

La enseñanza de las lenguas extranjeras en España



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

Centro de
Investigación y
Documentación Educativa

cide

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN ESPAÑA

Carmen Morales Gálvez
Irene Arrimadas Gómez
Eulalia Ramírez Nueda
Alicia López Gayarre
Laura Ocaña Villuendas





MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-00-154-9
I.S.B.N.: 84-369-3420-2
Depósito legal: M. 51.222-2000

Imprime: IMPRESA

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	9
INTRODUCCIÓN.....	13
1. EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL SIGLO XX.....	17
1.1 LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA	17
1.1.1 La primera mitad de siglo: el predominio del francés en los planes de estudio	18
1.1.2 Diversificación de idiomas en los años 50: se inicia el predominio del inglés	24
1.1.3 La década de los 70: las lenguas extranjeras llegan a todos los alumnos	29
1.1.4 Visión general	37
1.2 LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS	39
1.2.1 Creación y primeros años (1911-1919)	39
1.2.2 La consolidación de la Escuela Central de Idiomas (1920-1965) ..	44
1.2.3 Las nuevas Escuelas Oficiales de Idiomas (1966-1980)	51
1.3 LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	54
1.3.1 Método tradicional y método directo	55
1.3.2 Métodos de base estructural.....	64
1.3.3 Otras tendencias metodológicas.....	70
1.4 EL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS	73
1.4.1 Formación inicial del profesorado	74
1.4.2 Acceso a la función docente	79
1.4.3 Formación permanente	82

2. LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LAS ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL	87
2.1 ORGANIZACIÓN	87
2.1.1 Educación Infantil	88
2.1.2 Educación Primaria.....	89
2.1.3 Educación Secundaria Obligatoria.....	91
2.1.4 Bachillerato	93
2.2 CURRÍCULO	97
2.2.1 Educación Primaria.....	98
2.2.2 Educación Secundaria Obligatoria.....	102
2.2.3 Bachillerato.....	105
2.3 EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS AL MARGEN DE LA ORGANIZACIÓN GENERAL	108
2.3.1 Convenio MEC-British Council	108
2.3.2 Programa de Lengua y Cultura Portuguesa	110
3. LAS ENSEÑANZAS DE LENGUAS EXTRANJERAS DE RÉGIMEN ESPECIAL..	115
3.1 ORGANIZACIÓN	115
3.1.1 Estructura	115
3.1.2 Oferta académica	117
3.1.3 Centros y alumnado	119
3.1.4 Otras modalidades de enseñanza	124
3.2 CURRÍCULO	129
3.2.1 Enseñanza oficial y libre	129
3.2.2 Enseñanza a distancia.....	137
4. LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	145
4.1 ANTECEDENTES: EL ENFOQUE NOCIONAL-FUNCIONAL.....	148
4.2 CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL ENFOQUE COMUNICATIVO	150

4.3	PRINCIPIOS Y MÉTODOS DE TRABAJO.....	153
4.3.1	Principios metodológicos	154
4.3.2	Métodos de trabajo.....	155
4.4	EL PAPEL DEL ALUMNO Y DEL PROFESOR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	156
4.4.1	El alumno	156
4.4.2	El profesor	157
4.5	ACTIVIDADES COMUNICATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA	158
4.5.1	Los juegos	160
4.5.2	Las canciones	161
4.6	LA EVALUACIÓN	162
4.6.1	Técnicas de evaluación	163
4.6.2	Las pruebas comunicativas	163
4.6.3	La calificación	165
4.7	LOS RECURSOS DIDÁCTICOS	166
4.7.1	Materiales impresos	166
4.7.2	Recursos audiovisuales	167
4.7.3	Nuevas tecnologías	170
5.	EL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	175
5.1	FORMACIÓN INICIAL	175
5.1.1	Formación inicial en centros universitarios españoles.....	175
5.1.2	Formación inicial complementaria en el extranjero.....	181
5.2	ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA DOCENTE	184
5.3	FORMACIÓN PERMANENTE.....	190
5.3.1	Formación organizada directamente por las Administraciones Educativas	191

5.3.2	Formación gestionada por organizaciones con convenio de formación suscrito con las Administraciones Educativas	192
5.3.3	Acciones formativas integradas en el marco de convenios internacionales	193
6.	LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIÓN EUROPEA ..	199
6.1	EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIÓN EUROPEA ..	200
6.2	ORGANIZACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS	203
6.2.1	Estructura	203
6.2.2	Carga lectiva	207
6.2.3	Lenguas estudiadas	210
6.3	CURRÍCULO	213
6.3.1	Objetivos	214
6.3.2	Contenidos	215
6.3.3	Metodología	216
6.4	PROFESORADO	216
6.4.1	Formación inicial	217
6.4.2	Formación permanente	219
6.5	EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	220
6.5.1	Nivel alcanzado por los alumnos	220
6.5.2	Práctica docente	221
6.6	PANORÁMICA GENERAL	222
7.	VISIÓN DE FUTURO	225
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	235
	ANEXO	241

PRÓLOGO

La expulsión del Paraíso fue el primero y más doloroso de una serie de castigos con los que Yahveh quiso reconducir las desmesuradas ambiciones de los hombres. Tras él vinieron el Diluvio Universal, Babel, Sodoma y Gomorra... En todos los casos se buscaba la evitación de comportamientos atendiendo a los principios básicos de la teoría conductista. Y la historia de la humanidad es la historia de la redención, del progreso científico y técnico, de la búsqueda de la virtud y la comprensión y unión entre los pueblos. Y el sistema educativo es el brazo ejecutor de la sociedad en esa búsqueda.

Desde que los jóvenes Adán y Eva fueron expulsados por su rebeldía, la humanidad ha querido reconquistar la utopía. El camino elegido para ello ha sido el del progreso, confiando en que al final del mismo se encontraría un nuevo paraíso, y el medio de transporte utilizado, la educación. Así, el acto de transmitir información a los miembros más jóvenes de la sociedad para su mejora como individuos y como colectivo es consustancial a la idea de persona. Pero no ha sido hasta hace menos de dos siglos cuando se han aplicado métodos industriales en dicha tarea. Con los sistemas educativos se ha conseguido producir más, mejor y más barato y, lo que es más importante, se ha multiplicado la velocidad alcanzada en el sendero hacia el Edén.

Sin embargo, algunas mentes lúcidas como las de Huxley, Orwell o Zamyatin nos mostraron que quizá no sea todo tan fácil, que no está muy claro que el simple desarrollo tecnológico desemboque en una situación mejor. Si esto es cierto, aunque los sistemas educativos estén cumpliendo a la perfección su misión de enseñar más Matemáticas o Ciencias, están fracasando en su labor de colaborar en la reconquista del paraíso perdido. Tampoco podemos ser excesivamente optimistas si analizamos la evolución de la sociedad desde el Génesis en materia de valores. Violencia, racismo, intolerancia... nos acompañan ahora como lo hicieron siglos atrás. Y en este caso sí que recae una mayor responsabilidad sobre la escuela: el sendero es el correcto, pero el desnivel es excesivo, y sólo conseguimos titubeantes avances acompañados de estrepitosos fracasos. Así, difícilmente se evitará una nueva catástrofe venida del cielo en forma de agua o azufre; así, Gomorra puede reproducirse.

Pero, frente a tanto fracaso, una luz de triunfo se vislumbra en el horizonte. Cada día que pasa está más clara la necesidad de acabar con la maldición de Babel. Y, al final, será la globalización, palabra demoníaca, la que nos redima. Cierto es que no conseguirá que volvamos a ser un solo pueblo, pero sí está siendo el acicate necesario para recuperar el ideal de la comunicación universal, como lo tuvo

Ludwik Zamenhof. Lástima que el esfuerzo de este polaco visionario descanse ahora en el sueño de los justos.

Y como es el mercado el que dirige, ya nadie duda de que será el inglés la lengua que hablarán los habitantes de la Aldea Global de McLuhan. Probablemente pocos defiendan la excelencia de tal elección: con el inglés nos viene mucho más que una lista de vocablos y unas reglas para combinarlos. En su vocabulario, entre sus expresiones y giros idiomáticos se transmiten valores, formas de ver la vida y de afrontarla: pensamiento y lenguaje como ámbitos interdependientes. Pero seamos realistas, mejor la rica lengua de Shakespeare que el orweliano *newspeak*.

En unos pocos años, y con una eficacia y eficiencia sobresalientes, los sistemas educativos están consiguiendo que una gran parte de la humanidad pueda entenderse con sus congéneres del otro lado del mundo (el reto consiguiente es lograr que tengan los medios para hacerlo). Tan sorprendente es la forma en que el inglés se está extendiendo entre nuestros jóvenes que resulta indispensable saber cómo lo ha conseguido. Queda claro que el rol del sistema educativo ha sido, una vez más, el de simple instrumento. Cuando los poderes fácticos planetarios han tomado tal decisión, la comunidad educativa se cuadra y ejecuta. Quizá sea uno de los mejores ejemplos para argumentar contra quienes hablan del inmovilismo del sistema educativo para adecuarse a las nuevas necesidades. Se dice que términos como globalización o Internet son los máximos responsables pero, ¿cuándo acabará la ancestral injusticia de culpabilizar al mensajero?

En este discurrir mental llegamos a una concepción de la enseñanza de las lenguas extranjeras como algo casi mítico: uno de los componentes más dinámicos del sistema, que está consiguiendo dar respuesta a las necesidades sociales y cuya contribución a la comprensión internacional resulta de primer orden. Hay que reconocer que suena algo irónico, pero tiene su parte de verdad.

La evolución de la enseñanza de los idiomas modernos en el sistema educativo en estos años es tan impresionante que perfectamente podría servir de modelo para la mejora de otras disciplinas. Así, y sin pretender ser exhaustivos, podemos destacar su dinamismo: su actitud de continua búsqueda e innovación para la mejora de la metodología didáctica consiguiendo alcanzar altas cotas de eficacia. O su capacidad para saltar del anonimato a la fama, y llegar a ser una de las disciplinas más importantes de los currículos partiendo de una escasa consideración por parte de los alumnos. Y también su demostrada habilidad camaleónica: adaptarse a las demandas de la sociedad cambiando el idioma de enseñanza preferente de forma tan rápida y con tan pocos conflictos...; y algunos ejemplos tenemos de que eso no es tan fácil.

Pero toda situación idílica tiene su contrapartida, y la enseñanza de las lenguas extranjeras está cargada de problemas y dificultades, tanto en España como en otros países. Estos problemas, sin embargo, constituyen un elemento básico en el devenir dialéctico que supone el avance de cualquier campo, significan el alicien-

te que provoca el movimiento, la innovación, la mejora como actividad permanente. Aunque hay que reconocer que, actualmente, este ámbito no es uno de los más conflictivos, pero sí uno de los que alberga mayor número de expectativas.

Y habiendo llegado a este punto, muy malos acompañantes hemos debido de ser si algún lector no está convencido del interés que tiene un trabajo que analiza la situación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España. Quizás podrán argumentar que el interés de una obra no radica sólo en la temática, sino también en cómo se aborde y, en definitiva, en la calidad del trabajo. Obviamente serán el lector, en primer término, y las comunidades escolar y científica, en último lugar, quienes determinen su excelencia; aunque en realidad este volumen justificará su existencia en la medida en que sea capaz de incidir en el sistema educativo para su mejora. Aquí y ahora sólo podemos decir que la materia prima es excelente y las artesanías absolutamente experimentadas y competentes; del producto final nos hará sus comentarios el lector cuando haya cumplido satisfactoriamente la labor que le corresponde y nomina.

En cualquier caso, parece de justicia afirmar que el presente libro es una obra oportuna y valiente. Pero su oportunidad no está generada exclusivamente por centrarse en un tema clave y de extrema actualidad, sino por hacerlo desde una perspectiva múltiple y globalizadora. En este sentido, las autoras son fieles seguidoras de la mejor tradición investigadora del CIDE en su capacidad para afrontar cuestiones básicas pero controvertidas del sistema educativo en todos sus componentes y desde un enfoque multidisciplinar. Así, en este trabajo se analiza la enseñanza de las lenguas extranjeras en cada uno de sus aspectos, y tanto en las Enseñanzas de Régimen General como en las de Régimen Especial, formando un conjunto perfectamente contextualizado desde una perspectiva histórica y comparada. Con todo ello se obtiene una imagen completa, global e integradora de la situación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español, una imagen que sirve como base para la elaboración de una serie de propuestas que orienten su futuro. Porque ése es el doble objetivo que orienta el libro: mostrar la situación actual contextualizada para ofrecer pautas de mejora.

Y decíamos que era un trabajo valiente; valiente, pero no temerario. Valiente por abordar los elementos conflictivos sin complejos ni prejuicios, por no evitar ninguna cuestión por espinosa que pueda resultar. Pero, sobre todo, es valiente por abordar la temática con seriedad, desde una perspectiva rigurosa y objetiva. Sin duda, la obra que ahora comienza no es un documento de opiniones más o menos acertadas, es un análisis que recoge y presenta datos objetivos, extraídos de la normativa y las estadísticas oficiales, pero no por ello menos interesante y rico en matices.

Pero si hay algo que no podemos dejar de encomiar de este trabajo son las cinco ideas que lo cierran, las cinco sugerencias que hacen las autoras para mejorar la enseñanza de las lenguas en España. Son la quintaesencia de la obra; de hecho se puede defender que todo el trabajo, por interesante que sea, no es más

que el sendero que nos conduce a ellas. Y para comprenderlas y valorarlas en toda su extensión es importante recorrerlo. Como la llegada a Santiago tras semanas de peregrinaje desde Roncesvalles: algunas etapas se hacen duras, otras absolutamente encantadoras, pero sólo el lector que haya cumplimentado la totalidad del recorrido sabrá apreciarlas en su justa medida y, sobre todo, sólo él poseerá las claves necesarias para interpretar correctamente el significado del viaje y su final.

F. Javier Murillo Torrecilla
Director del Programa de Estudios del CIDE

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras ha sido durante años y sigue siendo en la actualidad un tema de debate. Las preguntas son siempre las mismas ¿Por qué los alumnos, después de numerosos años de estudio, siguen sin hablar un idioma extranjero? ¿Qué falla? ¿Hay que ir necesariamente al país para aprenderlo? ¿Por qué no se habla ese idioma en clase? ¿Es mejor un profesor nativo? ¿Hay que recibir clases particulares o asistir a una academia privada para aprender un idioma de verdad? Éstas son sólo algunas de las preguntas que los ciudadanos se hacen y que, además, intentando contestarlas invierten mucho tiempo y dinero, para al final darse cuenta de que siguen sin poderse expresar en esa lengua. Todo ello justifica sobradamente la decisión del Centro de Investigación y Documentación Educativa de elegir este tema como objeto de estudio. Se pretende realizar un análisis de la enseñanza de lenguas extranjeras en España de manera que pueda aportar algo nuevo a los responsables políticos, investigadores, docentes y, en general, a todos los interesados en el mundo de la educación.

Quizás sea una visión muy pesimista la expresada en el párrafo anterior pero se encuentra con cierta frecuencia en la sociedad. Lo cierto es que ni el nivel de conocimiento de una lengua extranjera, especialmente entre los más jóvenes, es tan malo, ni tan bueno como debería ser dada la necesidad existente de expresarse en uno o más idiomas.

En el aprendizaje de una lengua, o más concretamente, en la actitud de los estudiantes hacia ese aprendizaje, intervienen muchos factores, indudablemente el sistema educativo es determinante pero hay otros muchos aspectos que también influyen. En primer lugar, la consideración social que se le atribuya a su estudio. Tradicionalmente, conocer una lengua extranjera era algo limitado a aquellas personas, pocas, que lo hacían movidas por una necesidad meramente instrumental: investigación científica, traducciones de libros o documentos oficiales, intérpretes, militares o diplomáticos que tenían que desplazarse al extranjero, alguna relación comercial, etc. En otros casos, en su mayoría mujeres, recibían clases particulares en casa como parte de una formación más o menos general aún sabiendo que esa lengua apenas si les iba a ser de utilidad en el futuro. Afortunadamente, esta situación ha cambiado porque la sociedad tiene otras necesidades. Hoy la lengua se necesita para comunicarse, como herramienta de trabajo, lo mismo que se requiere un conocimiento mínimo de informática.

Sin embargo, a pesar de que la valoración que la sociedad hace de este tema se ha visto modificada, es decir, a pesar de que la sociedad es consciente de que el conocimiento de lenguas extranjeras juega un papel decisivo a la hora de encon-

trar trabajo o de tener acceso a otras fuentes de información o documentación, todavía existe una actitud negativa hacia su aprendizaje. Afortunadamente, muy pocos alumnos le siguen dando la consideración de «maría», pero sin embargo no le dedican el tiempo de estudio necesario y, además, consideran que las actividades que se organizan en clase son más bien juegos cuyo fin es sólo hacer la materia más amena, pero sin ninguna repercusión en su aprendizaje.

En segundo lugar, no existe una cultura de comunicarse en una lengua extranjera o de considerarla como parte integrante de nuestra formación cultural. Son frecuentes las bromas acerca de la pronunciación de ciertas palabras e incluso se intenta ridiculizar a la persona que se esfuerza por expresarse correctamente. Asimismo, es muy indicativa la gran cantidad de doblajes de películas que se produce en España, aún reconociendo el alto grado de calidad que alcanzan. A lo ya mencionado hay que añadir el exacerbado sentido del ridículo existente a la hora de hablar una lengua extranjera; o se habla un idioma con un cierto grado de perfección o nadie se atreve a decir una palabra, excepto cuando se trata de una situación difícil en el extranjero y no hay más remedio.

Se puede afirmar que existe una relación amor-odio en los españoles con respecto al estudio de lenguas extranjeras. Saben que las necesitan y les gustaría poderse expresar en ellas pero experimentan un rechazo constante hacia las mismas. Lo cual les lleva a que, periódicamente, se planteen volver a comenzar su aprendizaje.

Una vez considerados estos aspectos habrá que analizar cuál es la situación de las lenguas extranjeras dentro del sistema educativo actual para así poder reflexionar acerca de lo que desde ese sistema se puede hacer para mejorar su nivel de conocimiento y obtener una mayor rentabilidad de las medidas de tipo legislativo que se han tomado con ese fin.

Por lo tanto, con esta publicación se pretende profundizar en la enseñanza de lenguas extranjeras en España dentro del sector público de educación desde una perspectiva histórica, normativa y comparada. El documento se ha estructurado en siete capítulos, a los que se le añade las correspondientes referencias bibliográficas así como un anexo con los temarios vigentes para las oposiciones al Cuerpo de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, todos ellos referidos al idioma inglés.

En el primer capítulo, se realiza un análisis de la evolución de estas enseñanzas a lo largo del siglo XX puesto que quizás sea ésta una de las materias que mayores cambios han sufrido durante ese periodo. Es difícil encontrar otra materia dentro de los planes de estudios que haya sufrido mayores alteraciones en cuanto a su consideración dentro del sistema educativo. Los aspectos que se van a contemplar son los distintos niveles educativos, la metodología y el profesorado. En el periodo analizado se observa que características tales como la edad de comienzo, el número de años de estudio, la carga lectiva semanal, la optatividad en cuanto a

su elección y, sobre todo, la lengua elegida han ido cambiando en los distintos planes de estudios. En niveles no obligatorios, sin embargo, hay que resaltar que las Escuelas Oficiales de Idiomas sí que han tenido una evolución más lineal. Desde su creación como Escuela Central de Idiomas, el número de alumnos y de lenguas impartidas fue aumentando de manera progresiva, especialmente a partir de la creación de otras escuelas en los años 60. Asimismo, se analiza la metodología empleada en la enseñanza de las lenguas, la cual quizás sea el aspecto que ha sufrido un cambio más profundo al ir adaptando la manera en que se impartían las clases, junto con los contenidos, a las necesidades del momento. Por último, también se profundiza en la formación recibida por el profesorado de lenguas extranjeras pues la creación de las Filologías supuso un importantísimo avance en la formación específica del mismo.

Una vez presentado lo que la enseñanza de idiomas ha supuesto a lo largo del siglo XX, se analiza la organización y los contenidos mínimos de las lenguas extranjeras vigentes en la actualidad en las Enseñanzas de Régimen General y de Régimen Especial. Esta división entre los dos tipos de enseñanza se debe a que, independientemente de su obligatoriedad según el nivel concreto, en principio, el alumnado, la finalidad de su estudio, etc., son también distintos. En las primeras, se trata la Educación Infantil y Primaria, la Secundaria Obligatoria y el Bachillerato; no se contempla la Formación Profesional Específica por considerar que es poco significativo el papel que los idiomas juegan en ella. Principalmente, existen dos rasgos definitorios que las diferencian de etapas anteriores: el adelanto en la edad obligatoria de comienzo de su estudio (8 años) y los contenidos mínimos, los cuales por primera vez recogen claramente el concepto de que la lengua se emplea para la comunicación; de esta manera queda ya claramente establecida la finalidad comunicativa del currículo.

Con respecto a las segundas, las Enseñanzas de Régimen Especial, este documento se centra en las Escuelas Oficiales de Idiomas, sin considerar, por motivos similares a los de la Formación Profesional Específica, otros estudios también incluidos dentro de estas enseñanzas. A partir de los años 80 dichas escuelas se han extendido rápidamente por toda España intentando atender las necesidades de aprendizaje de lenguas extranjeras de aquellas personas que o bien se encuentran ya fuera de los niveles obligatorios del sistema educativo o desean ampliar sus conocimientos de otros idiomas. Sin embargo, todavía está pendiente de desarrollo del segundo nivel de los estudios, lo que les conferiría definitivamente su carácter de enseñanza especializada. En todos los datos aportados se incluyen las cinco lenguas oficiales del Estado pues, sobre todo en el caso del Español para Extranjeros, su consideración es de lengua extranjera para los estudiantes puesto que no se pueden matricular en ella los alumnos cuya lengua materna sea ese idioma.

El siguiente capítulo de este libro es el referido a la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. Como se ha mencionado más arriba, la manera en que se imparten las clases hoy en día dista, o debería distar, enormemente de la

empleada anteriormente. La finalidad curricular de las enseñanzas de idiomas, como consecuencia de las demandas de la sociedad, ha traído consigo un cambio en el desarrollo de estas clases. Por lo tanto, las actividades son mucho más participativas para los alumnos, los cuales se convierten en el centro alrededor del cual gira el proceso de enseñanza; los procedimientos de evaluación, así como el tratamiento del error son distintos; los recursos didácticos incluyen la utilización de medios audiovisuales y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; etc.

Todo lo concerniente al perfil del profesorado de idiomas actual en sus vertientes de formación inicial, acceso a la profesión y formación continua también es analizado en detalle ya que éste es el responsable más directamente implicado en la enseñanza. De su preparación profesional, dedicación y entusiasmo dependerá en gran parte la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras. En consecuencia, se han intentado describir todos los cauces existentes para lograr ese perfeccionamiento del profesorado, desde las actividades organizadas por las distintas Administraciones Educativas hasta aquellas financiadas por otros organismos o empresas.

Asimismo, parece recomendable conocer lo que se hace en otros países en materia de lenguas extranjeras. Por lo tanto, se dedica un capítulo a presentar la consideración que reciben los idiomas en los distintos sistemas educativos de los Estados Miembros de la Unión Europea. De ello se desprende que hay una serie de rasgos comunes en todos los países y que la situación en España no es muy diferente de la de otros Estados de su entorno.

