estudios filológicos cursados en Rumanía y los que se cursan en España. La carrera de Filología en Rumanía cuenta con dos especialidades mientras que en España solo se imparte una. Nuestro propósito no es sin embargo poner de manifiesto estas diferencias, sino más bien describir el sistema de enseñanza rumano y más exactamente el de las lenguas extranjeras.

Nosotros, en nuestro trabajo intentaremos poner de relieve la historia de estas enseñanzas, intentando mostrar y analizar su disparidad, que por las razones históricas expuestas, juega casi siempre a favor del francés. Sobre todo intentaremos analizar las metodologías empleadas en cada momento hasta llegar a la actualidad (planes de estudios, manuales utilizados...), esforzándonos por diferenciar qué tipo de enseñanza se ha impuesto en cada momento, y la importancia dada a los estudios lingüísticos y literarios. Igualmente observaremos de qué manera los estudios estrictamente filológicos han pesado en la enseñanza

universitaria (teniendo en cuenta la importancia de la Romanística en Rumanía) y veremos también si continúan pesando actualmente de la misma manera o se imponen más bien los aspectos pragmáticos y comunicativos.

Confesamos que a lo largo de la investigación hemos tenido varios proyectos y muchas ideas que han ido variando con el tiempo. El punto de partida fundamental era observar la investigación que se ha llevado a cabo hasta el momento para tener un punto de apoyo que facilitara el estudio que teníamos intención de realizar. Por ello me he centrado en ejemplos eminentemente prácticos, en situaciones reales, para que la investigación sirva de ayuda a los que deseen consultar los datos existentes sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en mi país. Hemos utilizado materiales y documentos auténticos e incluso hemos solicitado información a profesores de prestigio que imparten docencia en universidades de Rumanía. Las opiniones de los profesores de didáctica acerca de la enseñanza/ aprendizaje de las lenguas extranjeras, junto con los manuales o cualquier tipo de material existente acerca de las metodologías utilizadas, me han ayudado a llevar a cabo un estudio comparativo sobre los métodos utilizados con anterioridad y los de hoy en día. Teniendo en cuenta que se trataba de alumnos rumanos, acostumbrados a un estilo de aprendizaje más tradicional, por lo general, que el de los españoles, y ayudándome de los conocimientos conseguidos al acabar el máster intenté explicar las metodologías y niveles de diferentes épocas sin olvidar los tipos de aprendizaje considerados más importantes.

Pero antes de centrarnos en el tema que proponemos, hay que decir que para un trabajo de investigación son muy importantes los objetivos que se plantean al comenzar dicha investigación, porque representan una guía para el estudiante y al mismo tiempo para los que deseen informarse sobre el estudio realizado, ya que de esta manera se

sabe si el investigador ha cumplido con sus objetivos. Pero al mismo tiempo, hay que tener en cuenta que los objetivos representan de algún modo los contenidos sobre los cuales se trabaja, pues a partir de ahí un eventual lector podrá decidir, desde un principio, si le interesan los temas planteados o no.

Así pues los objetivos que nos planteamos al iniciar el estudio son los que se presentan a continuación:

1. El primer objetivo era el de tomar contacto con el grupo de investigación al que pertenezco, observar el modo de trabajo y las responsabilidades de cada uno de los miembros del grupo.

2. El siguiente objetivo fue el de aproximar a un posible lector a la situación de la enseñanza de estas dos lenguas extranjeras en Rumanía presentando las universidades más importantes junto con el número de estudiantes para cada lengua, la metodología utilizada, el proceso de enseñanza a lo largo del tiempo y el lugar que ocupa cada uno de los idiomas en la enseñanza de lenguas extranjeras en cada una de las universidades a las que hemos ido haciendo referencia.

3. Otro objetivo sería el de poner al alcance de los estudiantes, no sólo rumanos, manuales, diccionarios u otro tipo de materiales de francés y español que les podrían ser de gran utilidad para el aprendizaje de estas lenguas extranjeras. Al aprender una lengua extranjera no tenemos siempre el apoyo de un profesor que nos aconseje qué tipo de manual es adecuado para nuestro nivel y, algunas veces, el libro que el profesor utiliza puede resultar inadecuado para cualquiera de nosotros. Pretendemos presentar metodologías y niveles de los manuales para que cada alumno pueda decidir con una prueba de nivel cuál sería el más adecuado para él, ya que en Rumanía, las clases al estar constituidas por grupos numerosos éstos casi nunca resultan homogéneos y siempre existe la posibilidad de contar con alumnos que superen el nivel que se enseña y en otros casos encontrarnos con alumnos de un nivel más bajo.

Para observar las diferencias entre las metodologías de cada manual pensamos presentar un repertorio de manuales empezando por los métodos tradicionales y acabando con el enfoque por tareas.

Un ejercicio práctico fue el de buscar títulos de libros y metodologías utilizadas a lo largo del tiempo en las universidades de Timișoara, Bucarest y Cluj Napoca y ordenarlos cronológicamente para poder observar mejor las diferencia de enseñanza/aprendizaje en cada uno de los métodos y ver la trayectoria que ha seguido y sigue cada una de las lenguas en las universidades mencionadas.

4. Otro objetivo que nos planteamos fue el de presentar varios periodos de la enseñanza de cada lengua, junto con los métodos y los manuales, para que se pueda observar también que la realidad sociocultural de cada periodo influye en el aprendizaje de una lengua extranjera. Al mismo tiempo presentamos los periodos de más éxito de cada uno de los métodos. Es evidente que dependiendo de la época podía utilizarse un método u otro.

Puedo afirmar que el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera que había cursado me proporcionó los instrumentos necesarios para empezar mi trabajo de investigación. Además de los conocimientos conseguidos al acabar el máster fue necesario consultar trabajos anteriores e investigar desde una perspectiva histórica para que, de esta manera, los conocimientos más prácticos que poseía se completaran desde el punto de vista histórico y sociocultural. La situación en la que Rumanía se ha ido encontrando a lo largo de su historia –por ejemplo la época comunista– ha tenido gran influencia incluso en la enseñanza de idiomas. La situación política de un país siempre afecta a cualquier campo de su enseñanza. Por tanto, se considera importante relacionar una situación histórica determinada con la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. De esta manera, los

estudiantes, docentes e investigadores tendrán un punto de partida, un punto de apoyo insoslayable para sus respectivos intereses.

Esta investigación pretende ofrecer, además de datos históricos, ejemplos prácticos y análisis de metodologías, representado todo ello una información necesaria y muy valiosa, especialmente para los profesores de lenguas extranjeras.

2. A PROPÓSITO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

2.1. Aproximación general y metodología

Christian Puren (1990), en uno de sus artículos, compara el devenir histórico con la imagen de los viajes que se pueden hacer deseando explicar que viajando se llega a pasar por sitios explorados por otros y que la única manera de enriquecer los descubrimientos que existen es conociendo y teniendo en cuenta el camino transcurrido y la experiencia acumulada. Nuestra tarea principal es conocer pues la evolución de la enseñanza de las lenguas extranjeras en general, pero centrándonos particularmente en las dos que nos interesan, el francés y el español.

Reiteramos una vez más si hace falta que el francés es una lengua de larga tradición en Rumanía desde hace muchos años y que siguió teniendo importancia, con más o menos altibajos, tanto durante el período comunista como también después de su caída en 1989. Si nos referimos a la enseñanza de francés en la Europa de Este, hay que decir que Rumanía ha representado constantemente una excepción, siendo el país con más estudiantes de francés de todos los países de su entorno.

Es evidente, desde este punto de vista que la ideología, la trayectoria que ha seguido cada país ha influido en la evolución de cada generación. Rumanía, desde esta perspectiva, geográficamente apartada de los otros países latinos ha conocido una trayectoria lingüística diferente, pero eso no ha impedido que las lenguas extranjeras tuvieran una presencia constante en nuestro país.

Por orden cronológico, las lenguas extranjeras que se fueron imponiendo en el sistema de enseñanza rumano a lo largo del tiempo fueron la eslava primitiva y el griego antiguo hasta el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, época caracterizada por un dominio total de la cultura y la civilización francesas.

El latín, igual que en los demás países europeos, tuvo durante siglos un lugar de excepción en los territorios rumanos como lengua hegemónica, tanto cuando se consideraba lengua propia como también más tarde, cuando convertida en "*lengua muerta*", se siguió enseñando en buena parte de Europa. Como en los demás territorios de la Rumania, el latín fue considerado la única lengua culta en contraposición a la lengua vulgar. Una de las razones principales de esta situación, como es bien sabido, tenía que ver con el estatus del latín como lengua propia de la iglesia, aunque también con el hecho de ser la lengua que vehiculaba la cultura por lo que era utilizada con frecuencia por escritores de prestigio, pese a los progresos de la lengua vulgar. Maria Mara-Romocia (2010:40) afirma al respecto:

Tout au long du Moyen Âge, et plus tard encore, la langue de l'enseignement formel (suivi par une minorité de la population) était le latin, et seule la prédication à l'église se faisait dans la langue du peuple. La Renaissance préconise une éducation humaniste démarrant avec la langue *vulgaire*, mais l'objectif reste de maîtriser le latin et le grec. C'est seulement au cours de l'histoire moderne, au même temps que se forment les États nationaux, que les langues vulgaires prennent la première place dans les systèmes éducatifs.

En el caso de Rumanía, como venimos afirmando, las lenguas "aceptadas" en un primer momento fueron las eslavas primitivas, el griego y el latín. Obviamente, el tipo de enseñanza, igual que en el resto de países donde se enseñaban estas lenguas, era clásico, centrándose mayoritariamente en la traducción de autores conocidos. Este tipo de enseñanza clásica tuvo sus repercusiones en la enseñanza de las demás lenguas extranjeras que vinieron después. Durante mucho tiempo,

autores de prestigio se esforzaron por cambiar la percepción acerca de lo que se consideraba primordial a la hora de aprender un idioma extranjero. Este aspecto sin embargo será tratado de manera más detallada en el apartado destinado a las diferentes metodologías que fueron utilizadas a lo largo del tiempo.

Como ya hemos adelantado, pese a ser un país aislado desde el punto de vista geográfico, respecto a los demás países latinos, nuestra tierra no conoció dificultades a la hora de establecer contactos con Francia. Curiosamente, la cultura francesa fue introducida en un primer momento en Rumanía gracias a las traducciones de profesores griegos, que de algún modo se vieron obligados en el siglo XVIII, según Viorica Aura Păuș (1997), a reconocer la superioridad científica y filosófica del Occidente ilustrado.

Aun así, en este entorno fuertemente helenizado, la cultura francesa se pudo infiltrar, ya que la lengua francesa se convirtió en “un factor de reevaluare a latinitații poporului nostru”¹ (PĂUȘ, Viorica Aura (1997:18).

El siglo XIX marcó por lo tanto no solo el momento de gran auge de la enseñanza de francés en nuestro país, sino también el factor de reevaluación de nuestra identidad, siguiendo la corriente preconizada por la Revolución Francesa que subrayaba el derecho del estado a ser el responsable de la educación de su pueblo, al tiempo que fomentaba el patriotismo. Rumanía decidió identificarse con estas ideas y aceptar el francés como “*lengua madre*.” Maria Mara-Romocia (2010:41) afirma:

Au XIX siècle, la Révolution Française consacre le principe du droit à l'éducation pour tous et la responsabilité de l'État pour assurer ce droit. L'école obligatoire est une école démocratique, égale pour tous, et une école nationale dont le but est de préparer des citoyen patriotes. La langue est non seulement le *vehicule* de l'instruction, mais le symbole de l'unité nationale.

¹ Un factor de reevaluación de la latinidad de nuestro pueblo. (interpretación propia de la cita)

Será solo en 1944, tras más de un siglo de hegemonía del francés en Rumanía, cuando debido a la situación política de la época se empezó a dar prioridad a la lengua rusa, una situación que se mantuvo con más o menos altibajos hasta 2003, año en que empieza a variar definitivamente la situación que se venía anunciando desde hacía tiempo y el inglés empezó a imponerse como primera lengua extranjera. Ya es bien sabido que una lengua extranjera conocerá su período de gloria en un tiempo u otro en función de varios factores, como por ejemplo las influencias exteriores (lo que ocurre en otros países, especialmente en los más cercanos) o influencias interiores (como por ejemplo, las políticas o culturales).

Pero antes de profundizar en el tema de la enseñanza del francés en Rumanía conviene hacer una breve mención al hecho de que en los llamados “países balcánicos”, sobre todo en la clase social alta, el francés ha gozado, durante largas décadas de un prestigio digno de resaltar:

Les poches de francophonie déjà existentes ont été élargies et consolidées, et partout ailleurs le français langue seconde, langue de la distinction, a connu une croissance fulgurante, entrant dans le dot des filles et garçons de beaucoup d'aristocraties et de bourgeoisies, ottomanes, syriennes, égyptiennes, bulgares, roumaines, italiennes, espagnoles, argentines, chiliennes, etc.(Cabanel, 2007: 20).

Sin contar que para situar como es debido la realidad de la enseñanza de francés y del español en Rumanía, las dos lenguas que aquí nos ocupan de manera especial, habría que hacer primero un breve repaso de las metodologías utilizadas con más frecuencia en Europa y ver si entre Rumanía y el resto de los países existieron diferencias destacables.

Christian Puren (1988) en su libro, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* nos presenta un repaso de las metodologías empezando por la metodología denominada “tradicional” y acabando por la audio-visual. Teniendo en cuenta el año de publicación es razonable que el autor no se refiera explícitamente al enfoque por tareas

y al método comunicativo, aunque en el último capítulo, cuando describe la evolución de la didáctica de lenguas extranjeras, menciona conceptos como la pragmática o la sociolingüística que están vinculados a los métodos comunicativos.

Para hacernos una idea general de las características de cada metodología nos parece necesario resumir la información que más destaca en su obra.

Acerca de la **metodología tradicional**, en cuanto a las lenguas clásicas, el autor (Christian Puren (1988:24) nos dice:

Historiquement, la première méthodologie d'enseignement des langues modernes (désormais siglée MT) s'est calquée sur la méthodologie d'enseignement des langues anciennes. L'enseignement du latin et du grec a constitué pendant longtemps l'essentiel de l'éducation donnée aux jeunes; il faut par exemple attendre la seconde moitié du XVII^e siècle pour voir apparaître en France un début d'enseignement du français (grammaire et explications d'auteurs), et, à l'aube de notre siècle, l'enseignement des deux langues anciennes représentait encore, en France comme dans la plupart des autres pays européens, près du tiers de l'horaire global de l'enseignement secondaire.

Comprobamos por lo tanto que la metodología tradicional y el método gramática-traducción se vinculan a la enseñanza de las lenguas clásicas y especialmente al latín. Como crítica a este método, casi como regla general, se presenta como argumento el hecho que las lenguas extranjeras, llamadas también "lenguas vivas" en el pasado, no se deberían enseñar como "lenguas muertas" y que el principal objetivo al aprender una lengua no es traducirla o que los alumnos sepan leer autores clásicos, sino poder comunicarse.

Pero aunque los métodos comunicativos y el enfoque por tareas se presenten como innovadores y relativamente recientes, nos dice Maria Brăescu (1979:27) que ya en la la enseñanza del latín se intentaron usar:

Vers le milieu du XVII^e siècle on constate un certain renouveau dans l'enseignement du latin en tant que langue étrangère: Wolfgang Ratichius (1571-1635) et J. A. Comenius (1592-1670) adoptent des points de vue

avancés pour l'époque et dont certains méritent encore notre estime: caractère intuitif de l'enseignement, sélection des faits de langue, enseignement inductif de la grammaire, etc.

Poco a poco, sin embargo, la enseñanza del latín fue perdiendo fuerza definitivamente a partir del siglo XVIII y dio paso a la enseñanza de otras lenguas extranjeras, especialmente del francés y en menor medida en un primer momento al inglés:

“À partir du XVIII^e siècle, le latin perd de son importance et cède le pas au français et à l'anglais; toutefois les normes établies par l'enseignement du latin constituent les fondements des méthodes utilisées dans l'enseignement des langues vivantes.” (Brăescu Maria (1979:27)

Este método predomina a lo largo de los siglos XVII y XVIII y llega hasta el XIX. Utilizamos el concepto de *método*, y no el de *metodología*, tal y como lo utiliza la autora: “aproveche qui indique une conception, un point de vue”. Hay que especificar que el término preferido por otros autores en situaciones similares ha sido el de *metodología*.

Según la misma autora, Maria Brăescu (1979:28) “Cette méthode présente deux tendances principales: une tendance synthétique dans le cadre de la méthode grammaticale et une tendance analytique dans le cadre de la méthode lexicale.” Evidentemente, el método gramatical (sintético) centraba su atención en la gramática que no tenía ningún vínculo con el texto, en cambio, el método léxico (analítico) ponía en primer lugar el estudio del texto que se tenía que traducir y comparar con otros parecidos y en donde, la gramática se trataba por separado.

Pero cuando se habla del método gramática-traducción, en general, los autores se refieren a la enseñanza de la gramática y a la traducción de textos pertenecientes a autores clásicos. Simona Manolache y Mariana Șovea (2003:20) apuntan otras ideas, también válidas: “Le maître et le manuel constituaient les modèles suivis par les apprenants. Les aptitudes développées d'une façon privilégiée par ces méthodes

étaient la compréhension et la production écrites". Por lo tanto, el profesor era el centro del proceso de enseñanza e impartía su curso a través de un manual que contenía textos elegidos para aprender autores de prestigio.

El mismo autor, Christian Puren (1988:51), en referencia a la aplicación del método gramática-traducción en los manuales escolares afirma:

On retrouve cette méthode grammaire /traduction tout au long du XIX^e siècle aussi bien dans les manuels scolaires, où les traductions d'application de règles ou de paradigmes grammaticaux conservent un rôle essentiel, que dans les différents plans d'études, qui tous commencent par le programme grammatical de chaque classe et conservent la traduction comme procédé d'enseignement/apprentissage.

Christian Puren (1988:52) también reconoce: "Cette influence de la méthodologie traditionnelle de l'enseignement des langues anciennes sur la méthodologie d'enseignement des LVE est un phénomène historiquement capital". Este hecho permanecerá con el paso del tiempo y los autores de manuales, como veremos en nuestro análisis de manuales de francés y español publicados en fechas posteriores a la aplicación de este método, podrán difícilmente borrar las huellas de dicho método.

Como sabemos, "les classes de grammaire, le procédé de mémorisation /restitution (apprentissage par cœur en étude ou à la maison puis récitation en classe) conserve l'importance primordiale qui est la sienne depuis le Moyen Age" (p. 29).

Acabado su periodo de gloria, hacia los años '80, la enseñanza de la gramática aún plantea problemas. Mejor dicho, según Mariana Dragomir (2001:16), se proponen otros modos de tratar la gramática:

Les années '80 ont développé un autre point de vue, celui de l'**apprentissage de la grammaire par elle-même**, vue que les règles grammaticales ne semblaient pas répondre aux besoins communicatifs de l'apprentissage. On admet que les nomenclatures grammaticales s'avèrent nécessaires à partir d'un certain niveau d'étude d'une langue pour le souci de clarté et de systématisation linguistique, à condition qu'elles soient claires et succinctes.

Elles sont en plus nécessaires pour différencier, opposer rapprocher et identifier les phénomènes linguistiques dans l'ensemble de leur relation en vue d'une manipulation logique correcte.

El hecho de cambiar el punto de vista en torno a la gramática y al proceso de aprendizaje representa el momento propicio para introducir nuevas ideas y, por qué no, nuevas metodologías.

El **método directo** empezó a utilizarse hacia finales del siglo XIX y principios de siglo XX en numerosos países. Algunas de las características de este método utilizado por M. D. Berlitz en sus escuelas de Europa y América consisten en primer lugar en un método exclusivamente oral que hace uso de la presencia de objetos para que los alumnos puedan adquirir conocimientos nuevos o que utiliza sinónimos y definiciones para tal fin. En segundo lugar se caracteriza por la importancia que se le otorga a la fonética.

La definición de Maria Brăescu (1979:28) coincide con la percepción de muchos autores acerca del tema:

La méthode directe se caractérise d'abord par le refus de cet exercice "indirect" qu'est la traduction. Les tenants de cette méthode se proposent de placer l'élève dans "un bain de langue" et de reproduire dans la classe des conditions d'acquisition aussi "naturelles" que possibles: ils pensent que, de même que l'enfant apprend sa langue maternelle à force d'y être exposé, l'élève qui apprend une langue étrangère n'atteindra son but que si l'enseignement lui donne l'occasion d'une pratique constante.

Acerca del método directo, en contraposición con el método gramática-traducción, Mariana Dragomir (2001:36) afirma:

La méthode directe es née, elle aussi, comme une réaction contre la méthode „grammaire-traduction". On a cru dans l'apprentissage de la parole par la parole, sans faire appel à la grammaire et on a espéré aboutir, par la seule conversation, à un apprentissage conscient et systématique de celle-ci.

Esta cita refleja claramente la opinión de la autora acerca de este método, más precisamente de la enseñanza de la gramática a través de este método. Lo que destaca es que solo a través de la conversación no se

puede llegar a un aprendizaje sistemático de la gramática, opinión que comparto hasta cierto punto. Estimo que, quizá en niveles más avanzados y sobre todo en inmersión, ciertos aspectos gramaticales, ciertas estructuras, se pueden asimilar a través de la conversación, pero quizá pensar en un aprendizaje sistemático sería esperar demasiado.

Simona Manolache y Mariana Şovea (2003:20) comparan también el método directo con el método gramática-traducción, haciendo hincapié en las habilidades más utilizadas que son, en este caso, la comprensión y la producción oral:

Contrairement aux méthodes traditionnelles, les méthodes directes renoncent aux exercices de traduction en faveur des exercices qui conduisent à l'apprentissage des mots étrangers (des mots de français dans notre cas) sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents de la langue maternelle des apprenants (le roumain). Le bain de langue (qui représente le mieux les méthodes directes) favorise la compréhension y la production orale. La grammaire de la langue étrangère a apprendre n'est pas explicitée. Les méthodes directes représentent un tournant dans la didactique du FLE.

Según Christian Puren (1988: 143), en Francia, se llegó finalmente a proponer un compromiso, a través de sucesivos decretos ministeriales, entre el método directo y el método tradicional, especialmente en la "instruction officielle" del 30 de septiembre de 1938":

Je définis ici la *méthodologie active* (désormais siglée *MA*) comme cette méthodologie préconisée par les instructions officielles des 2 septembre 1925, 30 septembre 1938 et 1er décembre 1950, et d'usage général dans l'Enseignement scolaire français des LVE depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960.

En cambio, como he venido afirmando, el método directo nunca llegó a desarrollarse apropiadamente en Rumanía. La afirmación de Maria Mara-Romocia (2010:25) viene a reforzar nuestra hipótesis: "Dans notre culture, l'appétitude d'écouter, de comprendre et de retenir le matériel écouté, mais pas vu, n'a pas été développée. Mais la manipulation du matériel auditif sans support visuel est probablement un processus qui peut être appris."

Y no solamente el hecho de que no existieran aulas suficientemente preparadas para las clases de lenguas extranjeras, sino también el uso de la lengua materna por parte de los profesores hicieron que el método directo no se aplicara con exactitud. Aunque en principio no se recomendaba el uso de la lengua materna en la enseñanza de lenguas extranjeras, del francés en este caso, los autores confiesan que en algunos casos concretos lo usaban como un “mal necesario”:

L’enseignement du français d’entre les deux guerres se caractérise par l’adoption de certains principes positifs de la méthode directe, tout en admettant l’emploi du roumain dans le déploiement des leçons, comme “un mal nécessaire”; par l’importance accordée aux leçons orales, par une attitude raisonnable envers le phénomène gramatical, envisagé non pas comme un but en soi, mais comme un moyen pour acquérir les structures du langage.(Nica, T., Ilie, C. (1995:8)

Sabiendo que los adeptos del método directo prohibían determinadamente el uso de la lengua materna durante todo el proceso de aprendizaje lo anteriormente expuesto representa un argumento más para que dicho método se usara defectuosamente en nuestro país.

De hecho, la opinión de los autores Traian Nica y Catalin Ilie (1995:95,96) acerca del tema, es decir del uso del rumano en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, viene a consolidar la posición de muchos autores y profesores, especialistas en este ámbito:

Certainement, on doit habituer les élèves à penser en français, mais cela ne veut pas dire qu’on peut faire abstraction totalement de la grammaire de la langue maternelle. Pour miex comprendre les notions enseignées, le professeur fera de comparaisons entre le roumain et le français, en expliquant à ses élèves les similitudes et les différences que existent entre les deux langue. C’est une modalité créatrice et efficiente qui peut être usitée pour obtenir de bons résultats.

Se plantea así el problema respecto si la lengua oral debería tener prioridad frente a la lengua escrita, aunque para algunos el orden natural del aprendizaje es utilizar primero el oído y después la lengua escrita, igual que ocurre con la lengua materna: “il y a d’autres linguistes,

pédagogues, professeurs qui disent que la langue écrite a la même importance que la langue parlée, mais que dans un premier temps l'écrit doit être un simple transcription de la langue parlée" (Mara-Romocia, 2010:30).

El método oral se usó en el periodo de entre guerras. Su defensor fue el lingüista inglés Harold Palmer. Si hubiera que mencionar las diferencias que más destacan entre el método directo y el oral según Maria Brăescu (1979), éstas serían las siguientes:

- El método directo prohíbe la escritura en un primer momento, pero en el método oral se prohíbe durante todo el periodo de aprendizaje
- Por consiguiente, en el método oral no hay textos para leer
- En el método oral, además de la adquisición consciente de la lengua, se promueve la adquisición intuitiva
- El método directo supone capacidad de análisis y de síntesis, en cambio el método oral se basa en la capacidad de memorización
- El método directo combina *el oír* con *ver*, en cambio, en el oral solo *el oír* es importante

Como crítica a este método podemos citar las ideas expresadas en el libro de Christian Puren (1988: 56) que consolidan la premisa de que la escritura debería tener prioridad frente a la lengua oral: "Toute priorité, même momentanée, accordée à l'oral en classe, allait à l'encontre de cette certitude, forgée par des siècles de culture écrite, que, comme le dit le proverbe latin «verba volant, scripta manent» (les mots s'envolent, les écrits restent.)" (p. 56)

El método audio-oral se basa en la aplicación de principios descriptivistas (estructuralistas) de Louis Bloomfield y sus discípulos, Charles Fries y Robert Lado. Sus características principales, según la misma autora, son las siguientes:

- Aprendizaje por etapas/comprensión, expresión oral, lectura, redacción

- Escritura prohibida en la primera etapa
- Introducción de frases modelo (pattern sentences)
- Limitación del vocabulario introducido
- Se evita la traducción

Maria Mara-Romocia (2010:18) también describe el uso de este método, que según numerosos lingüistas y psicólogos, sigue una sucesión natural en el aprendizaje de la lengua extranjera, igual que ocurre en el de la lengua materna:

La première étape, l'étape orale est très importante, elle est le support pour les deux autres étapes, la lecture et l'écriture dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans cette première étape, on exerce l'oreille et la langue sans utiliser le langage écrit.

Cette ordre, ça veut dire la langue parlée avant la langue écrite est considéré comme l'ordre naturel d'apprentissage par rapport à la langue maternelle.

El método audio-visual tiene como defensores principales a Petar Goubérina, Paul Rivenc y Raymond Renard. Las teorías de Ferdinand de Saussure y Charles Bally constituyen la base de la teoría lingüística de este método. Llamada también estructuro-global por otros autores, este tipo de metodología tiene como base el estructuralismo.

Simona Manolache y Mariana Şovea (2003:21) definen los conceptos principales de este método:

“L'épithete «structuro-globale audiovisuelle» reflètent les traits définitoires de cette méthodologie:

- Le courant linguistique qui la fonde théoriquement est le structuralisme; le savoir est acquis dans une progression rigoureuse par l'insertion de nouveaux éléments dans des structures déjà connues. On met l'accent sur la formation des automatisme, en faisant appel le plus rarement possible aux règles de grammaire explicites et à la traduction.
- Le principe fondamental est que la connaissance ne suppose pas nécessairement la compréhension de toutes ses nuances: une compréhension globale des énoncés, surtout au début de l'apprentissage, est suffisante.
- Les auxiliaires didactiques préférés sont les auxiliaires techniques audiovisuels: le magnétoscope et le diascope: les classes de français

commencent souvent par l'écoute des dialogues enregistrés, conçus spécialement dans ce but."

El CREDIF (Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français), a partir de una encuesta sobre el francés hablado, estableció en 1954 le **Français élémentaire** que a partir de 1959 pasaría a designarse como **Français fundamental** 1^{er} degré. Se trataba de conversaciones grabadas sobre diferentes temas como la profesión, la familia, etc. El libro contenía un repertorio de 7995 palabras de los cuales se restaron 1500 que intentaban constituir el francés fundamental. Esta obra abrió el camino de elaboración de muchos manuales y materiales pedagógicos de gran utilidad para la enseñanza de FLE.

Los años 1960-1970 marcan una imposición clara de la metodología audiovisual, pero a partir de los años 1970-1980 el francés fundamental empieza a ser sustituido.

Las diferencias principales entre el método audio-visual y el audio-oral son:

- La manipulación de estructuras se utiliza dentro de un contexto comunicativo, nunca fuera del contexto en el método audio-visual
- El sentido de los mensajes es importante
- Los contenidos no se programan por etapas como en el método audio-oral.

Todos estos métodos de tipo audio-visual, audio-oral recibieron críticas por parte de diferentes autores ya que, aunque concedía mucha importancia a la lengua oral, no satisfacían el objetivo principal, el de la comunicación. Los métodos estructurales, aunque muy eficientes en algunos casos, se encontraban con idéntico problema.

Además de los métodos evocados por la mayoría de autores, Dorina Roman (1994) en su libro *La didactique du français langue étrangère* recuerda cuatro grupos de métodos considerados modernos en aquel periodo: métodos informativos – participativos (l'exposé, la démonstration, la conversation, le dialogue linguistique ou littéraire, l'approche du texte

de civilisation), métodos informativos – non-participativos (l'exposé, le récit, l'explication), métodos formativos – participativos (le jeu, la recherche individuelle, la découverte), métodos formativos – non-participativos (l'exercice, l'enseignement programmé, l'algorithme).

Los **métodos comunicativos** emplean algunas de estas técnicas y otras, pero las principales características son que la gramática se presenta de manera inductiva y se trata como un elemento más, los contenidos están organizados por unidades en las que se intenta trabajar todas las destrezas, es decir, todas las habilidades del alumno (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, interacción oral) y todo el contenido que se presenta está contextualizado de manera que el alumno se enfrente a situaciones de comunicación reales. Para este fin los documentos que se presentan son en general auténticos y responden a las necesidades de los alumnos de desenvolverse en situaciones de la vida diaria. Esta vez, el proceso entero de enseñanza/aprendizaje se centra en el alumno que aprende a aprender.

Simona Manolache y Mariana Şovea (2003:22), acerca de las teorías que sirven de base a los métodos SGAV² y comunicativo, afirman: "Si la méthodologie SGAV s'est développée grâce au structuralisme, c'est la pragmatique et la sociolinguistique qui sous-tendent la méthodologie communicative."

H. Boyer y sus colaboradores (1990) establecen 5 componentes (micro-competencias) que sirven de base a la competencia de la comunicación. Estas son: la componente semiótica o semio-lingüística, la referencial, discursivo-textual, socio-pragmática y etno-cultural.

Respecto a la importancia de la escritura y el oral, se aplican nuevos puntos de vista. Simona Manolache y Mariana Şovea (2003:25) nos indican:

L'approche communicative a proposé un nouveau point de vue sur la relation écrit-oral. L'écrit et l'oral sont deux codes différents, se manifestant

² Estructuro-global-audiovisual.

chacun par des pratiques langagières spécifiques. On ne peut pas affirmer que l'un de ces deux codes est plus important que l'autre. Dans le processus de l'enseignement/apprentissage il faut tenir compte des différences entre les maîtrises exigées par l'expression écrite et les maîtrises exigées par l'expression orale. Le but est de faire apprendre aux élèves à communiquer de façon adéquate dans n'importe quelle situation de communication.

Por lo tanto, ya no se le atribuye tanta importancia al hecho que la lengua oral debería primar frente la lengua escrita, sino se consideran como códigos diferentes que tendrían que trabajarse aparte, siendo el objetivo final que los alumnos puedan comunicar en cualquier situación.

Entre las palabras claves de los métodos comunicativos enumeran: el acto de habla, la autenticidad, los públicos, las necesidades, la autonomía, el nivel umbral ("niveau seuil").

Mariana Dragomir (2001:37), pone de manifiesto algunas de sus características referidas a este método:

L'approche communicative dont on parle aujourd'hui, privilégie la communication orale ou écrite (approche communicative à base orale ou à base écrite). L'activité qui caractérise cette méthodologie est la conceptualisation grammaticale qui sollicite des capacités intellectuelles telles l'analyse, la réflexion, la synthèse, la déduction, au service de la compréhension du fonctionnement de la langue qu'on apprend.

Característico de los años '80, este método aporta una renovación considerable al proceso de enseñanza/aprendizaje y a la percepción acerca del papel del profesor y del alumno. Mara-Romocia (2010:87,88) afirma al respecto:

L'approche communicative a apporté un réel renouvellement et un changement d'optique chez la plupart des didacticiens et praticiens par le fait de s'efforcer de partir d'une analyse des besoins de communication des apprenants au lieu de partir d'un contenu grammatical déterminé à l'avance.

La méthode communicative a également eu pour mérite de placer l'apprenant au centre du processus: ce qui importe n'est plus la meilleure manière de présenter la langue étrangère, mais la façon dont l'apprenant va y réagir.

Por materiales auténticos, según *CVC. Diccionario de términos clave de ELE*, entendemos: la fidelidad del lenguaje usado en el aula a los modelos de uso externos a ella; en particular, a la ausencia de alteraciones o manipulaciones, realizadas con fines didácticos, en los documentos textuales producidos fuera del aula y llevados a ella directamente o mediante los materiales publicados.

Joseba Ezeiza Ramos (2007:1), acerca de la importancia de ofrecer manuales auténticos, apunta:

[...] la exposición a un amplio repertorio de muestras de lengua, la diversificación y el enriquecimiento de las estrategias y el conocimiento de las claves sociales y culturales que manejan los hablantes de la L2 son cruciales para aprender a comunicar eficazmente; también son beneficiosas para el proceso de aprendizaje. En este sentido, se puede afirmar que, en la actualidad, existe un amplio consenso con respecto a la conveniencia de introducir en el aula materiales “reales”, aunque, quizás, con ciertas restricciones.

Acerca de la autenticidad en clase, otros autores como David Newby (2000:16), compara diferentes puntos de vista de diferentes métodos, como es el caso de los métodos naturalistas y comunicativos:

In recent years various approaches to FL learning and teaching have caused increasing emphasis to be placed on what might loosely be termed authenticity, both of learning and of use. In learning, different types of ‘naturalistic’ methods have focussed on authenticity of acquisition processes and in the area of use, the communicative approach brought radical changes in classroom methodology as teachers and textbooks attempted not only to provide learners with examples of authentic language but to replicate real-world contexts, functions and needs in the classroom by means of activities such as role play and simulation.

Sobre la autenticidad de los textos e implícitamente de los materiales y lo que deberían incluir, el autor, David Newby (2000:20), afirma:

This is the type which tends to figure most in discussions of authenticity among textbook authors. This issue concerns the extent to which texts should be what Widdowson (1978:80) calls ‘genuine instances of language

use'. These texts include those used for developing reading skills and testing reading comprehension; dialogues and stories for listening comprehension; pictures, adverts, comic strips and other graphical aspects. Strictly speaking, we can define as a genuine text one that was originally created for a nonpedagogic purpose but which has been 'borrowed' by a textbook writer. However, simply to brand all other texts as non-authentic masks a host of important issues which confront the textbook author. I shall therefore make a distinction between genuine texts, as defined above, and simulated texts, those which are created for a pedagogical purpose and which may vary considerably in the degree to which they attempt to replicate certain features of genuine texts.

Y en relación a los documentos auténticos (D.A.) Mariana Dragomir (2001:49) opina:

Dans toute démarche pédagogique active et communicative, le D.A. est important, vu son pouvoir de renouveler et de diversifier l'apprentissage. Une bonne partie des manuels contiennent du matériel fabriqué dans un but strictement didactique, étant parfois des sources d'ennui et de non-motivation.

Ahora bien, cabría definir qué significa exactamente materiales *fabricados* con fines didácticos y materiales *adaptados* para el uso didáctico. Cuesta diferenciar exactamente entre los dos tipos mencionados, ya que, a lo largo de toda nuestra investigación hemos podido encontrar en los manuales materiales que consideramos adaptados para el uso didáctico³ y no fabricados. Desde nuestro punto de vista este tipo de materiales también aporta mucho a la enseñanza, ya que los verdaderamente auténticos son algunas veces difícil de utilizar y manejar.

La opinión de Simona Manolache y Mariana Şovea (2003:27) acerca del tema nos ayuda a identificar la diferencia entre lo que significa *documentos auténticos* y *documentos fabricados*, pero no se menciona el término *adaptados*:

Par document authentique on comprend un support non-fabriqué à des fins pédagogique, un texte (oral ou écrit) emprunté à la communication entre les

³ Me refiero a los materiales auténticos modificados en función de la actividad en la que se emplean y el nivel de los alumnos.

Français. Les textes fabriqués neutralisent les identités sociales, la subjectivité ce sont des échanges artificiels «aseptisés» qui ont peu de choses en commun avec les dialogues réels des enfants, des adolescents ou des adultes français. Généralement, dans les textes fabriqués on remarque l'absence des interjections, des exclamations, des «petits mots» qui articulent le discours. Les documents authentiques, par contre, mettent en évidence les fonctionnements linguistiques propres à l'énonciation (à la dimension personnelle, subjective et interactive de la parole concrète), les implicites, les contrastes entre les divers usages linguistiques et socioculturels.

La propia autora reconoce que en la primera fase del aprendizaje es complicado manejar correctamente los materiales auténticos, especialmente si los materiales proporcionados son difíciles y por ello muchos lingüistas prefieren utilizar documentos fabricados.

Joseba Ezeiza Ramos (2007:1,3) también apunta:

En función del origen, los textos podrán presentar diferentes grados de "autenticidad". Atendiendo a la clasificación de Brown y Menasche (1993, citados en Helgesen, 2003: 34), los textos se considerarán "genuinos" cuando no hayan sido elaborados con fines pedagógicos; se considerarán "alterados" cuando hayan sufrido alguna modificación (recortes, adición de glosas, adición de imágenes, etc.); diremos que son Joseba Ezeiza Ramos, 2007 © "adaptados" cuando hayan sufrido alguna modificación lingüística; serán "simulados" cuando aparenten ser textos reales sin serlo (Celce-Murcia y Olshtain (2005: 734); y, serán "no genuinos" los que tienen un fin puramente instruccional. Martín Peris (1996) propone una clasificación similar que distingue entre textos "reales", "fabricados", "artificiales" y "generados en el aula" (Martín Peris, 1996: 361). Anaya (2001), por su parte, añade un nuevo criterio: el de la "esfera de uso" (privada, laboral, cultural, académica, etc.).

Otra razón por la que nosotros preferimos el concepto de materiales adaptados es porque, dependiendo del nivel de los alumnos, consideramos que los materiales se pueden modificar, lo que no supone, desde nuestro punto de vista, ningún inconveniente sino al contrario. De esta manera una misma herramienta se puede aprovechar con grupos diferentes de estudiantes, lo que supone un reto para el profesor, pero también una ventaja dado que, disponiendo de ese material, ya está

familiarizado con él. Un ejemplo concreto en este sentido sería el texto utilizado para la comprensión escrita que siempre se puede aprovechar y modificar en función del nivel.

Como crítica a este método podríamos recordar la imprecisión de los conocimientos adquiridos por los alumnos sobre todo en niveles más bajos a la hora de aprender ciertos conocimientos gramaticales. Mara-Romocía (2010:88) menciona algunas de estas críticas:

L'approche communicative, la plus répandue dans les années '80 a également été l'objet de critique. Certaines d'entre elles visent l'imprécision et l'approximation des acquisitions des élèves, qui ont souvent du mal à organiser les données qui leur sont présentées en un ensemble cohérent.

Podríamos interpretar esta afirmación como crítica, pero también como elogio. "Un ensemble cohérent" se considera un término positivo, es decir la unidad en sí, el tema que se desea impartir aunque se presente como conjunto coherente, ya que puede ocurrir que los conocimientos o las reglas que deben ser descubiertas por los alumnos sean difíciles de averiguar.

Pero antes de acabar nuestro recorrido por las metodologías más importantes considero útil examinar la importancia de la gramática y cómo llegó a tratarse con la aplicación de cada método. Simona Manolache y Mariana Şovea (2003) dedican un apartado de su libro a este problema y nosotros intentaremos resumir sus ideas contrastadas con las nuestras. El tratamiento de la gramática y los métodos utilizados en los manuales representan algunos de los temas principales de nuestro trabajo, por lo que consideremos primordial saber identificarlos de manera correcta en los manuales de los que disponemos.

Como es sabido, la gramática ocupaba un lugar privilegiado en el **método gramática-traducción**, tan importante que incluso en la actualidad existen docentes que no pueden imaginar un día de clase sin explicar alguna regla gramatical. Líneas más arriba, cuando presentábamos las etapas de una lección tradicional pudimos comprobar

que además de la presentación de reglas gramaticales, una clase imponía también la verificación a través de ejercicios. Simona Manolache y Mariana Şovea (2003:85) diferencian muy claramente los ejercicios estructurales de los tradicionales afirmando que “les exercices traditionnels se distinguent des exercices structuraux par leur aspect plus ample et par l’emploi des nomenclatures grammaticales.”

En la **metodología directa** la gramática ya se introduce de manera inductiva y un papel más importante lo interpreta la práctica oral. Ya no existe la presentación de reglas gramaticales, puesto que los estudiantes los tienen que descubrir por cuenta propia a través la observación de los ejercicios trabajados.

“Le français fondamental” sirve de base a la **metodología SGAV**, pero además de un primer repertorio de las palabras más habladas, a través de otra encuesta, se constituye una gramática del francés fundamental que presenta las estructuras gramaticales a través de diálogos. En este caso, la gramática se considera como un elemento más de la comunicación. Los ejercicios estructurales sirven de base de este método y del audio-visual, siendo su éxito incontestable. Sobre todo a nivel bajo, para fijar estructuras desconocidas, este método ayuda a la corrección de errores y a asimilar correctamente el sistema gramatical.

Acerca del tratamiento de la gramática en la **metodología audio-oral**, Simona Manolache y Mariana Şovea (2003:81) afirman:

La méthodologie audio-orale a été crée au cours de la seconde Guerre Mondiale afin de répondre aux besoins de l’armée américaine desiruse de former des gens maîtrisant divers langues. Suivant les promoteurs de cette méthodologie, l’apprentissage est vu comme un processus mécanique de formation d’habitudes sous formes d’automatismes syntaxiques. La technique employée est celle des exercices structuraux. La démarche d’apprentissage est inductive, allant de cas particuliers aux généralisations, sans explicitations de la règle, en privilégiant l’analogie (la perception des ressemblances entre divers phénomènes gramaticaux).

En el caso de las **metodologías comunicativas**, como veníamos afirmando anteriormente, la gramática se introduce de manera inductiva,

utilizándose el término de conceptualización gramatical. El acento recae sobre el mensaje transmitido y los conceptos gramaticales se presentan en un contexto determinado.

Las mismas autoras, Simona Manolache y Mariana Şovea (2003:82), como conclusión al tratamiento de la gramática en clase, afirman:

Après avoir présenté toutes ces méthodes avec leur manière particulière d'aborder l'enseignement de la grammaire, on se pose toujours la question de la place qu'on doit accorder à la grammaire dans le cadre d'un cours de langue étrangère. On ne peut pas cependant répondre à cette question si l'on n'est pas conscient du fait qu'enseigner la grammaire d'une langue ne se limite pas seulement à l'enseignement des règles de la morphologie et de la syntaxe d'une langue (les règles d'usage). Pour pouvoir communiquer à l'aide de cette langue, ce type de connaissance n'est pas suffisant. Il faut que l'énoncé soit approprié au contexte linguistique et à la situation de communication (maîtriser les règles d'emploi de cette langue).

Actualmente, además de los métodos comunicativas, han empezado a utilizarse en el aula los llamados *métodos metacognitivos*, ya que se considera que la enseñanza eficiente no representa solo la acumulación de conocimientos, sino la orientación de la atención hacia lo que se ha asimilado para una mejor comprensión de la relación entre las informaciones nuevas y lo que ya se conoce, así como la comprensión de los procesos que han facilitado este proceso.

Como estrategia de enseñanza dirigida se permite que los alumnos descubran a través de la investigación ciertas estrategias de enseñanza/aprendizaje. El profesor tiene el papel de fomentar la reflexión y la creación de vínculos.

Nuestro propósito, al presentar las características principales de estos/as métodos/metodologías es, por una parte, dar a conocer el modo de trabajo en la clase de lenguas extranjeras a lo largo del tiempo y por otra, intentar destacar los elementos positivos que han aportado a la enseñanza de hoy en día. De todos modos hay que recordar que en la actualidad, dichos métodos no dejan de recibir críticas por parte de los

adeptos de los métodos comunicativos más recientes. Sin embargo, nosotros pensamos que cada uno de esos métodos anteriores ayudaron a enriquecer y a crear lo que actualmente llamamos *el enfoque por tareas* y *los métodos comunicativos*, ya que si estudiamos atentamente las características de algunos de esos métodos descubrimos ciertos criterios empleados actualmente como por ejemplo: la organización de las unidades por tareas, separación por etapas (las denominadas actualmente *destrezas*), la enseñanza inductiva de la gramática, la enseñanza intuitiva etc. Aunque empleados en circunstancias diferentes, estos conceptos han estado presente, de alguna manera, a lo largo del tiempo en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Considero que hay que reconocer las aportaciones positivas que cada método trajo para poder emplear de manera correcta los actuales y, por qué no, mejorarlos. Ideas de innovación han existido en todo momento y esperemos que los especialistas en la enseñanza de lenguas extranjeras vayan siendo proveedores de otras.

En 1979 por ejemplo ya se planteaba la pedagogía centrada en el alumno, cada vez más importante en los métodos actuales.

Hablando de una renovación metodológica Maria Brăescu (1979:37) afirma:

Ce renouvellement doit se garder de tout dogmatisme et doit introduire une plus grande souplesse dans la stratégie d'enseignement. Ce renouvellement doit accorder une place plus importante à une pédagogie centrée sur l'élève plutôt que sur la méthode: il doit s'occuper davantage de l'individualisation et de l'adaptation aux rythmes et aux processus d'apprentissage qui varient selon les individus.

Siguiendo la misma idea, acerca del deseo de encontrar una renovación metodológica y de crear situaciones reales en clase, Lucia Cosmin (1977:20) también exige:

Chaque fois qu'il sera possible, le professeur de français essaiera de créer dans la salle de classe une atmosphère française par des techniques „d'imprégnation” et de „sensibilisation”, afin de remplacer le contact direct

avec la réalité. C'est la mise en situation, une situation de faite et de langue française, capable d'assurer la motivation psychologique. Elle persuadera notre élève, le convaincra que la langue qu'il étudie peut lui dévoiler les mêmes réalités et le même plaisir que sa propre langue maternelle.

Pero si leemos detenidamente la continuación de la explicación de esta frase nos percatamos de que en realidad la autora habla del método estructural y de cómo se podría aplicar el estructuralismo en la clase de lengua extranjera.

Comment serait-on arrivé aux meilleurs résultats, étant donné la complexité des éléments présents? La réalité a confirmé que ses moyens de réalisation s'attacheraient à la technique structurale ou „les exercices structuraux dans la classe”, prévue d'une façon systématique, quelquefois programmée.

Ou: Qu'est-ce qu'une structure? Quelles sont ces structures dans la progression? Comment seront-elles présentées et développées en système, dans l'apprentissage dès le début, surtout dans les premiers dialogues? Qu'est-ce que le structuralisme, comment se présente-t-il en système pour le français?

Vemos que se plantean preguntas acerca de este tema, por lo que podemos imaginar que el libro fue elaborado a principios del comienzo de la aplicación del método estructural. Como cada método nuevo, se piensa que acabará trayendo satisfacciones y buenos resultados, pero al mismo tiempo se plantean problemas que podrían surgir. También es normal que los especialistas en el ámbito sean escépticos y formulen preguntas como las siguientes: *Qu'est-ce qu'une structure? Quelles sont ces structures dans la progression?*

En el capítulo dedicado exclusivamente a la metodología y a los métodos, la autora Lucia Cosmin (1977:27) retoma sus ideas anteriores y afirma:

Il s'agirait plutôt de dégager quelques hypothèses fondamentales communes à toutes les tendances actuelles, une adaptation des possibilités existantes comme moyens possibles entre les mass et les self-media, caractéristiques pour l'enseignement typique de chaque pays. On ne peut pas copier telle ou telle méthode, de tel ou tel pays, même si elle est positive, sans tenir compte de son efficacité dans des conditions d'adaptation possible.

