



TRABAJO FIN DE MÁSTER

**Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
y de otras Lenguas Modernas**

*Un episodio de la historiografía lingüística del francés en España:
luces y sombras de la Ley General de Educación de 1970*

M^a del Carmen López Gómez

**Tutora:
M^a Dolores Pons Rodríguez**

Septiembre de 2011

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Resumen | 3 |
| 0. Introducción | 4 |
| 1. Ley General de Educación: una reforma necesaria del sistema educativo español | 9 |
| 1.1. Contexto histórico | 9 |
| 1.2. Estructuración del nuevo sistema educativo | 11 |
| 1.3. Situación de las lenguas extranjeras en la E.G.B. | 12 |
| 1.4. La formación de los maestros | 16 |
| 1.5. La enseñanza del francés | 20 |
| 1.5.1. Objetivos | 20 |
| 1.5.2. Contenidos | 22 |
| 1.5.3. Orientaciones metodológicas | 24 |
| 2. El estructuralismo en el sistema educativo español | 27 |
| 2.1. Aportaciones del estructuralismo a la metodología didáctica de las lenguas | 28 |
| 2.2. Métodos de base estructural | 31 |
| 2.2.1. Método audio - oral o audiolingual | 31 |
| 2.2.2. Método audiovisual o situacional | 33 |
| 2.3. Influjo de las corrientes estructuralistas en la enseñanza de las lenguas en España | 35 |
| 3. Ley General de Educación de 1970: el antes y el después en la enseñanza del francés en España | 38 |
| 3.1. Década de los sesenta: augurios de cambio | 39 |
| 3.1.1. Inquietudes del profesorado de lenguas extranjeras | 39 |
| 3.1.2. Materiales didácticos | 42 |

| | | |
|----------|---|----|
| 3.1.2.1. | El sentir de profesorado | 42 |
| 3.1.2.2. | Disparidad de manuales | 43 |
| 3.2. | Década de los setenta: métodos orales en los textos oficiales | 48 |
| 3.2.1. | Hacia la modernización de los materiales didácticos | 48 |
| 3.2.1.1. | Manuales diferentes bajo el paraguas de la metodología audiovisual | 49 |
| 3.2.2. | Exigencias de la metodología audiovisual | 53 |
| 3.2.3. | Un reto difícil para los antiguos maestros | 53 |
| 3.2.4. | Las contradicciones de la administración educativa | 54 |
| 3.2.5. | Recursos disponibles | 56 |
| 3.2.6. | Resultados obtenidos | 57 |
| 4. | Conclusiones | 61 |
| 5. | Bibliografía | 64 |

RESUMEN

La Ley General de Educación de 1970 supuso un cambio de paradigma en la concepción de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. En este trabajo se analiza en qué consistió dicho cambio y su repercusión en las prácticas del aula. Hemos trazado para ello un recorrido historiográfico que va desde el estudio de la legislación, que establece los objetivos, contenidos y procedimientos que constituyen la acción didáctica, hasta la realidad de la enseñanza, deteniéndonos en el análisis de aspectos como la evolución de la metodología de las lenguas extranjeras, materiales didácticos, declaración de intenciones del profesorado y otros profesionales relacionados con la enseñanza de las lenguas extranjeras.

0. INTRODUCCIÓN

El nivel de conocimiento de lenguas extranjeras por parte de la población española parece ser todavía deficiente a pesar de los múltiples esfuerzos institucionales realizados en las últimas décadas. De ello dan cuenta no sólo los diferentes informes europeos sino también los estudios realizados periódicamente por el Centro de Investigaciones Sociológicas (C.I.S.).

En el Eurobarómetro especial nº 243, “Los Europeos y sus Lenguas”, publicado en febrero de 2006, la mitad de los encuestados (un 44%) admite no conocer ningún otro idioma aparte de su lengua materna. En seis estados miembros, entre los que se encuentra España (56%), la mayoría de los ciudadanos pertenece a esta categoría.

En el Eurostat¹ de septiembre de 2010 aparece una noticia sobre el dominio de lenguas extranjeras por parte de los europeos. España se destaca como el cuarto país en el que menos adultos de entre 25 y 65 años hablan idiomas.

Otra evidencia de esta situación la constituye el barómetro del C.I.S. de febrero de 2010, en el que aparecen los resultados de una encuesta en la que se han incluido una serie de preguntas sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. De dicha encuesta, queremos resaltar algunos datos que nos han parecido especialmente ilustrativos. El inglés, lengua mayoritariamente estudiada en nuestro sistema educativo desde hace varias décadas, sólo lo habla y lo escribe un 22,9%, frente a un 63,1% que ni

¹ Organismo de estadística de la Unión Europea. Conocido con el nombre oficial de Oficina Estadística de las Comunidades Europeas, su principal cometido es recabar y gestionar toda la información estadística relativa a diferentes aspectos de la Unión. Con sede en Luxemburgo, constituye una de las Direcciones Generales de la Unión Europea, que depende de la Comisión Europea.

lo habla ni lo escribe ni lo lee. No menos preocupante es otro dato que aparece en este estudio. Sólo el 40,2% de los encuestados valora como muy buena o buena la enseñanza que los alumnos reciben en nuestro sistema educativo, frente al 42,5% que la califica como regular, mala o muy mala.

La situación que dibujan los datos presentados justifica, a nuestro juicio, la decisión de elegir un tema de estudio que nos permita profundizar en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en el contexto escolar. Para ello, analizaremos las reformas que la Ley General de Educación de 1970 (L.G.E.) introdujo en la enseñanza de los idiomas en nuestro país, así como el impacto que tuvieron en la enseñanza del francés en la Educación General Básica (E.G.B.) entre 1970 y 1990, año en que se aprueba la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español (LOGSE).

Dos son las razones que nos han movido a realizar nuestra reflexión a partir de la implantación de la L.G.E. de 1970. En primer lugar, esta ley supuso una de las reformas más importantes del sistema educativo español, posiblemente la de mayor importancia tras la ley Moyano de 1857², porque dio un gran paso hacia adelante en la modernización de la escuela española y en la escolarización de la población al intentar dar respuesta a problemas que se revelaban ya como insostenibles: deficiencias de escolarización, desigualdad de oportunidades y falta de adecuación de la educación a la estructura del país, entre otros; en segundo lugar, con la L.G.E. de 1970 se produjo un cambio sustancial en la enseñanza de las lenguas extranjeras al introducirse, por primera vez, el idioma moderno en una etapa obligatoria del sistema educativo. Hasta ese momento, el aprendizaje de una lengua extranjera se circunscribía al marco de la educación secundaria, lo que significaba decir que tenía acceso al aprendizaje de una lengua extranjera un número muy limitado de alumnos. Dicho de otra forma, se generalizó el aprendizaje de las lenguas extranjeras en España.

Circunscribimos nuestra investigación a la enseñanza obligatoria, la E.G.B., por varias razones; primero, por la necesidad de delimitar las dimensiones de nuestro objeto de estudio; segundo, porque al iniciarse en este nivel el aprendizaje de la lengua extranjera, el análisis de los textos de E.G.B. nos permite obtener mayor información sobre los problemas de base que se dan en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en el contexto escolar; por último, porque de forma particular nos interesa

² La Ley Moyano constituyó la primera reforma y organización global del sistema educativo español (Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857).

especialmente conocer cómo se construye el conocimiento de una segunda lengua en edades tempranas.

Con este trabajo, nos proponemos:

- Valorar la pertinencia de las orientaciones pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- Detectar deficiencias, si las hubiere, en la aplicación de las disposiciones legislativas.
- Constatar el *décalage*³ entre las orientaciones oficiales y las prácticas en el aula, entre las intenciones de los expertos en enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y los materiales pedagógicos.
- Comprobar los logros obtenidos con los materiales inspirados por esta ley.

Para abordar esta investigación analizaremos los tres elementos que constituyen la acción didáctica: objetivos, contenidos y procedimientos⁴. De acuerdo con la distinción propuesta por Girón Alconchel (1997), para quien la historiografía lingüística es una urdimbre de tres hilos: lo que el gramático dice que se debe decir (el uso prescrito o la norma), lo que el gramático dice que se dice (los usos descritos) y lo que de verdad el gramático mismo dice (el uso escrito), enfocaremos desde esta perspectiva el estudio de los tres elementos que constituyen la acción didáctica: lo que prescriben las instrucciones legales, lo que expresan los autores de manuales de enseñanza en los prólogos de sus obras y los diferentes expertos en revistas, libros, ponencias, etc., y lo que los profesores realizan en el aula.

Nuestro estudio pretende, desde un marco teórico de referencia (teorías lingüísticas, teorías sobre aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera y la evolución de las corrientes metodológicas de las lenguas extranjeras) analizar los

³ En el diccionario de la lengua francesa “Le Robert” consta una cita de Jean Paulhan, en la que el escritor francés explica el término *décalage* ‘Un décalage, est comme une rupture de rapports [...] entre le mot et le sens, entre le signe et l’idée’. Por nuestra parte, nos hemos permitido la licencia de servirnos de este término del francés porque nos parece que expresa con brevedad y precisión la falta de correspondencia, la ruptura, la separación entre lo que prescriben las leyes y lo que se hace en la clase, entre las intenciones y las acciones.

⁴ El término *Procedimientos de aprendizaje* se usa para referirse a las distintas operaciones que realiza el alumno en relación con el desarrollo de su proceso de aprendizaje’ (*Diccionario de términos clave de ELE, Centro Virtual del Instituto Cervantes*). Disponible en red: http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/contenidos.htm [Fecha de consulta: junio 2011].

siguientes materiales:

- Textos oficiales que orientan lo que ha de ser la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en general, y del francés en particular.
- Manuales, revistas, libros en los que haya declaraciones de expertos.
- Trabajos que den cuenta de los logros obtenidos.

Expresado gráficamente éste sería el esquema de la metodología a seguir:

| ÁMBITOS | FUENTES | |
|-----------------------------|-----------------------------|---|
| Perspectiva particular | Autores de manuales | Manuales para la enseñanza del francés |
| | Profesores y otros expertos | Revistas especializadas, libros, trabajos de investigación, encuestas sobre (utilización materiales, necesidades de formación del profesorado, actividades de aula, etc.) |
| Perspectiva oficial | | Leyes Decretos Órdenes Ministeriales |
| Corriente teórica imperante | | Teorías lingüísticas Teorías sobre aprendizaje de segundas lenguas Evolución de la metodología didáctica de lenguas extranjeras |

Los resultados que se obtienen en el aprendizaje escolar de las lenguas extranjeras dependen menos de las orientaciones de los textos oficiales, de los manuales y del discurso de expertos que de lo que sucede realmente en las aulas. Pero las prácticas del aula no siempre son un reflejo de lo que prescriben las normas o de lo que expresan expertos, investigadores o autores de manuales. H. Besse (1995:103) introduce

una distinción entre técnicas o procedimientos prescritos por la metodología o el manual y prácticas marcadas por el eclecticismo bajo el efecto de las representaciones que tiene el enseñante de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, de su cultura de enseñanza, de su temperamento y personalidad y de su formación inicial. Somos, pues, conscientes de que las leyes, las corrientes teóricas, los manuales, los profesores son diferentes elementos estrechamente relacionados, pero que no siempre van al unísono.

1. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN: UNA REFORMA NECESARIA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

1.1. Contexto histórico

Analizar la situación de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, y más concretamente del francés, en la L.G.E., nos obliga a situar la España de entonces en el contexto social, político y económico en que estaba inmersa. Nos detendremos, por consiguiente, a dibujar de forma muy breve el contexto en el que surge la necesidad de reformar el sistema educativo español a finales de los años 60.

La reforma del sistema educativo se justifica con el pensamiento expresado en los preámbulos de la propia L.G.E.

El marco legal que ha regido nuestro sistema educativo en su conjunto respondía al esquema ya centenario de la Ley Moyano. Los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada, de democratizar la enseñanza. Se trataba de atender a las necesidades de una sociedad diferente de la actual: Una España de 15 000 000 de habitantes con el 75% de analfabetos, 2 500 000 jornaleros del campo y 15 000 pobres de solemnidad con una estructura socioeconómica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización. Era un sistema educativo para una sociedad estática, con una Universidad cuya estructura y organización respondía a modelos de allende las fronteras.

Las medidas parciales que se han ido introduciendo en nuestro sistema educativo, particularmente en los últimos treinta años, han permitido satisfacer en medida creciente la

demanda social de educación y hacer frente a nuevas exigencias de la sociedad española. Pero es necesario reconocer también que generalmente se ha ido a la zaga de la presión social al igual que en la mayor parte de los países y, sobre todo, que los problemas educativos que tiene planteados hoy nuestro país requieren una reforma amplia, profunda, previsor, de las necesidades nuevas, y no medidas tangenciales y apresuradas con aspecto de remedio de urgencia (L.G.E: preámbulos).

El sistema educativo vigente no garantizaba la igualdad de oportunidades, ni ofrecía suficientes puestos escolares, no articulaba los diferentes niveles educativos, generaba un enorme fracaso escolar y no daba la posibilidad de adquirir una capacitación profesional que facilitara la incorporación al mundo laboral. Era, en definitiva, un sistema educativo que no se adaptaba a las nuevas necesidades sociales y económicas de la España de finales de los años 60, que era, sin duda, consciente de sus deficiencias:

El convencimiento de la necesidad de una reforma integral de nuestro sistema educativo ha ganado el ánimo del pueblo español. Esta Ley viene precedida como pocas del clamoroso deseo popular de dotar a nuestro país de un sistema educativo más justo, más eficaz, más acorde con las aspiraciones y con el ritmo dinámico y creador de la España actual (L.G.E: preámbulos).

En efecto, tras el paréntesis de la guerra civil y la larga posguerra, a principio de los años cincuenta España comenzaba poco a poco a salir de su aislamiento. La autarquía ya no era posible y se abrieron las puertas a la liberalización en 1959 con el Plan de Estabilización Económica y Comercial. En los quince años que siguieron, España daría el mayor salto económico de su historia. En los años sesenta el desarrollo fue espectacular. El país agrario y atrasado de finales de los 50 se convertía en la décima potencia industrial del mundo en poco más de una década. No sólo cambió la economía; lo hizo también la sociedad. La población experimentó una expansión sin precedentes. Empezó a alimentarse mejor, a disfrutar de mejor salud y a vivir más tiempo. La mentalidad tradicional dejaba paso a un pensamiento más tolerante, dominado por nuevos valores como el bienestar, el consumo o el placer. Los españoles veían la televisión, leían más, eran más curiosos y querían saber cómo era el mundo más allá de sus fronteras. La población, en definitiva, tenía nuevas necesidades tanto a nivel económico como social, político o educativo.

Estos cambios y la convicción para algunos que la educación era clave en el progreso social y económico provocaron la ruptura de un sistema educativo que venía del siglo XIX y que no respondía a los imperativos económicos ni a las necesidades de la sociedad española en expansión. Joaquín Ruiz Jiménez, ministro de educación entre 1951 y 1956 y que, según afirma Mayordomo (1999: 34), proponía una socialización de la enseñanza como medio de contribuir a una “auténtica convivencia política”, ya había impulsado desde el Ministerio de Educación y Ciencia la reforma de las enseñanzas medias y universidades.

Los conflictos en la universidad española en los años 1968-69 fueron el detonante que obligó a las autoridades educativas a poner en marcha un proceso de reforma que provocó una revisión global del sistema educativo.

La L.G.E. fue votada el 28 de julio de 1970 y se establecieron como plazos de aplicación los cursos 1970/1971 y 1979/1980.