El estudio realizado en este libro no estaría completo si no se incluyera una visión de futuro en la que, a partir de las medidas tomadas hasta el momento con el fin de mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras, se detecten fallos y se busquen nuevos cauces y vías de futuro por las que debe discurrir esta enseñanza.

Para finalizar, hay que agradecer a Mercedes Muñoz-Repiso, Jefa del Área de Estudios e Investigación del CIDE, sin cuya iniciativa de esta obra no habría existido. Asimismo, nuestro más sincera gratitud a F. Javier Murillo, Director del Programa de Estudios, por su paciente trabajo de apoyo durante la realización del documento y por las revisiones de los borradores. Nuestro agradecimiento también a Begoña Arias y Elisa Simón que aunque colaboraron en el proyecto durante un tiempo lo abandonaron por otras actividades. Este documento tampoco se hubiera podido llevar a cabo sin los datos suministrados por Jesús Ibañez, Consejero Técnico de la Oficina de Estadística, Francisco Meno, Director de la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid - Jesús Maestro, Ángel Arviza, responsable de informática de dicha escuela, y de los directores de otras Escuelas de Idiomas. Por último, también nuestro agradecimiento a las becarias del Área de Documentación del CIDE que nos han suministrado la abundante legislación requerida.

1. EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL SIGLO XX

A lo largo del siglo XX, la enseñanza de lenguas extranjeras en España ha experimentado una serie de cambios importantes que han influido en su configuración actual dentro del sistema educativo.

En los siguientes apartados, se va a abordar la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras considerando, en primer lugar, el nivel educativo que corresponde a lo que hoy en día es la enseñanza secundaria, mediante el análisis de la posición que esta materia ha tenido en los distintos planes de estudios (número de años de estudio, carga lectiva, lenguas estudiadas, etc.). En segundo lugar, se describirá la evolución de las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas atendiendo a su carácter de enseñanzas especializadas desde su creación en 1911. El tercer apartado de este capítulo presenta la metodología empleada en la enseñanza de idiomas hasta la llegada de las tendencias metodológicas predominantes en la actualidad. Esta evolución de enfoques es el resultado de las nuevas aportaciones de los lingüistas, las experiencias de los profesores y, sobre todo, la necesidad de enseñar la lengua respondiendo a las demandas de la sociedad. Finalmente, se estudia la formación del profesorado a lo largo de este periodo describiendo la formación inicial, el acceso a la función docente y la formación continua del mismo.

1.1 LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA

Las lenguas extranjeras han vivido una importante evolución en los planes de estudios de la enseñanza general y técnica desde comienzos del siglo XX hasta la reforma introducida por la LOGSE en el año 1990. El propósito de este apartado es describir dicha evolución destacando aspectos tales como: los momentos históricos en que las lenguas extranjeras han formado parte de los planes de estudios, el tiempo dedicado al aprendizaje de idiomas, la edad a la que los alumnos se enfrentaban por primera vez al estudio de esta materia, su carácter obligatorio u optativo, los idiomas que se ofertaban, etc. Por lo que respecta a la enseñanza general, la información que se analiza se refiere, en su mayor parte, a la segunda enseñanza ya que es en este nivel educativo donde se han impartido tradicionalmente las lenguas extranjeras. No obstante, al llegar a la descripción de la situación educativa de los años setenta, se analiza la etapa de EGB (que engloba en un tronco común la enseñanza primaria y la secundaria inferior) puesto que es a partir de ese momento cuando, por primera vez, los alumnos comienzan obligatoriamente el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por otro lado, la enseñanza técnica o profesional se ana-

liza de forma menos detallada debido a su peso relativo dentro del sistema educativo.

A pesar del alto número de reformas que tuvieron lugar en los planes de estudios del siglo XX, en ningún momento las lenguas extranjeras dejaron de formar parte de la formación de los alumnos de segunda enseñanza. Sin embargo, éstas han vivido una importante evolución que puede sintetizarse en las siguientes etapas: en un primer momento, el idioma estudiado mayoritariamente era el francés y, aunque también aparecían otros idiomas en los planes de estudios, éste tuvo casi siempre carácter obligatorio y era el que se estudiaba durante más años debido a la importancia que le concedía la Administración Educativa. A partir de los años 50, el inglés comenzó a cobrar mayor peso, no abandonando en adelante ese lugar privilegiado en los planes de estudios. Posteriormente, el cambio más importante que ha tenido lugar en la enseñanza de lenguas extranjeras fue que, a partir de la década de los 70, esta materia comenzó a ser estudiada por todos los alumnos debido a que la enseñanza básica se hizo obligatoria y la materia de lengua extranjera entró a formar parte de ese nivel educativo también con carácter obligatorio, lo cual supuso que las lenguas extranjeras llegaran por primera vez a todos los alumnos. Toda esta evolución vivida por las lenguas extranjeras dentro de los planes de estudios más importantes del siglo XX se recoge sintéticamente en la tabla 1.2 al final del apartado.

1.1.1 LA PRIMERA MITAD DE SIGLO: EL PREDOMINIO DEL FRANCÉS EN LOS PLANES DE ESTUDIOS

En los primeros años del siglo XX se sucedieron una serie de reformas en el ámbito educativo muy ligadas a los cambios políticos que se vivían en España. En 1900, y gracias a una reforma de la segunda enseñanza¹, se consideró de vital importancia para los alumnos de este nivel educativo el aprendizaje de las lenguas extranjeras (en concreto el francés) como parte integrante de la formación cultural que habían de recibir. Así, en el prólogo del Real Decreto que introdujo esta reforma se justificaba la conveniencia de estudiar lenguas vivas de la siguiente manera:

«Como imperiosa necesidad de la vida moderna de relación de unos pueblos con otros, y olvido del funesto aislamiento en que hemos vivido, así como por la precisión de conocer cuanto más saliente y provechoso se produce en las ciencias y en sus aplicaciones, impónese el conocimiento de las lenguas vivas: una el Francés, otra el Inglés o el Alemán».

Se detallaba, además, en la misma introducción al Real Decreto la forma en que se concebía el aprendizaje de los idiomas modernos, y se explicaba su finalidad diciendo:

¹ Real Decreto de 20 de julio de 1900, reformando el plan de estudios de segunda enseñanza.

«No hay necesidad de consignar hasta qué punto debe ser práctico el trabajo de estudiarlas. La lectura correcta, la traducción y la redacción corrientes deben ser el objeto principal, y si además en las clases se acostumbran desde el primer día Profesores y alumnos a ir gradualmente empleando el lenguaje, resultará la tarea provechosa y el éxito cierto.»

Según se establecía en este plan de 1900, la segunda enseñanza comenzaba a los 10 años de edad y tenía una duración de seis cursos académicos. Se estudiaba francés en los cursos tercero y cuarto; y, en el quinto y sexto, otra lengua extranjera a elegir entre inglés o alemán. Por tanto, en este momento histórico, el aprendizaje de lenguas extranjeras comenzaba a la edad de 12 años. Las clases se impartían en días alternos y con una duración de una hora y media, dedicándose aproximadamente el 10% del tiempo de estudio desde el tercero al último curso al aprendizaje de lenguas extranjeras (edades desde los 12 a los 16 años). Otro dato que refleja la importancia de las lenguas extranjeras en este plan es el hecho de que para poder optar al grado de Bachiller se consideraba materia de examen un ejercicio de *«lectura y traducción de las lenguas vivas»*. Se puede apreciar que en este plan de estudios el idioma al que se concede mayor rango de importancia es el francés puesto que es la única lengua extranjera que el alumno debía cursar de forma obligatoria durante el Bachillerato.

A pesar de que al año siguiente el conde de Romanones, ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, llevó a cabo una nueva organización de la enseñanza secundaria², por lo que concierne al plan de estudios del grado de Bachiller, respetó en gran medida el plan de su antecesor, no modificando la presencia de lenguas extranjeras ni en la organización del currículo ni en la carga horaria que se le dedicaba. El principal objetivo de esta reforma fue la organización de la enseñanza secundaria en los Institutos Generales y Técnicos, abarcando no sólo los estudios de segunda enseñanza sino también las enseñanzas técnicas de Magisterio, Agricultura, Industria, Comercio, Bellas Artes, y Artes Industriales así como la enseñanza para obreros.

Dos años después, en 1903³, la enseñanza de lenguas extranjeras sufrió un importante retroceso ya que, entre otras razones por falta de presupuesto, se redujo el número de materias del plan de estudios del Bachillerato, suprimiéndose de forma rotunda el estudio de la lengua inglesa y alemana y manteniéndose únicamente el estudio de la lengua francesa en los cursos 3º y 4º. Por este mismo motivo, ya Romanones en 1902 había dejado en suspenso la enseñanza de estos idiomas, disciplinas que fueron derivadas a las Escuelas Superiores de Comercio (Díaz de Laguardia, 1988). En resumen, con esta nueva regulación los alumnos sólo estudiaban una lengua extranjera, sin posibilidad de elección, y únicamente durante dos cursos del Bachillerato.

² Real Decreto de 17 de agosto de 1901, organizando los Institutos generales y técnicos.

³ Real Decreto de 6 de septiembre de 1903, modificando el plan de estudios generales para obtener el grado de Bachiller.

A partir de las sucesivas reformas de estos tres años, la situación de las lenguas extranjeras no mejoró durante mucho tiempo en los planes de estudios de la segunda enseñanza, salvo por las innovadoras experiencias llevadas a cabo por el Instituto-Escuela, centro experimental creado en 1918 por Santiago Alba, ministro de Instrucción Pública, y a cargo de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. En este centro se ensayaban planes de estudios y métodos de educación de tal forma que fueron muchas las innovaciones curriculares llevadas a la práctica, algunas de las cuales referidas a la enseñanza de lenguas modernas. Las enseñanzas se distribuían en tres cursos preparatorios y seis de Bachillerato, y comprendían una etapa común y obligatoria para todos los alumnos y otra electiva «donde se buscaba la adaptación a los deseos de cada familia y a las aficiones y aptitudes de cada niño» (Díaz de Laguardia, 1988, p. 318). Se contemplaban en este plan de estudios los bachilleratos especializados (correspondientes a los dos últimos cursos de estudios electivos), pero sin imponerlos, de tal manera que las familias y los profesores eran los que configuraban en esos cursos el contenido del plan de estudios de los alumnos sin más restricciones que las señaladas por el Reglamento de este centro.

Los cambios introducidos por el Instituto-Escuela resultaron muy innovadores para la época. Así, la enseñanza de la lengua extranjera en este centro se adelantó tres años con respecto al plan de estudios vigente en el momento, ya que los alumnos se enfrentaban al aprendizaje de un idioma desde que cursaban la sección preparatoria. Teniendo en cuenta que esta sección comprendía niños de 8 a 10 años, no admitiéndose alumnos de más edad (aunque para el ingreso de las niñas se permitía que lo hiciesen siempre que no hubieran cumplido los catorce años), los alumnos comenzaban el aprendizaje de la lengua extranjera a una edad tan temprana como es los 8 años. Por otro lado, se les ofertaba el estudio de dos lenguas extranjeras al mismo tiempo y se consideraba obligatorio el estudio de alguna lengua extranjera en todos los grados (tabla 1.1).

TABLA 1.1. NÚMERO DE HORAS SEMANALES DE LENGUAS MODERNAS IMPARTIDAS EN EL INSTITUTO-ESCUELA. AÑO 1918

	SECCIÓN PREPARATORIA			BACHILLERATO					
				Est. comunes				Est. electivos	
	1 ^o c.	2 ^o c.	3 ^o c.	1 ^o c.	2 ^o c.	3 ^o c.	4 ^o c.	5 ^o c.	6 ^o c.
Francés y Lit. Francesa	3 h/s	3 h/s	3 h/s	3 h/s	3 h/s	3 h/s		3-6 h/s	3-6 h/s
Inglés o Alemán						3 h/s	3 h/s		
Inglés y Lit. Inglesa								3-6 h/s	3-6 h/s
Alemán y Lit. Alemana								3-6 h/s	3-6 h/s
Total h/s obligatorias	48	48	48	48	49	49	49	38	38

Nota: En los cursos tercero y cuarto, la asignatura de Latín, que tenía asignadas 3 horas semanales, podía permutarse por las de Inglés o Alemán.

Fuente: Elaboración CIDE a partir de Díaz de Laguardia, E. (1988): *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*. Madrid, MEC.

Es de destacar que hasta finales del siglo XX no se generalizaría lo que ya en ese centro se había llevado a cabo desde 1918 hasta 1936, fecha en la que el Instituto-Escuela fue suprimido; es decir: edad de comienzo del aprendizaje de las lenguas extranjeras a los 8 años, estudio de dos idiomas al mismo tiempo y enseñanza de esta materia de forma obligatoria en todos los cursos.

Desde 1918 se sucedieron multitud de proyectos teniendo como referente la experiencia del Instituto-Escuela, pero no se llevó a cabo otra nueva reforma de la segunda enseñanza hasta el plan Callejo⁴ de 1926 con el cual, como se ha mencionado anteriormente, mejoró la situación de la enseñanza de lenguas extranjeras. Este plan estableció una división del Bachillerato en dos etapas:

- el Bachillerato Elemental, que comprendía 3 años de estudios; y
- el Bachillerato Universitario compuesto de un curso común y dos cursos de bachillerato especializado (secciones de Ciencias y Letras).

En total tenía una duración de seis años, de tal modo que el alumno seguía finalizando sus estudios de Bachillerato a los 16 años. En este plan de estudios el Francés era materia obligatoria durante todo el Bachillerato Elemental, en el curso común no aparecía la lengua extranjera como disciplina de estudio, y en el Bachillerato Universitario los alumnos podían elegir entre inglés o alemán en ambas secciones. Al mismo tiempo, se incluía en el cuarto curso la materia Literatura española comparada con la extranjera, lo cual supuso una nueva dimensión enriquecedora para complementar la formación global de los alumnos.

En definitiva, con este plan de estudios los idiomas modernos mejoraron sensiblemente su situación, ya que se amplió el número de lenguas extranjeras estudiadas por el alumno, aunque el tiempo lectivo para estas materias (tres horas semanales de un total de 15 a 21 horas según el curso; y tres años de francés y dos de inglés o alemán) era insuficiente para poder llegar a dominarlas.

Por lo que se refiere a las enseñanzas de carácter técnico, en 1924 se promulgó el Estatuto de la Enseñanza Industrial⁵, que tuvo su aplicación inmediata en el plan de estudios de 6 de octubre de 1925. Este plan organizaba las enseñanzas técnicas en tres fases: una Preparatoria para el aprendizaje obrero en la que no se estudiaban lenguas extranjeras, otra fase de Oficialía Obrera donde tampoco se consideraba el estudio de ningún idioma extranjero, y una última fase de Maestría Obrera en la cual se estudiaba francés en el primero de los dos cursos que la componían. El alumno que obtenía el título de Maestro Industrial Obrero podía optar a estudios de Perito Industrial realizando un curso puente de preparación para acceder a estos estudios, en dicho curso se estudiaba inglés. Unos años más tarde se

⁴ Real Decreto de 25 de agosto de 1926, organizando la segunda enseñanza (Gaceta 28-8-1926).

⁵ Real Decreto de 31 de noviembre de 1924, por el que se crea el Estatuto de la Enseñanza Industrial.

inició la organización de la Formación Profesional como tal gracias al Estatuto de la Formación Profesional⁶ que incluyó las lenguas extranjeras en los planes de estudios de este nivel educativo; en concreto la lengua francesa, que se estudiaba en el curso común para alcanzar la titulación de Maestro Industrial Obrero y en todas las enseñanzas especializadas que daban acceso al título de Maestro mecánico, electricista, etc.

Volviendo a la segunda enseñanza, hasta 1931 se sucedieron multitud de proyectos y planes de estudios poco estables sobre la base del plan Callejo. La tendencia fue aumentar progresivamente el número de horas semanales dedicadas al aprendizaje de idiomas y, sobre todo, reforzar la materia de Francés, manteniéndose para ello las tres horas semanales en los tres primeros cursos comunes y añadiendo una hora semanal a los cursos restantes, tanto para la sección de letras como para la de ciencias. La oferta se completó con el estudio de Inglés o Alemán durante dos horas semanales en el 4º curso, y tres en los dos últimos cursos de letras y de ciencias. Todo ello con respecto a un total de 23 a 27 horas lectivas semanales dependiendo del curso.

En 1931, la situación de las lenguas extranjeras dentro del sistema educativo empeoró. Se suprimió el anterior plan Callejo, que tanto había impulsado el aprendizaje de idiomas, y se restableció el de 1903 adaptado⁷. A pesar de que las adaptaciones que realizó este plan supusieron alguna mejora para las lenguas extranjeras con respecto al de 1903 en el que se basaba, sin duda esta reforma restó importancia a los idiomas en la segunda enseñanza, manteniendo las materias de lenguas extranjeras no por considerarlas necesarias sino por el único motivo de que los alumnos que las habían cursado en años anteriores no viesan interrumpido su estudio. Por este motivo, se incorporó la materia de Francés en segundo curso, «para que no interrumpan esta enseñanza los alumnos que han estudiado el primer curso de esta asignatura durante el primer año del plan de 1926.» En el sexto curso, común porque al igual que en 1903 se suprimieron las secciones de Ciencias y Letras, se añadió la materia de Idiomas, a elegir entre inglés, alemán o italiano «para no dejar incompleto su estudio ya iniciado.» (tabla 1.2). Esta adaptación en los planes de estudios se mantuvo vigente hasta que se promulgó, al año siguiente, el plan que estaba en proyecto. Así, tomando como referencia los de 1903 y 1931, se publicó en 1932 un nuevo plan de transición⁸ que eliminó las materias de Inglés, Alemán e Italiano, estableciéndose textualmente: «*Quedan suprimidas del plan de adaptación las asignaturas de Inglés, Alemán e Italiano, hasta que se reorganicen las asignaturas de lenguas vivas.*» En definitiva, se mantuvo únicamente la asignatura de Francés para aquellos alumnos que venían cursándolo del plan anterior. Todos estos cambios supusieron un retroceso para la evolución de las materias de lenguas extran-

⁶ Decreto de 21 de diciembre de 1928, promulgando el Estatuto de Formación Profesional (Gaceta 28-12-1928).

⁷ Decreto de 7 de agosto de 1931, restableciendo por un año el plan de estudios de 1903 con algunas adaptaciones.

⁸ Orden Ministerial de 13 de julio de 1932, estableciendo el plan de transición (Gaceta 18-7-1932).

geras con respecto a planes anteriores, los idiomas vivieron entonces uno de sus peores momentos, ya que se volvió a la situación existente tres décadas antes.

La convivencia de tan distintos planes de enseñanza media obligó a la aprobación de uno nuevo en agosto de 1934⁹. Así, se estableció un nuevo Bachillerato de siete cursos de duración para alumnos a partir de 10 años, que se organizaba en dos ciclos:

- el primero, de carácter elemental y tres años de duración, contaba con la presencia en todos ellos del idioma francés con una carga lectiva de cuatro horas semanales; y
- el segundo ciclo, que continuaba con el estudio del francés sólo en cuarto curso y durante tres horas a la semana; en quinto no se impartía ninguna lengua extranjera y, en los cursos sexto y séptimo se ofertaba inglés o alemán con una carga lectiva de seis horas a la semana cada curso.

Se impuso el requisito de tener que realizar una prueba intermedia de conjunto al finalizar el primer ciclo del Bachillerato para matricularse en el cuarto curso. Uno de los tres ejercicios que el alumno debía realizar era la lectura y traducción del francés. Además, después de finalizar todos los cursos del Bachillerato, el alumno debía realizar un examen de reválida de todas las asignaturas cursadas ante un tribunal compuesto, entre otros, por un profesor de idiomas. De todos estos datos se desprende que las lenguas extranjeras recuperaron el peso que habían perdido con el plan anterior.

Durante la Guerra Civil se volvió a modificar la situación de las lenguas extranjeras en los planes de estudios de la segunda enseñanza¹⁰. A partir de la reforma vivida por la segunda enseñanza en 1938, el Bachillerato se contemplaba como una etapa a la que se accedía mediante un examen de ingreso a los 10 años de edad, constaba de siete cursos, y era considerada como preparatoria para el acceso a la Universidad, una vez superado el llamado Examen de Estado. En el preámbulo de esta Ley se estableció que la cultura humanística debía completarse con el estudio de dos lenguas vivas, escogidas por los alumnos entre las que se fijaban en el cuadro de estudios, siendo obligatorio que una de ellas fuera italiano o alemán (por obvias razones de índole política), con el fin de facilitar a los futuros bachilleres el acceso a las producciones literarias y científicas del extranjero: *«Dos idiomas a determinar entre el italiano, francés, alemán o inglés. Será obligatorio el estudio del alemán o el italiano, a elección. Los idiomas latinos se cursarán durante tres años y los otros durante cuatro.»*

La carga lectiva determinada para el estudio de idiomas era la siguiente:

⁹ Decreto de 29 de agosto de 1934, de establecimiento de un nuevo plan de estudios (Gaceta 30-8-1934).

¹⁰ Ley de 20 de septiembre de 1938 de reforma de la segunda enseñanza (BOE 23-9-1938).

- tres horas semanales de un total de 28 lectivas en los tres primeros cursos, pudiéndose elegir entre italiano o francés; y
- tres horas semanales en los cuatro cursos siguientes de un total de 32 semanales en 4º y 7º curso, y de 33 horas en 5º y 6º curso, pudiéndose elegir entre inglés o alemán. Además se dedicaba un tiempo al repaso del idioma latino escogido y, en los dos últimos cursos, se ampliaba el conocimiento de las culturas extranjeras con la materia *Literatura española y nociones de literaturas extranjeras*.

A pesar de que existen escasas referencias en cuanto a las materias concretas que conformaban el Examen de Estado del Bachillerato, se sabe que constaba de dos pruebas: una escrita, eliminatoria, y otra oral, en la que se realizaba una exposición sobre uno o varios temas de las disciplinas fundamentales, entre las que se encontraban las lenguas modernas.

Por lo que respecta a la Formación Profesional, durante la Guerra Civil y en la zona republicana, este nivel educativo experimentó un incremento notable creándose los Institutos Obreros en 1936 (en estos institutos se impartía un bachillerato abreviado dirigido a las clases obreras con la intención de proporcionar a sus alumnos una base sólida de conocimientos para poder seguir estudios técnicos). La actividad legislativa en el periodo inicial de la postguerra descuidó este tipo de formación y hubo que esperar hasta 1949 para que se promulgara la Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional¹¹. Con esta ley se volvió a la idea ya propuesta un siglo antes de incluir las enseñanzas técnicas en la enseñanza general y así poder extender la enseñanza secundaria a una mayor parte de población. De esta ley se ha dicho: «*Tan ambicioso proyecto de conseguir el triple objetivo de formación general, técnica y de acceso a estudios superiores era muy difícil y fracasó...*» (Acero, 1993, p. 171). Para lograr ese triple objetivo se crearon los Institutos Laborales donde se impartía el Bachillerato Laboral que se organizaba en dos ciclos: Elemental y Superior (con una duración de cinco y dos años respectivamente). Se establecieron las siguientes modalidades: Agrícola y Ganadera, Industrial y Minera, Marítima, y una serie de profesiones femeninas. Muchos años después, en 1958 se estableció el plan de estudios de una nueva modalidad: la Administrativa. Las lenguas extranjeras no se consideraban materia de estudios en ningún caso, con la única excepción de que, cuando comenzó a funcionar la modalidad Administrativa, se impartía en el ciclo superior la disciplina de Taquimecanografía en idioma extranjero.