Ces nouvelles méthodes, ces tendances de conceptualisation moderne, portées sur l'orientation méthodologique expérimentées dans beaucoup de pays, selon les exigences contemporaines de rendre l'acquisition des langues étrangères d'une manière plus active et surtout plus productive, ont pour but de raccourcir au minimum possible la période d'apprentissage par des techniques concrètes de travail.

Pero mi pregunta a todo lo expresado anteriormente es: ¿La enseñanza es patrimonio de cada país? ¿Debería serlo? Según la autora, no deberíamos copiar los métodos de otros países sin tener en cuenta su eficacia en las condiciones de adaptación posible, pero en realidad es sabido bien que esto ocurre con mucha frecuencia. ¿Entonces se debería crear un método en cada país? ¿Quién sería responsable de crearlo y aplicarlo? En mi opinión, es muy difícil que los métodos y las técnicas para aplicarlos no se copien de un país a otro. Sería ideal sin embargo que cada profesor los pudiera aplicar a su grupo en función de las necesidades de los alumnos, de sus motivaciones, de cómo están acostumbrado a aprender, de su cultura y muchos otros factores que se han planteado o se pueden plantear en función del grupo. Los métodos actuales otorgan mucha importancia al aspecto cultural, aunque pensamos que también se debería tener en cuenta la cultura del estudiante, ya que será él el que pasará por el proceso de "aculturación". El estilo de aprendizaje al que está acostumbrado el aprendiz también influye, por lo que estimamos que los estudiantes rumanos, acostumbrados por lo general al estilo de enseñanza tradicional, serán por lo menos susceptibles a la hora de intentar otros métodos. A este aspecto le dedicaremos más atención en el capítulo final donde presentaremos los resultados de una encuesta diseñada especialmente para alumnos rumanos universitarios.

Para concluir nuestro recorrido por las metodologías más importantes de la enseñanza de lenguas extranjeras tendríamos que mencionar las prácticas más recientes, llamadas éclecticas, que cada vez

más se infiltran en el ámbito que nos ocupa. En los últimos años hemos asistido a una actitud recelosa hacia las posiciones dogmáticas y una incertidumbre casi general respecto a la manera de actuar de ciertos profesores. Mara-Romocia (2010:89) pone de relieve algunas de estas dudas:

Mais, depuis quelques années on assiste à l'émergence d'une attitude méfiante vis-a-vis des prises de position dogmatiques, quelles qu'elles soient, et à une absence de certitude quasi-généralisé quant aux meilleurs façons de procéder. On remarque, d'ailleurs, l'émergence de pratiques qu'on pourrait appeler éclectiques, on a tendance de privilégier ce qui marche, au dépens des approches fondées sur des théories d'une école ou d'une autre, sans trop se soucier de justifier sa pratique. Cette tendance est assez répandue aux Etats Unis. Au Canada, on a été amené à formaliser ce type d'approche dans un programme mis au point pour les classes dites de français de base (cours de français qui s'adressent aux tous les enfants qui ne sont pas impliqués dans les programmes d'immersion). Le programme élaboré pour ces classes est un curriculum multidimensionnel, basé sur les théories de H. Stern.

Según Christian Puren existen tres tipos de eclecticismo: de estratos históricos, de adaptación y de principio. El primero se refiere a la utilización por parte de los profesores de modelos diferentes, el segundo a cómo se adapta el profesor a casos específicos (por ejemplo cómo adapta su curso al grupo, a situaciones particulares) y el tercero al hecho de que nunca se utilice una única metodología.

Una conclusión con la que coincidimos plenamente acerca de todas las ideas expuestas anteriormente es la de Mara-Romocia (2010:91) :

On se trouve donc à un moment très intéressant de la didactique des langues, moment où on demande à chaque enseignant d'analyser la situation d'enseignement dans laquelle il se trouve, et de préparer, lui même un programme adapté et cohérent, plutôt que de suivre pas à pas un manuel.

Y después de adentrarnos en lo que constituye el esquema general de los periodos y métodos correspondientes anteriores, cabría especificar que a lo largo del tiempo todas estas metodologías se han entremezclado

entre sí y que no existe un periodo claro y determinado para cada una de ellas. Es evidente que en función de la época ha llegado a imponerse una u otra, pero, en mi opinión, nunca se han dejado de aplicar.

Christian Puren (1988:52), en sus explicaciones acerca del método tradicional (MT) menciona también el hecho de que no existe un periodo determinado en el que se usara un método u otro, sino que, a lo largo de varios años, estos métodos se fueron combinando: “Le monde de la didactique du XIX^e siècle est prise entre deux modèles opposés de la MT (préconisé par l’instruction du 18 septembre 1840) et de la “*méthode naturelle*” (recommandée par l’instruction du 29 septembre 1863)”.

Si volvemos otra vez la mirada hacia los instrumentos utilizados para la enseñanza de lenguas extranjeras, hay que admitir que a partir de la segunda mitad del siglo XVIII es cuando se empiezan a multiplicar los materiales para la enseñanza de LVE. En este tipo de enseñanza la gramática se consideraba primordial, mientras que el léxico tenía un papel subsidiario.

“Cette validité pour tous les publics est méthodologiquement fondée puisque la démarche grammaticale y étant prioritaire et supposée universelle, les contenus lexicaux sont, dans les debuts de l’apprentissage, soit rattachés à la grammaire (morphologie, constructions...), soit considérés sans importance et choisis tout à fait arbitrairement.” (p. 62)

Muchos de estos cursos fueron traducidos de un idioma a otro, ya que los autores pretendían propiciar una especie de universalidad. Sin contar la utilización en algunos países de métodos como los de Jacotot, de Ollendorf, de Robertson o de Ahn que propiciaban la enseñanza simultánea de diferentes lenguas.

Christian Puren (1988:60), acerca de este tipo de manuales, nos dice:

Les premiers manuels de langue de grande diffusion seront des «cours traditionnels à objectif pratique» destinés à un public non spécifiquement

scolaire, et vraisemblablement peu utilisés dans l'enseignement secondaire entre 1829 et 1870. Jusque dans les années 1870 en effet, les grandes maisons d'édition scolaire ne proposent que des dictionnaires, des grammaires («*abrévés*», sans exercices, ou «*cours*», avec exercices), des oeuvres et des morceaux choisis d'auteurs classiques.

En Rumanía, existen numerosos cursos de este tipo y otros parecidos, llamados cursos prácticos, que se seguían publicando hasta hace poco tiempo y se consideraban útiles no solo para el alumno, sino para cualquier lector. Poco a poco la práctica oral se convierte en componente indispensable del proceso de enseñanza/aprendizaje y

[...] va poser de façon crucial dans les CTOP⁴ le problème de la **sélection** lexicale, puisque, comme l'écrit Ch. Sigwalt en 1885 dans la préface de son *Cours de langue allemande*, «*la grammaire ne suffit pas. Il faut savoir des mots*». Cette nécessité d'un certain contrôle lexical, très vite ressentie, est sans doute l'une des raisons principales de l'abandon du type traduction / GRAMMAIRE" (p. 70).

En teoría, la imposición del método directo en 1902 intenta provocar la desaparición de este tipo de manuales, pero aun así hasta hacia 1960 la agrupación de palabras por centro de interés seguirá presente en los cursos.

Si l'on analyse les intructions officielles de 1829 à 1890, on constate qu'elle vont reprendre à leur compte et prolonger les grandes évolutions initiées depuis longtemps dans les CTOP, et qui concernent **la primauté de l'objectif pratique, la montée de la méthode orale, la limitation de la méthode de la grammaire** telle qu'elle apparaît dans la MT scolaire, **et les progrès de la cohésion lexicale** (p. 76)

Y para hacer un breve repaso de las metodologías más importantes mencionadas, Mariana Dragomir (2001:22) nos sugiere la siguiente tabla:

⁴ Cours traditionnels à objectif pratique.

Tabla 13. Características de las metodologías más importantes según Mariana Dragomir (2001)

	Méthodes traditionnelles	Méthodes directes	Méthodes audio-visuelles traditionnelles	Approche communicative
OBJECTIFS	*bâtir une culture littéraire *développer le raisonnement et l'analyse	*"faire entendre" la langue *amener l'élève à parler	*parler en situations comme un natif *apprendre à s'exprimer par écrit	*enseignement centré sur les besoins et les motivations de l'apprenant *créer la compétence de communication
CONTENUS	*vocabulaire: riche, littéraire, soigné *grammaire normative, progression morphologie-syntaxe, privilégiant les forms littéraires *themes: culturels, littéraires, moralisateurs	*vocabulaire: quotidien, courant *grammaire descriptive, pointilliste *themes: description des stéréotypes culturels	*vocabulaire: concret, basé sur la fréquence et la tentabilité *grammaire structurale; distributionnelle, progression basée sur la rentabilité et la facilité themes: vie quotidienne	*vocabulaire: en fonction de nécessités de la communication et des objectifs envisagés *grammaire "notionelle" basée sur le sens (sémantique et "énonciative"), progression fonctionnelle, correspondante aux nécessités de la communication *themes: liés aux données anthropologiques des civilisations
SUPPORTS	*textes d'auteurs (suivis des questions) *leçons de grammaire suivies d'exercices écrits *notes explicatives et mots du lexique traduit	*textes fabriqués à des fins d'apprentissage *tableaux grammaticaux suivis d'exercices écrits *"images-situations" à valeur explicative illustrant les textes	*dialogues fabriqués *exercices et tableaux structuraux *films fixes ou figurés au tableau de feutre *bandes enregistrées correspondant aux films	*documents déclencheurs de types différents *textes "authentiques" ou realists *documents sonores, visuels, scripto-visuels, écrits *documents médiatiques
TECHNIQUE	*lecture *explications des mots *traductions *exercices d'analyse et d'accord *thème/version	*on montre les objectifs de la classe ou des images *exercices d'analyse grammaticale *exercices des phonétique	*importance des "moments de la classe": présentation, mémorisation, exploitation, réemploi *passage à l'écrit décalé par rapport à l'introduction de l'oral	*exercices pragmatolinguistiques *activités d'animation *résolution des "tâches"

Las características que encontramos en esta tabla, específicas para cada método, fueron, algunas de ellas, comprobadas a través de nuestro análisis de manuales. Más concretamente, algunas de estas características, como por ejemplo "vocabulaire riche, littéraire et soigné, grammaire normative o textes moralisateurs", junto con las técnicas correspondientes señaladas en la tabla, fueron las más recurrentes encontradas en los textos hallados en los manuales de francés publicados

durante el periodo comunista en Rumanía. Más adelante, en el capítulo destinado al análisis de manuales vamos a confirmar algunas de las afirmaciones mencionadas en esta tabla.

En cuanto a las lecciones de gramáticas seguidas de ejercicios escritos que trabajaban ciertos aspectos gramaticales o a las notas explicativas, a veces gramaticales y otras léxicas, podríamos destacar dos tipos de manuales, unos centrados en los temas gramaticales, de los cuales el más representativo de nuestra muestra es el manual titulado *Limba spaniolă*, publicado por Constanța Stoica y Mircea-Doru Brânză elaborado en 1986 y reeditado en 1991 por la Editorial Didáctica y Pedagógica, y otros que daban prioridad al léxico y en los que las lecciones empezaban con listas de palabras, como el manual elaborado por la Editorial Didáctica y Pedagógica en el año 1977 y reeditado en 1995 por la profesora Flavia Angelescu.

Por lo tanto, las dos muestras analizadas, las de manuales de francés y español más antiguos, algunos publicados durante la época de Ceaușescu, acabaron corroborando lo que de entrada representaban solo suposiciones nuestras.

Metodologías utilizadas en Europa, diferencias entre diferentes países cuando realmente existen:

1. Método Tradicional/ Gramática-Traducción (1840-1940)
2. Método directo (1900-1925) (escuelas Berlitz)
3. Método Audiolingual o Audio-Oral (1950); otros métodos: Método Situacional, Respuesta Física Total (Asher 1977), Método Natural, Sugestopedia
4. La enseñanza comunicativa (enfoque funcional)
5. Enfoque por tareas (1992) - Zanón y Estaire

En cuanto a Francia, según Christian Puren nos encontramos con las siguientes etapas:

1. Método tradicional (la componente traducción es junto con la gramática el factor dominante)

2. Método directo (introducido oficialmente en 1902): método oral, método activo, método interrogativo, intuitivo, imitativo, repetitivo.
3. Método activo (1925-1960)
4. Método audiovisual (1960-1970, influencia americana)

Debemos mencionar que entre los métodos utilizados en Europa y los métodos utilizados en Rumanía no existe en principio gran diferencia. La enseñanza de lenguas extranjera en Rumanía ha conocido los mismos éxitos y los mismos fracasos que en los demás países europeos, las mismas situaciones problemáticas y contradictorias que en el resto de Europa.

2.2. La enseñanza de lenguas extranjeras: conceptos y perspectivas psicológicas y pedagógicas de la enseñanza/aprendizaje

Puesto que muchas de las preguntas que se plantean a la hora de empezar a estudiar un idioma extranjero pertenecen al ámbito de la psicología, y que igualmente se supone o se desea que el profesor sea a la vez profesor y psicólogo de los alumnos, decidimos dedicar una parte de nuestra tesis a este problema, en mi opinión, determinante en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Pero antes de examinar las preguntas que se formulan relacionadas con el proceso de aprendizaje hay que decir que uno de los motivos que nos llevó a plantearnos si la cultura de cada pueblo y la manera de ser o la pertenencia a un pueblo u otro influyen en este proceso es precisamente la observación de los alumnos en clase. Por otra parte estudios como el de Lies Sercu (1997), *Intercultural Competence. A new Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe* no hacen más que confirmar nuestra creencia de que los alumnos rumanos aprenden de manera diferente que los españoles, franceses o cualquier otro pueblo. A. Cuniță, J. Drăghicescu, E. Popa y D. Dorobăț (1997:176), respeto a este

estudio, recopilan algunas informaciones de especial interés para nosotros:

Românii au capacitatea de a atinge o performanță lingvistică deosebită în învățarea unei limbi străine chiar până la un punct la care și vorbitorii latini trebuie să le recunoască cunoașterea perfectă a limbii. Din păcate ei nu reușesc să stăpânească la aceleași cote și dimensiunea culturală reflectată în acea limbă. Cu alte cuvinte, românii au mai mult succes în a atinge competența gramaticală și mai puțin competența comunicativă care înglobează și aspectul cultural, această absență conducând la erori latente sau neînțelegeri. Întrucât românii încep să învețe limbi străine de la o vârstă fragedă, se simte nevoia ca noua dimensiune multiculturală paneuropeană să fie inclusă chiar de la începutul învățării. Cursurile de limbă postuniversitare și de comunicare nu ar trebui să scape din vedere relevanța acestor aspecte culturale pentru profesioniști și alte categorii de adulți care urmează să participe la negocieri cu reprezentanții altor culturi (ELT Journal, vol. 51/2, April 1997, p. 186)⁵.

De estas líneas se puede deducir que los rumanos, a pesar de su capacidad para el aprendizaje de lenguas, especialmente en lo que se refiere a los aspectos puramente lingüísticos, pueden tener dificultades a la hora de adentrarse en la realidad sociocultural del idioma estudiado, con los malentendidos a los que ello puede dar lugar. De todos modos, se trata de una posición que habría que matizar, ya que se podría discutir si es propia únicamente de los estudiantes rumanos o más bien se trata de algo que podemos encontrar entre otros estudiantes de lenguas extranjeras, independientemente de su nacionalidad.

⁵ Los rumanos tienen la capacidad de llegar a un rendimiento lingüístico especial en la enseñanza de una lengua extranjera, hasta llegar a un punto en que incluso los hablantes nativos deben reconocer el conocimiento perfecto de la lengua. Por desgracia, no consiguen manejar de la misma manera la dimensión cultural reflejada por esa lengua. Con otras palabras, los rumanos tienen más éxito en manejar la competencia gramatical y menos la competencia comunicativa que engloba el aspecto cultural, esta carencia acarreando errores latentes o malentendidos. Ya que los rumanos empiezan a estudiar lenguas extranjeras relativamente desde muy jóvenes, hace falta que la necesidad multicultural paneuropea esté incluida desde el comienzo del estudio. Los cursos de lengua postuniversitarios y de comunicación no deberían perder de vista la relevancia de estos aspectos culturales para los profesionales y otras categorías de adultos que participarán en las negociaciones con representantes de otras culturas (interpretación propia de la cita).

Por lo que atañe el aspecto lingüístico de la lengua, el trabajo de Silvia-Maria Chireac (2012) analiza la manera en que se da la influencia de la L1 en la adquisición de la L2 teniendo en cuenta alumnos rumanos y chinos de 6 de Primaria y 2º y 4º de ESO escolarizados en Cataluña. Veamos cuáles son las conclusiones al respecto:

En primer lugar, transcurridos tres años, los rumanos obtienen mayor variedad léxica frente a los chinos, sobre todo en catalán, aunque también son ellos los que utilizan más préstamos del catalán al castellano. Al mismo tiempo, los rumanos⁶ cometen menos errores que los chinos en ambos idiomas.

En cuanto al uso de los modos verbales en catalán y en castellano, los grupos de rumanos, tanto R-3 como R+3 cometen menos errores que ambos grupos de chinos, a la vez que el período de estancia, en los C-3 y C+3 respectivamente, influye de manera positiva para un uso mejor de los modos verbales.

Sin embargo, en el caso concreto del uso erróneo del pretérito perfecto, se ha observado que los rumanos R-3 cometen más errores que los chinos C-3, errores que disminuyen en R+3. Una posible explicación sería el hecho que entre pretérito indefinido y pretérito perfecto no existe diferencia de tiempos, exceptuando una zona del Sur de Rumanía (Oltenia).

Por lo que respecta las formas nominales, los rumanos usan más nombres correctos que los chinos tanto en catalán como en castellano. Una razón posible la podría representar la interferencia de su L1 por el escaso empleo del plural en chino mandarín.

Sobre el uso erróneo de pronombre, se constata un número relativamente más alto de los alumnos rumanos frente a sus compañeros chinos.

⁶ R-3 – rumanos que tienen menos de 3 años de estancia en Cataluña, R+3 – rumanos que tienen más de 3 años de estancia en Cataluña; C-3 – chinos que tienen menos de 3 años de estancia en Cataluña, C+3 - que tienen más de 3 años de estancia en Cataluña.

Al mismo tiempo, en castellano, en la expresión oral los rumanos de menos tiempo de estancia utilizan oraciones más largas en comparación con los chinos, que prefieren contestar las preguntas mediante nombres, sin utilizar frases completas.

Silvia-Maria Chireac (2012: 222) encuentra una posible explicación:

Cabe recordar que el verbo chino consta únicamente de raíz, y que carece de la desinencia propia del verbo castellano, que contiene la información gramatical: persona, número, tiempo, modo. En chino, se debe recurrir a pronombres, adverbios, partículas aspectuales etc., para transmitir la información gramatical.

Como conclusión general la autora (2012:233) apunta que el colectivo chino comete más errores en los aspectos mencionados que los rumanos, lo que nos indica que la adquisición de una gramática de una lengua latina es, para los alumnos chinos, la mayor dificultad debida fundamentalmente a la enorme diferencia entre las L2 y su L1.

Sin embargo, se observa que todos los participantes mejoran a lo largo del tiempo.

Este trabajo podría representar un apoyo importante tanto para los profesores como para los alumnos rumanos ya que, además de los resultados obtenidos, presenta errores que suelen cometer los alumnos rumanos. El profesor podría trabajar dichos aspectos en concreto para evitar una asimilación incorrecta del lenguaje.

Nuestro propósito sin embargo no es presentar dichos errores, sino demostrar que el modo de aprender es diferente, en función de la L1 del aprendiente.

Gordon Campbell (1997) en un trabajo con estudiantes de primer curso universitario afirma que el hecho que no se hiciera uso de la lengua materna en la enseñanza ofrece muchos resultados positivos, pero al mismo tiempo señala la dificultad que supone en ese caso la falta de materiales adecuados, observada también más de una vez en nuestras

encuestas. A. Cuniță, J. Drăghicescu, E. Popa y D. Dorobăț (1997:177,178) retoman algunas de sus palabras:

Am fost uimit de buna stăpânire a limbii engleze. În această privință avem multe de învățat noi cei din Europa Occidentală, unde tindem să predăm limbile străine modern cu ajutorul limbii materne. Aceste standard exemplare sunt acum amenințate de o expansiune neplanificată și fără resurse. Sunt multe secții noi de engleză la care studenții nu au acces la cărți și care un pot atrage un personal didactic adecvat (Cambell, 1992, p.7).⁷

Estas ideas demuestran una vez más la capacidad de los alumnos rumanos a la hora de aprender nuevos idiomas, aunque en este caso no haga referencia explícita al dominio cultural de la lengua aprendida.

Pero ya que hablamos del uso de la lengua habría que especificar que numerosos especialistas, como es el caso de Teresa Maria Wlosowicz (2010:159), afirman que el uso de ésta en la clase de lengua extranjera “puede llevar a interferencias y a la transferencia negativa, así como a la creación espontánea de neologismos.” La autora habla también de “les faux-amis” existentes en el caso del rumano y el francés, lo que lleva a los alumnos rumanos a utilizar terminaciones que no existen o inventando palabras parecidas al correspondiente rumano. Aunque la autora acaba reconociendo por otra parte que estas similitudes, en un primer momento, facilitan la comprensión y el aprendizaje, lo mismo que ocurre con el aprendizaje de una segunda o tercera lengua extranjera. Saber francés y español, por ejemplo, facilitará la tarea de comprender el italiano, dado que los vínculos existentes entre las dos primeras lenguas y las similitudes que se establecen ayudan más fácilmente a la formación de otras, aunque no siempre una verdadera comprensión lleva a una buena producción de la lengua. Por lo tanto, la conclusión es que

⁷ Me ha sorprendido comprobar el buen conocimiento de la lengua inglesa. Desde este punto de vista tenemos mucho que aprender en Europa Occidental donde existe una predilección por enseñar las lenguas extranjeras modernas con la ayuda de la lengua materna. Estos estándares están ahora amenazados por una expansión no planificada y sin recursos. Hay muchas secciones nuevas de inglés en las que los estudiantes no tienen acceso a los libros y que no pueden atraer a un personal didáctico adecuado.

cualquier profesor debería tener en cuenta no solo la lengua materna del alumno, sino también las lenguas extranjeras que conoce.

Sin embargo, A. Cuniță, J. Drăghicescu, E. Popa y D. Dorobăț (1997:185) reconocen el lugar que ocupa la pedagogía de la lengua, que no ha de ser menor, en la preparación de los futuros profesores en comparación con la preparación psico-pedagógica general y otras disciplinas especializadas no necesariamente útiles para la nueva carrera de profesor de lenguas extranjeras. Los autores insisten que se deberían tomar medidas para que todas las universidades preparen la pedagogía de la lengua de manera adecuada y especializada.

Algunas de las preguntas referidas son las siguientes: *¿Por qué el alumno decide estudiar ese idioma extranjero en concreto?* Hablamos en este caso de la motivación del alumno que se puede catalogar a nivel afectivo, personal o profesional. Otra de las preguntas planteadas directamente relacionadas con esta idea es esta otra: *¿Qué necesidad tiene de aprender este idioma?* En este caso, la pregunta sería en mayor proporción de carácter profesional. Referente a este aspecto se puede formular la siguiente pregunta: *¿Cuáles son sus expectativas?* Es decir, *¿Le interesa tener recompensas materiales o personales?*

Maria Mara-Romocia (2010:16) también subraya:

On enseigne à l'élève à communiquer, certes, mais sans le déterminer à se demander pourquoi on communique, ce que c'est communiquer, pourquoi c'est difficile de passer d'une langue à l'autre.

Cette prise de conscience peut s'effectuer à partir d'activités variées fondées sur l'observation et la réflexion menées à partir de la langue étrangère et de la langue maternelle.

Estas y otras preguntas planteadas por los especialistas en este ámbito me empujaron a explorar estas ideas y, al mismo tiempo, cuestionar otras que surgieron a lo largo de la investigación. Por ejemplo, uno de los temas que nos ocupan, es decir la enseñanza de lenguas extranjeras a alumnos rumanos me llevaron a indagar otros aspectos que en la psicología escolar actual aún crean debates. El aspecto más

importante se refiere a la influencia de la cultura y la lengua de origen en la cognición y la manera de aprender que llega a ser cuestionado en la psicología desde hace mucho tiempo pero a la que no se ha dado, a nuestro parecer, una respuesta concreta aún. Sin embargo, la mayoría de estudios se basan en culturas consideradas realmente diferentes, como por ejemplo entre europeos/estadounidenses y asiáticos y menos en países de áreas cercanas, como sería el caso de los países europeos. Es el momento de lanzar la pregunta: Si entre culturas tan diferentes la influencia de la lengua materna se estudia, *¿por qué entre países más cercanos desde el punto de vista cultural no podría haber diferencias?* Es decir, *¿aprende de la misma manera un español o un francés que un rumano?* *¿O depende de la lengua materna y la cultura de cada uno de ellos?* Desde mi punto de vista, y teniendo en cuenta mi propia experiencia en los dos tipos de enseñanza, rumano y español, considero que la lengua materna, el estilo de enseñanza/aprendizaje predominante (tradicional o comunicativo), la cultura e incluso el estilo de vida, el “orgullo”, la experiencia acumulada o creada por otros, el factor social, todo tiene que ver con la manera de enseñar/aprender un idioma extranjero.

Respecto a este punto, hay que mencionar que la relación profesor-alumno en Rumanía sigue siendo rígida, ya que muchos profesores rechazan la idea de que los alumnos y los profesores deberían colaborar. A. Cuniță, J. Drăghicescu, E. Popa y D. Dorobăț (1997:22,23) afirman: “Relația profesor-student este încă rigidă, cel dintâi fiind destul de rar dispus să vadă în cel de-al doilea un partener de interacțiune câteodată incomod, dar mai ales stimulator pentru actul pedagogic considerat în ansamblul său.”⁸

Esta relación entre profesores y alumnos influye en la motivación de los alumnos. Los mismos autores (1997:50) afirman que si cuando los alumnos son pequeños la motivación depende de factores extrínsecos

⁸ La relación profesor-alumno sigue siendo rígida, el primero estando raramente dispuesto a ver en el segundo un compañero de interacción a veces incómodo, pero sobre todo estimulante para el proceso pedagógico íntegro (interpretación propia de la cita).

como serían la novedad de la asignatura, el modo de organización de las actividades, las apreciaciones positivas del profesor o los actos a final de curso, más tarde, cuando ya son mayores, normalmente se trata de factores intrínsecos que tienen que ver con el desarrollo intelectual y la conciencia de la cultura de las lenguas extranjeras. Respecto a la diferencia entre el papel del profesor en la enseñanza tradicional y la comunicativa los autores sostienen que:

Dacă prin tradiție profesorul este o autoritate profesională, relația cu elevii este cea de superioritate, el va fi autoritar și distant față de elevi. Or, un intermediar în comunicare se cere a fi cooperant și stimulatív, lucru ce face să vedem în cadrul lecțiilor de limbi străine o relație de colaborare, stimulare reciprocă, profesorul fiind cel care îndrumă elevii în procesul învățării și modelează învățarea colaborativă⁹.

Una estrategia importante podría ser, por ejemplo, que el profesor convirtiera la enseñanza en algo práctico y agradable para los alumnos.

La cuestión es que los profesores no transmiten solo conocimientos, sino que importa también cómo los transmiten, el modo en que lo hacen. En el caso de los profesores que imparten asignaturas de química, física o biología en una lengua extranjera el problema es aún mayor. A. Cuniță, J. Drăghicescu, E. Popa y D. Dorobăț (1997:47) se plantean la siguiente pregunta: ¿Es el profesor de lenguas extranjeras un especialista en química, física o biología? ¿O simplemente es profesor de lenguas extranjeras?

Además, el carácter poco flexible del sistema de organización de la actividad profesional y científica de los profesores, la recompensa material y otros factores influyen en todo el proceso de enseñanza-

⁹ Si por tradición el profesor representa una autoridad profesional, la relación con los alumnos ha de ser de superioridad, siendo autoritario y distante con los alumnos. Ahora bien, un mediador en la comunicación debe ser cooperante y estimulante, lo que hace que veamos en el marco de las lenguas extranjeras una relación de colaboración, estimulación recíproca, el profesor siendo el que guía a los alumnos en el proceso de enseñanza y modela la enseñanza colaborativa (interpretación propia de la cita).

aprendizaje. Una remuneración económica escasa puede influir de manera negativa en la motivación de los profesores.

Los mismos autores, A. Cuniță, J. Drăghicescu, E. Popa y D. Dorobăț (1997:42,43), indican que los futuros profesores han de asistir a cursos de psicología, pedagogía, metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, a la vez que practican durante un periodo determinado en diferentes liceos y son evaluados por un tutor. Es bien sabido que un profesor tiene que ser a la vez profesor y psicólogo para poder mantener una buena relación con los alumnos y tener resultados positivos en clase.

Pero ya que hablamos del proceso de enseñanza y de todos los factores que éste conlleva habría que definir qué significa exactamente enseñanza y qué actividades supone.

Por ejemplo, durante mucho tiempo, según Delia Gheorghiu Bălăceanu (2010: 8), actividades como el aprendizaje del vocabulario o aprender a escribir se consideraban meras actividades de enseñanza. Sin embargo, la adquisición de ciertos prejuicios o preferencias, ciertas actitudes sociales no eran consideradas como resultado de la enseñanza.

Hilgard y Bower (1974) definen la enseñanza como el proceso por el cual cierta actividad se forma o se transforma, reaccionando a una situación, con la condición de que la esencia del cambio no pueda ser explicada por la maduración del organismo, de las tendencias innatas de contestar u otros estados temporales.

Pavlov y sus discípulos así como Skinner definen el proceso de enseñanza como una modificación de la respuesta del organismo a los estímulos externos o internos que se instalan después de una actividad práctica, de una experiencia acumulada o a través de la observación.

K. Lewin describe el comportamiento de la persona vinculado a la teoría del espacio vital psicológico, este comportamiento pudiendo ser aplicable a la enseñanza. Él explica que cualquier actividad persigue unos objetivos que satisfacen las necesidades del individuo y que pueden provocar atracción o rechazo en forma de tensiones. Durante el proceso

pueden aparecer obstáculos que pueden ser superados, evitados o abandonados. En líneas generales es cómo describiríamos el comportamiento del alumno a la hora de aprender una lengua extranjera. En primer lugar, son muy importantes sus objetivos, es decir su motivación, al empezar el estudio. La manera de enseñar del profesor u otros factores pueden influir en el proceso de enseñanza, creando atracción o rechazo por el estudio. Si el alumno se encuentra con obstáculos los puede resolver, evitar o abandonar. En este caso el profesor tiene un papel muy importante, ya que él puede colaborar en la superación de dichos obstáculos y en aumentar la motivación del alumno.

J. Piaget (1947, 1959) vincula la enseñanza a los procesos de asimilación y acomodación en los que la asimilación respresenta las modificaciones del organismo hacia los objetos de su entorno, mientras que la acomodación representa la modificación del comportamiento de la persona en función de los factores externos. Estas ideas se podrían interpretar también analizando el proceso de enseñanza. El alumno modifica los nuevos conocimientos realizando su propia interpretación de la información, pero al mismo tiempo modifica su propio comportamiento en función de la información que recibe. Durante este proceso se asimila la información nueva que el estudiante tiene que consolidar practicando a través de ejercicios.

Pero ya que hablamos de motivación habría que definir qué significa ésta exactamente. Delia Gheorghiuța Bălăceanu (2010: 40) define la motivación como el conjunto de factores que provoca la actividad del ser humano, la orienta de manera selectiva hacia ciertos objetivos y la sostiene enérgicamente. La motivación consituye por lo tanto la totalidad de elementos estimulativos internos, tanto de las necesidades de los impulsos de orden fisiológico como de unas formaciones más complejas, adquiridas a lo largo de la vida como necesidades secundarias, intereses, aspiraciones, convicciones, ideal, concepción sobre el mundo y la vida.

La motivación de los alumnos, por lo que podemos extraer de estas líneas representaría el catalizador que sostiene energicamente la implicación del alumno en el proceso de enseñanza. Al mismo tiempo notamos que el concepto de motivación está vinculado al término *necesidades*, concepto muy utilizado en la descripción de los métodos comunicativos.

Delia Gheorghîța Bălăceanu (2010:42) insiste también en la importancia de la motivación como fuente de energía, considerándola como una condición de la enseñanza eficaz y productiva, que explica no solamente el éxito en un momento dado, sino también la dinámica de una etapa a otra. La autora enumera las principales funciones de la motivación en la enseñanza:

- en función de las condiciones internas de la personalidad de los alumnos, la motivación orienta, sostiene y determina los esfuerzos en la enseñanza con el fin de obtener unos objetivos propios o impuestos por otros.
- los motivos, en conexión directa con el aspecto informativo de la recompensa ofrecida por la propia enseñanza, definen las consecuencias que satisfacen o no el esfuerzo orientado hacia el objetivo;
- ya que los motivos de la enseñanza dependen del nivel de la reflexión subjetiva y de las condiciones de la vida social, siendo el resultado de éstas, ellos dan sentido y valor a la actividad desarrollada por los alumnos, actividad que debe estar en concordancia con las demandas sociales;
- debido a que la enseñanza representa para los alumnos la principal actividad, los motivos de ésta constituyen las fuentes de energía para toda la reactividad psíquica cuya funcionalidad, a posteriori, se ve reflejada en el rendimiento de la enseñanza.

Según estas ideas, podemos afirmar que la motivación está sujeta a las condiciones sociales, por lo tanto nuestra hipótesis referida a las diferencias en el modo de aprender de los rumanos, españoles, franceses

o nacionales de cualquier otro país quedaría confirmada, ya que las condiciones sociales de cada nación son diferentes, por lo tanto la motivación de los alumnos también se verá influida por estas diferencias. Los rumanos en especial tienen la necesidad de aprender otras lenguas de circulación internacional ya que su lengua materna no les permite desenvolverse en otros medios. Los demás países en cuestión (Francia, España, etc.) no se enfrentan en principio a este problema, por lo que la necesidad de los rumanos, como ya hemos comprobado en líneas anteriores, influye en la motivación de aprender otros idiomas, lo que tiene consecuencias también en el rendimiento en la propia enseñanza. Esta sería una explicación plausible que explicaría por qué los rumanos aprenden por lo general al menos dos idiomas. Pero ya que se trata de un país que ha vivido durante muchos años bajo un régimen comunista, que en un momento dado pretendió aislar el país desde el punto de vista sociocultural, ocurre que en el sistema de enseñanza y en los libros de texto de la época sobre todo veremos reflejadas algunas carencias que incluso permanecen en la actualidad. Dichas carencias sin embargo pueden influir en el proceso de enseñanza pero no en la motivación.

Otro concepto importante de la enseñanza sería la creatividad cuya definición queda aún sin definir claramente por parte de los especialistas en psicología social. Irwing Taylor (1959) formuló más de cien definiciones al respecto y enumeró 5 niveles de creatividad:

- la creación expresiva
- la creación productiva
- la creación inventiva
- la creación innovadora
- la creación emergente

Delia Gheorghita Bălăceanu (2010:54) define la creatividad como la actividad de todas las funciones psíquicas de la persona, intelectuales, afectivas y volátiles, conscientes e inconscientes, innatas o adquiridas, de

orden biológico, psicofisiológico y social, implicadas en la producción de lo nuevo y original.

Por lo tanto, el aspecto social también influye en la creatividad, aunque no se precisa de qué manera.

Elena Dănescu (2011:361) coincide en que la educación que recibimos tiene que ver con el contexto en el que se desarrolla:

L'éducation que nous recevons et la culture dans laquelle nous évoluons nous donnent un sens de ce qui est juste ou faux, de ce qui est bon ou moins bon. Nous développons des perceptions, attitudes et fonctionnements liés à ce cadre. Lorsque les messages reçus à la maison sont similaires à ceux reçus à l'école, les enfants ne sont pas tirillés entre deux cultures, deux perceptions du monde.

Los especialistas opinan que la sobresaturación informacional puede ser igual de nociva que el déficit de información. Como podemos comprobar en el capítulo dedicado a la organización del sistema de enseñanza, el horario de las clases de lenguas extranjeras puede estar a veces sobresaturado, lo que puede influir de manera negativa en la creatividad. Aun así, según Delia Gheorghiu Bălăceanu (2010:56) no existen investigaciones experimentales que demuestren con certeza si se puede hacer una correlación directa de proporcionalidad entre la cantidad de información recibida y la creatividad. Alex Osborn, sin embargo, opina que la cantidad produce la calidad, afirmando que cuanto mayor sea la cantidad de datos, mayores serán las oportunidades de encontrar información relevante. Como podemos ver, las opiniones de los autores no siempre coinciden, por lo que la mejor opción sería que el número de lenguas extranjeras introducidas en los planes de estudios y en los programas escolares fuera moderado.

Otro factor que podría intervenir en un horario sobresaturado o monótono sería el cansancio. Según Delia Gheorghiu Bălăceanu (2010:96), el cansancio representa ese estado temporal del organismo que aparece tras un esfuerzo excesivo o de mucha duración, y que queda anulado después de un período de descanso. Pero muchos autores

opinan que el descanso puede estar representado no solo por el estado de reposo sino también, en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, alternando las actividades propuestas. Según la misma autora, afirmación con la que coincidimos plenamente, la apreciación o la intervención de un estímulo material o una recompensa pueden servir para superar el cansancio, obteniendo nuevas fuentes de energía. En cambio, la monotonía o los esfuerzos intelectuales excesivos pueden imponer el cansancio o el aburrimiento. En la pedagogía actual, y sobre todo cuando se trabaja con niños está comprobado que la utilización de la recompensa conlleva mayor motivación por parte de los alumnos. Actualmente ya no se utiliza la recompensa material, sino se crean diferentes juegos y premios que animan a la participación de los alumnos.

Delia Gheorghita Bălăceanu (2010:100) enumera las principales causas de la fatiga de los alumnos rumanos:

- los planes y programas de enseñanza sobresaturados;
- la organización inapropiada de los horarios;
- el número elevado de alumnos por clase;
- el uso inapropiado, la falta de talento pedagógico, de los métodos didácticos;
- la supresión del descanso entre las clases;
- vicios en la calefacción, iluminación y ventilación de las clases;
- sueño insuficiente;
- sobresaturación de deberes de los alumnos;
- la falta de proporcionalidad entre las actividades físicas e intelectuales;
- la situación de las escuelas en zonas de polución
- la ignorancia de las deficiencias sensoriales de algunos alumnos;
- la carencia entre los alumnos de la costumbre de hacer esfuerzos sostenidos;
- la motivación inapropiada de la actividad escolar.

La única solución que pueden adoptar al respecto los profesores rumanos en este caso sería alternar las actividades propuestas de manera que no intervenga la monotonía e implícitamente el cansancio. Este tipo de descanso ha sido denominado por I.M Secenov *descanso activo* y se ha observado que es muy efectivo. Este descanso puede ser entendido tanto como la combinación de métodos diferentes durante la clase como por las pausas y juegos entre las clases. Además, alternar actividades y métodos nuevos cada vez que sea posible puede llevar al aumento de la motivación de los alumnos. Pueden descubrir así actividades que les agradan y los profesores pueden conocer mejor al grupo adaptado el modo de trabajo a sus necesidades con el fin de obtener mejores resultados.

En el caso de la relación lengua materna/lengua extranjera el problema ha sido ampliamente comentado y debatido. Maria Mara-Romocia (2010:16), acerca del rumano como lengua materna y el francés como lengua extranjera, afirma:

L'enseignement d'une langue étrangère ne peut pas ignorer les influences de la langue maternelle dans le processus d'acquisition d'une langue vivante.

Dans la langue maternelle, l'acquisition du langage se fait parallèlement au développement de la pensée de l'enfant et à l'école le développement du langage coïncide avec sa formation intellectuelle.

Dans le cas d'acquisition d'une langue étrangère, les habitudes d'expression relativement correctes qu'il a déjà acquises en langue maternelle vont influencer les nouvelles habitudes d'expression en langue étrangère.

Al mismo tiempo, también se plantea el asunto de la semejanza entre las dos lenguas implicadas, la materna y la extranjera. Algunos opinan al respecto que, mientras más puntos comunes haya, más rápido se adquirirán los conocimientos nuevos, lo que implica mayores resultados positivos en menor tiempo, de lo que se desprende que el proceso de aprendizaje se derrolle de manera más dinámica. Otros, sin embargo, sobre todo en las metodologías más recientes, piensan que la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera no debe implicar a la

lengua materna y que el proceso tiene que ser completamente independiente. En este caso, la cercanía lingüística entre los dos idiomas no debería influir en el proceso de aprendizaje.

Respecto a esta idea, puedo confesar que en mi caso la semejanza entre las dos lenguas, el rumano y el francés, me resultó útil a la hora de empezar a estudiar esta lengua, lo que a posteriori ha influido de manera positiva en mi aprendizaje del español.

En esta situación de cercanía lingüística entre las dos lenguas, el francés y el rumano, Maria Mara-Romocia (2010:17) destaca aspectos positivos y negativos:

Dans cette situation il est normal que l'on constate des erreurs de prononciation, de lexique et de grammaire qui sont dues aux analogies que les enfants peuvent faire avec des choses connues déjà.

D'autre part, il y a des sons, des mots et des structures grammaticales que sont communes entre les deux langues qui peuvent devenir un appui sérieux dans l'acquisition des nouvelles habitudes de prononciation et d'expression correcte dans la langue étrangère.

Otra cuestión que puede resultar problemática se refiere al hecho de elegir un idioma u otro al empezar el estudio. Según A. Cuniță, J. Drăghicescu, E. Popa y D. Dorobăț (1997:45) una de las preguntas que se plantean es la siguiente: De ce depinde preferința și cum se canalizează motivația pentru a învăța limbi străine?¹⁰ Obviamente estas preguntas no tienen una respuesta clara, por lo que la motivación puede depender tanto de la familia, de la influencia de la *mass media* o de otros factores que pueden surgir.

Todo el proceso de enseñanza implica un proceso cognitivo que los especialistas tratan de explicar y clasificar. Antoinette Camilleri (2000:16), en un *workshop* del Consejo de Europa enumera tres categorías:

Underlying all three categories in this publication is the aim to develop the cognitive processes of individual students which they

¹⁰ ¿De qué depende la preferencia y cómo se enfoca la motivación para aprender lenguas extranjeras?

employ when engaging with language, culture and their own learning. These cognitive process, which are employed to deal with new information, can be seen as providing a bridge to awareness in general. Their relevance to the three topics under discussion can be summed up as follows:

- authenticity – if we take a psychological view of this topic, in designing exercises we take into account the cognitive processes that all human beings employ in real life when using language and processing information.
- learner autonomy – one of our aims is to help students become aware of their own learning and various factors that influence it. This awareness-raising process entails developing and enhancing the cognitive strategies which lead to this awareness.
- cultural awareness – a ‘dialogue with culture’ (see Fenner) entails entering new territory and being confronted with different and new modes of behaviour and thought; this in turn requires the application of a range of cognitive strategies to deal with this new information.

Sin embargo, pese a todos los trabajos existentes, de momento no se ha llegado a una conclusion definitiva, puesto que el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y el modo de aprender de diferentes tipos de alumnos ofrecen todavía muchos temas interesantes por descubrir.

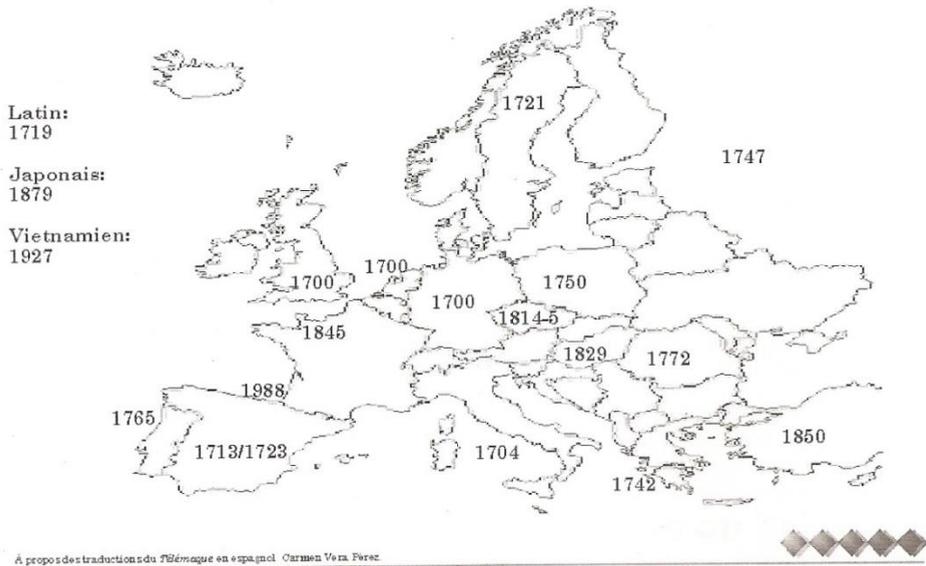
3. LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS Y ESPAÑOL COMO LENGUAS EXTRANJERAS EN RUMANÍA

3.1. La historia de la enseñanza del francés desde el siglo XVIII hasta la actualidad

Antes de adentrarnos en lo que constituye el núcleo central de nuestro trabajo, el análisis de manuales y materiales para la enseñanza del francés y el español propiamente dicho, vamos a llevar a cabo una breve aproximación a una larga historia de más de 200 años de presencia y enseñanza del francés en Rumania. Una historia que empieza a finales del siglo XVIII, cuando la lengua francesa empieza a ser estudiada y utilizada en los Principados Rumanos, coincidiendo con la llegada de muchos emigrados de la Revolución Francesa que se trasladan entonces a aquellos territorios para convertirse en preceptores en las grandes familias de la nobleza, en secretarios de algunos príncipes o bien en profesores de francés. Hay que tener en cuenta que desde el siglo XVIII obras clásicas francesas circulaban ya en Rumanía en versión original. Los lectores rumanos leían, entre otros, a Bossuet, Racine, Corneille, La Fontaine, Boileau, Molière.

Un ejemplo elocuente de la presencia del francés en Rumanía lo representa la traducción de *Les aventures de Télémaque* de Fénelon en una fecha relativamente temprana, exactamente en el año 1772. Veamos al respecto una aproximación comparativa a las diferentes fechas de traducción de dicho libro, extraída de un estudio de Carmen Vera Pérez (2003 : 175), lo que nos ilustra claramente sobre la temprana presencia del francés en Rumanía, a pesar del aislamiento geográfico de nuestro país.

Traductions du Télémaque



Por otra parte en el estudio anteriormente mencionado de Aura Pauş (1997) existen numerosos datos sobre la presencia y la enseñanza de francés en Rumanía, cuya trayectoria intentaremos seguir.

En 1775, el francés ya se enseñaba en la primera escuela rumana de la ciudad de Craiova, la escuela Obedeanu, conocida a partir de 1882 con el nombre de Școala Domnească.

Simona Manolache y Mariana Șovea (2003:14) hablan del primer testimonio de la introducción del francés en la escuela rumana:

Les chercheurs considèrent que la première attestation de l'introduction du français dans l'école roumaine est Hrisovul lui Alexandru Ipsilanti de 1776, un document que prévoyait l'étude des langues étrangères (le français, le latin, l'italien, l'arabe, le turc, l'allemand et le russe) à l'Academia Domnească de Sf. Sava.

En Valaquia, uno de los principales territorios de la Rumanía de aquel momento, los nobles solicitaron a los príncipes reinantes su aprobación para introducir el francés como materia de estudio en 1817: "On a crée beaucoup d'écoles (même dans les villages à partir de 1838),

on a introduit l'alphabet latin, on a passé à l'enseignement laïque, on a mis d'accord les plans d'enseignement des écoles privées et des écoles publiques" (Manolache, S., Şovea, M (2003:14).

Sin embargo no faltaron altibajos durante estas primeras décadas de presencia del francés en Rumanía, como por ejemplo cuando en una fecha tan tardía como el año 1848 se llegaron a prohibir en Rumanía todas las lenguas extranjeras excepto el ruso, lo que afecto por supuesto al francés. Pero fueron de hecho situaciones momentáneas que no interrumpieron la presencia cada vez más contante del francés en nuestro país. En Bucarest, el 27 de marzo de 1831, el francés fue incluido en el programa oficial del *Liceo Sfântu-Sava* y en 1836 se convirtió en objeto de estudio en la *Academia Mihaileană* de Iaşi. El programa oficial preveía proporcionar a los alumnos nociones de gramática y conocimientos sólidos de literatura. Se utilizaba un método gramatical intensivo a través de ejercicios de traducción del rumano al francés y del francés al rumano. En 1859, tras la Unión de los Principados Rumanos, el francés se convierte en lengua obligatoria en toda la enseñanza secundaria de la nueva Rumanía.