1.2. Estructuración del nuevo sistema educativo

Con la aprobación de la L.G.E el 28 de julio de 1970, en el nuevo sistema educativo quedaban establecidas, en la enseñanza, las siguientes etapas:

- a) El periodo de la Educación Preescolar. Era no obligatorio y contemplaba dos etapas: el Jardín de infancia para niños de dos y tres años, y la Escuela de párvulos para niños de cuatro y cinco años. Sólo tenía carácter gratuito en los centros estatales.
- b) El periodo de la E.G.B, que se constituía como único, obligatorio y gratuito para todos los españoles. Comprendía ocho años de estudio y se dividía en dos etapas: la primera iba de los seis a los diez años; y la segunda de los once a los trece años. A quienes siguiesen los estudios con aprovechamiento se les daba el título de Graduado Escolar que les capacitaba para continuar los estudios pasando al Bachillerato. A quienes no obtuviesen una valoración positiva, se les daba una certificación de estudios que les capacitaba para acceder a la Formación Profesional de primer grado o abandonar el sistema.
- c) El Bachillerato Unificado y Polivalente (B.U.P.) se componía de tres cursos, e iba desde los catorce a los dieciséis años. Se pretendía, con el B.U.P, evitar el carácter excesivamente academicista que caracterizaba al antiguo Bachillerato.

Era una etapa no gratuita mientras las condiciones económicas del país no permitiesen afrontar su gratuidad.

- d) El Curso de Orientación Universitaria (C.O.U), que era el puente entre el Bachillerato y la entrada en al Universidad.
- e) La Formación Profesional (F.P.), que abría una posibilidad más después de cursar la E.G.B., y permitía incorporarse a los estudios en cualquier época de la actividad laboral.
- f) La enseñanza universitaria, que se hacía más flexible al introducir en ella nuevos ciclos y nuevas instituciones.

1.3. Situación de las lenguas extranjeras en la E.G.B.

Con el fin de evitar la fragmentación en asignaturas, la nueva Ley establece para la E.G.B. las siguientes áreas de aprendizaje:

| | | |
|----------------------|---|--|
| ÁREAS DE EXPRESIÓN | Área de lenguaje | Lengua española |
| | | Lengua extranjera (a partir de 6, ^a pudiendo adelantarla a 5 ^o o 3 ^o) |
| | Área de matemáticas | |
| | Área de expresión plástica | Artes plásticas |
| | | Formación pretecnológica |
| | Área de expresión dinámica | Formación musical |
| | | Educación física y deportiva |
| ÁREAS DE EXPERIENCIA | Opciones diversas (1 ^a etapa) Área social y cultural (2 ^a etapa) Área de ciencias de la naturaleza (2 ^a etapa) Área de formación religiosa | |

Fuente: Elaboración personal a partir de las *Orientaciones pedagógicas para la E.G.B*

En la L.G.E. la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera moderna se introducía a partir de sexto curso; es decir, en el curso que iniciaba la segunda etapa de la E.G. B., sin descartar la posibilidad de hacerlo a una edad más temprana, tercero o quinto, en los centros que tuviesen posibilidades, lo que significaba introducir la lengua

extranjera en la primera etapa de la E.G.B. Según las *Orientaciones pedagógicas para la E.G.B.*, los alumnos debían estudiar una de las lenguas extranjeras siguientes: francés, inglés, alemán, italiano o portugués y el centro debía ofrecer al alumno la posibilidad de elegir entre dos lenguas.

Hasta el curso 1977-1978 no se conocieron las primeras estadísticas oficiales relativas a las enseñanzas de las lenguas extranjeras. Ello nos impide saber qué lenguas se estudiaron en E.G.B. durante los primeros años de implantación de la L.G.E. Las estadísticas posteriores ponen de manifiesto que predominaba el estudio del francés frente al estudio del inglés hasta el curso 1980 / 1981, que marca el punto de equilibrio entre las dos lenguas. A partir del curso 1981 / 1982 comienza a disminuir el número de alumnos que estudian francés en E.G.B. En este trabajo, no se hace referencia a otras lenguas:

| | FRANCÉS | INGLÉS |
|-------------|-----------|-----------|
| 1977 / 1978 | 1 047 682 | 777 299 |
| 1978 / 1979 | 1 104 146 | 909 906 |
| 1979 / 1980 | 1 067 426 | 997 084 |
| 1980 / 1981 | 1 054 705 | 1 053 734 |
| 1981 / 1982 | 980 801 | 1 137 603 |
| 1982 / 1983 | 885 776 | 1 151 536 |
| 1983 / 1984 | 829 668 | 1 309 733 |
| 1984 / 1985 | 763 167 | 1 458 070 |
| 1985 / 1986 | 623 674 | 1 555 341 |

Fuente: Cabezas / Herreras (1989:31).

Una estadística más restringida, referente al curso 1989 / 1990, nos la proporcionan Morales / Arrimadas / Ramírez (2000). Este estudio indica que el 87,89% de los alumnos de E.G.B. estudiaban inglés frente a un 11,71% que estudiaban francés y un 0,40% que aprendían otras lenguas.

A partir de los datos que acabamos de exponer podemos hacer algunas hipótesis:

- a) Las únicas lenguas que tuvieron presencia significativa en el periodo de aplicación de la L.G.E. fueron el inglés y el francés.
- b) En un principio, la elección de una u otra lengua no parece haber dependido de la voluntad de los alumnos y de sus familias, sino de las circunstancias del cuerpo de

Maestros de Educación Primaria⁵. La oscilación del número de estudiantes que aprendían una y otra lenguas entre el curso 1977 / 1978 y el curso 1982 / 1983 podría coincidir con la llegada paulatina a los centros, sobre todo públicos, de los maestros formados en el Plan de 1967⁶ y los primeros profesores de E.G.B. formados en el nuevo Plan de Estudios⁷, plan en el que la lengua extranjera dejaba de ser una materia exclusivamente formativa, como había sido en planes anteriores, para convertirse en una asignatura con carácter no sólo formativo sino también profesional.

En lo que respecta al tiempo semanal dedicado a la enseñanza de la lengua extranjera, la L.G.E. establecía, a título indicativo, una posible distribución del tiempo semanal dedicado a las distintas áreas de aprendizaje.

| | | |
|-----------------------|--------------------|-----|
| ÁREAS FUNDAMENTALES | Lenguaje | 20% |
| | Matemáticas | 13% |
| | Idioma moderno | 13% |
| ÁREAS DE EXPRESIÓN | Socio-cultural | 10% |
| | Ciencias naturales | 10% |
| ÁREAS ARTÍSTICAS | Plástica | 6% |
| | Musical | 6% |
| ÁREA TECNOLÓGICA | | 6% |
| ÁREA FÍSICO DEPORTIVA | | 10% |
| EDUCACIÓN RELIGIOSA | | 6% |

Fuente: Elaboración personal a partir de las *Orientaciones pedagógicas para la E.G.B.*

⁵ Comentaremos ampliamente este tema en el epígrafe “Formación del profesorado”.

⁶ En este Plan de Estudios se incluía la enseñanza obligatoria del francés o del inglés con fines estrictamente formativos.

⁷ Con el nuevo sistema educativo surge la necesidad de crear un nuevo Plan para formar a los maestros, “Plan Experimental de 1971”, que tendrán que afrontar las nuevas exigencias de la E.G.B.

Un análisis del cuadro precedente nos permite extraer estas conclusiones:

La lengua extranjera se considera área fundamental como el Lenguaje⁸ y las Matemáticas, y se le dedica, al igual que a esta asignatura, un 13% del tiempo semanal de clases (tres horas semanales, aproximadamente), tiempo sólo superado por el dedicado al lenguaje, al que se le dispensa un 20%.

Considerar la lengua extranjera como un área fundamental, equiparable al Lenguaje y a las Matemáticas, y otorgarle el mismo tiempo de dedicación que a esta materia, significaba defender con firmeza que las lenguas extranjeras eran asignaturas de pleno derecho. No siempre había sido así. Cabezas / Herreras (1989:20) escriben a propósito de la situación de las lenguas extranjeras durante el periodo anterior a la L.G.E:

La característica fundamental de la política lingüística del Régimen Franquista (como en los planes del siglo XIX y principios del XX) es, pues, la inestabilidad, la fluctuación tanto en lo que concierne a la oferta como a la obligación de estudio de las lenguas extranjeras. Esta constatación denota que la política lingüística fue más la consecuencia de la coyuntura política internacional que el resultado de un análisis sobre la función y el papel del dominio de una o de varias lenguas extranjeras en el futuro escolar, profesional y social de los jóvenes españoles... De ahí, el olvido de las Lenguas extranjeras en los textos ministeriales (se dan orientaciones metodológicas para todas las materias menos, en muchos casos, para las Lenguas Extranjeras).

La revalorización cualitativa de las lenguas extranjeras en la L.G.E. con respecto a la etapa inmediatamente anterior es evidente. Hay otros aspectos, además, que dan cuenta de este hecho; por un lado, pasaban a ser estudiadas, por primera vez, en la enseñanza obligatoria; hasta ese momento se enseñaban, únicamente, en la enseñanza media, (enseñanza no obligatoria); por otro lado, la distribución del tiempo dedicado a la materia era regular a lo largo de los tres cursos (sexto, séptimo y octavo), tres horas semanales cada curso, mientras que en el plan de estudios anterior (Plan de 1957) el tiempo dedicado a la enseñanza de las lenguas extranjeras era muy irregular: seis horas en el segundo curso; tres horas y cuarto en el tercer curso; y una hora y cuarto en el cuarto curso⁹. Esta falta de regularidad en el tiempo dedicado en cada curso a la enseñanza de la lengua extranjera parece indicar que ésta se sacrificaba en aras a otras materias consideradas más importantes.

⁸ En las *Orientaciones pedagógicas*, se utiliza indistintamente *Lengua española o Lenguaje*.

⁹ Decreto 31-5-1957 (B.O.E. 18-6-1957).

1.4. La formación de los maestros

La convicción de que la formación del docente es una pieza clave en el éxito de la acción educativa legislada nos obliga a dedicarle una atención especial en este trabajo.

Es necesario atender al proceso histórico de formación de los maestros con la intención de dotarnos de herramientas que nos permitan entender la situación de aquel profesorado que tuvo que enfrentarse con la responsabilidad de llevar a cabo la aplicación en las aulas de la reforma preconizada por la L.G.E. de 1970 y que, por consiguiente, tuvo que encargarse de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la E.G.B.

Comenzaremos el recorrido histórico por los diferentes planes de estudio dejando constancia de las alusiones que sobre el maestro se hicieron en el Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de 15 de octubre de 1843. Dichas alusiones no están lejos de la imagen que existía del maestro en épocas no demasiado lejanas:

Este objeto es formar maestros de escuela y más que todo maestros de aldea: cuantos conocimientos adquieran éstos han de ser sólidos, prácticos, capaces de transmitir a hijos de gente sencilla y pobre, los cuales, destinados a un trabajo continuo y material, no tendrán el tiempo necesario para la reflexión y el estudio; y es preciso no olvidar que una instrucción varia y extensa, pero superficial en todo, quita siempre a los que la reciben la aptitud necesaria para las funciones necesarias a que están destinados , (Domínguez Cabrejas:1991:19).

El Decreto de 30 de agosto de 1914 reorganizó las Escuelas Normales de Primera Enseñanza. Se estableció un Plan de Estudios de cuatro años y se unificó el título de maestro de Primera Enseñanza, desapareciendo así la diferencia entre maestros elementales y superiores. El estudio del francés era obligatorio en los dos últimos años. No se exigía ningún estudio previo para entrar en la Normal. Quienes tuvieran el título de bachillerato y desearan obtener el de maestro debían examinarse de religión, moral y pedagogía. Además, debían acreditar la realización de dos cursos de prácticas en la escuela aneja a la Normal o en otras escuelas nacionales y presentar una memoria. Era éste un plan en que asomaba ya la preocupación por la formación profesional de los maestros.

El Decreto de 29 de septiembre de 1931 planteaba el nuevo diseño de lo que debían ser las Escuelas Normales y los estudios que en ellas debían realizarse. Se entendía la formación de los maestros a tres niveles. El primer nivel estaba constituido por un periodo de formación cultural sólido; por consiguiente, para entrar en la Escuela Normal se exigía el Bachillerato Universitario. El segundo nivel era el de la formación profesional propiamente dicha, que se realizaba en las Escuelas Normales cuyo plan de estudios se estructuraba en torno a tres cursos. En los dos primeros cursos existía la posibilidad de ampliar la formación en idiomas. No se especificaba cuáles, pero es probable que el francés fuera uno de ellos. El tercer nivel o fase práctica consistía en permanecer durante un curso completo en escuelas públicas nacionales para ejercitarse en la aplicación de las metodologías aprendidas en la Escuela Normal.

Tras el fin de la Guerra Civil se sucedieron diferentes planes de estudio para la formación de los maestros. Eran planes, los primeros del franquismo, con una fuerte carga ideológica. Domínguez Cabrejas habla de tres ejes sobre los que se construyeron los nuevos planes para la formación de maestros: periodo de formación breve; búsqueda de personas jóvenes, más moldeables; inclusión de disciplinas que favoreciesen el cambio ideológico.

Domínguez Cabrejas dice, además, que durante esta etapa de la historia de España se distinguen dos fases en lo que a planes de estudio para la formación de maestros se refiere: una etapa marcada por la presión ideológica y por la improvisación, a la que corresponderían los Planes de 1940, 1942, 1945 y, en menor medida en lo que a improvisación se refiere, Plan de 1950; y una segunda etapa que se corresponde con el fin de la década de los sesenta y comienzo de la década de los setenta, a la que corresponderían los Planes de 1968 y 1971 .

El Plan de 1940, o “Plan Bachiller”, intentaba transformar a los bachilleres en maestros para dar una solución al déficit de profesorado en la enseñanza primaria. Este Plan constaba de un solo curso y no incluía el estudio de ninguna lengua extranjera.

El Plan de 1942, o “Plan Provisional”, exigía, para entrar en la Escuela Normal, un examen de acceso y haber cumplido los doce años. Este plan se componía de cuatro años e incluía el estudio del francés en los tres primeros cursos.

El Plan de 1945 constaba de tres cursos y una prueba final. El estudio del francés era obligatorio en el último curso. Para estudiar en la Escuela Normal era necesario tener catorce años, aprobar el examen de ingreso y haber aprobado los cuatro primeros cursos del bachillerato.

El Plan de 1950 no difería, en lo fundamental, del anterior. El francés era obligatorio en el último curso.

Los cambios educativos establecidos en la Ley de Enseñanza Primaria el 21 de diciembre de 1965 exigían modificaciones en los planes de estudio de las Escuelas Normales. Se creó, entonces, el Plan de 1967¹⁰. Este plan suponía un cambio importante con respecto a los anteriores. Se exigía el bachillerato superior como requisito necesario para entrar en la Escuela Normal. Se repetía aquí la estructura del Plan de 1931; la formación cultural correspondía al bachillerato y a la Escuela Normal le correspondía la formación profesional: ciencias de la educación, didácticas y materias dirigidas a ámbitos como el dibujo, música o manualizaciones. El plan se estructuraba en tres cursos. Dos cursos, tras los que había un examen, eran de formación en la Escuela Normal; el tercer curso consistía en un año de prácticas que había de realizarse en una escuela nacional o en la escuela aneja de la Normal. El estudio del francés, o del inglés, era obligatorio durante los dos primeros años.

Por fin llegamos al “Plan Experimental de 1971”. Éste suponía cambios importantes en la formación que, históricamente, se había dado a los maestros. Por un lado, los estudios de magisterio adquirirían carácter universitario. Las Escuelas Normales, que se encargaban, como hemos visto, de la formación de los maestros, se integraron en la enseñanza universitaria pasando a llamarse “Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.”¹¹.

Por otro lado, para la formación del profesorado de enseñanza primaria, la L.G.E. de 1970 suponía un cambio importante. El nuevo plan de estudios constaba de tres cursos; para acceder a estos estudios, los candidatos debían estar en posesión del B.U.P. / C.O.U. o del antiguo bachillerato superior y del curso preuniversitario y superar, además, un examen de ingreso.