1.1.2 DIVERSIFICACIÓN DE IDIOMAS EN LOS AÑOS 50: SE INICIA EL PREDOMINIO DEL INGLÉS

A partir de 1953, momento en que se aprobó una nueva Ley de Ordenación de la Enseñanza Media¹², en los planes de estudios del Bachillerato no se dio prioridad a ningún idioma. Según establecía esta ley, la segunda enseñanza quedaba estructurada en:

¹¹ Ley de 19 de junio de 1949 de Bases de la Enseñanza Media y Profesional.

¹² Ley de 26 de febrero de 1953 sobre la Ordenación de la Enseñanza Media (BOE 27-2-1953).

- Bachillerato Elemental de cuatro cursos de duración, de los 10 a los 14 años de edad, necesario para seguir enseñanzas de carácter técnico elemental; y
- Bachillerato Superior, de dos cursos, seguido de un curso preuniversitario necesario para el acceso a la Universidad.

Esta ley popularizó el título de Bachillerato Elemental. Al terminar cada una de las etapas del Bachillerato, el alumno debía superar una prueba llamada Reválida para poder obtener el título correspondiente. El plan de estudios aprobado contemplaba el estudio de un idioma moderno en el tercer y cuarto curso del Bachillerato Elemental, así como en quinto y sexto curso como materia obligatoria tanto para la opción de Ciencias como para la de Letras. Por lo tanto, el alumno se enfrentaba por primera vez al aprendizaje de un idioma a los 12 años. En el artículo 8º de este decreto se mencionaba textualmente: *«En los grados del Bachiller, y dentro del cuadro de Profesores de cada Centro, los alumnos podrán elegir como idioma moderno el alemán, francés, inglés, italiano y portugués. Los alumnos podrán repetir el mismo idioma en los cuatro cursos citados, o bien estudiar uno de estos idiomas en los cursos tercero y cuarto del Grado Elemental, y otro distinto en los dos cursos del Grado Superior; mas para poder optar al segundo idioma deberán haber aprobado en las pruebas del Grado Elemental con la calificación mínima de notable.»* Como puede observarse, a partir de este momento no se dio prioridad a ninguna lengua extranjera específica. La distribución horaria de esta materia era de dos horas en el tercer curso y tres en los restantes. El total de horas lectivas por curso era como mínimo de 20 semanales en el Bachillerato Elemental, y de 25 en el Superior.

Unos años más tarde, concretamente en 1957, volvió a adelantarse el inicio del estudio de idiomas modernos a la edad de 11 años (incluyéndolo como materia en 2º curso). Esta situación se dio gracias a un decreto¹³ cuya intención era descongestionar el plan de estudios del Bachillerato. Para la lengua extranjera se estableció la siguiente distribución horaria, de un total de 27 unidades didácticas y entendiendo como unidad didáctica un periodo lectivo de tres cuartos de hora más media hora de permanencias:

- en 2º curso, seis unidades didácticas semanales;
- en 3º, cuatro unidades didácticas semanales;
- en 4º desaparece su estudio aunque se apunta que *«dedicará una unidad didáctica semanal al repaso del Idioma Moderno, sin que tampoco esta actividad constituya asignatura.»*;
- en 5º se retoma como asignatura el idioma estudiado en el grado elemental, con una dedicación de tres unidades semanales; y

¹³ Decreto de 31 de mayo de 1957, estableciendo el plan de estudios del Bachillerato (BOE 18-6-1957).

- en el Curso Preuniversitario, la carga lectiva atribuida a la materia de idiomas era de cuatro clases semanales durante todo el curso.

El Curso Preuniversitario, a pesar de que se regulaba ya en la Ley de 1953, quedó configurado de modo estable en 1957¹⁴. Así, el Decreto de 13 de septiembre de 1957 estableció que dicho curso estaría constituido por unas materias elegidas por el centro y otras materias, establecidas por el Ministerio y con carácter común y obligatorio, entre las que se encontraba el *«perfeccionamiento del Idioma moderno cursado por cada alumno en el Bachillerato, mediante el estudio de una obra de un autor destacado, con el fin de poder expresarse en dicho idioma de palabra y por escrito»*. Se confiaba al profesor la selección de las obras y fragmentos más adecuados para poder cumplir el objetivo fundamental de que los alumnos perfeccionaran su conocimiento de la lengua extranjera hasta poder expresarse tanto de palabra como por escrito. La normativa referida al Curso Preuniversitario se vio modificada por un decreto en el año 1959¹⁵. Con respecto a la enseñanza de lenguas, este decreto mantiene el idioma moderno como materia común y refuerza su dedicación. De hecho, se cita textualmente: *«... perfeccionamiento del idioma moderno cursado por cada alumno en el Bachillerato Superior, con el fin de poder expresarse en dicho idioma de palabra y por escrito. Todas las clases habrán de ser desarrolladas en el respectivo idioma. Se destinará a esta materia, durante todo el curso, una clase diaria dedicada a la conversación, traducción y comentario de textos de dicho idioma.»* Por último, hay que destacar el hecho de que quedara recogida en un texto legal la necesidad de impartir las clases en el propio idioma que se enseñaba. Esto demuestra que en esta época comenzaban a considerarse nuevos puntos de vista en cuanto a la finalidad del aprendizaje de las lenguas extranjeras. En 1963, se aprobó otro decreto que supuso una nueva reforma¹⁶ del Curso Preuniversitario. En este decreto se mantenía el idioma moderno como materia común y, además, se añadían aspectos que matizaban lo establecido en decretos anteriores. Por ejemplo, se estableció que *«los alumnos deberán perfeccionar el mismo idioma moderno que hayan cursado en el Bachillerato Superior, con el fin de poder expresarse en él de palabra y por escrito. Todas las clases habrán de ser desarrolladas en el respectivo idioma y dedicadas a la conversación, traducción directa e inversa y comentario de textos.»* Como puede observarse, se mantuvieron ciertos aspectos relevantes de la ley anterior, por ejemplo la necesidad de que las clases fueran impartidas en el idioma objeto de estudio.

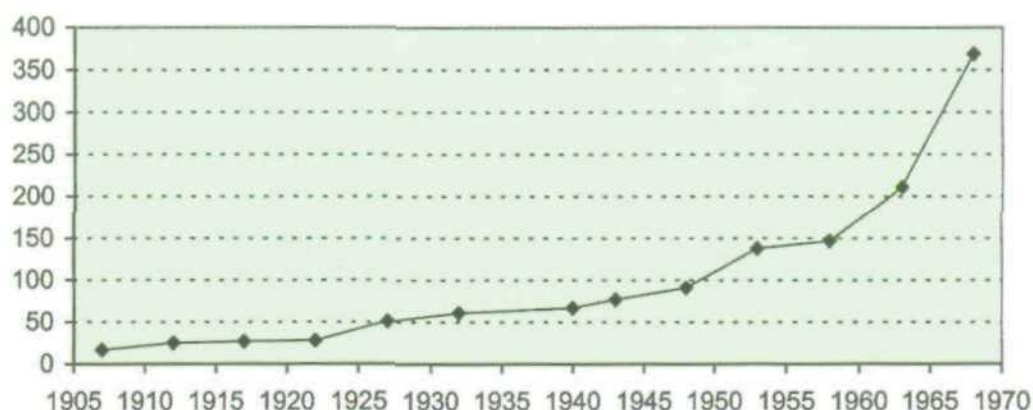
Finalmente, se presenta a continuación (gráfico 1.1) el número de alumnos que cursaban estudios de bachillerato desde comienzos de siglo hasta finales de los años 60 (periodo histórico analizado hasta el momento) y que, por tanto, estudiaban alguna lengua extranjera. Este número experimentó un aumento constante, sobre todo, a partir de los años 50 coincidiendo con el momento en que se generalizaron las enseñanzas del Bachillerato Elemental en 1953.

¹⁴ Decreto de 13 de septiembre de 1957, de ordenación del Curso Preuniversitario (BOE 7-10-1957).

¹⁵ Decreto de 23 de mayo de 1959, de ordenación del Curso Preuniversitario (BOE 29-6-1959).

¹⁶ Decreto 1862/1963, de 11 de julio, regulador del Curso Preuniversitario (BOE 8-8-1963).

GRAFICO 1.1. ALUMNOS DE BACHILLERATO POR CADA 10.000 HABITANTES.
CURSOS 1907/08 A 1968/69



Fuente: Elaboración CIDE a partir de MEC (1987): *Datos y cifras de la educación en España 1984/85*. Madrid, MEC.

Por lo que se refiere a la Formación Profesional, fruto del proceso de industrialización que vivía España y la consiguiente demanda de técnicos especializados, se promulgó una nueva ley específica para la Formación Profesional¹⁷ en 1955, que derogaba los Estatutos de 1924 y 1928. Esta Ley supuso un cambio sustancial en la ordenación de las enseñanzas, sobre todo en el ámbito estructural, ya que se proponía la incorporación de este tipo de enseñanzas al Ministerio de Educación, aunque «coordinado» con otros ministerios. Las enseñanzas profesionales se organizaron en: Preaprendizaje, Aprendizaje u Oficialía, Maestría y Especialización. En cuanto a la organización de las enseñanzas, y con respecto a los idiomas modernos, entre las materias a cursar no se consideraba oportuno el conocimiento de ninguna lengua extranjera en ninguno de esos niveles educativos de la formación profesional. En el nivel de Maestría Industrial, posteriores regulaciones introdujeron la materia de Inglés Técnico a razón de hora y media semanal de un total de 39 horas por término medio y curso. La inclusión de esta materia y el carácter técnico de la misma muestran la lenta pero positiva evolución que comenzaban a vivir las lenguas extranjeras en las enseñanzas profesionales, empezando a ser consideradas como un recurso, una herramienta necesaria para el desempeño de determinadas profesiones. Sin embargo, la asignación horaria para esta materia era insuficiente para lograr dicho objetivo.

No hay que olvidar que las modalidades de Formación Profesional establecidas por la Ley de Formación Profesional Industrial de 1955 convivieron algunos años con los Bachilleratos Laborales creados por la Ley de Bases de 1949. Es precisamente en la década de los sesenta cuando comenzó a mejorar ostensible-

¹⁷ Ley de 20 de julio de 1955, por la que se regula la Formación Profesional Industrial (BOE 16-9-1954).

mente la situación de las lenguas extranjeras en los planes de estudios del Bachillerato Laboral. Este tipo de Bachillerato no conseguía tener el éxito esperado por la Administración, por lo que en 1963 se actualizaron los planes de estudios del Bachillerato Laboral Elemental. La presencia de los idiomas en éstos era la siguiente: en las especialidades Agrícola-Ganadera, Industrial-Minera, y Marítimo-Pesquera se cursaba la materia Idioma Moderno en el 3º, 4º y 5º cursos, con una dedicación de tres horas semanales de un total de 40 horas lectivas a la semana por término medio en los distintos cursos. En la especialidad Agrícola-Ganadera el idioma ofertado era el francés, mientras que en las otras dos mencionadas era el inglés. En la modalidad Administrativa la presencia del Idioma Moderno era mayor, ya que se comenzaba a impartir un curso antes y se ofertaban dos distintos, inglés y francés. La distribución horaria era la siguiente: en 2º curso tres horas a la semana de inglés, en 3º cinco horas semanales de inglés y tres de francés, y en 4º y 5º cursos cinco horas de cada uno de los idiomas anteriores. Además, también en el año 1963, se aprobaron nuevos planes de estudios para el ciclo superior de la modalidad Administrativa, en sus especialidades de Secretariado y Turismo. En dichas especialidades se estudiaba inglés y francés en los dos cursos de ambas especialidades, con una dedicación de cinco horas semanales para cada uno de los idiomas. Por tanto, al estudio de Idiomas Modernos se dedicaban 10 horas semanales de un total de 41 horas lectivas de media entre los dos cursos de ambas especialidades. A este tiempo dedicado específicamente a la lengua extranjera, se debe añadir también en ambas especialidades la presencia en los planes de estudios de materias de carácter totalmente profesional impartidas en el idioma objeto de estudio, tales como Taquigrafía y Mecanografía. El tiempo dedicado al aprendizaje profesional de Idiomas Extranjeros era de un 48% en la especialidad de Secretariado, y un 43% en Turismo, lo cual supone un porcentaje bastante elevado, mostrando la importancia que adquirieron las relaciones comerciales en los años sesenta.

De este análisis se desprende que las lenguas extranjeras mejoraron mucho su situación con estos nuevos planes de estudios: al igual que en la segunda enseñanza, ya no se daba prioridad al francés; la enseñanza de lenguas extranjeras iba adquiriendo mayor importancia, incorporándose en el ciclo elemental de todas las especialidades y en el ciclo superior de algunas de ellas por considerarse una materia fundamental como herramienta de trabajo; si bien el abanico de idiomas ofertado no era tan amplio como el de la segunda enseñanza, la carga lectiva semanal dedicada a la enseñanza de lenguas extranjeras era bastante importante; se estudiaban dos lenguas extranjeras en algunos cursos, cosa que no ocurría en la segunda enseñanza; el idioma cursado e incluso la carga horaria asignada al mismo estaban en función de la especialidad, lo cual permite deducir la finalidad práctica de esta materia en la formación profesional.

A pesar de los intentos por salvar el Bachillerato Laboral, éste sigue su declive, acentuándose a medida que se extendía la formación profesional industrial. En 1967 se deroga la Ley de Bases, suprimiéndose el ciclo elemental y manteniéndose el superior con el cambio de nombre de Bachillerato Técnico.

1.1.3 LA DÉCADA DE LOS 70: LAS LENGUAS EXTRANJERAS LLEGAN A TODOS LOS ALUMNOS

En la década de los 70 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. Este cambio se produjo como consecuencia de la aprobación de la Ley General de Educación de 1970 (LGE)¹⁸, la cual supuso una reforma global del sistema educativo. Se describe seguidamente la situación de las lenguas extranjeras en los planes de estudios de Educación General Básica, Bachillerato Unificado y Polivalente, Curso de Orientación Universitaria y Formación Profesional. Finalmente, se presenta brevemente esta materia en la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias.

A) Educación General Básica

La Educación General Básica (EGB) integraba la Educación Primaria en un tronco común con el primer ciclo de la Secundaria. Se trataba de un nivel único que comprendía ocho años de estudio, entre los 6 y los 14 años de edad. Dicho nivel, estructurado en un principio en dos etapas (de 1º a 5º, y de 6ª a 8º), fue dividido posteriormente en tres ciclos: inicial que incluía dos cursos; medio, de tres cursos de duración; y superior, también de tres cursos.

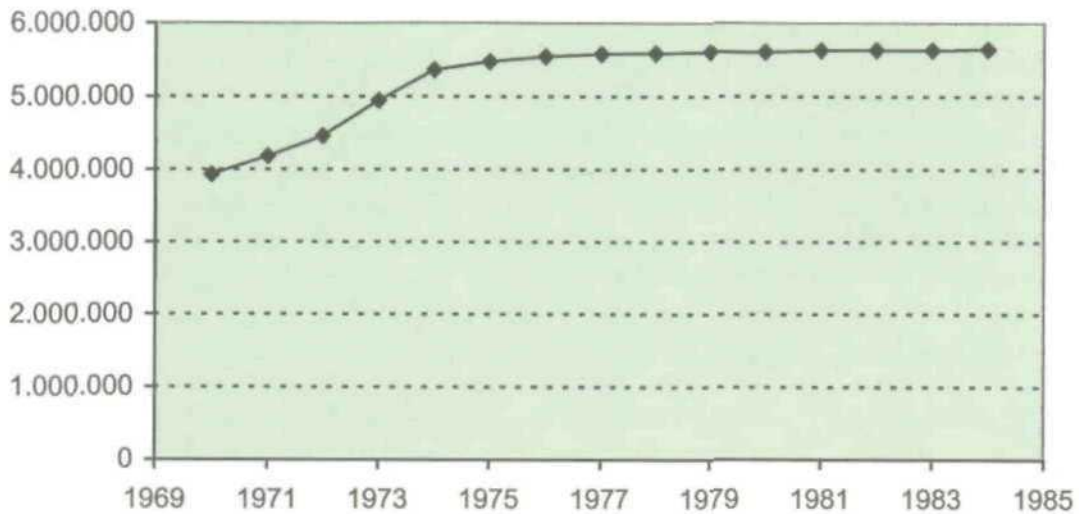
En el capítulo II de la LGE se citaban las áreas de actividad educativa para esta etapa, entre las que se mencionaba el «aprendizaje de una lengua extranjera». La Orden de 2 de diciembre de 1970¹⁹ aprobó las orientaciones pedagógicas para este nivel, las cuales desarrollaban la concepción desde la que se iba a programar el área de expresión de lengua extranjera. En principio, esta área se consideraba obligatoria a partir del 6º curso (11 años), aunque se dejaba abierta la posibilidad de inicio a partir de 5º (10 años), ó 3º (8 años). En estos dos últimos casos no se detallaba el tiempo que se debía dedicar a la enseñanza de un idioma extranjero, pero de las 25 horas lectivas semanales se asignaba necesariamente entre un 40 y un 50% de ese tiempo al tratamiento general de las áreas de expresión, entre las que se encontraba el área de Lenguaje y, por tanto, la lengua extranjera. Para los cursos 6º, 7º y 8º de EGB se planteaba una distribución del tiempo de un 13% para el área de Expresión de Idioma Moderno, lo cual suponía unas tres horas semanales para esta materia a partir de los 11 años de edad.

Como se aprecia en el gráfico 1.2, el número de alumnos matriculados en la EGB fue aumentando a lo largo de los años, sobre todo entre los cursos 1971/72 y 1975/76 y por tanto también el número de alumnos que estudiaba algún idioma extranjero de forma obligatoria.

¹⁸ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 6-8-1970).

¹⁹ Orden de 2 de diciembre de 1970 por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica (BOE 8-12-1970).

GRÁFICO 1.2. ALUMNOS MATRICULADOS EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA.
CURSOS 1970/71 A 1984/85



Fuente: Elaboración CIDE a partir de MEC (1987): *Datos y cifras de la educación en España 1984/85*. Madrid, MEC.

La Orden, que como se ha dicho posibilitaba el inicio de la enseñanza de un idioma moderno antes del 6º curso, establecía una serie de condiciones para cuando esa posibilidad fuese llevada a la práctica en un determinado centro:

I. *En el caso de introducirse la enseñanza de un idioma extranjero en el 5º curso*, han de tenerse en cuenta las siguientes consideraciones: frente al contenido determinado para el 6º curso, en 5º, se debe:

- intensificar la práctica de estructuras morfológicas y sintácticas,
- demorar la práctica de lectura y escritura hasta un mínimo de seis clases después de empezar el aprendizaje oral, y
- reducir en 50-60 palabras el vocabulario activo atendiendo a criterios pragmáticos.

II. *En el caso de introducirse el idioma extranjero en el 3º curso*, habrán de tenerse en cuenta las siguientes consideraciones frente al contenido determinado para el 6º curso:

- cambios sustanciales tanto del contenido como del enfoque metodológico,
- al menos durante seis meses, el aprendizaje debe ser exclusivamente oral,
- el método elegido debe ser del tipo audiovisual.

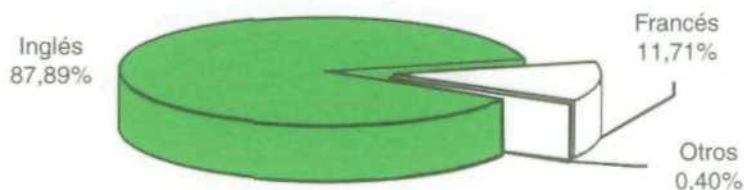
Por primera vez, la normativa legal contempló la posibilidad de comenzar la enseñanza de lenguas extranjeras a la edad de 8 años. Sin embargo, debe decirse que esta opción no se generalizó, siendo lo más habitual que la enseñanza de la lengua extranjera empezase, con carácter obligatorio, en 6º curso. También resulta innovador el hecho de que los centros pudiesen elegir qué lengua extranjera impartir, habitualmente, inglés o francés.

Asimismo, en la citada Orden se incluían las bases para la programación de francés e inglés, como posibles lenguas a impartir, sin que la no inclusión de otros idiomas significara su exclusión a la hora de poder ser ofertadas por el centro.

En cualquier caso, con el aprendizaje de un idioma se pretendía conseguir que, al final de la etapa, se hubieran sentado las bases para una posterior adquisición del dominio de una lengua extranjera como vehículo de comunicación que facilitase el acercamiento a otra cultura; un futuro intercambio comercial, técnico y cultural y la adquisición de información. El principio fundamental era promover la adquisición de las cuatro destrezas lingüísticas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir) bajo un enfoque oral utilizando métodos y técnicas activas.

Como se aprecia en el gráfico 1.3, la proporción de alumnos de EGB que estudiaban inglés era muy superior a la de aquellos que estudiaban francés. Por otro lado, 8.000 alumnos estudiaban otros idiomas.

GRÁFICO 1.3. PROPORCIÓN DE ALUMNADO DE EGB POR IDIOMA CURSADO, CURSO 1989/90



Fuente: Elaboración CIDE a partir de MEC (1993): *Estadística de la enseñanza en España 1989/90*. Madrid, MEC.

B) Bachillerato Unificado y Polivalente y Curso de Orientación Universitaria

En el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP), de tres cursos de duración, además de continuar la formación humanística de los alumnos, se intensificaba su preparación para acceder a los estudios superiores o universitarios, a la Formación Profesional de Segundo Grado o a la vida laboral en el seno de la sociedad. Para ello se concedía una atención preferente a la formación del carácter, al desarrollo de hábitos religioso-morales, cívico-sociales, de estudio, de trabajo y de autodominio, y a la educación física y deportiva. El contenido de las enseñanzas tendía a procurar una sólida base cultural, desarrollándose aquéllas con criterio progresivamente sistemático y científico, dirigidas a lograr, más que la acumulación y exten-

sión de los conocimientos, la capacitación para organizar aquéllos en síntesis interrelacionadas y coherentes.

El plan de estudios del BUP comprendía materias comunes a cursar por todos los alumnos, materias optativas, y enseñanzas y actividades técnico-profesionales, de entre las cuales el alumno debía cursar obligatoriamente una de su elección. La lengua extranjera tenía la consideración de materia común y formaba parte de la denominada área del Lenguaje junto con las materias de Lengua Española y Literatura e Iniciación al Latín. Los centros de Bachillerato debían establecer las enseñanzas de, al menos, dos de las siguientes lenguas extranjeras: francés, inglés, alemán, italiano y portugués. Como se puede observar, las lenguas que se seleccionan para su enseñanza son las mismas que en planes de estudios anteriores.

Por otra parte, los institutos de Bachillerato podían, de forma voluntaria, ofertar la enseñanza de una segunda lengua extranjera, exclusivamente para los alumnos de 3º de BUP, quienes libremente podían optar por ella.

Los métodos de enseñanza de la lengua extranjera eran los mismos que se consideraban a nivel general: predominantemente activos, *«matizados de acuerdo con el sexo, y tendentes a la educación personalizada»*. En el plan de estudios del Bachillerato establecido en 1975²⁰ se especificaba que el área de «Lenguaje» tenderá a ampliar la capacidad de expresión y comprensión verbal del alumno, tanto en la lengua nacional como en otras lenguas modernas, y el objetivo ha de ser que el alumno adquiera un dominio suficiente del lenguaje como medio de comunicación, de tal modo que le permita expresar sus vivencias y comprender los mensajes que recibe. También se ha de llevar al alumno al conocimiento e interpretación de obras literarias que pongan de relieve la cultura de un pueblo que se manifiestan en el idioma.»