Por otra parte, en Transilvania, que estaba bajo el poder de los Habsburgos y fuertemente instrumentalizada por la nobleza húngara, el francés no fue introducido hasta muy tardíamente en el sistema escolar, siendo hasta entonces el alemán el idioma de estudio predominante. Para demostrar la importancia del alemán, Vladimir Ghiodinescu (1945: 61) nos presenta algunos datos al respecto, provenientes del Ministerio Húngaro en 1914, sobre las escuelas existentes en aquel momento:

Jusqu'à cette date, il résulte d'après les données officielles hongroise (Rapport du Ministère des Cultes et de l'Instruction au parlement Hongrois) 1914 qu'il y avait au total 159 écoles secondaires d'enseignement général magyar; il y avait 10 écoles secondaires (3 écoles à 8 classes et 7 gymnases à 4 classes) de langue roumaine; pour la population allemande, il y avait 10 écoles secondaires. Le nombre des écoles normales s'élevait à 23 écoles hongroises, 8 écoles roumaines et 3 écoles allemandes. Le nombre des écoles commerciales était de 16 écoles hongroises, 1 école roumaine et 1 école

allemande. Le nombre des écoles industrielles était de 15 écoles hongroises pour les garçons et 5 pour les jeunes filles, aucune pour les Roumains et pour les Allemands.)

En el año 1939-40, según la misma fuente, la importancia del alemán sigue siendo considerable. Estos datos estadísticos muestran el total de escuelas secundarias en función de la lengua de enseñanza. Por lo tanto, había un total de 98 de escuelas rumanas, lo que representaba el 60,15 %, 38 escuelas húngaras que representaban el 23,35% y 27 escuelas alemanas, con un 16,50%. Con posterioridad a la Gran Unión de 1918, comprobamos en este estudio un incremento de escuelas rumanas frente a las escuelas húngaras, lo que se debería a la transformación de las antiguas escuelas públicas húngaras en escuelas rumanas bajo el Estado Rumano. Esta decisión por parte del Estado Rumano no fue fácil, puesto que hubo una oposición clara a estas medidas por parte de numerosos profesores afectados. Aunque también es cierto que no todas las escuelas fueron “rumanizadas”, sino que algunas de ellas guardaron su anterior estatus, manteniendo como lengua de enseñanza el húngaro o el alemán.

Pero a partir de 1867 el francés ya se enseñaba en secundaria en la ciudad de Braşov. Y tras el final de la Primera Guerra Mundial y la creación de la Gran Unión en 1918 –lo que supuso la unión de Transilvania con Rumanía– el estudio del francés se convirtió en obligatorio en todas las escuelas rumanas. “Studiul limbii franceze nu figurează ca disciplina obligatorie in planurile de învăţământ din Transilvania, înainte de 1918”¹ (PĂUŞ, Viorica Aura (1997:83).

Además de estar bajo el poder de los Habsburgos, hubo otras causas que determinaron que la enseñanza de lenguas extranjeras se viera claramente afectada. La influencia de la iglesia fue en este caso un factor a tener en cuenta. Según Vladimir Ghidinescu (1945:9), la iglesia “est devenue en Transylvanie le seul pivot d’existence et de résistance de ses

¹ El estudio de la lengua francesa no aparece como disciplina obligatoria en los guías de aprendizaje de Transilvania antes de 1918 (interpretación propia de la cita).

écoles, jusqu'au moment de l'union avec l'ancien État roumain." La lengua predominante en la iglesia y en los centros educativos creados por George Barițiu, un joven entusiasta que acabará convirtiéndose en director de la escuela de Brașov en 1837, fue el griego. Esta fue de hecho una de las primeras escuelas y más tarde en la época del obispo metropolitano Andrei Șaguna (1809-1873), a partir sobre todo de la revolución de 1848 se crearon muchas más, lo que representó, tanto en lo que se refiere a profesores como alumnos, un hito insoslayable en la educación escolar de la época. Además de las escuelas, que tuvieron un papel determinante en la educación, numerosas asociaciones, como es el caso de la Asociación Astra² con sus numerosas actividades, influyeron decisivamente en el sistema educativo de Transilvania, una región que no pertenecía a la Rumanía de aquel entonces. Incluso después de la Gran Unión, que es cuando Astra conoce su mayor desarrollo, e incluso en tiempos más recientes, esta asociación siguió desempeñando un importante papel. En el campo literario la revista *Transilvania* despertó no solo el interés de los académicos y de minorías cultas sino que también acabó atrayendo a lectores menos iniciados.

Una buena parte de lo que acabamos de comentar explica que Rumanía pudiera considerarse en gran medida un país francófono. Simona Manolache y Mariana Șovea (2003:13) mencionan, por cierto, el momento en el que se creó este término: "En 1880, le géographe français Onésime Reclus (1837-1916) a inventé le terme «francophonie» pour définir l'ensemble des personnes et des pays utilisant le français à des titres divers"³.

Pero será sobre todo a partir de los primeros años del siglo XX, cuando la lengua y la cultura francesa gocen de más éxito y prestigio en Rumanía. Es en esa época cuando a Bucarest se le conocerá como el "Petit Paris", haciéndose sentir la influencia francesa incluso en la arquitectura

² Association pour la culture du peuple roumain

³ Rumanía pertenece por cierto a la "Organisation internationale de la Francophonie desde 1993.

de la ciudad. Se hablaba francés en las familias aristócratas y se conocía bien la historia y la literatura de Francia porque se contaba con libros franceses que se vendían en las librerías de todas las ciudades importantes e incluso se leían con toda normalidad periódicos en francés.

Sin contar que París será de algún modo la patria de muchos talentos rumanos como el escultor Constantin Brancusi, el compositor George Enescu, los ingenieros Traian Vuia y Henri Coanda. Y hay que referirse también al gran autor del teatro del absurdo Eugène Ionescu, que llegará a ser miembro de la Academia Francesa, a Mircea Eliade, escritor e historiador de las religiones y al filósofo Emil Cioran, al que algunos críticos franceses llegarán a considerar como uno de los más grandes estilistas de la lengua francesa en el siglo XX.

Sin embargo, ha habido otras etapas a lo largo del siglo XX, en que esta presencia francesa en Rumanía llegó a hacerse menos patente debido a determinadas circunstancias políticas. Es lo que ocurrió durante el período comunista cuando llegó a haber muchas dificultades para hacerse con libros franceses. El Instituto Francés de Bucarest era, de hecho, casi el único lugar en toda Rumanía donde se podían encontrar libros sin tener que enfrentarse a problemas de censura. De hecho un verdadero "tráfico de libros" franceses empezó a funcionar por esa época en Rumanía. Los que tenían la suerte de haberlos adquirido se los prestaban a otros, circulando así, de manera casi clandestina, los libros franceses. De hecho, esto ayudó mucho a que el francés se siguiera hablando y enseñando en mi país. Y tampoco hay que dejar de lado el hecho de que el francés fuera la lengua hablada por muchos intelectuales rumanos.

Pero volviendo a la historia de la enseñanza del francés en Rumanía, tenemos que recordar que después de la Gran Unión de 1918 el estudio del francés se convierte en obligatorio en todas las escuelas rumanas y así se mantendrá con algunos altibajos en las décadas siguientes. Tras la caída del comunismo en 1989, no han faltado proyectos

de colaboración entre Rumanía y Francia. Políticos franceses empezaron a visitar Rumanía. Jacques Chirac fue uno de ellos.

Y centrándose en las metodologías referidas a la enseñanza del francés en Rumanía, hay que decir que en la primera mitad del siglo XX, sobre todo entre las dos guerras mundiales, los profesores rumanos de francés adoptaron una posición intermedia entre el método tradicional que se utilizaba en el siglo XIX y el método directo que había hecho su aparición en las últimas décadas de ese mismo siglo en Alemania, pero que había tenido dificultades para implantarse en otros países. En Rumanía concretamente no hizo su aparición hasta muy entrado el siglo XX, y lo hizo de forma tímida y compartiendo espacio con el método tradicional. Dicho período se caracteriza por la adopción de algunos principios que se consideran positivos del método directo, admitiéndose sin embargo el uso del rumano en las clases como un mal necesario, por la importancia de las lecciones orales y por una actitud especialmente respetuosa con el aprendizaje de la gramática, considerado no como un objetivo en sí mismo, sino como un medio para adquirir las estructuras del lenguaje.

Más tarde, tras la segunda guerra mundial, durante unos años, el francés fue sustituido por el ruso, pero en los años 60 y 70 el interés por el francés resurgió e incluso aumentó.

Constanța Ciocârlie (1975: 26) reproduce las palabras del Comité Central del Partido Comunista rumano del año 1973, que traducimos a continuación:

Tenemos la obligación de asegurar a los jóvenes la posibilidad de aprender lenguas extranjeras en las escuelas. Si pensamos en el futuro, en el acercamiento entre naciones, está claro que el aprendizaje de lenguas extranjeras representa un problema esencial de ese acercamiento-, no solo en Rumanía, entre rumanos y otras nacionalidades, sino también en una escala más general. Dejando de un lado este punto de vista más lejano, debemos decir que el acceso a la conquista de la ciencia y de la técnica de hoy en día no es posible sin conocer al menos dos lenguas de circulación mundial.

Y eso que hubo momentáneamente un “periodo negro” durante el cual disminuyeron las horas semanales de francés. De hecho se llegaron a introducir, por ejemplo, manuales de francés con textos de civilización rumana dejando de lado los textos referidos directamente a la civilización francesa. En la práctica la enseñanza de la lengua francesa se había convertido en los años anteriores a la caída del gobierno de Ceaușescu en una materia más que servía a los intereses de adoctrinamiento del régimen. Sólo a partir de diciembre de 1989, tras la caída del régimen comunista se aumentó el número de horas de enseñanza del francés y éste volvió a recuperar por un tiempo cierto prestigio. De ahí que a partir de la Revolución de 1989 aparezcan un buen número de manuales de francés así como libros dedicados a su didáctica. Además ello va acompañado de cambios importantes referidos a la edición de manuales. Pues si durante el período comunista, los profesores se veían obligados a utilizar los manuales publicados por la Editorial Didáctica y Pedagógica, a partir de entonces pudieron empezar a utilizar cada vez con mayor frecuencia manuales editados en Francia, enseñándose de manera autónoma y libre de imposiciones políticas. A partir de 1990, además del Instituto Francés de Bucarest se crearon Centros Culturales Franceses en Cluj, Iasi y Timisoara, las provincias más importantes de Rumanía.

En el año 1998 el número de estudiantes de francés rumanos llegó incluso a aumentar. Una de las razones podría ser el hecho de que en ese mismo año se crearon los programas intensivos de lenguas extranjeras que cuentan con una dedicación de tres a cuatro horas semanales y los programas bilingües, con un total de cinco a siete horas semanales y una o dos horas de elementos de cultura y civilización, geografía e historia del país.

En esos momentos, y a pesar de que ya empezaba a irrumpir con fuerza el aprendizaje del inglés, el francés ocupaba un lugar primordial en el conjunto de la enseñanza de lenguas extranjeras. Pero a partir de ese año la situación empezó a cambiar, aunque durante algún tiempo aún el

francés siguió ocupando el primer lugar, con un 51 %, seguido del inglés que alcanzó por entonces un porcentaje del 34 % entre los estudiantes rumanos que se inclinaban por esta lengua. Poco a poco, Rumanía, igual que los demás países europeos, introdujo el inglés en todas las escuelas y los jóvenes empezaron a dejar de estudiar francés de manera casi exclusiva. Todo ello fue acompañado lógicamente del envejecimiento del profesorado de francés y la aparición de nuevos profesores de lenguas extranjeras, formados sobre todo en la enseñanza del inglés, lo que provocó de paso un cambio generacional del profesorado: los nuevos profesores de idiomas lo eran sobre todo de inglés. Pues en resumidas cuentas, el hecho de estudiar inglés era visto a los ojos de la nueva sociedad, que se había formado en la última década del siglo XX y los primeros años del siglo XXI, como un paso hacia la modernidad.

3.2. La historia de la enseñanza del español. La situación actual de la enseñanza de español en Rumanía

Si en el caso de la presencia y enseñanza del francés los datos abundan, en el caso de la enseñanza y presencia de español resulta difícil encontrar información, sobre todo datos referidos al comienzo de la enseñanza de esta lengua ya que los contactos directos entre las dos lenguas son relativamente recientes.

José Esteban Barroso (2010: 18), acerca de la enseñanza de español en Rumanía, afirma:

Recordemos aquí que Rumanía es considerado todavía un país francófono, aunque en la práctica la enseñanza de francés ha descendido drásticamente, tanto como ha aumentado la enseñanza de español, por lo que se podría afirmar que la relevancia que antes tenía el estudio del francés empieza a ocuparlo la enseñanza de español, aunque este fenómeno es bastante lento.

Sin embargo, desde el siglo XVIII ya existían diferentes traducciones de obras española, supuestamente a través de las versiones francesas de los libros originales. Los datos referidos a estas traducciones,

que exponemos a continuación, han sido extraídos del estudio de Dan Munteanu (1995), *Breve panorama de la hispanística rumana*. Respeto a estas traducciones, Luminița Vleja (2006) describe las principales líneas de investigación de un proyecto que se estaba llevando a cabo hace no tantos años en la Universidad de Vest de Timișoara.

Nicolae Costin traduce en 1710-1712 el *Libro áureo del gran emperador Marco Aurelio* junto con el *Reloj de príncipes* (*Ceasornicul Domnilor*) de Antonio de Guevara, siendo más que probable que tuviera a su alcance la versión francesa.

A finales del siglo XVIII aparece *El Criticón* de Gracián (Critil și Andronic) de autor desconocido que se supone que utilizó una traducción a partir del griego moderno.

En la Biblioteca de la Academia Rumana se pueden encontrar dos manuscritos de *La Celestina* en versión rumana, uno en alfabeto cirílico y otro probablemente de Costache Negruzzi, autor de novelas cortas famosas de la primera mitad del siglo XIX.

También hay que mencionar la publicación del *Lazarillo de Tormes* (*Intamplările lui Lăzărilă de Torma*) en 1839, traducida también a partir de una versión francesa por Barbu Tâmpeanu.

Pero ya que hablamos de las traducciones a través del francés de diferentes obras literarias españolas, habría que indicar también que en nuestra búsqueda de manuales en las bibliotecas rumanas también hemos encontrado versiones francesas de manuales de español, que según refieren los propios profesores de español, no se llegaron prácticamente a utilizar.

Pero no podemos continuar nuestra exposición sin recordar la primera traducción del Quijote, que data de 1840 y está firmada por Ion Eliade Rădulescu. Esta traducción se basa también en una versión francesa, en este caso en la versión libre de Jean-Pierre Claris de Florian.

Con posterioridad a 1860 el interés por la vida, la cultura y la literatura españolas empieza a aumentar considerablemente y poetas

como Vasile Alecsandri e historiadores como Mihail Kogălniceanu viajan a España y dejan por escrito sus impresiones.

En 1868, el profesor V. Alexandrescu-Urechia fue elegido miembro correspondiente de la sección literaria y artística de la sección de lengua de la Real Academia Española por su gran aportación al conocimiento de España en nuestro país.

El propio Dan Munteanu denomina toda esta etapa como etapa de la *prehistoria de la hispanística* o *etapa de descubrimiento*, etapa que finaliza en la primera década del siglo XX.

Además de los datos recopilados en el artículo de Dan Munteanu (1995), hemos podido encontrarnos, a través de nuestra investigación, con algunos nombres de profesores y autores de libros, la mayoría de ellos de especial interés para el ámbito que nos ocupa. Se trata de profesores de español cuya implicación como hispanistas destaca de una manera u otra.

En primer lugar hay que mencionar a **Alexandru Popescu Telega** considerado el primer hispanista rumano. Finalizó su carrera en la Universidad de Bucarest en 1913 y en 1938, como consecuencia de los esfuerzos realizados por N. Iorga y Iorgu Iordan llegó a ser profesor de Lengua y Literatura españolas en la Universidad de Bucarest. A partir de 1937 pasó a ser miembro de la Sociedad de Escritores Rumanos y realizó estudios sobre autores españoles, catalanes y portugueses; entre otros sobre Cervantes, Lope de Vega, Unamuno, Manuel Machado y Ruben Dario. En *Pleiada* (1927) firma el primer estudio rumano sobre la poesía latino-americana y también fue él quien tradujo, por primera vez en nuestro país, al escritor catalán Joan Maragall (Laude, 1922). En 1941 publicó con fines didácticos una antología literaria española y en 1942 una *Gramática española*.

Otros, sin embargo consideran a **Ștefan Vârgolici** como el iniciador del hispanismo en Rumanía ya que tradujo y publicó una parte de Don Quijote en *Estudios sobre la literatura española* (Iași, 1868-1870). Esta

traducción, según Dan Munteanu (1995:536) se publicó en la revista *Convorbiri Literare* por el grupo *Junimea*, grupo que en su momento creó “una verdadera corriente literaria y espiritual.”

A la hora de hablar de los principios del hispanismo en Rumanía habría que mencionar también a Ileana Georgescu y George Călinescu por la traducción *Iscusitul hidalgo Don Quijote de la Mancha* y a Tudor Vianu que publicó un buen número de trabajos en torno a la figura de Cervantes.

Alexandru Busuioceanu, profesor en la Universidad de Madrid, fue el impulsor de la especialidad de lengua y literatura rumana en dicha universidad, siendo su titular hasta su fallecimiento en 1961. En 1942-1943 trabajó en un diccionario rumano-español que finalmente no se llegó a publicar y que hubiera sido el primer diccionario de este tipo. Hubo que esperar unos años hasta que en 1967, **Dan Munteanu Colán**, en colaboración con Constantin Parii, publicara el primer diccionario rumano-español. La publicación del diccionario coincidió con la finalización de sus estudios de licenciatura en la Universidad de Bucarest. En 1995, las autoridades españolas le concederían la nacionalidad española y en 2003 consigue la plaza de catedrático de Filología Románica en la Universidad de Las Palmas de Gran Canarias. Su dilatada trayectoria y experiencia puede consultarse en su página web, sitio de donde hemos recogido esta información. Podemos así informarnos de que es autor de más de cincuenta traducciones de obras fundamentales de literatura española e hispanoamericana y ha publicado numerosas libros (lingüística, crítica literaria, así como gramáticas, diccionarios y manuales). En el capítulo destinado al análisis de manuales, algunos de los publicados por él serán objeto de nuestra atención.

El hispanismo en Rumanía en tiempos más recientes ha empezado a adquirir mayor importancia, lo que lleva a autores como Dana Diaconu (2003:1) a afirmar:

[...] el hispanismo rumano, que ya es una realidad en la actualidad, se ha ido abriendo paso lentamente, no sin discontinuidades y altibajos, debido a determinadas circunstancias difíciles (incomunicación, lejanía geográfica), cuando no adversas (la política cultural que se impuso en casi medio siglo de régimen comunista).

Sobre la evolución del español en el siglo XX la autora destaca tres etapas:

- La primera, inicial (desde principios del siglo hasta los años sesenta)
- La segunda, de afianzamiento (desde los años sesenta hasta 1989)
- Tercera (de apertura, después de 1989)

Dan Munteanu (1995) también menciona estas tres etapas. El autor afirma que la primera etapa se inicia en 1930 cuando empieza a funcionar el primer lectorado de filología española dirigido por Evaristo Correa Calderón en la Universidad de Bucarest. A Correa Calderón le sucede el profesor mencionado líneas más arriba, Alexandru Popescu-Telega, autor de la monografía de *Cervantes* (1924), y de *Asemănări și analogii în folclorul românesc și iberic* (Semejanzas y analogías en el folclore rumano e ibérico, 1927), *Cervantes și Italia* (Cervantes e Italia, 1931), *Două drame de Lope de Vega interesând istoria românilor* (Dos dramas de Lope de Vega con referencia a la historia de los rumanos, 1936). Sus trabajos sobre Cervantes se consideran de la mayor importancia dentro de la bibliografía crítica no española. En esa época, años 20 y principios de los 30 del pasado siglo, Blasco Ibáñez se convierte en el escritor español más traducido y conocido en Rumanía.

En una segunda etapa, que finaliza con el inicio de la segunda guerra mundial, varios estudiosos de fama internacional como Dimitrie Caracostea, Tudor Vianu y Eugen Lovinescu se inclinan por la literatura hispánica en torno a la que llevan a cabo importantes trabajos que representan una aportación nada desdeñable para la hispanística. El romanista Ovid Densusișianu, por ejemplo, tradujo poesía de autores contemporáneos y Nicolae Iorga, reputado historiador de la literatura,

en su *Istoria literaturilor romanice în dezvoltarea și legăturile lor reciproce* (Historia de las literaturas románicas en su desarrollo y sus relaciones recíprocas, 1920) estudia los momentos más significativos de la literatura española. Tampoco podemos dejar de lado el caso de Ramiro Ortiz, quien a pesar de su origen español enseñaba lengua y literatura italiana en la Facultad de Letras y Filosofía de Bucarest y que durante su prolongada estancia de veinte años en Rumanía, se convirtió en un gran divulgador de la literatura española a través de sus estudios sobre diferentes autores hispanos e influyó en gran medida en algunos alumnos suyos como George Călinescu crítico e historiador literario, escritor y académico.

Lo que se ha dado en llamar la tercera etapa de la hispanística en Rumanía se iniciaría en los años 60 del pasado siglo. Gracias a los esfuerzos de Iorgu Iordan, a partir de 1957 el Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Bucarest retoma sus actividades y en 1962 se licencia la primera promoción posterior a la Segunda Guerra mundial. Pero algo antes, concretamente en 1960, a iniciativa de Iorgu Iordan se crea el Departamento de Románistica del Instituto de Lingüística de Bucarest (fundado en 1949), dirigido por Marius Sala, gran conocedor de la cultura de ámbito hispánico y miembro correspondiente de la Real Academia Española. Sin dejar tampoco de lado otro momento importante referido a la presencia del español en Rumanía, como fue el año 1962, momento en que se creó la Sociedad Rumana de Lingüística Románica que a través de sus constantes trabajos y la organización de reuniones y simposios especializados tuvo un papel fundamental en la promoción y expansión de la cultura hispánica en nuestro país.

Dentro del marco general de la lingüística hispánica tenemos que detenernos en unos estudios de especial interés para nosotros publicados en esa época. Por una parte, se publicaron manuales y cursos destinados a la enseñanza del español a todos los niveles y por otra, se llevaron a cabo trabajos relevantes sobre aspectos generales o puntuales del

español. Entre los trabajos enumerados por Dan Munteanu (1995:541) destacan los siguientes títulos: *Istoria limbii spaniole* (Historia de la lengua española, 1966) de Iorgu Iordan, *Curs de gramatica limbii spaniole* (Curso de gramática de la lengua española, 1963) de C. Duhăneanu y *Manual de limbă spaniolă. Categoriile gramaticale* (Manual de lengua española. Categorías gramaticales, 1975), volumen colectivo publicado por profesores de la Universidad de Bucarest.

Durante ese período también debemos interesantes publicaciones a Iorgu Iordan (1963), *Istoria limbii literare spaniole*, Iorgu Iordan (1964), *Los estudio hispánicos en Rumanía*, libro publicado y reeditado desde el año 1970.

Además, en 1964 se publica el primer gran diccionario español-rumano de N. Filipovici y Raúl Serrano Pérez tres años antes de que en 1967, se publique, como se ha comentado anteriormente, el primer diccionario rumano-español de Dan Munteanu y C. Parii. A partir de ese momento empezaron a publicarse otros diccionarios como el de E. Focșeanu (español-rumano), Micaela Ghițescu (español-rumano, rumano-español), cuyos diccionarios se siguen utilizando con asiduidad en la actualidad, así como el de C. Duhăneanu, Al. Calciu, Dan Munteanu (rumano-español, 1979) y Al. Calciu, Zaire Șamharadze (español-rumano, 1992).

Durante esos mismos años se publicaron además numerosos manuales que se siguen utilizando y que examinamos en nuestro estudio, entre los cuales mencionaremos los de de C. Duhăneanu y L. Costin, así como gramáticas de español para uso escolar, entre los cuales mencionaremos las de Domnița Dumitrescu y la de C. Duhăneanu y Dan Munteanu. No nos detendremos sin embargo en los estudios hispanoamericanos, relativamente más nuevos, de morfología o sintáxis o de análisis comparativo entre el rumano y el español, de especial interés, por otra parte, para los profesores de lengua española. También disponemos en estos últimos años de un vasto abanico de estudios de

historia y crítica de la literatura española, mientras que las traducciones de obras maestras españolas siguen siendo objeto de interés en todo momento, enlazando así con las primeras expresiones de la hispanística en Rumanía, aunque poniendo ahora más el acento en los aspectos didácticos, en la línea de favorecer la enseñanza/aprendizaje de la lengua española.

Nos permitimos en este punto, hacer una breve incursión en un ámbito que no queremos dejar de lado, porque desde nuestro punto tiene mayor significación en el aprendizaje de la lengua española en Rumanía de lo que puede parecer, sobre todo en lo que atañe a su comprensión. Nos referimos a la presencia en las televisiones rumanas de telenovelas de procedencia latinoamericana. Se puede debatir mucho al respecto, pero es innegable que la presencia de estas series en las pantallas de los hogares rumanos tienen mucho que ver en una cierta proximidad a la lengua española. En cualquier caso, hay un hecho cierto y es que muchas personas que no han estudiado nunca el español llegan a comprenderlo y en menor medida a hablarlo a través de un contacto casi diario con estas telenovelas.

Por otra parte, en la elección de español no se puede dejar de lado que también puede influir una percepción positiva y una cierta admiración de los rumanos por España y los países de habla hispana. Sin duda tendría también que ver con una “proximidad románica”, semejante a la del siglo XIX con relación al francés. Una vez más la idea de “romanidad” favorecería esa afinidad de los rumanos con una lengua que les parece próxima. Sin contar, por supuesto, que otro factor que sin duda potencia el estudio de español por parte de los rumanos es el elevado número de ellos que a partir de finales de los años 90 del pasado optaron por emigrar a España, lo que sirve a sus familiares para interesarse y aprender la lengua de Cervantes.

Pero también aspectos de política cultural impulsadas por España a partir de la última década del pasado siglo como, por ejemplo, la

implantación de lectorados AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo) y la inauguración de una sede del Instituto Cervantes en Bucarest, sirvieron para potenciar la presencia del español en Rumanía y aumentar el número de estudiantes de esta lengua.

En el curso 2004-2005, por ejemplo, hubo un total de 19.357 de alumnos de español, lo que representa un número considerable si lo comparamos con el de épocas anteriores. En el anuario del Instituto Cervantes, correspondiente al curso 2006-2007 encontramos el siguiente gráfico comparativo:

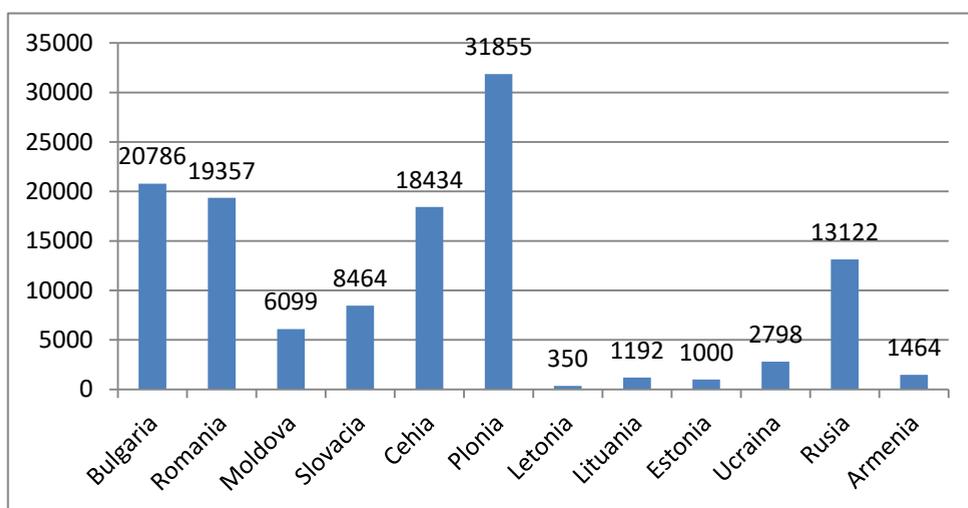


Gráfico A: Distribución de los alumnos de español en países del Este de Europa

En un estudio más reciente, de Andreea Cristina Bărdaş (2013:4), sobre la importancia del español como lengua optativa, los mismos problemas surgen:

La investigación demostró que hay interés por el estudio de este idioma y que se pueden obtener resultados muy buenos aun si se estudia como asignatura facultativa. Además, se ha demostrado que para estimular la motivación del estudio del español son muy importantes: el apoyo ofrecido por el profesor, por el centro de enseñanza en la elaboración y aplicación de unos cursos opcionales que evidencien su propia concepción cultural y pedagógica.

La misma autora afirma que actualmente el español se imparte en más de cien escuelas y colegios de Rumanía donde aproximadamente 130 profesores imparten las clases. El 22% del alumnado rumano de español de estas escuelas se concentra en la ciudad de Bucarest.

De todos modos, deseo mencionar que aparte de los datos referentes a la presencia de la enseñanza de español en Rumanía que acabo de mencionar, no disponemos en este momento de otros que los obtenidos a través de nuestro propio estudio en varias universidades rumanas. Añadimos al respecto que los resultados de este estudio fueron presentados en el Coloquio Internacional Lengua, Cultura y Civilización celebrado en 2011 en Craiova⁴.

A continuación expondremos algunas de las ideas más importantes del referido estudio, acompañadas de algunas consideraciones personales.

Empezaremos indicando que en Rumanía existen varias universidades, algunas públicas (Bucarest, Craiova, Pitesti, Cluj-Napoca, Timisoara, Suceava, Iasi y Constanta) y otras privadas: la Universidad Dimitrie Cantemir y la Universidad Spiru Haret, ambas en Bucarest, con las que hemos colaborado durante la realización de nuestro estudio. Todas ellas ofrecen español dentro de los planes de estudios de las facultades de filología. Existen otras dos sin embargo en las que el español se imparte solo como complemento de estudio: la Academia de Estudios Económicos de Bucarest y la Universidad Rumano-Americana.

Consideramos que la escasa presencia del español en el ámbito no universitario rumano es una prueba importante de la situación real de la enseñanza del español en Rumanía. La información encontrada en la revista online *RedELE*, según el estudio realizado en el año 2001-2002, indica que solo 4130 alumnos estudiaban español a nivel universitario, mayoritariamente en Bucarest. Un estudio más reciente del Instituto Cervantes realizado por Maribel Jimeno Panés en el año 2005-2006 señala

⁴ Coloquio Internacional "Limba, Cultură și Civilizație", 24-26 marzo, 2011, Craiova, Rumanía.

que el número de alumnos universitarios ha aumentado durante aproximadamente cuatro años en un 20%. El número de alumnos que estudian español es reducido, lo que implica lógicamente que el número de profesores que imparten clase también es reducido, lo que tiene como consecuencia que apenas se creen puestos de profesores de español.

Esto nos lleva a la conclusión de que no existe motivación para que los alumnos elijan español en sus estudios filológicos y se formen como profesores. Otra razón de la presencia escasa de español en comparación con otros idiomas puede ser el hecho de que las empresas españolas no invierten en Rumanía, excepto en Bucarest y que por lo tanto, no se crean muchas opciones de trabajo para los estudiantes de español.

Lo anteriormente expuesto también explica de alguna manera que escaseen los estudios que tratan la metodología que utilizan los profesores en clase de español en Rumanía o que sean difíciles de encontrar análisis de manuales de español.

De ahí nuestra intención de estudiar y analizar directamente la metodología utilizada por los profesores de español en Rumanía, basándonos para ellos en estudios realizados mediante encuestas en otros países. Por ejemplo, el estudio realizado por M^a Lourdes de Miguel García (2005) en el que llevó a cabo una investigación sobre la enseñanza del léxico en la clase de ELE. La metodología utilizada se hizo mediante encuestas y los destinatarios eran profesores tanto de instituciones públicas como privadas de España. Otro estudio mediante encuestas, que nos ha servido de guía, fue el realizado por Elle Carlsson en un Instituto sueco, pero esta vez se trató de preguntas más abiertas y de un estudio cualitativo a mayor escala, porque además de la encuestas a las profesoras del referido Instituto se analizaron grabaciones de clases. También captó nuestra atención un análisis realizado por Zara Fernández de Moya (1997) donde los cuestionarios pretendían evaluar la enseñanza de ELE en centros públicos y privados partiendo de tres puntos de vista: evaluación del profesor, del alumnado y del centro.

Después de enumerar algunos de los estudios previos continuamos con los objetivos propuestos al iniciar nuestro trabajo:

- proporcionar una visión general acerca de la situación actual de la enseñanza del español en Rumanía
- analizar los datos obtenidos desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo
- sacar conclusiones de los resultados obtenidos.

A continuación haremos una breve introducción al tema que planteamos describiendo el porqué del estudio. Para cumplir nuestros objetivos decidimos recurrir a encuestas dirigidas a docentes de español de algunas universidades de Rumanía.⁵ Estas universidades son las siguientes: la Universidad de Bucarest (UB), la Universidad Rumano-Americana de Bucarest (RAU), la Universidad Babeş Bolyai de Cluj (UBB), la Universidad de Constanta (Ovd), la Universidad de Craiova (UCV), la Universidad de Suceava (USV) y la Universidad de Oeste de Timisoara (UVT). Decidimos optar por docentes universitarios por varias razones que nos parecieron pertinentes, se trataba de profesores que necesitan un título superior de doctorado para ejercer su profesión, que tienen una gran experiencia impartiendo clases y asisten con frecuencia a cursos de formación. Todo ello de alguna manera orientó nuestra elección.

Pero ya que mencionamos la Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca habría que señalar la existencia en ella de un proyecto titulado *Autodidact* en el que participan profesores universitarios especialistas de la propia universidad que pretenden fomentar la enseñanza de lenguas extranjeras en Rumanía a través de los métodos impuestos por la Unión Europea. Acerca de la descripción de dicho proyecto citamos algunas ideas extraídas de su página oficial:

⁵ Agradecemos la participación de los profesores de estas universidades, ya que más del 90% de encuestas enviadas fueron cumplimentadas.

Din punct de vedere stiintific, tema raspunde unei necesitati stringente de evaluare si descriere a didacticii limbilor in Romania in raport cu starea de fapt din alte tari si, mai precis, unei necesitati de identificare a solutiilor specifice si de demarare a unor programe omogene, eficiente si accesibile la nivelul predarii-invatarii limbilor in invatamantului romanesc superior. Proiectul va oferi descrieri omogene ale obiectivelor didacticii limbilor in contextul integrarii europene, fixand obiectivele de urgenta, strategii si modele alternative (selective), in functie de tipurile de public beneficiar - public universitar (cadre didactice si studenti) si public larg -, de nivelele si de competentele vizate (competente de intelegere-lectura, intelegere-ascultare, vorbire si scriere) conform standardelor europene ale CECR. Tema raspunde in al doilea rand unei nevoi practice urgente de integrare a Romaniei in Europa, mai precis aceea de a oferi cetatenilor romani care au ca limba materna o limba de mica circulatie, si in primul rand studentilor, instrumente de invatare diversificate, eficiente si accesibile, adaptate unor interese de comunicare generale sau specifice, in patru limbi de mare circulatie: engleza, franceza, germana si rusa⁶.

En el proyecto se analiza de manera crítica la situación de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades rumanas. Además de la adopción de métodos innovadores, este proyecto contiene actividades prácticas para todos los niveles de los cuatro idiomas mencionados (inglés, francés, alemán y ruso), intentando promover al mismo tiempo el rumano como lengua extranjera.

⁶ Desde un punto de vista científico, el tema cumple con una necesidad urgente de evaluación y descripción de didáctica de la lengua en Rumanía en relación con el *status quo* en otros países y, más concretamente, la necesidad de encontrar soluciones concretas y programas de puesta en marcha efectiva homogénea y el acceso a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en la educación superior rumana. El proyecto proporcionará descripciones coherentes de didáctica de la lengua, objetivos en el contexto de la integración europea, el establecimiento de metas estratégicas de emergencia y modelos alternativos (selectivos), dependiendo del tipo de público beneficiario - educación pública (enseñanza de personal y estudiantes) y público en general - los niveles y habilidades específicas (comprensión competente, lectura, comprensión, escuchar, hablar y escribir), de conformidad con las normas europeas del MCER. El tema responde en segundo lugar a unas necesidades prácticas urgentes de integración de Rumania en Europa, para ofrecer específicamente a los ciudadanos rumanos que se mueven con su lengua materna, y son a la vez estudiantes, las herramientas de aprendizaje diversificado, eficiente y accesible, una comunicación de interés general o particular de cada una de estos cuatro idiomas de gran difusión: inglés, francés, alemán y ruso.

Volviendo a nuestro argumento, hay que decir que el primer objetivo de nuestra encuesta era observar si en las universidades rumanas se había introducido el concepto de “enfoque por tareas”, si se utilizaban los métodos actuales o aún se seguían aplicando los tradicionales. La intención era exponer diferentes perspectivas mediante la opinión de varios profesores, representando, cada uno de ellos, el estilo de la universidad donde trabajan⁷.

Se me ocurrió esta idea, de entrevistar a docentes de Rumanía, durante mi estancia en España. El *Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* me abrió otras perspectivas acerca de la enseñanza de idiomas, ya que el estilo y los métodos utilizados en España, son diferentes a los que se utilizaban en Rumanía cuando yo estudiaba allí.

Como última precisión, consideramos necesario que, además de informarnos sobre la situación actual de la enseñanza de español en Rumanía, deberíamos poder tener una idea general referida a la metodología empleada en las universidades rumanas.

1. Diseño y estructura de la encuesta

La estructura de la encuesta intenta ser simple, diseñada mediante preguntas claras y concisas que permiten respuestas rápidas y concretas.

Se trata de 16 preguntas cerradas, excepto la última “otros comentarios” donde los profesores pueden explicarse libremente. Los ítems están divididos en tres partes: aspectos generales, formación del profesorado y metodología. Las preguntas tienen, la mayoría, cuatro respuestas, menos la doce y la trece que están formadas por cinco. La última variante de respuesta de cada pregunta se denomina “otros comentarios” u “otros” para que los profesores puedan comentar acerca de cada pregunta o dar otra respuesta que no haya sido contemplada en el cuestionario.

⁷ Del total de 20 encuestas válidas: 7 de la UVT, 3 de la UB, 3 de la UCV, 2 de la UBB, 2 de la OVD, 2 de la RAU y 1 de la USV.

Hemos elegido optar por un modelo que enviamos a todos los participantes, precisándoles mis datos y la universidad de procedencia, explicándoles qué información requería, por qué es tan importante el tema tratado y la aproximación de la duración del cuestionario que era entre 10 y 15 minutos.

En la metodología empleada para el diseño del cuestionario se siguieron los pasos que se presentan a continuación: formular preguntas cortas y comprensibles para todos los encuestados, crear respuestas cerradas para un mejor análisis de los resultados, dejando como última variante la de "otros comentarios" por si los interlocutores no sabían contestar o querían añadir algunas sugerencias, agrupar los ítems por temas para un mejor entendimiento de las preguntas y para una mejor organización del cuestionario, enviar correos a varios docentes de diferentes universidades. Se eligió el concepto de "encuesta" y no el de "cuestionario" porque según los estudios el segundo puede intimidar o asustar al encuestado.

Referente al diseño de la encuesta, seguimos las siguientes pautas: crear una categoría para cada posible respuesta introduciendo también la opción de "otros", una variante abierta para que todos los profesores pudieran contestar. Para algunos ítems consideramos oportuno introducir la variante de respuesta "no sé" para no poner al interlocutor ante la dificultad de no poder seleccionar ninguna de las respuestas.

La encuesta fue distribuida exclusivamente a profesores universitarios de español, tanto de nacionalidad rumana como española. La duración del estudio fue de aproximadamente 3 meses, de mediados de enero hasta mediados de abril de 2011. Del total de encuestas recibidas fueron validadas todas ya que se cumplimentaron en más del 95%. La pregunta que más se omitió (en el 60%% de los casos) fue la última (16) "otros comentarios" donde los profesores podían contestar libremente.

2. Análisis de los resultados

2.1. Datos personales y profesionales de los encuestados

La mayoría de los encuestados son de nacionalidad rumana, excepto 4 profesores, de nacionalidad española que trabajaban en el momento de la encuesta como lectores en Rumanía. Casi en su totalidad poseen titulación de posgrado y cuentan con una titulación específica para la enseñanza de idiomas. Más del 75% cuentan con cursos de formación del profesorado impartidos o bien por una universidad o bien por el Instituto Cervantes u otras instituciones externas. Todos los encuestados impartían clases a estudiantes con un nivel avanzado de lengua, ya que en Rumanía, además de la primera lengua que se imparte a nivel avanzado, la segunda también comparte las mismas características (nivel alto de lengua, el mismo número de horas divididas entre lengua, literatura, historia y cultura).

La mayoría de los encuestados impartían cursos de lengua, además de cursos de literatura, cultura o historia. Solo un pequeño porcentaje, menos del 15%, impartían únicamente cursos de literatura.

2.2. Aspectos generales

El siguiente gráfico indica cómo varían las respuestas en función de las siete preguntas correspondientes al primer apartado “aspectos generales”.

Estas preguntas abarcan un espectro que va de lo más general a lo más específico. Las dos primeras, como se puede comprobar en el anexo 1, recaban opiniones acerca del sistema de enseñanza rumano en la enseñanza de idiomas y el trayecto que ha seguido a lo largo de los últimos años. Las siguientes cuatro hacen referencia a la movilidad de los alumnos, a los materiales de los que dispone la universidad y al examen D.E.L.E.

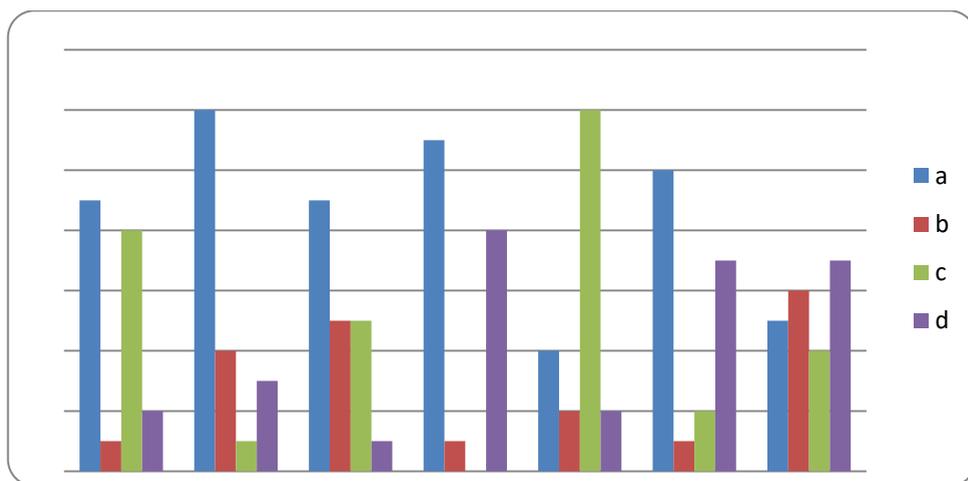


Gráfico 1: Variación de las respuestas obtenidas (en porcentaje) en los ítems 1-7

Si miramos con atención este gráfico podemos afirmar que más de la mitad de los profesores entrevistados, el 45%, opinan que en el sistema de enseñanza rumano “hay cosas que se tienen que mejorar, pero que en general éste funciona bien”. Es sorprendente el número de profesores que consideran que “vamos muy retrasados en comparación con otros países europeos” (el 40%). También hay algunos (un 5%) que piensan que “no funciona para nada”. El último ítem, el de “otros comentarios” se utilizó tanto para expresar opiniones personales relacionadas con la pregunta como para comentar que no estaban del todo de acuerdo con acuerdo algunas de las preguntas/respuestas anteriores.

En lo que se refiere al desarrollo de la enseñanza de idiomas, de la pregunta 2, la mayoría (el 60%) consideran que éste ha conocido una trayectoria ascendente. El 20% sin embargo opinan que la trayectoria de la enseñanza de idiomas ha sido descendente.

En cambio, en lo que se refiere a la movilidad de los alumnos a partir de la implantación del plan Bolonia los porcentajes cambian. Un tanto porcentaje menos alto de lo esperado (45%) considera que en los últimos años la movilidad de los alumnos ha aumentado. La cuarta pregunta nos indica que la colaboración de las universidades con el Instituto Cervantes ha sido beneficiosa para las universidades, ya que un

55% de los docentes de español afirma que los centros cuentan con más materiales desde que colaboran con el Instituto Cervantes. Esta respuesta no coincide plenamente con la respuesta de la pregunta siguiente ya que ésta indica que los profesores consideran que los recursos disponibles son incompletos (60%).

José Esteban Barroso (2010:20) observa también la falta de recursos y aulas bien preparadas:

Los problemas surgen cuando hablamos de la dotación de las aulas. Resulta muy difícil (a veces imposible) contar con las herramientas adecuadas para impartir clases de calidad: generalmente resulta complicado contar con una televisión, un vídeo o un reproductor de DVD o, peor aún, un radiocasete. No hablemos ya de contar con otros medios como ordenadores con internet, etc., por lo que el input recibido por los alumnos se reduce muchas veces al dado por el profesor.

En las universidades donde los alumnos se examinan del D.E.L.E. se indica que el número de alumnos ha aumentado en los últimos años. En cuanto a los cursos de preparación para este examen, las respuestas, tal como podemos comprobar en la última parte del gráfico, difieren en función de cada universidad. Podemos decir únicamente al respecto que hay cursos que están impartidos tanto por profesores internos como externos.

2.3. Formación del profesorado

El segundo apartado de nuestra encuesta se titula “formación del profesorado” y consta de 3 ítems. La primera pregunta solicita la opinión de los encuestados en relación con la adecuación del sistema de enseñanza rumano a alguno de los métodos tradicionales, estructurales o comunicativos para fijarse en el tipo de experiencia de los profesores con los alumnos. La mayoría de docentes (65%) piensan que el estilo más adecuado para la enseñanza de idiomas en Rumanía es el comunicativo y solo el 35% opinan que lo que más se ajustaría a nuestro estilo de enseñanza sería el método tradicional.

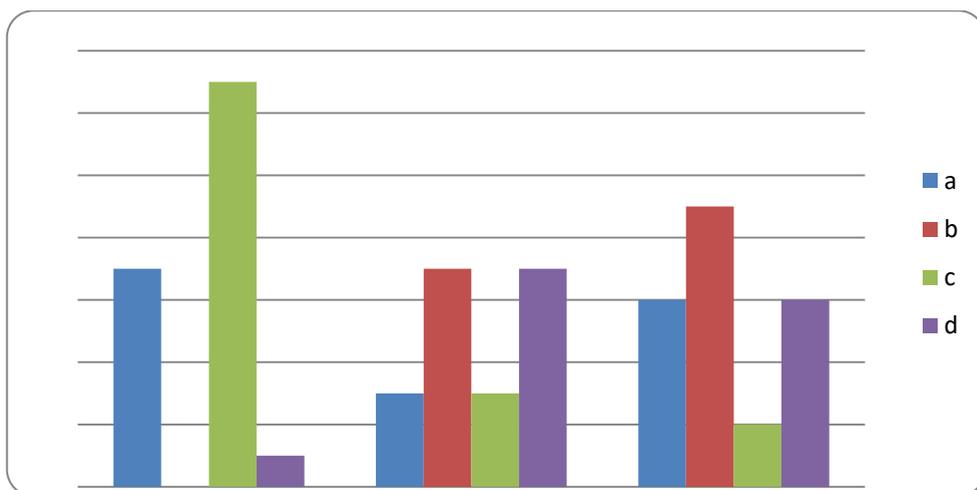


Gráfico 2: Variación de las respuestas obtenidas (en porcentaje) en los ítems 8-10

La pregunta 9 solicita que los profesores comparen dos estilos de enseñanza diferentes, siempre que hayan tenido contacto con otros tipos de enseñanza. Los que tuvieron contacto con el sistema de enseñanza español y rumano y contestaron la pregunta, el (35%), afirman que entre los dos estilos, el español y el rumano hay mucha diferencia. Otros profesores sin embargo, el 35%, añadieron otros comentarios a esta pregunta bien para contar sus experiencia o bien para opinar sobre el estilo de enseñanza de cada uno de los países en cuestión. La última pregunta de este apartado hace referencia a los cursos de formación de los profesores. El 45% de los encuestados participaron en cursos externos o de otras universidades, como por ejemplo los cursos organizados por el Instituto Cervantes, los encuentros organizados por la agregaduría de la embajada española en Bucarest o por universidades españolas (Madrid, Salamanca, Oviedo.).

2.4. Metodología

El apartado que más nos interesa de esta encuesta es el apartado final que además consta de 5 preguntas muy específicas que se refieren a métodos utilizados, actividades empleadas, etc. Uno de los mayores

porcentajes obtenidos en esta encuesta (el 85%) nos indica que casi todos los docentes de español combinan varios métodos en clase dependiendo de la actividad que se trabaja. Solo el 25% utilizan con más frecuencia el método comunicativo y ninguno el método tradicional. Podemos entender sin embargo que los que contestaron que combinaban varios métodos en clase también utilizan el método tradicional. A continuación, en la pregunta 12 tenemos otra muestra de respuestas parecidas entre los profesores. El 85% afirman que la actividad que más emplean en sus clases es la interacción oral, el 30% utiliza actividades que trabajan también la expresión oral, el 25% trabajan la comprensión escrita y el 15% la comprensión auditiva. Hay que señalar que las respuestas a esta pregunta fueron varias y que casi ningún profesor escogió solo una respuesta. La siguiente pregunta, la 13, indica que los alumnos prefieren más las actividades de conversación en un porcentaje de 60% y que las actividades de rellenar huecos ocupan el segundo lugar en esta jerarquía, con un 45%. La suma de los porcentajes supera el 100% porque en algunas ocasiones se marcaron más opciones.