El nuevo plan establecía en principio tres especialidades (ciencias humanas, ciencias y filología); en la sanción positiva del Plan, el 13 de junio de 1977, se añadió educación preescolar y educación especial. Además de la formación cultural, contemplaba la formación práctica docente durante el tercer año a lo largo de un cuatrimestre. A la formación en especialidades se añadía una formación común, con el fin de que todos los profesores de E.G.B estuviesen preparados para impartir las clases en los primeros cursos (1º, 2º, 3º, 4º, 5º), que incluía formación psicopedagógica,

¹⁰ Orden Ministerial de 7-6-1967

¹¹ Párrafo 3 del artículo 31 de la L.G.E.

instrumental y artística, y de contenido científico. Era, también, obligatoria para todas las especialidades la didáctica de la educación física. En la especialidad de filología, se incluían las materias de lengua extranjera I y II y de didáctica de la lengua extranjera; no obstante, cada universidad tenía facultad para diseñar sus propios planes siguiendo las directrices dadas en la Orden. Era la primera vez que la lengua extranjera dejaba de ser una materia exclusivamente cultural, para pasar a ser una asignatura importante en la formación profesional de los maestros. Se suprimía la asignatura de Formación Política de los maestros.

El Plan de 1971 era, en definitiva, un plan que pretendía dar respuesta a las exigencias que para los maestros suponía la reestructuración del sistema educativo llevada a cabo por la L.G.E. de 1970.

A modo de síntesis, podemos decir que, salvo el pequeño inciso que supuso el Plan de 1931 (Plan de la Segunda República), los planes para formar a los maestros de enseñanza primaria se caracterizaron por una escasa formación cultural y una preparación profesional prácticamente nula. Fue necesario llegar al Plan de 1967 para que se introdujeran cambios substanciales en la formación de los maestros, cambios que acabaron consolidándose con el “Plan Experimental” de 1971.

En lo que respecta a la inclusión de las lenguas extranjeras en los sucesivos planes de estudios para formar a los maestros, se había reducido generalmente a la enseñanza del francés, cuando había existido tal enseñanza, con carácter formativo. Con el Plan de 1968 se incorporó el estudio del inglés, aunque, todavía, con carácter formativo. Fue el “Plan experimental” de 1971 el que contempló la enseñanza de la lengua extranjera desde una doble perspectiva: formativa y profesional.

Al llegar a este punto, tenemos que recordar que la primera promoción de maestros del “Plan Experimental” de 1971 no acabaría sus estudios hasta 1974. Su llegada a los centros públicos tendría lugar, en el mejor de los casos, a partir del curso 1975 / 1976, como personal contratado. La pregunta, aquí, es obligada ¿Quién asumió, entonces, la tarea de enseñar el francés en E.G.B. en la enseñanza pública mientras no salió de las escuelas universitarias la primera promoción de maestros del “Plan Experimental” de 1971?

1.5. La enseñanza del francés

En este capítulo nos interesaremos por la enseñanza del francés, una de las lenguas modernas que los alumnos aprendían en la E.G.B. En concreto, se analizarán los objetivos, contenidos y orientaciones metodológicas, según las Orientaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación y Ciencia.

1.5.1. Objetivos

La definición de los objetivos constituye el punto de partida necesario en todo proceso didáctico ya que constituyen el eje central sobre el que se organizan los demás componentes de la acción educativa.

En las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B., con el fin de dar cumplimiento a los artículos correspondientes de la L.G.E. (Art.16; Art.17. 1; Art.18.1), se establecen una serie de objetivos generales que tienen por finalidad:

Proporcionar una formación humana y científica, fundamentalmente igual para todos, adaptada a las aptitudes y diferencias individuales, y adecuada a la sociedad de nuestro tiempo. El dinamismo de la sociedad actual, caracterizada fundamentalmente por un ritmo acelerado de cambio, exige adaptación y creatividad. Por consiguiente, la E.G.B. debe responder a esta necesidad formando integralmente al alumno, desarrollando su personalidad y proporcionándole una preparación cultural y preprofesional previa a su inserción en la vida de la comunidad [...]

Estos objetivos generales tienen su realización a través de los objetivos y actividades específicas de área (*Orientaciones pedagógicas para la E.G.B. / I. Objetivos Generales*).

Si los objetivos generales tienen su realización a través de los objetivos y actividades específicas de área, la lengua extranjera debe, pues, contribuir a través de sus objetivos, a la consecución de los objetivos generales de la E.G.B.

La lengua extranjera viene a reforzar los objetivos generales de la educación (*Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B. / 3. Áreas de expresión*).

Ello significa que se ha de trabajar desde una perspectiva interdisciplinar, buscando la integración de la lengua extranjera con las demás materias que constituyen

el Plan de Estudios.

En lo que respecta a la lengua extranjera, las *Orientaciones pedagógicas* fijan unos objetivos terminales que se sitúan en torno a un objetivo central: la adquisición de un vehículo de comunicación. Una vez conseguido este objetivo de comunicación, los alumnos deberían estar preparados para acercarse a la segunda cultura, que supone la adquisición de valores de comprensión y respeto hacia otros pueblos (su forma de vida, de pensar, de reaccionar); para participar en futuros intercambios comerciales, técnicos y culturales que les eviten frustraciones en desplazamientos al extranjero (tanto con fines turísticos como profesionales); y para adquirir información, no disponible a través de la lengua materna, con el objetivo de su utilización posterior en la vida personal y profesional.

El plan de Bachillerato de 1957¹², por ejemplo, establecía para segundo y tercero (primer y segundo año de estudio del francés) que el aprendizaje del francés había de basarse en el estudio de la lengua francesa; fonología, morfología, sintaxis y vocabulario en relación con ciertos centros de interés: el trabajo, los deportes, la ciencia, el arte, la iglesia, el estado, etc.

Consideramos estos objetivos incompletos porque no incluyen finalidades formativas. Pensamos que no se puede despreciar el aporte que la nueva lengua hace al conocimiento de la propia lengua, ni el papel que el aprendizaje de una segunda lengua desempeña en el aprendizaje posterior de otros idiomas, sobre todo tratándose de alumnos de edades tempranas (once, doce, trece años, o incluso ocho y diez años, si se adelantase la edad, supuesto previsto en la L.G.E.).

Los objetivos ya no se definen en términos de conocimientos sino de habilidades (participar en intercambios técnicos, comerciales, culturales; adquirir información no disponible en lengua materna) y actitudes (respetar otras formas de vida, de pensar, de reaccionar) que el alumno debe desarrollar en contacto con la lengua extranjera. Esta definición de objetivos coloca a la lengua extranjera en un nuevo paradigma.

Para Fernández Fraile (2005), opinión que compartimos, estos objetivos destacan el valor comunicativo de la lengua extranjera.

¹² Orden de la Dirección General de Enseñanza Media 8-06-1957 (Boletín Ministerio de Educación Nacional 1-8-1957)

1.5.2. Contenidos

Los contenidos¹³ vienen determinados por los objetivos asignados a la acción educativa.

Hay que tener en cuenta que los objetivos se definen atendiendo a los factores que han motivado la inclusión de una determinada materia en un plan de estudios, edad en que se comienza el aprendizaje, tiempo que se le va a dedicar a lo largo de la escolarización, etc. Para Fernández / Suso (1999) detrás de un plan de estudios está una concepción del niño, de la sociedad y de la enseñanza y aprendizaje.

Estos pueden dar cuenta de aquellos aspectos que afectan al desarrollo de la personalidad integral del alumno y de los conocimientos propios de la materia o contemplar, únicamente, estos últimos, despreciando todo cuanto atañe a los aspectos que envuelven el desarrollo de un niño.

En lo que respecta a los conocimientos propios de la materia, los contenidos pueden seleccionarse al modo tradicional; es decir, sin tener en cuenta los intereses de aprendizaje de los alumnos, su punto de partida, su perfil, etc. En este caso, los contenidos reflejan la estructura científica de la materia que se va desarrollando en diferentes niveles de profundización. Otra posibilidad pasa por aplicar a la selección de contenidos un criterio didáctico complementario. En este caso, la selección de contenidos viene determinada por las características de los alumnos, contexto de aplicación etc., incluso por criterios de carácter científico, aspectos de la gramática que se pueden eliminar o posponer.

Cuando la selección de contenidos se hace atendiendo a la psicología del aprendizaje, el interés se desplaza de la materia al alumno y el catálogo de contenidos no se compone sólo de conocimientos, reglas, vocabulario, sino también de contenidos procedimentales (habilidades, estrategia y procesos) y actitudinales (actitudes que se quieran desarrollar en los alumnos).

Sobre los contenidos propuestos en las *Orientaciones pedagógicas*, se impone hacer algunas reflexiones.

Son contenidos que dan cuenta de los conocimientos propios de la materia e

¹³Los contenidos son uno de los componentes esenciales de un programa de enseñanza o currículo [...] Los contenidos consisten en aquel conjunto de conceptos y procedimientos que hay que aprender para lograr los objetivos del programa. Suelen presentarse en inventarios que comprenden el conjunto de las diversas unidades seleccionadas para cada uno de los ciclos o niveles del programa' (*Diccionario de términos clave de ELE, Centro Virtual del Instituto Cervantes*) [Fecha de consulta: junio 2011].

ignoran completamente todo cuanto atañe al desarrollo de la personalidad del niño. La selección que se ha hecho responde a un tipo de enseñanza centrada exclusivamente en la materia, y no en el alumno.

Por otro lado, los contenidos fijados conciben la materia desde parámetros exclusivamente lingüísticos. Se presentan saberes prácticos pero únicamente de tipo gramatical: escuchar y reproducir (fonemas, morfemas, ritmo, entonación, acento), leer y comprender estructuras, hablar utilizando las estructuras aprendidas y escribir utilizando correctamente estructuras y ortografía; contenidos que recogen únicamente la competencia lingüística.

Si los contenidos vienen determinados por los objetivos asignados a la acción educativa, y el objetivo fijado para la lengua extranjera es adquirir un vehículo de comunicación, aquí se plantea una contradicción. Hoy estaríamos en condiciones de decir que contenidos, exclusivamente lingüísticos, no pueden conducir al alumno a alcanzar objetivos de tipo comunicativo. El Marco de Referencia Europeo para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas al hablar de la competencia comunicativa dice:

La competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático (MCERL, Capítulo 2 / 2.1.2).

Gómez Torrego (1994) considera que sin competencia gramatical no hay conocimiento profundo de la lengua, pero tan importante como la competencia gramatical es la competencia comunicativa (el conjunto de conocimientos pragmáticos que hacen que el alumno sepa cuándo, dónde y cómo una estructura determinada es o no adecuada). No basta con construir textos correctos, hay que saber usarlos en las situaciones apropiadas ante el interlocutor adecuado. La competencia gramatical no es nada sin la competencia comunicativa. De este modo, la pragmática como ciencia se hace imprescindible en la enseñanza de segundas lenguas. Sin pragmática se pueden construir textos correctos pero, tal vez, inadecuados para la situación comunicativa. Sin gramática se pueden construir textos que conculquen las reglas de ciertas parcelas gramaticales.

1.5.3. Orientaciones metodológicas

Los textos oficiales en torno a la L.G.E. dan una serie de orientaciones metodológicas que el profesor de lengua extranjera debe tener en cuenta. Todas las citas utilizadas en este punto corresponden al texto de las *Orientaciones pedagógicas para la E.G.B.*¹⁴:

- Se sigue hablando de fonología, morfología, sintaxis y vocabulario:

“La fonología, morfología, sintaxis y vocabulario deben adquirirse de forma integrada”.

- Las estructuras son el fundamento de todo lo que se debe aprender:

“Adquirir destrezas para comprender estructuras y vocabulario del nivel”.

“Adquirir destrezas para hablar dentro de las estructuras y el vocabulario básico”.

“Adquirir destrezas para leer comprensivamente estructuras ya estudiadas”.

- Las estructuras se reproducen y se transforman:

“Enseñar al alumno a reproducir las estructuras de la lengua a partir de las cuales pueda formar mensajes correctos con contenidos que expresen adecuadamente lo que quiera transmitir”.

- Se elimina o relega la gramática:

“El aprendizaje de la gramática debe limitarse a que el alumno organice los datos recibidos y construya las reglas que gobiernan la lengua. El concepto gramatical sólo debe utilizarse si fuese estrictamente necesario con vistas a una total asimilación y siempre que dichos conceptos ya sean conocidos y utilizados en el aprendizaje de la lengua materna”.

¹⁴ *Orientaciones pedagógicas para la E.G.B.* / Objetivos y directrices metodológicas / 3. Áreas de Expresión: lengua extranjera.

- Hay un claro predominio de la forma oral:

“El principio fundamental al enseñar una lengua extranjera (en su fase inicial) es promover las cuatro destrezas lingüísticas bajo un enfoque oral”.

- La mecánica se impone a la reflexión:

“El aprendizaje de una lengua supone crear hábitos que conduzcan a la habilidad compleja de escuchar, hablar, leer y escribir comprensivamente dicha lengua. En ningún caso debe entenderse como el suministro de datos y explicaciones sobre ella”

- Se preconiza evitar el uso de la lengua materna, salvo en ciertos casos:

“Si a pesar de todas las ayudas recibidas (visuales, repeticiones) el profesor siente que el mensaje no ha sido comprendido”.

“Como medio de control de la comprensión oral o para dar instrucciones de clase que por su complejidad sean difíciles de transmitir a principiantes”

- Como procedimientos para utilizar en el aula, las orientaciones metodológicas proponen:

- 1) Para adquirir las destrezas de comprensión: presentación de estructuras sonoras con ayudas visuales y continua repetición de ejemplos.
- 2) Para alcanzar las destrezas para hablar: repetición de modelos lingüísticos.
- 3) Para lograr destrezas de lectura comprensiva: presentación de estructuras escritas con apoyos visuales y auditivos.
- 4) Para dominar la ortografía: escritura al dictado y reproducción por escrito de las estructuras aprendidas oralmente y fijadas en la lectura.

En los objetivos y contenidos para la enseñanza del francés fijados por los textos oficiales, se aprecia el influjo de la lingüística estructural, del mismo modo que en las orientaciones metodológicas subyace el eco de la teoría de aprendizaje behaviorista.

En efecto, en las *Orientaciones pedagógicas*, la forma oral del lenguaje es lo primero; de tal manera que la enseñanza de la Lengua extranjera debe centrarse en la adquisición de las cuatro destrezas (escucha, hablar, leer y escribir), debiendo ser el oral

el punto de partida. Se admite como teoría del aprendizaje la que preconiza que el lenguaje es un conjunto de hábitos adquiridos por imitación y repetición. Estamos ante una perspectiva de la enseñanza eminentemente práctica de la que desaparecen los contenidos culturales y los objetivos formativos.

Defender una base estructural de este método significa aceptar la influencia de la lingüística en la metodología didáctica de las lenguas extranjeras, y ello nos obliga a buscar respuestas a una serie de interrogantes ¿Existe, realmente, una relación entre teoría del lenguaje y metodología didáctica de lenguas extranjeras? ¿Qué repercusiones tiene la concepción lingüística del lenguaje sobre la didáctica de las lenguas extranjeras? ¿Cuáles han sido las aportaciones del estructuralismo a la metodología didáctica de las lenguas extranjeras?

2. EL ESTRUCTURALISMO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

En la evolución de la metodología didáctica de las lenguas no sólo intervienen los conocimientos sobre las lenguas sino también la psicología del aprendizaje de una lengua. Marcos Marín (2004: 25) afirma que la lingüística aplicada hubo de estar, de una manera natural, en el inicio de las actividades lingüísticas del ser humano y señala algunos aspectos (la necesidad de traducir de una lengua a la otra, el desarrollo de los sistemas de escritura, los modos de aprender otros idiomas, el tratamiento de los sordomudos y los métodos para enseñarles a hablar, etc.) en los que ha habido una aplicación de los conocimientos sobre el lenguaje y las lenguas.