El Curso de Orientación Universitaria (COU) fue implantado con carácter general en el año académico 1971/72. Este curso suponía el acceso normal a la Universidad, de ahí que su programación fuese responsabilidad de esta institución. Sus objetivos eran profundizar en la formación que recibían los alumnos en ciencias básicas, orientarles en sus carreras y profesiones, así como ejercitarles en las técnicas de trabajo intelectual de la educación superior.

La regulación del año 1971 fue sustituida por el plan de estudios que se estableció en 1975, aunque sufrió posteriores modificaciones. Según la normativa del 75, el contenido del curso constaba de un total de entre 26 y 30 horas lectivas semanales, divididas en tres bloques, de los cuales eran obligatorios los dos primeros:

- tres materias comunes de valor instrumental y formativo, que incluía una lengua extranjera a la que se dedicaba tres horas;

²⁰ Decreto 160/1975, de 23 de enero, por el que se aprueba el plan de estudios del Bachillerato (BOE 13-2-1975).

- cuatro opciones posibles (que incluyen dos asignaturas obligatorias y cuatro optativas de las que el alumno debía elegir dos), y a las que se le asignaba cuatro horas lectivas semanales para cada una; y por último,
- una o dos asignaturas voluntarias, a saber: Segundo Idioma Extranjero y Actividades Deportivas, las cuales, constanding de dos horas lectivas semanales, podían incrementar el horario hasta las 30 horas.

En cuanto a la metodología empleada en la enseñanza de lenguas extranjeras es la misma que se propone con carácter general: basada en los principios de individualización, socialización, actividad y creatividad. Procurando la utilización de medios audiovisuales, textos programados, fichas e instrumentos de trabajo personalizado. Todo ello con el fin de vincular estrechamente la teoría y la práctica, y fomentando el método de investigación, el trabajo personal, la elección responsable de tareas, el ejercicio del pensamiento crítico y de las capacidades lógicas y expresivas. No obstante, hay que destacar que la preocupación, tanto del profesorado como del alumnado, por superar la prueba de selectividad influía constantemente no sólo en los contenidos sino también en la metodología. Por lo tanto, muchas de las clases de COU de lengua extranjera se dedicaban casi exclusivamente a la preparación de dicho examen.

Como se aprecia en el gráfico 1.4, a partir del curso 1975/76 el número de alumnos matriculados en BUP y COU experimentó un progresivo aumento y, paralelamente, esta situación se tradujo en un incremento constante del número de alumnos que estudiaban lenguas extranjeras en estos niveles educativos.

GRÁFICO 1.4. ALUMNOS MATRICULADOS EN BUP Y COU. CURSOS 1974/75 A 1989/90



Nota: Desde el curso 1982/83 se incluyen los alumnos del INBAD.

Fuente: Elaboración CIDE a partir de MEC (1987): *Datos y cifras de la educación en España 1984/85*. Madrid, MEC; y MEC (1993): *Estadística de la enseñanza en España 1989/90*. Madrid, MEC.

A partir de 1989 se abrió la posibilidad de que para el área de Lengua Extranjera en todos los niveles educativos (aunque fundamentalmente se llevó a la práctica en BUP) se desdoblaran los grupos y se pudiera dedicar una hora semanal a la práctica de la conversación. Esta posibilidad se recogió en una Orden²¹ de 1989 en la cual se estableció que con respecto al horario del profesorado, a aquellos que no cubriesen las horas de docencia que les correspondían, el director del centro les asignaría otras actividades con el fin de completar su horario. Una de las actividades a las que se dedicaban preferentemente estas horas era a permitir el desdoblamiento de los grupos en las materias de idiomas. Los grupos que se desdoblaban eran aquellos con más de 20 alumnos en los centros de EGB y Educación Especial; y aquellos que superaban los 25 alumnos en los centros de Bachillerato y Formación Profesional.

Los desdobles consistían en formar dos grupos con los alumnos de una misma clase durante una de sus tres horas semanales, con el objetivo de poder tener prácticas de conversación. Estos dos grupos eran atendidos por el profesor de la asignatura y por otro profesor del seminario o departamento, a quien se computaba esta hora como lectiva. En cuanto a la manera de organizar tanto los contenidos como la metodología de estas clases desdobladas, se ha venido dando una variedad de modelos muy amplia: en algunos centros se seguía la programación habitual, reservando a estas clases las actividades más propias de ser realizadas en grupos pequeños o por parejas, mientras que en otros centros, los departamentos de lengua extranjera desarrollaban una programación paralela, con contenidos y actividades dirigidos a la mejora y práctica de las destrezas orales. Por otra parte, algunos centros han visto en estas clases de desdoble una oportunidad de atender a la diversidad, formando los dos grupos según el nivel de los alumnos. Por último, las clases de desdoble han servido de experiencia didáctica para ver el avance que un grupo de alumnos puede desarrollar en un curso si están subdivididos en todas las clases de Lengua Extranjera, y no sólo una hora semanal.

El objetivo fundamental del aprendizaje de un idioma moderno en BUP era capacitar al alumno para el manejo apropiado de la lengua extranjera, de tal modo que le permitiese desempeñar funciones lingüísticas básicas y reaccionar en situaciones imprevistas. El estudio de esta materia estaba dirigido, por tanto, a la adquisición de las cuatro destrezas básicas del lenguaje. Para ello, se proponían dos bloques a desarrollar: el de expresión oral y comprensión auditiva, y el de expresión escrita y comprensión lectora.

En cuanto a las orientaciones didácticas para esta área, se recomendaba el uso de una metodología activa, flexible, globalizada y centrada en el alumno. Se señalaba como esencial el desarrollo integrado de las cuatro destrezas básicas, insistiendo en la comprensión auditiva, la comprensión lectora y la expresión oral y no

²¹ Orden de 9 de junio de 1989 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los centros docentes de Educación Preescolar, General Básica, Bachillerato y Formación Profesional, sostenidos con fondos públicos y dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia (BOE 13-6-1989).

tanto en la expresión escrita atendiendo asimismo a la fluidez por encima de la corrección, aunque sin olvidar el papel de la gramática.

C) Formación Profesional

La Formación Profesional (FP) se estructuraba en tres grados, cada uno de los cuales tenía una duración de dos años, si bien es cierto que el Tercer Grado nunca llegó a las aulas y que el Segundo Grado se organizaba, en realidad, en tres cursos. Además este Segundo Grado estaba articulado de dos formas distintas: de régimen general (constituido por dos años comunes y uno de especialidad); y enseñanzas especializadas (con un año común y dos de especialidad). La finalidad de estas enseñanzas era, además de continuar la formación integral de los alumnos, capacitarlos para el ejercicio de una profesión, preparándoles en las técnicas específicas y en las cuestiones de orden social, económico, empresarial y sindical que se presentan en la misma.

Los planes de estudios del Primer Grado de la Formación Profesional se articulaban en tres áreas de conocimiento: Área de Ciencias Aplicadas, Área de Conocimientos Técnicos y Prácticos, y Área Formativa Común. En el Segundo Grado, las áreas de conocimiento eran: Área de Formación Empresarial, Área de Conocimientos Tecnológicos y Prácticos, y Área Formativa Común.

En cuanto a la presencia de la lengua extranjera en dichos planes²², en ambos grados el idioma moderno era una de las materias incluidas en el Área Formativa Común:

- en el Primer Grado se continuaba el aprendizaje iniciado en la EGB, pres-tándose especial atención a la comprensión y traducción de textos técnicos relacionados con la profesión, así como a la expresión oral;
- en el Segundo Grado la enseñanza de la lengua extranjera se orientaba al perfeccionamiento de la expresión oral y a la comprensión y traducción de textos relacionados con la correspondiente profesión;
- el Tercer Grado se articulaba en dos áreas de conocimiento: Área de Aplicación y Área de Formación Básica, la cual podía incluir el idioma moderno siempre que éste fuera preciso para consolidar los conocimientos fundamentales adquiridos en la formación anterior, y necesario en una especialidad concreta de la Formación Profesional.

Según estableció una Orden de 1974²³, el horario lectivo del Área Formativa Común del Primer Grado, donde se incluía el idioma extranjero, era de 360 horas

²² Decreto 707/1976, de 5 de marzo, sobre Ordenación de la Formación Profesional (BOE 12-4-1976).

²³ Orden de 13 de julio de 1974 por la que se dispone el horario lectivo, cuestionarios y orientaciones pedagógicas del plan de estudios de la Formación Profesional de Primer Grado.

por cada año académico, de un total de 1080 horas. Asimismo, esta Orden estableció que debía tenderse al desarrollo de las enseñanzas relativas al inglés, con carácter general, salvo en aquellos casos en que estuviese especialmente justificado el estudio del francés. Al idioma moderno se le asignaba un horario lectivo semanal de una hora en el primer curso y dos en el segundo. En cuanto a la asignación horaria, de carácter meramente indicativo, de las lenguas extranjeras en el Segundo Grado de la FP, cabe distinguir entre: Formación Profesional de régimen general, con tres clases semanales en los dos primeros cursos; y con dos o tres clases en 3º, y Formación Profesional especializada, con dos horas semanales en cada uno de sus tres cursos.

En esta época las lenguas extranjeras en la Formación Profesional perdieron, en cierto modo, su carácter de «herramienta», su eminente sentido práctico, pasando a ser una materia más en un plan de estudios más academicista.

D) Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias

En 1983 el Ministerio de Educación y Ciencia inició un periodo de reforma experimental de las Enseñanzas Medias con el fin de buscar un nuevo modelo de organización que remediase ciertos problemas del sistema educativo, tales como el elevado fracaso escolar, la elección prematura del destino académico y profesional, la devaluación de la FP y el excesivo academicismo del Bachillerato.

Para ello, y como medida fundamental, se prolongó la escolaridad obligatoria hasta los 16 años. Las Enseñanzas Medias se estructuraron en dos ciclos:

- el primer ciclo tenía carácter obligatorio y abarcaba desde los 14 a los 16 años, proporcionando una formación básica y común hasta esa edad, y
- el segundo ciclo, postobligatorio, y también de dos años de duración, tenía un carácter semiespecializado. Los alumnos podían elegir entre las siguientes modalidades de Bachillerato: Ciencias Sociales y del Hombre, Ciencias de la Naturaleza, Lingüístico, Administración y Gestión, Técnico-Industrial y Artístico. Entre las disciplinas impartidas en este ciclo había una parte común, otra específica obligatoria de modalidad, y asignaturas optativas. Este segundo ciclo finalizaba con una prueba homologada e iba seguido de un módulo profesional, coordinado con el ciclo y de un año de duración.

En cuanto a la carga lectiva de las lenguas extranjeras, esta reforma experimental estableció:

- en el primer ciclo, tres horas como mínimo y de carácter obligatorio para todo el Estado en 1º; y 2 horas como mínimo en 2º, de un total semanal de al menos 22 y 23 horas respectivamente;

- en el segundo ciclo de las Enseñanzas Medias, a la parte común se le dedicaban 15 horas semanales en primero, y 13 en segundo, de un total de 28 horas, lo cual supone aproximadamente un 50% del tiempo dedicado al ciclo. Los horarios mínimos establecidos para la materia de Idioma Extranjero eran dos horas semanales tanto en 1º como en 2º. Por otro lado, el segundo idioma sólo aparecía como obligatorio en los dos cursos de la modalidad Lingüística, mientras que en las otras modalidades, la segunda lengua extranjera podía ser elegida por los alumnos siempre y cuando la ofertara el centro, con un horario de cuatro horas semanales. Por último hay que decir que, para completar la formación en la modalidad Lingüística, se ofrecían las optativas de Lengua y Cultura a través de los textos del primer idioma (cursada un cuatrimestre con una asignación horaria de tres horas semanales) y una tercera lengua extranjera (a lo largo de todo el curso durante tres horas semanales).

1.1.4 VISIÓN GENERAL

Intentando resumir de manera esquemática la evolución de las lenguas extranjeras en los diferentes planes de estudios de enseñanza general, se presenta la tabla 1.2 donde se observan los principales cambios. Puede decirse que hasta los años setenta la enseñanza de lenguas extranjeras estaba circunscrita al nivel de enseñanza secundaria; se iniciaba entre los 10 y los 12 años de edad; generalmente tenía carácter obligatorio; y, en algunos casos, contaba con la oferta de dos lenguas extranjeras, siendo casi siempre el francés una de ellas y permitiéndose al alumno elegir como segundo idioma entre las siguientes: inglés, alemán, italiano y portugués (esta tendencia varió hacia mediados de siglo pasando el inglés a ser la lengua más estudiada). A partir de los años 70, y gracias a la LGE, se dio un paso muy importante en la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras: el nivel educativo en el que comenzaba a impartirse la lengua extranjera era por primera vez una etapa obligatoria, lo cual supuso que todos los alumnos se enfrentaran al aprendizaje de un idioma moderno durante la educación básica. No obstante, ese cambio no se tradujo en un adelanto en la edad de inicio de dicho aprendizaje porque, a pesar de que se estableció la posibilidad de comenzar a los 10 o incluso a los 8 años, en la práctica no se generalizó.

TABLA 1.2. EVOLUCIÓN DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS PLANES DE ESTUDIOS DE ENSEÑANZA GENERAL DEL SIGLO XX. AÑOS 1900 A 1983

	Niveles en que se imparte l.e.	Edad y curso de inicio	Cursos	L.e. estudiada y carácter de la misma
1900	Bachillerato (10-16 años)	12 años, 3º	Todos los cursos	Francés en 3º y 4º (obl.) Inglés o Alemán en 5º y 6º (obl.)
1903	Bachillerato (10-16 años)	12 años, 3º	3º y 4º	Francés (obl.)

(Esta tabla continúa en la página siguiente.)

	Niveles en que se imparte l.e.	Edad y curso de inicio	Cursos	L.e. estudiada y carácter de la misma
1926	Bach. Elemental (10 a 13 años) y Bach. Universitario (14 a 16 años)	10 años, 1º	Todos los cursos excepto el común	Francés en Bto. Elemental (obl.) Inglés, Alemán o Italiano en Bto. Superior específico (obl.)
1930	Bachillerato (11-17 años)	11 años, 1º	Todos los cursos	Francés todos cursos (obl.) Inglés o Alemán en 4º, 5º y 6º (obl.)
1931	Bachillerato (10-16 años)	10 años, 1º	1º, 2º, 3º y 6º	Francés en 1º, 2º y 3º (obl.) Inglés, Alemán o Italiano en 6º (obl.)
1932	Bachillerato (10-16 años)	12 años, 3º	3º y 4º	Francés (obl.)
1934	Bachillerato (10-17 años)	10 años, 1º	Todos los cursos excepto 5º	Francés en 1º, 2º, 3º y 4º (obl.) Inglés o Alemán en 6º y 7º (obl.)
1938	Bachillerato (10-17 años)	10 años, 1º	Todos los cursos	Italiano o Francés en 1º, 2º y 3º (obl.) Italiano, Francés, Inglés o Alemán en 4º, 5º, 6º y 7º (obl.)
1953	Bach. Elemental (10-14 años) y Bach. Superior (14-16 años)	12 años, 3º	Todos los cursos	Alemán, Francés, Inglés, Italiano o Portugués (obl.)
1967	Bach. Elemental (10-14 años); Bach. Superior (14-16 años) y C. Preuniversitario	11 años, 2º	Todos los cursos excepto 4º	Francés, Inglés o Alemán (obl.) en Bachillerato. C. Preuniversitario: perfecc. del idioma estudiado en Bto. (obl.)
1970	EGB (6-14 años), BUP (14-17 años) y COU	11 años, 6º. Posibilidad de iniciar a los 10 o incluso a los 8 años	Todos los cursos	Francés, Inglés, Alemán, Italiano o Portugués (obligatoria a partir de 6º). En 3º de BUP y en COU, segundo idioma moderno (vol.).
1983	EGB* y EEMM: 1º ciclo obligatorio (14-16 años), 2º ciclo postobligatorio (16-18 años)	11 años, 6º. Posibilidad de iniciar a los 10 o incluso a los 8 años	Todos los cursos	Francés, Inglés u otro idioma ofertado por el centro (obl. en el 1º y 2º ciclo). 2ª lengua extranjera obligatoria en la modalidad Lingüística: 2º ciclo. 2ª lengua extranjera (op.): 2º ciclo

(*) Para la EGB se mantiene la situación de 1970.

Fuente: Elaboración CIDE.

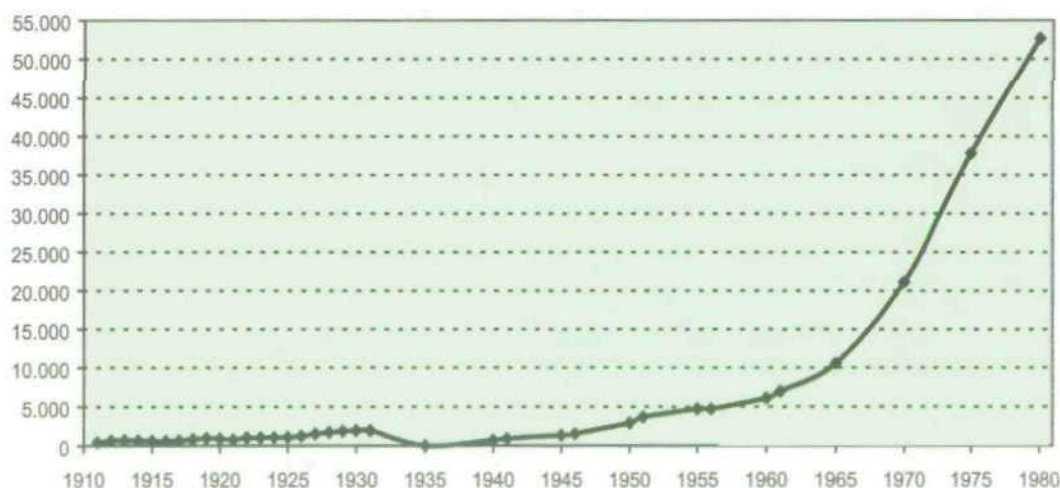
1.2 LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS

La creación de las Escuelas Oficiales de Idiomas supuso una importante aportación a la enseñanza de lenguas extranjeras en España, desempeñando una función distinta a la de otros centros educativos que también contemplaban las lenguas extranjeras en sus planes de estudios.

En el presente apartado se va a realizar un breve análisis de la evolución de las Escuelas Oficiales de Idiomas a lo largo del siglo XX hasta llegar a 1981, año en el que se realizó la última estructuración de sus enseñanzas. En la trayectoria de esta institución pueden distinguirse tres grandes etapas: la primera se caracteriza por la puesta en funcionamiento de la institución y por el rápido crecimiento de dos idiomas, el francés y el inglés; la segunda es una etapa de consolidación en la que otros idiomas distintos de los anteriores también empiezan a ser demandados por el alumnado; y finalmente, en la tercera etapa es cuando se crean las que durante muchos años fueron las «grandes» Escuelas Oficiales de Idiomas por número de alumnos y de idiomas ofertados.

En todas las etapas se hace también mención a la enseñanza de Español para Extranjeros puesto que si es considerado como lengua extranjera por las personas que lo estudian.

GRÁFICO 1.5. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO OFICIAL EN LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS. AÑOS 1911 A 1980



Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de las Escuelas Oficiales de Idiomas de A Coruña, Alicante, Barcelona, Bilbao, Madrid, Málaga, Valencia y Zaragoza.

1.2.1 CREACIÓN Y PRIMEROS AÑOS (1911-1919)

La enseñanza de idiomas, como parte del plan de estudios de distintas carreras y profesiones, contaba ya con antecedentes en la primera mitad del siglo XIX,

pero la creación de un centro docente de carácter oficial, cuya única finalidad era el aprendizaje de las lenguas modernas, data del año 1911. Así pues, la Ley de Presupuestos de aquel ejercicio económico, por iniciativa del ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Julio Burrell, incluyó en su articulado una consignación para crear en Madrid la **Escuela Central de Idiomas**.

Es precisamente en estos momentos de cierta estabilidad política, bajo la monarquía parlamentaria diseñada por Cánovas del Castillo, cuando se considera necesario proporcionar a la juventud instrumentos de trabajo adecuados para practicar actividades de índole mercantil e industrial, cuyo ejercicio hacía indispensable el conocimiento de lenguas modernas. Asimismo, el cambio de siglo, que fue testigo de la creación en 1900 de un ministerio independiente de Instrucción Pública, aporta un anhelo de europeización, de apertura a Europa, muy vivo en la juventud del momento y que, por lo tanto, acrecentará su deseo de aprender otros idiomas. Por todos estos motivos, el día 1 de enero de 1911 se publicó la Real Orden²⁴ que regulaba el funcionamiento de la Escuela Central de Idiomas, su esquema de Reglamento y establecía la enseñanza de los idiomas alemán, francés e inglés.

A continuación se reproducen algunos artículos de la citada Real Orden que resultan ilustrativos de la filosofía que impulsaba la creación de dicha institución:

«2º. La enseñanza de cada Idioma se dará en tres cursos, divididos en la forma siguiente: Primer año: Método directo (vocabulario y fonética); Segundo año: Gramática (primer curso); Tercer año: Gramática (segundo curso).

También se explicará un curso complementario y de ampliación, para las distintas profesiones, consistente en Correspondencia mercantil, Tecnología industrial, Literatura, etc.

3º. Se darán conferencias, con la mayor frecuencia posible, en los distintos idiomas sobre usos, costumbres, arte, ciencia, etc., de los países a que corresponda la lengua en que se dé la conferencia.

4º. El personal docente lo formarán Profesores españoles o extranjeros, siempre que demuestren poseer el idioma que han de explicar, con la perfección de lengua madre y que tengan el grado de cultura general preciso a todo Profesor.

Los Profesores explicarán su asignatura a grupos de alumnos que no podrán exceder de treinta.»

Tal y como se puede observar en el articulado, la enseñanza de lenguas extranjeras en las Escuelas Oficiales de Idiomas ha tenido desde su inicio un carácter marcadamente instrumental, cuyo fin era completar la formación adquirida por otros estudios o satisfacer las necesidades profesionales de sus alumnos. Es de resaltar el hecho de que en 1911 se tuviera una concepción tan moderna de la

²⁴ Real Orden de 1 de enero de 1911, que organiza la Escuela Central de Idiomas (Gaceta 2-1-1911).

orientación que el aprendizaje de lenguas extranjeras debe tener, como lo demuestra la referencia que la Real Orden hace al Método Directo, a los aspectos socioculturales de los países cuya lengua sea objeto de estudio y a la posibilidad de contar con profesores extranjeros.

Asín Palacios (1927, p. 5) se refiere a esta institución de la siguiente manera:

«Obedeció, en efecto, su creación a una capitalísima necesidad de cultura; y, con clarividencia de la misión que le correspondía y de los beneficios que generalmente habría de reportar a la enseñanza pública en España, tuvo el inolvidable Ministro D. Julio Burell, su ilustre fundador, la conciencia firme de tal empresa y la decisión inquebrantable de que, al llevarla sin vacilación a vías de realidad, con las forzadas o cautas restricciones de todo ensayo en su aspecto económico, ante el cuentagotas del Presupuesto, naciese con carácter especialísimo, fuera de los moldes en que se vaciaron otros Institutos docentes del Estado, y con desenvolvimiento autonómico que le permitiese, en su vida orgánica, libertad de movimientos, así para orientar e intensificar sus disciplinas, como para determinar y desarrollar cuanto fuese eficacia, garantía y auge de sus enseñanzas.»