Todo lo mencionado anteriormente se puede comprobar en el gráfico 3.

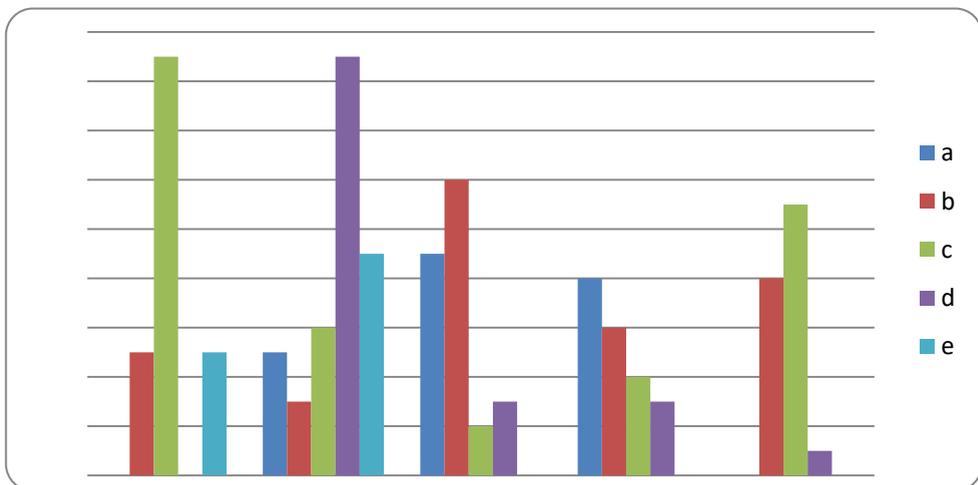


Gráfico 3: Variación de las respuestas obtenidas (en porcentaje) en los ítems 11-15

Si miramos preguntas más específicas, como por ejemplo lo que opinan los profesores sobre el enfoque por tareas, el método que hay más tendencia a aplicar en clase hoy en día, comprobamos que existe cierta variedad. Me gustaría especificar que el 20% no lo utilizan ya que considero que es un porcentaje bastante elevado y a tener en cuenta. En cambio, el ítem 15 nos indica que un 55% de los profesores lo utilizan, pero no les parece adecuado para cualquier tipo de estudiante. Tengo que admitir que comparto esta última opinión ya que considero que la procedencia y el estilo de enseñanza al que una persona está acostumbrada influyen en gran medida en la decisión de optar por un método u otro.

La última pregunta, la 16, decidimos apartarla y dejarla como opción para todos aquellos que quisieran expresar cualquier tipo de comentario en relación a toda la encuesta. Por tanto, es el único ítem abierto porque todos los demás cuentan con respuestas cerradas para que fueran más fáciles de analizar. Un porcentaje bastante alto, un 40% hicieron otros comentarios que utilizaremos para plantear otros problemas más adelante en nuestro estudio.

Confesamos que la intención a la hora de diseñar el cuestionario no era evaluar las preguntas abiertas, sino observar la opinión unánime de los docentes acerca de los problemas planteados, añadiendo esta opción solo para que la encuesta fuera más fácil de cumplimentar.

2.5. Análisis cualitativo

Además de los cálculos obtenidos mediante tablas de Excel, para nuestro estudio cualitativo utilizamos otro instrumento, el Matlab. Lo que por cierto nos sirve para subrayar que la interdisciplinariedad facilitó nuestro estudio, demostrándose una vez más que aunque nuestro ámbito no sea el de las ciencias exactas (como la estadística, por ejemplo), siempre resulta de interés saber que en un estudio más detallado se

pueden obtener resultados más fácilmente a través de algunos lenguajes de programación.

Si analizamos las respuestas desde un punto de vista cualitativo veremos que, por lo general, hay opiniones parecidas entre profesores de la misma nacionalidad, aunque también entre profesores de la misma universidad.

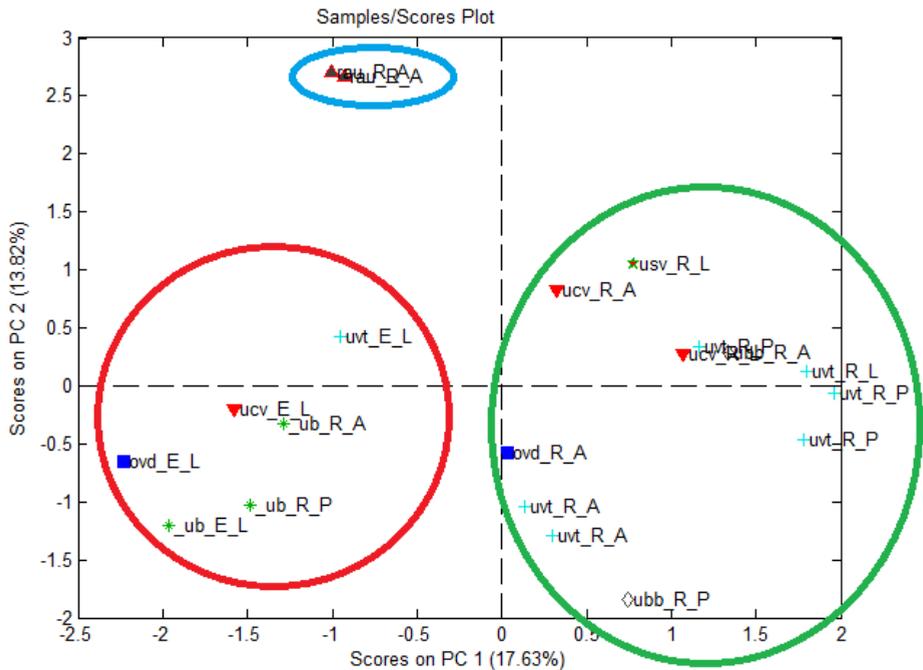


Gráfico 4: Análisis de componentes principales de las respuestas obtenidas con las siguientes correspondencias: UB: Universidad de Bucarest, RAU: Universidad Rumano-Americana de Bucarest, UBB : Universidad Babes Bolyai de Cluj, Ovd: Universidad de Constanta, UCV: Universidad de Craiova, USV: Universidad de Suceava y UVT: Universidad de Oeste de Timisoara;P: profesor titular, L: lector, A: profesor asociado o colaborador, R: nacionalidad rumana, E: nacionalidad española.

A través de este análisis cualitativo pretendemos mostrar similitudes entre las respuestas obtenidas. Comprobamos que existen 3 grupos principales que destacan a medida que las respuestas de los profesores se parecen entre ellas. El grupo señalado con color rojo está

formado por profesores de nacionalidad española y profesores rumanos de la UB. El otro grupo, el de color azul, formado por las profesoras de RAU muestra que la metodología y el modo de pensar acerca de la situación actual de la enseñanza de español en Rumanía difieren mucho entre las universidades privadas donde el español se imparte como complemento de estudio (RAU) y las demás universidades, todas públicas donde el español se ofrece dentro de las facultades de filología. El último grupo, señalado con color verde está formado mayoritariamente por profesores de la UVT, pero también por profesores de la UBB, UCV, UVD y USV. Podemos constatar por tanto, que las respuestas varían en función de la universidad de procedencia, de la nacionalidad, pero también destaca la diferencia entre universidades públicas y privadas.

Conclusiones

Cuando viajamos a lugares desconocidos, los mapas son útiles. Si viajamos en grupo alguien se propone ser guía y maneja los mapas y se orienta haciendo prácticas de identificación entre los signos que encuentra en los mapas y los sitios que se extienden ante ellos. Los demás miembros que le siguen del mismo grupo, a pesar de haber observado los mismos sitios, se pierden fácilmente y siguen ciegamente al guía. Los turistas guiados, al fin y al cabo, no recuerdan los nombres de los sitios ni el significado de los monumentos históricos. Para evitar esta penosa situación, sería recomendable que el guía les entregara los mapas para que los aplicaran ellos mismos a los sitios donde se encuentran en ese momento. (Ueda y Ruiz Tinoco, 2009: 395)

Proponemos esta cita como reflexión para todos aquellos que estén dedicados al mundo de la enseñanza. En mi opinión esta cita describe perfectamente el fenómeno que ocurre la mayoría de las veces en un aula de clase. Lo ideal sería que los alumnos pudiesen crear su propio mecanismo de aprendizaje y no seguir solo las instrucciones de sus "guías", de sus profesores. Además de los resultados estadísticos que proponemos recomendaríamos algunas propuestas para la enseñanza del español de Hiroto Ueda y Antonio Ruiz Tinoco (2009) que podrían ser

útiles para una orientación estrictamente basada en las necesidades de los alumnos y en las situaciones halladas en el aula.

Basándome en las respuestas obtenidas mediante esta encuesta contrastada con mi experiencia formulé algunas conclusiones que expondré a continuación.

La enseñanza de español en Rumanía se ha desarrollado en gran medida en los últimos años, pero como aún no representa un ámbito de gran interés para los estudiantes rumanos, el sistema no acaba de estar bien organizado. Faltan especialidades, ya que en Rumanía un idioma puede ser de especialidad A o B (en el caso del español existe como especialidad A solo en algunas universidades), materiales, incluso profesores porque aún se trata de un campo relativamente nuevo.

Nuestra intención era obtener información general, pero además pudimos llegar a conclusiones específicas. En términos generales, a través del análisis realizado pudimos comprobar que faltan recursos en las universidades, que no hay mucha relación entre los propios profesores, que éstos no están satisfechos con el sistema de enseñanza del español y que en la enseñanza aún quedan huellas de los métodos tradicionales. Al analizar las respuestas de la mayoría de los profesores implicados observamos que la aplicación del llamado plan Bolonia en Rumanía ha empeorado el sistema de enseñanza. Si hablamos del análisis cualitativo de las respuestas podemos afirmar que el resultado ha sido bastante satisfactorio: llegamos a la conclusión de que existe similitud entre las respuestas de los profesores de la misma universidad, de la misma nacionalidad o incluso entre profesores de las universidades públicas, aunque en este último caso no se trata de una regla general. Este análisis puede llegar a representar un punto de reflexión para los docentes de español porque plantea problemas que se deberían tener en cuenta a la hora de diseñar actividades para los alumnos. En la misma línea, confesamos que los resultados obtenidos, especialmente los de las preguntas abiertas, serán objeto de reflexión para plantear otras cuestiones que no tratamos en su momento.

4. MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: COMPARATIVA – MANUALES FRANCÉS-ESPAÑOL A PARTIR DE 1950; METODOLOGÍA: DEL MÉTODO TRADICIONAL A LA ENSEÑANZA POR TAREAS

4.1. Análisis de manuales de francés publicados por autores rumanos

Considerăm că o cunoaștere și o analiză pertinentă a unor fenomene de natură pedagogică sau didactică nu se poate realiza fără analiza amănunțită a istoricului problemei, știut fiind faptul că cercetarea trecutului înseamnă studierea cauzelor care au dus la o anumită evoluție, antecedenta temporală manifestându-se întotdeauna și ca o antecedentă cauzală¹ (PĂUȘ, Viorica Aura (1997:7).

Conocer y examinar el pasado se considera por tanto muy importante a la hora de iniciar cualquier estudio, tanto el análisis de manuales como cualquier otro aspecto. Una idea muy importante que podemos extraer de las líneas anteriores es que el antecedente temporal se manifiesta casi siempre como antecedente causal, es decir que en este caso, además de estudiar el pasado y las condiciones en las que se han producido cambios en la estructura de los manuales también estudiaremos las causas que han llevado a la evolución de métodos a lo largo del período que hemos acotado para nuestro estudio.

¹ Consideramos que un conocimiento y un análisis pertinente de unos fenómenos de ámbito pedagógico o didáctico no pueden existir sin un análisis detallado de la historia del problema, debido al hecho de que la investigación del pasado significa el estudio de las causas que han llevado a una cierta evolución, el antecedente temporal manifestándose siempre también como un antecedente causal (interpretación propia de la cita).

Los primeros testimonios en torno a los manuales en la enseñanza de lenguas extranjeras en Rumanía datan del año 1757. Es el caso del libro de Pierre Restaut, *Principes généraux raisonnés de la grammaire française* (París, 1754). Ya se suponía que además de modelos culturales y escolares también se importaban manuales, libros de cualquier tipo, fueran literarios o no, y diccionarios griegos o franceses. Los diccionarios eran en general bilingües: francés-latín, francés-italiano o francés-griego, a los que se añadían las traducciones de conocidos autores franceses del siglo XVIII como Voltaire, Montesquieu, Rousseau, d'Alembert, Helvétius, Condillac, materiales que eran utilizados esencialmente para la enseñanza del francés.

Unos años más tarde, siguiendo el modelo de los materiales importados, los autores rumanos empiezan a publicar manuales para la enseñanza del francés. El primero de hecho se publica en el año 1829 por Grigore Pleșoianu y contiene además el primer diccionario bilingüe (francés-rumano) realizado por un autor rumano. Aun así, en esa época, el número de manuales y diccionarios bilingües era bastante reducido, ya que la mayoría de profesores eran nativos y preferían manuales editados en su propio país. Viorica Aura Păuș nos dicen al respecto:

Primii autori de manuale și dicționare bilingve au fost elevii prestigioasei școli și discipoli direcți ai lui Gh. Lazăr. Astfel, **Grigore Pleșoianu** – fost elev al lui Lazăr și Eliade la Sf. Sava, iar la Craiova al lui Stanciu Căpățâneanu – devine **primul autor de manuale de limbă franceză, întocmite original**. În 1829, tipărește la Craiova un *Abecedăru franțezo-român pentru tinerii începători*...La sfârșit, abecedarul conține un mic dicționar francez-român, primul de acest gen realizat de un român²(Păuș, 1997: 45).

² Los primeros autores de manuales y diccionarios bilingües fueron los alumnos de prestigiosas escuelas y discípulos directos de Gh. Lazăr. Así, Grigore Pleșoianu – ex alumno de Lazăr Eliade en el liceo Sf. Sava, y en Craiova de Stanciu Căpățâneanu – se convierte en el primer autor de manuales de lengua francesa, elaborados y editados en Rumanía. En 1829, publica en Craiova un *Abecedario francés-rumano para principiantes*. Al final del libro se adjunta un pequeño diccionario francés-rumano, el primero de este tipo realizado por un rumano (interpretación propia de la cita).

En 1830, el propio Grigore Pleșoianu publica también *Frumoase dialoguri franțezo-românești* (Bonitos diálogos franco-rumanos), que representaría el primer libro del alumno, tal y como se denomina en la actualidad.

Se considera que este manual, teniendo en cuenta el periodo en que fue publicado y utilizado, hace uso de una metodología bastante innovadora para su época. Teniendo en cuenta que hasta aquel momento se habían seguido rigurosamente los modelos y métodos de enseñanza de las lenguas clásicas, dicho manual aporta elementos relativamente modernos como conversaciones auténticas, organización por temas etc.

Într-o epocă în care limbile moderne se predau după modelul metodologic al limbilor clasice, manualul aduce elemente surprinzător de moderne: elemente de vocabular introduse în micro-conversație pe teme uzuale, organizarea materialului lingvistic pe teme (rostiri între doi prieteni, pentru vară, pentru scris etc.), absența explicațiilor de morfologie și sintaxă, gramatica fiind prezentată în maniera implicită³ (Păuș, 1997: 45).

Otros autores de manuales de esa época son Gherasim Gorjan que publicó *Dascăl pentru limba franțuzeasca* (Profesor para la lengua francesa)⁴ en 1832 en Bucarest o Gherman Vida, *Gramatică practică româno-franțuzescă* (Gramática práctica rumano-francesa), que publicó su libro en Buda, en 1833.

Pero hay que decir que por lo general el número de profesores nativos que enseñaban el francés en Rumanía era bastante mayor que el de los propios profesores rumanos, ya que muchos de los preceptores de origen francés contratados por familias de la aristocracia rumana o de la alta burguesía se habían acabado convirtiendo únicamente en profesores

³ En una época en la cual las lenguas modernas se enseñan siguiendo el modelo metodológico de las lenguas clásicas, el manual aporta elementos sorprendentemente modernos: elementos de vocabulario introducido en la micro-conversación de temas usuales, la organización del material lingüístico por temas (conversaciones entre amigos, para verano, para escribir etc.), la ausencia de explicaciones de morfología y sintaxis, presentando la gramática de manera implícita. (interpretación propia de la cita)

⁴ Hay que mencionar que en rumano actual sería "franceză" en vez de "franțuzească".

de francés. De hecho, la situación creada a partir de la nueva situación supuso que muchos de los manuales destinados en principio a alumnos rumanos, fueran utilizados en una doble dirección, ya que servían también, junto con las gramáticas y los diccionarios bilingües, para franceses que deseaban aprender rumano. Veamos sobre este punto referido a gramáticas y manuales lo que añade Păuș (1997: 46):

Faptul că în Țările Române numărul de francezi ce funcționau ca profesori în școlile publice și private în prima jumătate a secolului al XIX-lea era destul de mare este demonstrat și de apariția în 1836 a manualului lui Vaillant, *Gramatică româno-franceză* („à l’usage des français”). Acesta nu este un manual de școală, ci mai curând o gramatică pentru cei ce vor să învețe limba română pornind de la franceză. E. Vaillant editează și un dicționar francez-român în aceeași perioadă.”⁵.

Sin embargo, en cuanto a los manuales escolares de francés de la época, la principal referencia sigio siendo durante bastante tiempo el ya citado Grigore Pleșoianu. De todos modos, no hay que olvidar que estamos en una época en que además de manuales, se adquirían en Paris materiales didácticos u obras literarias por cantidades considerables de dinero para la época, lo que viene a ser una muestra más de la importancia del francés en Rumanía en aquellos años.

Como siempre, a través del análisis de estos manuales y otros, podemos extraer informaciones útiles para nuestro objetivo, como por ejemplo, datos acerca de los métodos que se utilizaban con más frecuencia. Además de manuales, como venimos diciendo, también se publicaban diccionarios y gramáticas, instrumentos didácticos utilizados asiduamente en el aula, lo que indica que el método más aplicado en esa época era incontestablemente el de gramática-traducción. Las obras

⁵ El hecho de que en los Países Rumanos el número de franceses que ejercían como profesores en las escuelas públicas y privadas, en la primera mitad del siglo XIX era bastante importante queda en cierto modo demostrado además por la aparición en 1836 del manual de Vaillant, *Gramática rumano-francesa* (“à l’usage des Français”). Este no es de hecho un manual escolar, sino más bien una gramática para los que quieren aprender la lengua rumana partiendo del francés. E. Vaillant edita también en el mismo período un diccionario francés-rumano. (interpretación propia de la cita)

literarias tenían, por supuesto, un papel primordial, además de servir para dar a conocer autores de prestigio también se utilizaban con frecuencia para la memorización de ciertas estructuras y ciertos diálogos. Todo lo que acabamos de mencionar junto con la presencia en nuestro país de muchos profesores franceses hizo posible que entre Rumanía y Europa en general no hubiera grandes diferencias respecto al contenido de los manuales y los métodos utilizados.

En lo que se refiere a la metodología, si hasta entonces el método gramática-traducción –de igual modo que mucho más tarde, ya en los años 60 del siglo XX, el método estructural–, tuvo su hegemonía, a partir de las últimas décadas del siglo XIX, concretamente hacia 1881, el método directo irrumpe como metodología especialmente innovadora. Hasta 1945 dicho método se verá reflejado más o menos en los manuales. El diseño y la estructura de los libros va cambiando considerablemente y en su estudio, Viorica Aura Pauş (1997), nos presenta un repertorio de manuales publicados antes de 1950. La autora nos ofrece un análisis detallado de manuales cuyos autores son indistintamente franceses o rumanos. Hay que reconocer que aunque dichos manuales no son objeto estricto de nuestro estudio, han servido como referencia para nuestro propio análisis de manuales publicados desde 1950.

En el análisis mencionado algunos de los manuales estudiados son los publicados por C. Albert Léautey, Charles Drouhet, N. Şerban, J. A. Candrea, Elena Rădulescu-Pogoneanu y Gorgos-Marin (Demianovici). En general, en este análisis se menciona el método aplicado, el contenido trabajado con la especificación de algunos detalles concretos. Por ejemplo, muchas veces se hace hincapié en el modo de trabajar la gramática, se afirma que aunque el método directo era el más utilizado en esa época, existían pequeños compendios de gramática que completaban de alguna manera el contenido propiamente dicho del manual, lo que denota que el método gramática-traducción disfrutaba aún de gran importancia. Además de la descripción de cada manual, la

autora extrae conclusiones que nos ayudan a comprender mejor la imagen general de los manuales de aquella época.

Se observa por lo tanto “la modificación de la ponderación de los componentes”, según las palabras de la autora, la evolución de los métodos, empezando por el método gramática-traducción y continuando con el método directo. Se ha pasado asimismo de la enseñanza/aprendizaje de estructuras gramaticales a la enseñanza práctica de la lengua. Además del léxico y la gramática, la autora aporta conclusiones acerca de los demás elementos:

Elemente de interdisciplinaritate ce asociază geografía, istoria și chiar literatura celor două țări au un rol dublu: unul cultural, de a integra România în circuitul cultural european, și unul educativ-patriotic. Acest din urmă obiectiv, firesc până la un anumit punct, ajunge însă să se exacerbeze după 1944, devenind dominant după Reforma din 1948 și mai tarziu, ceea ce va duce la un regres metodologic în predarea limbilor, în măsura în care el nu a putut fi echilibrat prin profesionalismul și competența autorilor de manuale și a profesorilor de la catedră.⁶(PĂUȘ, Viorica Aura (1997: 77).

Pero antes de referirnos al período posterior al año 1944 con las dificultades que entrañaba teniendo en cuenta las condiciones sociales del país, hay que insistir en que el programa escolar de 1931 aportaba novedades metodológicas que podrían ser útiles incluso en la actualidad, aunque la lengua francesa se consideraba ya como objeto de estudio auxiliar; es decir junto con la cultura y civilización rumana por una parte, también se estudiaba la cultura y civilización francesa en niveles más avanzados.

⁶ Elementos de interdisciplinariedad que asocian la geografía, la historia e incluso la literatura de los dos países y que tienen un doble papel: uno cultural, integrar a Rumanía en el circuito cultural europeo, y otro educativo-patriótico. Este último objetivo, natural hasta cierto punto, llega a exacerbarse después de 1944, convirtiéndose en mayoritario (dominante) después de la Reforma de 1948 y más tarde, lo que llevará a un retroceso metodológico en la enseñanza de las lenguas, en la medida en que no ha podido ser equilibrado por el profesionalismo y la competencia de los autores de manuales y de los profesores de la especialidad. (interpretación propia de la cita).

Si hasta el momento nos hemos basado en las investigaciones llevadas a cabo por otros autores, a partir de ahora podremos profundizar –a través del análisis de manuales realizado por nosotros mismos, comparado con las conclusiones extraídas por Viorica Aura Păuș (1997) de los programas escolares–, en ciertos aspectos que quizá quedaban sin tratar, ya que no representaban objeto de nuestra atención dado el periodo en que se habían publicado (antes de 1950). Si Viorica Păuș (1997) examinó los programas escolares de ese periodo nosotros veremos de qué manera se materializan las ideas encontradas en esos programas en los manuales escolares aparecidos en años posteriores a 1950.

En nuestro estudio intentaremos examinar las actividades utilizadas, los textos a través de los cuales se trabaja la comprensión escrita, la distribución de las destrezas, etc. Comprobaremos de esta manera ciertas hipótesis que nos hemos planteado a la hora de iniciar nuestro estudio. Partíamos de la hipótesis de que durante el período comunista los manuales tenían una estructura muy parecida, pues prácticamente todos ellos eran editados por la Editorial Didáctica y Pedagógica, de completa sumisión a las consignas establecidas por el poder. Además de la estructura idéntica y el diseño, en lo que se refiere al contenido de los textos utilizados para trabajar la comprensión escrita, nuestro estudio parte de una hipótesis hallada en los programas del régimen comunista, extraída por Viorica Aura Păuș (1998 : 97):

În ceea ce privește programele “comuniste”, am marcat deja caracterul lor heteroclit, ideologizarea conținuturilor – în anii ‘50, chiar a metodologiilor “stalinizate” – [...] Anii ‘75 aduc un suflu metodologic nou în predare, dar nu și în structura programelor, ce devin “tabla de materii a manualelor”, înnoire ce nu se regasește însă decât parțial în manuale, prin pătrunderea structuralismului în predarea gramaticii; [...].⁷

⁷ En lo que se refiere a los programas “comunistas”, hemos marcado ya su carácter heteróclito, la ideologización de los contenidos – en los años ‘50, incluso de las metodologías “estalinizadas”- [...]

Los años ‘75 aportan un aire metodológico nuevo en la enseñanza, pero no en la estructura de los programas, que se convierten en “el índice de los manuales”, renovación que no se

Pero aunque el período acotado para nuestro estudio se inicia en 1950, hay que mencionar que el fenómeno de ideologización comunista ya había empezado a percibirse a partir del año 1947. En los textos introducidos en los manuales de lengua a partir de ese año se pretendía imponer una orientación de marcado carácter social y político. Se elegían textos considerados “progresistas” como, por ejemplo, fragmentos extraídos de las *Lettres anglaises* de Voltaire, algunos poemas de inspiración social de Lamartine y Hugo o fragmentos de las novelas sociales de V. Hugo y G. Sand. Al mismo tiempo se puede descubrir, además de la orientación social de los textos, un claro retroceso metodológico ya que se hace uso de nuevo de la traducción y se les pide, por ejemplo, a los alumnos que copien la lección en la pizarra.

Pero es sobre todo a partir de 1948 cuando los textos y los manuales de lengua van a ser cada vez más contaminados por la ideología comunista:

Programele din perioada ce a urmat legii învățământului din 1948 sunt puternic contaminate de ideologia comunistă. Această politizare are un caracter ostentativ, programele fiind împânzite de citate din Stalin „adaptate” scopurilor didactice.”[...] în programă abundă indicarea unor conținuturi cu caracter politic, limba fiind considerată și *un mijloc de educare politico-ideologică*⁸ (PĂUȘ, Viorica Aura (1997: 91).

Por lo tanto, además del marcado carácter social de los textos, podemos descubrir un carácter marcadamente nacionalista. Si antes Francia y la lengua francesa representaban implícitamente un modelo para los rumanos, a partir de entonces se le otorga más importancia a la cultura propia del país. Los manuales elaborados en el período 1952-1965

halla más que parcialmente en los manuales, por la introducción del estructuralismo en la enseñanza de la gramática;[...]” (interpretación propia de la cita).

⁸ Los programas del período posterior a la ley de enseñanza de 1948 están fuertemente contaminados por la ideología comunista. Esta politización tiene un carácter ostensivo, ya que los programas están llenos de citas de Stalin y adaptados a determinados objetivos didácticos. [...] en el programa abunda la indicación de unos contenidos de carácter político, la lengua siendo considerada también como un medio de educación político-ideológica. (interpretación propia de la cita)

tienen como característica común la ideologización de los contenidos sin ninguna adaptación clara a ninguno de los métodos:

Ca și concluzie privind manualele din perioada 1952-1965, ele au ca notă comună ideologizarea conținuturilor, în scopul realizării educației comuniste a elevilor, iar metodologic se distinge caracterul lor heteroclit, fără o aderare clară la un tip anume de metodă de predare/învățare și o influență a sistemului de predare din școala sovietică (argument explicitat în programe); referirea constantă la limba maternă – în predare și în învățare – nu are teme metodologic, ci vizează de această dată, îndepărtarea de limba autentică străină și, implicit, de influența „nocivă” a culturii occidentale pe care aceasta o vehiculează.⁹(PĂUȘ, Viorica Aura (1997: 92,93).

A través de los textos y manuales de lengua escogidos para nuestro estudio hemos podido comprobar claramente las ideas contenidas en los programas escolares que existían hace setenta años.

Para nuestro estudio¹⁰ elegimos un corpus reducido de manuales que nos parecieron los más representativos de cada uno de los grupos al que pertenecen. También entramos en contacto con otros, pero en este caso no los estudiamos tan detalladamente. Uno de los aspectos que comparten estos manuales, es que prácticamente todos ellos fueron editados por la editorial Didáctica y Pedagógica, que era la que elaboraba la mayoría de manuales durante el periodo comunista, como venimos subrayando. Además, si nos referimos concretamente al aspecto formal vemos que todos tienen en común una estructura muy parecida. Más

⁹ Como conclusión en lo que se refiere a los manuales del período 1952-1965, tienen como nota común la ideologización de los contenidos, con el propósito de poner en práctica una educación de marcado carácter comunista de los alumnos, y metodológicamente destaca el carácter heteroclitico, sin la adhesión clara a ninguno de los métodos de enseñanza/aprendizaje y una influencia en el sistema de enseñanza por parte de la escuela soviética (argumento explicitado en los programas); la referencia constante a la lengua materna – en la enseñanza y en el aprendizaje – no tiene base metodológica, sino que tiene como objetivo esta vez, un distanciamiento de la lengua extranjera auténtica e, implícitamente, de la influencia “perjudicial” de la cultura occidental que ésta vehicula. (interpretación propia de la cita).

¹⁰ Presentado en el XXI Colloque de l’Asociación de Profesores de Francés de la Universidad Española, *Les mondes du français*, Barcelona-Bellaterra. 23-25 mayor 2012.

adelante, cuando pasemos al análisis del contenido, apuntaremos algunos detalles que vienen a confirmar nuestras afirmaciones.

Desde ese punto de vista formal que comentábamos nos encontramos con el uso del mismo tipo de letra, la misma estructura, el mismo tipo de actividades, pocas imágenes. El temario está dividido en “lecciones”, denominación utilizada por lo general en el método estructural. Una de las características comunes es que casi todos estos manuales se titulan sencillamente *Limba franceză* y debajo del título se especifica el curso al que va destinado cada uno de ellos.

Si nos referimos al contenido del material analizado comprobamos que todas las “lecciones” empiezan con un texto a partir del cual se crean varias actividades. En nuestro análisis hemos elegido manuales de diferentes cursos con el propósito de poder hacer una presentación de los textos en función del curso y el nivel del alumnado. Por otra parte, decidimos hacer una división entre los manuales que presentamos. Esta división la hemos realizado en función del nivel de estudios: el primero va destinado a alumnos del último curso de bachillerato, los tres siguientes a alumnos del penúltimo curso de bachillerato y el último a alumnos universitarios de especialidad A y B. De esta manera se pueden reflejar mejor las características que cada grupo tiene y en el caso del segundo grupo se puede hacer la comparación entre manuales editados en diferentes años.

El primer manual que estudiamos perteneciente al primer grupo, se titula *Limba franceză* y está destinado a alumnos de instituto (clasa a XII-a – último curso de bachillerato). Este manual fue elaborado en 1978 por Marcel Saraș. Nos limitamos en este estudio a analizar únicamente la primera unidad de cada manual (primer tema) ya que debido a los límites que nos hemos impuesto nos es imposible tratarlos todos. El texto de esta primera unidad se titula: “Les Frontières de l’inconnu reculent dans tous les domaines”.

Desde el primer párrafo la idea que se desea transmitir queda bastante claramente reflejada:

Nous traversons, à coup sûr, l'une des périodes les plus admirables de l'histoire scientifique de l'humanité. De toutes parts, les découvertes fusent comme les grandes étoiles d'un immense feu d'artifice mondial qui nous éblouit. Nous éprouvons un saisissement et un sentiment d'admiration devant l'image des vaisseaux cosmiques qui pour la première fois ont permis à l'homme d'échapper à la gravitation terrestre et de pénétrer dans l'univers infiniment grand des espaces interplanétaires. Nous sommes peut-être tout aussi étonnés d'assister à l'exploration non moins spectaculaire de cet autre univers, infiniment petit, de l'atome. C'est dans ce domaine de la physique nucléaire que notre époque a vu les bouleversements les plus extraordinaires et les découvertes les plus surprenantes. Tandis que le génial Einstein édifie la théorie de la relativité, Pierre et Marie Curie, continuant les expériences de Becquerel, découvrent la radioactivité. Louis de Broglie met sur pied la mécanique ondulatoire. Langevin sur les rayons X, et Perrin sur les rayons cathodiques accomplissent de travaux décisifs. Irène et Frédéric Curie (fille et gendre de Pierre et Marie Curie) découvrent l'existence du neutron et mettent les bases scientifiques de la radio-activité artificielle. Depuis, dans différents pays, d'autres équipes de savants ont continué ces recherches. Tous les efforts convergent actuellement vers le perfectionnement des centrales nucléaires et la création des grands réacteurs surrégénérateurs qui produiront en même temps que de l'énergie, plus de plutonium qu'ils n'en consommeront. [...]" (Saraş, 1978:3)

Como queda patente desde el título, este texto describe los avances realizados sobre todo en los campos tecnológicos y científicos (con una atención especial a la química). A este respecto hay que apuntar que el líder comunista Nicolae Ceauşescu tenía un interés especial por la química, y tanto él como su esposa, Elena Ceauşescu, publicaron algunos libros referidos a esta ciencia. De hecho en el proceso al que fueron sometidos antes de su condena a muerte en diciembre de 1989, una de las acusaciones que se hicieron contra ellos era precisamente que "no tenían los conocimientos necesarios para publicar con sus nombres esos libros". Curiosamente, N. Ceauşescu, en un alarde de injerencia profesional, surgida del culto a la personalidad dispensado a ciertos dictadores, llegó

a publicar también varios artículos que tratan de la enseñanza de lenguas extranjeras.

El programa de 1971, que se supone que sirvió de referencia para la elaboración de estos manuales, junto con el de 1972-1973, menciona la introducción del vocabulario del ámbito técnico y científico, ya que los liceos industriales predominaban en aquella época: “Programa din 1971 aduce ca singură noutate introducerea la liceu a vocabularului din domeniile tehnice și științifice, ceea ce arată orientarea învățământului românesc din epocă spre liceele de tip industrial, ce vor deveni treptat dominante în structura învățământului (în 1989, proporția era de 80% din totalul liceelor)”¹¹ (Păuș, 1997: 93).

Como venimos diciendo, los manuales de lengua servían así de medio para hacer propaganda de la ideología comunista. Los textos no representan modelos reales de lengua, sino instrumentos que llegan a cumplir ciertos propósitos. No se trata de conversaciones auténticas ya que no tratan de presentar ninguna situación de la vida real. La temática está orientada hacia las realidades rumanas y el socialismo, y no a la cultura y civilización francesas. Este hecho queda patente no solo en los textos que hemos estudiado, sino también en los programas escolares: “Tematica studiată face total abstracție de limba străină studiată, ea fiind axată pe aspecte ale construirii socialismului din țara noastră, realizărilor din U.R.S.S., biografiilor lui Stalin și Lenin, luptei clasei muncitoare etc. Nu se abordează deloc teme –deși este o programă pentru clasele mari – vizând civilizația și cultura franceză”¹² (Păuș, 1997: 91).

¹¹ El programa de 1971 trae como única novedad la introducción en los liceos del vocabulario de perfil técnico y científico, lo que denota la orientación de la enseñanza rumana en aquella época hacia liceos de ámbito industrial, que serán poco a poco mayoritarios en la estructura de la enseñanza (en 1989, la proporción era de 80% del total de liceos).

¹² La temática abordada hace total abstracción de la lengua extranjera estudiada, centrándose en los aspectos de la construcción del socialismo en nuestro país, las realizaciones de la U.R.S.S., las biografías de Stalin y Lenin, la lucha de la clase obrera etc. No se abordan para nada temas – aunque sea un programa escolar para niveles avanzados – referidos a la civilización y cultura francesas.

Nueve años más tarde el programa escolar presenta características parecidas al anterior: „Tematica este și de această dată orientată spre realitățile românești, puternic politizată (aspecte ale muncii în fabrici, C.A.P., S.M.T., zile festive cu însemnătate politică etc.). Nu există teme legate de civilizația sau cultura/literatura franceză”¹³ (Păuș, 1997: 92).

Si nos referimos a los ejercicios planteados a partir del texto, podemos mencionar que los primeros cuatro son claramente estructurales, a diferencia de los dos últimos que son ejercicios más abiertos y creativos.

Los programas escolares correspondientes a los años que acabamos de mencionar, destinados a los cursos III-VII, aunque no sean objeto de nuestra atención, indican que los ejercicios estructurales constituyen la base de la creación de estos manuales, aspecto válido, como se puede comprobar, en nuestro análisis. En estos programas también se menciona **la utilización de los medios audio-visuales** por primera vez en nuestro país, lo que viene a indicar el momento de introducción de dicho método en el sistema de enseñanza rumano.

El primer ejercicio del manual examinado, tal y como se puede comprobar en uno de los anexos, representa una muestra de ejercicio estructural, en el que las palabras en cursiva tienen que sustituirse por los sinónimos correspondientes. El segundo consiste en crear frases a partir de algunos verbos. El quinto es una mezcla de preguntas cerradas y preguntas abiertas, ya que algunas van relacionadas con el texto y otras requieren la opinión del alumnado. El último es un ejercicio de redacción que va asociado con el “texto base” donde se invita a mostrar que la civilización moderna está marcada por el auge de las ciencias y las técnicas.

Los otros textos que introducen cada uno de los temas pertenecientes a este manual están enumerados al final y se dividen en

¹³ La temática está, también esta vez, orientada hacia las realidades rumanas, y fuertemente politizada (aspectos del trabajo en fábricas, C.A.P., S.M.T., días festivos con significado político, etc.). No existen temas referentes a la civilización o la cultura/literatura francesa.

total en 11 lecciones. En líneas generales, a lo largo del manual se sigue más o menos la misma estructura en cuanto a las explicaciones al margen del texto y los ejercicios que se plantean. También se tiene que destacar que las explicaciones gramaticales son las que más abundan.

El segundo manual del segundo grupo se titula, igual que el primero *Limba franceză* y pertenece a la misma editorial y al mismo autor. Fue elaborado en 1976 y está dirigido a alumnos del penúltimo curso de Bachillerato (clasa a XI- a).

El primer texto de este libro es un diálogo entre dos personas (madre e hijo) que hablan del hombre prehistórico y de los cambios que éste no ha llegado a conocer. Esta vez se nos indica la fuente del texto pero en otras ocasiones no, aunque se trate de autores y fragmentos conocidos. La autora, Françoise Mallet-Joris, no es exactamente conocida por escribir textos de clara connotación ideológica, pero precisamente en este fragmento menciona los avances técnicos que ha conocido el hombre desde la prehistoria, un aspecto muy frecuente, como puede comprobarse, en los textos influidos por la ideología comunista. En este caso, como decimos, se especifica la fuente, lo que no ocurría en el texto que hemos comentado anteriormente. De todos modos, hay que hacer notar que el otro manual al que hemos hecho referencia contaba con un número mayor y más diversificado de ejercicios, en los que se trabajaba la comprensión y la expresión escrita. En éste, en cambio, sólo se plantea un único ejercicio de comprensión escrita referido al texto presentado. También cuenta con un número mayor de lecciones – 13 – y al final, igual que en el otro manual, existen las mismas sugerencias e indicaciones del autor: fonéticas, gramaticales, de vocabulario y traducción.

El siguiente manual del segundo grupo se titula igual que los anteriores y fue elaborado en 1977 por el mismo autor y publicado por la misma editorial. Como todos los pertenecientes a este grupo, está dedicado a alumnos del penúltimo curso de Bachillerato, pero en este caso se especifica entre paréntesis el nivel de los alumnos (el séptimo año de estudio).

Como homenaje a la época, el primer texto incluido en la primera lección se titula “Appel à la jeune génération” y es un extracto del XI congreso del Partido Comunista Rumano firmado por N. Ceaușescu. Este texto, igual que muchos otros introducidos en los manuales de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras de la época, es una muestra una vez más, como ya venimos comentando, de adoctrinamiento al servicio del partido comunista y su ideología. El dictador intenta transmitir sus ideas a través de un llamamiento a las jóvenes generaciones instándolas a trabajar por el “desarrollo de la patria”:

Le parti apprécie hautement le travail de la jeunesse, l'activité de ses organisations et se préoccupe constamment d'assurer à la jeune génération les meilleures conditions d'instruction et d'éducation. Tout ce que nous accomplissons, le Programme de l'édification de la société socialiste multilatéralement développée et de la marche progressive de la Roumanie vers le communisme ouvrent de merveilleuses perspectives à la jeune génération. Je désire adresser à la jeunesse, du haut de la tribune du XIe Congrès, un appel l'exhortant à s'instruire, à se préparer pour le travail et pour la vie. Faites vôtres, chers jeunes, les plus hautes conquêtes de la science dans tous les domaines d'activité, étayez vos connaissances sur la conception révolutionnaire du monde – le matérialisme dialectique et historique. Faites vôtre l'esprit communiste qui a caractérisé et caractérise toute l'activité de notre parti, lutez toujours avec fermeté contre ce qui est périmé, contre ce qui ne répond plus aux exigences du développement social. Militez sans défaillance pour la promotion de l'esprit révolutionnaire, du nouveau, dans tous les secteurs. Prouvez dans tout ce que vous entreprenez, que vous êtes des combattants enthousiastes pour le communisme, pour l'élévation de notre patrie vers de nouveaux sommets de progrès et de civilisation. Militez inlassablement pour le renforcement de la solidarité avec les forces progressistes du monde entier, pour l'édification d'un monde de la paix et de la collaboration internationale! (Saraș, 1977: 3).

Este fragmento de texto se menciona en el programa escolar del año 1977 y también el siguiente que representa un elogio de las realizaciones del socialismo, *Au fil des eaux courants*, perteneciente a la segunda lección. Además de estos textos se introducen algunos auténticos: no literarios – Bernard Palissy, *La science au service de l'humanité*, *Naissance de Zoé* y literarios: Balzac, Flaubert, R. Martin du Gard, Duhamel, A. de Saint-Exupéry, J. Romain, A. Camus.

En la explicación del texto hallamos algunas palabras y expresiones difíciles de entender que se explican mediante sinónimos. No se recurre a la lengua materna para la comprensión del texto como se hacía en los casos anteriormente mencionados, pero en cambio, cuando se explican los diferentes sentidos de una palabra se hace uso de traducción al rumano. Se trata de ejercicios de refuerzo y de memorización al mismo tiempo. Comprobamos, en cambio, que aunque los ejercicios difieren, el tema gramatical introducido en este manual, igual que en el anterior, es el mismo: los adjetivos posesivos tónicos (es decir los pronombres personales: *le mien, le tien, le sien* etc.). Continuando con las diferencias entre los dos manuales dirigidos a alumnos del penúltimo curso, tenemos que mencionar que el número de ejercicios introducidos esta vez es más elevado (6). El ejercicio IV representa una vez más una muestra de adoctrinamiento del partido comunista ya que el texto que se debe traducir del rumano al francés sigue expresando la misma ideología que el texto anterior. Las preguntas del ejercicio V representan un ejemplo de memorización de conceptos e intereses del Partido Comunista a través de los manuales de FLE, técnica muy utilizada, como venimos viendo, durante ese período. El último ejercicio es un ejercicio de redacción, por lo tanto, las habilidades a las que se recurre con mayor frecuencia, igual que en los demás manuales, son la comprensión y expresión escrita.

Las ideas mencionadas en el programa 1972-1973 que han servido para la elaboración de estos manuales señalan lo mismo:

Exercițiile exploatează în principal – conform indicațiilor din programele din 1972-1973, ce au servit ca bază în elaborarea manualelor respective – lexicul (prin sinonimie, familii de cuvinte) și abia în al doilea rând aspectul literar – prin exercițiul de întrebări asupra textului și cerința câte unei redactări ca temă pentru acasă.¹⁴(Păuș, 1997: 95,96).

¹⁴ Los ejercicios explotan principalmente –conforme con las indicaciones de los programas de 1972-1973, que han servido de base para la elaboración de los respectivos manuales– léxico

En el mismo programa del año 1972 se menciona que a partir del curso escolar 1973-1974 se irán elaborando poco a poco nuevos manuales, lo que demuestra que en la enseñanza de FLE se necesitaba y se deseaba la innovación de los materiales.

Si nos referimos al temario, también hay que señalar que este manual cuenta con un número más elevado de “lecciones” (18 frente a las 13 del anterior). En los dos manuales se introducen dos textos, A y B, por lección. En éste, en cambio, además de las explicaciones gramaticales, fonéticas, de vocabulario que existían en los anteriores, se introducen algunas lecturas complementarias.

También han atraído nuestro interés los programas escolares elaborados en 1977 y 1979 por su contenido relacionado con la literatura. Se especifica que la literatura se tiene que abordar de forma diferente, apartándose del uso que se venía haciendo hasta entonces, ya que ha de servir de referencia para situaciones esencialmente comunicativas, por lo que debe predominar el criterio lingüístico frente al estrictamente literario. Aun así, el nivel de los textos es alto, lo que no facilita una expresión auténtica por parte de los alumnos. El hecho de que los textos puedan servir de apoyo a la comunicación y como documento auténtico de lengua se debe abordar con mucha prudencia, por lo que no podemos compartir ciertos puntos de vista al respecto, ya que no representan exactamente modelos reales de lengua que sirvan para conversaciones reales, sino modelos adaptados que contienen temas en torno a los cuales se podía debatir.

Un ejemplo en este sentido sería el siguiente manual del segundo grupo titulado igualmente *Limba franceză*. Fue editado por la misma editorial, pero por autores diferentes, N. N. Condeescu, I. Brăescu e I. Diaconu y fue revisado en 1969, por lo que se trata de un manual más antiguo que los que hemos presentado hasta ahora. Es un manual, igual

(por sinonimia, familias de palabras) y solo en segundo lugar el aspecto literario – ejercicio con preguntas referidos al texto y la redacción, como deberes.

que los dos anteriores, que va destinado a alumnos del penúltimo curso de bachillerato. Más que un manual de lengua, se trata de un manual que se utiliza para la introducción de textos de autores franceses de los siglos XVI y XVII como por ejemplo: Rabelais, Ronsard, Corneille, Racine, Molière, aunque no faltan tampoco autores del siglo XVIII como Voltaire, Rousseau, Diderot, y del XIX como Hugo, Musset, Balzac, Stendhal o Flaubert. Al final de cada texto aparece un cuestionario de preguntas abiertas acerca del contenido presentado, siendo ésta otra actividad de comprensión escrita.

El manual, a diferencia de los anteriores, trabaja menos la gramática; aunque es cierto que se introducen algunos temas gramaticales, se estudian en menor proporción que en los casos anteriores. Ahora, en cambio, se introducen algunas explicaciones acerca de la pronunciación de ciertas palabras. Los ejercicios trabajan tanto la parte gramatical como la de vocabulario y se plantean ejemplos estructurales a base de sustituir palabras por sinónimos, de transformar frases simples en subordinadas o de completar frases. Al final encontramos un ejercicio de creatividad (la redacción de una carta) en el que se trabaja también la expresión escrita, pero sin seguir unas pautas predeterminadas.

Por lo tanto, este manual sería una mezcla entre un manual de literatura (ya que introduce a una serie autores franceses relevantes) y un manual de lengua (porque utiliza los textos como pretexto y como base para trabajar la gramática y el vocabulario).

En todos los manuales analizados hasta el momento hemos podido comprobar que existe una organización del contenido por lecciones y no por temas, como es el caso del siguiente manual al que prestaremos atención. El manual al que vamos a referirnos pertenece al tercer grupo y se titula, a diferencia de los demás, *Manual de limba franceză*¹⁵ (añade explícitamente en este caso la palabra *manual*) y su

¹⁵ Manual de Lengua francesa.

tercera edición se publicó en la Tipografía de la Universidad de Oeste de Timișoara en 1984. Por lo tanto, es el manual analizado más reciente y, a diferencia de los mencionados anteriormente, pertenece al ámbito universitario (especialidad A y B¹⁶). Las autoras de este manual son Margareta Gyurcsik y Elena Ghiță. Otra diferencia notable es que las unidades dejan de llamarse “lecciones” y pasan a ser “temas”. Cada tema trata algún concepto en concreto como por ejemplo: la escuela, el trabajo o las universidades y trabaja el léxico correspondiente. Los temas siguen más o menos la misma estructura compartimentada por partes que intentan emplear todas las destrezas del estudiante. Los temas se dividen en 3 grupos: A, B, C, comprensión de texto, actividades orales y escritas y trabajo independiente.

A diferencia de los demás manuales analizados éste intenta emplear todas las destrezas, incluso la de interacción oral cuando se crean debates. Aun así, las actividades escritas son las que ocupan más espacio y más dedicación. Sin embargo, hay que pensar que se trata de un manual de hace más de treinta años por lo que se puede entender la ausencia de métodos claramente comunicativos o relativos a la enseñanza por tareas.