Detallando un poco esta influencia, Alcaraz Varó (1992:23) afirma que los componentes de la metodología didáctica (contenidos, programación de objetivos generales y específicos, estrategias, métodos y técnicas de aula, diseño del modelo evaluador, etc.) se apoyan en tres cuestiones primordiales: el concepto que tengamos de la naturaleza del lenguaje, el concepto que tengamos sobre la adquisición y el aprendizaje del lenguaje y el concepto que tengamos sobre cómo debe enfocarse la interacción didáctica, incluida la evaluación. Si todos esos conceptos son básicos, el de la naturaleza del lenguaje, es decir, lo que el lenguaje es para nosotros, tiene un peso mayor sobre los demás. No es menos relevante lo que aporta García Santa-Cecilia (1995:24-25) al afirmar que, según el modelo de Richards y Rogers, todo método de enseñanza (*method*) puede ser descrito a partir del análisis de tres elementos constitutivos: el enfoque (*approach*), el diseño (*design*) y el procedimiento (*procedure*). El enfoque se refiere a las teorías sobre la naturaleza de la lengua y sobre el aprendizaje

de la lengua que constituyen la fuente de los principios y las prácticas de la enseñanza. Tiene que ver, por tanto, con los aspectos lingüísticos y psicolingüísticos que configuran las distintas teorías.

Marta Baralo (2003: 31-32), por su parte, aporta una reflexión interesante sobre las repercusiones de la concepción lingüística de la lengua en la didáctica de las lenguas extranjeras. Dice Baralo que antes de que comenzara una fructífera relación entre la lingüística y la enseñanza de las lenguas, el aprendizaje se realizaba mediante el estudio de la gramática descriptiva y normativa, el análisis y el comentario de textos y los ejercicios de traducción. El foco de interés estaba en la lengua escrita, culta, literaria, informativa y científica, con una perspectiva centrada más en la interpretación de los textos que en la interacción comunicativa. La aplicación de los principios teóricos de la lingüística y de la psicología de la enseñanza de lenguas en la década de los cincuenta y de los sesenta permitió acelerar y mejorar los dominios de las lenguas mediante una ejercitación sistemática basada en la creación de hábitos lingüísticos nuevos para estructuras nuevas, tanto en lo fonológico como en lo léxico y gramatical.

Acerca de la relación entre teoría sobre psicología del aprendizaje y didáctica de las lenguas extranjeras se manifiestan, de manera rotunda, Bestard / Pérez (1982:53), al afirmar que la falta de una teoría específica sobre el aprendizaje de una segunda lengua es una razón importante para explicar la ineficacia de muchos métodos de enseñanza de idiomas.

2.1. Aportaciones del estructuralismo a la metodología didáctica de las lenguas

No es nuestra intención dar un repaso a las características del estructuralismo lingüístico, sino mostrar lo que según Alcaraz Varó (1992:20 — 48) son las aportaciones más relevantes del estructuralismo a la metodología didáctica de las lenguas extranjeras:

I Visión del lenguaje como fundamentalmente oral. Para el estructuralismo el lenguaje es primordialmente oral y auditivo. Con esta manifestación, el lenguaje oral impone, así, su primacía sobre la representación visual que, debido a su prestigio cultural, condicionó las concepciones didácticas anteriores al estructuralismo.

II Una lengua es lo que hablan los nativos de la misma. Con esta afirmación se rechaza la aproximación normativista y se realza la descripción de las lenguas tal y

como son y se pone de relieve, una vez más, el carácter comunicativo del lenguaje y su naturaleza oral

III Aparición de la noción de las cuatro destrezas (comprender, hablar, leer y escribir). Este concepto surge en parte por el énfasis dado por este paradigma a los aspectos conductuales, al ser el lenguaje, en su opinión, conducta verbal, y también por el papel que adquiere el lenguaje oral en la descripción de las lenguas. El esquema de la comunicación (un emisor envía un mensaje a un receptor) fue el modelo que sirvió de base para el nacimiento de las destrezas: la comprensión oral y la expresión oral; éstas son las dos destrezas primarias, debido a que se celebran en el medio oral - auditivo, pero si se proyectan sobre el medio visual (o escrito) entonces surgen otras dos: la comprensión lectora y la expresión escrita.

IV Desarrollo de unos ejercicios, *drills*, para la creación de reglas gramaticales en el subconsciente mediante repeticiones conscientes. Se basan en la dicotomía *paradigma / sintagma*; es decir, las dos funciones que realiza el individuo cuando se sirve del habla: seleccionar y combinar. Estas dos manipulaciones de base, efectuadas por los lingüistas, son las mismas que reproducen los alumnos en los *drills*: sobre el paradigma, la sustitución, y sobre el sintagma, la transformación. Quienes defienden este tipo de ejercicios aseguran que, gracias a ellos, se superan las transferencias negativas de la lengua materna; se favorece la automatización de la expresión por medio de la generalización analógica y se beneficia *la reorganización cognoscitiva* creando reglas en el subconsciente mediante repeticiones conscientes.

V Introducción de pruebas de elementos discretos con tres requisitos: validez, fiabilidad y viabilidad; siendo la prueba de elección múltiple la más conocida. Estas pruebas objetivas representaron una gran novedad en todo el proceso evaluador que se había seguido en el aula de lenguas extranjeras. La evaluación se realizaba sobre elementos aislados y se estimaba que la suma de los resultados permitía sacar conclusiones sobre la aptitud de los estudiantes para usar la lengua en situaciones de comunicación reales.

VI Introducción de ejercicios para desarrollar el vocabulario, tales como ejercicios de definiciones, campos semánticos, sinónimos, etc. La distinción entre significante /

significado de Saussure ha dado origen a distintos ejercicios encaminados al desarrollo del vocabulario (distinción de homófonos, homógrafos, sinónimos, etc.). A estos, hay que añadir otro tipo de ejercicios de explotación léxica: campos semánticos, definiciones, etc.

VII Desarrollo de la fonología, morfosintaxis y semántica. El descubrimiento del fonema y de sus variantes, los alófonos, dio lugar a múltiples teorías que contribuyeron a una mejor comprensión del funcionamiento de los sistemas fonológicos de cada lengua.

Las descripciones estructurales de orden sintáctico han sido, junto con las destrezas, anteriormente mencionadas, el eje en torno al cual se organizaron las modernas programaciones didácticas. Aplicando a dichas descripciones criterios didácticos de selección y gradación se han construido los primeros repertorios de contenidos estructurales. El análisis componencial de las palabras ha servido de base a los ejercicios de explotación léxica (campos semánticos, definiciones, sinonimia, antonimia, hiperonimia, sustituciones, elección de parejas, etc.).

VIII Desarrollo de la teoría del análisis contrastivo de las lenguas. Fue otra de las teorías fructíferas del estructuralismo americano. Este análisis se basaba en la hipótesis de que los errores que hacen los alumnos en su aprendizaje de una segunda lengua se deben a la *interferencia lingüística* causada por su lengua materna. Según esta hipótesis, estos errores se podrían evitar, si se compararan los contrastes existentes entre las estructuras de todo orden (fonología, sintaxis, léxico, etc.) de la lengua materna y la lengua objeto de aprendizaje.

El estructuralismo significó, en definitiva, la ruptura con la metodología tradicional¹⁵ y aportó las bases teóricas de los llamados “métodos didácticos estructuralistas”: el audiolingual o audio-oral y el situacional o audiovisual

¹⁵ *La metodología tradicional* se apoyaba en el paradigma clásico. La lengua se enseñaba siguiendo los mismos procedimientos que los utilizados para el latín y el griego. Preconizaba un aprendizaje deductivo; a través del conocimiento de las reglas gramaticales se pretendía que el alumno construyese cualquier frase en la nueva lengua. Se memorizaban listas de vocabulario para abordar la lectura de un texto escrito en el que aparecían las palabras previamente aprendidas; para finalizar se hacía la traducción directa del texto analizado.

2.2 Métodos de base estructural

2.2.1 Método audio - oral o audiolingual

Christian Puren (1988) sitúa los inicios del método audio - oral en la conjunción de una serie de acontecimientos que tuvieron lugar en los Estados Unidos a finales de la década de los años cincuenta. Tomó como modelo el “Método del ejército”, al que se le aplicaron los principios de la psicología del aprendizaje y de la lingüística entonces dominantes en los Estados Unidos, la psicología conductista y la lingüística estructural. El “Método del ejército” apareció entre mediados de los años cuarenta y mediados de los cincuenta, como respuesta a la necesidad de formar rápidamente un número suficiente de militares con conocimientos prácticos de las lenguas habladas en los futuros escenarios en los que iban a tener que moverse tras el ataque de Pearl Harbor y la entrada en guerra de los Estados Unidos.

El método audio - oral, o también llamado audiolingual, debe su nombre al hecho de privilegiar en los comienzos del aprendizaje las actividades de audición y de expresión oral. Esta práctica oral de la lengua, elemento esencial del “Método del ejército”, representó lo que en el nuevo método se llamaría el procedimiento “mim-mem” (mimicry - memorization), los alumnos imitan y memorizan los diálogos orales.

Este método se caracteriza por los siguientes aspectos:

- I Presentación de la lengua fundamentalmente oral. El aprendizaje de las destrezas de leer y escribir se afrontan después de que el alumno haya adquirido un cierto dominio de las de escuchar y hablar.
- II Presentación gradual de las estructuras gramaticales de la nueva lengua.
- III Léxico limitado a frecuencia de uso y presentación dentro del contexto de la frase.
- IV Presentación de la lengua a través de diálogos que representen de la forma más real posible situaciones de la vida ordinaria. Esta presentación oral va seguida de una intensa labor de repetición por parte del profesor y alumnos con el objeto de que estos imiten su pronunciación y memoricen, al mismo tiempo, las estructuras que forman parte del dialogo. Para realizar esta repetición se recurre primero a la repetición en coro y luego individual.

Para Puren, el laboratorio de lenguas será el auxiliar privilegiado de la repetición intensiva. Además la grabación magnética reproduce exactamente el esquema

behaviorista estímulo-respuesta-refuerzo:

La grabación da el estímulo: “Conozco a un hombre mayor; su casa es un verdadero museo”; el alumno aplica inmediatamente el modelo que le ha dado al principio del ejercicio, y transforma: “Conozco a un hombre mayor cuya casa es un verdadero museo”. La grabación le da la respuesta correcta (que el alumno repite); la respuesta correcta sería el refuerzo (1988: 303, traducción personal¹⁶).

- V Práctica de los moldes estructurales aparecidos en el transcurso del diálogo. Las técnicas utilizadas para realizar estas prácticas son múltiples: ejercicios de sustitución, transformación, completar frases etc.
- VI Corrección inmediata de errores por temor a que las producciones incorrectas se consoliden y repitan.
- VII En una clase típica del método audio-oral se empleaba la lengua que se estaba enseñando; no se traducía en ningún momento.

Al método audio - oral se le hicieron, sin embargo, diferentes críticas:

Puren (1988: 305 - 306) señala que este método no resolvía el problema de la explicación semántica, no permitía a los alumnos pasar a la expresión libre, no proponía solución ni estrategias para la comprensión y expresión escritas ni para el enriquecimiento del vocabulario ni para la enseñanza cultural y desmotivaba a los alumnos que se aburrían de los ejercicios estructurales.

Gaonach (1987: 28), por su parte, señala que autores como Carroll, Lane, Sherer y Wertheimer admiten que la eficacia de los métodos audio-orales no ha sido demostrada; y que Scherer Wertheimer, comparando el aprendizaje del alemán en el laboratorio de lengua a un aprendizaje tradicional, concluyen que el método audio-oral es superior en una serie de dominios (audición, comprensión y producción orales), e inferior en otros (traducción y lectura).

Bestard / Pérez (1982: 58) manifiestan que en todas las técnicas utilizadas por el método audio-oral para proporcionar al alumno el dominio automático de la lengua, hay dos aspectos que quedan sin resolver: cómo llega el alumno a captar el significado de lo que repite una y otra vez y cómo aprende el aspecto comunicativo del lenguaje. Sin embargo, lo que consideran como el gran fallo del método es su concepción simplista de la realidad del lenguaje:

¹⁶ En adelante, se indicará con la sigla t. p. toda traducción personal.

El lenguaje no puede reducirse a unas secuencias, más o menos complejas, de sonidos estructuralmente organizados (1982: 36).

Javier Zanón (1988: 4) manifiesta que el método audio-oral deja poco espacio a la comprensión del mensaje, a su emisión significativa o, incluso, al análisis de su adecuación a la situación de comunicación. Para Zanon, ésta será la baza que, aparentemente, dotará de mayor profundidad a la alternativa británica al Audiolingualismo, el “Enfoque Situacional”.

2.2.2 Método audiovisual o situacional

Se origina entre los lingüistas británicos en la década de los años sesenta como alternativa al método audio - oral desarrollado en los Estados Unidos. Al igual que el método audio - oral utiliza el respaldo teórico del estructuralismo lingüístico y del conductismo de Skinner.

La metodología audiovisual organiza la presentación de la lengua en torno a los contextos y las situaciones sociales que tienen lugar en la vida real. Por consiguiente, la base de este método es contextualizar e integrar los contenidos de la lengua en sus cuatro niveles (fonológico, morfológico, léxico y sintáctico) dentro de diferentes situaciones sociales.

Este método integra el sonido y la imagen para evitar la traducción de vocabulario, estructuras, textos, situaciones y contextos a la lengua nativa del alumno. En la enseñanza con este método, el profesor recurre a las imágenes para ilustrar el contenido y utiliza la fuerza del contexto para establecer una relación directa entre los objetos y sus significados para que el alumno llegue a la deducción de los significados.

Las actividades más habituales son la repetición y memorización de diálogos y estructuras, y la práctica de los modelos estructurales aparecidos en los diálogos a partir de ejercicios de sustitución y transformación, *drills*.

La proximidad entre la metodología audiovisual y audio - oral nos lleva a interrogarnos sobre los aspectos que separan a ambos métodos.

Daniel Coste (1970) dice que hay una gran diferencia entre ambos métodos. En el método audio - oral, la lengua es una construcción mecánica de elementos interdependientes, pero separables los unos de los otros y de sus condiciones de uso en

el discurso; de tal manera que, aunque las frases modelo se presenten en un diálogo, lo esencial es manipularlas, fuera de contexto, hasta la exageración. En el método audiovisual, sin embargo, se pretende que el alumno domine el sistema de las reglas de la lengua, lo que significa que el lenguaje se concibe como orgánicamente inseparable, en el aprendizaje, del sujeto y de la situación.

Sánchez Pérez (1981: 73), por su parte, considera, sin embargo, que entre ambos métodos hay más puntos en común que divergencias, ya que en ambos se comparte:

- La introducción y ordenación graduada de los aspectos gramaticales.
- La elaboración de las listas de vocabulario de las lecciones según criterios de frecuencia.
- La utilización de diálogos para presentar los contenidos.
- El uso de actividades de repetición de estructuras y patrones.
- La introducción prioritaria de las destrezas orales.
- La prohibición del uso de la lengua materna y de la traducción.

A la metodología audiovisual se le hicieron, igualmente, numerosas críticas:

En relación con la utilización de medios audiovisuales para facilitar que el alumno acceda al significado, Gaonach (1987:53) puntualiza que es ilusorio suponer que la imagen es un soporte perfectamente neutro. El carácter “directo” de los procesos psicológicos subyacentes no puede darse porque no existe equivalencia entre imagen y situación real. Para Gaonach, es discutible que la utilización de la imagen en la L2 resuelva el inconveniente del uso de la traducción para acceder al sentido como lo hace el niño que aprende su L1.

Zanón (1988) dice que, en el método audiovisual, la noción de situación no prima sobre la estructura y que queda reducida a un mero artificio metodológico sobre el que se anclan los significados de las estructuras que guían el progreso en el curriculum del método, y que el aprendizaje del lenguaje es visto como un proceso de formación de hábitos en la más pura línea conductista, con lo que la misma “mecánica didáctica” es aplicada en el aula. Por ello, la relevancia del significado en el método situacional es, al igual que en el método audio-oral, meramente anecdótica.

2.3 Influjo de las corrientes estructuralistas en la enseñanza de las lenguas en España

La corriente en boga, en la época en que se fragua la L.G.E. de 1970, es el estructuralismo, cuyas tesis y aportaciones didácticas influyeron, sin duda, en la metodología de las lenguas. La L.G.E. de 1970 recogió de forma explícita y asumió como principios metodológicos para la enseñanza de las lenguas extranjeras las premisas de los métodos de base estructural.

(Todas las citas utilizadas en este punto corresponden al texto de las *Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B.* que contienen los planes y programas para la aplicación de la reforma educativa.)