Se trataba, sin duda, de una de las primeras instituciones educativas que, con fondos públicos, se dedicaba en exclusiva a la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, merece ser mencionado el Preámbulo del Real Decreto²⁵ por el cual se determinaba y reglamentaba la forma en que se habían de hacer los ejercicios de oposición a Cátedras de Lenguas Vivas en cuantos centros dependieran del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, el cual resaltaba el carácter eminentemente práctico e instrumental de la Escuela Central de Idiomas:

«La enseñanza de lenguas modernas no ha sido instituida con carácter puramente académico: tiene un fin práctico de carácter social, en relación directa y cada día más necesaria con las múltiples manifestaciones del trabajo, del comercio y de la industria. No siendo posible, por ahora, extender la acción popular de la Escuela Central de Idiomas, que tan útiles resultados ofrece, conviene...»

La Escuela Central de Idiomas se ubicó en el nº 3 de la Cuesta de Santo Domingo por contrato de arrendamiento con la propietaria, la Condesa de Medina y Torres. La constante demanda de plazas por parte del alumnado provocó que poco a poco se fuera ampliando el número de aulas dentro del edificio.

Desde los momentos inmediatos a su creación, la actividad del centro en sus distintas vertientes aumentó de manera vertiginosa así como el número de aspirantes a ingresar en ella. Junto con los alumnos españoles había alumnos extranjeros muy interesados, bien por motivos de estudios o por el cargo o profesión que ejercían, en el aprendizaje del idioma español. Esto provocó que se creara una Cátedra

²⁵ Real Decreto de 24 de enero de 1916, disponiendo que todos los ejercicios de oposición a Cátedras de Lenguas Vivas en cuantos Centros de enseñanza dependan de este Ministerio sean hechos, tanto para la parte oral como para la escrita, en la misma lengua designada en la convocatoria (Gaceta 25-1-1916).

de Lengua y Literatura Castellanas, junto con otra de Árabe Vulgar²⁶, necesario también para la expansión comercial de España en Marruecos. Otro importante avance en el número de idiomas impartidos lo supuso la autorización de la enseñanza del portugués e italiano²⁷.

Asimismo, durante los años académicos 1911/12 y 1912/13 se impartió con carácter circunstancial un curso de esperanto. Ello fue debido a la creación en 1887 de esta lengua artificial por el médico polaco Ludwik Zamenhof. Se pretendía que fuera una lengua internacional y la publicación de su libro *Fundamento de Esperanto* en 1905, en donde se fijaban los principios básicos y la estructura de esta lengua, tuvo también repercusión y seguidores en España.

En estos momentos la Escuela Central contaba con los siguientes profesores: tres de Alemán, tres de Inglés, tres de Francés y uno para cada uno de los restantes idiomas (Lengua y Literatura Castellanas, Italiano, Portugués, Árabe Vulgar y Esperanto). El profesorado de esta institución podía proceder de muy diversos niveles educativos o bien ingresaba en los Cuerpos Especiales de la Escuela Central de Idiomas mediante concurso oposición entre ayudantes repetidores del mismo centro o a través de oposición libre por acceso directo.

La anterior Real Orden de 1911 establecía distintas retribuciones dependiendo de la nacionalidad del profesorado:

- los profesores españoles recibirían 2.000 pesetas anuales de gratificación por el primer grupo de alumnos, y 500 pesetas como acumulación por cada grupo más que tuvieran a su cargo, sin que éstos pudieran exceder en su totalidad de cuatro grupos diarios, mientras que
- los profesores extranjeros estarían retribuidos según contrato a propuesta del director y aprobado por el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes. Sin embargo, como estas últimas disposiciones referidas a los profesores extranjeros no daban instrucciones concretas, se producían variaciones incomprensibles entre ellos, por lo que fue precisa una nueva Real Orden²⁸ para establecer la forma en que se debían efectuar dichos contratos: duración de seis meses, prorrogable mediante sucesivas diligencias y una cantidad de 1.000 pesetas, satisfechas por mensualidades vencidas.

Un año después, otra Real Orden²⁹ representa un nuevo paso hacia la organización definitiva de los estudios de la Escuela Central de Idiomas. Se autorizaba al

²⁶ Real Orden de 30 de mayo de 1911, creando en la Escuela Central de Idiomas, las cátedras de Lengua y Literatura Castellanas y de Árabe Vulgar.

²⁷ Real Orden de 15 de enero de 1912, que establece las cátedras de Italiano y Portugués.

²⁸ Real Orden de 1 de marzo de 1911, que señala el modelo al cual han de amoldarse los contratos con Profesores extranjeros, en la Escuela Central de Idiomas.

²⁹ Real Orden de 8 de febrero de 1913, autorizando a la Dirección de la Escuela Central de Idiomas, para expedir a sus alumnos certificados de aptitud.

Director a expedir, a instancia de parte, certificados de aptitud en cualquiera de las disciplinas allí cursadas, una vez superadas las pruebas de suficiencia que el mismo director determinase y abonados, en papel de pagos al Estado, los derechos de expedición. Lo mismo se autorizaba para alumnos de enseñanza no oficial en una disposición análoga de 28 de mayo. Resulta fácil apreciar la importancia que, a sólo dos años de su creación, el título de la Escuela Central había adquirido, de tal manera que incluso los ejercicios de examen estaban perfectamente regulados. El examen constaba de dos partes:

- una prueba escrita, con carácter eliminatorio, constituida por el dictado de un texto elegido por el tribunal y por una composición sobre un tema a elegir por el examinando de entre los tres que ofrecía el tribunal; y
- una prueba oral, la cual consistía en una traducción directa y otra inversa de unos párrafos que el presidente del tribunal seleccionaba, así como en una conversación sobre los temas que los componentes del tribunal consideraran oportunos. Si la puntuación conseguida entre los dos ejercicios alcanzaba la de aprobado, se expedía el correspondiente Certificado de Aptitud al interesado.

Como consecuencia de la publicación de un Real Decreto³⁰ prohibiendo toda clase de agregaciones de personal docente de unos centros a otros, la Cátedra de Lengua y Literatura Castellanas se quedó sin titular, ya que la ocupaba un Catedrático de Instituto. Afortunadamente, se pudo aprovechar la vacante para aplicar su dotación a un profesor de Lengua Castellana— nombre que entonces recibió esa disciplina —y cuyo nombramiento recayó en un maestro de Primera Enseñanza. La plantilla se fue incrementando paulatinamente hasta llegar a 1918³¹ en que se fijó el número de profesores de la Escuela Central de Idiomas. El idioma francés sufrió una serie de cambios en su denominación como asignatura a lo largo de estos años. Así, en 1919³², la cátedra de *Ampliación y Perfeccionamiento del Francés con elementos de Historia de la Lengua y Literatura Francesas*, que había sido creada en 1917³³, cambió su denominación por la de *Historia de la Lengua y Literatura Francesas*. Con este nombre continuó hasta que la Ley de Presupuestos de 1920 la llamó *Ampliación del Francés*, nombre que conservó durante bastantes años. Esta misma Ley incorporó a la titular de la cátedra mencionada al profesorado de la Escuela Central de Idiomas.

Con respecto al alumnado, el gráfico 1.6 muestra que, a pesar del ligero descenso existente entre los años 1914-16, en los ocho años que comprende este período la matrícula se duplica aumentando de 431 alumnos en 1911 a 992 en 1919.

³⁰ Real Decreto de 22 de enero de 1916, declarando caducas todas las comisiones, agregaciones y licencias extraordinarias concedidas a los Catedráticos, Profesores, Maestros, Inspectores y funcionarios de todo género dependientes de este Ministerio (Gaceta 24-1-1916).

³¹ Real Orden de 6 de noviembre de 1918, disponiendo que se publique en la Gaceta la plantilla del personal docente español de dicha Escuela.

³² Real Orden de 22 de febrero de 1919.

³³ Real Orden de 17 de octubre de 1917, estableciendo en la Escuela Oficial de Idiomas una cátedra de Perfeccionamiento y ampliación de estudios de Francés con elementos de Historia de la Lengua y literatura francesas.

GRÁFICO 1.6. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO OFICIAL EN LA ESCUELA CENTRAL DE IDIOMAS. AÑOS 1911 A 1919



Fuente: Elaboración CIDE a partir de Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes (1928): *Escuela Central de Idiomas*. Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

De todos los idiomas ofertados, el francés y el inglés son los que aumentan más rápidamente pasando de 297 y 50 alumnos en el año 1911, a 680 y 278 respectivamente en el año 1919. En este periodo el francés es el idioma más demandado con una clara diferencia sobre el inglés. Los demás idiomas oscilan (alemán, árabe, castellano, italiano) o desaparecen (esperanto) de la oferta. La enseñanza del portugués sólo se impartió durante el año académico 1912/13 por fallecimiento de su titular, Víctor Said Armesto.

1.2.2 LA CONSOLIDACIÓN DE LA ESCUELA CENTRAL DE IDIOMAS (1920-1965)

Esta segunda etapa comienza con el nombramiento de Rodolfo Gil Fernández, como Director de la Escuela Central de Idiomas, el cual estableció un programa mínimo de las necesidades más apremiantes: un reglamento orgánico, aumento de personal, ayuda para la adquisición de libros y publicaciones con el fin de crear una biblioteca especializada, becas de intercambio o bolsas de viaje para los alumnos que sobresalieran en los ejercicios del Certificado de Aptitud, etc. Considerando la época en que esas peticiones fueron realizadas, resulta evidente que el Director poseía una idea muy exacta y moderna de lo que esta institución debía ser.

Durante los primeros años de este periodo la Escuela Central disfruta de una estabilidad mayor de la que había tenido anteriormente, al tiempo que el Ministerio de Instrucción Pública toma conciencia de las necesidades de esta institución. Así, a partir de 1921³⁴, las alumnas de la Escuela Hogar, que hasta ese momento venían cursando francés en la Escuela de Idiomas, habrían de estudiarlo en lo sucesivo en su propio centro. Esto se debía, en primer lugar, a la numerosa matrícula que ya por

³⁴ Real Orden de 25 de mayo de 1921.

entonces tenía la Escuela de Idiomas y, en segundo lugar, a que, en pro de la mayor eficacia de la enseñanza, convenía descargar dicho centro de todas estas agregaciones de alumnos: en aquellos momentos el número de inscripciones ya pasaba de novecientos.

Todo lo mencionado más arriba es muestra de la creciente importancia que iba adquiriendo la Escuela Central de Idiomas. El mismo Directorio Militar, cuya austeridad en materia de gastos de personal constituyó una de sus características, puso de manifiesto el interés de la labor que en esa institución se llevaba a cabo en un Real Decreto³⁵ eximiéndola del régimen de amortización, vigente entonces para todos los demás centros de enseñanza, y mandando proveer la plaza de Profesor de Lengua y Literatura Españolas. En dicho texto legal se especifica que la Escuela Central de Idiomas había respondido a la finalidad provechosa que se persiguió al crearla: *«adiestrar a los alumnos en el conocimiento y dominio de las lenguas extranjeras más difundidas en el mundo.»*

A partir de este momento se sucedieron una serie de reales decretos y reales órdenes por las cuales se permitía el establecimiento de enseñanzas de idiomas extranjeros en las Universidades del Reino³⁶ no incluidas en los planes oficiales de estudio; siempre que se sostuvieran con cargo a los fondos consignados a cada Universidad para servicios de cultura, y que los titulares de estas Cátedras no pudiesen invocar, en ningún caso, derechos fundados en el desempeño de las mismas. Esto trajo como consecuencia la creación de los Institutos de Idiomas³⁷, sostenidos con cargo a los fondos de los Patronatos Universitarios y dotados de la facultad de colacionar, sin carácter oficial, grados de Bachiller universitario en Lenguas Clásicas o en Idiomas Modernos. El Real Decreto que los creó decía en su introducción:

«La difusión que en nuestra patria va alcanzando la enseñanza de idiomas extranjeros, tanto en Centros oficiales como en particulares de enseñanza, corresponde al convencimiento general de la utilidad inmediata que reporta el conocimiento de los indicados idiomas, en los órdenes económico y social.»

Complemento obligado de este Real Decreto fue la aprobación de una Real Orden³⁸ en virtud de la cual se adscribía la Escuela Central de Idiomas a la Universidad Central. La Escuela Central conservaba su peculiar organización administrativa y económica, pero asumía la obligación de suministrar a la mencionada Universidad el profesorado preciso para el establecimiento del Bachillerato de Lenguas Modernas, cuando fuere acordada su instauración por

³⁵ Real Decreto de 30 de octubre de 1924, que exime a la Escuela Central de Idiomas del régimen de amortización establecido para los demás centros docentes (Gaceta 31-10-1924).

³⁶ Real Orden de 30 de julio de 1926.

³⁷ Real Decreto de 18 de febrero de 1927, disponiendo la creación de Institutos de Idiomas en las Universidades (Gaceta 19-2-1927).

³⁸ Real Orden de 4 de marzo de 1927, adscribiendo la Escuela Central de Idiomas a la Universidad Central.

aquel centro de enseñanza superior, el cual, a su vez, había de facilitar los locales para impartir las enseñanzas y gratificar a los profesores con cargo a los fondos del Patronato.

Ese mismo año, el Patronato fue subvencionado con 30.000 pesetas con el fin de que crease las Cátedras de Lengua y Literatura Inglesa, Francesa, Alemana, Italiana y Portuguesa³⁹. Esto motivó la publicación por el Ministerio de Instrucción Pública de otra Real Orden⁴⁰ que daba vida a estas enseñanzas.

Indudablemente, la Escuela Central de Idiomas alcanzaba su momento de mayor auge al entrar a formar parte de la Universidad Central y al quedar claramente reguladas su adscripción, plantilla, enseñanzas, dotación económica, etc. A continuación se presenta el cuadro horario semanal establecido en el plan de estudios (tabla 1.3).

TABLA 1.3. HORAS SEMANALES DE CLASE POR IDIOMA Y CURSO EN LA ESCUELA CENTRAL DE IDIOMAS. CURSO 1926/27

IDIOMAS	1º curso	2º curso	3º curso	4º curso	Ampliación	TOTAL
Francés	30	18	18	12	6	84
Inglés	24	12	6	6	0	48
Alemán	6	6	6	6	0	24
Italiano	6	6	6	6	0	24
Árabe Vulgar	6	6	0	0	0	12
Castellano	6	6	0	0	0	12

Fuente: Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1928): *Escuela Central de Idiomas*. Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Para poder valorar el grado de dificultad del Certificado de Aptitud, resulta muy significativo observar las cifras correspondientes al número de alumnos que obtuvieron dicho certificado en ese mismo año académico de 1926/27 comparadas con el número total de alumnos por idioma. La tabla 1.4 muestra que eran muy pocos los alumnos que llegaban a examinarse de dicho certificado y que incluso en ese caso, a excepción del Castellano e Italiano, no eran muchos los que lo obtenían. El bajo número de estudiantes que conseguían superar con éxito las pruebas del Certificado de Aptitud, junto con el reconocimiento por parte de la sociedad del alto nivel de competencia lingüística alcanzado por los que se hallaban en posesión del mismo, ha tenido como consecuencia el que dicho Certificado de Aptitud haya disfrutado siempre de un alto prestigio en España.

³⁹ Real Orden de 28 de mayo de 1927.

⁴⁰ Real Orden de 15 de julio de 1927, creando en la Universidad Central cinco cátedras de idiomas.

Tabla 1.4. ALUMNOS MATRICULADOS, PRESENTADOS Y PORCENTAJE DE APROBADOS EN EL CERTIFICADO DE APITUD POR IDIOMA EN LA ESCUELA CENTRAL DE IDIOMAS. CURSO 1926/27

	Matriculados	Presentados	% Aprobados
Francés	738	20	60,0
Inglés	420	8	62,5
Alemán	43	4	25,0
Italiano	21	1	100,0
Castellano	9	6	100,0
TOTAL	1.231	39	64,1

Nota: Datos referidos a los cuatro cursos de que constaban los estudios en ese momento.

Fuente: Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1928): *Escuela Central de Idiomas*. Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Otro gran avance en esta larga etapa es el hecho de que por primera y única vez hasta el momento presente en la historia de esta institución se aprobara en 1930 el Reglamento Orgánico y de Régimen Interior de la Escuela Central de Idiomas⁴¹. Dicho Reglamento, el cual ya figuraba entre las peticiones del entonces director del centro Rodolfo Gil Fernández, había sido previamente aprobado por la Junta de Profesores de la Escuela y también había tenido en cuenta las modificaciones propuestas por la Comisión permanente del Consejo de Instrucción Pública. El Reglamento establece en su artículo 1º:

«La Escuela Central de Idiomas tiene por objeto: 1º la enseñanza de las lenguas modernas con la amplitud necesaria para conseguir su perfecta posesión por parte del alumno, así en las necesidades de la vida de relación como en las más reposadas y exigentes de un estudio especializado. Dentro del plan de estudios de la Escuela tienen cabida todos los idiomas sin excepción, limitándose las enseñanzas a las de uso hoy más extendido, pero pudiendo siempre ampliarse a aquellas otras que la Superioridad determine como indispensables o más útiles según las circunstancias.»

De nuevo ese primer artículo vuelve a hacer hincapié en lo ya establecido en la Real Orden por la que se creaba esta institución, el carácter instrumental y de especialización de las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas que van más allá del conocimiento general de una lengua; lo que hoy en día se conoce dentro del campo de la enseñanza de idiomas como el aprendizaje de lenguas para fines específicos: «... además de las enseñanzas ordinarias se establecerán enseñanzas complementarias en forma de cursos breves, seminarios y conferencias en los idiomas que comprende el plan de estudios». Asimismo, se fijan los idiomas que se

⁴¹ Real Orden 1856 de 14 de octubre de 1930 (Gaceta 19-10-1930).

pueden cursar: «... mientras la Superioridad no acuerde ampliar estas enseñanzas, los idiomas siguientes: Francés, Inglés, Alemán, Italiano, Árabe Vulgar y Español; este último en cursos especiales para extranjeros.»

El plan de estudios constaba de cuatro cursos, excepto para el Árabe Vulgar, que estaba constituido por sólo tres, y los cursos de Lengua Española para Extranjeros que se organizaban de acuerdo con el volumen de la matrícula y con la afluencia de alumnos en determinadas épocas del año. Es de resaltar el hecho de que ya en el año 30 las Autoridades Educativas eran conscientes de que los alumnos extranjeros tenían dificultad para integrarse, por razones obvias de duración de su periodo de permanencia en nuestro país, en los cursos que se extendían a lo largo de todo el año académico. Asimismo, la clase de Ampliación de Francés pasaba a integrarse en el cuarto curso. Además de estas enseñanzas ordinarias, se establecían enseñanzas complementarias en forma de cursos breves, seminarios y conferencias.

El Reglamento disponía la existencia de profesores numerarios españoles, profesores extranjeros contratados, ayudantes y ayudantes repetidores, españoles los de estas dos últimas categorías. El número total de profesores extranjeros no podía exceder de la mitad del profesorado numerario español. A las plazas de estos últimos se podría acceder bien por antigüedad entre auxiliares o por concurso libre convocado por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. A su vez, a las plazas de auxiliares se accedería por concurso-oposición entre los profesores que hubieran sido ayudantes repetidores, los cuales tenían que ser seleccionados entre los alumnos diplomados de la Escuela. Estos profesores, curiosamente, llevaban a cabo sus funciones docentes de manera totalmente gratuita.

Los profesores extranjeros tenían que ser contratados por el director de la Escuela Central de Idiomas, conforme a la propuesta que la Junta de Profesores formulara en resolución del concurso previamente anunciado en la Gaceta. En este sentido, merece la pena mencionar que, dadas las características de una institución como la Escuela Central de Idiomas, la contratación de profesorado extranjero ha sido siempre de capital importancia, incluso hoy en día se sigue contando con profesorado extranjero procedente de la Unión Europea o de otros países.

Con respecto a la admisión de alumnos, el único requisito era ser mayor de 12 años, solicitar la admisión y abonar, en papel de pagos al Estado, los derechos correspondientes. Sin embargo, se podía ingresar a cualquiera de los cursos en que se hallaba dividida la enseñanza de cada idioma, correspondiendo a los profesores decidir el curso en el que cada estudiante se debería integrar. Esta posibilidad de acceso a un curso superior es el antecedente de los actuales «Exámenes de Clasificación». Finalmente, los alumnos aprobados en el último curso podían solicitar el examen para la obtención del Certificado de Aptitud.

Por otro lado, en su Capítulo VIII, «De las clases», el Reglamento establece lo siguiente:

«El curso se abrirá el día 10 de octubre y terminará el día 31 de mayo, debiendo los alumnos presentar su cédula de inscripción para figurar en lista ocupando el puesto que le señale el profesor. Las clases comenzarán en las primeras horas de la tarde.»

Como se ha podido observar, las enseñanzas de la Escuela Central de Idiomas se encontraban en ese momento fuertemente reglamentadas. Sin embargo, a partir de esa fecha, con la Guerra Civil por medio, apenas si se producen cambios de relevancia en esta institución.

Si se analiza la evolución del alumnado, en el gráfico 1.7 es fácil apreciar el constante incremento del mismo desde el comienzo de esta etapa hasta el periodo de la Guerra Civil en que la actividad en la Escuela Central quedó interrumpida. Una vez acabada la contienda, sólo el 50% del alumnado continuó sus estudios, si bien en 1945 se disparó de nuevo la tendencia ascendente llegando a superar los 6.000 alumnos en el año académico 1960/61.

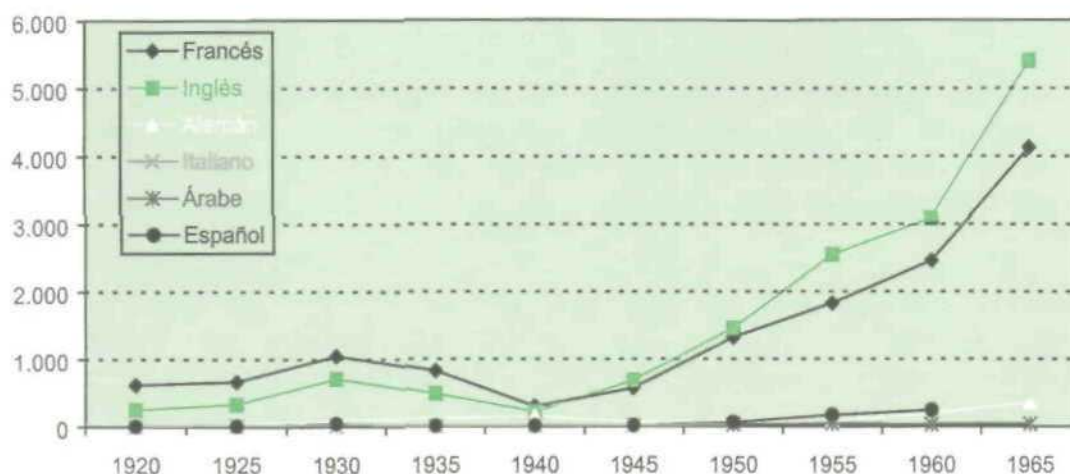
GRÁFICO 1.7. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO OFICIAL EN LA ESCUELA CENTRAL DE IDIOMAS. AÑOS 1920 A 1965



Fuente: Elaboración CIDE a partir de Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1928); *Escuela Central de Idiomas*. Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes; Asín Palacios, L. (1927); *La Escuela Central de Idiomas*. Madrid, Autor; y datos suministrados por la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid.