A través del análisis realizado podemos afirmar que los textos “soporte” no representan materiales auténticos, la finalidad de las actividades no es crear conversaciones reales sino reforzar y memorizar conocimientos adquiridos. Las destrezas más trabajadas son la comprensión y la expresión escrita, excepto en el último manual (el más reciente) que pretende emplear todas las habilidades de los alumnos. El método más utilizado es el estructural. Tampoco se usan materiales audio o conversaciones reales.

Otros autores, como es el caso de A. Cuniță, J. Drăghicescu, E. Popa y D. Dorobăț (1997:54,55) formulan algunas conclusiones con las que coincidimos plenamente y además se ven reflejada en nuestro

¹⁶ En Rumanía, en las Facultades de Letras existen dos especialidades: *A-major* y *B-minor* en las que se estudian dos lenguas extranjeras diferentes.

análisis. Ellos afirman que la evaluación de manuales anteriores al año 1989 ofrecen una imagen de transición de los manuales tradicionales hacia los modernos, siendo el más moderno en nuestro caso el último manual examinado. También apuntan:

Trăsătura principală a manualelor dinainte de 1989 a constat în nerespectarea, cu mici excepții de texte literare, a principiului „autenticității” limbii și a exersării materialului lingvistic în contexte și situații ce simulau autenticul și firescul. De aici decurg celelalte caracteristici ale manualelor, cum ar fi:

- tematica monotonă, lipsită de interes pentru elevi;
- elemente de cultură și civilizație reprezentate doar prin literatură, cu preponderență clasică;
- limbă prezentată prin secționare, vocabular, gramatică;
- lipsa exercițiilor ce formează și consolidează înțelegerea după auz, lectura pentru extragerea de informație;
- imagini neatractive și irelevante;
- lipsa materialelor auxiliare ce trebuie să însoțească un manual (ghidul profesorului, caietul de lucru al elevului, casete).¹⁷

Pero aunque sigue estando presente el predominio de la ideología comunista, se puede observar también desde el punto de vista metodológico, al menos en los programas, la apertura hacia los nuevos

¹⁷ La característica principal de los manuales anteriores a 1989 consistía en no respetar, con pequeñas excepciones de textos literarios, el principio de la “autenticidad” de la lengua y la practica del material lingüístico en contextos y situaciones que simulaban lo auténtico y lo normal. De aquí se extraen las otras características de los manuales, que son las que siguen:

- temática monótona, que lleva a la falta de interés por parte de los alumnos;
- elementos de cultura y civilización representados solamente por la literatura, de preponderancia clásica;
- lengua presentada por selección, vocabulario, gramática;
- carencia de ejercicios que formen y consoliden la comprensión tras escuchar, lectura para extraer información
- imágenes no atractivas y no relevantes
- falta de materiales auxiliares que deben acompañar al manual (el libro del profesor, el cuaderno de trabajo, los cassetes).

métodos utilizados en los países occidentales, los audio-visuales y estructurales, y el deseo de conocer la cultura y la civilización francesas, aunque a través de textos mayoritariamente fabricados o adaptados.

Además de los **manuales más antiguos**, publicados durante el período comunista también analizamos **manuales algo más recientes**, pudiendo extraer conclusiones que nos parecen de gran interés y nos ayudan a situar bien nuestro trabajo. Esta vez se trata de manuales publicados por la editorial Corint, siendo nuestra intención que en el futuro podamos comparar manuales publicados por esta editorial con los publicados por otras editoriales rumanas. La editorial Corint es una de las editoriales rumanas más recientes y publica manuales de francés y también sobre otras temáticas. Pero además de los manuales publicados por esta editorial, haremos un breve repaso de manuales publicados después de la caída del comunista, con la intención de situar bien desde el punto de vista cronológico la aparición de los manuales publicados por dicha editorial, en definitiva de los manuales *alternativos* publicados después del año 2000.

Si en el apartado anterior intentamos ofrecer una pequeña muestra de manuales rumanos utilizados durante el período comunista para la enseñanza de FLE, el propósito de este apartado es comparar manuales empleados en esa época con otros más recientes, haciendo hincapié sobre todo en los métodos usados, en las actividades diseñadas, en los textos utilizados y en el uso final de las ideas transmitidas a través de los manuales de lengua francesa. Se constatan diferencias destacables entre el tipo de actividades preparadas para trabajar diferentes aspectos de la lengua, entre la artificialidad frente a la utilidad en los textos diseñados para trabajar la comprensión escrita, y entre la clara imposición ideológica del régimen comunista en los manuales de la época y el uso real de la lengua en los manuales más recientes. Hay que señalar que, aunque nuestro estudio se basa únicamente en el análisis de manuales

rumanos, en la mayoría de centros de Rumanía se utilizan actualmente manuales publicados en Francia.

Hay que decir que a partir de 1989, tras la caída del régimen comunista, se aumentó el número de horas de enseñanza del francés y esta lengua volvió a recuperar por un tiempo cierto prestigio. De ahí que a partir de la Revolución de 1989 aparezca un buen número de manuales de francés así como libros dedicados a su didáctica. A. Cuniță, J. Drăghicescu, E. Popa y D. Dorobăț (1997:55) afirman que después de 1990 los textos de carácter ideológico habían desaparecido de los manuales para dar paso a la introducción de textos de cultura y civilización. Además ello va acompañado de cambios importantes referidos a la edición de manuales. Pues si durante el período comunista, los profesores se veían obligados a utilizar los manuales publicados por la Editorial Didáctica y Pedagógica, a partir de entonces pudieron empezar a elegir libremente y a utilizar cada vez con mayor frecuencia manuales editados en Francia.

Esos mismos autores que acabamos de citar, A. Cuniță, J. Drăghicescu, E. Popa y D. Dorobăț (1997:56) enumeran los tres tipos de manuales que se utilizaban en el curso escolar 1996-1997:

- manuales elaborados antes de 1990, revisados solo en la parte que corresponde al contenido;
- manuales para ciertos cursos elaborados por profesores rumanos aconsejados por especialistas extranjeros;
- manuales publicados en el extranjero, obtenidos por donaciones o comprados por algunas escuelas para pasar más rápidamente a una enseñanza más eficiente y moderna.

Algunos de estos manuales, especialmente los de segundo y tercer curso fueron elaborados inmediatamente después de 1990. Entre ellos:

Manual pentru clasa a II-a

Autores: Svetlana Apostoiu, Mariana Popa, Angela Soare
Catherine Le Hellage, André de Trionnaire,
editorial Hatier-Didier, Paris 1990

Manual pentru clasa a III-a

Autores: Svetlana Apostoiu, Mariana Popa, Angela Soare,
editorial Hatier-Didier, Paris 1990

Manual pentru clasa a IV-a – que se encontraba en aquellos momentos en fase de elaboración, y que seguía los mismos principio que los manuales mencionados anteriormente.

A partir del V curso la situación cambia y existen varios manuales entre los cuales los los profesores pueden elegir. Entre ellos:

Limba franceză pentru clasa a V-a

Autores: Angela Soare, Mariana Popa
Editorial Cavallioti, Bucarest, 1997.

Limba franceză pentru clasa a V-a

Autores: Angela Soare, Mariana Popa
Humanitas Educațional, Bucarest, 1997.

Limba franceză pentru clasa a V-a

Autores: Aurelia Turcu, Ilie Minescu
RAO Educațional, Bucarest, 1997.

Para las clases VI, VII y VIII se usó durante un período determinado “**La méthode Orange**”.

Todos estos manuales fueron elaborados siguiendo el principio de los métodos comunicativos. En general contienen ejercicios que practican la lengua en esa dirección, también se introducen elementos de fonética y otros ejercicios para la comprensión y expresión oral. Al final de cada manual existe un breve diccionario bilingüe con las palabras más utilizadas en cada lección.

Los manuales de V curso, aunque elaborados siguiendo el mismo programa, presentan diferencias entre ellos.

Según A. Cuniță, J. Drăghicescu, E. Popa y D. Dorobăț (1997:60) existen ciertas diferencias entre los manuales publicados por las tres editoriales que se citan:

Dacă manualele RAO și Cavallioti se echilibrează la nivel de structură și conținut, ele diferă în modalitatea de prezentare a gramaticii: RAO este conceput în spiritul tradiției metodei directe, iar Cavallioti este mai aproape de metoda comunicativă. Cel mai complex la nivel de concepție și realizare este manualul Humanitas Educațional, cu multe documente autentice integrate în elementele de cultură și civilizație.¹⁸

Los autores piensan que mientras que los manuales RAO y Cavallioti corresponden realmente a las necesidades y expectativas de los alumnos, el manual Humanitas estaría más bien indicado para clases con horario intensivo. Sin embargo, las editoriales RAO, Cavallioti y Humanitas no representan de momento objeto de nuestra atención, pues hemos preferido examinar manuales de diferentes niveles de la misma editorial, aunque reconocemos que sería interesante poder comparar en un futuro los manuales editados por dichas editoriales con los manuales publicados por la editorial Corint.

Para las clases IX–XII algunos profesores utilizan manuales que examinaremos a continuación, mientras que para las de horario intensivo y bilingües se importan normalmente manuales editados en Francia.

Los manuales a los que haremos referencia no se utilizan más que esporádicamente en algunos centros rumanos, pues en el resto se utilizan mayoritariamente, como ya e ha dicho, manuales publicados en Francia. Hay que insistir en que los profesores prefieren este tipo de manuales aunque por razones estrictamente económicas sería más conveniente evidentemente utilizar manuales publicados en la propia Rumanía. De todos modos, aunque la situación actual sea la que indicamos aquí hay

¹⁸ Si los manuales RAO y Cavallioti se equilibran a nivel de la estructura y del contenido, difieren en la manera de presentar la gramática: RAO está diseñado en la línea del método directo, y Cavallioti está más cerca del método comunicativo. El más complejo a nivel de concepción y realización es el manual Humanitas Educațional, con muchos documentos auténticos integrados como elementos de cultura y civilización.

que recordar, como se ha podido comprobar en páginas precedentes, que no siempre ha sido así. Por esa razón, es de agradecer a los autores de nuestro país que en su día se esforzaran por crear materiales que pudieran servir y ser utilizados por el profesorado rumano.

En la elaboración de manuales, según A. Cuniță, J. Drăghicescu, E. Popa y D. Dorobăț (1997:55) resultó sumamente importante la colaboración con el Consejo Británico, el Centro Cultural Francés y el Instituto Goethe sobre todo a partir de un determinado momento, es decir en los años que siguieron a la caída del régimen comunista. Estas instituciones prepararon a los profesores-autores de manuales, ofrecieron consultas especializadas y a la vez colaboraron en la edición de manuales. Sin embargo, los autores de manuales de español e italiano se veían obligados por la misma época a publicar mayoritariamente por cuenta propia, sobre todo en el caso de los manuales destinados a alumnos de primaria, También habría que mencionar aquí el gran apoyo que han representado durante mucho tiempo para los profesores rumanos de francés los cursos prácticos editados por profesores universitarios rumanos (manuales que contienen en general ejercicios de gramática y vocabulario para todos los niveles, aunque destinados principalmente a alumnos de la enseñanza superior), que se siguen utilizando todavía para trabajar algún aspecto de lengua concreto que pueda suponer dificultad para el alumnado rumano, a pesar de que muchos cuentan tienen cierta antigüedad, ya que en muchos casos son anteriores a 1989. Estos materiales didácticos fueron evaluados positivamente en su momento por profesores extranjeros y por diferentes publicaciones de prestigio europeas.

Un ejemplo de este tipo es el curso práctico de Aurelia TURCU, (1983): *Curs practic de lexic*. Se trata de un libro destinado al uso de los estudiantes del primer año que tienen como primera especialidad el francés. La estructura es siempre la misma y se repite para cada tema que existe en el manual. Se adopta el método gramática-traducción, poniendo el léxico en primer lugar, ya que al principio de cada lección se presenta

una lista de palabras, el vocabulario de un tema en concreto seguido de varios tipos de ejercicios. El orden es casi el mismo y muy raramente cambia el tipo de ejercicios. Por lo general se trata de ejercicios que se crean a base de textos, ejercicios de creatividad a veces, aunque la mayoría de ejercicios son de identificación de palabras, de búsqueda de sinónimos, antónimos etc, que representarían el tipo de ejercicios tradicionales.

Estos cursos fueron creados para cada curso, es decir los libros de este tipo se encuentran divididos por niveles, planteando obviamente ejercicios y temas de dificultades diferentes en función del nivel.

Además de los cursos prácticos de gramática y vocabulario también existen numerosos cursos de metodología. Un ejemplo en este sentido es *le Cours de méthodologie du français* de Constanța Ciocârliie (1975). Es un libro del año 1975 destinado a profesores de francés (especialmente a profesores de enseñanza secundaria), que al mismo tiempo puede ser utilizado por los alumnos. Dicho trabajo trata la enseñanza del francés en general en los primeros capítulos y los métodos utilizados para dicha enseñanza haciendo también referencia a los métodos utilizados por los alumnos rumanos. Este libro representó desde su aparición un gran apoyo para los profesores de enseñanza secundaria de Rumanía porque contiene un capítulo específico sobre las dificultades que pueden tener los rumanos para aprender cierto vocabulario francés. Desde el punto de vista metodológico, podemos decir que se trata de un libro exclusivamente didáctico que analiza los problemas fonéticos, morfológicos o gramaticales con los que se puedan enfrentar los estudiantes rumano, haciendo hincapié en la parte teórica y no en la práctica, aunque a veces aparecen algunos ejemplos prácticos que suponen un apoyo para las afirmaciones teóricas que se formulan.

Obviamente, en cualquier manual que contiene explicaciones de algunas partes de la gramática, del léxico o incluso de la pronunciación, el autor rumano, conocedor de la idiosincrasia de sus alumnos

aprovechará para llevar a cabo aproximaciones comparativas y contrastivas. El curso que mencionábamos anteriormente, de Constanța Ciocârlie (1975), es un ejemplo en este sentido ya que la autora ha recogido algunas dificultades específicas de los rumanos a la hora de aprender francés, agrupadas en tres categorías: fonéticas, lexicales o gramaticales. Aunque no represente el tema de nuestro trabajo, consideramos oportuno mencionar algunas de estas dificultades, ya que son sumamente importantes tanto para el profesor como para el alumnado rumano.

La semejanza que existe entre el rumano y el francés se debe, como es bien sabido, a su origen común, el latín, sin contar que muchas palabras rumanas provienen directamente del francés, alrededor del 38%. No sólo el léxico representa un acicate para que los rumanos aprendan francés, sino también la gramática ya que las estructuras gramaticales tienen bastantes semejanzas, que en muchos casos van más allá de su idéntico origen latino. De ahí que las interferencias representen un gran problema ya que pueden impedir con frecuencia una buena comprensión de la lengua extranjera. De ahí que pensemos que todas las interferencias entre el rumano y el francés deberían ser conocidas por los alumnos y tenidas en cuenta por los profesores. Lo que la autora, Constanța Ciocârlie, se propone es subrayar las faltas más comunes en niveles elementales basándose en su experiencia con los alumnos en actividades directas. Se trata de faltas generadas por diferencias de organización y de funcionamiento entre los dos sistemas lingüísticos, el rumano y el francés. Como hemos mencionado antes, pueden darse faltas fonéticas, léxicas, morfológicas y de sintaxis. Los criterios por los que se han elegido los errores son:

- la cantidad (la frecuencia)
- la naturaleza de la causa que los formó
- el momento del proceso de enseñanza/aprendizaje
- el destinatario del mensaje

- el código utilizado
- la integración en el sistema de la lengua (el propósito)
- la naturaleza de la regla que no se ha respetado
- la actualización.

Por lo que respecta a la fonética las consonantes francesas no plantean problemas para los rumanos porque casi todas son similares a las de su propia lengua, excepto /ŋ/ fonemea conocido sólo en algunas regiones del país (Banat, Ardeal) y la consonante /r/ que se articula de una forma diferente en rumano, articulación que en principio no debe ser perjudicial para el mensaje.

Las vocales sin embargo, presentan un gran número de inconvenientes. Hay distinciones de timbre, de duración. Hablando de vocales mixtas, podemos subrayar que el acento de grupo o de frase no existe en rumano o es diferente, hecho que crea serias dificultades para los estudiantes rumanos que aprenden francés.

Aparte de los errores de sentido que puedan cometer con palabras del tipo: mal- mâle, tache- tâche, bon- bonne que puede ser válido para cualquier estudiante existe otro número muy grande de faltas cometidas por los alumnos rumanos bajo la presión del sistema fonético rumano, teniendo en cuenta el hecho que la ortografía rumana puede considerarse como *fonética*.

Hay varios grupos de faltas que se pueden cometer:

- a) Pronunciación de la consonante final como en rumano en palabras que tienen la misma ortografía para las dos lenguas:

Ex: restaurant, bandit, monument, parfum

- b) Ignorancia de la nasalización en palabras de grafía idéntica

Ex: important, international, industria

- c) Pronunciación de /u/ en lugar de /y/ siguiendo el modelo rumano

Ex: lune, lectura

d) Pronunciación /au/ en vez de /o/ en palabras del tipo:

Ex: automobile, autoroute, autoservice

e) El grupo /ill/ pronunciado /il/ en palabras como:

Ex: briller, famille bajo la influencia de palabras rumanas como: brilliant, familia.

En cuanto al léxico, existen puntos que plantean dificultades a los alumnos rumanos dada la semejanza entre las dos lenguas:

I. El nombre

a) La falta más frecuente se debe al cambio de género siguiendo el modelo de lengua materna

Ex: problème

Crime

Delta

Légume

- en rumano son sustantivos femeninos

Pays

Soir

Livre

En cambio los siguientes nombres son masculinos en rumano:

Ex: Dent

Affiche

Attaque

Diphthongue

Radio

b) Falsa prefijación

Rumano

Ex: eliberare

Semi-finale

Supraproductie

Subofiter

Francés (incorrecto)

*éliberation

*sémi-finale

*supraproduction

*subofficier

Francés (correcto)

libération

demi-finale

superproduction

sous-officier

c) Cambio de sufijos acompañados algunas veces de raíces que no existen en francés

Ex: combinatie	*combination	combinaison
Fotbalist	*footballiste	footballeur
Comportare	*comportation	comportement
Seriozitate	*sériosité	sérieux

d) Cambios de sonidos (letras) dentro de la palabra

Ex: claritate	*clarité	clarté
Lasitate	*lâchité	lâcheté
Naivitate	*naivité	naïveté

e) Sonidos (letras) o sílabas añadidas:

Ex: practic	*pratique	pratique
Teoretic	*théorétique	théorique

f) Utilización de palabras que no existen en francés, pero que se podrían entender

Ex: guvern	*le gouverne	le gouvernement
Import	*l'import	l'importation
Regres	*le regrès	la régression

g) Creación de palabras que no existen en francés y que no podrían entenderse dada la diferencia de forma de las palabras:

Ex: meditator	*méditateur	répétiteur
Dirijor	*dirijeur	chef-d'orchestre
Editura	*éditure	maison d'édition
Ziarist	*ziariste	journaliste

(debemos mencionar que la palabra "journalist" existe hoy día en rumano).

h) Utilización de palabras que existen en francés con una acepción completamente diferente:

Ex: aperitiv	*apéritif	hors-d'œuvre
Parter	*parterre	rez-de-chaussée
Peron	*perron	quai

b) Falsos pronombre complementos

Ex: El ne priveste *Il ne regarde. Il nous regarde.

c) Posición del pronombre complemento:

Ex: Eu i-l dau (c.i., c.d.) *Je lui le donne. Je le lui donne.

d) Confusión entre el pronombre indefinido y el pronombre reflexivo “se”:

Ex: Se zice. *Se dit. On dit.

V. El verbo:

a) Conjugación de los verbos intransitivos y pronominales con el auxiliar “avoir” como en rumano (en rumano, como en español, sólo existe este auxiliar, no existe como auxiliar el verbo “etre”):

Ex: Am iesit. *J'ai sorti Je suis sorti.

b) Extensión o supresión de la voz pronominal:

Ex: Ma gandesc. *Je me pensé. J'ai pensé.
El a evadat. *Il a évadé. Il s'est évadé.

VI. El adverbio

a) Confusión entre el adjetivo y el adverbio porque en rumano no se hace la distinción (existe la misma forma para el adjetivo que para el adverbio) :

Ex: El scrie atent. *Il écrit attentif. Il écrit attentivement.

VII. La preposición¹⁹.

Ex: Ne jucam cu mingea. *Nous jouons avec la balle. Nous jouons à la balle.

¹⁹ Con anterioridad al estudio al que nos estamos refiriendo, la propia autora, Constanța Ciocârlie, había llevado a cabo un estudio para analizar si los rumanos sabían utilizar las

4. Materiales para la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: comparativa...

Mergem pe jos.	*Nous allons sur pied.	Nous allons à pied.
Greu de facut.	*Difficile de faire.	Difficile à faire.

VIII. La conjunción:

- a) Confusión entre el adverbio “aussi” y la conjunción “et”:

Ex: A venit si mama cu mine. *Et maman est venue avec moi. Aussi maman...

IX. La sintaxis

- a) Uso del modo indicativo en vez del subjuntivo (ya que en rumano no existe el modo subjuntivo):

Ex: Sunt fericit ca ai castigat. *Je suis heureux que tu as gagné. (aies)

- b) El uso del condicional espues de SI condicional):

Ex: Daca as fi stiut *Si j'aurais su Si j'avais su.

- c) Ignorancia de la concordancia del participio pasado:

Ex: Cartile pe care le-am citit. *Les livres que j'ai lu. Les livres que j'ai lus

Las interferencias entre las dos lenguas podrían abarcar mucho más espacio, pero pensamos que, en este punto, lo ideal sería que cada profesor creara su propio inventario.

Se considera que los estudios contrastivos entre las lenguas, presentando oposiciones entre las lenguas comparadas, tienen el objetivo de mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras, ya que lo ideal sería prevenir y no evitar los errores para que el resultado fuera realmente el esperado.

Estas aproximaciones prácticas de los propios profesores a partir del propio perfil de sus alumnos, expuestas a modo de ejemplo, no son sin embargo objeto de nuestra reflexión directa, ya que nuestra atención

preposiciones en francés y en caso contrario comprobar qué tipo de errores cometían. Un número muy elevado de faltas (el 85%) se debía, según ella, a la traducción literal de las preposiciones rumanas.

se ha centrado de manera casi exclusiva en los conocidos como “manuales de lengua”. A continuación presentaremos algunos ejemplos relativos a manuales publicados en los últimos años.

Comparación entre manuales publicados antes de 1989 y algunos más recientes publicados por la editorial Corint

En páginas anteriores intentamos ofrecer una pequeña muestra de manuales utilizados para la enseñanza de FLE, con la intención de compararlos más tarde con manuales rumanos utilizados más recientemente. En ese análisis intentábamos subrayar la clara imposición del régimen comunista a través de ese tipo de manuales destinados en principio a la enseñanza de una lengua extranjera. Se hace evidente que “sistemul de învățământ se modifică în acord cu schimbările apărute în sistemul social-politic al unei societăți”²⁰ (C. y M. N. Țurliuc, 2007: 270). Queríamos demostrar cómo incluso a través de los textos introducidos en los manuales de lengua, que en principio debían ser neutros, se hacía uso de la propaganda del régimen. C. y M. N. Țurliuc, (2007: 268) en un estudio sobre la situación de la Universidad Al. Ioan Cuza de Iași durante el período comunista afirman que

Regimurile totalitare – cum a fost desigur și cel comunist din România – au tins cu predilecție la asanarea ideologică a izvorului de inteligențe al națiunii moderne, au impus cu severitate conformisul – [...] - , au încercat constant să puna capăstru gândirii libere și să transforme până și cunoașterea în trâmbița ieftină a propagandei, [...].

Con estas ideas quedan perfectamente reflejadas las características de los manuales de nuestro estudio de páginas anteriores referidas a la enseñanza del francés durante el período comunista. Nuestra intención es ver ahora si estas características coinciden con las de los manuales publicados más recientemente por la editorial Corint.

²⁰ [Se hace evidente que] “los cambios en el sistema educativo se producen en consonancia con los cambios introducidos en el sistema socio-político de una sociedad”.

El primer manual estudiado lleva, igual que la mayoría de los manuales de la época comunista –coincidiendo en esto con manuales de la época comunista a los que ya hemos hecho alusión en página precedentes– el título genérico de *Limba franceză*. Fue publicado en 2005 por el equipo Corint. El nivel de lengua no se especifica, pero estaría situado entre los niveles B1 y B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), ya que además del vocabulario propiamente estándar utiliza también el lenguaje familiar. Consta de 8 unidades, una revisión inicial, una revisión final, anexos y un cuadro sinóptico.

A primera vista podemos destacar que, a diferencia de los manuales anteriores al año 1989, en éste se utilizan más ilustraciones e imágenes. Las fotos, en general, son la representación del tema que se está tratando, pudiéndose afirmar por lo tanto que el léxico está contextualizado, aspecto que quedaba sin tratar en los manuales de la época anterior.

Si nos referimos al contenido, podemos señalar que, en esta ocasión, los temas tratados son de interés general (las vacaciones, la amistad, el ocio, las profesiones etc.) y los textos introducidos no pertenecen, en principio, en este caso a ninguna ideología política. El propósito final ya no es adquirir conocimientos gramaticales o léxicos, sino “saber hacer”. Cada unidad se compone de actividades prácticas, útiles en la vida real, como por ejemplo: describir una persona/un objeto, presentar a alguien etc. Los conocimientos gramaticales se introducen de manera inductiva en la mayoría de los casos y la finalidad es que los alumnos se comuniquen entre ellos. El único intento en este sentido, de los 5 manuales estudiados del período comunista, lo encontramos reflejado en el manual más reciente, uno del año 1984. (Gyurcsik, M., Ghiță, E.: 1984). Este manual ya estaba dividido por temas y presentaba un tratamiento diferente del léxico en comparación con los demás manuales tratados. Aun así, aunque se note claramente el intento de crear actividades comunicativas para trabajar el léxico, los ejercicios diseñados

para trabajar la gramática muestran características del método utilizado con más frecuencia durante el período comunista, el estructural. Por lo tanto los ejercicios son en general estructurales. Consisten en completar espacios en blanco, en elegir la variante correcta o en transformar frases. En resumidas cuentas, debemos subrayar que en este manual, cuando se trabaja el vocabulario, el término preferido por los autores es el de “actividades”, un término más comunicativo. En cambio, cuando se trabaja la gramática se utiliza una noción más estructural, “ejercicios”.

De las destrezas que más se trabajan, según el diseño del manual y el número de actividades creadas podemos enumerar la expresión oral, la interacción oral y en menor proporción la comprensión y expresión escrita. De las 5 habilidades del MCERL la que se descuida casi por completo es la comprensión oral. Quizá la razón por la cual este manual fue diseñado de esta manera es porque en Rumanía no se llegó a aplicar más que esporádicamente el método directo. Aunque en Europa tuvo en principio una mayor importancia, en Rumanía sin embargo la falta de aulas y materiales adecuados, entre otros factores, impidieron que este método se utilizara con frecuencia. Por lo tanto, podemos concluir en principio que mientras que los materiales visuales abundan, los sonoros se echan en falta. Por otra parte, analizando el material, comprobamos que se emplean tanto contenidos comunicativos como lingüísticos. Tampoco faltan los contenidos culturales: descripción de diferentes regiones de Francia (ej: Bretaña), diferentes costumbres (ej: el número de besos que se dan en función de la región o del país).

En general, los criterios característicos de este manual son los siguientes: ausencia de la L1, contextualización de la lengua (como se especificaba anteriormente, el léxico introducido está relacionado con el tema que se está trabajando y las tareas engloban conjuntamente algún aspecto de la lengua). Por lo tanto, en el manual están presentes actividades que estimulan los conocimientos de los estudiantes y que permiten la personalización. Los modelos de lengua son por lo general

reales, aunque adaptados a las necesidades de los alumnos. Además del registro formal también se incluyen algunas palabras del registro familiar (ej: gars, potes, galopin etc). Sin embargo, la fonética y ortología se descuidan casi por completo. Deberíamos indicar, en relación a los criterios a los que hacemos referencia, que hemos utilizado como fuente de referencia el artículo de M. C. Fernández (2004).

Comparación entre manuales de diferentes niveles de la editorial Corint

Si hasta el momento hemos hecho referencia a manuales más antiguos del período comunista, comparándolos con algunos más recientes, a partir de este momento centraremos nuestra atención en manuales publicados por diferentes autores de la misma editorial en épocas más recientes. Con el fin de obtener las características generales de los manuales publicados por la editorial Corint²¹ hemos examinados manuales de diferentes niveles de dicha editorial.

Antes de pasar al análisis del siguiente manual hay que mencionar que a partir de este momento solo haremos una descripción general de los manuales y especificaremos solo los aspectos que no coinciden con los anteriormente mencionados, con el fin de ofrecer una imagen global de las características de los manuales de diferentes niveles publicados por esta editorial.

En el manual al que haremos referencia, dirigido a alumnos de bachillerato – clase a X-a – lo que equivale a 2º de bachillerato que tiene como autor a Dan Ion Nasta (2008), *Lengua moderna 1* (que equivale a más años de estudio que L2) podemos observar claramente la estructura de cada unidad porque se nos presenta al comienzo. Esta información representa un gran apoyo tanto para los profesores como para los alumnos.

²¹ La mayor parte de los manuales publicados por esta editorial aparecieron a partir del año 2000.

En cambio, si nos referimos a las actividades diseñadas en el manual, podemos afirmar que no hallamos muchas diferencias entre el manual publicado en el año 2005 por Doina Groza, Gina Belabed, Claudia Dobre, Diana Ionescu (2005) que antes habíamos mencionado, y este al que ahora nos referimos. Me refiero básicamente al tipo de ejercicios planteados para trabajar el léxico y la gramática. Igual que en el otro manual, las actividades creadas para trabajar las nociones más importantes del texto son más abiertas, más comunicativas. En cambio, las que trabajan la gramática son más bien estructurales. Por ejemplo, las preguntas que se crean a partir del texto son de dos tipos: una más cerradas (porque la información solicitada se puede buscar en el texto) y otras de respuesta abierta que requieren la opinión del alumnado. También se fomenta la creatividad porque a partir de situaciones dadas se solicita la producción de otras. Hallamos asimismo ejercicios estructurales (dar sinónimos o antónimos) y de crear frases, pero más frecuentes son las actividades comunicativas que ponen al estudiantes en situaciones de comunicación concretas de la vida real (ej: ¿cuáles serían los defectos que tolerarías a un chico o chica de tu edad?, p.14; o ¿cuáles son las cualidades que se deben tener para una amistad?). Por lo tanto, aprenden a describir personas y ciertas situaciones. Según las metodologías más recientes aplicadas en el aula la intención es crear en todo momento situaciones verosímiles que puedan preparar al alumno para situaciones de comunicación reales.

Las nociones gramaticales se introducen en cambio de manera deductiva. Primero se presentan las reglas (en un cuadradito que contiene ejemplos) y luego se plantean ejercicios estructurales. En general se incluyen dos temas gramaticales por unidad y unos 5, 6 ejercicios, algunos individuales y otros en pareja. Al final de cada unidad se introduce alguna actividad complementaria (texto o audio) y se crean debates dirigidos a partir de preguntas.

Independientemente del tipo de ejercicios que se crean, estructurales o comunicativos, individuales, en pareja o grupo, podemos

afirmar que el léxico está contextualizado porque las actividades que se crean siempre van relacionadas con el texto y el tema introducido. Además del “léxico base” en la mayoría de los casos se añaden informaciones complementarias, como por ejemplo en el apartado “En savoir plus”, en la unidad 1 sobre Marcel Proust, y en la unidad 2 sobre el pintor francés de origen ruso, Marc Chagall. En la unidad 2 encontramos además una muestra de conversación dirigida (ej. 8/p. 25) que solicita el comentario del alumnado acerca de situaciones dadas (en este caso una imagen en pareja). Para guiar la conversación el autor plantea algunas preguntas de respuesta abierta. Los siguientes ejercicios (9, 10 y 11) siguen la misma línea de preguntas, pero además ponen al estudiante ante situaciones concretas de la vida real. Hay que admitir que ejercicios de este tipo no eran muy frecuentes en el otro manual analizado, publicado en 2005 por Doina Groza y otros. Este manual, en cambio, siendo más reciente, del año 2008 para ser exactos, contiene otro tipo de ejercicios.

El otro manual estudiado, destinado a un nivel más avanzado (clase a XI-a – 3º de bachillerato), publicado por el mismo autor (Dan Ion Nasta, 2002) no difiere mucho desde el punto de vista de la estructura. Aun así se puede afirmar que los contenidos introducidos son de mayor extensión, especialmente los lingüísticos y comunicativos, porque después de todo el contenido perteneciente a cada unidad, en las lecturas complementarias se diseñan más actividades que en el manual anteriormente analizado. Además de las preguntas destinadas para provocar debate, para la interacción entre alumnos también se trabaja la expresión escrita. Lo que nos sorprende en este manual es el número relativamente alto de ejercicios de traducción, por ejemplo: ej. 1/p. 26 – unidad 2, buscar equivalente en rumano, ej. 4/ p. 26 – ejemplos que se tienen que traducir al rumano, ej. 12/ p. 27 – ejercicio de traducción del rumano al francés.

En cambio, si nos referimos al número de unidades, este manual cuenta con menos que el anteriormente presentado (8 frente a 9).

También consta de 8 unidades el otro manual al que haremos referencia (Dan Ion Nasta, 2002), destinado al nivel más avanzado de lengua para bachillerato (clase a XII-a – 4º de bachillerato). Solo con mirar el índice comprobamos que el manual sigue la misma estructura que los anteriores: una unidad introductoria, 2 unidades de repaso y 8 unidades más algunas nociones de vocabulario y un cuadro sinóptico al final del libro. Lo único que difiere quizá es que para la expresión escrita, “l’essai” – p. 13, unidad 1, cuando se trabaja el vocabulario se ofrecen más instrucciones. La parte gramatical cuenta con un estilo de trabajo parecido y tampoco faltan los ejercicios de traducción (ej. 6/p. 17, ej. 6/p. 27 – “Mettez en français”). Aun así, aunque la estructura sea la misma, se puede observar la diferencia de nivel por la dificultad del léxico empleado y los temas gramaticales introducidos que corresponden en este caso a un nivel más avanzado.

El manual destinado a la clase XI-a, publicado por Doina Groza, Gina Belabed, Claudia Dobre, Diana Ionescu (2008), si por las actividades diseñadas tiene corte estructural es cierto que introduce también actividades de ortografía que no encontramos en los otros manuales examinados (ej. 5/p. 6), pero también ejercicios de traducción (ej. 11/ p. 17 – Mettez en français) presentes en los otros manuales. Además de los ejercicios estructurales también existen los comunicativos que animan a los estudiantes a participar (p. 23) y trabajar en pareja (Travail à deux) o en grupo. Aun así, como suele ser habitual, las actividades comunicativas se desarrollan principalmente en los primeros apartados de la unidad (prendre contact et communiquer) cuando se trabaja el texto. El estudiante se enfrenta a situaciones concretas siempre relacionadas con el tema y las actividades planteadas. La estructura del manual es muy simple porque en cada unidad se especifica el apartado que hay que trabajar (prendre contact, communiquer, lire, découvrir, s’exprimer, mieux connaître, en savoir plus, évaluer). Al final de cada unidad como “classe de philologie” se introducen diferentes tipos de texto (poético,

narrativo, argumentativo etc). De esta manera se incluyen algunos aspectos literarios que quedaban sin tratar en los otros manuales o que no contaban con una dedicación exclusiva.

Con el deseo de organizar mejor la información extraída al analizar el contenido de los manuales hemos seguido los criterios utilizados por otros autores. Algunos de estos criterios vienen publicados y ampliados conforme a las exigencias de cada época por autores como Ezquerro (1994) que para un proyecto encomendado por la Junta Directiva de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE) elaboró un “esqueleto” para el análisis de manuales que servirá más adelante de base para muchos estudios de este campo. En Estados Unidos uno de los primeros estudios en este ámbito fue el publicado por Arizpe y Aguirre (1987), aunque más completo para nuestros propósitos se considera un análisis posterior publicado por Ramírez y Hall (1990) en el que se revisan los libros de enseñanza del español publicados en América para su utilización como libros de textos en la Escuela Secundaria de Nueva York. En este estudio se incorpora también la componente sociocultural que se echaba en falta en el proyecto de Ezquerro dado que su esquema estaba destinado al análisis de manuales de corte estructural. En la Península, Rueda Bernao (1994) intentó aplicar los mismos criterios utilizados por Ramírez y Hall a libros de texto realizados y utilizados en España para la enseñanza del español como lengua extranjera. Otro autor que dedica su tesis a la elaboración de unos criterios a la hora de analizar manuales para la enseñanza de español lengua extranjera es Areizaga Orube (1997). Un resumen de todos estos estudios junto con otras propuestas para el análisis de manuales están recogidos en el artículo de M. C. Fernández López (2004).

El motivo por el cual hemos enumerado en su mayoría autores españoles es porque en el Máster de Enseñanza de Español como Lengua extranjera que cursé en la Universidad Rovira i Virgili los que se estudiaron con más frecuencia en cuanto al análisis de materiales fueron

los mencionados. Considerando que algunos de los criterios se podían aplicar al estudio de manuales de francés que estábamos llevando a cabo decidimos aprovechar dichos conocimientos.

Nuestra intención, igual que la de M. C. Fernández López en su estudio, no es llevar a cabo en nuestro análisis una crítica sin más, sino enumerar los aspectos que más destacan en los dos tipos de manuales, los de la época comunista y los más recientes, con el propósito de subrayar bien las diferencias y por qué no, ver la evolución (diseño, temas propuestos, comprobar cómo se trabajan) a lo largo del tiempo.

No podemos afirmar con certeza que un manual sea tradicional o siga un enfoque comunicativo porque, como hemos venido sosteniendo hasta ahora, en algunas ocasiones sí que puede comprobarse claramente el método empleado (sobre todo cuando se trabaja la gramática), pero en otras no es tan evidente, pues existen actividades que hacen uso de un método u otro que no está claramente definido.

Conclusiones

Hemos de decir que una de las principales conclusiones que tenemos que extraer del análisis que hemos llevado a cabo es que a partir del texto se crean actividades comunicativas, es decir se plantean preguntas abiertas relacionadas con el texto. En general se intenta interaccionar con el alumno para averiguar su opinión en relación a las ideas expresadas en el texto y en algunas ocasiones se le obligará de alguna manera a comentarlo con los compañeros, es decir se fomentará la interacción oral. Se trata más bien de actividades individuales y en menor proporción de actividades en parejas o en grupos pequeños. En relación al lenguaje utilizado podemos decir que por lo general se recurre al estándar, pero también, tal como hemos subrayado más arriba, se introduce alguna palabra del lenguaje familiar. Formas arcaicas en principio no aparecen, pero con alguna frecuencia se hace uso de las

formas orales (por ejemplo, la carta dirigida a un amigo, p. 5). Se introducen asimismo algunos aspectos pragmáticos como por ejemplo: cómo comportarse durante un día escolar para dar mejor rendimiento (p. 7 – consejos – bonne rentrée scolaire), cómo realizar la ficha personal de alguien (qué información es necesaria y cuál no), consejos para poder hacer amigos más fácilmente, incluso una receta de amistad (p. 21 : 1 kg de sincérité, 500 g de bonne volonté, 3 cuillerées pleines de compréhension , du soutien inconditionnel à la louche, humour et bonne humour à volonté, cuisson: toute la vie) o el número de besos que se dan en Francia.

Todas estas informaciones y características de los manuales publicados por la editorial Corint nos llevan a la conclusión de que a lo largo del tiempo ha habido una evolución clara en lo que se refiere al diseño de los manuales, las actividades planteadas y, por qué no, a los objetivos que se proponen los autores al elaborar un manual para la enseñanza de una lengua extranjera.

Y ya que hablamos de objetivos, habrá que decir que en definitiva los que marcan los objetivos son los programas diseñados por el Ministerio de Educación rumano. Veamos las consideraciones principales reflejados por los programas publicados a partir de 1990, según A. Cuniță, J. Drăghicescu, E. Popa y D. Dorobăț (1997:52,53):

1. Situația concretă, rolul și locul limbilor străine în civilizația și cultura contemporană;
2. Înlocuirea unui tip de învățământ linear, extensiv cu unul concentric, intensiv, care să asigure retenția și utilizarea cunoștințelor pe termen lung și consolidarea deprinderilor de limbă;
3. Necesitatea raționalizării obiectivelor specifice fiecărui ciclu de învățământ și tip de comportament lingvistic;

4. Respectarea principiului “autenticității” fenomenului lingvistic așa cum se manifestă el azi în vederea dezvoltării unei competente reale de comunicare;
5. Necesitatea corelării conținutului cu interesele și nevoile celui care învață limba străină;
6. Asigurarea libertății profesorului de a alege tehnicile și procedeele potrivite cu realizarea finalității procesului de predare/învățare;
7. Valorificarea specificului formativ al limbii străine din punct de vedere cognitiv, afectiv și social;
8. Dezvoltarea unor strategii instructiv-formative, care să potențeze învățarea, și implicit dezvoltarea competențelor lingvistice²².

Podemos afirmar que estas ideas se han visto reflejadas en los manuals que hemos estudiado de la editorial Corint. Comprobamos que el principio de la autenticidad de la lengua se contemplaba incluso en los programas más antiguos, pero empezó a adquirir más importancia con la publicación del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas en el año 2002. Otras ideas del Marco Común como las necesidades del alumno también se ven plasmadas en el programa al que nos venimos refiriendo.

El punto 6 del programa ministerial, por ejemplo, se refiere concretamente a la libertad del profesor de elegir los métodos y las técnicas empleadas en

²² 1. La situación concreta, el papel y el lugar de las lenguas extranjeras en la civilización y la cultura contemporánea;

2. El cambio de una enseñanza de tipo lineal, extensiva a una concéntrica, intensiva que asegura la retención y la utilización de los conocimientos a largo plazo y la consolidación de las habilidades de una lengua;
3. La necesidad de razonamiento de los objetivos específicos en cada uno de los ciclos de enseñanza y forma de comportamiento lingüístico;
4. El respeto del principio de la “autenticidad” del fenómeno lingüístico tal como se manifiesta actualmente con el propósito del desarrollo de una competencia real de comunicación;
5. La necesidad de la correlación del contenido con los intereses y las necesidades del que aprende la lengua extranjera;
6. El compromiso de libertad del profesor para elegir las técnicas y los métodos adecuados a la realización de la finalidad del proceso de enseñanza/aprendizaje;
7. La valoración de la formación específica formativa en la lengua extranjera desde el punto de vista cognitivo, afectivo y social;
8. El desarrollo de unas estrategias instructivo-formativas que potencien la enseñanza e implícitamente el desarrollo de las competencias lingüísticas.

clase. Como es sabido, durante el período comunista el profesor no beneficiaba de esta libertad.

Como conclusión global podemos observar una clara evolución de las técnicas y métodos utilizados en los manuales más recientes si los comparamos con los manuales del período comunista.

4.2. Análisis de manuales españoles publicados por autores rumanos

Si hasta el momento nos hemos ocupado esencialmente de describir y examinar a la vez manuales de francés publicados durante el período comunista y también algunos más recientes publicados por autores rumanos, es la hora de centrar nuestra atención en manuales de español publicados por autores rumanos.

Pero antes de pasar al análisis propiamente dicho haremos un breve recorrido por los estudios que se ocupan de nuestro tema.

Autores como Jean-Marc Defays (2009) afirman que la mayoría de investigaciones que existen en la actualidad se basan más en análisis cuantitativos que cualitativos. Nuestro estudio sin embargo intenta tener en cuenta los dos aspectos, aunque ello no sea siempre es tarea fácil.

En otro artículo, éste de Dan Ion Nasta (2009) se afirma que los autores de manuales son los que proponen una elección de autores, un corpus de textos de referencia y una aproximación metodológica. En lo que se refiere a nuestro estudio podríamos llegar a pensar que los autores rumanos de los manuales examinados son por lo tanto, en gran parte, responsables del contenido. Constataremos sin embargo que no siempre es así y que en función de una época u otra los contenidos pueden variar, es decir que en función de la ideología política predominante los textos introducidos en los manuales de lengua pueden llegar a tener diferentes finalidades que no siempre tienen que ver con una enseñanza objetiva de las lenguas extranjeras. Una muestra de ello, en la que venimos insistiendo, la representan los manuales de francés publicados durante el período comunista cuyos textos destinados para practicar la comprensión

escrita reflejaban claramente la ideología comunista. Como cualquier ámbito, la enseñanza de lenguas extranjeras también se ha visto afectada por la existencia de regímenes políticos concretos, como es por ejemplo el caso del régimen comunista en Rumanía como consecuencia de la Segunda guerra mundial, cuya ideología se ha visto plasmada en determinados casos, como hemos venido exponiendo y subrayando en repetidas ocasiones a lo largo de este estudio en los manuales de lenguas extranjeras y más concretamente del francés. Por otra parte, comprobaremos en nuestro trabajo que incluso en la enseñanza de español hallamos textos de este tipo.

Por lo tanto, podemos deducir que la enseñanza de una lengua extranjera en cualquier país se ve propiciada por el proceso de expansión del propio país de origen de esa lengua extranjera, que se considera, en gran parte, responsable de su difusión, aunque pensamos que el Gobierno del país en el que se va a enseñar ese idioma también tiene que ver con “la modelación” del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Autores como Raimundo Ezquerro (1974) al que debemos interesantes publicaciones sobre la temática que nos ocupa, María José Rueda Bernao (1994), M^a del Carmen Fernández, (2004) y varios artículos del *Vademécum: para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* o el estudio realizado por Ramírez y Hall (1990) han atraído desde siempre nuestra atención y nos han servido de guía en nuestro recorrido.

Si hasta el momento nos hemos basado en las investigaciones llevadas a cabo por otros autores, a partir de ahora podremos profundizar, a través del análisis de manuales realizado por nosotros y comparado con las conclusiones extraídas de los programas escolares realizado por Aura Păuș (1997) en ciertos aspectos que, quizá, quedaban sin tratar. Comprobaremos de esta manera ciertas hipótesis que nos hemos planteado a la hora de iniciar nuestro estudio. Partíamos de la base

de que durante el período comunista e incluso algo después los manuales tenían una estructura muy parecida, pues prácticamente todos ellos eran editados por la Editorial Didáctica y Pedagógica, de completa sumisión a las consignas establecidas por el poder.

Para nuestro estudio elegimos un corpus reducido de manuales, de niveles diferentes, siendo éstos los más representativos entre los que pudimos encontrar. También entramos en contacto con otros, como por ejemplo manuales destinados a niveles más bajos de lengua, pero no los pudimos examinar tan detalladamente. Se trata de manuales de español publicados por autores rumanos que reflejan de alguna manera una imagen clara de cómo se enseñaba español a través de esos manuales. Además de los manuales propiamente dichos, en las aulas se hacía uso de diferentes gramáticas como es el caso de la *Gramatica limbii spaniole prin exerciții structurale*²³ de Domnița Dumitrescu (1976), la primera de este tipo publicada en Rumanía o la *Gramatica limbii spaniole pentru uz școlar*²⁴ de C. Duhaneanu y D. Munteanu (1980). Los diccionarios bilingües, como por ejemplo el *Dicționar romîn spaniol(pentru uzul elevilor)*²⁵ de Micaela Ghițescu (1976) se utilizaban también como materiales auxiliares. Es evidente que a partir de este estudio se podría desarrollar una línea de investigación mucho más amplia, pero teniendo en cuenta la dificultad de encontrar este tipo de manuales más antiguos, publicados antes de 1989, nos hemos tenido que conformar con un corpus más reducido. Tenemos que reconocer la voluntad manifiesta de los profesores de español de colaborar constantemente en nuestro trabajo, ya que la mayoría de manuales que aquí se analizan nos fueron facilitados por ellos. En las bibliotecas rumanas no se suele conservar este tipo de libros, y solo se pueden encontrar gramáticas, diccionarios y cursos prácticos. A pesar de estas limitaciones, pudimos extraer conclusiones que

²³ La gramática de la lengua española a través de ejercicios estructurales.

²⁴ La gramática de la lengua española para uso escolar.

²⁵ Diccionario rumano español (para uso de los alumnos).

consideramos de utilidad tanto para nuestra investigación doctoral como para futuras investigaciones.

Los manuales de español editados antes de 1989, como ya hemos visto que ocurría en el caso de los manuales de francés²⁶, fueron editados generalmente por la editorial Didáctica y Pedagógica. Se encargaron de la publicación diferentes autores rumanos. La estructura simple de estos manuales por lecciones coincide en general con la de los de francés.

Desde el punto de vista formal constatamos que se emplea un mismo tipo de letra, la misma estructura, el mismo tipo de actividades (denominados ejercicios en estos manuales), y que aparecen pocas ilustraciones e imágenes. El temario está dividido en “lecciones”, concepto preferido por los autores a la hora de caracterizar el método estructural. Además, nos atrevemos a afirmar que los ejercicios estructurales y los de traducción son los que predominan. Todos los manuales se titulan *Limba spaniolă* llevando especificado el curso al que va destinados, es decir, el nivel de lengua.

El primer manual analizado, que lleva el título *Limba spaniolă*, está destinado a 1º de bachillerato (clase a IX-a). Fue publicado en 1989 por la editorial Didáctica y Pedagógica y reeditado en 1991 por Cristina Hâncu, por lo que se trata de un manual que refleja algunas características específicas del periodo en el que fue publicado.