1. Se introdujo la noción de destrezas y se dio prioridad a la lengua oral: las destrezas de leer y escribir debían afrontarse después de que el alumno hubiese adquirido un cierto dominio de las de escuchar y hablar:

“El principio fundamental al enseñar una lengua extranjera en su fase inicial es promover la adquisición de las cuatro destrezas básicas lingüísticas bajo un enfoque oral. La enseñanza de la lengua extranjera pasa así por cuatro fases consecutivas, correspondientes a las cuatro destrezas fundamentales (comprender, hablar, leer y escribir).

2. La estructura era el eje sobre el que se organizaba la enseñanza de la nueva lengua:

“Enseñar al alumno a comprender estructuras [...], a reproducir las estructuras de la lengua a partir de las cuales puedan formar mensajes correctos [...] El alumno verá escritas las estructuras ya estudiadas oralmente [...] El vocabulario será adquirido siempre dentro de una estructura”.

3. Los textos oficiales orientaban hacia una presentación gradual de las estructuras de la nueva lengua a través de diálogos que representasen de la forma más real posible situaciones de la vida ordinaria:

“La fonología, morfología, sintaxis, vocabulario y semántica de la lengua deben adquirirse de forma integrada, haciéndolas corresponder con ideas, significados, dentro de situaciones. El material se graduará siguiendo criterios que tengan en cuenta no sólo el proceso de aprendizaje del alumno, sino también aquellos criterios de la lingüística aplicada que sean fundamentales para la eficaz adquisición de las cuatro destrezas”.

4. Se sugería la integración del sonido y de la imagen para que el alumno pudiese acceder al significado sin pasar por la lengua materna:

“Las estructuras sonoras se presentarán simultáneamente con las ayudas visuales correspondientes, de forma que el alumno capte el significado de lo que oye”.

5. Se rechazaba la aproximación normativa de la gramática:

“El aprendizaje de una nueva lengua supone la adquisición de hábitos que conduzcan a la habilidad compleja de escuchar, hablar, leer y escribir comprensivamente dicha lengua. En ningún caso debe entenderse su enseñanza como el suministro de datos y explicaciones sobre ella”.

“Por lo que se refiere a la enseñanza de la gramática debe limitarse en estos primeros años a hacer que el alumno organice los datos recibidos y construya las reglas de la lengua que va aprendiendo”.

6. Se limitaba el léxico a frecuencia de uso y su presentación había de hacerse dentro del contexto de la frase:

“El vocabulario será adquirido gradualmente, siempre dentro de unas estructuras. El profesor debe tener en cuenta que las palabras sean muy frecuentes en la conversación de habla”.

7. En clase, debía emplearse la lengua que se estaba enseñando:

“Al aprender un idioma extranjero hay que evitar el uso de la lengua materna”.

8. Se proponían actividades, como la repetición y memorización de diálogos:

“De las estructuras sonoras deben presentarse múltiples ejemplos con las suficientes repeticiones para que el alumno, por inducción, generalice y abstraiga el significado de la estructura lingüística y llegue a asimilarla”.

“Para que el alumno pueda reproducir con pronunciación, entonación, ritmo y acento aceptables las estructuras de la lengua, será necesaria una constante práctica de repetición de modelos lingüísticos”.

Pero el influjo del estructuralismo no quedó circunscrito únicamente a la enseñanza de las lenguas extranjeras sino que alcanzó también a la enseñanza del español.

Francisco Rincón (1993: 149) en un trabajo sobre la expresión literaria en el que hace un repaso diacrónico del estado de la cuestión hasta la Ley Orgánica de Educación (LODE), incidiendo en las distintas aportaciones de contenidos a lo largo de la historia de la enseñanza de la literatura, afirma que la reestructuración del bachillerato □ E.G.B., realizada por la Ley General de 1970, alteró considerablemente la perspectiva de planteamiento de la lengua y la literatura en el B.U.P. Según Rincón, la lengua abrió la puerta a la lingüística estructural como un reconocimiento tácito de la posible utilidad de los estudios lingüísticos para el aprendizaje de la lengua.

Igualmente, en la enseñanza de la lengua en la enseñanza primaria surgieron enfoques del lenguaje de base estructural. Blanca de los Ríos (1982), autora de manuales para la enseñanza del castellano, declara que el proceso de aprendizaje se puede concretar en tres momentos:

1. Impregnación a través de modelos. El proceso de imitación se promueve mediante la lectura, la repetición y el aprendizaje de memoria de modelos elegidos por su belleza formal o por su capacidad de motivación.

2. Construcción. Las actividades de ordenar, combinar, transformar según determinadas reglas pretenden el uso activo y enriquecimiento del vocabulario, fluidez verbal y el aprendizaje de estructuras lingüísticas.

3. Invención. La estructuración del lenguaje realizada por el niño en síntesis sucesivas, se verá reforzada por las actividades de invención, reglada o dirigida.

3. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970: EL ANTES Y EL DESPUÉS EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN ESPAÑA

*Las Orientaciones pedagógicas para la E.G.B*¹⁷ supusieron, sin ningún lugar a dudas, un cambio considerable en la concepción, al menos teórica, de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en España. Comprobar el impacto que los textos oficiales tuvieron en expertos en metodología de lenguas extranjeras, profesores y materiales didácticos¹⁸ es nuestro objeto de estudio en la tercera parte de este trabajo.

Pensamos que los “cambios” promulgados por decretos ni salen de la nada ni rompen bruscamente con la situación anterior; por ello, para llevar a cabo este estudio, analizaremos, en primer lugar, el estado de la cuestión relativa a la enseñanza de las lenguas vivas en los años inmediatamente anteriores a la implantación de la L.G.E., tanto en lo que se refiere al profesorado de idiomas como a los materiales didácticos que se utilizaban para la enseñanza del francés; en segundo lugar, estudiaremos el impacto de las orientaciones oficiales sobre los materiales didácticos que se utilizaron para la enseñanza del francés durante el período de aplicación de la L.G.E.; y, por último,

¹⁷ Los textos oficiales que fijaron objetivos, contenidos y orientaciones metodológicas para la E.G.B.

¹⁸ López Fernández establece la diferenciación entre manuales y otros materiales complementarios. Define los *manuales* como “los instrumentos de trabajo que se detienen en la presentación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua: aspectos fónicos y fonológicos, gramaticales, léxicos, las distintas situaciones comunicativas [...] y todo ello atendiendo a los diferentes niveles del proceso de aprendizaje de una lengua”. Define los *materiales* como “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 o específico del aprendizaje de la lengua”.

En este trabajo, utilizaremos *materiales didácticos* para referirnos a lo que López Fernández llama *manuales*.

examinaremos la repercusión de las nuevas disposiciones oficiales en las prácticas de aula.

3.1. Década de los sesenta: augurios de cambio

La década de los sesenta fue escenario de importantes movimientos que, contribuirían a modificar en España la situación metodológica de las lenguas extranjeras y a difundir entre el profesorado de idiomas una metodología más activa.

3.1.1. Inquietudes del profesorado de lenguas extranjeras

El Centro de Orientación Didáctica, dependiente del Ministerio de Educación, daba muestras de preocupación por la situación de la enseñanza de las lenguas extranjeras al convocar en la semana del 27 de febrero al 4 de marzo de 1961 a los Catedráticos de Idiomas Modernos de los Institutos de toda España a un encuentro con el fin de estudiar los principales problemas que tenía planteados la enseñanza de las lenguas vivas en el Bachillerato. Sirvió como base de trabajo un temario preparado por el Centro de Orientación Didáctica después de consultar a todos los catedráticos de instituto.

La reunión duró una semana, asistieron treinta y ocho catedráticos y cada uno de ellos se adscribió a una Comisión de trabajo según su interés y preocupación. El primer día, las distintas comisiones se reunieron por separado para elaborar cada una su ponencia. En los días sucesivos, se discutieron en sesiones plenarias todas las ponencias y se elaboraron una serie de propuestas, que fueron entregadas al Director General de Enseñanza Media, y publicadas en el número 261 de la Revista *Enseñanza Media*.

En dichas propuestas, junto a preocupaciones de tipo profesional: (seminarios didácticos, Federación Internacional de Profesores de Lenguas Vivas), aparece un conjunto de temas de orden metodológico. En algunos de esos temas, se percibe una inclinación hacia planteamientos tradicionales: la adecuación de textos literarios de Quinto curso, o la imperiosa necesidad de la traducción inversa; en otros, sin embargo, se pone de manifiesto la presencia en España de nuevas corrientes metodológicas: la clase activa, la unidad didáctica, los medios audiovisuales, los vocabularios racionales o los intercambios de alumnos con el extranjero.

Con respecto a los medios audiovisuales, por ejemplo, manifestaron que en un

futuro inmediato serían de gran ayuda para el profesor y, en consecuencia, elevaron una petición:

- Que se dote a todos los institutos de un material mínimo auxiliar.
- Que en el Centro de Orientación Didáctica se constituya una Comisión especialmente encargada de seguir el progreso de estos medios auxiliares, para información del Profesorado.
- Que el Centro de Orientación Didáctica, acaso de acuerdo con la Universidad, establezca un Laboratorio de Lenguas Vivas, que debería ser empleado por los alumnos universitarios y servir de práctica y observación a los Profesores de lenguas vivas, (Revista *Enseñanza Media*, núm. 261: 10).

Enrique Canito, Catedrático de Francés del Instituto Isabel la Católica de Madrid, encargado de presentar la ponencia de su grupo “Clase activa y métodos audiovisuales” en la sesión plenaria, manifestó, entre otras cosas, lo siguiente:

La orientación actual de nuestra didáctica se dirige sobre todo a considerar que la enseñanza de las lenguas vivas debe ser esencialmente oral; que la práctica de la lengua debe ser anterior, y servir de fundamento a los conocimientos teóricos de la misma, y, como corolario, que deben utilizarse de preferencia los métodos activos¹⁹ de enseñanza. Nuestros procedimientos, pues, han de ser, sobre todo en los comienzos, lo menos librescos posibles [...] Pero donde reside la verdadera revolución pedagógica de nuestros días es en la coordinación de los auxiliares orales con los auxiliares visuales, coordinación que por su propio carácter impone un cambio de marcha radical en nuestra andadura pedagógica (Revista *Enseñanza Media*, núm. 261: 65-67).

Otilia López Fanego, Catedrática del Instituto Cervantes de Madrid, presentó la ponencia sobre los vocabularios racionales. En su exposición justificó la importancia del vocabulario en la enseñanza de una lengua extranjera y denunció el escaso valor que se le había dado tanto en las disposiciones oficiales como en los manuales al uso. Para solventar el problema, propuso la necesidad de una limitación léxica y difusión del “Français fondamental, Premier degré” y “Français fondamental, Deuxième degré”²⁰,

¹⁹ Los *métodos activos*, mixtos o eclécticos, se utilizaron en casi todos los países europeos a partir de la década de los cincuenta, hasta la llegada de los métodos audiovisuales. Partían de una reacción contra los métodos directos y supusieron un equilibrio entre la metodología tradicional y la directa. El texto vuelve a ser el soporte didáctico básico, pero se mantiene el interés por la pronunciación. Se mantiene el aprendizaje inductivo de la gramática, revalorizando el aprendizaje razonado. No se desecha totalmente el uso de la lengua materna. Integra objetivo práctico y formativo. Preocupación por la enseñanza activa, fomentando la participación e iniciativa del alumno.

²⁰ “ Le Français Fondamental “ es una encuesta realizada por el Ministerio de Educación Nacional de Francia y dirigida por G. Gugenheim y P. Rivenc, destinada a establecer por criterios de “ frecuencia” y “disponibilidad” el vocabulario y estructuras esenciales del francés, con fines pedagógicos para su

Me parece no sólo conveniente, sino urgente la implantación real en nuestra enseñanza de este Vocabulario Fundamental, el más racional de los existentes y de acuerdo con las más recientes directrices de la metodología de las lenguas vivas. Creo que va siendo hora de que dejemos de hacer textos con los métodos de hace sesenta años. No podemos seguir por más tiempo desconociendo las realizaciones pedagógicas de nuestros colegas extranjeros (Revista *Enseñanza Media*, núm. 261: 92).

En el año 1964, Luis Grandía Mateu, Catedrático de Francés del Instituto Ganivet de Granada, participó en la reunión del Consejo de Europa que se celebró en Estrasburgo. Como contribución española a dicha reunión, presentó una experiencia de enseñanza de francés en clases de bachillerato²¹. Según palabras del propio autor, fue una experiencia piloto que le había sido encomendada por el Centro de Orientación Didáctica. Grandía, en su exposición, abogaba por el uso de métodos de base estructural para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, justificando la elaboración propia de materiales en los siguientes términos:

No existe aún en el mercado ningún método audio-oral o audio-visual concebido especialmente para la enseñanza media española [...] Los métodos audiovisuales cuya palmaria superioridad reconocemos sin dudarlo... (Revista *Enseñanza Media*, núm. 475: 169).

La experiencia en cuestión incorporaba, ya, un material auxiliar:

Cada alumno dispone de unos auriculares y de un micrófono fijado en la mesa. Está separado de sus compañeros por un tabique de vidrio. Este aislamiento acústico y psicológico permitirá el diálogo profesor-alumno sin interferir en el desarrollo del ejercicio transmitido por el magnetófono para el resto de la clase (Revista *Enseñanza Media*, núm. 475: 167-168).

Como vemos, en la década de los sesenta, un sector del profesorado de idiomas conocía la evolución de la metodología didáctica de lenguas extranjeras en otros países y manifestaba la necesidad de cambiar en España la manera de hacer en el aula para igualarse a lo que ya se estaba haciendo en otros países europeos. Las Orientaciones pedagógicas para la E.G.B (Orden de 2 de diciembre de 1970), al optar por métodos de base estructural y aconsejar el uso de técnicas al servicio de las destrezas orales, estaban dando cobertura oficial, y por consiguiente cierto carácter de obligatoriedad, a una

enseñanza como lengua extranjera.

²¹ La ponencia fue publicada en la Revista *Enseñanza Media*, núm. 475.

experimentación que ya se llevaba a cabo en algunas aulas, y a reivindicaciones ya planteadas por una parte del profesorado cuya evolución profesional estaba lejos de unas disposiciones oficiales que en los Cuestionarios de 1957 (B.O.E. 2-07-1957) no especificaban para ninguno de los idiomas qué métodos tenían que utilizar los profesores aunque la práctica oral de la lengua cobraba en los textos oficiales una importancia hasta entonces nunca vista.

3.1.2. Materiales didácticos

No ignoramos que hacer un estudio exhaustivo de los materiales didácticos que se utilizaron para enseñar el francés en el periodo anterior a la reforma del sistema educativo sería por sí solo un trabajo de fin de master; por ello, nos conformaremos con presentar un estado de la cuestión que nos permita valorar la magnitud de los cambios que hayan podido producirse a partir del curso 1971 / 1972, comienzo de la implantación de la L.G.E de 1970.

3.1.2.1. El sentir de profesorado

No hay que olvidar que la gran preocupación del franquismo era controlar el contenido ideológico que se impartía a través de la enseñanza de los idiomas modernos, lo que significaba, como indica Bruña (2001), que los manuales utilizados para la enseñanza del francés en España habían estado durante décadas al servicio del régimen de Franco.

Los profesores de lenguas vivas no eran ajenos a la problemática que presentaban los manuales, ya que en la reunión convocada en 1961 por el Centro de Orientación Didáctica, se aprobaron una serie de propuestas sobre libros de texto:

- Necesidad de cuidar y renovar la presentación del libro de texto de idiomas, aprovechando en todo lo posible los medios gráficos auxiliares.
- Conveniencia de que el Profesorado pueda disponer para su información y estudio de los libros de texto extranjeros usados en la actualidad en Europa y América para la enseñanza de los idiomas modernos.
- Asimismo se propone la constitución de una comisión encargada de promover, orientar, estimular y premiar, en su caso, estos libros (Revista *Enseñanza Media*, núm. 261: 10).