Con respecto a la evolución de los distintos idiomas, en el gráfico 1.8 se observa el desarrollo alcanzado por cada uno de ellos. Mientras que todos los idiomas incluidos en este gráfico aumentan, es de resaltar que en la primera mitad de los años 40, el francés deja de ser el idioma mayoritario al ser superado por el Inglés en número de alumnos. Esta tendencia, que con posteridad se dará en los demás niveles educativos, se mantendrá hasta el momento actual.

GRÁFICO 1.8. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO OFICIAL EN LA ESCUELA CENTRAL DE IDIOMAS POR IDIOMA. AÑOS 1920 A 1965



Nota: No se dispone de datos referidos al año 1965 para Español.

Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid.

Asimismo, también se aprecia en este gráfico el marcado descenso del alemán y del italiano en los años que siguieron a la Segunda Guerra Mundial, pasando, de 155 y 23 alumnos respectivamente en el año 1940, a 69 y 13 en 1945. Sin embargo, el alemán había aumentado previamente en más de un 50%.

En la tabla 1.5 se presenta un ejemplo de la composición por sexo del alumnado y profesorado hacia la mitad del periodo que se está analizando.

TABLA 1.5. EVOLUCIÓN DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO POR SEXO. CURSOS 1942/43 A 1943/44

Cursos	Profesorado		Alumnos	
	TOTAL	% Mujeres	TOTAL	Mujeres
1942/43	33	33,33	715	55,38
1943/44	35	31,07	906	54,64

Fuente: Elaboración CIDE a partir de Ministerio de Educación Nacional (1944 y 1945): *Estadística de los Establecimientos de Enseñanza. Volúmenes V y VI*. Madrid, Ministerio de Educación Nacional.

Hay que hacer mención a una característica sociológica que se sigue apreciando hoy en día entre los alumnos de las Escuelas Oficiales de Idiomas, el hecho de que el número de alumnos de sexo femenino es superior al del masculino. Sin embargo, a diferencia de la situación actual y a pesar de que la Guerra Civil había terminado muy recientemente, el profesorado masculino doblaba al femenino en aquellos momentos.

El número de idiomas que se podían cursar se mantuvo estable en todo este periodo hasta llegar al año académico 1946/47 en que el portugués se volvió a

incluir en la oferta académica y era impartido por el profesor Joaquín M^a de Agra-Cadarso Cadarso, director del centro.

En 1953, siendo ministro Joaquín Ruiz Giménez, se dictaron normas para las clases de Español para Extranjeros⁴². A partir de ese momento la enseñanza de dicho idioma queda dividida en tres cursos: Iniciación, Medio y Superior. Además de esta novedad, de nuevo se permite a los alumnos extranjeros formalizar su matrícula en cualquier momento del año académico, así como el que sean calificados en el curso en que estén matriculados si, por tenerse que ausentar de España o por cualquier otro motivo justificado, no llegan a la fecha de terminación oficial del periodo de clases.

Unos años más tarde, durante el curso 1957/58, se ofrecieron clases de ruso por primera vez. Indudablemente, si se considera el momento histórico en que esto se produjo hay que concluir que las Autoridades Educativas tomaron una decisión muy importante. Éste fue el comienzo de la rápida incorporación de nuevos idiomas que tuvo lugar posteriormente.

El año 1960 es testigo de una novedad que afectará en gran medida al normal desenvolvimiento de las enseñanzas de lenguas extranjeras de las Escuelas de Idiomas: la implantación del régimen de enseñanza libre en la Escuela Central de Idiomas⁴³. Esta nueva modalidad de enseñanza se justificaba de la siguiente manera:

«... son numerosas las peticiones de personas que hacen privadamente sus estudios idiomáticos en solicitud de poder alcanzar el reconocimiento de su capacidad en cuanto a uno o varios de los cuatro cursos en que está dividida la enseñanza de cada idioma...».

Por lo tanto, a partir de la convocatoria ordinaria de mayo de ese año académico, quedó establecida la enseñanza libre en la Escuela Central de idiomas. Esta modalidad de enseñanza verá incrementada su matrícula a lo largo de los años, llegando en algunos casos a ser superior a la oficial; por lo que se hizo muy necesaria su posterior regulación hasta quedar restringida a los dos exámenes para la obtención de sendos certificados existentes en la actualidad (Elemental y Superior).

Al final de este periodo, en 1965, la matrícula en la Escuela Central ascendía ya a 10.584, contando con la incorporación del chino a la oferta de idiomas, y con 149 profesores en total.

1.2.3 LAS NUEVAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS (1966-1980)

Resulta pertinente señalar 1966 como año de referencia para una nueva etapa en esta institución puesto que es en este momento cuando se empieza a desarro-

⁴² Orden de 1 de septiembre de 1953, por la que se dan normas para el desarrollo de la enseñanza de Español para Extranjeros en la Escuela Central de Idiomas (BOE 23-9-1953).

⁴³ Orden de 4 de febrero de 1960 por la que se implanta la enseñanza libre en la Escuela Central de Idiomas (BOE 11-2-1960).

llar la que, posteriormente, constituirá la extensa red de Escuelas Oficiales de Idiomas, si bien de manera todavía incipiente y con un ritmo muy lento.

Aunque el primer paso se da en 1964 siendo ministro de Educación Nacional Manuel Lora Tamayo, mediante la creación de **tres Escuelas Oficiales de Idiomas en Valencia, Bilbao y Barcelona**⁴⁴, no es hasta 1966 cuando la primera de ellas empieza a funcionar, seguida de Bilbao en 1969 y de Barcelona en 1970/71. El mismo decreto que las regula justifica su creación por el constante incremento del número de alumnos de la Escuela Central de Idiomas, en donde la matrícula ya superaba las 6.000 inscripciones.

Sin embargo, la creación de estos tres nuevos centros tampoco supuso que en ese mismo momento el de Madrid perdiera su denominación de Escuela Central puesto que la Ley sobre cambio de denominación de los Cuerpos de Profesores Numerarios y Profesores Auxiliares de la Escuela Central de Idiomas e incremento de sus plantillas⁴⁵ la siguió denominando así. Dicha Ley establece que «... se hace preciso dar una nueva configuración a los cuerpos docentes de la hasta ahora única Escuela Central de Idiomas...» A partir de este momento los Cuerpos Especiales de Profesores Numerarios y de Profesores Auxiliares de la Escuela Central de Idiomas se denominarán Profesores Numerarios de Escuelas Oficiales de Idiomas y Profesores Auxiliares de Escuelas Oficiales de Idiomas. Igualmente, los epígrafes consignados en los Presupuestos Generales del Estado a favor de la Escuela Central de Idiomas pasarán a serlo a nombre de Escuelas Oficiales de Idiomas. Por otro lado, esta ley aumenta las plantillas, quedando fijado en 53 el número total de profesores para cada uno de los cuerpos anteriormente citados.

Poco después, en 1968, se crean **cuatro Escuelas Oficiales de Idiomas** más, las cuales como en el caso anterior comienzan su actividad docente de manera escalonada: **Málaga** en el curso 1970/71, **La Coruña** en 1973/74, y **Zaragoza y Alicante**⁴⁶ en 1974/75. Se aducían «*las mismas obvias razones*» que sirvieron de base para la creación de las tres anteriores. El incremento del alumnado fue también muy rápido ya que en un periodo de cinco años desde su creación éste se cuadruplicó en casi todos los casos.

Al igual que en otros cuerpos docentes de la Administración, los requisitos de entrada para los profesores de las Escuelas Oficiales de Idiomas también se endurecieron, así en 1968 las condiciones de ingreso en los Cuerpos especiales de Profesores Numerarios y Auxiliares Numerarios de Escuelas Oficiales de Idiomas⁴⁷ fueron

⁴⁴ Decreto 3135/1964 de 24 de septiembre, sobre la creación de tres Escuelas Oficiales de Idiomas en Barcelona, Valencia y Bilbao (BOE 13-10-1964).

⁴⁵ Ley 14/1967 de 8 de abril de 1967, sobre cambio de denominación de los Cuerpos de Profesores Numerarios y de Profesores Auxiliares de la Escuela Central de idiomas e incremento de sus plantillas (BOE 11-4-1967).

⁴⁶ Decreto 3226/1968, de 26 de diciembre de 1968, por el que se crean cuatro Escuelas Oficiales de Idiomas en Alicante, La Coruña, Málaga y Zaragoza (BOE 14-1-1969).

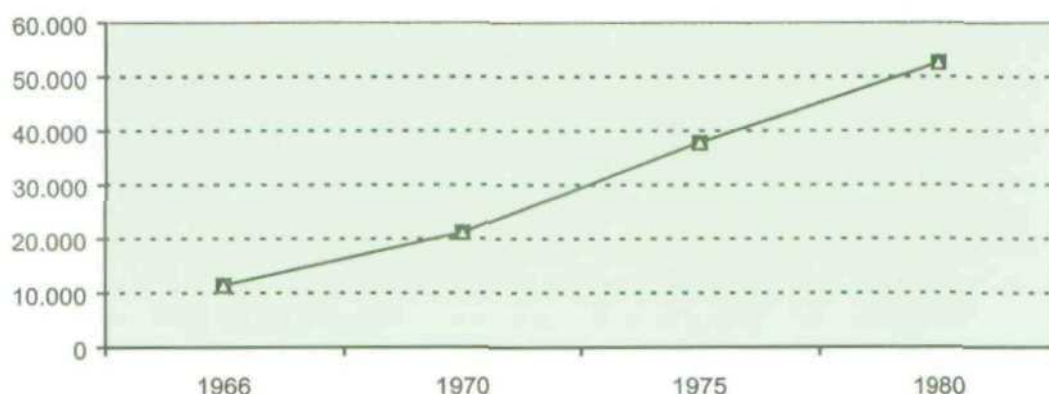
⁴⁷ Orden Ministerial de 7 de noviembre de 1968, por la que se regula la provisión de vacantes en las Escuelas Oficiales de Idiomas (BOE 13-11-1968).

alteradas en el sentido de exigir, por primera vez, una titulación universitaria a los participantes en las oposiciones, la cual podía proceder de las Facultades de Filología o de otras Facultades, siendo requisito indispensable en este último caso tener el Certificado de Aptitud de la lengua a la que se opositara. Anteriormente, el único requisito consistía en estar en posesión de dicho Certificado de Aptitud. Lógicamente este cambio supuso una alteración considerable en el perfil profesional del profesorado de Escuelas Oficiales de Idiomas, al tiempo que animó a muchos profesores a iniciar estudios universitarios, que compaginaban con su actividad docente. Por otro lado, grupos de Profesores Ayudantes de las Escuelas Oficiales de Idiomas de Madrid y Valencia elevaron sendos recursos administrativos, haciendo valer sus derechos a participar en una oposición restringida de acuerdo con el Reglamento de 1930. Estos recursos, estimados en parte, fueron atendidos mediante las oposiciones convocadas con fecha 3 de enero de 1974 y 21 de febrero de 1978.

La Ley General de Educación de 1970, en su Capítulo V, ya se refería a las enseñanzas especializadas como *«aquellas que, en razón de sus peculiaridades o características, no están integradas en los niveles, ciclos y grados que constituyen el régimen común»*. Aparte de esta mención a las enseñanzas especializadas, las Escuelas Oficiales de Idiomas no se vieron afectadas en gran medida por dicha ley.

Como se puede observar en el gráfico 1.9, el alumnado de Escuelas Oficiales de Idiomas continúa su ritmo creciente. Así, en el año académico 1979/80 la matrícula oficial de las ocho Escuelas asciende a 58.725 alumnos con un total de 432 profesores y, a pesar de que en el siguiente curso el número de alumnos baja ligeramente (52.690 alumnos), su aumento seguirá constante en las dos décadas siguientes. Sin embargo, la necesidad de continuar creando Escuelas de Idiomas se aprecia fácilmente al analizar los datos de la matrícula libre: 94.731 para el último año mencionado. La mayoría de estos casi 100.000 alumnos deseaban seguir sus estudios como alumnos oficiales.

GRÁFICO 1.9. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS.
AÑOS 1966 A 1980



Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de las Escuelas Oficiales de Idiomas de A Coruña, Alicante, Barcelona, Bilbao, Madrid, Málaga, Valencia y Zaragoza y de la Oficina de Estadística. Ministerio de Educación y Cultura.

Una manera de dar respuesta durante los años 70 a la gran demanda de plazas en las Escuelas Oficiales de Idiomas en zonas en que no existía ningún centro cerca fue la de constituir tribunales de profesores que se desplazaban a distintas provincias para examinar a alumnos libres, los cuales si bien no podían recibir enseñanza al menos tenían la posibilidad de presentarse a examen. Esta situación desapareció en la segunda mitad de los 80, conforme se fue ampliando la red de Escuelas de Idiomas en toda España.

La oferta de lenguas extranjeras también se amplió al incorporarse dos nuevos idiomas a los ofrecidos en la Escuela Oficial de Madrid: japonés en el curso escolar 1975/76 y rumano en el 1976/77, posibilitando así el aprendizaje de un total de **diez idiomas**.

Tanto los nuevos idiomas como los ya existentes en todas las Escuelas organizaban sus enseñanzas en esta etapa de la misma manera que en la anterior:

- cuatro cursos académicos, y
- un curso, llamado Cuarto Especial, que no tenía carácter obligatorio y cuya finalidad era preparar a los alumnos para ese examen que una vez superado otorgaba el Certificado de Aptitud.

1.3 LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

El propósito de este apartado es realizar una descripción de los métodos utilizados en la enseñanza de idiomas a lo largo del siglo XX, así como analizar la repercusión que los mismos han tenido en nuestro país y la manera en que se han desarrollado en los centros docentes; todo ello partiendo de una reflexión acerca de las circunstancias históricas que propiciaron la aparición o el uso de cada uno de esas metodologías.

A lo largo del siglo XX se produce una evolución en la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, motivada tanto por las nuevas demandas de la sociedad como por el desarrollo de los estudios lingüísticos y la aplicación de diversos recursos audiovisuales a la didáctica de las lenguas. Todos estos factores han propiciado el paso de una **enseñanza prescriptiva** (centrada en la gramática) a un uso más activo de la lengua hasta llegar a los **enfoques comunicativos** (centrados en las funciones del lenguaje), que se analizan en el capítulo 4. El cambio fundamental que se ha dado en la metodología de la enseñanza de lenguas en este siglo ha sido expresado con gran acierto por Stork y Widdowson: «*Previously it was just a question of teaching about the language; now there is the question of imparting the skill of using the language, which is quite a different matter*» (Stork y Widdowson, 1974, p.173).

El punto de partida de esta descripción será la situación en la enseñanza de las lenguas extranjeras a principios del citado siglo, momento en el que se puede hablar de la existencia de dos métodos: el tradicional y el directo, que son los que van a predominar durante la primera mitad de la centuria. En un segundo apartado, se analizará la aparición de los métodos de base estructural, los cuales han dominado la enseñanza de idiomas a partir de los años 50. Por último, se recoge una serie de métodos —los llamados humanísticos (*Community Language Learning*, Sugestopedia, *Silent Way*)— surgidos en los años 70. Aunque dichos métodos no se han extendido de manera generalizada en los centros públicos, es conveniente tenerlos en cuenta, ya que son fruto del enorme interés por la metodología de la enseñanza de las lenguas que se ha detectado en las últimas décadas de este siglo.

1.3.1 MÉTODO TRADICIONAL Y MÉTODO DIRECTO

A principios del siglo XX el panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras en España está representado fundamentalmente por el método tradicional o de gramática-traducción. Además, se puede hablar de la tímida introducción del método directo por parte de algunos profesores convencidos de la importancia de la práctica oral para el aprendizaje de una lengua. Para completar la visión del estado de la enseñanza de lenguas en esta época se analizan algunos de los libros de texto representativos de las distintas corrientes metodológicas, por tratarse del recurso didáctico más utilizado en la enseñanza de idiomas hasta la utilización masiva de los medios audiovisuales, los cuales se describen en el capítulo 4.

A) Método tradicional o de gramática-traducción

Al empezar el siglo XX, la enseñanza de las lenguas extranjeras seguía más o menos la misma metodología que se venía empleando con las lenguas clásicas (latín y griego) las cuales, en su calidad de lenguas exclusivamente literarias, sólo podían ser estudiadas por medio de fuentes escritas, de tal forma que los manuales de gramática descriptiva constituían el único medio para su aprendizaje. El fin último de su estudio era la lectura de los autores clásicos latinos y griegos. Este sistema se trasladó, sin demasiadas variaciones, a la enseñanza de lenguas modernas, por lo que el estudio sistemático de la sintaxis y la morfología, apoyadas en ejemplos, eran los procedimientos esenciales en el proceso de aprendizaje, dedicando escaso tiempo a la práctica oral.

Esta forma de enseñanza constituía el llamado método tradicional o de gramática y traducción, que predominó en España desde finales del siglo XIX hasta bien avanzado el siguiente siglo. Se basaba en la concepción de la lengua como conjunto de reglas de carácter prescriptivo, tomando como modelo la lengua escrita de los autores reconocidos. La meta era, por tanto, el aprendizaje de la lengua extranjera encaminado a la lectura de obras literarias de prestigio producidas en esa lengua. Para ello, se imponía la adquisición de la gramática a través de la

memorización de las reglas que la gobiernan. El vocabulario provenía de textos escritos y se presentaba en listas descontextualizadas. Por otro lado, las actividades de aula más comunes eran los ejercicios de traducción directa e indirecta de frases, y más adelante, la lectura y la traducción de textos, así como la construcción de frases aplicando las reglas y el vocabulario aprendidos. Durante la clase apenas se hablaba en la correspondiente lengua extranjera, de tal forma que las explicaciones se daban en la lengua materna del alumno.

Debido al enfoque cognitivo y preceptivo del método tradicional, el profesor era la autoridad superior de la clase, recayendo sobre él la tarea de organizar y dirigir a los alumnos, meros receptores pasivos de los conocimientos transmitidos, y quienes desarrollaban su trabajo individualmente. La interacción oral entre profesor y alumno o entre alumnos resultaba, pues, mínima. La metodología típica respondía al modelo de «clase magistral», en la que un elevado número de estudiantes se disponía en filas orientadas hacia la pizarra y la tarima, desde donde se impartía la «lección». Finalmente hay que señalar que el libro de texto solía ser el punto de partida y la referencia básica a la que alumnos y profesor habrían de atenerse. Se trataba, en resumen, de un tipo de aprendizaje deductivo al que se llegaba a partir de la reflexión y de la memorización de los contenidos explicados (tabla 1.6).

Si se tienen en cuenta las circunstancias en las que el método se desarrollaba, no es de extrañar que se renunciase a la enseñanza de las destrezas orales, pues éstas son muy difíciles de practicar con grupos numerosos. Ésto se aprecia claramente en el plan de estudios de abril de 1901, en el que se afirmaba que «hay que atender que ninguna clase exceda de cien alumnos»⁴⁸. Estas condiciones hacían inevitable una enseñanza orientada al trabajo individual y en silencio, con el profesor imponiendo su autoridad como único medio para mantener la atención del grupo.

Por otro lado, el número de horas semanales de clase no solía ser superior a tres, por lo que la comunicación oral quedaba inevitablemente relegada frente a los objetivos considerados prioritarios: la adquisición de las reglas gramaticales, la lectura y la traducción.

En cuanto a los planes de estudios de la enseñanza oficial, éstos tan sólo recogían escuetamente cuál habría de ser el método utilizado para enseñar las lenguas extranjeras. Por ejemplo, el plan de 1900⁴⁹ decía:

«La lectura correcta, la traducción y la redacción corrientes deben ser el objeto principal, y si además en las clases se acostumbran desde el primer día Profesores y alumnos a ir gradualmente empleando el lenguaje, resultará la tarea provechosa y el éxito cierto».

La lectura y la traducción se consideraban fundamentales como medios para «conocer cuanto más saliente y provechoso se produce en las ciencias y en sus apli-

⁴⁸ Real Decreto de 12 de abril de 1901, implantando nuevas reformas en la enseñanza oficial.

⁴⁹ Real Decreto de 20 de julio de 1900, reformando el plan de estudios de segunda enseñanza.

caciones». De todo esto se deduce, por un lado, que las prácticas recomendadas seguían siendo las mismas del método tradicional (lectura, traducción, redacción), y, por otro lado, no se concretaba ningún medio para la adquisición de la comunicación oral.

B) Método directo

El avance de las comunicaciones, la expansión económica de la Europa industrial, así como la decisiva importancia de las relaciones políticas y comerciales con otras naciones, determinó la aparición de una enseñanza que pudiera adaptarse a las nuevas necesidades, con una orientación más práctica, en la que la dimensión oral de la lengua cobrara una relevancia mucho mayor.

Ya en el siglo XIX, Estados Unidos era uno de los países donde surgían un mayor número de movimientos metodológicos renovadores, debido a la necesidad de los inmigrantes de aprender la lengua inglesa para adaptarse a la vida del país. Y fue precisamente un inmigrante, David M. Berlitz (1852-1921), fundador de las academias que llevan su nombre, uno de los representantes más destacados de las nuevas tendencias. Berlitz se oponía al método tradicional y consideraba que había que enseñar la lengua dando prioridad a los aspectos orales. Asimismo, pensaba que la lengua materna era un factor de interferencia, por lo que recomendaba prácticas con dibujos, de tal forma que el alumno asociase directamente el objeto a la palabra sin recurrir en ningún momento a la traducción. El método de Berlitz fue seguramente la forma más pura del método directo (Pujante y Hyde, 1982), y una de las más eficaces, a juzgar por la vigencia que sigue teniendo en la actualidad y la extensión de sus escuelas por todo el mundo, muy conocidas también en España.

Posteriormente, este método se veía dotado de una base más científica con las aportaciones de tres importantes figuras en la historia de la enseñanza de idiomas: Sweet, Jespersen y Palmer.

El primero de ellos, Henry Sweet (1845-1912), afirmaba que el estudio de las lenguas debía ser científico, es decir, debía estar basado en la descripción fonética, ya que el aprendizaje tenía que empezar por la lengua hablada.

Otto Jespersen (1860-1943), por su parte, aportó nuevas orientaciones en esta línea con su *How to Teach a Foreign Language* (Jespersen, 1904) y, como Sweet, demostró una gran solidez en su concepción metodológica, en la que combinaba la base teórica con la aplicación práctica. Según Jespersen, los elementos de enseñanza debían estar contextualizados mediante situaciones de comunicación.

Por último, H. E. Palmer (1877-1949) criticó tanto los métodos tradicionales, que daban prioridad a la lengua escrita, como algunos aspectos del método directo, afirmando que era imposible eliminar completamente la lengua materna de la clase. Sin embargo, estaba de acuerdo con alguno de los otros principios de este

método, como el que sostenía que lo importante era educar el oído del alumno y no la vista. Palmer vio con claridad que el lenguaje era un sistema de sistemas y por eso insistía en la asimilación de estructuras básicas (mediante la práctica con las «*substitution tables*», principalmente) en las etapas iniciales como paso indispensable para el posterior uso creativo y personal del idioma, adelantándose varios decenios a la «*pattern practice*» de los métodos estructuralistas (Pujante y Hyde, 1982).