Si nos referimos estrictamente al contenido de los textos, nos encontramos con los siguientes títulos: *Rumanía, país de armonia* (Hâncu, C.:14):

El paralelo 45° atraviesa, en Europa, el territorio de un país hermoso, hospitalario y generoso, caracterizado por el equilibrio y la armonía tanto en el paisaje natural como humano. Su nombre es Rumanía.

Lomas y valles se alternan en límpidas y suaves curvas concéntricas, delineándose con dulzura, graves y amenas bajo la gloriosa corona ancestral

²⁶ De todos modos, hay que tener en cuenta que el número de manuales de español fue muy inferior al de los de francés.

que es el vigoroso arco de los Cárpatos, como pacífica ciudadela y “obra de arquitectura maestra” que defiende el Podișul Transilvaniei (La Meseta de Transilvania), cuna de tantos recuerdos históricos.

Otros títulos de textos parecidos al anterior son los siguientes: *Mândria de a fi român* (El orgullo de ser rumano), *Tierra de Transilvania*, *Maramureș – una fascinante realidad*, etc., de tinte marcadamente nacionalista, que nos podrían llevar a pensar en la influencia, una vez más, de la ideología comunista. Teniendo en cuenta el año de publicación tampoco puede extrañarnos encontrar títulos y textos de este tipo. Textos parecidos hallamos también en manuales destinados a niveles más bajos, en manuales para 2º de secundaria (clasa a VI-a) – *Limba spaniolă*, publicado por Constanța Stoica y Mircea-Doru Brânză, elaborado en 1986 y reeditado en 1991 por la Editorial Didáctica y Pedagógica. Este manual contiene textos titulados del siguiente modo: *Rumanía, nuestra patria querida*, y en otros extraídos del manual para 3º de secundaria (clasa a VII-a) encontramos: *Rumanía es un país muy hermoso*, *Una riqueza más de nuestro pueblo* u otros como: *Lo sé porque soy aficionado a la química* o *Quiero ser ingeniero horticultor* que vendrían a mostrar el interés del dictador Ceaușescu por determinados temas. Sin embargo, estos manuales, igual que los destinados a 3º, 4º de primaria o 1º de secundaria (clasa a III-a, clasa a IV-a o clasa a V-a) no han sido estudiados con todo detalle ya que no eran en principio objeto de nuestro interés.

El manual publicado por Cristina Hâncu, al que nos estamos refiriendo aquí y destinado a alumnos de 1º de Bachillerato, coincide, en cuanto a la estructura, con el siguiente, de 2º de Bachillerato que vamos a examinar a continuación. Las lecciones están divididas en tres partes: lista de vocabulario, gramática y texto. La primera parte, correspondiente al vocabulario, contiene una lista de palabras acompañadas de sinónimos y ejemplos que los alumnos tienen que memorizar. A lo largo del texto introducido, también aparecen entre paréntesis traducciones al rumano de algunas palabras, lo que representa una novedad en este tipo de manuales.

El otro manual (Bădiceanu, T., Cherebețiu, A., Ionescu, I., 1990-1996), objeto de nuestra atención está destinado a 2º de bachillerato (clase a X-a) Se publicó en 1990 y tuvo varias reediciones: 1992, 1994, 1996, todas idénticas según hemos comprobado en las ediciones que hemos podido consultar. Este manual es parecido al anterior por lo que se refiere a la estructura y por la importancia que se le otorga al vocabulario. Aura Păuș señala la tendencia de ese manual de introducir el vocabulario en forma de listas de palabras. Según ella, este proceso va relacionado con el método gramática-traducción y no con el estructural. De hecho, las lecciones empiezan con una lista de palabras traducidas al rumano y utilizadas en los ejemplos.

Las lecciones están estructuradas en tres partes: I. Aprendamos nuevas palabras, II. Gramática y III. Texto.

La primera parte contiene, como ya hemos comentado líneas más arriba en relación con el anterior manual, una lista de palabras y los ejemplos correspondientes a cada una de esas palabras, lo que nos recuerda algunas características de la metodología gramática-traducción. Precisamente una de las más importantes es que el léxico se introduce en torno a un tema común o a una familia léxica. Inmediatamente después se proponen ejercicios que trabajan esas palabras y otras. Los ejercicios son la mayoría estructurales, de rellenar huecos, de completar frases, de buscar antónimos o sinónimos. Tampoco faltan los ejercicios de traducción, pero esta vez las frases propuestas para ser traducidas contienen los sintagmas ya estudiados.

En la segunda parte, referida a la gramática, se sigue, por lo general, el mismo modelo utilizado en el libro anteriormente analizado, es decir, primero se enuncia el ejemplo y después, en un cuadro, se presentan las reglas gramaticales correspondientes al tema tratado. A continuación se proponen ejercicios de transformar frases, de contestar a preguntas cerradas para trabajar el tema gramatical introducido, de completar frases según el modelo, rellenar huecos, etc.

En la tercera parte, el texto contiene, además de la información, algunas ilustraciones, sobre todo fotografías, un material adaptado expresamente para uso didáctico. Al final del texto nos encontramos con un intento de conversación guiada que consta de preguntas relacionadas con dicho texto cuyas respuestas son fáciles de encontrar. Partiendo del texto, también se piden traducciones de diferentes fragmentos y se requiere que los alumnos formulen preguntas relacionadas con la información proporcionada. Además, igual que en el manual anterior, también se trabaja la expresión escrita. La actividad se inicia con algún tema abordado en el texto e incluso, por primera vez en este tipo de manuales, encontramos pautas para el contenido de la redacción. Las traducciones tampoco faltan e incluso, en algunas lecciones, se introducen lecturas complementarias.

Como diferencias destacables entre los dos manuales estudiados podemos mencionar las siguientes:

El contenido de los textos que, en el caso del primer manual, contiene tanto fragmentos de cariz nacionalista como también otros de tipo práctico, en éste, son en su mayoría de tipo literario.

Las palabras introducidas en forma de listas de palabras se traducen al rumano en el segundo manual, en el primero se ofrecen por lo general sinónimos.

Aunque en general el número de ejercicios presentes en los dos manuales es parecido, quizá menor en el primer caso, podemos comprobar que en los dos manuales se aconseja el uso del diccionario.

Además de los ejercicios estructurales presentes en los dos manuales (rellenar huecos, completar y transformar frases, etc.), en el primero se introducen crucigramas, ejercicios de relacionar dos columnas, conversaciones guiadas. Por tanto, teniendo en cuenta el año de publicación (1989), el primer manual analizado puede considerarse bastante innovador para su época por las actividades prácticas que plantea.

El siguiente manual incluido en nuestro estudio se titula *Limba spaniolă* y está destinado a 3^{er} curso de bachillerato. Este manual consta de 16 lecciones, más 4 de revisión después de cada 4 unidades, más una de repaso inicial y una de repaso final.

En el índice, además de la estructura del manual por lecciones también vemos la estructura de cada lección que incluye tanto contenidos gramaticales, como de vocabulario, comunicativos o culturales.

En la unidad de repaso inicial se verifican diferentes formas verbales, artículos gramaticales, contenidos gramaticales esencialmente, pero también de vocabulario. Tampoco se descuida la expresión escrita porque en alguno de los ejercicios se les exige a los alumnos que escriban una carta o que describan a una persona. Teniendo en cuenta el año de publicación (1999) es sorprendente encontrar ejercicios de traducción ya que se supone que los métodos que se deberían utilizar son los comunicativos.

A partir de la primera unidad (*España, entre tópicos y realidad*) ya se incluyen aspectos culturales, dado que las primeras ilustraciones (fotografías) que se presentan, es decir los materiales adaptados para uso didáctico, contienen elementos socioculturales, característicos de los métodos comunicativos. Confesamos que es grato encontrar aspectos culturales en las actividades que se plantean, aún tratándose de un manual del año 1999. Podemos afirmar por lo tanto que se combinan tanto los métodos comunicativos, apoyados esencialmente en elementos culturales, aunque se sigue recurriendo también al método gramática-traducción por los ejercicios que se plantean.

A continuación se explican algunas palabras del vocabulario relacionadas con el texto: *España: datos geográficos*. A partir del texto se crean actividades de verdadero o falso, de completar frases, de relacionar o identificar palabras. Inmediatamente después se introducen algunos conceptos gramaticales (formas verbales haber/estar, adverbios, preposiciones, gentilicios) que a posteriori se practican a través de

ejercicios de rellenar huecos o de transformar frases. Comprobamos asimismo en estos manuales el uso de los métodos estructurales igual que ocurría en los manuales de francés publicados durante el periodo comunista, y examinados en un estudio²⁷ anterior, cuyos datos fueron presentados en un coloquio de la APFUE²⁸. Hay que mencionar que a lo largo del libro también se introducen materiales auténticos o modificados para el uso didáctico (como por ejemplo el mapa de la página en el que el alumno tiene que indicar direcciones). Además de transformar frases, los ejercicios están diseñados de tal manera que los alumnos conozcan ciertos estereotipos acerca de diferentes regiones de España. Por ejemplo, en el ejercicio 8 de la página 15: *El valenciano tiene fama de estar siempre de fiesta. El madrileño acoge bien a los extranjeros y gasta demasiado. Al vasco le gusta comer mucho y bien. El catalán es persona de mucha iniciativa y decisión. El andaluz ofrece todo lo que tiene sin pensarlo dos veces.*"

Al final de la primera lección, igual que en todas las del resto del manual, se practican la expresión oral y escrita. Las actividades que se crean son actividades abiertas donde los alumnos deben comentar a partir de un texto o contar alguna experiencia. La mayoría de actividades se desarrollan en grupo, pero también existen actividades individuales.

En líneas generales, ése es el diseño y la estructura de las actividades presentes en este manual. Podemos concluir afirmando que se trabajan tanto los contenidos lingüísticos (gramaticales o léxicos), los comunicativos (que en algunos casos se pueden considerar funcionales) y no en último lugar los culturales, y que el material que se ofrece es bastante completo. Tal y como queda reflejado anteriormente, la estructura y las actividades creadas son del mismo tipo, con pequeñas excepciones: algunas veces, además de la lista de vocabulario presente en

²⁷ Luminita Felicia Tunsoiu (2012) "La enseñanza del FLE en Rumanía a partir de 1950: estudio de la situación a través del análisis de manuales utilizados en el sistema escolar", *XXI Colloque de l'APFUE*, Barcelona-Belaterra, pp. 486-495.

²⁸ Asociación española de profesores de francés de la universidad española; actualmente: AFUE (Asociación de francesistas de la universidad española).

el texto, se introducen algunos sinónimos. Se utilizan asimismo dictados y se recomienda el uso del diccionario, aspectos que consideramos positivos para el trabajo tanto fuera como dentro del aula.

El otro manual al que prestaremos atención, del mismo nivel que el anterior, fue elaborado por la Editorial Didáctica y Pedagógica en el año 1977 y reeditado en 1995 por la Profesora Flavia Angelescu. Este manual consta de 2 revisiones iniciales, 2 repasos tras un número determinado de lecciones (después de la lección 11 y la 20), 20 lecciones, un repaso final, material auxiliar y algunas nociones de vocabulario ordenadas alfabéticamente al final del libro. Las lecciones guardan más o menos la misma estructura a lo largo del manual. El título (algún aspecto gramatical en concreto) muestra claramente el papel que tenía la gramática en estos manuales cuando estaba considerada el eje principal mientras que en los manuales actuales, sin dejar de considerar su importancia, se trata como un elemento más. No hay que olvidar que entonces los conocimientos gramaticales se transmitían sobre todo de manera deductiva, mientras que en la actualidad, como es sabido, se impone una aproximación esencialmente inductiva.

La primera lección empieza con un ejemplo que contiene el aspecto gramatical que se va a tratar y a continuación, en un cuadro, se explican las reglas. Se introduce inmediatamente un texto titulado "Las fiestas en España" que está vinculado al tema gramatical tratado, incluyendo las perífrasis verbales. Pero los ejercicios que se plantean a continuación no están relacionados, los ejemplos están sacados del contexto y diseñados para que el alumno reconozca la forma gramatical y no para que se pueda desenvolver mejor en situaciones reales. Cinco de los ejemplos propuestos contienen ejercicios de ese tipo, el sexto pide que los alumnos hagan un resumen de seis líneas del texto y el séptimo está formulado así: "*Haz diez preguntas al texto.*" Suponemos que se trata de hacer diez preguntas relacionadas con el texto al compañero, pero tampoco se especifica de qué tipo de preguntas se trata. Relacionado con

este punto, aprovecho para apuntar que sobre todo hoy en día se le otorga mucha importancia al hecho de que el profesor formule instrucciones precisas para que el alumno sepa en cada momento lo que debe hacer. Si el alumno no recibe instrucciones claras no podrá contestar, lo que puede llevar a que se desanime y que no participe.

Los ejercicios restantes, los últimos dos, son de traducción, los alumnos deben traducir fragmentos de texto descontextualizados del español al rumano y al revés.

De vez en cuando se introducen en el texto, entre paréntesis o comillas, traducciones de diferentes palabras en rumano o incluso aparecen directamente palabras rumanas: *La "doina" es uno de los tipos de canción lírica más antiguos* (p.14); [...] *que a lo mejor (poate) necesita alguien para atender las mesas [...]* (p.14); "[...] *El aerolito ha ocasionado [...], un destrozo (distrugere) extraño [...]* (14). En algunas ocasiones, además de los ejemplos ya mencionados, que son comunes en todas las lecciones, también se requieren comentarios de texto (ej. 4/p. 16) o buscar sinónimos y antónimos de palabras presentes en el texto. De vez en cuando también se recomienda el uso del diccionario.

No faltan tampoco los textos literarios. Entre los autores que aparecen mencionamos a: Rafael Alberti (*Canción 5, Poesías completas*), Camilo José Cela (*Viaje a Alcarria*), Juan Antonio de Zunzunegui (*Esta oscura desbandada*), Miguel Delibes (*El disputado voto del señor Cayo*), Gonzalo Torrente Ballester (*Crónica del rey pasmado*), Miguel de Unamuno (*Castilla: sus ciudades y su raza, Andanzas y visiones españolas*), Juan Ramón Jiménez (*Platero y yo*), Gabriel García Márquez (*Mi lucha con los tiburones por un pescado, Relato de un naufrago*), Antonio Machado (*A un olmo seco, Campos de Castilla*), Pío Baroja (*Mi adolescencia*).

El último manual analizado, destinado al último curso de bachillerato (clase a XII-a) fue elaborado por primera vez en 1978 por la editorial Didáctica y Pedagógica y reeditado por la profesora Flavia Angelescu en 1995. Disponiendo de las dos ediciones pudimos comparar

los materiales extra que se introdujeron y los que faltaban en la segunda edición. Lo que nos interesa comentar es que el manual original contenía textos de clara imposición comunista, de cariz nacionalista o acerca de los avances tecnológicos que ha conocido la humanidad e incluso de orientación de los jóvenes hacia el ámbito industrial que fueron suprimidos en la reedición de 1995. Podemos citar títulos como los siguientes: *El prestigio internacional de Rumanía, Hacia una sociedad multilateralmente desarrollada (I y II), La participación activa de la juventud en la vida social de la patria, Han transcurrido 21 años, Ha nacido el turismo geriátrico, Petroquímica, Los objetos que hablan, Me agrada el paisaje rumano*. Veamos un fragmento extraído de uno de estos textos:

El invitado comenzó por hablar del prestigio internacional de Rumanía como consecuencia de su política exterior de paz y de colaboración entre todos los países.

A continuación, subrayó que la política internacional de nuestra patria tiene como fundamento los principios de la soberanía y la independencia nacionales, la igualdad de derechos, la no ingerencia²⁹ [injerencia] en los asuntos internos de otros países, y ventajas recíprocas. (Duhăneanu & Luciliu: 3)

Este fragmento pertenece al texto titulado *El prestigio internacional de Rumanía* y el que sigue pertenece al texto *Hacia una sociedad socialista multilateralmente desarrollada (I)* (Duhăneanu & Luciliu: 7):

Actualmente, el forjamiento de la sociedad socialista multilateralmente desarrollada se despliega en Rumanía sobre la base del Programa adoptado por el Partido Comunista Rumano en su XI Congreso. Este Programa abarca las líneas generales del desarrollo de Rumanía en todos los dominios por un periodo de 20-25 años. Es por primera vez que este país dispone de un programa de perspectiva de tal envergadura, elaborado a la luz de las exigencias superiores de la civilización contemporánea y sobre la base del análisis científico de los recursos y las necesidades del pueblo rumano. La realización del programa marcará una etapa esencial en la historia de la sociedad rumana, etapa en la cual se crearán las condiciones para la edificación del comunismo en Rumanía.

²⁹ El término correcto es "injerencia".

El último fragmento al que haremos referencia, también muy representativo, pertenece al texto *La participación activa de la juventud en la vida social de la patria*:

1. La juventud rumana, como resultado del sano ambiente social en que crece y se forma, está animada de poderosos ideales de progreso y de desarrollo social, demuestra su amor a la patria y al pueblo, su abnegación en el trabajo, espíritu de sacrificio, debido a una alta preparación cultural-científica, y política de la comprensión de su papel y de su lugar en la sociedad (Duhăneanu & Luciliu : 14):

Todos estos textos desaparecieron en la edición del año 1995 en la que solo se mantuvieron los textos literarios. Por cierto que no faltan tampoco ejercicios creados para trabajar el texto, entre los cuales los estructurales y los de traducción, aunque en menor proporción que en los manuales anteriores ya que este manual contiene además de los textos de ideología comunista numerosas referencias literarias, fragmentos de textos literarios, una tabla sinóptica literaria y unas notas históricas al final del libro, por lo que se considera uno de los manuales que se utilizaban para impartir literatura.

Algunos de los autores que aparecen son: Menéndez Pidal (*Romance VI*), Don Francisco de Quevedo (*La vida del buscón*), Miguel de Cervantes (*El retablo de las maravillas*), Lope de Vega (*Peribáñez y el Comendador de Ocaña*), Cadalso (*Cartas marruecas*), Mario Vargas Llosa (*La casa verde*), Mario Benetti (*Es imposible matar la cultura*) y algunos textos complementarios de Gabriel Miró (*Campos de Tarragona*), Pío Baroja y Nessi (*Un pueblo vasco*), Armando Palacio Valdés (*Paisajes de Andalucía*) etc. a través de los cuales se enseñaba la cultura española.

Conclusiones

Las conclusiones de este análisis resultan, por lo general, bastante satisfactorias, ya que, teniendo en cuenta los años de publicación (1977-

1999), los manuales aportan elementos suficientemente innovadores para su época: materiales auténticos adaptados para uso didáctico, conversaciones guiadas, organización por temas, aunque centrados en aspectos gramaticales. Algunos de los textos presentan características en las que se aprecian influencias nacionalistas propiciadas por la ideología comunista y otros representan verdaderamente muestras de materiales útiles que incluso se podrían usar en la actualidad (*España, entre tópicos y realidad*) porque podrían propiciar debates e incitar así a los alumnos a participar.

La enseñanza del ELE en Rumanía: uso de manuales españoles más recientes

En una comunicación ³⁰ presentada en la Universidad de Barcelona, cuyo tema versaba sobre la enseñanza del FLE en Rumanía, así como en páginas anteriores de esta tesis insistíamos en que en el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX hubo un dominio total de la cultura y civilización francesas en nuestro país. Sin embargo, es cierto que “en los últimos cinco años del régimen de Ceausescu, aunque no existiera una prohibición explícita, la enseñanza de lenguas extranjeras se enfrentó con muchas dificultades, dada la voluntad del régimen de cerrar el país y aislarlo del exterior. Después de la revolución de 1989 se facilitó la difusión de lenguas extranjeras [...]”³¹. El ruso, a partir de 1944, había ocupado también un lugar primordial dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. A partir del año 2003 sin embargo, la situación cambia y el inglés empieza a imponer su hegemonía. En ese mismo año se introduce el tercer idioma moderno a partir del décimo curso (correspondiente al segundo curso de Bachillerato) e idiomas como el italiano y el español empiezan a ganar terreno, de modo que actualmente

³⁰ XXI Colloque de l'APFUE: “Les mondes du français 23, 24 y 25 de mayo de 2012”, Universitat de Barcelona.

³¹ Ministerio de Educación y Ciencia, *El mundo estudia español*, 2006, p. 343.

el idioma de Cervantes es uno de los idiomas extranjeros enseñados en el sistema educativo rumano, tanto a nivel de enseñanza secundaria y bachillerato como en la universidad.

Análisis de materiales: estudios anteriores

Tras este recorrido introductorio por la situación de la enseñanza de lenguas extranjeras en Rumanía es el momento de centrar nuestra atención en casos más concretos, el análisis de materiales utilizados para la enseñanza del ELE. En un anterior capítulo hemos puesto de manifiesto cómo los manuales utilizados para la enseñanza de francés durante el período comunista eran un claro reflejo de la situación del FLE en Rumanía en esa época y hemos intentado detallar las características de los materiales utilizados en ese tipo de enseñanza. Por lo tanto, consideramos pertinente intentar observar ahora con todo detalle algunas características de los manuales que se utilizan actualmente para la enseñanza de ELE, en una época de continuos cambios y constante evolución en todos los campos, incluido el de las lenguas extranjeras.

Antes de pasar a la descripción de los manuales elegidos para nuestro estudio conviene hacer un breve repaso histórico de anteriores trabajos relacionados con el tema que estamos tratando. Por falta de espacio y sin poder abarcar todos los que nos podrían resultar de especial interés solo enumeraremos algunos, que han estado más a nuestro alcance.

En el MCRE (2002), acerca de lo que debería ofrecer un manual de lengua extranjera, se mencionan las siguientes ideas:

- Los fines y objetivos del aprendizaje deberían fundamentarse en la apreciación de las necesidades de los alumnos y la sociedad.
- Los programas de enseñanza (manuales, módulos, lecciones, tareas...) pueden hacer propuestas dirigidas hacia aspectos "parciales", siempre procurando garantizar que los objetivos o

competencias parciales se vinculan e integran adecuadamente en la competencia global.

- Los fundamentos sobre los que se construyan dichas propuestas deberían, preferentemente, declararse explícitamente y deberían, en cualquier caso, ser examinados con detenimiento por el usuario.

Joseba Ezeiza Ramos (2004), partiendo del MCRE, nos propone un cuestionario detallado que implica varias perspectivas acerca de cómo debería ser evaluado un manual o cualquier material que el profesor desee emplear en clase. Se trata de un estudio experimental que pretende ser un punto de apoyo para la selección de materiales de español como lengua extranjera. El autor, Joseba Ezeiza Ramos (2004:4), reconoce la dificultad que supone la elección del material empleado:

Todos somos cada vez más conscientes de la importancia de ajustar nuestras propuestas de enseñanza a las características y necesidades prioritarias de los alumnos. Afortunadamente, cada vez contamos en el mercado con una oferta de materiales más amplia lo que nos ofrece la posibilidad de responder a dichas demandas de forma mucho más ajustada.

En cualquier caso, nos siempre resulta evidente qué aporta cada manual y, a primera vista, no es fácil determinar cuál es el valor añadido de cada propuesta. Además, en la mayoría de los casos, encontraremos dentro del manual diferentes tipos de lecciones que, por su diseño y características, cubrirán, potencialmente, áreas de currículo distintas y plantearán diversas maneras de abordar el aprendizaje.

En España, el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera es un tema de especial interés, acrecentado últimamente por el aumento continuo de la inmigración. Autores como R. Ezquerro, (1974) se han preocupado siempre por el campo de la didáctica del ELE intentado mejorarlo en todos los aspectos. En uno de sus primeros trabajos encomendados por la AEPE ³² pretendía comprobar los resultados que las diferentes metodologías didácticas ofrecen al

³² Asociación Europea de Profesores de Español.

aplicarlas en el aula y cómo afectan en los procesos de adquisición de una lengua las diferentes técnicas didácticas que se pueden experimentar en los nuevos manuales.

En una Escuela Secundaria de Nueva York se realizó un trabajo de especial interés para nosotros, el estudio de Ramírez y Hall (1990) en el que los autores se plantean la revisión de los libros de enseñanza del español publicados en América para su utilización como libros de texto. El análisis que Ramírez y Hall llevaron a cabo en manuales estadounidenses incorporaba a la descripción del diseño curricular una perspectiva sociocultural y otra sociolingüística.

María José Rueda Bernao (1994) mostró en su trabajo los resultados del primer intento de aplicación de los mismos criterios para la evaluación de libros de texto realizados y utilizados en España para la enseñanza de ELE.

El siguiente estudio que examinaremos es el de Areizaga Orube (1997) que elabora su tesis doctoral siguiendo en su análisis de manuales algunos de los criterios que recordaremos más adelante. Hemos tomado como referencia en nuestro análisis algunos de esos criterios, y otros de M. C. Fernández, (2004), pues consideramos que entre todos ofrecen una perspectiva bastante amplia y completa de los criterios que un manual escolar debería reflejar.

En Europa, como bien describe Joseba Ezeiza Ramos (2007:2) existen varias iniciativas para ordenar y unificar los criterios que los materiales deberían seguir. Estos trabajos promueven especialmente una perspectiva abierta y flexible de la metodología de enseñanza de lenguas.

En este contexto en el que la diversificación y la especialización parecen tener gran relevancia se plantea, finalmente, la necesidad de establecer una serie de criterios de calidad que sirvan de referencia para las líneas de trabajo encaminadas al desarrollo de materiales en el futuro. En el ámbito europeo existen varias iniciativas de este corte. Entre ellas destacan la guía para autores de materiales que acompaña al documento principal del Marco de referencia (Hopkins, 2000), las orientaciones de Consejo de Europa para la elaboración de materiales (Fenner y Newby, 2000 y 2007), y el protocolo

para la evaluación de materiales y programas elaborado por la asociación AGERCEL, según el modelo europeo de calidad total conocido como EFQM (Agercel, 2000).

El propio Joseba Ezeiza Ramos (2007:4,5) enumera algunos criterios que representan una recopilación de los criterios mencionados por otros autores y que nosotros intentaremos seguir en nuestro trabajo.

Otras cuestiones que planteamos no solo en este apartado sino a lo largo de todo nuestro trabajo son las cuestiones planteadas por Marta Baralo (2011) que examina algunas actividades del manual de E/LE Rápido. Su análisis y otros que hemos examinado representan un punto de partida para nuestro estudio ya que se trata también de manuales editados en España que se utilizan en Rumanía. Además de las conclusiones extraídas se exponen al mismo tiempo ciertos aspectos psicolingüísticos que tienen que ver con el proceso de enseñanza en sí y concretamente con la enseñanza de español como lengua extranjera. Se parte de la idea que la competencia lingüística comunicativa se adquiere de manera inconsciente por unos “laberintos psicolingüísticos”, sensibles a ciertas muestras de lengua.

Según la autora, Marta Baralo (2011:4-6), en el momento de elegir materiales para su clase el profesor podría plantearse las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué tipos de aprendizaje tienen lugar en el proceso de apropiación de una lengua extranjera? ¿Con qué tipos de conocimientos de la competencia lingüística comunicativa se asocian?
- b. ¿En qué consisten los procesos psicolingüísticos de input, intake y output?[Teoría cognitiva1:Aprender a comunicarse implica ejecutar una jerarquía organizada de tareas]
- c. ¿Qué características deberían tener las muestras de lengua de los materiales didácticos para que pueden facilitar la adquisición de ELE, según las investigaciones de las teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas?

- d. ¿Cuánto esfuerzo cognitivo costará al alumno realizar la actividad en condiciones regulares y cuántas veces tendría que hacerla para que quede almacenada y disponible para su uso la estructura estudiada?

Las preguntas formuladas pertenecen tanto al ámbito de las lenguas extranjeras como al de la psicología que, según nuestra opinión deberían establecer una relación muy estrecha.

Otras preguntas que se plantean autores como Susana Pastor Cesteros y Ventura Salazar García (2002:11) a la hora de elegir un libro de texto son:

- A quién va dirigido, edad e incluso procedencia del alumno.
- Qué es realmente lo que se le quiere enseñar.
- Qué español enseñamos.
- Qué método vamos a seguir.
- Cómo vamos a secuenciar los contenidos.
- En qué tiempo queremos que adquiera esos contenidos.

También nos hemos servido en nuestro estudio de otros análisis descriptivos como es el caso de Maite Hernández García y Felix Villalba Martínez (2003) que analizaron manuales didácticos para la enseñanza de español a inmigrantes. Pero ya que se trata de una aproximación pedagógica diferente, esta vez centramos más nuestra atención en la forma y no en el contenido.

Y para comprender mejor la diferencia entre materiales auténticos y materiales con fines didácticos también consultamos a Enrique Luis Melone (2000:1) que los define de la siguiente manera:

a- Los materiales auténticos, sin un propósito pedagógico: textos de periódicos o revistas, cuentos, publicidades, grabaciones de radio, músicas, folletos turísticos, videos de películas, etc.

b- Los materiales con fines didácticos: el libro de texto, las cintas con los diálogos, los videos que acompañan al libro, etc.

El mismo autor propone dos formas de evaluar el material:

a- subjetivamente: nos dejamos llevar por la presentación, las ilustraciones, los temas.

b- objetivamente: observamos la estructuración de los contenidos dentro de la unidad, el modo cómo se presentan las estructuras gramaticales, el tipo de ejercicios propuestos, etc.

También hemos tenido en cuenta estudios como el de Cristina Ortiz Rodríguez (2008:2) que intentaban “ilustrar la forma en que los manuales de ELE proponen un aprendizaje progresivo de la comprensión lectora y de la expresión escrita a partir de una serie de ejercicios que vamos a presentar organizados en distintos tipos según la tarea que se propone en cada uno de ellos.”

Se han analizado manuales como los siguientes: Prisma comienza, Nuevo ven 1, Primer Plano 2 y Eco A1+A2 (nivel de usuario básico); Nuevo ven 2 y Primer plano 3 (nivel de usuario independiente); y Sueña 3 y Primer Plano 4 (nivel de usuario competente).

La autora, Cristina Ortiz Rodríguez, acerca de su trabajo, (2008:14) concluye:

Lo que nosotros hemos podido observar en este análisis es que en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas dos actividades comunicativas y en el trabajo de los textos que en cada una se presentan (en la comprensión lectora, como apoyo y parte del proceso de aprendizaje de la misma y, en la expresión escrita, como producto final de la actividad), los manuales aportan las herramientas de trabajo fundamentales para desarrollar este proceso. Lo hacen de manera que se combinan diferentes tipos de ejercicios como los que acabamos de ver en el caso de la comprensión lectora e interactuando, en muchas ocasiones, con el proceso de aprendizaje de la expresión escrita.

Análisis de materiales: algunos manuales editados en España que se utilizan en Rumanía

Por materiales entendemos (Fernández López, 2004:724) los instrumentos complementarios que se elaboran con el fin de

proporcionar al alumno y al profesor un mayor apoyo teórico o práctico relacionado con un aspecto puntual y específico del aprendizaje de la lengua. Por otra parte, nosotros lo utilizamos en un sentido más general, para describir todo tipo de materiales, sean manuales, materiales complementarios audio o visuales, fichas o cualquier elemento que sirva como apoyo para la clase.

Tras escudriñar en todo detalle el contenido de los manuales de tipo tradicional utilizados para la enseñanza de FLE durante el período comunista, tomamos la decisión de tomar como referencia, en este caso, manuales de uso reciente destinados a la enseñanza de ELE. La aproximación anterior sirve en cierto modo de base a la que ahora presentamos aquí, aunque hay que dejar claro desde un principio que los manuales en cuestión no comparten muchas de sus características. Los métodos actuales no han dejado de evolucionar en los últimos años y, por lo tanto los autores de manuales se han tenido que ir adaptando a los cambios.

No hay que olvidar que con posterioridad a la revolución de 1989 se produjo un cambio radical en Rumanía en todos los campos, siendo la enseñanza de lenguas extranjeras uno de los “afectados”. Este cambio se ve reflejado tanto en los métodos empleados como en los manuales utilizados a partir de entonces. De la enseñanza de orientación ideológica reflejada incluso en los textos utilizados para la enseñanza de lenguas extranjeras se dio el paso a un tipo de enseñanza más abierto, más comunicativo. La reforma iniciada entre 1990-1994 dio lugar a numerosos cambios, incluidos los de los libros de texto y manuales escolares. La comercialización de manuales elaborados fuera del país fue un factor no despreciable dentro de ese proceso.

Antes de pasar a examinar los manuales escogidos conviene destacar que el objetivo final de los diferentes tipos de análisis nunca es cuestionar el trabajo de los autores de manuales o materiales, sino

intentar describir en qué momento o en qué grupos resulta mejor la aplicación de un manual frente a otros.

En diferentes liceos bilingües de Rumanía, además de manuales elaborados en el país, se utilizan otros editados en España como son los siguientes: *ABANICO*, *PRISMA*, *ECO*, *SUEÑA*, *EL VENTILADOR*, *AVANCE*, *CUMBRE*. Los que están en cursiva son objeto de atención en nuestro estudio. Además de hacer uso de estos manuales los profesores también emplean fichas de trabajo en la elaboración de los cuales siguen las instrucciones de la Embajada de España en Bucarest, con la cual mantienen una estrecha relación.

Hemos tomado como referencia manuales dirigidos a alumnos del curso avanzado de lengua con el propósito de observar cómo se adapta cada manual a las exigencias del MCER³³.

ABANICO

Se trata de un manual destinado a alumnos del curso avanzado de español lengua extranjera que intenta explotar todas las habilidades del alumno. Está dividido en 12 unidades. Este manual abarca sobre todo contenidos comunicativos y lingüísticos, dejando de lado los contenidos culturales, exceptuando los casos en los cuales se trabajan algunos aspectos literarios.

Después de esta visión general, en un análisis más detallado de las actividades se puede constatar la ausencia de la L1. Además del vocabulario utilizado en función del tema introducido también se tiene en cuenta el contexto en el que se desarrollan las diferentes acciones. Del mismo modo, se han intentado abarcar además varios registros. En cuanto a la inclusión de habilidades propias de los destinatarios a los que va dirigido el manual, hay que mencionar que se trata de actividades simples de describir, dibujar etc., actividades que corresponden a un uso

³³ Marco Común Europeo de Referencia de la Lenguas.

real de la lengua. De vez en cuando las actividades se intentan personalizar para que los alumnos se sientan identificados y deseen participar. En los ejercicios se integran modelos de lengua reales, auténticos como por ejemplo el juego o la ficha de la comisaría, para que el estudiante pueda realizar cómodamente y de manera “rentable” las actividades. En cambio, modelos de lengua que recojan diferentes variedades de lengua de Hispanoamérica no se encuentran más que esporádicamente, pero aún así, otras variedades de lengua como el registro formal e informal sí que se emplean con alguna frecuencia. Si centramos nuestra atención en el tratamiento de la gramática podemos especificar que ésta se introduce de manera inductiva, igual que el léxico nuevo presentado. En cuanto a la ejercitación formal, se hace hincapié en las explicaciones, tanto léxicas como gramaticales que resaltan porque están diseñadas en un cuadrado de otro color. Por lo general, hay un equilibrio de las cuatro destrezas, quizá en menor proporción en lo que atañe a la expresión escrita y también se hace uso de la interacción oral. Asimismo, se incluyen materiales auténticos como la entrevista de radio, el juego o el carné de estudiante que se consideran relevantes para el tema que se trabaja. Referente a las cuestiones socioculturales que se integran, destacan solo los aspectos literarios que están relacionados con el tema tratado.

En cuanto a los temas introducidos en este manual, el número, igual que en los demás manuales, es de doce. Sin embargo, si examinamos más detalladamente el vocabulario empleado, los tres manuales no coinciden. *ABANICO* y *PRISMA* ponen el acento en la descripción física y de la personalidad, aunque el segundo utiliza un léxico perteneciente a un registro diferente, el de la caricatura. Aún así, el tema gramatical introducido en la primera unidad es el mismo – el uso de los verbos *SER/ESTAR*.

CUMBRE, a diferencia de los otros dos manuales, opta por un léxico juvenil y un tema gramatical diferente. Lo mencionado anteriormente es solo una pequeña muestra de la adaptación de cada manual a las exigencias del MCER. Evidentemente, no tenemos la posibilidad de analizar en todo detalle todos los temas trabajados. En nuestro estudio solo pretendemos ofrecer una descripción general de cada manual para que los profesores, a la hora de elegir alguno de estos manuales para sus clases, conozcan algunos aspectos que quizás, quedan mejor reflejados con la ayuda de los criterios con los que los hemos examinado.

PRISMA

Se trata de un manual dirigido a alumnos del nivel C1 (consolida). A diferencia del manual anteriormente estudiado, en esta ocasión se indica el nivel conforme a las directrices del MCER, el otro especificando solo que se trata de un curso de nivel avanzado. En la presentación del manual se enumeran algunos de los objetivos propuestos: “el alumno aprende a...”. La organización, desde el punto de vista formal, es muy simple: cada actividad está marcada con un icono que indica la destreza que se va a emplear, la distribución en clase sugerida por los autores (solo, parejas, grupos pequeños, grupo de clase). Si miramos de forma más detallada el contenido, podemos destacar que aunque cada unidad tenga autonomía, se recogen de vez en cuando tanto contenidos gramaticales, como léxicos y funcionales de las unidades anteriores (retroalimentación). En cuanto a los contenidos comunicativos, podemos notar una presencia escasa debido al número más elevado de actividades individuales presentes en este manual. Esta vez, a diferencia del manual anterior, se les da más importancia a los aspectos socioculturales, como por ejemplo, el humor en el mundo hispano o la diversidad cultural reflejada por medio de chistes que hablan sobre el carácter de los vascos, catalanes, andaluces o madrileños, pero también se tienen en cuenta

aspectos literarios. Se constatan por tanto diferencias y semejanzas entre los dos manuales estudiados porque por una parte coinciden en los contenidos gramaticales y funcionales que emplean, pero por otra difieren en los léxicos y culturales. Un aspecto positivo, a diferencia de *ABANICO*, es que en este manual se fomenta el uso del diccionario, lo que nos lleva a afirmar que la práctica de los conocimientos nuevos no se acaba en el aula, sino que se intenta promoverlos incluso fuera de clase. Si no nos referimos a los demás aspectos tratados en el otro manual es porque los dos manuales coinciden en ese punto plenamente.

CUMBRE

Se trata de un manual destinado a alumnos del nivel superior de lengua, orientado a los jóvenes. Desde el punto de vista formal comprobamos una presencia de imágenes relativamente destacable, igual que en los manuales anteriormente analizados. También se incluyen algunos mapas elaborados o adaptados en función de la actividad en la que se emplean. Los cuadros de color, igual que en los casos anteriores, sirven para destacar algunas explicaciones nuevas y definir diferentes partes de una misma actividad. En cuanto a la estructura, podemos mencionar que las unidades se dividen en cuatro partes: para entender, para consolidar, para perfeccionar, muestras de Hispanoamérica que integran, al mismo tiempo, otras actividades. Parece incluso que la numeración de estas actividades integradas en cada parte de la unidad empezando por 1 nos podría llevar a pensar que se trata de unidades distintas que no desempeñan el papel de crear una tarea final, como en el caso del manual *ABANICO*. A diferencia de los demás manuales, esta vez se trabajan más la comprensión escrita y oral y solamente en algunas ocasiones las restantes. La composición de los ejercicios denota claramente el método empleado más a menudo, el estructural. El motivo por el que sostenemos esta opinión es que por la general se trata de ejercicios que consisten en sustituir palabras o expresiones, en

transformar frases según el modelo o en rellenar huecos. Por tanto, la gramática y el léxico se introducen esta vez de manera deductiva y de vez en cuando se recurre a la lengua materna.

Conclusiones

Los tres manuales estudiados se dividen en 12 unidades que compartimentan diferentes actividades y muestran un intento de adaptación de cada manual a las exigencias del MCER. Al mismo tiempo, cada uno de estos manuales intenta proporcionar un equilibrio de todas las destrezas, pero no siempre se obtienen resultados positivos. Además, comprobamos que aunque se trate de manuales que se dirigen a alumnos del mismo nivel (avanzado) entre los tres estudiados se destacan diferencias notables.

Los manuales de ELE emplean por lo general el método comunicativo adoptando un tratamiento inductivo de la gramática y el vocabulario, exceptuando algunos ejercicios que ya hemos mencionado que hacen uso con más frecuencia del método estructural u otros métodos más antiguos.

4.3. Encuesta realizada entre los estudiantes de la Universidad Babeş Bolyai sobre la metodología y los materiales con los que se trabaja³⁴

Duración del estudio. La recopilación de datos se realizó entre 7 y 11 de abril de 2014 y tuvo una duración de una semana. Previamente a la recopilación se diseñó la encuesta y después se introdujeron los datos obtenidos y se analizaron.

Diseño de la encuesta. La encuesta correspondiente al **anexo 2** contiene 14 preguntas divididas en 3 apartados: materiales, metodología y experiencia personal.

³⁴ Véase anexo 2.

El primer apartado incluye 3 preguntas referidas al tipo de manuales, soporte del aprendizaje de los estudiantes. Se desea averiguar si se trata de manuales publicados por autores rumanos o españoles.

El segundo apartado se compone de 7 preguntas que conciernen la metodología que se aplica o que utilizan los alumnos en sus estudios. Se intenta investigar sobre el estilo de enseñanza adoptado por el profesor y los métodos, las actividades que más utilizan los alumnos.

El tercer apartado consiste en 3 preguntas relacionadas con la experiencia personal de los alumnos en su proceso de aprendizaje y el modo más rápido y eficaz de aprender un idioma extranjero.

Metodología. La encuesta se repartió a alumnos de español y de francés del primer, segundo y tercer año de la especialización en Lenguas y Literaturas Románicas de la Universidad Babeş Bolyai de Cluj Napoca. Los profesores responsables de los cursos prácticos de lengua dedicaron 5-10 minutos de sus horas de clase a nuestra encuesta³⁵. Sus alumnos contestaron amablemente a las preguntas del cuestionario. Previamente se les explicó por qué necesitaba sus respuestas, que los datos serían anónimos, la estructura y la duración aproximada de la encuesta. Respeto al léxico utilizado, si había palabras desconocidas me encargaba de explicarlas.

Hipótesis: el uso actual de manuales y métodos de inclinación tradicional y estructural publicados por autores rumanos de prestigio. Dado que el uso de manuales publicados por autores rumanos (en su mayoría profesores universitarios rumanos) ha funcionado durante mucho tiempo, se sospecha que existe una situación de la enseñanza de idiomas extranjeros a medio camino entre posiciones más tradicionales y otras más avanzadas, es decir entre métodos tradicionales y métodos comunicativos.

Los primeros tres gráficos reflejan las respuestas de los estudiantes del **primer año** de español a nivel universitario.

³⁵ Aprovechamos la ocasión para agradecer su colaboración.

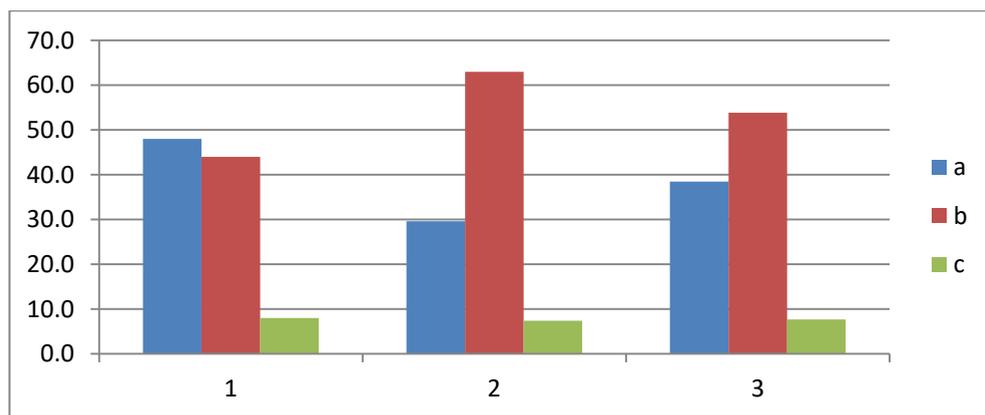


Gráfico 2.1I: Variación de las respuestas obtenidas (en porcentaje) en los ítems 1-3.³⁶

El primer gráfico muestra las respuestas correspondientes al primer apartado titulado *Materiales* e interroga a los alumnos sobre los materiales con los que empezaron a estudiar español y los que utilizan actualmente. Conforme al gráfico, al empezar a estudiar español los alumnos utilizaban tanto manuales publicados por autores rumanos como españoles, en cambio, en el presente hacen más uso de manuales publicados por autores españoles. Si hablamos del tipo de materiales que prefieren entre los visuales y los audios que se adaptan más a sus necesidades notamos una breve inclinación hacia los materiales visuales. Obviamente, al diseñar esta encuesta pensamos cuál sería la forma más adecuada de describir la situación de la enseñanza de los dos idiomas implicados en el estudio. Ya que en un capítulo anterior, referido a la evolución del francés en Rumanía pudimos disponer de las conclusiones extraídas de la investigación de Viorica Aura Păuș, que se basaban en los programas oficiales correspondientes a cada curso, en este caso optamos por examinar “la otra parte implicada”, los alumnos. Las preguntas formuladas están relacionadas con nuestro estudio acerca del análisis de manuales. Las primeras dos en concreto tienen que ver con nuestro estudio de manuales más antiguos, publicados por autores rumanos pero

³⁶ Con un total de 28 estudiantes.

también con otra línea de investigación de manuales más recientes, publicados por autores españoles. Nuestro propósito era averiguar si los manuales publicados por autores rumanos, que hemos tenido la oportunidad de examinar, habían sido utilizados por los alumnos de la Universidad Babeş-Bolyai. Constatamos que la respuesta era afirmativa y que los estudiantes los empleaban y los siguen empleando. La última pregunta formulada se planteó a partir de haber comprobado en nuestro estudio la falta de materiales visuales y sobre todo la ausencia de materiales audios. Esto parece haber influido en la preferencia de los estudiantes hacia los materiales visuales.

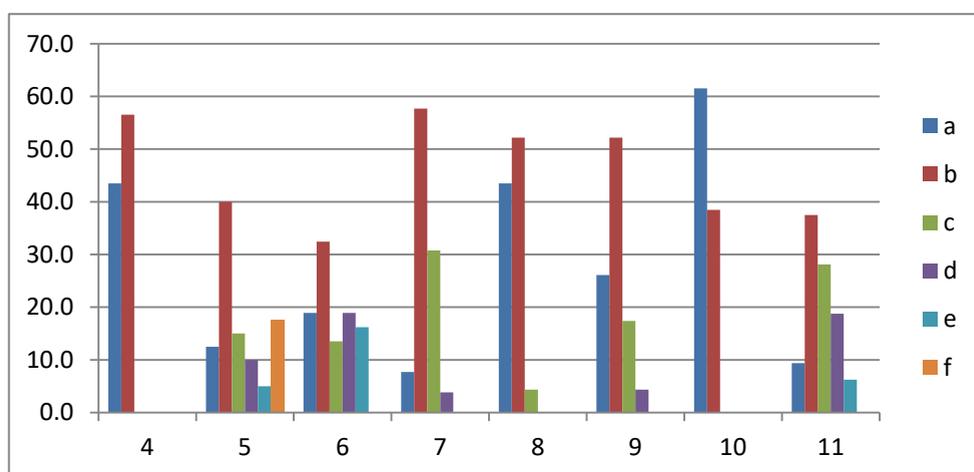


Gráfico 2.2I: Variación de las respuestas obtenidas (en porcentaje) en los ítems 4-11³⁷

El segundo gráfico corresponde al apartado titulado *Metodología*. La primera pregunta en la que se intenta averiguar el estilo de enseñanza del profesor muestra una indecisión por parte de los alumnos. Algunos opinan que se utiliza un estilo comunicativo y otros se inclinan por el tradicional. Lo que podemos sospechar es que se combinan los dos métodos, pero, si tenemos en cuenta el gráfico, predomina el tradicional.

³⁷ Con un total de 28 estudiantes.

Ya que suponíamos que el uso de manuales publicados por autores rumanos de prestigio lleva implícito esencialmente el uso de métodos tradicionales, no teníamos otra opción que preguntar acerca de los métodos utilizados en clase y el estilo del profesor. Evidentemente, el uso de este tipo de manuales conlleva una aproximación más tradicional por parte del profesor, aunque hay que saber que una actividad tradicional también se puede adaptar para fomentar la participación de los alumnos.

La segunda pregunta sin embargo muestra una clara preferencia por parte de los alumnos hacia el método audiovisual que prefieren combinar con otros métodos, lo que demuestra una vez más nuestra hipótesis.