Aunque no figuran en las propuestas que se le pasaron al Director General de Enseñanza Media, en el desarrollo de la ponencia sobre los libros de texto²², se ponían de manifiesto problemas relacionados con la mala calidad de las fotografías que se incluían en los libros y con el tipo de textos que se incluían en los libros, dando, incluso, orientaciones al respecto para mejorar la calidad de los manuales.

3.1.2.2. Disparidad de manuales

Los deseos de renovación de un sector del profesorado, junto con la indefinición oficial²³, nos han llevado a pensar que esta etapa, previa a la L.G.E. de 1970, fue, probablemente, un momento propicio para la convivencia de interpretaciones dispares de lo que debía ser la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, hecho que habría favorecido, sin duda, la coexistencia de manuales situados, desde el punto de vista metodológico, en lugares muy diferentes.

Presentamos, a continuación, un breve repertorio de manuales²⁴, utilizados en la década de los sesenta. Esta recopilación se compone de manuales tomados del trabajo de Urbano / Beas²⁵, y manuales, cuyo análisis ha sido hecho por nuestra parte.

1. Manuales que proceden del estudio de Urbano / Beas:

1.1 ALBIÑANA GOUSSARD, C. (1954): *Manual de lengua francesa, curso superior*. Librería General, Zaragoza.

Obra característica del Método Tradicional, se fundamenta en la enseñanza de la gramática, en la lectura y la comprensión de textos mediante la traducción. La comprensión oral y escrita se desplaza a un segundo plano.

1.2 *Cours Élémentaire de Français* (1967), segundo año. Edelvives, Editorial Luis Vives, Zaragoza.

²² La ponencia fue publicada en la Revista *Enseñanza Media*, núm. 261.

²³ Ya se ha indicado anteriormente que los cuestionarios de 1957 no indicaban con claridad qué métodos debían utilizar los profesores para la enseñanza de las lenguas vivas.

²⁴ La muestra que presentamos se refiere, únicamente, a manuales que se utilizaban para enseñar francés en el Bachillerato Elemental porque ésta es la etapa que equivale a lo que será la E.G.B. en la L.G.E. de 1970

²⁵ El estudio de manuales de Urbano / Beas aporta reproducciones de manuales, lo que nos ha permitido contrastar las valoraciones de los autores del trabajo con las nuestras.

En este manual, la gramática y los ejercicios de traducción siguen presentes; sin embargo, priman la pronunciación y la lengua oral. Hecho que para Urbano / Beas justifica el que se le considere como un manual que introduce, en nuestro país, el Método Activo²⁶ en la enseñanza del francés como lengua extranjera.

1.3 MATEU, L.; GALLEGO RODRIGUEZ, M. (1968). *Le français d'aujourd'hui, cours élémentaire*, Bello, Valencia.

Manual orientado a alumnos de primero de bachillerato del plan de estudios de 1967.

Para Urbano / Beas, es una obra que marca un hito en la historia de la didáctica del francés como lengua extranjera en España porque tiene en cuenta el público (centro de interés adaptado al alumnado de 12 años) e introduce el método audio-oral: contenido léxico y estructural del “Français fondamental”²⁷, utiliza la asociación visual de la imagen al mensaje sonoro sin traducción y retrasa la representación escrita de la lengua.

2. Manuales analizados por nuestra parte

Se ha hecho este análisis a partir de los principios metodológicos que sustentan su elaboración y que han sido expresados, por sus autores, en la “Introducción”²⁸ que consta en el manual.

2.1 RENÉ VETTIER, M. (1968), *Regardez!, Écoutez!, Parlez! I*. Editorial Mangold, S.A. Madrid.

Es un manual destinado a alumnos del primer curso del Bachillerato del Plan de estudios de 1967. Autorizado por el Ministerio de Educación y Ciencia (B.O.E.14-8-1968).

El objetivo prioritario de la enseñanza del francés se centra en las destrezas orales. Presenta las formas lingüísticas asociando imagen y sonido:

²⁶ El *Método Activo* venía siendo utilizado en los demás países europeos desde principios de los años cincuenta.

²⁷ Término aclarado en not. 20.

²⁸ Las citas utilizadas han sido extraídas de la “Introducción” de cada uno de los manuales. Las citas del manual de René Vettier son traducción personal.

Mirad, escuchad, hablad, tales son las consignas que daremos a los alumnos que utilizarán este manual.

Presenta la lengua en función de los contextos sociales que tienen lugar en la vida real. Es la fuerza del contexto la que fija el significado:

Insistimos en que sólo una sucesión de imágenes favorece que una situación sea clara y comprensible, con una imagen aislada no se alcanza la comprensión. [...] el alumno tras el estudio mudo de la situación visualizada a través de las imágenes y posteriormente gracias a la observación de los decorados, gestos y expresión de los personajes percibe el sentido global.

En cuanto a la selección de contenidos, se da prioridad a las estructuras gramaticales. El vocabulario, gracias al recurso a los estudios de frecuencia léxica, se limita al mínimo indispensable para la repetición de estructuras (vocabulario y estructuras gramaticales del francés fundamental, primer grado):

El conjunto de la gramática enseñada en este primer libro constituye la base de la lengua francesa y, sin embargo, el número de palabras empleadas se reduce al mínimo.

El alumno debe tener un papel activo en el aula:

El alumno no permanece pasivo en el Transcurso de la audición. Todos sus esfuerzos deben concentrarse en percibir la entonación, los ritmos y los sonidos de la lengua nuevos para él.

Conocimiento inductivo de la gramática:

Se ha evitado el empleo de una terminología gramatical: el objetivo que nos proponemos es que el alumno llegue a utilizar espontáneamente las formas gramaticales, y no a saber nombrar las categorías a las que pertenecen.

Preocupación por la enseñanza de la pronunciación, utilizando el procedimiento sintético, prioridad a la palabra (acentuación, entonación y ritmo) frente al procedimiento analítico, que da prioridad al aprendizaje del fonema:

El sistema fonológico del francés se presenta a partir de palabras y, sobre todo, de frases dialogadas.

Procedimiento combinado de memorización / dramatización para retener las frases modelo de introducción de las formas lingüísticas:

Todos los sainetes pueden ser representados con un mínimo de convenciones teatrales.

Creación de automatismos y reflejos lingüísticos a través de ejercicios estructurales:

Cada uno de los veintiséis capítulos lleva una serie de ejercicios estructurales que han de hacerse oralmente, primero, y por escrito, después.

Los principios metodológicos expuestos sitúan este manual en el marco de la metodología audiovisual: da prioridad a las destrezas orales, asocia sonido e imagen, presenta el material lingüístico tomando como punto de partida la utilización que se hace de él en distintas situaciones sociales y propone una práctica estructural contextualizada.

2.2 CANTERA ORTIZ DE URBINA, J. (1969): *Curso de Francés*. S.A.E.T.A. Madrid

Es un manual de iniciación al aprendizaje del francés, autorizado por el Ministerio de Educación y Ciencia (B.O.E.14-8-1968).

Destaca la finalidad eminentemente práctica que ha de tener la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera:

Algunas profesiones están adquiriendo un desarrollo extraordinario y exigen de sus profesionales dos condiciones insustituibles: don de gentes y conocimiento práctico de lenguas vivas.

Señala, como objetivos prioritarios, el aprendizaje de las normas de pronunciación y las reglas gramaticales:

A los alumnos que estudien sin profesor les recomendamos que primero se familiaricen con las normas de pronunciación y con las nociones y estructuras gramaticales.

Conocimiento inductivo de la gramática pero revalorizando el aprendizaje razonado en detrimento del exclusivamente mecánico, de ahí la introducción de nociones gramaticales:

Nociones claras y precisas de gramática que sean fáciles de retener. Y sobre todo la práctica de estructuras.

Preocupación por fomentar la iniciativa del alumno en las tareas escolares:

Mucha práctica y método activo.

El texto escrito es el soporte didáctico para enseñar vocabulario y gramática, estructuras y practicar la conversación:

Las lecturas, junto con los ejercicios de conversación y estructurales sirven para familiarizarse con una parte importante del vocabulario elemental

Este manual se configura bajo el sostén de los principios del método directo: preocupación por la enseñanza activa, o lo que es lo mismo, interés por fomentar la iniciativa del alumno; el texto es el soporte didáctico básico, pero manteniendo el interés por la pronunciación; mantiene el conocimiento inductivo de la gramática pero sin renunciar al aprendizaje razonado. El mismo autor confiesa adoptar una posición intermedia:

Entre las tendencias extremas del método exclusivamente empírico por un lado, tan en boga en nuestros días y el método mal llamado tradicional o escolástico por otro, nos quedamos en un término medio.

De este repertorio de manuales, podemos deducir que la década de los sesenta fue, en efecto, un momento en el que convivieron manuales para la enseñanza del francés inspirados en principios metodológicos diferentes. Todas las tendencias metodológicas (desde la tradicional hasta la audiovisual, pasando por la audio-oral y la metodología activa) parecen haber tenido cabida en ese momento de la historia de la

enseñanza del francés en España.

3.2. Década de los setenta: métodos orales en los textos oficiales

Al orientarse hacia metodologías de base estructural, los textos oficiales reconocían las nuevas tendencias metodológicas que ya se imponían en otros países y que, en España, ya venían siendo experimentadas, y defendidas, por un sector del profesorado. Los cuestionarios reflejaron, pues, el triunfo, al menos oficialmente, de los nuevos métodos orales.

Las palabras de Grandía Mateu (1976), Catedrático de francés y Presidente de la Alianza Francesa de Granada, saludando las nuevas disposiciones oficiales para la enseñanza del francés, ponen de manifiesto cómo fueron recibidas por una parte del profesorado de francés:

Nos parece que las disposiciones oficiales que regulan los programas de la enseñanza del francés en el Bachillerato 1975 están llenas de competencia, sentido común y mesura. En efecto, huyendo de todo hueco triunfalismo programático y de todo inútil conductismo metodológico, brindan al profesorado español de francés la oportunidad de trabajar de acuerdo con modos de hacer diferentes entre sí pero con un mínimo de concordancia científica y pedagógica, y le empujan a estimular sus criterios de permanente investigación didáctica y a tentar, con decisión y constancia, nuevas experiencias vitales en el ámbito recoleto, y sin embargo ilimitado, de la clase, (*Ici, La France! 1. Libro del alumno*, Presentación, p.5)

3.2.1. Hacia la modernización de los materiales didácticos

Con las nuevas orientaciones, quedaban atrás el anquilosamiento y la rutina, dueños absolutos de la mayor parte de las clases de idiomas del país, como el propio Grandía Mateu (1976) reconoce. Las nuevas tendencias metodológicas se abren paso en unos textos oficiales que orientan al profesorado hacia una nueva concepción de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras cuyo resultado más inminente sería un cambio substancial en los materiales didácticos que entran en las aulas. Si había que dar prioridad a la lengua hablada, si se debía limitar a lo imprescindible el uso de la lengua materna, si la traducción ya no podía ser un procedimiento de aprendizaje, si se trataba de enseñar la lengua y no sobre la lengua, si las estructuras eran el fundamento de todo lo que se debía aprender, si había que facilitar el aprendizaje apoyándose en medios

audiovisuales... se imponía la necesidad de concebir materiales didácticos a la altura de las nuevas exigencias.

Siguiendo el ejemplo de lo que se estaba haciendo en otros países europeos, sobre todo en Francia, donde ya se estaba experimentando con la metodología audiovisual, se generalizó en España el uso de los métodos audio-orales y audiovisuales para la enseñanza del francés. Las imágenes llenaron los libros del alumno y los maestros comenzaron a pelearse con magnetófonos, filminas y proyectores.

3.2.1.1. Manuales diferentes bajo el paraguas de la metodología audiovisual

Hemos limitado nuestro estudio a manuales para alumnos que se inician en el aprendizaje del francés (6º de E.G.B.). Hemos clasificado los manuales en función de cuatro criterios (manuales franceses, manuales franceses editados en España, manuales realizados por el CELA²⁹ y otros³⁰). Para cada grupo, hemos tomado un solo manual por considerar, en principio, que era suficiente para cumplir con nuestro objetivo.

Hemos restringido nuestro análisis al ámbito de las intenciones expresadas por los autores en el libro del maestro.

Para comparar los diferentes manuales hemos seguido, adaptándolo a nuestras necesidades, el esquema propuesto por Ezquerro (1975) para analizar manuales de base estructural.

²⁹ Nos referimos al Centro Experimental de Lingüística Aplicada, sito en Granada.

³⁰ Con “otros” nos referimos a cualquier manual no incluido en los grupos anteriores.

1. Descripción de los manuales:

| | MANUALES FRANCESES EDITADOS EN FRANCIA | MANUALES FRANCESES EDITADOS EN ESPAÑA | MANUALES ELABORADOS EQUIPOS DEL CELA | OTROS |
|-----------------------------------|--|---|---|--|
| FICHA BIBLIOGRÁFICA | GAUVENET, H. / HASSAN M. (1971): <i>Bonjour line.</i> CREDIF, París | CAPELLE, J./ COMPANYNS, E. (1974): <i>La France en Direct.</i> s.g.e.l./hachette. Madrid/París | ALVAREZ CIENFUEGOS, J (et.al). (1972): <i>Sonimage. Méthode Audiovisuelle de Français.S.M/</i> MANGOLD/ENOSA Madrid | CANTERA, J. / DE VICENTE, E./ MORAUD, J. (1972): <i>Francés 6º.</i> Anaya, S.A. Salamanca |
| MATERIAL IMPRESO | Libro profesor | Libro profesor Libro alumno | Libro profesor Libro alumno Fichas trabajo alum. | Libro profesor Libro alumno Fichas trabajo alum. |
| MATERIAL SONORO | Cintas con diálogos y ejercicios de fijación. | Cintas con el material oral del curso. | Cintas para magnetófono o laboratorio con todo el material oral del curso. | No se especifica |
| MATERIAL VISUAL | Filminas | Filminas | Filminas | No se especifica |
| ORGANIZACIÓN DE UNA LECCIÓN | Presentación Explicación / repetición (Compren. Fonética) Explotación Preguntas Fijación/ reemplazo Explotación conjunto | Presentación Explicación / repetición (Compren. Fonética) Explotación Preguntas Fijación/reemplazo | Presentación Explicación (Compren. Fonética) Lectura Memorización Explotación Trasposición | Presentación Explicación Fonética Memorización Dramatización Explotación de la lección |

Fuente: Elaboración personal a partir del modelo de Ezquerro (1975: 4-5).

2. Principios metodológicos de los manuales descritos:

| | MANUALES FRANCESES EDITADOS EN FRANCIA | MANUALES FRANCESES EDITADOS EN ESPAÑA | MANUALES ELABORADOS EQUIPOS DEL C.E.L.A | OTROS |
|--|---|---|---|--|
| PÚBLICOS A QUIENES SE DIRIGE EL MÉTODO | Alumnos extranjeros en general | Alumnos extranjeros L1 romance | alumnos españoles exclusivamente | Alumnos españoles |
| NIVEL DE LENGUA QUE SE ENSEÑA | Coloquial | Coloquial, fundamentalmente | Coloquial y narrativa | Coloquial |
| LÉXICO | De base realista “Français Fondamental “ | De base realista “ Français Fondamental” | De base realista “Français Fondamental” | No se especifica |
| PROGRESIÓN GRAMATICAL | De base realista “Français Fondamental “ | De base realista “ Français Fondamental” | Facilidad de aprendizaje por contraste con lengua materna | No se especifica |
| UTILIZACIÓN DE LA L1 PARA APRENDIZAJE L2 | Estudio lingüístico contrastivo plano fónico (ejercicios específicos para hispanófonos en material complementario | Estudio lingüístico contrastivo plano fónico (ejercicios específicos para hispanófonos en material complementario | Método basado en estudio lingüístico contrastivo en L1/L2 En planos fónico, estructural y semántico. | Se utiliza la lengua materna para facilitar el acceso al significado. |
| LENGUA HABLADA /LENGUA ESCRITA | Se define como método para enseñar la lengua hablada. | Se define como método para enseñar la lengua hablada. | Aunque la lengua hablada es prioritaria, el estudio de la lengua escrita es una necesidad absoluta. | Compagina lengua hablada y escrita. Creen exagerado renunciar a la escrita. |
| PRESENTACIÓN MATERIAL LINGÜÍSTICO | Punto de partida, utilización que se hace de él en distintas situaciones sociales. | Punto de partida, utilización que se hace de él en distintas situaciones sociales. | Punto de partida, utilización que se hace de él en distintas situaciones sociales. | Material lingüístico presentado en diálogos. |
| PAPEL DE LA IMAGEN | Elemento esencial, presenta la situación. Permite acceder al significado sin pasar por la lengua materna y es indispensable para la pregunta, procedimiento muy utilizado en metodología audiovisual. | Elemento esencial, presenta la situación. Permite acceder al significado sin pasar por la lengua materna y es indispensable para la pregunta, procedimiento muy utilizado en metodología audiovisual. | Elemento esencial, presenta la situación. Permite acceder al significado sin pasar por la lengua materna y es indispensable para la pregunta, procedimiento muy utilizado en metodología audiovisual. | Ilustra los diálogos. Apoyo como punto de partida para el diálogo entre profesor y alumno. |
| CONTENIDOS CULTURALES | No se mencionan | No se mencionan | Hechos de civilización a través de la imagen, texto escrito y narración oral | No se mencionan |

Fuente: Elaboración personal a partir del modelo de Ezquerro (1975: 4-5).