Se puede afirmar que, en general, los defensores del método directo rechazaban las prácticas tanto de traducción directa como inversa: la lengua extranjera sería la única utilizada en la clase a través de la conversación, la discusión y la lectura. Se desechaba el estudio de la gramática formal, a cuyo conocimiento se llegaría a través de un proceso inductivo (tabla 1.6). Ante el predominio de la actividad oral, la lengua escrita pasó a un segundo plano. Para la adquisición del vocabulario, no se estudiaban listas interminables de palabras, sino que cada vocablo nuevo se enseñaba con procedimientos intuitivos: gestos o señalando objetos, imágenes, mapas o cuadros. Por todo ello, el profesor debería contar en la clase con una gran cantidad de recursos visuales (dibujos, ilustraciones, etc.). Para el aprendizaje del vocabulario abstracto se recurría tanto a la asociación de ideas como a definiciones a partir de palabras ya conocidas. Con el fin de introducir al alumno en la cultura extranjera se empleaban textos seguidos, no frases sueltas. Finalmente, en cuanto a la traducción, ésta era sólo un último recurso de control y verificación.

En la tabla 1.6 aparecen de forma comparativa los métodos tradicional y directo, atendiendo a los rasgos que permiten identificar con mayor claridad un determinado método, entre los que se encuentra la teoría de la lengua, la cual hace referencia a la concepción lingüística de la que parte un método; la teoría del aprendizaje, es decir, los principios de tipo psicológico que se tienen en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje; los objetivos y los contenidos de la enseñanza, así como los papeles desempeñados en el aula por el alumno y el profesor. Por último, se incluye la evaluación, aunque en los métodos de la primera mitad del siglo no se consideraba como parte integrante de los programas de enseñanza, llevándose a cabo según el criterio del profesor. Sin embargo, ha ido cobrando mayor relevancia, de tal forma que hoy se entiende como «*una actividad sistemática integrada en el proceso educativo*» (Palencia del Burgo, 1990).

La aplicación práctica de este método requería por parte de los profesores un dominio total de la lengua, así como un talante dinámico capaz de desarrollar durante la clase una gran actividad, cualidades éstas difíciles de encontrar dada la formación de los profesores de lenguas extranjeras de la época, muchos de los cuales ni siquiera habían viajado al país de la lengua que enseñaban.

Este método, por sus especiales características, resultaba efectivo en las primeras etapas del aprendizaje. Además, las intervenciones de los alumnos eran controladas en todo momento por el profesor, de forma que se conseguía evitar la formación de malos hábitos lingüísticos desde el principio. Sin embargo, la falta de

TABLA 1.6. CARACTERÍSTICAS DE LOS MÉTODOS TRADICIONAL Y DIRECTO

	Método de gramática-traducción	Método directo
Teoría de la lengua	La lengua es un conjunto de reglas. El modelo de lengua está en los textos literarios.	No hay una teoría de la lengua expresa.
Teoría del aprendizaje	Aprendizaje deductivo a partir del análisis y memorización de los contenidos.	Aprendizaje inductivo, al igual que se aprende la lengua materna, mediante la práctica.
Objetivos	Adquirir las destrezas de leer y escribir en la lengua aprendida.	Adquirir las destrezas de escuchar y hablar.
Contenidos	Reglas y normas gramaticales, morfosintaxis y vocabulario.	La pronunciación, el vocabulario básico para comunicarse en situaciones cotidianas.
Tipología de las actividades	Ejercicios de traducción directa e inversa; ejercicios de formación de frases; lectura y traducción de textos.	Conversación mediante la técnica pregunta-respuesta. En ocasiones, dictado y lectura.
Papel del alumno	Receptor pasivo de los conocimientos transmitidos por el profesor. Realiza las actividades individualmente.	El alumno actúa como un receptor activo y participativo.
Papel del profesor	Es la autoridad superior de la clase. Organiza y dirige a los alumnos. Corrige los errores.	Tiene la responsabilidad de organizar y guiar la clase, pero no de manera autoritaria. Corrige los errores.
Evaluación	Traducción directa e inversa.	Conversación, técnica pregunta-respuesta.

Fuente: Elaboración CIDE.

planificación en la presentación de la gramática era un inconveniente para aplicar este método con alumnos de un nivel más avanzado que quisieran llegar a un conocimiento más profundo de la lengua.

Por otro lado, el método directo defendía que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua debía basarse en los mismos procedimientos con los que se produce la adquisición de la lengua materna (Stork y Widdowson, 1974). Este principio metodológico suponía no tener en cuenta las diferentes circunstancias en que se encontraba un adulto que aprendía una segunda lengua, o un niño que empezaba a expresarse y que se tenía que enfrentar a una serie de vivencias que el contexto limitado del aula no podía proporcionar.

Desde finales del siglo pasado y hasta bien entrado el XX convivieron, pues, dos métodos contrapuestos: el gramatical y el directo. El primero era el que predo-

minaba en la enseñanza oficial, mientras que el segundo apenas tuvo repercusión en los centros oficiales y se difundió mayoritariamente a través de las academias de idiomas. No obstante, es preciso destacar que en la regulación⁸⁰ del funcionamiento de la entonces recién creada Escuela Central de Idiomas, en el año 1911, aparecía mencionado el método directo como medio para la adquisición del vocabulario y la fonética durante el primer año de estudios, lo cual, teniendo en cuenta las características señaladas, resultaba muy adecuado para dicho tipo de enseñanza.

Hasta los años cincuenta no se puede hablar de verdaderas innovaciones metodológicas en los centros. Siendo ministro de Educación Nacional Joaquín Ruiz Giménez, se emprendió una reforma del Bachillerato que pretendía dar margen a una acción educativa complementaria. En lo que respecta a las lenguas extranjeras, la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953⁸¹, estableció que el horario semanal de esta asignatura había de completarse con clases prácticas que comprendieran ejercicios de traducción y conversación. Esta ley promovía también el uso de medios audio-visuales «en todas las disciplinas a las que puedan ser aplicados».

De todo esto se puede concluir que, a mediados del siglo XX, las autoridades empezaron a tomar conciencia de la necesidad de orientar la enseñanza hacia un nuevo rumbo que, en el campo de las lenguas extranjeras, se concretó en un enfoque más práctico. La lengua oral adquirió, de este modo, un relieve que no había tenido hasta entonces. La alusión a los «ejercicios de conversación» que se hace en la ley anteriormente citada es una muestra de que algo estaba cambiando a nivel oficial, en el cual se encauzaban normalmente las tendencias ya existentes, consolidadas incluso, en el panorama de la didáctica de las lenguas.

C) Libros de texto

Antes de abordar la descripción de algunos de los manuales utilizados para el aprendizaje de lenguas en España, es necesario aclarar los conceptos de «método» y «gramática» a los que se va a hacer alusión a lo largo de este apartado. La denominación de «gramática» que aparece en este tipo de manuales hace referencia a una «gramática pedagógica» para extranjeros, concepto que no hay que confundir con el de «gramática descriptiva», que da cuenta de las reglas gramaticales de una lengua tomando como punto de partida un determinado modelo lingüístico. Del mismo modo, aunque aparezca el nombre de «método» en muchos manuales, éstos no ofrecen una forma particular de enseñar una lengua, sino que suelen ajustarse a corrientes establecidas de antemano, como el método de gramática y traducción o el método directo.

Muchas de las gramáticas para extranjeros del siglo XIX y de principios del XX se inscribían en la línea de la gramática tradicional, de carácter prescriptivo, y

⁸⁰ Real Orden de 1 de enero de 1911 (Gaceta 2-1-1911).

⁸¹ Ley de 26 de febrero de 1953 sobre la Ordenación de la Enseñanza Media (BOE 27-2-53).

seguían mayoritariamente el método de gramática-traducción, aunque algunas combinaban elementos cercanos al método directo, como se verá a continuación.

Entre los autores de manuales del siglo XIX destaca H. G. Ollendorf, que publicó una gramática de alemán para franceses en 1835. Posteriormente, en 1838, adaptó esta gramática para alumnos ingleses. Los libros de este autor alcanzaron una gran difusión en toda Europa, y hasta muy avanzado el siglo XX se han sucedido reediciones de los diversos métodos ollendorfianos reformados.

Eduardo Benot, en su *Gramática inglesa y método para aprenderla* (Benot, 1878), adaptó el método Ollendorf para enseñar inglés a españoles. El libro estaba dividido en dos partes: mientras que la segunda parte se reducía a una mera antología de autores reconocidos (Shakespeare, Byron, Pope, W. Irving, etc.), la primera presentaba las reglas gramaticales a lo largo de 110 lecciones. Cada una de estas lecciones tenía una estructura semejante: en primer lugar aparece una lista de palabras, frases o expresiones cortas en español con su correspondiente versión inglesa y la transcripción de aquellas que presentaban mayores problemas de pronunciación. A continuación, se enunciaban las reglas gramaticales pertinentes acompañadas de ejemplos ilustrativos. Para concluir la lección, se incorporaba una serie de oraciones, destinadas a la traducción directa e inversa, las cuales propiciaban la práctica de las reglas presentadas. A medida que se avanzaba en el libro, los ejercicios para la traducción se hacían más complejos: apareciendo incluso fragmentos de la Biblia y breves historias inglesas.

El *Método Ollendorf Reformado* no seguía al pie de la letra los principios didácticos del método de gramática-traducción ya que su autor pretendía que los alumnos aprendieran a hablar -y no sólo a leer o escribir-, para lo cual debían repetir las frases leídas por el profesor, imitando correctamente la pronunciación, y practicar después mediante preguntas y respuestas. Cada lección comenzaba con ejemplos, palabras y frases, siendo esto una novedad con respecto a las gramáticas anteriores. En efecto, en dichas gramáticas solían aparecer las palabras que los alumnos debían memorizar en listas descontextualizadas y la práctica se basaba fundamentalmente en el análisis de oraciones.

Sin embargo, el contenido gramatical seguía siendo el principio ordenador de las lecciones. Los conceptos gramaticales se expresaban de un modo similar al utilizado en las gramáticas del latín, pero es preciso señalar que estaban relacionados con el uso lingüístico, es decir, eran aplicables en cierto modo a situaciones reales de comunicación.

Uno de los libros para aprender alemán que circulaban en España a principios del siglo XX era el *Método teórico-práctico* de Donato King, catedrático del Instituto Cardenal Cisneros de Madrid. Se trataba de una gramática escrita para alumnos de segunda enseñanza y orientada, según su autor, a la práctica de la lengua, a fin de aplicarla como «instrumento para usos sociales y para estudiar en su idioma original producciones científicas, artísticas y literarias alemanas». La gramática no seguía un

orden riguroso, simplemente anticipaba la sintaxis necesaria para hacer posible la comprensión y la traducción de textos. A lo largo del libro aparecían combinados los ejercicios con las reglas. El vocabulario tenía una gran importancia y se suministraba paulatinamente a través de actividades de lectura y traducción sobre diversos temas, incluyendo cartas comerciales.

Más adelante, cabe resaltar la aparición del *Método de Inglés* de Lewis Th. Girau, cuya primera edición data de 1925, y que tuvo tanto éxito que las reediciones se sucedieron hasta los años setenta. Aunque el plan del libro no se alteró sustancialmente en las ediciones posteriores, la parte gramatical fue objeto de sucesivas revisiones, así como los ejemplos, diálogos y conversaciones, con el fin de adaptarlos a los nuevos tiempos.

El autor afirmaba en el prefacio de la primera edición que pretendía dar a este libro un enfoque pedagógico del que carecen aquellos métodos que se olvidaban de colocarse al nivel del alumno, *siendo «sus autores excelentes lingüistas, pero no buenos profesores»*. No se puede dejar de reconocer el mérito de esta intención en un momento en el que predominaban los manuales pensados más para el profesor que para el alumno. Asimismo, pretendía utilizar un lenguaje más cercano a la realidad, al contrario de los métodos antiguos que *«contienen en sus ejemplos y ejercicios numerosas frases que aun informadas en las reglas gramaticales, apártanse por su ampulosidad y artificio del lenguaje usado en el terreno de la práctica»*, pero sin caer en los métodos cuya única base era la práctica, a partir de la cual el alumno tenía que deducir las reglas gramaticales. Afirmaba que la idea de que sin estudiar se aprende, extraída de la experiencia de los niños cuando adquieren su primera lengua, era *«maravilla de indoctos y entusiastas irreflexivos»*. Girau, por tanto, criticaba tanto el método tradicional como el directo, afirmando: *«Ni teoría sin práctica. Ni práctica sin teoría»*.

En la 41ª edición (Girau, 1965), las lecciones presentaban aspectos de gramática explicados en español y ejemplificados por medio de oraciones, seguidos de una lista de vocabulario, con la pronunciación figurada y la traducción al español. A continuación, se incluían unos comentarios (*«remarks»*) sobre gramática, también en español, un corto diálogo, ejercicios de traducción directa e inversa, y para acabar, una sección de conversación y ejercicios variados (completar frases con el verbo en la forma adecuada, transformación de oraciones, etc.). Se seguía, por tanto, una línea más estructuralista, acorde con las innovaciones que se habían dado en la enseñanza de idiomas en los años precedentes.

Otro manual utilizado en España a partir de 1940, fecha en la que fue aprobado por la comisión dictaminadora de libros de texto, era el *Método Perrier de Lengua Francesa*, el cual incluía en su primer volumen recomendaciones para la secuenciación de los contenidos en distintos tomos, para los diferentes cursos del Bachillerato de la enseñanza oficial, así como para los estudios de Comercio y los Altos Estudios Mercantiles. También ofrece posibilidades de utilización para academias y colegios particulares.

Se trataba de un método muy completo que incluía un curso preparatorio de Francés, una gramática de Curso Elemental y otra de Curso Superior, así como un libro con textos escogidos y graduados de Literatura Francesa y dos obras con cuestionarios para repastos y exámenes de los cursos elemental y superior. Para estos últimos, el docente contaba con el apoyo del *Libro del maestro*, que contenía la corrección de los ejercicios, aplicaciones gramaticales, notas para el profesor, textos para dictados, etc.

En el Curso Elemental se dan una serie de orientaciones didácticas que servían al profesor como guía para la enseñanza de las diferentes destrezas (pronunciación, vocabulario, lectura, conversación, recitación). Así, para la realización de los ejercicios de pronunciación y lectura se recomendaba que el profesor leyera y explicara, y que posteriormente los alumnos repitieran el texto tantas veces como fuese necesario. Para estudiar el vocabulario se aconsejaba el mismo procedimiento:

«1º El profesor lee una serie de palabras, y da las indicaciones necesarias para la pronunciación. 2º Los alumnos repiten juntos, y después separadamente, las mismas palabras, hasta que las digan bien. 3º Acabado el ejercicio, los discípulos aprenden todo el vocabulario. En la lección siguiente, el profesor puede dictar las voces en castellano para que los alumnos las digan o las escriban en francés.»

Las nociones gramaticales (*Remarques grammaticales*) se presentaban en español de manera concisa y clara en cuadros de texto, con explicaciones de este tipo:

«Forma interrogativa: 1ª. En la forma interrogativa francesa, el pronombre sujeto se coloca después del verbo en los tiempos simples, y el signo de la interrogación se usa solamente al final de la frase: aurez-vous? Seras-tu?»

El *Método Perrier* concedía especial importancia a la práctica de la conversación, por este motivo, tanto en el Curso Preparatorio como en el Curso Superior aparecían grabados que *«hablan a la vista»* e ilustraciones acompañadas de cuestionarios. También se incluían textos de lectura que servían como base para que el profesor hiciera preguntas que los alumnos contestaban parafraseando el texto. Finalmente, el autor afirmaba: *«es indispensable que el alumno pueda conversar sobre cosas que conozca, para que toda su atención pueda concentrarse, no en buscar ideas, sino en buscar frases para expresar lo que sabe»*.

La diferencia entre un manual decimonónico, como el Ollendorf reformado, y algunos de los libros más utilizados en la primera mitad del siglo XX, no es tan grande como cabría esperar. Se puede observar, eso sí, una progresiva flexibilización en la presentación de la gramática, que pasó a un segundo plano y que ya no se explicaba como si se tratase de una lengua clásica. Al mismo tiempo, cobró una mayor relevancia el desarrollo de las destrezas orales en consonancia con las nuevas necesidades. Los grabados e ilustraciones eran un soporte adecuado para este fin, si bien los textos que se ofrecían como estímulo para la conversación seguían

siendo fragmentos de obras de autores clásicos, lo cual choca con el propósito de presentar al alumno «*cosas que conozca*», como afirmaba Perrier.

El último manual que aquí se analiza es «*Inglés para españoles*» de Basil Potter, que ha sido uno de los manuales de mayor éxito editorial en España desde su publicación en 1947, de tal forma que muchos profesores lo han seguido utilizando a pesar de las innovaciones que han ido apareciendo en el campo de la enseñanza del inglés. Se compone de tres volúmenes: elemental, medio y superior, presentando una estructura similar en las diferentes lecciones: en primer lugar, una lista de vocabulario y de frases con su correspondiente traducción; a continuación aparecen las aclaraciones gramaticales, expuestas con notable claridad y sencillez, seguidas de una lectura o un diálogo. En el libro del nivel medio estas lecturas giran en torno a temas de la vida cotidiana en un principio, pero se van complicando hasta aparecer fragmentos adaptados de obras literarias (de autores como Dickens, Irving, etc.). Al final de la lección hay una serie de ejercicios que incluyen preguntas acerca de la lectura, así como dictados, frases o pequeños textos para traducir, transformación y completación de oraciones, etc.

Como se puede observar, este manual se inserta en la línea del método tradicional o de gramática-traducción, el cual, teniendo en cuenta el número de reediciones de algunos de los libros aquí analizados, puede considerarse como uno de los métodos más arraigados en España hasta hace relativamente poco tiempo.

1.3.2. MÉTODOS DE BASE ESTRUCTURAL

La preocupación por los aspectos metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras se acentuó en la década de los cuarenta como consecuencia de las aportaciones del estructuralismo a la didáctica de las lenguas.

Las nuevas orientaciones en la enseñanza de las lenguas extranjeras surgieron de los estudios que, a finales de los treinta, llevaron a cabo una serie de escuelas lingüísticas caracterizadas por un enfoque estructural del lenguaje. Dentro de estas escuelas se distinguen dos corrientes principales: la europea y la americana, cuyos fundadores respectivos fueron Ferdinand de Saussure y Leonard Bloomfield.

El estructuralismo partía de una serie de principios que iban a influir directamente en la metodología de las lenguas extranjeras, entre los que se puede destacar la idea de que el lenguaje es fundamentalmente oral; o la afirmación de que una lengua es lo que hablan los nativos de la misma y no lo que digan las autoridades lingüísticas, lo cual subraya el carácter comunicativo del lenguaje. Además, la escuela norteamericana, siguiendo criterios conductistas, sostenía que la lengua era un conjunto de hábitos adquiridos por medio de estímulos condicionados. Según esta teoría, aprendemos por imitación o analogía, es decir, lo que decimos ya lo hemos oído antes, y cuando creamos algo nuevo es por generalización analógica de lo ya aprendido.

Alcaraz (1993) ha identificado las principales aportaciones del estructuralismo a la enseñanza de las lenguas extranjeras, entre las cuales destaca, en primer lugar, la noción de las destrezas lingüísticas: la comprensión oral y la expresión oral son el punto de partida; la comprensión lectora y la expresión escrita serán abordadas una vez que se domina las primeras. Además, se hace la distinción entre destrezas activas o de producción y destrezas pasivas o de reconocimiento.

Por otro lado, la influencia del conductismo en el estructuralismo americano trajo consigo la aparición de los *drills*, ejercicios de repetición destinados a la automatización de la expresión y a favorecer la creación de reglas en el subconsciente mediante repeticiones. Hay diferentes tipos de *drills*: de repetición, de sustitución, de transformación, de ampliación, de reducción, de reconstrucción, etc. Este tipo de ejercicios es el más representativo de los métodos de base estructural, aparecidos tanto en Estados Unidos como en Europa.

En lo que se refiere al léxico, la distinción significante/significado establecida por Saussure es el origen de distintos ejercicios encaminados al desarrollo del vocabulario (distinción de homófonos, homógrafos, sinónimos, etc.). A éstos hay que añadir otro tipo de ejercicios de explotación léxica: campos semánticos, definiciones, etc.

En el terreno de la evaluación, se puede hablar de avances considerables, ya que el estructuralismo aportó las pruebas de elementos discretos con tres requisitos: validez, fiabilidad y viabilidad, siendo la prueba más característica la de «elección múltiple» (tabla 1.7).

Hasta ese momento la fonética se había utilizado tan sólo para orientar en la enseñanza de la pronunciación. Gracias a la fonología, al descubrimiento del fonema y de sus variantes, los alófonos, se han obtenido descripciones completas de los sistemas fonológicos de las lenguas modernas.

A todo esto hay que añadir la aplicación práctica de las descripciones estructurales sintácticas y de las destrezas lingüísticas, que han sido el punto de partida de las modernas programaciones didácticas (*syllabus* estructurales).

Otra de las aportaciones del estructuralismo es la teoría del «análisis de contrastes», según la cual los errores que hacen los alumnos en su aprendizaje de una segunda lengua se deben a la interferencia lingüística causada por su lengua materna. Los *drills* tendrían por objeto evitar estas transferencias negativas. Un concepto metodológico derivado de esta teoría es el de los «falsos amigos».

El estructuralismo, al darle prioridad a la lengua hablada frente a la escrita, significó la ruptura total con la metodología tradicional, al tiempo que aportó las bases teóricas de los llamados «métodos didácticos estructuralistas», dos de los cuales, el audio-oral y el situacional, han gozado de una gran aceptación durante muchos años. A pesar de que se han visto superados por enfoques posteriores, muchos

profesores siguen utilizando, con algunas modificaciones, este tipo de métodos. También se analizarán más adelante algunos libros de texto emblemáticos que se han elaborado partiendo de los principios que emanan del estructuralismo.

A) Método audio-oral

Muy extendido en la década de los 70, este método nace en Estados Unidos como reacción a los métodos tradicionales, prosiguiendo así la revolución iniciada por el método directo, con el soporte tecnológico del magnetofón y el laboratorio de idiomas y el respaldo teórico del estructuralismo lingüístico y del conductismo psicológico de Skinner (Palomero, 1990).

Durante la Segunda Guerra Mundial, el ejército norteamericano se vio en la necesidad de aprender lenguas tales como el alemán y el japonés de la forma más rápida posible. Por ello, a partir de las teorías de Bloomfield, el ACLS (*American Council of Learned Societies*) desarrolló un programa lingüístico para el ASTP (*Army Specialized Training Program*) destinado a enseñar unas cincuenta lenguas extranjeras a los miembros de las fuerzas armadas. Se trataba de un programa intensivo que hacía hincapié en la adquisición de la conversación a partir de la repetición de estructuras por medio de ejercicios variados (sustitución de elementos, repetición de frases oídas). Ante la prioridad de adquirir el habla, la instrucción gramatical pasó a un segundo plano. En cuanto a los recursos didácticos, los medios audiovisuales (laboratorio de idiomas, discos, emisiones de radio, películas extranjeras, etc.) se convirtieron en la herramienta fundamental para el aprendizaje.

Los lingüistas que contribuyeron a la delimitación de este método fueron Roberto Lado con su libro *Language Teaching. A Scientific Approach* (Lado, 1964), que constituye una clara descripción de los principios y procedimientos del método audio-oral, y Charles Fries con su obra *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (Fries, 1945).