La tercera pregunta de este apartado muestra que la habilidad (destreza) más utilizada por los alumnos es la comprensión escrita. Igual que en el caso anterior, esta habilidad se combina con las demás (comprensión oral, expresión oral y escrita, interacción oral), pero es la predominante. Ya que sospechábamos que la destreza más utilizada sería ésta al diseñar el cuestionario, también hemos indagado acerca de los textos que se utilizan para la comprensión lectora. Entre los enumerados mencionamos los textos pertenecientes a diferentes ideologías políticas, los textos prácticos utilizados a diario y los textos literarios. Nuestra hipótesis de partida era que los textos que más se emplearían serían los textos literarios pero, según las respuestas de los alumnos de ese primer año de español, parece que utilizan con mayor frecuencia textos prácticos, sin dejar tampoco de lado los literarios, aunque en porcentaje menor. Tampoco fue sorprendente descubrir que menos de la mitad de los alumnos hacen uso de materiales auténticos, mientras que la otra mitad utiliza materiales adaptados para uso didáctico. Otra de las propuestas de este estudio era examinar cómo aprenden los estudiantes el vocabulario nuevo y la gramática. Respecto al aprendizaje del vocabulario, el gráfico marca la preferencia de los alumnos por el estudio

por temás léxicos (la ropa, el cuerpo humano), aunque algunos también utilizan como técnica la memorización de listas de palabras o el método inductivo, según lo que se trabaja en clase. El porcentaje más alto de este apartado está representado en la pregunta 10 donde 61,5% de los alumnos prefieren estudiar la gramática estudiando las reglas y aplicándolas. En este caso hay que decir que otra de nuestras suposiciones a la hora de diseñar este cuestionario fue confirmada, ya que intuíamos un estilo de enseñanza con fuerte arraigo de la metodología tradicional en el que la gramática ocupaba un lugar predominante. En cuanto a las actividades por las que optan los alumnos la primera es la conversación, seguida por las actividades de comprensión oral y las actividades tipo test. Lo que nos sorprendió fue el porcentaje bastante bajo (9,4%) de estudiantes que se inclinan por las actividades de rellenar huecos.

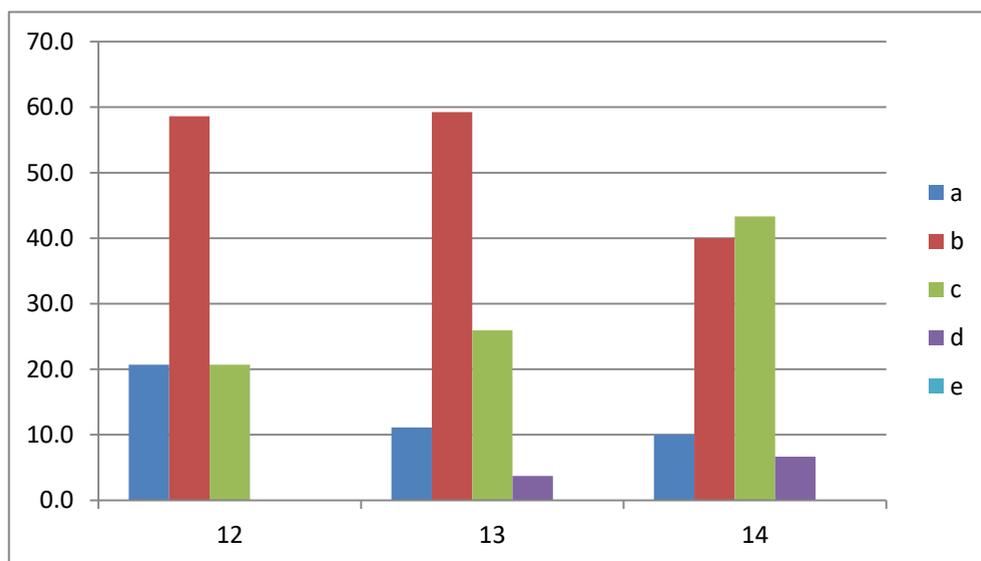


Gráfico 2.3I: Variación de las respuestas obtenidas (en porcentaje) en los ítems 12-14.³⁸

³⁸ Con un total de 28 estudiantes.

El tercer gráfico muestra las respuestas respecto a la experiencia personal de los alumnos o su opinión acerca de un resultado eficaz en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Acerca de cuál es la forma más rápida y eficaz para aprender un idioma extranjero, las respuestas obtenidas se inclinan claramente por la inmersión es cuando mejor se aprende. Otras respuestas, sin embargo, reflejan la posibilidad de obtener buenos resultados gracias a la ayuda de materiales publicados en el país cuya lengua se está aprendiendo, o bien a través de canciones y películas sin doblar desde la lengua extranjera que se está estudiado.

Por otra parte, según reflejan también sus respuestas lo que más motivaría a los alumnos cuando inician el estudio de un idioma extranjero es la esperanza y la posibilidad de encontrar un trabajo bien remunerado al acabar los estudios.

Las respuestas de la última pregunta de esta encuesta muestran que en su progreso respecto al idioma extranjero estudiado se considera determinante tanto la motivación de cada individuo como los métodos empleados.

Si en el diseño de los primeros dos apartados hicimos uso de las constataciones de nuestra investigación acerca del análisis de manuales, en el último apartado tuvo que ver nuestra observación y experiencia personal durante todo el proceso de aprendizaje del español y del francés. Quisimos contrastar esta experiencia con la experiencia parecida de otros estudiantes de español y francés, con el propósito de obtener mayor información y poder esbozar una imagen general.

Respuestas corespondientes a los estudiantes de segundo año de español.

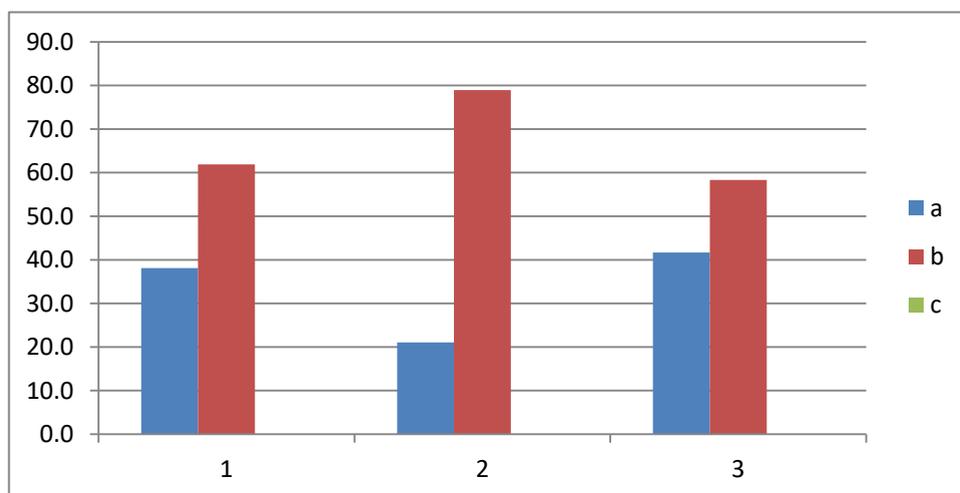


Gráfico 2.1II: Variación de las respuestas obtenidas (en porcentaje) en los ítems 11-15.³⁹

Ya que en la primera parte de la encuesta hemos analizado de manera más detallada y descriptiva las respuestas obtenidas, en ésta nos encargaremos de comparar los resultados obtenidos entre los estudiantes de primer año de español y los de segundo.

Respecto a la primera pregunta, si en el caso del primer año los porcentajes eran relativamente iguales, los estudiantes habiendo utilizado en un primer momento, durante su proceso de enseñanza, tanto manuales publicados por autores rumanos como españoles, esta vez, los alumnos de segundo parece que empezaron sus estudios mayoritariamente utilizando manuales publicados por autores españoles. Un porcentaje bastante alto, el 61, 9 % de los entrevistados, confirman nuestra afirmación anterior.

Las respuestas obtenidas en la segunda pregunta vienen a corroborar el resultado previo, ya que el 78,9% de los alumnos continuaron sus estudios utilizando manuales publicados por autores

³⁹ Con un total de 35 estudiantes.

españoles en comparación con un número menor de estudiantes del primer año (57,7%).

Finalmente, la última pregunta del primer gráfico nos indica resultados parecidos entre los estudiantes de ambos años mostrando una vez más que los estudiantes prefieren tanto los materiales audio como los visuales.

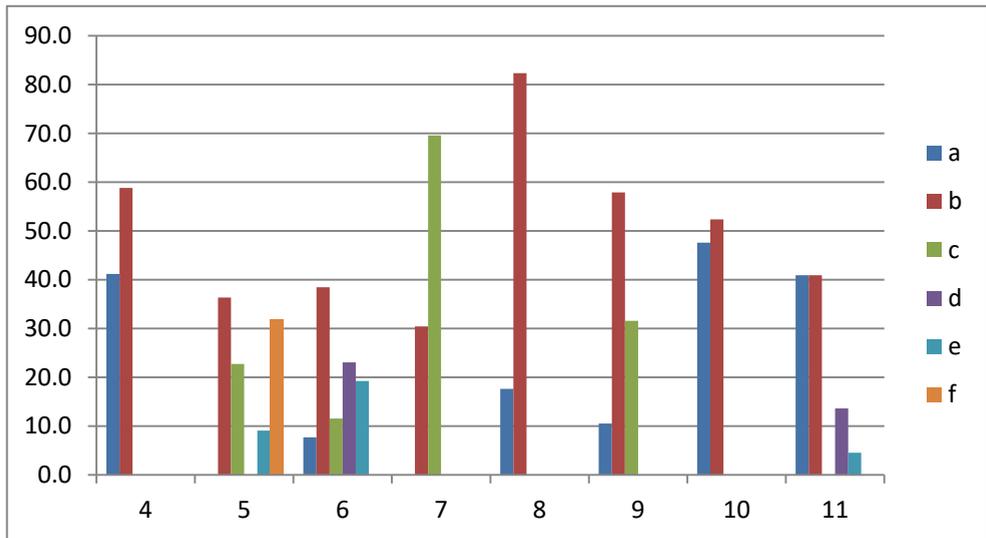


Gráfico 2.2II: Variación de las respuestas obtenidas (en porcentaje) en los ítems 4-11.⁴⁰

Transladándonos al segundo gráfico, comprobamos un leve aumento del número de alumnos (58,8 % frente a 56,5%) que consideran que el estilo adoptado por el profesor en los cursos prácticos es de tipo tradicional. Pero como la diferencia no es muy significativa, podemos estimar que se intentan compaginar los métodos tradicionales con los comunicativos.

Respecto a la segunda pregunta de este gráfico, comprobamos que un mayor número de estudiantes (31,8% frente a 17,5%) utilizan con

⁴⁰ Con un total de 35 estudiantes.

mucha frecuencia el método tradicional. Tanto los alumnos de primero como los de segundo utilizan mayoritariamente el método audiovisual.

Las respuestas a la pregunta 6 muestran una leve ampliación del número de alumnos (38,5% frente a 32,4%) que prefieren la comprensión escrita entre las habilidades enumeradas y una reducción del número de alumnos que optan por el método comunicativo (7,7% frente a 18,9%).

En el caso de la siguiente pregunta, referida también a la comprensión escrita, los alumnos de segundo emplean con más frecuencia los textos literarios, en una proporción del 69,6%. En cambio, los alumnos de primero preferían los textos prácticos utilizados a diario, en este caso en una proporción del 57,7%.

El porcentaje más alto de esta encuesta está representado en la pregunta 8 en la que la mayoría de estudiantes (82,4% frente a 52,2%) reconocen emplear materiales fabricados para el uso didáctico. Un porcentaje más reducido, 17% frente a 43,5, hacen uso de materiales auténticos.

Las respuestas de la siguiente pregunta no presentan variaciones significativas en los dos casos, ya que el vocabulario es estudiado mayoritariamente en torno a un tema léxico (la ropa, el cuerpo humano etc.)

En cambio, por lo que se refiere al aprendizaje de la gramática, los porcentajes se invierten y en este caso los alumnos prefieren el método inductivo, es decir “descubren las reglas practicando”. En cuanto a los alumnos de primero aprendían las reglas gramaticales “estudiándolas y aplicándolas”.

Si hablamos de las actividades por las que optan los alumnos, podemos anotar en este caso que se incluyen las actividades de rellenar

huecos en un porcentaje de 40,9%, mucho mayor que en el caso anterior (9,4%).

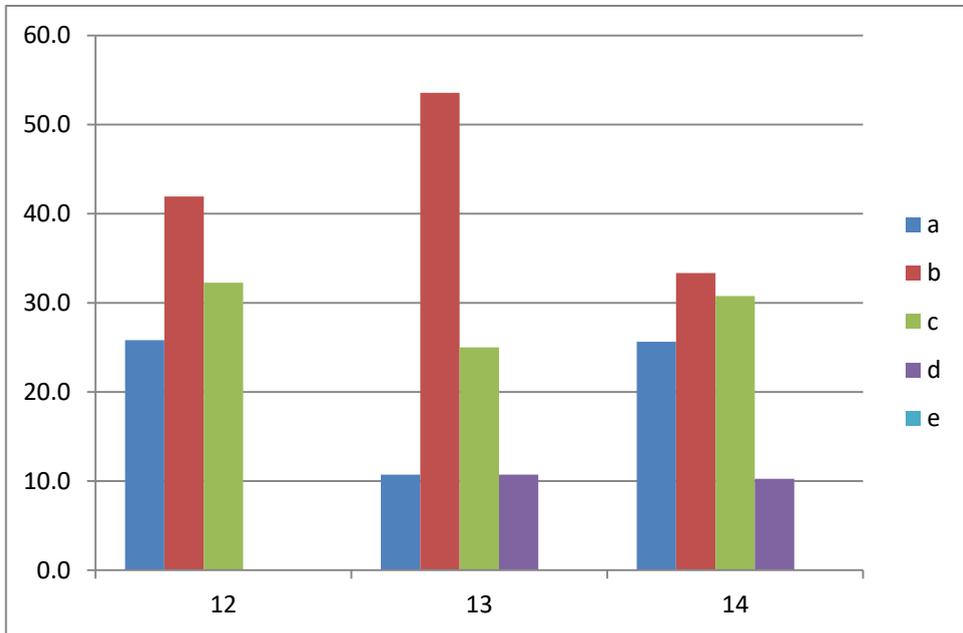


Gráfico 2.3II: Variación de las respuestas obtenidas (en porcentaje) en los ítems 11-15.⁴¹

El último gráfico nos indica algunas características a nivel de la experiencia personal acumulada por los alumnos.

Las respuestas a la pregunta 12 no presentan muchas variaciones, la forma más rápida y eficaz de aprender un idioma extranjero siendo “vivir en inmersión.”

Las opiniones respecto a las siguientes preguntas tampoco difieren mucho, siendo la posibilidad de encontrar un trabajo bien remunerado la motivación mayor de los estudiantes, y los métodos usados y la motivación los factores determinantes en su progreso en el proceso de aprendizaje.

⁴¹ Con un total de 35 estudiantes.

Respuestas correspondientes a estudiantes del tercer año de carrera de español

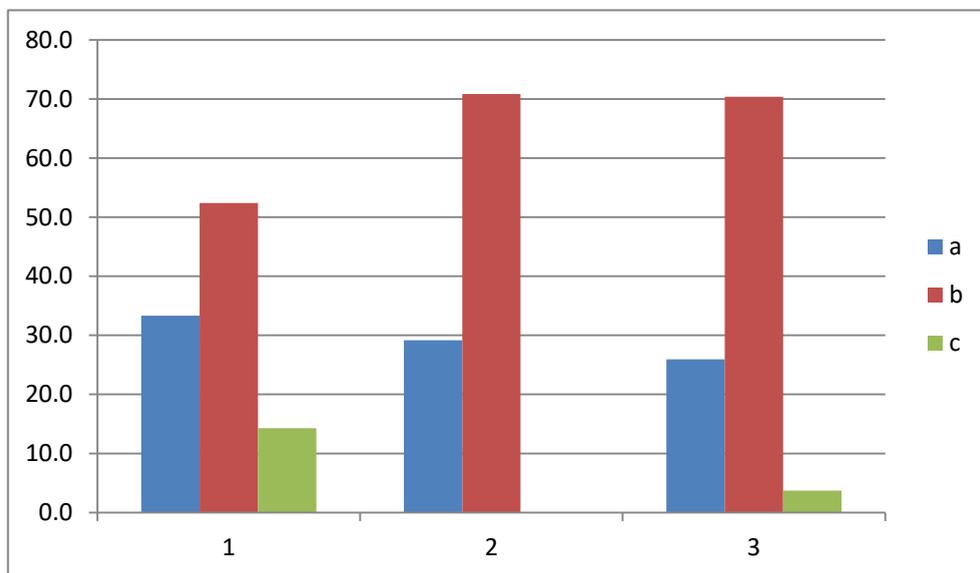


Gráfico 2.III: Variación de las respuestas obtenidas (en porcentaje) en los ítems 1-3.⁴²

Si observamos el primer gráfico que refleja las respuestas de los estudiantes del tercer año de español comprobamos que desde el comienzo de su estudio del español, la mayoría de ellos han empleado manuales publicados por autores españoles, igual que los alumnos de segundo. Recordemos sin embargo que los alumnos de primero habían empezado su estudio utilizando con más frecuencia manuales publicados por autores rumanos. En cambio, en lo que concierne la segunda pregunta, en los tres casos, aunque en proporción diferente, los estudiantes trabajan mucho más con autores españoles.

Las respuestas a la última pregunta del gráfico reflejan una preferencia mayor por parte de los estudiantes de tercero respecto a los materiales visuales. Si en los dos casos anteriores se mostraba un cierto equilibrio, ahora la diferencia es clara.

⁴² Con un total de 32 estudiantes.

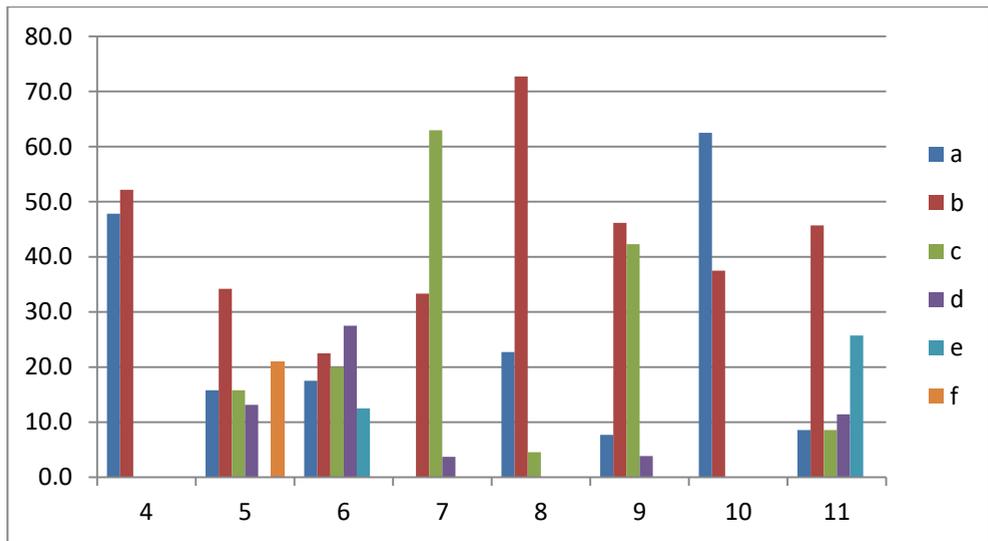


Gráfico 2.2III: Variación de las respuestas obtenidas (en porcentaje) en los ítems 4-11.⁴³

Transladándonos al segundo gráfico y deteniendónos en la primera pregunta comprobamos una cierta indecisión por parte de los alumnos respecto al estilo adoptado por el profesor, pues casi la mitad consideran que se utiliza un estilo tradicional mientras que la otra mitad piensan que se adopta un estilo comunicativo. Las otras respuestas, de los estudiantes de primero y segundo se inclinaban más por el estilo tradicional.

Según las respuestas de la segunda pregunta, el método más apreciado por todos los estudiantes de español es el audio-visual, aunque en porcentajes diferentes. (40%, 34,2% y 40%).

Sin embargo, si nos referimos a la destreza más utilizada, si en el caso de los alumnos de primero y segundo se trataba de la comprensión escrita (32,4% y 38,5%), ahora los porcentajes se invierten y el primer lugar lo ocupa la expresión escrita (27,5%), la comprensión escrita siendo utilizada solo en una proporción del 22,5%.

⁴³ Con un total de 32 estudiantes.

Igual que los alumnos de segundo, los alumnos de tercero, en el caso de la comprensión lectora, hacen más uso de textos literario, lo que confirma una de nuestras hipótesis al iniciar este estudio. Suponíamos que los textos literarios se utilizaban como material soporte en clase, ya que, como veníamos afirmando al comenzar este trabajo, en el sistema de enseñanza rumano aún quedan huellas del método tradicional. Los alumnos de primero, sin embargo, reafirman nuestras suposiciones afirmando que utilizan a la vez textos prácticos (57,7%) y textos literarios, aunque éstos en menor proporción (30,8%).

La siguiente pregunta insiste en averiguar el tipo de materiales que se usan en clase. Las respuestas de los alumnos de segundo y tercero coinciden una vez más con porcentajes muy altos (82,4% y 72,7%), reconociendo el uso de materiales fabricados con fines didácticos. Los alumnos de primero también los utilizan, aunque en una proporción menor (52,2%), junto con los materiales auténticos con un porcentaje del 43,5%.

Respecto a cómo aprenden el vocabulario, en una proporción mayor o menor, todos los estudiantes prefieren estudiar las palabras en torno a un tema o campo léxico.

Sin embargo, para aprender la gramática, solo los alumnos de primero y tercero coinciden paradójicamente, mostrando conforme a sus preferencias el uso del método tradicional y el aprendizaje de la gramática de manera deductiva, ya que “estudian primero las reglas y después las aplican”. En cuanto a los alumnos de segundo, la mayoría de ellos prefieren el método inductivo (52,4%), aunque una buena proporción también emplea el método deductivo (47,6%).

En cuanto a las actividades practicadas, la mayoría prefiere las actividades de conversación, aunque también las de rellenar huecos y las de expresión escrita.

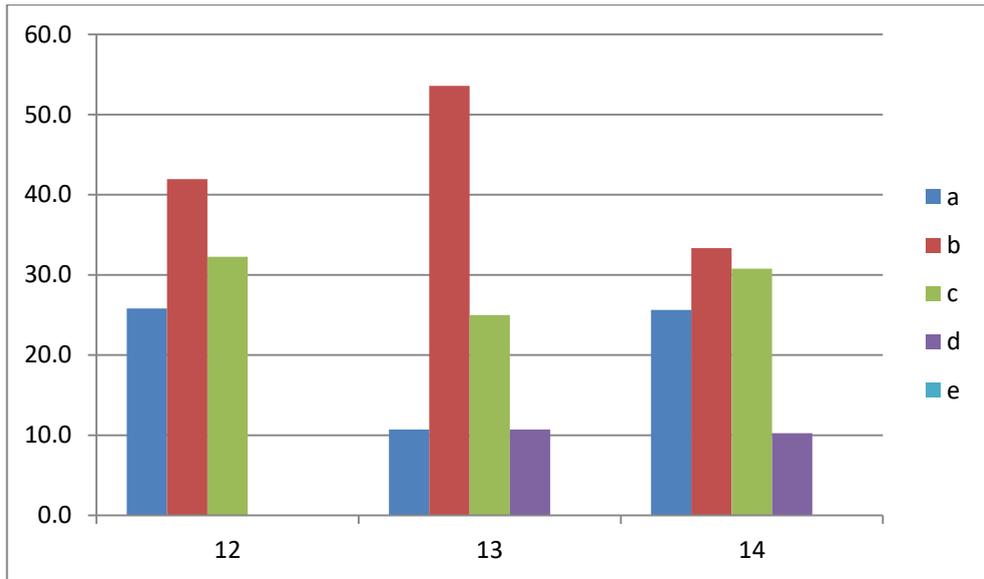


Gráfico 2.3III: Variación de las respuestas obtenidas (en porcentaje) en los ítems 11-15.⁴⁴

“Vivir en inmersión” parece ser la forma más rápida y eficaz para aprender un idioma extranjero según la mayoría de alumnos de la Universidad Babeş-Bolyai y la posibilidad de encontrar un trabajo bien remunerado al finalizar la carrera es lo que más les motiva para aprender español.

En cuanto a la última pregunta del gráfico, la mayoría de estudiantes de esta universidad consideran como factores determinantes en el proceso de aprendizaje sus motivaciones y los métodos utilizados en clase.

Respecto al análisis cualitativo de este trabajo, podemos observar en el siguiente gráfico que entre las respuestas de los estudiantes de español de I, II, III de carrera no hay diferencias destacables, es decir el nivel de español no influye en sus respuestas, pues todos opinan parecido en las preguntas planteadas.

⁴⁴ Con un total de 32 estudiantes.

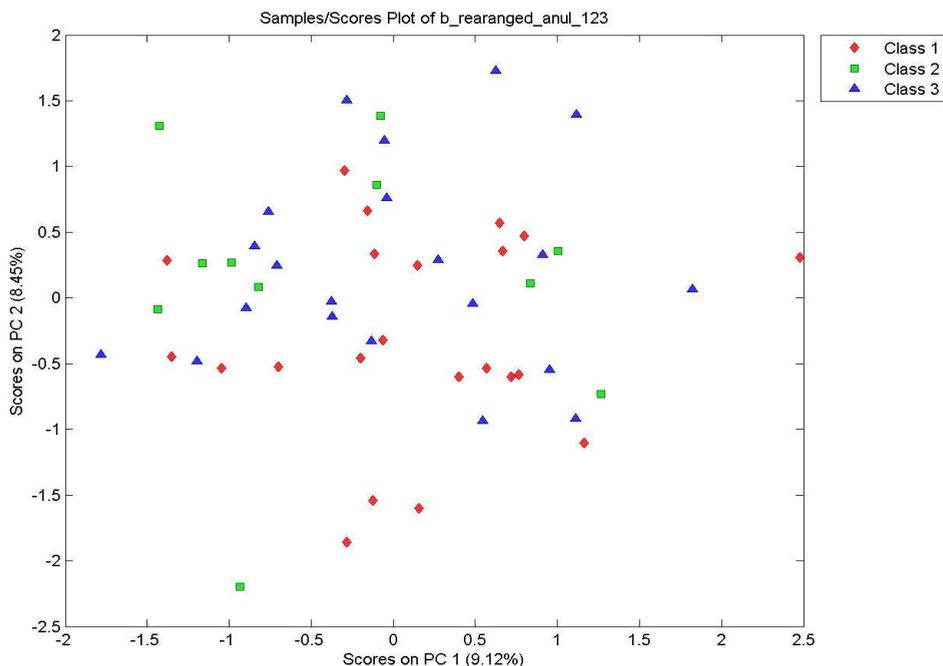


Gráfico 2.4III: Resultado cualitativo de las respuestas de los estudiantes de español.

Además de los resultados obtenidos a través de esta encuesta considero oportuno añadir algunas consideraciones propias contrastadas con mi experiencia acumulada impartiendo clases en la Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca.

Trabajando con grupos diferentes he podido notar que el estilo de enseñanza se adapta en función del grupo y también de las actividades. Si a los alumnos les interesa la actividad normalmente participan, en caso contrario no. Para completar estas conclusiones permito relatar una de mis experiencias en clase a través de una anécdota puntual. Habiendo preparado una actividad comunicativa para los adjetivos y habiendo introducido también elementos culturales porque la actividad en cuestión se prestaba a hacerlo, al solicitar que los alumnos hicieran una descripción de personalidades españolas pude comprobar que los estudiantes no las conocían y que el resultado no hubiera sido

satisfactorio. Habiéndoles ofrecido la posibilidad de elegir personajes de Rumanía a los cuales les gustaría describir empezaron a participar con mucho entusiasmo. Mi propósito era, como se ha dicho, practicar los adjetivos, lo que demuestra que no se puede dejar de lado, a la hora de programar una actividad, los intereses y motivaciones de los estudiantes. Se trata de que el profesor sepa adaptarse en determinados momentos a los intereses de sus alumnos, sin renunciar por ello a sus objetivos didácticos.

Por otra parte, también pudimos comprobar que prefieren por lo general la enseñanza tradicional, ya que al empezar las actividades comunicativas no estaban receptivos ni participativos. En cambio, en los ejercicios de tipo estructural la participación aumentaba. Se considera un buen profesor el que “escucha” y modifica mientras se desarrolla la actividad. En este caso, podemos afirmar que los materiales y actividades adaptados para el uso didáctico suelen ser útiles.

Otra conclusión que podríamos mencionar es que habría que adecuarse en determinados momentos al verdadero nivel de la clase si notamos desinterés por parte de los alumnos. Esto no equivale a que los alumnos sean “malos estudiantes”, sino que la sociedad en la que vivimos, el sistema de enseñanza, el medio en sí representan factores que pueden influir. Podemos adecuar el nivel e ir paso a paso para recuperar.

El estilo de enseñanza utilizado en la universidad, sobre todo en el caso de español, es por lo general tradicional y estructural, de acuerdo con los ejercicios practicados en clase, ya que es de hecho cuando los alumnos más participan, incluso los de nivel inferior. Este tipo de actividades no les molesta, sino que más bien les motiva, estimulando sobre todo el trabajo individual. El propósito es ir introduciendo actividades nuevas, comunicativas y adaptarlas en el caso que de que no

funcionen. Por esa razón en las metodologías más recientes se recomienda ir paso a paso a la hora de introducir cambios, adaptando las actividades en función del grupo y del nivel, y no copiando modelos de otros países si notamos desinterés por parte de los alumnos.

Para concluir sería interesante compartir otra anécdota de mi trabajo de máster cuando la actividad que realice era una unidad didáctica destinada a alumnos rumanos. Suponía, en mi “unidad virtual” que tenía que modificar el estilo meramente comunicativo para que las actividades funcionaran con el grupo de alumnos. En la clase “real” las suposiciones fueron confirmadas y por lo tanto decidimos diseñar esta encuesta cuyas respuestas acabaron de confirmar las conclusiones extraídas del análisis de manuales.

Encuesta realizada a alumnos de francés del segundo año de carrera de la Universidad Babeş-Bolyai de Cluj Napoca⁴⁵

Duración del estudio. La recopilación de datos se realizó entre el 5 y el 9 de mayo de 2014 y tuvo una duración de una semana.

El diseño de la encuesta: la misma que la utilizada para estudiantes de español. Véase anexo 2.

Metodología. Aplicamos la misma metodología que en la encuesta anterior con la especificación de que, esta vez, era destinada solo a estudiantes del segundo año de carrera por tres razones principales. La primera debido al mayor número de estudiantes de francés, lo que nos permite obtener unos resultados más fiables; la segunda razón por la elegimos este curso en particular es porque el módulo pedagógico se imparte en el segundo año de carrera, por lo tanto es un momento propicio, ya que los estudiantes han podido acumular recientemente los conocimientos necesarios para resolver la encuesta. La tercera razón se debería al deseo de no repetir la misma información muchas veces.

⁴⁵ Véase anexo 2.

Esta vez, ya que contábamos con un número mayor de estudiantes para cada especialidad, decidimos dividir los resultados obtenidos en dos categorías: la primera representada por estudiantes que tenían como especialidad (A), con lengua principal el francés, y la segunda por alumnos que tenían como especialidad (B), con el francés como lengua secundaria.

Encuesta realizada a alumnos de la especialidad A – francés

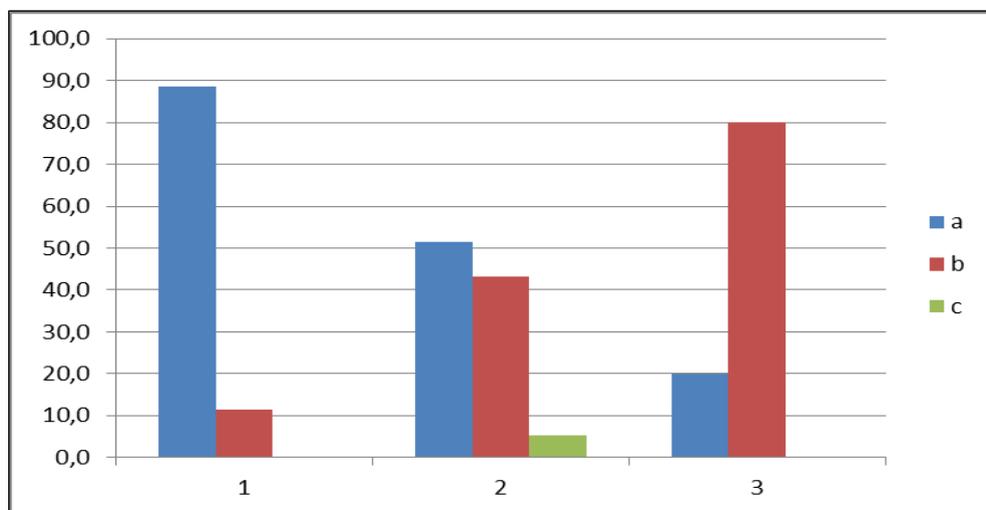


Gráfico 3.IIIA: Variación de las respuestas obtenidas (en porcentaje) en los ítems 1-3.⁴⁶

Según el primer gráfico, comprobamos que, en una proporción altísima muy cerca del total, los estudiantes del segundo año (francés principal) empezaron sus estudios utilizando manuales publicados por autores rumanos, mientras que actualmente emplean tanto manuales publicados por autores rumanos como franceses. Entre las otras respuestas señalamos también el uso de cursos (guías) de francés sin profesor y los materiales de curso publicados por los profesores universitarios.

⁴⁶ Con un total de 17 estudiantes.

Las respuestas de la tercera pregunta del gráfico reflejan la preferencia de los estudiantes por los materiales visuales frente a los de tipo audio. Por lo tanto, en este gráfico, excepto la segunda pregunta, las respuestas muestran casi plena coincidencia del grupo.

Veamos si en el segundo gráfico la situación varía.

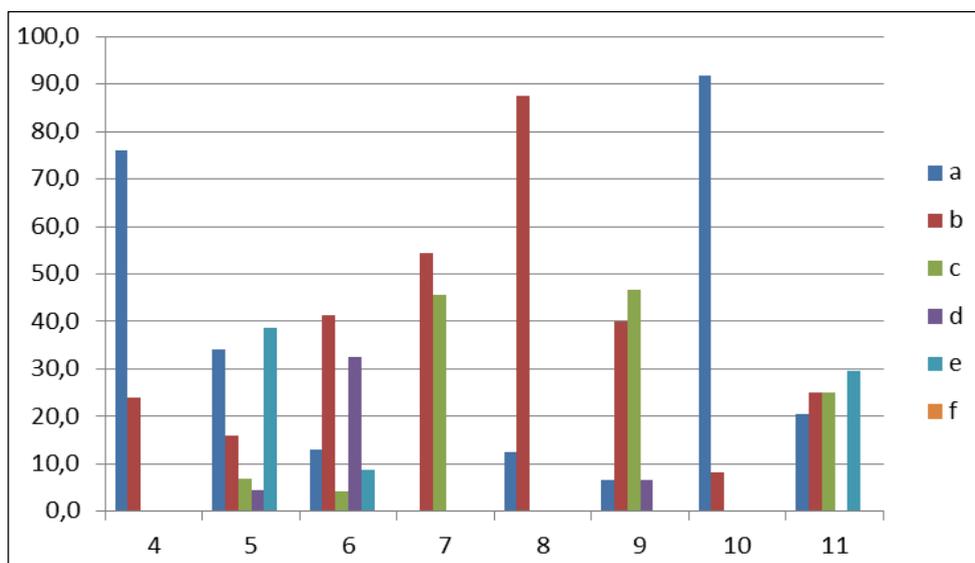


Gráfico 3.2IIA: Variación de las respuestas obtenidas (en porcentaje) en los ítems 4-11.⁴⁷

Las respuestas de la primera pregunta del segundo gráfico muestran una opinión mayoritaria acerca del estilo adoptado por el profesor en los cursos prácticos, pues se afirma por unanimidad que se trata de un estilo meramente comunicativo (76%), quizá simultáneo con el tradicional, aunque en porcentaje menor (24%).

En el caso de la siguiente pregunta la situación cambia, pues ya no se trata de una decisión unánime porque los estudiantes utilizan varios métodos a la vez, entre los cuales, el comunicativo (34,1%) y el tradicional (38,6%) en porcentajes mayores y el audiovisual y los demás enumerados (ver anexo 2), aunque en porcentajes menores.

⁴⁷ Con un total de 17 estudiantes.

Lo mismo ocurre respecto a las habilidades más practicadas: la comprensión y expresión escrita ocupan el primer lugar, mientras que las demás se utilizan con menor frecuencia.

Para la comprensión escrita, los alumnos emplean tanto textos prácticos que se pueden utilizar en la vida diaria como literarios. Hay que mencionar aquí, la presencia bastante elevada de textos literarios en los manuales tradicionales, ya que uno de los objetivos principales de ese método era la adquisición de conocimientos literarios de autores de prestigio.

Entre los materiales auténticos y los materiales fabricados para el uso didáctico se opta por los materiales fabricados que, como veníamos afirmando anteriormente, tienen tanto aspectos positivos como negativos.

Si nos referimos al estudio del vocabulario, podemos sostener una cierta aproximación metodológica inductiva, ya que los estudiantes prefieren estudiar las palabras nuevas según se vayan introduciendo en clase, pero también estudiándolas en torno a temas léxicos. Solo algunos memorizan listas de palabras "para adquirir vocabulario propio", según las palabras de una de las estudiantes, y otros utilizan como técnica complementaria Internet y otros manuales propios ("leyendo y resolviendo ejercicios de vocabulario ya sea on-line o en otros manuales.") Otros adquieren nuevas palabras a través de la participación en "Tandem" (comunicando con personas nativas o leyendo novelas). Respecto a este punto hay que mencionar lo enriquecedor que es a veces este tipo de estudio a través de encuestas ya que, además de las cuestiones planteadas, siempre aparecen otras.

En cuanto a la gramática, como suponíamos, se presenta como un estilo claramente tradicional, pues el 91,7% de los estudiantes aprenden las reglas gramaticales que practican a través de ejemplos.

En el caso de las actividades preferidas, las preferencias cambian y los estudiantes emplean tanto actividades de rellenar huecos como

actividades de comprensión oral, de conversación o de redacción. Aun así, ninguno de ellos practica actividades tipo test.

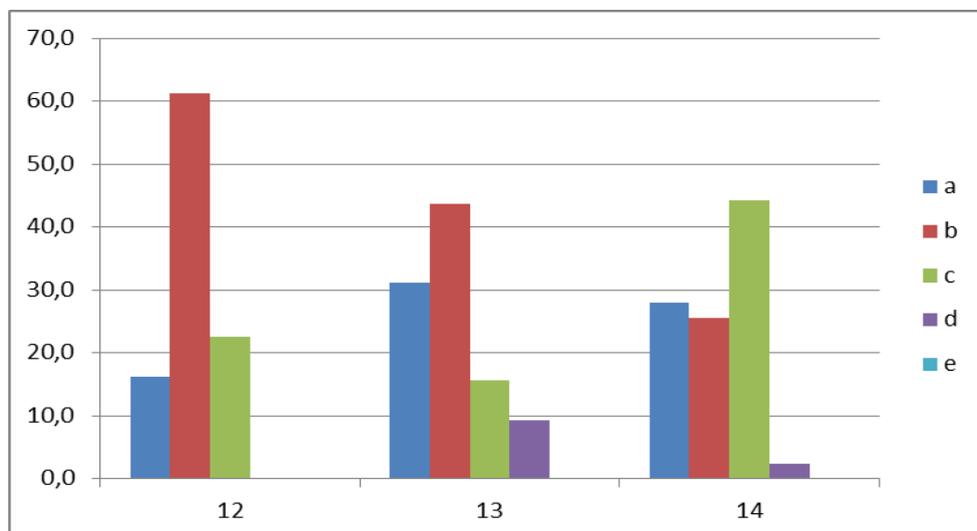


Gráfico 3.3IIA: Variación de las respuestas obtenidas (en porcentaje) en los ítems 12-14.⁴⁸

Según el gráfico, “Vivir en inmersión” continúa siendo la forma más rápida y eficaz para aprender un idioma extranjero, igual que en la encuesta destinada a estudiantes de español.

Sin embargo, si antes la posibilidad de encontrar un trabajo bien remunerado era relativamente lo más motivador para los estudiantes español, esta vez, los alumnos de francés también otorgan gran importancia al papel del profesor. Esta afirmación se sustenta no solo a través de las respuestas de la pregunta 13, sino también en la pregunta 14. Los métodos utilizados y la motivación también se consideran determinantes en el progreso acumulado.

Encuesta realizada a alumnos de la especialidad B – francés.

Antes de empezar el análisis de los resultados obtenidos en los siguientes gráficos hay que mencionar que decidimos separar los dos

⁴⁸ Con un total de 17 estudiantes

grupos, el primera de la especialidad francés principal (A) y el segundo de la especialidad francés secundario (B) con el fin de observar si existían diferencias entre los dos grupos implicados. Reiteramos, una vez más, que no pudimos proceder exactamente igual con los alumnos que estudian español ya que, tratándose de grupos más reducidos, era imposible obtener resultados fiables.

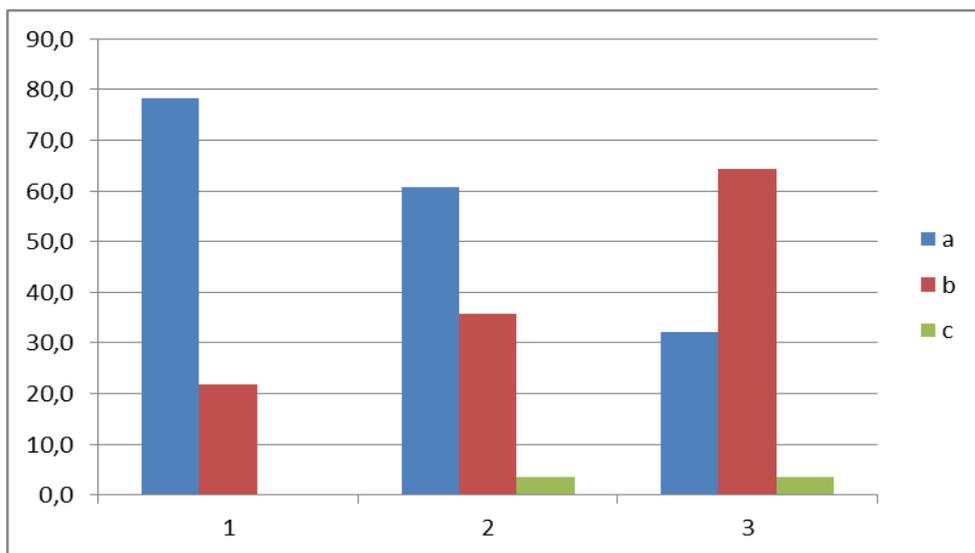


Gráfico 4.1IIB: Variación de las respuestas obtenidas (en porcentaje) en los ítems 1-3.⁴⁹

Sin embargo, constatamos desde el principio que no existían muchas variaciones respecto a las respuestas de los estudiantes. Por lo tanto, a partir de este momento señalaremos solo las diferencias más destacables entre los dos grupos.

Respeto al primer gráfico, la primera diferencia a subrayar es el porcentaje más elevado de alumnos que empezaron su estudio a través de manuales publicados por autores rumanos (21,7% frente a 11,5%), lo que supone un número más reducido de alumnos que estudiaron a través de manuales publicados por autores franceses (78,3% frente a 88,5%).

⁴⁹ Con un total de 18 estudiantes.

En las respuestas a la segunda pregunta la situación cambia y comprobamos que un número mayor de estudiantes de la especialidad de francés secundario (B) utilizan en su estudio manuales publicados por autores franceses (60,7% frente a 51,4%), lo que llega a demostrar que un número bastante elevado de alumnos dejaron de hacer uso de manuales rumanos en beneficio de los manuales franceses.

La última pregunta del gráfico demuestra que, si antes constatábamos una inclinación mayor para el tipo de materiales visuales (80%), esta vez la diferencia no es tan clara y los alumnos utilizan tanto los visuales (64,3%) como los audios (32,1%).

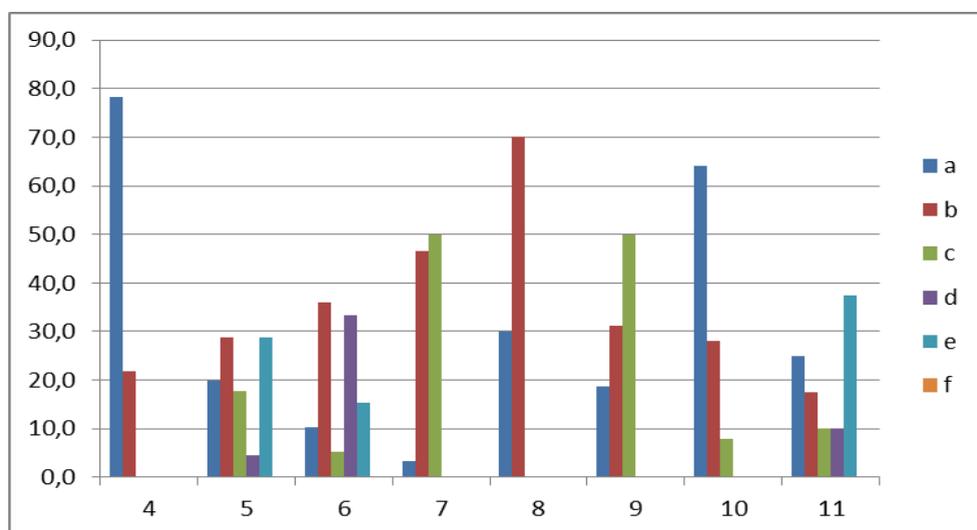


Gráfico 4.2IIB: Variación de las respuestas obtenidas (en porcentaje) en los ítems 4-11.⁵⁰

Las respuestas del segundo gráfico no muestran numerosas variaciones, siendo el método comunicativo el que adopta por lo general el profesor en los cursos prácticos y los métodos comunicativos y audiovisuales los que más emplean los alumnos.

⁵⁰ Con un total de 18 estudiantes.

Las respuestas a la siguiente pregunta no varían tanto como en el caso anterior, aunque las que más destacan siguen siendo la comprensión y expresión escrita pero en menor proporción.

En la pregunta 7 vemos un uso mayor de textos prácticos utilizados para trabajar la comprensión escrita, mientras que los textos literarios se emplean solo en una proporción del 45,7%.

Al mismo tiempo, comprobamos una leve aumento del número de estudiantes que emplean materiales auténticos.

En cuanto al aprendizaje del vocabulario, podemos apuntar el uso del método inductivo, a diferencia del aprendizaje de la gramática que se realiza de manera deductiva, aunque sin dejar tampoco totalmente de lado el método inductivo.

En la última pregunta del gráfico notamos una mayor inclinación por las actividades de redacción que con anterioridad.

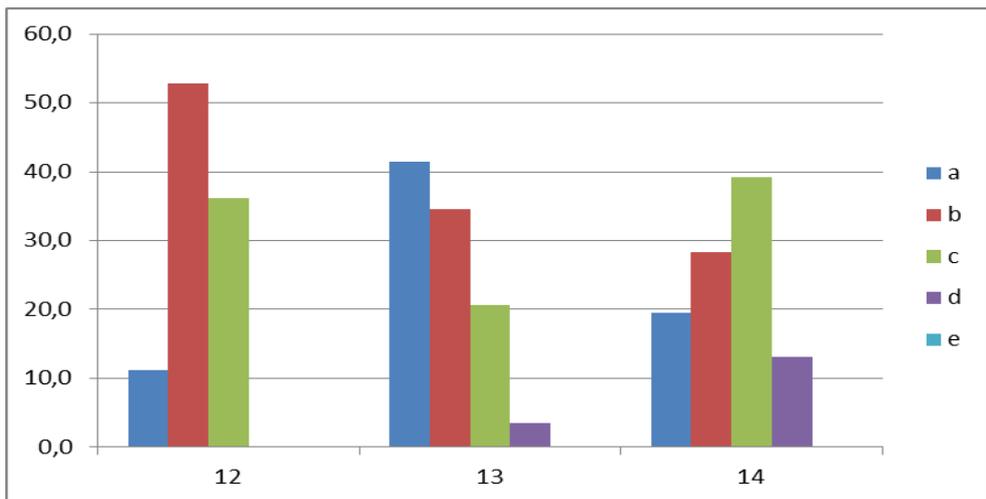


Gráfico 4.3IIB: Variación de las respuestas obtenidas (en porcentaje) en los ítems 12-14.⁵¹

Respecto al último gráfico, solo nos vamos a referir a las respuestas a la pregunta 13 porque son las únicas que difieren. Esta vez,

⁵¹ Con un total de 18 estudiantes.

a los alumnos les motiva más el papel del profesor que antes, con un porcentaje del 41,4%, mientras que para los alumnos de la especialidad francés principal el factor más importante al elegir el estudio de esa lengua era la posibilidad de encontrar un trabajo bien remunerado. Entre los pocos que escogieron la respuesta d hubo una respuesta que no se había planteado y con la que estoy perfectamente de acuerdo y es “la ampliación de los horizontes del conocimiento.”

Comparación entre las respuestas de los estudiantes universitarios de segundo de español y los de segundo de francés

Recordamos el motivo por el que comparamos las respuestas de los alumnos de segundo año de carrera: es precisamente en ese momento cuando cursan el módulo pedagógico y el proceso de asimilación de los conocimientos necesarios para responder a la encuesta es reciente.