3. Observaciones

Teniendo en cuenta el análisis que acabamos de hacer, podemos decir que en las escuelas españolas se utilizaron, al menos, tres tipos de manuales:

a) Manuales que respondían a los principios metodológicos de los métodos audiovisuales que Puren (1988) llama integrales porque en los comienzos del aprendizaje suprimían el soporte escrito; los dictados no se afrontaban más que cuando el alumno ya había tenido unos dos meses de clases con una media de cinco o seis horas de clases por semana, dejando los ejercicios de redacción para mucho más tarde. Los partidarios de esta metodología audiovisual integral justificaban la ausencia del escrito como forma de asegurar las bases de una buena pronunciación evitando las interferencias de la grafía.

b) Manuales que, según Puren (1988,) para adaptarse a las exigencias del medio escolar habían recurrido a la escritura con el fin facilitar la asimilación. El escaso número de horas semanales dedicadas a la lengua extranjera alargaba excesivamente una enseñanza oral integral en el medio escolar dónde la lengua escrita había ocupado siempre un lugar esencial.

c) Manuales que tomando el término que utilizan Cabezas / Herreras (1989:72) podríamos llamar tradicionales avanzados. Adoptan fórmulas de la metodología audio-oral (fases de la lección que recuerdan la lección audiovisual, uso del diálogo para presentar el material lingüístico e incorporación del dibujo para ilustrar las interacciones), pero recurren a la lengua materna para que el alumno acceda al sentido.

Este breve estudio no nos autoriza a hacer ninguna generalización pero nos permite atrevernos a pensar que un eclecticismo metodológico siguió reinando en las aulas.

3.2.2. Exigencias de la metodología audiovisual

Cantera / de Vicente / Moraud (1972), alertan sobre la necesidad de concebir, de otra manera, la distribución del espacio en la clase de idioma para adaptarse a las nuevas metodologías:

La disposición clásica es poco afortunada para dar vida a una clase de idiomas, pues en la vida corriente no estamos colocados en filas, uno detrás de otro, dando la espalda al hablar. Por eso en la clase de idiomas es aconsejable disponer los asientos en una especie de círculo o en forma de herradura, de suerte que todos se vean y puedan dialogar viéndose las caras (Francés 6º, *Guía del profesor*. p.5).

Michel Dabène en el prefacio de la nueva edición del manual *Voix et images de France* (1971) al referirse a las exigencias de la metodología audiovisual, pone de manifiesto una serie de problemas que no nos parecen nimios. Dice Dabène que la enseñanza de una lengua viva con técnicas modernas entra en conflicto con otras formas de enseñanza más tradicionales, por ejemplo, la de la historia o la de la lengua materna; ello acarrea una serie de conflictos al alumno (sentimientos de desorden o inseguridad) que el profesor de la lengua extranjera debe saber gestionar.

No es menos importante otro problema suplementario, señalado por Dabène, con el que habría de enfrentarse el profesor de lengua extranjera: la clase de idioma solía ser percibida por los alumnos como una materia innecesaria; una técnica nueva para una materia superflua podía contribuir a generalizar entre los alumnos el sentimiento de que la lengua extranjera era una materia que carecía del rigor y seriedad propios de una disciplina académica. Para Dabène era, pues, absolutamente necesario que la utilización de estos métodos estuviese en total armonía con los postulados de la metodología audiovisual:

Debe evitarse el peligroso, y a menudo catastrófico, compromiso entre una enseñanza tradicional y la utilización de técnicas modernas, (19, t. p.).

3.2.3. Un reto difícil para los antiguos maestros

El pensamiento de los expertos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras nos permite imaginar que el camino hacia la modernización de la enseñanza

del francés implicaba cambios de envergadura para los maestros: excelente conocimiento de la lengua francesa, apertura a nuevas técnicas de enseñanza, distintas formas de relacionarse con los alumnos y capacidad para resolver posibles conflictos hasta entonces desconocidos en el aula. Los maestros se enfrentaban con tareas para las que no se les había preparado.

Por un lado, se les encomendaba la enseñanza del francés, pero sólo los maestros del Plan de estudios de 1971 habían sido formados para ello; los maestros de los demás Planes habían cursado el francés como asignatura con carácter formativo (dos cursos los maestros del Plan 1968; un curso los maestros de los Planes de 1950 y 1945; tres cursos los del Plan 1942, teniendo en cuenta que, en este Plan, la única exigencia para entrar en la Escuela Normal era haber cumplido doce años y pasar un examen inicial).

Por otro lado, la formación cultural de los maestros de Planes anteriores a 1967 y 1971 estaba muy lejos de facilitarles una adecuada adaptación a las nuevas exigencias de una escuela que pretendía modernizarse. En los Planes de 1945 y 1950 se exigía el Bachillerato elemental (cuatro años) para acceder a unos estudios de tres años de duración; en el Plan de 1940, con sólo un curso en la Escuela Normal se convertía a los bachilleres (seis años) en maestros; en el Plan de 1942, un niño de doce años ya podía acceder al examen de ingreso a la Escuela Normal para ser maestro a los dieciséis años, después de cuatro años de estudio.

En efecto, los maestros se veían obligados, con una formación precaria, a enseñar francés en la E.G.B. utilizando métodos orales e incorporando al aula medios auxiliares hasta entonces desconocidos en la Escuela Primaria. Los nuevos textos oficiales eran, en definitiva, la historia de un reto imposible como más tarde podremos confirmar.

3.2.4. Las contradicciones de la administración educativa

El estudio que Cabezas / Herreras (1989) ofrecen sobre los maestros que se encargaron de enseñar el francés en la E.G.B. confirma los peores pronósticos y aportan una valiosa información que nos permitirá, sin lugar a dudas, verificar las causas de un posible fracaso, el de la enseñanza del francés en la nueva E.G.B, y tomar conciencia de las contradicciones de la Administración educativa.

PROFESORES DE FRANCÉS DE E.G.B DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA, CLASIFICADOS SEGÚN EL PLAN DE FORMACIÓN Y EL TIPO DE CENTRO EN EL QUE TRABAJABAN

| | 1950 Y ANTERIORES | 1967 | 1971 |
|----------------------------------|----------------------|-------|------|
| COLEGIO NACIONAL | 54,0% | 11,4% | 3,2% |
| ESCUELAS UNITARIAS ³¹ | 13,1% | 11,4% | 6,5% |
| TOTALES | 67,2% | 22,9% | 9,8% |

Fuente: Cabeza / Herrerias (1989: 64).

Si Valoremos los datos anteriores teniendo en cuenta los distintos Planes para formar a los maestros de Enseñanza Primaria, las contradicciones son evidentes:

El grupo mayoritario de maestros al que se le había encomendado la enseñanza del francés (67,2%) no tenía apenas conocimientos de la lengua que estaba enseñando; aquellos docentes distaban mucho del nivel que se requería para enseñar francés, y, mucho menos, para enseñarlo con métodos audiovisuales para lo que, según Hesse (1985), se requería casi la competencia de un nativo.

Los maestros del Plan 1971, específicamente formados para impartir las clases de francés en E.G.B. eran, sin embargo, los que menos presencia tenían en la enseñanza pública como profesores de francés, un 9,8%.

Fernando Cerezal (1988) en un estudio sobre la enseñanza del inglés en Guadalajara nos da una serie de datos sobre la formación inicial de los maestros que enseñaban el inglés en E.G.B. en la provincia de Guadalajara. Según Cerezal:

El 33% de los profesores que impartían la enseñanza del inglés, eran del Plan 1971, facultad y Escuela Oficial de Idiomas. El 27,2% de los docentes eran del Plan 1967, cursos sabáticos y cursos cortos en Gran Bretaña. El 39,4% de profesores se formaron con cursos cortos tipo Centro de Profesores, Universidad de educación a distancia, etc.

A la vista de estos resultados, Cerezal concluye que la mayor parte del profesorado de inglés (39,4%) ha tenido una formación inicial en el idioma muy reducida, en cursos que no siempre garantizaban una formación adecuada. Para cerezal, es relevante, además, que un 27,2% del profesorado haya recibido como única formación los cursos de inglés sólo en el Plan 1967 o en un año sabático.

³¹ Escuelas Unitarias eran escuelas, generalmente de pueblos pequeños, en las que el mismo maestro atendía a todos los niveles, desde Primero de EGB hasta Octavo.

Aunque hay una ligera diferencia en la formación inicial de los profesores que impartían las clases de francés y de inglés, es mayor el número de profesores de inglés que procedían del Plan 1971, la formación inicial de los profesores que impartían las clases de idioma era insuficiente. A ello contribuyó, sin duda, la política educativa, al primar la antigüedad a la formación para acceder a la enseñanza pública, aceptaba que cualquiera estaba capacitado para enseñar una lengua extranjera en E.G.B. Pero la contradicción es todavía mayor si pensamos que a la condición de funcionario se accedía a través de un concurso - oposición por especialidades que, entre otras, contemplaba la especialidad de Filología e Idioma moderno, y, sin embargo, al ofertar los puestos vacantes de los centros públicos primaba el criterio de antigüedad en el Cuerpo de Funcionarios o la nota en el concurso - oposición. La primera colocación de efectivos en los centros públicos de Enseñanza Primaria teniendo en cuenta la especialidad del candidato tendría lugar en el año 1990.

3.2.5. Recursos disponibles

Además de lo que hemos apuntado anteriormente, hay otros elementos a tener en cuenta. Algunos estudiosos de la metodología audiovisual consideraban que un buen aprovechamiento de los métodos audiovisuales habría requerido seis horas semanales de clase y una media de veinte alumnos por grupo. Los textos oficiales contemplaban tres horas semanales para la enseñanza del francés,

En lo que respecta al número de alumnos por grupo, Cabezas / Herrera (1989) nos dan, de nuevo, una información interesante: en los Colegios Nacionales, las clases tenían entre treinta y cuarenta alumnos, mientras que, en las Escuelas Unitarias, había menos de treinta alumnos. Los Colegios Nacionales eran mayoría porque las Escuelas unitarias se situaban en aquellas poblaciones que, por su escaso número de habitantes, no tenían alumnos suficientes para colocar en grupos diferentes a los alumnos de cursos distintos, con lo que se veían obligados a trabajar en el mismo espacio y con el mismo maestro alumnos de cursos diferentes.

3.2.6. Resultados obtenidos

Para Morales /Arrimadas / Ramírez (2000) sólo un grupo de docentes llevaba los cambios al aula de idiomas, pues varias décadas más tarde aún se podía observar clases de lenguas extranjeras, desarrolladas según el método tradicional y centradas en el modelo de la gramática y la traducción. Es decir, mientras en las instancias educativas superiores se teorizaba en torno a las nuevas corrientes metodológicas, la práctica en muchas aulas seguía fosilizada en un tipo de enseñanza decimonónico, dónde apenas se utilizaban los nuevos recursos, tales como el magnetófono, que la didáctica de las lenguas extranjeras estaba desarrollando.

Grandía Mateu (1976) reconoce cierta insuficiencia en la enseñanza del francés en la E.G.B.:

Creemos que todo alumno, si el método se emplea sin prisa y sin pausa, podrá “quemar etapas” si sus estudios de E.G.B. no fueron lo suficientemente armónicos y coherentes en Francés, o si estudió otra lengua extranjera (*Ici la France! Libro del alumno*, Presentación, p.5).

Si las manifestaciones anteriores nos permiten hacer algunas deducciones de la realidad de la enseñanza del francés en E.G.B. tras la entrada en vigor de L.G.E de 1970, los datos aportados por el estudio de Cabezas / Herreras (1989:75-79) son determinantes.

De la cantidad de información que aportan Cabezas / Herreras, hemos destacado cuatro elementos (metodología, lengua vehicular en la clase de francés, la actitud de los alumnos respecto a la materia y actividades y lo que los alumnos son capaces de hacer en francés cuando terminan la E.G.B, según sus profesores) que nos parecen fundamentales para valorar el impacto de la L.G.E sobre la realidad de la enseñanza del francés quince años después de su entrada en vigor.

1. Metodología

El estudio sobre la metodología que se utilizaba en la clase de francés en E.G.B. (en este caso los datos engloban la enseñanza pública y privada), muestra la siguiente tasa en la realización de las diferentes actividades: la lectura está en cabeza con un 97,8%; está seguida por la traducción (89,4%), continúa el dictado con un 87%, le

siguen los ejercicios gramaticales (62,5%), la conversación tiene un 56,5%, el vocabulario llega al 46,6% y la redacción alcanza un 32,5%; sin embargo, las audiciones sólo llegan al 29,4%, dramatizaciones al 7,8%, el visionado de diapositivas al 5,7%, las canciones al 3,2% y los juegos al 2,3%.

2. Lengua vehicular

Respecto a la lengua vehicular utilizada en clase (se incluye la enseñanza pública y privada), el 60% de los profesores dice utilizar más bien el francés, mientras que un 40% señala que generalmente utiliza el español.

Los alumnos, sin embargo, tienen otra percepción, el 60% dice que, en su clase de francés, se utiliza sobre todo el español, mientras que el 40% afirma que se habla preferentemente en francés.

Queda claro que en un número de clases importante se utilizaba el español como lengua vehicular, hecho que no nos sorprende: difícilmente habría podido ser de otra manera si se tiene en cuenta la formación inicial de los maestros que mayoritariamente impartían las clases de francés en la enseñanza pública.

3. Actitud de los alumnos con respecto a las clases de francés

De la actitud de los alumnos queremos destacar dos cosas; por un lado la importancia que daban al francés en el conjunto de su formación y, por otro, cómo valoraban las actividades que realizaban para aprender francés.

Cuando los alumnos comparan la importancia del francés con la de otras materias del currículum consideran el francés como la menos importante, tal y como nos muestra el estudio de Cabezas / Herreras:

| ENSEÑANZA PÚBLICA | LUGAR | |
|-------------------|-------|----------------|
| 86,2% | 1º | Matemáticas |
| 79,2% | 2º | Leng. Española |
| 48,6% | 3º | C. Sociales |
| 43,2% | 4º | C. Naturales |
| 33,9% | 5º | FRANCÉS |

Fuente: Cabeza González / Herrera García (1989: 71).

Es evidente que, aunque los textos oficiales igualaron el aprendizaje del francés a materias tan importantes como la Lengua Española o las Matemáticas, la actitud de los alumnos no había cambiado y muchos años más tarde seguían sin captar la importancia de este aprendizaje para su formación.

En lo que respecta a la valoración de las actividades, los alumnos manifestaron que les gustaría que la enseñanza mejorase un poco para poder aprender a hablar mejor en francés y que deseaban conocer el francés como lengua y no como asignatura. Pensaban, además, que se debería enseñar de forma más atractiva para tener más ganas de aprenderlo y señalaban como actividades preferidas: los juegos, la dramatización y las canciones; sin embargo, el dictado, la traducción, la lectura, los ejercicios gramaticales, la conversación y la redacción, en este orden, tenían menos aceptación.