Así pues, si comparamos los gráficos correspondientes al primer apartado titulado *Materiales* de los alumnos de español y de los de francés encontramos respuestas dispares, especialmente en el caso de las primeras dos preguntas.

Por lo tanto, mientras que los alumnos de español empezaron su estudio con la ayuda de manuales publicados por autores españoles, los estudiantes de francés utilizaban manuales publicados por autores rumanos. Podemos explicar esta situación subrayando el hecho de la incorporación más reciente del español al sistema rumano, lo que supone un número más reducido de publicaciones por parte de autores rumanos. En cambio, el francés, siendo tradicionalmente una lengua de prestigio en Rumanía, ha conocido a lo largo del tiempo una aportación importante de manuales por parte de autores rumanos.

En el caso de la segunda pregunta los porcentajes se incrementan aún más y los estudiantes de español hacen un mayor uso de autores españoles. Los estudiantes de francés sin embargo, aunque el número de autores franceses se haya incrementado, siguen teniendo a su disposición

una bibliografía importante de manuales elaborados por autores rumanos. Este suceso podría explicarse también por la existencia de numerosos cursos prácticos de profesores universitarios rumanos que imparten sus asignaturas empleandólos como soporte de los cursos respectivos.

Las respuestas de la tercera pregunta coinciden en ambos casos.

Trasladándonos al segundo gráfico y empezando por la primera pregunta comprobamos que el estilo de los profesores encargados de los cursos prácticos también son diferentes. Mientras que los profesores de español adoptan por lo general un estilo tradicional, los de francés prefieren los métodos comunicativos.

En el caso de las respuestas a la pregunta 5 los resultados tampoco equivalen. Mientras que los estudiantes de francés prefieren los métodos comunicativos en proporción de 50% aproximadamente y la otra mitad optan por el estilo tradicional, los de español adoptan por lo general el método audiovisual y el audio-oral.

Las habilidades más utilizadas en el caso de los alumnos que estudian francés son la comprensión y expresión escrita, mientras que los estudiantes de español añaden a estas dos la interacción oral.

Respecto a la comprensión escrita, si en el aprendizaje de español los textos literarios predominan, en el de francés se emplean tanto textos prácticos como literarios. Este resultado viene a confirmar el uso del estilo tradicional y el comunicativo indistintamente a través de las actividades practicadas en clase, lo que supone en última instancia la predominancia del estilo adoptado.

El resultado de la pregunta 8 coincide en ambos casos, ya que los materiales fabricados son los más aprovechados.

Tanto los alumnos de español como los de francés muestran un aprendizaje inductivo del vocabulario, mientras que para el aprendizaje de la gramática si los estudiantes de francés lo realizan de manera claramente deductiva, los de español se muestran indecisos.

Los siguientes resultados siguen mostrando esta indecisión por parte de los estudiantes de español, ya que emplean tanto actividades estructurales como actividades de rellenar huecos, pero también actividades de conversación. En el caso de los estudiantes de francés las que más destacan son las actividades de redacción, aunque se utilizan relativamente todas.

“Vivir en inmersión” y el input recibido⁵² parecen ser las opciones más válidas para aprender un idioma extranjero según ambos tipos de estudiantes.

Lo que les motiva a los estudiantes de español en el momento de decidir si estudiar o no un idioma extranjero es la posibilidad de encontrar un trabajo bien remunerado y a los estudiantes de francés les motiva más el prestigio del profesor o de la institución.

Y para concluir, según los resultados de la última pregunta del gráfico, los métodos usados y la motivación son los factores determinantes en el proceso de aprendizaje de ambos tipos de estudiantes.

Como podemos ver, las respuestas de los estudiantes de español y francés no coinciden muchas veces ya que, aunque se trate en ambos casos del estudio de dos lenguas románicas, la trayectoria de ambas lenguas en el ámbito de la enseñanza rumano ha sido diferente.

La duración de la presencia y la enseñanza de los dos idiomas también difiere, por lo que la enseñanza de francés beneficia de un número mayor y diversificado de materiales publicados tanto por autores rumanos como franceses, mientras que la enseñanza de español, de más reciente incorporación está lejos de contar con el apoyo de tantos materiales. El término *materiales* puede referirse aquí tanto al tipo de materiales para alumnos como para profesores, aunque en ambos casos la afirmación sigue siendo válida. El estilo de enseñanza y los métodos utilizados también son diferentes, mientras que las actividades

⁵² Canciones, películas sin doblar etc.

empleadas pueden tanto diferir como coincidir según determinadas circunstancias.

Respecto a los cursos propiamente dichos, estos siguen siendo con frecuencia de tipo magistral, y es solamente en los últimos años de carrera o en el máster cuando se aplica la clase tipo debate donde los alumnos pueden participar. En este sentido A. Cuniță, J. Drăghicescu, E. Popa y D. Dorobăț (1997:98) afirman que los seminarios⁵³ se basan en la metodología tradicional que consistía en resolver oralmente/por escrito algunas tareas propuestas por el profesor, la presentación de trabajos de diferentes temas indicados por éste, la preparación de una bibliografía en torno a un autor, sea de literatura o de lengua. Esos mismos autores afirman que los alumnos desean la renovación de la didáctica universitaria, ya que dicho sistema no los anima a participar, pero que son ellos los que deberían contribuir a este cambio, aportando informaciones sobre otros sistemas de enseñanza con los que han venido estando en contacto durante sus estancias fuera del país.

José Martínez Espinosa (2008: 633,634) también afirma al respecto:

Durante el I Encuentro de profesores españoles de secciones bilingües de Bulgaria, Hungría y Rumanía celebrado en abril de 2005 en Silistra (Bulgaria), organizado por la Consejería de Educación del MEC en Bulgaria, se hizo patente el estado común que presentaba la cuestión de la enseñanza del español y del resto de lenguas en cada uno de los países. Semejantes conclusiones arrojó también el informe de las delegaciones del MEC en Rusia, Polonia, Eslovaquia y Chequia publicado en 2007 con los datos estadísticos del 2006. Estos trabajos muestran en gran medida que a pesar del gran esfuerzo que realizan tanto las autoridades educativas de los países mencionados como las autoridades e instituciones españolas (Consejería del MEC, Asesorías, Embajadas, Agregadurías, AECI e Instituto Cervantes), el peso y el prestigio de los sistemas tradicionales de enseñanza y aprendizaje aún se siente en nuestros días.

⁵³ En Rumanía existen tres tipos de clase en la universidad: los cursos magistrales, los seminarios y los cursos prácticos de lengua.

El propio autor busca las posibles causas por las cuales no se han llegado a imponer las corrientes metodológicas más actuales, enumerando los problemas económicos o las dificultades en la adaptación a las nuevas corrientes por parte del profesorado y los responsables educativos. Ciertamente es que en nuestro estudio queda patente el hecho de que tanto los profesores como los futuros profesores no están satisfechos en general con la baja remuneración de esta profesión. Uno de los motivos por los cuales los estudiantes de filología deciden no trabajar como profesores tiene a menudo que ver con los salarios que se perciben en este ámbito. A menudo optan por empresas privadas en las que pueden ejercer otras profesiones, como las de traductores, intérpretes u otras. En relación con esta idea el autor incluso llega a afirmar que poco a poco la profesión de profesor en los países mencionados ha ido perdiendo el valor y que la necesidad de trabajar en varios sitios hace que a los profesores no les quede a menudo energía para actualizarse y renovar su sistema pedagógico. Además, consideramos que la motivación juega un papel determinante en todo este proceso y cuando los esfuerzos realizados no quedan compensados debidamente dicha motivación disminuye.

Respecto al trato debido al profesor, el autor afirma que en clase no se crea un clima de comunicación, sino que el profesor representa la fuente de saber verdadero, lo que conlleva a una baja autoestima por parte del alumno. Mi experiencia personal y la de otros rumanos coinciden en este sentido, puesto que, muchas veces, aunque dispongamos de los conocimientos necesarios para llevar a cabo una tarea o una conversación, no nos atrevemos a realizarla por temor y por baja autoestima. El temor proviene del tratamiento del error durante el proceso de aprendizaje, siendo sancionado cuando se comete. Las metodologías actuales sin embargo conceden al error otra perspectiva, siendo éste integrado como parte de la enseñanza/aprendizaje. Se considera por lo tanto que hay que equivocarse para llegar a aprender verdaderamente.

José Martínez Espinosa (2008:643,644) concluye afirmando que en los países del este los profesores pretenden adoptar una metodología estructuralista o de Gramática-Traducción, aspecto reflejado también en algunas de las respuestas de nuestras encuestas. Sin embargo, en el caso de la enseñanza del vocabulario hemos notado que los profesores de Rumanía adoptan un estilo comunicativo, mientras que para la enseñanza de la gramática se adopta por lo general el método estructural o el de la Gramática-Traducción.

José Esteban Barroso (2010: 9), en un estudio realizado en el décimo curso de un liceo bilingüe de Rumanía, con el fin de detectar las áreas de mayor dificultad del sistema verbal, también llegó a conclusiones parecidas:

Tras la realización del análisis de errores deberemos trabajar en dos direcciones: la primera, intentando que desaparezca el miedo al error de nuestros alumnos con una postura lo más tolerante posible ante éste (en general, el alumno rumano está demasiado acostumbrado a las “lecciones magistrales” de sus profesores, lo que hace que muchas veces se muestren reticentes a hablar o incluso a expresar su verdadera opinión, tanto de forma oral como por escrito, hecho al que tampoco ha ayudado el tipo de manuales que han seguido, en general rumanos, y que pecaban de demasiado estructuralistas).

Por otra parte, hay que entender que practicar las metodologías comunicativas no es tarea fácil, ya que el nivel de los alumnos es muy disperso. Existen a menudo, por ejemplo, en el caso de las clases de español, alumnos que han estudiado en España y otros que empiezan a estudiarlo por primera vez.

Además, los recursos didácticos faltan o son insuficientes en muchas de las bibliotecas. Algunos centros culturales disponen de materiales publicados en otros países, por lo que los profesores y alumnos tienen en estos casos algunas alternativas. Lo ideal sería que investigaciones llevadas a cabo por autores rumanos sirvieran de apoyo para las clases, pero hay que reconocer que estudios de este tipo son muy escasos en comparación con los estudios llevados a cabo en otros países.

Sin embargo, hay que reconocer la voluntad de muchos profesores y especialistas rumanos que se esfuerzan en realizar aportaciones importantes.

Como medidas generales podríamos adoptar el enriquecimiento de recursos y materiales de enseñanza, la aportación o donación de nuevos fondos materiales para las bibliotecas, ofrecer nuevos cursos de especialidad.

5. RÉFLEXIONS FINALES¹

Dans le but de ne pas trop répéter ce que nous avons exposé au long de notre recherche, nous allons essayer d'exposer ici, de manière succincte, les aspects les plus marquants que nous venons de étudier.

Tout d'abord, il est bien connu que la présence et l'enseignement du français en Roumanie a joui, au long de l'histoire, à partir du XVIII^e mais surtout à partir de son indépendance, d'un intérêt particulier de la part des professeurs, mais aussi des amateurs de la langue, de la littérature et de la culture françaises. La preuve en est que pendant longtemps les traductions d'œuvres littéraires françaises s'y sont multipliées, sans compter les nombreux travaux de critique et histoire littéraire. D'autre part, cette tâche continue des professeurs de langue et littérature françaises a donné lieu à la publication d'une bonne partie de leurs études.

Étant devenu un model culturel à suivre pour notre pays, le français a eu à tout moment la primauté sur les autres langues étrangères. Il a pu conserver ainsi un prestige centenaire qui n'a été mis en question jusqu'aux premières années du XXI^e siècle, lorsque la mondialisation a provoqué que l'anglais devienne chez nous la première langue étrangère enseignée. De toute façon, cette longue primauté française a eu aussi ses vicissitudes au long du temps, comme il advint pendant la période communiste lorsque avec une intention éminemment nationaliste on remplaça directement les manuels de culture et civilisation françaises par des manuels de culture et civilisation roumaines. On était alors loin du

¹ Ofrecemos, a modo de conclusión, estas reflexiones finales en francés en cumplimiento del requisito del "doctorado internacional".

vieux rêve de la noblesse roumaine de se servir du français comme langue véhiculaire de l'enseignement.

Pour ce qui concerne l'analyse strict des manuels de français, on a déjà exposé au long des pages qui précèdent les conclusions de notre travail, ce qui nous a porté à soutenir que les manuels de la période communiste sont fortement influencés par le parti unique et que par conséquent les textes utilisés, surtout pour la compréhension écrite, deviennent un véhicule de l'idéologie dominante. Quant à méthodes employées alors, on se sert aussi bien de la méthode structurale que de la méthode traditionnelle grammaire-traduction, en fonction des exercices élaborés et des objectifs fixés. Dans les manuels les plus récents on observe d'une part une approche des courants méthodologiques communicatifs dans l'enseignement du vocabulaire, mais d'autre part la continuation de l'emploi des méthodes plus traditionnelles dans l'enseignement de la grammaire. Ces aspects, outre les résultats de l'analyse de manuels plus traditionnels proprement dits, ont été vérifiés à travers des enquêtes réalisées auprès des étudiants de l'Université Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca.

Pour ce qui concerne la présence et enseignement de l'espagnol, on a mis en évidence au long de notre étude la disparité existant entre celle-ci et le français, pour des raisons historiques. Une situation qui a servi d'ailleurs à mettre en évidence une réalité qui a joué, en principe, au détriment de l'espagnol, étant donné l'inclusion récente de cette langue dans le système éducatif roumain. Ce que nous avons essayé de corriger grâce à la mise en place d'analyses adéquates et surtout à l'emploi des enquêtes, répondant ainsi aux nouveaux enjeux qui se posaient à nous au moment d'envisager l'étude de l'enseignement de l'espagnol en Roumanie. À ce propos il faut signaler qu'au moment d'analyser les contenus des manuels d'espagnol nous n'avons pu trouver, en principe, aucune étude préalable concernant notre thématique qui ait été publié chez nous, ce qui nous a obligés à nous intéresser à des travaux

publiés en Espagne. Car la plupart des études publiées en Roumanie ayant trait à l'espagnol, concernaient surtout la littérature, la critique et l'histoire littéraire, ou bien la linguistique, contrairement à ce qui se passe avec les travaux publiés en Espagne, auxquels nous avons pu avoir accès, qui mettent surtout l'accent sur la didactique et la méthodologie de l'enseignement de l'espagnol. Mais malgré ces obstacles, nous avons pu parvenir à des résultats plus ou moins satisfaisants, qui ont servi à montrer, pensons-nous, l'exactitude de nos hypothèses. Ce qui nous pousse à soutenir, nos propres démarches et les enquêtes à l'appui, que bien que l'espagnol soit une langue récemment introduite dans le système éducatif roumain, le nombre d'élèves qui la choisissent comme langue étrangère augmente de plus en plus. Nous avons voulu souligner de même les apports des professeurs des universités roumaines, compte tenu du fait que pendant la période communiste, ils ont été souvent obligés de publier à leurs frais leurs propres manuels, contrairement à ce qui se passait avec les auteurs de manuels de français, qui comptaient normalement sur le soutien de nombreuses organisations.

Quant aux contenus des manuels d'espagnol que nous avons analysés montrent généralement une tendance à la méthodologie communicative, bien que parfois dans le traitement de la grammaire, on a pu constater une adaptation incontestable aux méthodes traditionnelles. Les approches traditionnelles restent plus ou moins vivantes dans l'enseignement actuel de l'enseignement de l'espagnol, d'après certains étudiants de l'Université de Babeş-Bolyai de Cluj. Ce qui n'empêche que d'autres admettent que leurs professeurs adopte de plus en plus un style éminemment communicatif.

Mais nous pensons en toute modestie que cette étude pourrait être le point de départ d'une enquête plus élargie, qui devrait atteindre des étudiants et des professeurs de toutes les universités roumaines. Sans compter qu'on pourrait aussi élargir le corpus des manuels en y incluant aussi des manuels français employés en Roumanie dans le but de les

comparer avec d'autres manuels élaborés et publiés par des auteurs roumains.

Nous pensons, pour conclure, que ce travail pionnier surtout pour ce qui concerne l'analyse des manuels d'espagnol devrait avoir une suite à travers un examen minutieux des manuels existants, aussi bien roumains qu'espagnols, pour pouvoir ainsi réussir au moment de choisir, selon des critères bien précis, les matériaux les plus convenables pour nos cours. Si cette thèse peut aider à atteindre ces objectifs, de quelque manière que ce soit, nous aurons atteint une bonne partie de nos objectifs.

BIBLIOGRAFÍA

- AREIZAGA ORUBE, E. (1997). *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*. Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- ARIZPE, V. y AGUIRRE, B. E. (1987): "Mexican, Puerto Rican, and Cuban Ethnic Groups in First-Year College-Level Spanish Textbooks", *The Modern Language Journal*, 71, 2, pp. 125-137.
- BARROSO, José Esteban (2010). *El error y su corrección : análisis de errores en aprendientes rumanos de E/LE : el sistema verbal*. Craiova, Scrisul Românesc.
- BĂLĂCEANU, Gheorghita Delia (2010). *Psihologia învățării și perspectivele psihologice ale educației: lucrare metodică-științifică*. Craiova, [s.n.].
- BĂRDAȘ, Andreea Cristina (2013). *La importancia del currículo opcional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE*. Sibiu, Universitatea Babeș-Bolyai de Cluj-Napoca.
- BRĂDESCU, Maria (1979). *Méthodologie de l'enseignement du français*. București, Editura Didactică și Pedagogică.
- BARALO, Marta (2011). "Analizar materiales desde una perspectiva psicolingüística: ¿qué aprendemos y con qué?" *XII Encuentro Práctico de Profesores ELE*. (<http://www.encuentro-practico.com/pdf03/baralo.pdf>).
- BRUAND-EXNER, Lucile (2009) "Didactique du français langue étrangère et coopération éducative en Roumanie", *Synergies Roumanie*, 4, 15-18.
- CABANEL, Patrick (2007) "La France et sa langue en Méditerranée orientale au début du XX^e siècle", *Documents pour l'histoire du français langed étrangère ou seconde*, n° 38-39, 17-32.
- CAMILLERI, Antoinette (2000) "The development of cognitive processes" en Anne-Brit Fenner and David Newby (eds.), *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*, European Centre for Modern Languages, Council of Europe, pp. 13-14.

La enseñanza del francés y el español en Rumanía a partir de 1950...

- CARLSSON, Elle (2010). *El rol de la lengua materna en la enseñanza en clase de lenguas extranjeras - un estudio de caso*. Göteborgs Universitet.
- CHIREAC, Silvia-Maria (2012). *La adquisición del catalán y del castellano por los escolares inmigrantes de origen rumano y chino : un análisis sistemático de los usos correctos y erróneos en la expresión oral*. Presa universitară clujeană, Cluj-Napoca.
- CIOCARLIE, Constanta (1975). *Cours de méthodologie du français*. Timișoara, Tipografía de la Universidad de Oeste.
- CONDEL, Cecilia (2006). *La didactique du français langue étrangère*. Craiova, Universitaria.
- CONSTANTINESCU, Ioan (2009). *Didactique du français langue étrangère*. București, Editura fundație "România de mâine".
- COSĂCEANU, Anca (2003). *Didactique du français : langue étrangère : les méthodes communicatives, approches de l'écrit, le niveau 3, l'enseignement de la culture*. București, Cavallioti.
- COSĂCEANU, Anca (2009) : "Formation initiale des formateurs: la didactique du FLE dans les universités roumaines", *Synergies Roumanie*, 4, 23-28.
- COSMIN, Lucia (1977). *Methodologie de l'enseignement du français langue étrangère : cours*. Cluj-Napoca, [s.n.].
- CUNIȚĂ, Alexandra, DRĂGHICESCU, Janeta, POPA, Ecaterina, DOROBĂȚI, Dumitru (1997). *Predarea și învățarea limbilor străine în România în perspectivă europeană*. Iași, Editura Alternative.
- DĂNESCU, Elena (2011) "La perspective interculturelle de la communication dans le contexte scolaire", *Langue et littérature. Repères identitaires en contexte européen*, Editura Universității din Pitești, Pitești, pp. 359-364.
- De PUELLES, Manuel de (1997) cit. por JUAN OLIVA, Esther (2003). *La traducción en los manuales de francés publicados en España en el siglo XIX*. Madrid, Tesis doctoral defendida en la UNED.
- DEDJA, Lorena (2009) "La formation des enseignants de français et les perceptions des étudiants albanais en didactique du FLE sur leur profession future – résultats d'une enquête", *Synergies Roumanie*, 4, 53-58.
- DEFAYS, J.-M. (2009) "Enseigne-t-on mieux les langues étrangères?", *Synergie Roumanie*, 4, pp. 119-126.
- DERVIN, Fred (2009) "Approches dialogiques et énonciatives de l'intercultural: pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets", *Synergies Roumanie*, 4, 165-178.

- DIACONU, Diana (2003) "El hispanismo en Rumanía: desarrollo y estado actual" en *Iberoamericana*, III, II, nº 1.
- DRAGOMIR, Mariana (2001). *Considération sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère*. Cluj-Napoca, Dacia.
- DUHĂNEANU, C., MUNTEANU, D., (1980). *Gramatica limbii spaniole pentru uz școlar*. București, Editura Didactică și Pedagogică.
- DUMITRESCU, Domnița (1976). *Gramatica limbii spaniole prin exerciții structurale*. București, Editura științifică și enciclopedică.
- EZEIZA RAMOS, Joseba Andoni (2004). "Carta de navegación para la enseñanza de E/LE. Cuestionario para el análisis de materiales de enseñanza de E/LE a la luz de los criterios propuestos en el MCRE (2002)". Donostia, Guipúzcoa. (http://www.marcoele.com/descargas/9/ezeiza_anexo1.pdf)
- EZQUERRA, R. (1974): "Análisis de métodos para la enseñanza del español", *Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)*, 11, 31-46.
- EZQUERRA, R. (1974) "Notas para un análisis formal de los ejercicios estructurales", *Español Actual*, 26, 26-32.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. (2004). "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos" en Jesús Sánchez Lobato, Isabel Santos Gargallo (ed.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 715- 734.
- FERNÁNDEZ DE MOYA, Zara (1997): "La evaluación en la enseñanza de E/LE: una propuesta de cuestionario", *Centro Virtual Cervantes, ASELE, Actas VIII*.
- FURDUI, Simona, (2007) "La didactique de l'exploitation du texte littéraire", *Synergies Roumanie*, 2, 185-192.
- GAJEWSKA, Elzbieta (2008) "Cadre Européen Commun de Référence et enseignement sur objectifs professionnels", en *Synergies Espagne*, AUBIN, S., Gerflint, 1, pp. 219-228.
- GARMENDIA, Agustín "¿Qué voy a llevar hoy a clase? y sobre todo... ¿por qué? ", *II Encuentro Práctico de Profesores de ELE en Alemania*, International House Barcelona – Difusión, Barcelona. (<http://www.encuentro-practico.com>).
- GHIDIONESCU, Vladimir (1945). *L'enseignement roumain en Transylvanie*. Sibiu, Centrul de Studii si Cercetări privitoare la Transilvanie (Bibliotheca Rerum Transsilvaniae).
- GHÎȚESCU, Micaela (1976). *Dicționar român-spaniol (pentru uzul elevilor)*. București, Editura Științifică și Enciclopedică.

La enseñanza del francés y el español en Rumanía a partir de 1950...

- GIRARD, Denis (1972) "L'audio-visuel en question", en *Bulletin de l'échange et de liaison. Enseignement audio-visuel des langues vivantes*, 11, juin 1972.
- HENRY, Vincent(2009) "La didactique des langues vivantes, une priorité pour les universités d'Europe centrale et orientale", *Synergies Roumanie*, 4, 13-14.
- ILIE, Cătălin (1995). *Tradition et modernité dans la didactique du français, langue étrangère*. Craiova, Celina.
- IORGA, Nicolae (1971). *Istoria învățământului românesc*. Bucuresti, E.D.P.
- IORGU, Iordan (1070). *Studii de hispanistica*. București, Societatea Română de Lingvistică Romanică.
- IORGU, Iordan (1963). *Istoria limbii literare spaniole*. București, Editura Didactică și Pedagogică.
- IORGU, I., GEORGESCU, Paul Al. (1964). *Los estudios hispánicos en Rumanía*. București, Sociedad Rumana de Lingüística Románica.
- JUAN LÁZARO, Olga (1999): "La enseñanza mediante tareas", *A cien años del 98, lengua española, literatura y traducción*, Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español, Soria. (www.difusion.com)
- MELONE, Luis Enrique (2000). "Cómo trabajar con textos análisis de materiales didácticos", Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes, Sao Paolo, pp. 233-240.
- MARA-ROMOCIA, Maria (2010). *Remarques sur l'enseignement précoce du français langue étrangère dans les classes bilingües*. Timișoara, ORD (Ornella Studio Design).
- MANOLACHE, Simona, Șovea, Mariana (2003). *Enseigner le français. Cours de didactică a limbii franceze*. Suceava, Editura Univ. Suceava.
- MĂȚEL-BOATCĂ, Maria (2007) "Techniques et mécanismes de lecture dans l'enseignement des langues étrangères", *Synergies Roumanie*, 2, 179-184.
- MIGUEL GARCÍA, M^a Lourdes de (2005) "La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula", *Revista de Didáctica MarcoELE*, 1.
- Ministerio de Educación y Ciencia, *El mundo estudia español*, 2006, p. 343.
- NASTA, D. I. (2009) "La compétence de lecture en FLE – un défi plutôt mal relevé dans les textes officiels. Regards croisé sur les programmes d'études secondaires en Roumanie", *Synergie Roumanie*, 4, pp. 91–101.
- Newby, David (2000) "Authenticity in practice: examples and comments", en Anne-Brit Fenner and David Newby (eds.), *Approaches to Materials Design in*

- European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*, European Centre for Modern Languages, Council of Europe, pp. 25-75.
- NICA, Traian, ILIE, Cătălin (1995). *Tradition et modernité dans la didactique du français, langue étrangère*. Oradea, Celina.
- OBAE, Maria-Cristina (2009) "Les pronoms personnels: de la théorie linguistique à la transposition didactique. L'exemple d'un manuel de FLE roumain", *Synergies Roumanie*, 4, 209-217.
- OLIVA, Esther Juan (2002). *La traducción en los manuales de francés publicados en España durante el siglo XIX*. Madrid, U.N.E.D.
- ORTIZ RODRÍGUEZ, Cristina (2008) "Comprensión lectora y expresión escrita en los manuales de ELE", *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, pp. 611-623. (<http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>)
- PĂUȘ, Viorica Aura (1997). *Limba franceză în școala românească*. București, Teora.
- POP, Liana (2009) "<<Autodidact>>: un projet de didactique universitaire des langues", *Synergies Roumanie*, n° 4, 81-89.
- PUREN, Christian (1990), "Continuité, ruptures et circularités dans l'évolution de la didactique des langues étrangères en France", *Études de linguistique appliquée*, 78, 70-71.
- PUREN, Christian (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Cle International.
- RAMÍREZ, A. G. y HALL, J. K.(1990) "Language and Culture in Secondary Level Spanish Textbooks", *The Modern Language Journal*, 74, 1, 4 8-6 5.
- ROCA MARÍN, Santiago (2002) "Materiales de E/LE en educación secundaria obligatoria", en Susana Pastor Cesteros y Ventura Salazar García (eds), *Estudios de Lingüística*, Alicante, Espagrafic, pp. 5-15.
- ROMAN, Dorina (1994). *La didactique du français langue étrangère*. Baia Mare, Umbria.
- RUEDA BERNAO, M. J. (1994) "Análisis de cuatro manuales para la enseñanza de español lengua extranjera", *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española (REALE)*, 2,74,114. (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0195.pdf).
- SANCHEZ PÉREZ, Aquilino (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid, SGEL.

- SANZ, Neus “Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE”, *Actas Del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza Del Español a Lusohablantes*, pp. 10-22.
- SOTO, Miguel Herrero (2004) “La gramática en manuales de español como lengua extranjera desarrollados en Alemania: aspectos específicamente contrastivos”, *ASELE. Actas XV*, pp. 473-479.
- SPITA, Doina (2009) “Formation initiales des professeurs de français en Roumanie-état de lieux”, *Synergies Roumanie*, n° 4, 29-34.
- STOEAN Carmen-Ştefania (2009) “La formation à l’enseignement du français specialize en milieu universitaire”, *Synergies Roumanie*, n° 4 - pp. 59-70.
- TAMAS, Cristina & VLAD, Monica (2010) “Lecture et compréhension du sens des textes. Les questions de la psychologie cognitive et les réponses de la didactique du FLE...”, *Synergies Roumanie*, n° 5, pp. 99-105.
- TUNSOIU, Luminita Felicia (2012) “La enseñanza del FLE en Rumanía a partir de 1950: estudio de la situación a través del análisis de manuales utilizados en el sistema escolar”, *XXI Colloque de l’APFUE*, Barcelona-Belaterra, pp. 486-495.
- TUNSOIU, Luminita Felicia (2012) “La enseñanza de ELE en Rumanía: el lugar que ocupa el español entre las lenguas extranjeras y los materiales con los que se trabaja”, *Quaestiones Romanicae*, n° 1, pp. 556-561.
- TUNSOIU, Luminita Felicia (2011) “Varias perspectivas sobre la enseñanza de español en Rumanía”, *Annales de l’Université de Craiova*, vol. 7, pp. 342-354.
- TUNSOIU, Luminita Felicia (2011) “¿La enseñanza de español en Rumanía/España- perspectivas similares o más bien diferentes?”, *Language and Literature: European Landmarks of Identity*, vol. 9, pp. 561-570.
- TUNSOIU, Luminita Felicia, “La enseñanza de francés en los manuales publicados en rumanía. Diferencias entre los manuales utilizados durante el período comunista y los más recientes publicados a partir del año 2000” – en prensa.
- TURCU, Aurelia (1983). *Curs practic de lexic*, Timișoara, Tipografía de la Universidad de Oeste de Timișoara.
- ȚURLIUC, C. y M. Nicoleta (2007). “In anii comunismului” en Gheorghe Iacob (ed.), *Universitatea din Iași De la modelul francez la sistemul Bolonia.*, Editura Universității “Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 267-285.
- UEDA, Hiroto y RUIZ TINOCO Antonio (2009) “Propuestas para la enseñanza-aprendizaje del español en el ámbito universitario: El “método creativo”, Universidad de Tokio, *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 21, 373-397.

- VERA PÉREZ, Carmen (2003) "À propos des aventures de Télémaque de Fénelon", *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 31, pp. 166-177.
- VLAD, Monica (2007) "Explications lexicales et accès au sens des textes dans les manuels scolaires récents de français langue étrangère", *Synergies Roumanie*, n°2 – 2007, 193-202.
- VLEJA, Luminita (2006) "Sobre los comienzos de las traducciones del español al rumano", *Sesiunea internațională a Catedrei de limbi moderne, Ediția a IV-a, Tradiție și inovație într-o Europă unită din perspectivă multiculturală*, Universitatea „1 Decembrie 1918” Alba Iulia, pp. 207-212.
- WLOSOWICZ, Teresa Maria (2010) "Le transfert et les interférences entre L1, L2 et L3 dans la production des congnates aux terminaisons différentes", en *Synergies Espagne*, LÉPINETTE, B., AUBIN, S., Gerflint, 3, pp. 159-170.
- ZAIÏMOVA, Raia (2007) "Le français en Bulgarie dans le contexte de la politique culturelle de la France aux XIX^e et XX^e siècles", *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 38-39, 149-156.

Fuentes electrónicas:

- <http://www.educacion.gob.es/exterior/cn/es/cr/actividad/Memoriafinal.pdf>
(consultado: 16/06/2011).
- <http://www.mathworks.com/products/matlab/> (consultado: 25/06/2011)
- <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2007/elmundo/rumania.pdf>, p. 10,
(consultado: 15/06/2011)
- http://ro.wikipedia.org/wiki/Educa%C8%9Bia_%C3%AEn_Rom%C3%A2nia
(consultado: 30 de mayo de 2014)
- <http://cis01.central.ucv.ro/litere/oferta-educationala/studii-universitare-de-licenta.html>
(consultado: 5 de junio de 2014)
- <http://www.litere.uvt.ro/> (consultado: 5 de junio de 2014)
- http://www.unibuc.ro/facultati/limbi/docs/2013/iul/10_11_18_54Specializari_si_loc_uri_2013.pdf (consultado: 5 de junio de 2014)
- <http://www.uaic.ro/studii/studii-universitare-de-licenta/>(consultado: 5 de junio de 2014)
- <http://admitere.ubbcluj.ro/ro/licenta/facultati/litere/>(consultado: 5 de junio de 2014)
- <http://www.univ-ovidius.ro/facultatea-de-litere> (consultado: 5 de junio de 2014)
- http://www.icr.ro/intalnire_traducatori (consultado: 13 de junio de 2014)

La enseñanza del francés y el español en Rumanía a partir de 1950...

http://www.crispedia.ro/Alexandru_Popescu-Telega (consultado: 13 de junio de 2014)

<http://en.wikipedia.org/wiki/Hispanism> (consultado: 13 de junio de 2014)

<http://danmunteanu.com/> (consultado: 16 de junio de 2014)

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_10-11/otero_ferrari/p04.htm
(consultado: 25 de junio de 2014)

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_66.pdf
(consultado: 25 de junio de 2014)

Corpus de manuales de español estudiados:

ANGELESCU, F., RĂDULESCU, C. (1999). *Limba spaniolă (Manual pentru anul VII de studiu)*. București, Logos.

ANGELESCU, F., DUHĂNEANU, C., LUCILIU, C. (1995). *Limba spaniolă (Manual pentru clasa a XI-a)*. București, Editura Didactică și Pedagogică.

ANGELESCU, F., DUHĂNEANU, C., LUCILIU, C. (1995). *Limba spaniolă (Manual pentru clasa a XII-a)*. București, Editura Didactică și Pedagogică.

BĂDICEANU, T., CHEREBEȚIU, A., IONESCU, I. (1990-1996). *Limba spaniolă (Manual pentru clasa a X-a)*. București, Editura Didactică și Pedagogică.

BUCURENCIU, I., SIȚA, P., POLONIA, V., CĂRMĂZAN, S., ANGELESCU, F. (1991). *Limba spaniolă (Manual pentru clasa a III-a)*. București, Editura Didactică și Pedagogică.

DUHĂNEANU, C., LUCILIU, C. (1978). *Limba spaniolă (Manual pentru clasa a XII-a)*. București, Editura Didactică și Pedagogică.

HÂNCU, Cristiana (1989). *Limba spaniolă (Manual pentru clasa a IX-a)*. București, Editura Didactică și Pedagogică.

POLONI, V., CĂRMĂZAN, S., ANGELESCU, F. (1992). *Limba spaniolă (Manual pentru clasa a IV-a)*. București, Editura Didactică și Pedagogică.

STOICA, C., BRÂNZĂ, M.-D. (1986). *Limba spaniolă (manual pentru clasa a VI-a)*. București, Editura Didactică și Pedagogică.

STOICA, C., BRÂNZĂ, M.-D. (1982). *Limba spaniolă (manual pentru clasa a V-a)*. București, Editura Didactică și Pedagogică.

STOICA, C., VÂNTIU, G., BORDEIANU, E. (1987). *Limba spaniolă (Manual pentru clasa a VII-a)*. București, Editura Didactică și Pedagogică.

Corpus de manuales de francés estudiados

- CONDEESCU, N. N., Brăescu, I., Diaconu, I. (1968). *Limba franceză (Manual pentru anul III de liceu, anul VII de studiu)*. București, Editura Didactică și Pedagogică.
- GROZA, Doina, BELABED, Gina, DOBRE, Claudia, IONESCU, Diana (2005). *Limba franceză (Manual pentru clasa a X-a)*. București, Corint.
- GROZA, Doina, BELABED, Gina, DOBRE, Claudia, IONESCU, Diana(2008). *Limba franceză (Manual pentru clasa a XI-a)*. București, Corint.
- GYURCSIK, M., Ghită, E. (1984). *Manual de limba franceză (Curs practic pentru specialitatea A și B)*. Timișoara, Tipografia Universitatii din Timișoara.
- NASTA, Dan Ion (2008). *Limba franceză (Manual pentru clasa a X-a)*. București, Corint.
- NASTA, Dan Ion(2002). *Limba franceză (Manual pentru clasa a XI-a)*. București, Corint.
- NASTA, Dan Ion(2002). *Limba franceză (Manual pentru clasa a XII-a)*. București, Corint.
- PĂUȘ, V. A., MLADINESCU, Rodica (1998). *Bonjour la France*. București, Teora.
- POPA, Mariana (2007). *Limba franceză (Manual pentru clasa a XII-a)*. București, Humanitas Educațional.
- SARAȘ, M., BRĂESCU, M. (1970). *Limba franceză (Manual pentru clasa a VI-a, anul II de studiu)*. București, Editura Didactică și Pedagogică.
- SARAȘ, Marcel (1971). *Limba franceză (Manual pentru clasa a VII-a, anul III de studiu)*. București, Editura Didactică și Pedagogică.
- SARAȘ, M., BRĂESCU, M. (1975). *Limba franceză (Manual pentru clasa a VII-a, anul III de studiu)*. București, Editura Didactică și Pedagogică.
- SARAȘ, Marcel (1978). *Limba franceză (Manual pentru clasa a XII-a)*. București, Editura Didactică și Pedagogică.
- SARAȘ, Marcel (1976). *Limba franceză (Manual pentru clasa a XI-a)*. București, Editura Didactică și Pedagogică.
- SARAȘ, Marcel (1977). *Limba franceză (Manual pentru clasa a XI-a, anul VII de studiu)*. București, Editura Didactică și Pedagogică.
- SFETCU, G., PERIȘANU, M., BRATU-VOICESCU, D. (1977). *Limba franceză (Manual pentru clasa a VIII-a, anul VII de studiu)*. București, Editura Didactică și Pedagogică.

ANEXOS

Anexo 1.

Encuesta destinada a profesores de varias universidades de Rumanía

Nombre y Apellidos:

Lugar de trabajo:

Cargo:

Curso y nivel del grupo de alumnos:

A. Aspectos generales

1. ¿Cuál es su opinión acerca del sistema de enseñanza rumano en lo que se refiere a la enseñanza de idiomas extranjeros?
 - a) hay cosas que se tienen que mejorar, pero en general funciona bien
 - b) no funciona para nada
 - c) vamos muy retrasados en comparación con otros países europeos
 - d) otros comentarios

2. ¿Considera que, a lo largo del tiempo, el desarrollo de la enseñanza de idiomas ha conocido una trayectoria ascendente o descendente ?
 - a) ascendente
 - b) descendente
 - c) se ha mantenido igual
 - d) otros comentarios

3. ¿Ha aumentado la movilidad de los alumnos que estudian español a partir de la implantación del plan Bolonia?
 - a) sí, ha aumentado
 - b) no, no ha aumentado
 - c) no lo sé
 - d) otros comentarios

4. ¿Hay relación entre esta universidad y el Instituto Cervantes? Si sí, en qué consiste el cambio entre antes y después de estas colaboraciones con el Instituto Cervantes?
 - a) contamos con más materiales y más recursos de todo tipo en nuestra universidad desde que colaboramos con el Instituto Cervantes
 - b) no hay ningún cambio
 - c) no colaboramos con el Instituto Cervantes
 - d) otros comentarios

5. ¿Qué nos puede decir sobre los recursos que se encuentran en la universidad?
 - a) hay muchos
 - b) siempre tenemos que traer material para nuestras clases
 - c) hay algunos, pero incompletos
 - d) otros comentarios

6. Hay muchos alumnos extranjeros de esta universidad que participan en los exámenes del D.E.L.E? Ha aumentado el número durante estos últimos años?
 - a) el número de alumnos ha aumentado
 - b) el número de alumnos se ha reducido
 - c) el número sigue siendo igual
 - d) otros comentarios

7. ¿Hay cursos para la preparación del D.E.L.E?¿Los imparten los profesores de la universidad?
 - a) no hay cursos de preparación para el D.E.L.E
 - b) los cursos están impartidos por profesores de la universidad
 - c) los cursos están impartidos por profesores externos
 - d) otros comentarios

B. Formación del profesorado

8. ¿Cuál de los métodos aplicados en la enseñanza de español como lengua extranjera le parece más adecuado al estilo de enseñanza rumano?
 - a) tradicional
 - b) estructuralista
 - c) comunicativo/ enfoque por tareas
 - d) otros

9. Ha tenido contacto con otros tipos de enseñanza de idiomas de otros países? Si sí, puede comparar brevemente los dos estilos, el rumano y el del otro país?
- a) son parecidos, no hay mucha diferencia (especificar)
 - b) hay mucha diferencia (¿en qué sentido?)
 - c) no he tenido contacto con otro tipo de enseñanza
 - d) otros comentarios
10. ¿Qué cursos de formación del profesorado ha seguido a lo largo de su ejercitación como profesor/a?
- a) cursos impartidos por la universidad (especificar)
 - b) cursos externos, de otras universidades (especificar)
 - c) ninguno
 - d) otros comentarios

C. Metodología

11. ¿Cuál es el método que utiliza con más frecuencia en clase?
- a) tradicional
 - b) comunicativo
 - c) combino varios métodos dependiendo del grupo y de la actividad que se trabaja
 - d) otros
12. ¿Qué tipo de actividad emplea más a menudo?
- a) comprensión escrita
 - b) comprensión auditiva
 - c) expresión oral
 - d) interacción oral
 - e) expresión escrita
13. ¿Qué tipo de actividad prefieren más los alumnos?
- a) actividades de rellenar huecos
 - b) actividades de conversación
 - c) actividades tipo test
 - d) actividades de redacción
 - e) otras
14. ¿Qué opinión tiene sobre el enfoque por tareas? ¿Lo ve adecuado a cualquier tipo de aprendientes?
- a) lo utilizo en clase y me parece adecuado a mis alumnos
 - b) lo utilizo, pero no me parece adecuado a cualquier tipo de estudiante

La enseñanza del francés y el español en Rumanía a partir de 1950...

- c) no lo utilizo
 - d) otros comentantarios
15. Considera que a la hora de enseñar un idioma extranjero se pueden utilizar varios métodos o con uno es suficiente?
- a) se debería utilizar un único método (especificar)
 - b) se deberían combinar varios métodos (especificar)
 - c) depende de la actividad que se trabaja
 - d) otros comentarios
16. Otros comentarios

Anexo 2.

Encuesta realizada entre los estudiantes de la Universidad Babeş Bolyai sobre la metodología y los materiales con los que se trabaja

Edad

Sexo

Nivel

A. Materiales

17. ¿Con qué materiales/manuales empezó a aprender español?
 - a) Manuales publicados por autores rumanos
 - b) Manuales publicados por autores españoles
 - c) Otros (enumerar)

18. ¿Con qué manuales/ materiales estudia en presente?
 - a) Manuales publicados por autores rumanos
 - b) Manuales publicados por autores españoles
 - c) Otros (enumerar)

19. ¿Qué tipo de materiales se adapta más a sus necesidades?
 - a) Audio
 - b) Visuales
 - c) Otros

B. Metodología

20. ¿Qué estilo de enseñanza adopta por lo general su profesor en los cursos prácticos?
 - a) Comunicativo
 - b) Tradicional

21. ¿Qué métodos utiliza usted con más frecuencia a la hora de aprender un idioma extranjero?
 - a) Enfoque por tareas/comunicativo
 - b) Audio-visual
 - c) Audio-oral
 - d) Oral
 - e) Directo
 - f) Tradicional (gramática-traducción)

22. ¿Cuáles de las siguientes destrezas utiliza con más frecuencia?
- Comprensión oral
 - Comprensión escrita
 - Expresión oral
 - Expresión escrita
 - Interacción oral
23. ¿Respeto a los textos utilizados para la comprensión lectora, cuáles son los que utiliza con más frecuencia?
- Textos pertenecientes a diferentes ideologías políticas
 - Textos prácticos que se pueden utilizar en la vida diaria
 - Textos literarios
 - Otros (enumerar)
24. ¿Respeto a los materiales utilizados en los libros de texto, qué utiliza con más frecuencia?
- Materiales auténticos (mapas, tarjetas de visita/presentación, pósteres etc.)
 - Materiales fabricados para el uso didáctico
 - Otros (enumerar)
25. ¿Para aprender el vocabulario, cómo suele proceder?
- Memorizado listas de palabras
 - Estudiarlas en torno a un tema lexical (la ropa, el cuerpo humano etc.)
 - Conforme vayan surgiendo, en función de lo que se trabaja en clase
 - Otros (mencionar)
26. ¿Para aprender la gramática, cómo suele proceder?
- Estudiando las reglas y aplicarlas
 - Trabajando ejemplos para descubrir las reglas
 - Otros (mencionar)
27. ¿Qué tipo de actividad prefiere más?
- actividades de rellenar huecos
 - actividades de conversación
 - actividades que trabajan la comprensión auditiva
 - actividades tipo test
 - actividades de redacción
 - otras

C. Experiencia personal

28. ¿Cuál considera que es la forma más rápida y eficaz para aprender un idioma extranjero?
 - a) Estudiar con la ayuda de materiales publicados en el propio país del idioma estudiado
 - b) Vivir en inmersión
 - c) Input en el idioma estudiado (canciones, películas etc.)

29. ¿Qué le motiva más al empezar a estudiar un idioma extranjero?
 - a) El profesor (el prestigio del profesor y de la institución en sí)
 - b) La posibilidad de encontrar un trabajo bien remunerado
 - c) La cercanía lingüística entre el idioma materno y el idioma estudiado
 - d) Otros (enumerar)

30. ¿Qué considera determinante en su progreso respecto al idioma extranjero estudiado?
 - a) El papel del profesor
 - b) Los métodos usados
 - c) Su motivación
 - d) Sus necesidades
 - e) Otros (enumerar)

A. Materiale

1. Cu ajutorul căror materiale/manuale ați început să studiați limba franceză?
 - a) Manuale publicate de către autori români
 - b) Manuale publicate de către autori francezi
 - c) Altele (enumerați)

2. Cu ajutorul căror materiale/manuale studiați în prezent?
 - a) Manuale publicate de către autori români
 - b) Manuale publicate de către autori francezi
 - c) Altele (enumerați)

3. Ce tip de material se adaptează mai mult necesităților dumneavoastră?
 - a) Audio
 - b) Vizuale
 - c) Altele (enumerați)

B. Metodologie

4. Ce stil de predare adoptă în general profesorul dumneavoastră la cursurile practice?
 - a) Comunicativ
 - b) Tradițional

5. Ce metode folosiți cel mai frecvent atunci când învățați o limbă străină?
 - a) Învățare activă/Metode comunicative
 - b) Audio-vizuală
 - c) Orală
 - d) Directă
 - e) Tradițională (gramatică-traducere)

6. Ce abilitate folosiți cel mai frecvent?
 - a) Înțelegere orală
 - b) Înțelegere scrisă
 - c) Exprimare orală
 - d) Exprimare scrisă
 - e) Interacțiune orală

7. Cu privire la textele utilizate pentru înțelegerea textului, pe care dintre cele enumerate o folosiți cel mai frecvent?
 - a) Texte care aparțin diferitelor ideologii politice
 - b) Texte practice care se pot folosi în viața de zi cu zi
 - c) Texte literare
 - d) Altele (enumerați)

8. Cu privire la materialele folosite în manuale, ce folosiți cel mai frecvent?
 - a) Materiale autentice (hărți, cărți de vizită/prezentare, postere etc.)
 - b) Materiale fabricate pentru uz didactic
 - c) Altele (enumerați)

9. Pentru a învăța vocabularul, cum procedați?
 - a) Memorând liste de cuvinte
 - b) Studiind diferite teme lexicale (îmbrăcămintea, corpul uman etc.)
 - c) Conform apariției, în funcție de ceea ce se lucrează în clasă
 - d) Altele (menționați)

10. Pentru a învăța gramatica, cum procedați?
 - a) Studiind regulile și aplicându-le
 - b) Pornind de la exemple pentru a descoperi regulile
 - c) Altele (menționați)

11. Ce tip de activitate preferați?
 - a) Activități de completare a spațiilor punctate
 - b) Activități de conversație
 - c) Activități care ajută la exersarea înțelegerii orale
 - d) Activități tip test
 - e) Activități de redactare
 - f) Altele (menționați)

C. Experiență personală

12. Care considerați că este forma cea mai rapidă și eficace pentru învățarea unei limbi străine?
 - a) A studia cu ajutorul materialelor publicate în țara respectivă
 - b) A locui în țara respectivă
 - c) Input (muzică, filme, cărți) în limba respectivă
13. Ce vă motivează atunci când începeți să studiați o limbă străină?
 - a) Profesorul (prestigiul profesorului sau al instituției)
 - b) Posibilitatea de a găsi un post bine plătit
 - c) Proximitatea lingvistică între limba maternă și limba străină studiată
 - d) Altele (enumerați)
14. Ce considerați decisiv în progresul dumneavoastră cu privire la limba străină studiată?
 - a) Rolul profesorului
 - b) Metodele folosite
 - c) Motivația
 - d) Necesitățile dumneavoastră
 - e) Altele (enumerați)



ISBN: 978-606-37-1637-9