4. Lo que los alumnos son capaces de hacer en francés cuando terminan la E.G.B.
(Los datos que se dan incluyen el sector público y el privado).

Según los profesores, lo que mejor saben hacer los alumnos es leer (87,5%) y traducir (76,2%); un 26,2% señala también que sus alumnos son capaces de redactar pequeños textos; un 21,2% de los profesores indica que sus alumnos pueden comprender una conversación y un 15% cree que sus alumnos pueden participar en ella. El porcentaje de profesores que declaran que sus alumnos dominan estos saberes prácticos es ligeramente superior en el sector privado.

Las respuestas de los profesores ponen de manifiesto que los objetivos alcanzados pertenecen más al ámbito del escrito que del oral cuando el objetivo prioritario marcado por los textos oficiales era conducir a los alumnos a adquirir las cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer, escribir, en este orden.

A juzgar por los datos expuestos, los cambios en la enseñanza del francés no eran significativos a pesar de la modernización pretendida por la L.G.E. de 1970. Los objetivos no se habían cumplido: los alumnos terminaban Octavo curso de E.G.B. y no eran capaces de participar en una sencilla conversación; la metodología empleada estaba lejos de motivar a los alumnos se quejaban de los procedimientos utilizados en el aula porque eran poco atractivos y, lo que es más grave, les impedía un verdadero aprendizaje de la lengua. ¿La enseñanza del francés en la E.G.B. pasaba a la historia como un fracaso inevitable porque los maestros no habían sido capaces de llevar a las aulas los cambios programados en los textos oficiales?

André Giordan (2002) analizando las reformas y reformas de las reformas que emprenden los sucesivos gobiernos en cualquier país dijo:

¡Los enseñantes no son el factor limitador! Lo son cuando no saben adónde van, porque se les infantiliza, porque no están suficientemente formados para las nuevas realidades (2002: 20, t.p.).

4. CONCLUSIONES

Este trabajo, cuyo recorrido transcurre desde el legislador hasta las aulas, ha ido dejando indicios que me llevan a afirmar en el momento de concluirlo que las disposiciones para la enseñanza de las lenguas extranjeras, contenidas en los textos oficiales para la Reforma educativa impulsada por la L.G.E. de 1971, no tuvieron impacto significativo en la enseñanza del francés en la E.G.B.

El hecho no me sorprende porque en los maestros, nuevos responsables de asumir esta tarea, confluían dos circunstancias a mi juicio determinantes: carecían de la competencia lingüística necesaria para poder enseñar la lengua, y la única competencia metodológica con la que se enfrentaban a la tarea de enseñar el francés era su propia representación de la enseñanza y aprendizaje de lenguas como aprendientes que ellos mismos habían sido.

Por otro lado, era un colectivo que había vivido apartado de los foros de debate sobre la evolución de la didáctica de lenguas porque el ámbito de su actuación profesional no se lo exigía. El largo recorrido realizado hasta entonces por el colectivo de profesores de francés les era, pues, desconocido, y el discurso que clamaba por la necesidad de adoptar, en nuestro país, las nuevas metodologías que ya imperaban en Europa, les quedaba lejos.

No dudo que la reforma aspiraba a introducir en las aulas un cambio de mentalidad. Tampoco dudo de la magnitud de sus logros en el campo de la educación en general. Pero ello no puede justificar sus desaciertos en el tema que nos ocupa. En lo que respecta a la enseñanza de las lenguas extranjeras, los responsables del Ministerio

pusieron en marcha una reforma sin calcular sus exigencias, o las calcularon pero prefirieron ignorarlas. Lo cierto es que dieron por sentado que toda la responsabilidad caía sobre el profesorado y que era a los profesores a quienes correspondía hacer lo necesario para que los métodos orales llegaran a las aulas.

He aprendido a lo largo de varios años dedicada al oficio de enseñar que, en efecto, no son las leyes y disposiciones ministeriales las que cambian las prácticas docentes sino los propios docentes, pero también he aprendido que no hay posibilidad de modificar la realidad de las aulas cuando se carece de competencias para ello. Los maestros de entonces carecían de las competencias necesarias para afrontar lo que los textos prescribían, y los responsables del Ministerio lo sabían, o deberían saberlo; del mismo modo que deberían saber que las necesidades de formación de los maestros no se solucionaban con cien horas de cursillo o un año sabático. Las competencias para enseñar un idioma se adquieren con tiempo, medios y esfuerzo; lo que, sin duda, les faltó a unos maestros que, de hoy para mañana, se encontraron con la responsabilidad, y la exigencia, de llevar a las aulas una lengua que ellos mismos no podían comprender ni utilizar.

Que la historia de la enseñanza del francés en la EGB fue un fracaso es un lugar común. Los métodos orales no llegaron a las aulas de la enseñanza pública, o llegaron descafeinados, y toda una generación tenía el convencimiento de haber perdido su tiempo en las clases de francés que le ofrecían en el colegio público al que asistían.

Hay voces, sin embargo, que se alzan para decir que ese fracaso era necesario para que pudiésemos estar donde estamos hoy, que no había otra forma de hacer las cosas. No lo comparto. Puedo entender que durante los primeros cursos de aplicación de la L.G.E. fueran los maestros, sin estar adecuadamente formados, los que impartieran las clases de idioma, ¡no había otros! al menos en la enseñanza pública, pero no concibo que las autoridades del Ministerio no hicieran lo necesario para que las nuevas generaciones de Profesores de EGB, formadas especialmente para enseñar las lenguas extranjeras, pudiesen dar el relevo a los maestros, no formados para la enseñanza de idiomas, que, en definitiva, ya habían cumplido con el papel que se les había asignado por decreto durante varios cursos. Las autoridades educativas prefirieron mirar hacia otro lado mientras la enseñanza del francés en la EGB seguía dando tumbos.

Llegados a este punto no puedo dejar de preguntarme si el empeño de modernizar las clases de idiomas respondió a una convicción: el conocimiento de lenguas extranjeras debía ser una pieza clave en la formación de los ciudadanos de

finales del siglo XX, o era un discurso obligado para colocar España a la altura de los demás países europeos, que también habría sido, no me cabe duda, un objetivo loable de la reforma.

No quiero, no obstante, cerrar mi trabajo sin dejar claro que la reforma educativa iniciada en 1970 tuvo sus luces, de las que pocos dudan, pero le faltó tal vez, como posiblemente a todas las reformas, el dinero necesario y el arrojo suficiente para cambiar realmente la suerte de la enseñanza de los idiomas en la educación pública española.

5. BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA PRIMARIA

Fuentes Legislativas

LEY 14/1970, DE 4 DE AGOSTO, GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA (B.O.E. 6- 8-1970). Disponible en red: www.boe.es [Fecha de consulta, junio 2011].

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA E.G.B. Orden de 2 de diciembre de 1970, (B.O.E. 8 de diciembre). Disponible en www.boe.es [Fecha de consulta, junio 2011].

DECRETOS 17- 9 – 1971 y 25 - 5 - 1972 / Sanción positiva 13 - 6 - 1977 (B.O.E. de 25 - 6 - 1977). www.boe.es [Fecha de consulta, junio 2011].

REGLAMENTO ORGÁNICO PARA LAS ESCUELAS NORMALES de 15 de octubre de 1843. En Domínguez Cabrejas (1991: 19).

Manuales

ÁLVAREZ DE CIENFUEGOS José María et alii. (1972): *Sonimage. Libro del profesor*. S.M / Mangold / ENOSA.

CANTERA ORTIZ DE URBINA, Jesús (1969): *Francés*. Madrid. Hilarion Eslava.

- CANTERA, Jesús; DE VICENTE, Eugenio (1972): *Francés 6º / Guía del profesor*. Madrid. Anaya
- CAPELLE, Janine et alii (1974): *La France en Direct*. Madrid: S.G.E.L. / Paris: hachette.
- DABÈNE, Michel (1971): *Voix et images de France*. París: Didier.
- DE LOS RÍOS, Blanca (1982), *Lenguaje I*. Madrid: Ediciones Santiago Rodríguez, S.A.
- GAUVENET, Hélène (1971): *Bonjour line*. Paris: Didier.
- GRANDÍA, Luis; NAVARRO, Francisco (1976): *Ici, La France! I*. Madrid: S.M.
- URBANO MARCHI, Brigitte; BEAS MIRANDA, Miguel.” Los manuales de francés en España entre 1938 y 1970”. En: Centro de Investigación MANES. Manuales Escolares. Disponible en red:
<http://www.uned.es/manesvirtual/ExpoTema.html> [Fecha de consulta: julio 2011].
- VETTIER, René (1968): *Regardez!, Ecoutez! Parlez!* Madrid: Mangold

Otros

- EUROBARÓMETRO ESPECIAL Nº 243, disponible en red:
http://ec.europa.eu/spain/pdf/eurobar_lenguas_es-pdf. [Fecha de consulta: junio 2011].
- EUROSTAT DE SEPTIEMBRE DE 2010, en Público.es. Disponible en red:
<http://www.publico.es/culturas/254901> [Fecha de consulta: junio 2011].
- BARÓMETRO DEL CIS, febrero 2010. Estudio nº 2830. Disponible en internet:
http://datos.cis.es/pdf/Es2830mar_A.pdf [Fecha de consulta: junio 2011].

BIBLIOGRAFÍA SECUNDARIA

- ALCARAZ VARÓ, Enrique (1992): “La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras”, en V. García Hoz (coord.): *Enseñanza y el aprendizaje de las lenguas modernas*, Madrid: Rialp, 19-106.
- BARALO, Marta (2003): “Lingüística Aplicada: Aprendizaje y enseñanza del español/LE”, en M. Gómez del Estal (ed.): *El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el aula de ELE*. Instituto Cervantes: Centro virtual. Disponible en

- red:http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/baralo01.htm [Fecha de consulta, julio 2011].
- BESSE, Henri (1995): “Méthodes, méthodologie, pédagogie”, en *Le français dans le monde, Recherches et Applications, Méthodes et méthodologies*, núm. especial, enero, 96-108.
- BESTARD MONROIG, Juan; PÉREZ MARTÍN, Concepción (1982): *Didáctica de la lengua inglesa*. Madrid: EDI-6, S.A.
- BRUÑA CUEVAS, Manuel (2001):” L’enseignement du français mis au service du régime de Franco (1936-1940)”, en M.C. KoK Escalle / F. Melka (réd): *Changements politiques et statut des langues: Histoire et épistémologie 1780-1945*. Amsterdam-Atlanta: Editions Rodopi B.V., 303-324.
- CABEZAS, Manuel; HERRERAS, José Carlos (1989): *La enseñanza del francés en España: realidad y perspectivas*. Valencia. Nau Llibres.
- CEREZAL, Fernando (1988): “Situación de la enseñanza del inglés en la provincia de Guadalajara y propuesta de formación permanente del profesorado”, en *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. 2, 191 - 198. Disponible en red: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117555> [Fecha de consulta: septiembre de 2011].
- COSTE, Daniel, CREDIF, ENS de Saint-Claud (1970): “Le renouvellement méthodologique dans l’enseignement du français langue étrangère. Remarques sur les années 1955 - 1970”, en *Langue française*, 8, 7-23. Doi:10.3406/lfr.1970.5525.http://www.pensee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_00238368_1970_nu_m_8_1_5525 [Fecha de consulta: Julio de 2011].
- DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE. Disponible en red: http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice/htm [Fecha de consulta: junio, julio, agosto, septiembre 2011].
- DICTIONNAIRE DE LA LANGUE FRANÇAISE, LE NOUVEAU PETIT ROBERT (1993). Barcelona. Planeta.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (1994):“La enseñanza de la gramática del español como segunda lengua”, en *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 19 – 108.
- DOMÍNGUEZ CABREJAS, M^a Rosa (1991): “Perspectiva histórica de los planes de estudios de magisterio”, en *Revista Internacional de formación del*

Profesorado, 12, 12 - 17.

- EZQUERRA, Raimundo (1974): “Análisis de métodos para la enseñanza del español”
Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE), 11: 31 – 46.
- FERNÁNDEZ FRAILE, M^a Eugenia (2005): “La institucionalización de la enseñanza del francés como materia escolar en el siglo XX: Planes de estudio y orientaciones oficiales”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 002. Universidad de Zaragoza, 19 - 46.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M^a Carmen (2004): “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”, en Sánchez Lobato / Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 715-734.
- GAONACH’H, Daniel (1987): *Théories d’ apprentissage et acquisition d’ une langue Étrangère*. Paris: Haitier.
- GARCÍA HOZ, Víctor (1980): *La educación en la España del siglo. XX*. Madrid: Rialp.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (2000: 1^a reimpresión): *El currículo del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- GIRÓN ALCONCHEL, José Luis (1997): “La doctrina y el uso de los futuros en las gramáticas renacentistas”, en E.F. Konrad Koerner / John Benjamins (ed.): *Historiografía lingüística*. Company Amsterdam / Philadelphia, 15- 28.
- GRANDÍA MATEU, Luis (1965): *Metodología audiovisual de lenguas modernas. Estudios y documentos*. Publicaciones de la dirección General de enseñanza Media, núm. 475. Madrid: Gráficas Canales, S.L.
- GIORDAN, André (2002): *Une autre école pour nos enfants?* París: Delagrave
- ÍÑIGO FERNÁNDEZ, Luis (2010): *Breve historia de España II. El camino hacia la modernidad*. Madrid. Estugraf Impresores S.L.
- LABINOWICK, ED. (s.f.) *Introducción a Piaget. Pensamiento, Aprendizaje, Enseñanza*. Versión española de Humberto López Pineda. Publicado por Fondo Educativo Interamericano.
- MARCO COMÚN EUROPEO de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002): <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>. [Consulta hecha: julio 2011].
- MARCOS MARÍN, Francisco A. (2004): “Aportaciones de la lingüística aplicada”, en Sánchez Lobato / Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de*

- profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).*
Madrid: SGEL, 25-37.
- MAYORDOMO, Alejandro (coord.): (1999): *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo.* Universidad de Valencia, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1959): *Nuevos Métodos en la Enseñanza de Idiomas.* Publicaciones de la Revista Enseñanza Media. Num.261.Madrid. Gráficas Canales, S.L.
- MORALES GÁLVEZ, Carmen; ARRIMADAS GÓMEZ, Irene; RAMÍREZ NUEDA, Eulalia et alii. (2000): *La enseñanza de lenguas extranjeras en España.* M.E.C. http://www.eoisantiago.org/lexislación/estatal/ensinanza_linguas.pdf [Consulta hecha: julio 2011]
- MORALES GIL, Francisco José (2007): “La difusión de la metodología activa en la enseñanza de los idiomas en España: el caso del francés”, en *XXI, Revista de Educación*, 9 Universidad de Huelva. En red: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2026/b15175881.pdf> [Fecha de consulta: agosto 2011].
- PUREN, Christian (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseñemet des langues.* París: Clé International.
- RINCÓN, Francisco (1993): “La lengua y la literatura en la enseñanza secundaria”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18, 141- 143.
- SANCHEZ PÉREZ, Aquilino (1981): *La enseñanza de idiomas: Principios, Problemas y Métodos.* Barcelona. Ediciones Hora, S.A.
- SUSO LÓPEZ, Javier; FERNÁNDEZ FRAILE, M^a Eugenia (2008): *Repertorio de manuales para la enseñanza del francés en España (Siglo XX): con qué libros los españoles hemos aprendido francés en el Siglo XX.* Granada. Comares.
- ____ (1999): *La enseñanza del francés en España (1767-1936). Estudio histórico: objetivos, contenidos, procedimientos.* Granada. Método Ediciones.
- ZANÓN, Javier (2007): “Psicolingüística y didáctica de lenguas: una aproximación histórica y conceptual, en *MarcoEle. Revista de Didáctica.* En red: www.marcoele.com [Fecha de consulta: agosto 2011].



*Este trabajo se terminó de imprimir el día 7 de septiembre de 2011
fiesta de saint Cloud, príncipe merovingio, en español Clodoveo*