Los principales aspectos del método audio-oral fueron sintetizados por el lingüista W. Moulton en 1961 (citado por Richards y Rodgers, 1986) de la siguiente forma:

- La lengua es oral, no escrita.
- La lengua es un conjunto de hábitos.
- Hay que enseñar la lengua, no algo sobre la lengua.
- La lengua es lo que hablan los hablantes nativos de la misma, no lo que alguien cree que debe ser.
- Las lenguas son diferentes.

El objetivo del método audio-oral es la adquisición de las cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir, en este orden. Las estructuras lingüísticas deben ser presentadas primero en su forma oral y después en su forma escrita.

El aprendizaje se realiza por medio de *drills*, con los que se persigue crear automatismos y reflejos lingüísticos en los alumnos. En este sentido, tuvo una importancia decisiva la aparición del magnetófono, que sirvió para llevar al aula la lengua de los hablantes nativos, así como de estímulo para la elaboración de multitud de materiales destinados a la audición, que se han ido perfeccionando con el tiempo.

Durante una clase típica del método audio-oral sólo se emplea la lengua que se enseña, y no se traduce en ningún momento. Además, es importante destacar el hecho de que tanto el profesor como el alumno tienen un papel activo en el desarrollo del proceso. En cuanto a los errores, éstos se corrigen de inmediato, ya que se cree que las producciones incorrectas se consolidan si se repiten (Harmer, 1991).

En España el uso del magnetófono en el aula para la presentación de diálogos o de textos no se extendió en la medida que habría sido deseable. Igualmente, a pesar de que también se introdujeron laboratorios de idiomas en algunos centros, no siempre se hacía uso de ellos por carecer del material adecuado y de personal bien entrenado para su manejo.

B) Método situacional

Este método, también llamado audio-visual, se fraguó entre los lingüistas británicos como reacción al método audio-oral que había nacido en Estados Unidos, aunque seguía estando basado en el estructuralismo lingüístico y en el conductismo psicológico.

El método situacional trata de organizar la presentación de la lengua en función de los contextos en que ésta tiene lugar en la vida real (Bestard y Pérez Martín, 1982). Así, el material lingüístico se presenta tomando como punto de partida la utilización que de él se hace en las distintas situaciones sociales.

La base de este método es la práctica estructural, con un interés especial en contextualizar las estructuras y el léxico. Las actividades que predominan son las basadas en la repetición de estructuras. El método situacional recoge algunos principios definitorios de la lingüística derivada de la escuela londinense (la fuerza del contexto para fijar el significado) y se sirve de las imágenes para establecer una relación directa entre los objetos y la lengua aprendida. Al igual que el método audio-oral, trata de evitar el uso de la lengua materna del alumno.

El método situacional busca desarrollar prioritariamente las destrezas orales (escuchar y hablar) para pasar luego a las destrezas escritas (leer y escribir). El

objetivo primordial es ser capaz de comunicarse oralmente en la lengua aprendida. Los contenidos son las porciones de lengua (los niveles fonológico, morfológico, léxico y sintáctico). En cuanto al léxico, éste se presenta siempre dentro de una situación.

Las actividades más habituales son la memorización y repetición de diálogos que corresponden a ciertas situaciones sociales, y que se presentan mediante diapositivas; la repetición de estructuras (repetición de patrones, transformación de frases, reformulación de modelos sugeridos, reducción y expansión de frases, etc.); el uso de dibujos y gestos. El contexto y la situación sirven de apoyo para la deducción de significados (tabla 1.7).

TABLA 1.7. CARACTERÍSTICAS DE LOS MÉTODOS AUDIO-ORAL Y SITUACIONAL

	Método audio-oral	Método situacional
Teoría de la lengua	La lengua es un sistema de estructuras regladas y organizadas jerárquicamente.	La lengua es un sistema cuyas estructuras aparecen siempre ligadas a una situación.
Teoría del aprendizaje	Creación de automatismos y reflejos lingüísticos en los alumnos.	Formación de hábitos mediante la repetición. Asociación de las estructuras a situaciones concretas.
Objetivos	Adquirir las cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir, en este orden.	Adquirir prioritariamente las destrezas orales (escuchar y hablar).
Contenidos	Las estructuras básicas de la lengua en los niveles fonológico, morfológico y sintáctico.	Las estructuras de la lengua en sus distintos niveles se presentan siempre dentro de una situación social.
Tipología de las actividades	Repetición de estructuras mediante procedimientos variados.	Basadas en la repetición de estructuras.
Papel del alumno	Participa activamente repitiendo frases y estructuras.	Participa activamente interaccionando con el profesor y con otros compañeros.
Papel del profesor	Es el protagonista de la clase. Dirige la clase y hace que los alumnos participen. Corrige los errores.	Es el protagonista de la clase. Dirige la clase y hace que los alumnos participen. Corrige los errores.
Evaluación	Pruebas de elementos discretos.	Pruebas de elementos discretos.

Fuente: Elaboración CIDE.

En lo que respecta a la enseñanza oficial en España, es preciso señalar que la Ley General de Educación de 1970 recogió de forma explícita, y asumió como principios metodológicos, algunas de las aportaciones del estructuralismo a la enseñanza de las lenguas. Así, la Nueva Orientación Pedagógica para la Educación

General Básica³² establecía que el objetivo fundamental en esta etapa debía ser la adquisición de las cuatro destrezas básicas bajo un enfoque oral, utilizando métodos y técnicas activas.

El importante cambio introducido por esta Ley General se reflejó en un viraje paralelo en la utilización de instrumentos didácticos, en especial de los manuales de uso escolar. La nueva orientación dio mucha importancia a la utilización de los medios tecnológicos, afirmando que éstos debían ocupar un lugar destacado en las programaciones.

Además de estos aspectos, también propuso la flexibilización de la agrupación tradicional de los alumnos en el aula para acabar con la pasividad que conllevaba el modelo de clase magistral. Así, se estableció que los centros deberían ofrecer, en función de las diversas situaciones de aprendizaje, distintas posibilidades de agrupamiento (trabajo individual, pequeño grupo, grupo medio o coloquial, gran grupo). Se trataba, sobre todo, de facilitar la participación de la totalidad de los alumnos.

Por otro lado, la Ley General supuso la implantación oficial de la evaluación continua, cuyo fin sería el de *«ir adecuando en todo momento la enseñanza al ritmo natural de aprendizaje de cada alumno»*.

El hecho de que los aspectos arriba mencionados se recogieran dentro de un marco legal supuso un gran avance para la enseñanza de las lenguas, al unificar e impulsar la aplicación práctica de unos principios metodológicos concretos.

C) Libros de texto

Los métodos de base estructural que se han descrito dan lugar a un gran número de materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras en todo el mundo. Unos se ajustan con mayor fidelidad que otros a un determinado método (audio-oral, situacional), pero los que tienen una acogida más favorable por parte del público son aquellos que no siguen estrictamente ninguno de los métodos citados, sino que intentan reunir lo mejor de cada una de esas tendencias sin descuidar ninguno de los aspectos fundamentales para el aprendizaje de una lengua. A continuación, se recogen algunos de los libros de texto más utilizados en las últimas décadas en España, destacando que, a pesar de que todos ellos contaban con cintas de audio, éstas eran utilizadas en el aula con poca frecuencia.

El libro *First Things First*, de L.G. Alexander, puede citarse como exponente destacado del método situacional. Cada unidad consta de dos partes: en la primera se presentan las estructuras por medio de una situación, en tanto que en la segunda parte aparecen ejercicios de sustitución, de pregunta-respuesta y de

³² Orden de 2 de diciembre de 1970 (BOE 8-12-1970).

repetición de estructuras. A medida que avanza el libro aumenta la complejidad de las estructuras gramaticales y de los ejercicios.

El curso *Access to English*, de Michael Coles y Basil Lord, resulta significativo por ser uno de los más conocidos y estudiados desde su publicación en 1975. Se trata de un curso formado por cuatro libros para el alumno, acompañados de una serie de materiales de apoyo opcionales (libro del profesor, libros de ejercicios, grabaciones, filmas). La historia de *Arthur Newton*, utilizada como pretexto para presentar los contenidos a lo largo del libro, constituye un elemento muy motivador. Las diferentes lecciones empiezan con una lectura que presenta la estructura y el vocabulario del capítulo y dan un paso más en la historia del protagonista. A continuación, una serie de preguntas examinan la comprensión del texto y la habilidad del alumno para expresar correctamente las respuestas, las cuales pueden hacerse oralmente o por escrito. En tercer lugar aparece el diálogo, que sobresale por el empleo de un lenguaje bastante natural, sobre todo teniendo en cuenta que se utiliza para presentar una serie de estructuras lingüísticas. Por último, el capítulo incluye una sección de *drills* para la práctica oral de las nuevas estructuras, y otra de ejercicios de varios tipos (construcción de oraciones, completar huecos, etc.) que, de nuevo, pueden hacerse oralmente y por escrito. Este curso se sitúa dentro de la tradición británica, que otorga una importancia fundamental al trabajo con textos, a través de los cuales se presentan las estructuras y el léxico.

1.3.3 OTRAS TENDENCIAS METODOLÓGICAS

A continuación se presentan las características esenciales de una serie de métodos surgidos en la década de los 70, los cuales no se basan en ninguna teoría lingüística para conformar sus estrategias de enseñanza, sino que parten de la psicología o de disciplinas afines, centrándose en la naturaleza misma del aprendizaje, en los procedimientos que lo favorecen y en el receptor de este proceso: el alumno. Por el hecho de estar centrados en el discente, estos métodos se han denominado *humanísticos*. En la tabla 1.8 se detallan de manera resumida las características principales de estos métodos.

A) Community Language Learning (CLL)

Este método está basado en experiencias de carácter psicoterapéutico, llevadas a cabo para corregir ciertos trastornos del habla (Bestard y Pérez Martín, 1982) y en las teorías de Charles Curran en torno al proceso de aprendizaje de una lengua, expuestas en sus obras *Counseling-learning: A whole Person Model for Education* (1972) y *Counseling Learning in Second Languages* (1976).

El papel protagonista en este tipo de enseñanza recae en los alumnos que trabajan siempre en grupo, sentados en círculo, mientras el profesor se sitúa al margen para intervenir cuando sea requerido. En este método se desecha completa-

mente la memorización, los exámenes y el estudio individual. Los alumnos intercambian conocimientos, información y experiencias.

Una clase con este sistema tiene dos fases: la fase de «*investment*» y la fase de «*reflexión*». La primera fase consiste en hablar la lengua extranjera. Así, un alumno cualquiera inicia la conversación con una frase en su propia lengua, el profesor traduce la frase que acaba de decir y el alumno vuelve a repetir la misma frase en la segunda lengua. Las intervenciones de los alumnos se graban para ser escuchadas al final de la sesión. Al principio las conversaciones son entrecortadas y el profesor tiene que intervenir constantemente, hasta que los alumnos van adquiriendo mayor fluidez y requieren cada vez menos la ayuda del profesor.

La segunda fase se divide en tres partes. Primero los alumnos comentan sus intervenciones con el profesor, que ha de mostrarse siempre comprensivo, animando a aquellos alumnos que lo necesiten, evitando en todo momento que éstos se sientan frustrados con su aprendizaje. Después, los alumnos escuchan la grabación de la conversación llevada a cabo en la fase de «*investment*». Por último, los alumnos escriben las frases grabadas tras una segunda audición.

El objetivo es aprender a comunicarse en la lengua extranjera, sobre todo oralmente. No hay una programación previa de los contenidos, sino que éstos dependen de las conversaciones entre los alumnos, las cuales constituyen la actividad principal en la clase. El profesor se convierte, en este método, en una figura secundaria.

Por las características señaladas, la aplicación práctica de esta forma de enseñanza es muy limitada.

B) Sugestopedia

Este método, desarrollado por el profesor búlgaro Georgi Lozanov en su obra *Suggestology and Outlines of Suggestopedy* (1978) se basa en la preparación mental de los alumnos para favorecer en ellos la creación de un estado receptivo. Este estado se consigue sobre todo a través de la música y de la creación de un ambiente relajado en la clase (sillas confortables, iluminación tenue, etc.). El profesor es el protagonista y en él recae la responsabilidad de dirigir la clase en todo momento. El alumno se limita a recibir los conocimientos que le aporta el profesor.

El material lingüístico se presenta en forma de largos textos o diálogos que contienen todo cuanto debe aprenderse (vocabulario, gramática, etc.). Después de escuchar los textos, leídos por el profesor, y una vez resueltas las dudas que éstos susciten, se realizan actividades que van desde la dramatización de los diálogos hasta el planteamiento de nuevas situaciones para que los alumnos participen espontáneamente.

En realidad, estas actividades no son diferentes a las utilizadas en otros métodos. Lo que sí resulta innovador es el énfasis en la autoridad del profesor y el clima relajado de la clase. Según Bestard y Pérez Martín (1992), se puede decir que es una técnica psicológica, casi psiquiátrica, para conseguir que el alumno se libere de toda inhibición.

C) The Silent Way

Caleb Gattegno, en sus obras: *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way* (1972) y *The Common Sense of Teaching Foreign Languages* (1976), sienta las bases de este método, cuyo elemento esencial es el silencio consciente del profesor, que pasa a un segundo plano para dejar que el alumno aprenda por sí mismo. Así, el objetivo prioritario es el dominio de las estructuras gramaticales y de la pronunciación. Además, los alumnos tendrán que ser capaces de comunicarse en la lengua aprendida. La adquisición del sistema de sonidos se realiza por medio de la asociación a símbolos y colores. Para estimular esta asociación, el profesor se vale de carteles o pósters murales, además de regletas de colores y tamaños diferentes que representan sonidos, los cuales, al combinarse, sugieren palabras o frases. El profesor tiene que combinar estos materiales para guiar la producción de los alumnos sin recurrir a las palabras.

Según este método, la actividad del alumno es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal modo que la labor del profesor está supeditada a la de aquel. El aprendizaje consiste en la puesta en funcionamiento de los mecanismos mentales apropiados a través de la automotivación y la independencia. El profesor no interviene ni para corregir errores ni para elogiar, sino que se limita a indicar al alumno que siga practicando hasta que logre una producción correcta. De esta forma, contribuye a crear en el alumno una sensación de confianza en sí mismo que le facilitará el aprendizaje.

Gattegno no concreta una teoría lingüística propia, sino que sigue criterios estructuralistas a la hora de presentar los contenidos lingüísticos: parte de la frase como unidad básica de significado, los dibujos están subordinados a la presentación del vocabulario, la gramática se adquiere inductivamente, etc.

En la tabla 1.8 se ofrece una visión comparativa de los métodos humanísticos, de tal forma que puedan observarse las diferencias que existen entre los mismos atendiendo a las características identificadoras que ya se han señalado para los demás métodos. En el caso de los métodos humanísticos, no se incluye la evaluación debido a que ninguno de los autores citados concreta de manera definida cómo llevarla a cabo.

TABLA 1.8. CARACTERÍSTICAS DE LOS MÉTODOS HUMANÍSTICOS

	<i>Community Language Learning</i>	Sugestopedia	<i>The Silent Way</i>
Teoría de la lengua	La lengua implica a toda la persona y a su formación cultural.	No parte de una teoría lingüística sistematizada.	No concreta una teoría lingüística propia. Se basa en un planteamiento estructuralista.
Teoría del aprendizaje	El aprendizaje implica a toda la persona y debe ser consciente.	El aprendizaje tiene lugar por medio de la sugestión cuando el alumno se encuentra en un estado de relajación profundo.	El alumno aprende por sí mismo: aprendizaje deductivo, consciente.
Objetivos	Alcanzar el dominio de la lengua aprendida, sobre todo en su vertiente oral.	Adquirir una competencia de conversación avanzada con rapidez.	Ser capaz de comunicarse en la lengua extranjera, sobre todo oralmente.
Contenidos	No hay organización previa de los contenidos. Estos dependen de las intenciones del alumno.	Largos textos o diálogos cuya gradación se establece a partir del vocabulario y la gramática.	Estructuras gramaticales, pronunciación y vocabulario.
Tipología de las actividades	Conversación libre, grabaciones, transcripciones, reflexión y observación, audición.	Escuchar textos, dramatización de diálogos, situaciones, juegos de rol, etc.	Respuestas del alumno a instrucciones, preguntas y pautas visuales.
Papel del alumno	El alumno forma parte de una comunidad y aprende mediante la interacción con sus compañeros.	Se limita a recibir los conocimientos que le aporta el profesor.	El alumno es responsable de su propio aprendizaje y debe desarrollar autonomía y responsabilidad.
Papel del profesor	Profesor-consejero: proporciona un ambiente seguro en el que los alumnos pueden aprender.	Es el protagonista y en él recae la responsabilidad de dirigir la clase.	Pasa a un segundo plano, permanece en silencio para dejar que el alumno aprenda por sí mismo.

Fuente: Elaboración CIDE.

1.4 EL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS

La formación inicial del profesorado, los requisitos para su acceso a la función docente, la formación permanente, etc. son factores que juegan un papel determinante en la calidad de la enseñanza. En este apartado se analiza la evolu-

ción histórica de la formación inicial y permanente de los docentes encargados de impartir lenguas extranjeras, así como la manera en que acceden la función docente dentro de la enseñanza pública. El análisis se realiza siguiendo un orden cronológico partiendo del año 1900 y concluyendo en la década de los 80. La formación del profesorado de enseñanza primaria no se aborda hasta llegar a los años 70 debido a que, anteriormente, los maestros no impartían lengua extranjera.

1.4.1 FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Durante la primera mitad del siglo XX no existía formación específica del profesorado de segunda enseñanza ni de Escuelas Oficiales de Idiomas, por lo que su procedencia era diversa y su titulación no era necesariamente de carácter superior. Como excepción a esta falta de formación específica en lenguas extranjeras destaca en esa época la actividad desarrollada por el Instituto-Escuela entre 1918 y 1936. Este centro se encargaba de la formación de su propio profesorado que, en el caso de los aspirantes a impartir la materia de lenguas modernas, estudiaba como refuerzo de su formación al menos dos idiomas durante 2 ó 3 horas semanales, siendo las clases impartidas por profesores nativos.

Los primeros pasos encaminados a que el profesorado tuviera una formación apropiada para el dominio de las lenguas extranjeras se dieron en la década de los años 30. En esa época comenzó el intercambio de ayudantes de profesorado de lengua extranjera, denominados Auxiliares de conversación. Las primeras experiencias se llevaron a cabo con Francia (puesto que, como se ha analizado en el apartado 1.1, el francés era el idioma extranjero más estudiado en esa época) y algunos años después, a raíz de un convenio firmado en 1936⁵³, se extendieron a Gran Bretaña. El objetivo de este programa, que se fue ampliando paulatinamente a otros países como Alemania, Austria, Bélgica, Estados Unidos, Italia e Irlanda, era facilitar el perfeccionamiento de las lenguas de los países de destino a los futuros profesores. Al mismo tiempo que iba aumentando el número de países participantes, iba también incrementándose el número de futuros profesores que se beneficiaban de esos intercambios. Estos convenios nacieron como consecuencia de que en los planes de estudios de Bachillerato la enseñanza de lenguas modernas, a excepción del idioma francés, había estado durante muchos años bastante descuidada en ese momento (el inglés no se cursaba en ningún Instituto oficial y el alemán sólo en cinco). En el plan de estudios de Bachillerato vigente en 1936 se subsanaba ese error introduciendo en 6º y 7º la enseñanza del inglés o del alemán, determinación que suscitó, a su vez, la necesidad urgente de formar al profesorado que había de encargarse de tales enseñanzas. De ahí que, con el fin de mejorar la formación del futuro profesorado de inglés de los establecimientos de segunda enseñanza, se estimase conveniente establecer un intercambio docente entre España y Gran Bretaña.

⁵³ Decreto de 2 de mayo de 1936 (Gaceta de Madrid 5-5-1936).

En aquellos casos en que el profesorado poseía estudios universitarios, la única titulación que incluía lenguas extranjeras en sus estudios era la de Filosofía y Letras. De acuerdo con una Orden³⁴ de 1939 el plan de estudios de esta carrera en todas las universidades de España se organizó en dos periodos: estudios comunes y estudios específicos. Los estudios comunes comprenderían, entre otras, las asignaturas de Lengua Francesa y Lengua Alemana, Italiana o Inglesa. Una vez que el alumno aprobaba los estudios comunes, para lo cual debía superar un examen conjunto de las materias cursadas, pasaba a realizar los estudios específicos de las secciones de Filosofía, Letras o Historia.

Progresivamente, estas facultades fueron ampliando su oferta de estudios y, con ello, surgió la posibilidad de una formación especializada para aquellos que se dedicaran a la enseñanza de lenguas extranjeras. Entre otras especialidades, en las Facultades de Filosofía y Letras era posible estudiar Filología Románica cuyo plan de estudios, establecido en 1953³⁵, era el siguiente:

- En el periodo de estudios comunes se estudiaban las siguientes asignaturas: en 1º, Lengua y Literatura Latinas, Lengua y Literatura Griega o Árabe, Lengua Española, Historia Universal, Historia General del Arte, y Fundamentos de Filosofía; en 2º, Lengua y Literatura Latinas, Lengua y Literatura Griega o Árabe, Literatura Española y sus relaciones con la Literatura Universal, Historia General de España, y Geografía General. Como puede observarse, en ninguno de los cursos comunes se estudiaban idiomas modernos.
- En el periodo de especialización (sección Filología Románica) se estudiaban las siguientes materias básicas: Historia del Español, Filología Románica, Dialectología Hispánica, Paleografía, Literatura Española, Literaturas Románicas, una Lengua fundamental, una Lengua auxiliar (ambas eran lenguas extranjeras), Literatura Hispanoamericana, Gramática General y Crítica Literaria.

Al final del segundo curso de los estudios comunes se realizaba un examen sin cuya aprobación los alumnos no podían matricularse en los cursos de Licenciatura especializada. En este examen se realizaban las siguientes pruebas: una de idiomas modernos, para cuya práctica se permitía el uso del diccionario siendo obligatorio el idioma francés y a elección de los alumnos el inglés o el alemán; otra de lengua española; y una prueba oral, que consistía en el desarrollo de un tema dentro del contenido de la asignatura elegida por el alumno. Resulta curioso que, como se observa en su plan de estudios, en los cursos comunes no estudiaban idiomas modernos y, sin embargo, tenían que examinarse de estas asignaturas al finalizar el periodo de formación común.

³⁴ Orden de 31 de agosto de 1939 dictando normas para cursar los estudios de la Facultad de Filosofía y Letras (BOE 15-9-1939).

³⁵ Decreto de 11 de agosto de 1953 por el que se establecen los planes de estudios de las Facultades Universitarias de Filosofía y Letras, Ciencias, Derecho, Medicina, Veterinaria, y Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales (BOE 29-8-1953).

La sección de Filología Románica se incorporó paulatinamente a diversas Facultades de Filosofía y Letras españolas a la vez que fueron incluyéndose en sus planes de estudios cada vez más lenguas extranjeras.

Posteriormente tuvo lugar la creación de la sección de Filología Moderna dentro de la Facultad de Filosofía y Letras, lo cual demuestra la creciente especialización en los centros superiores en lo que a enseñanza de idiomas se refiere. Estas enseñanzas se implantaron con carácter provisional en el curso 1952/53 en la Universidad de Salamanca, incluyéndose también en la Universidad de Madrid en el curso siguiente. El interés que despertaron las enseñanzas de lenguas modernas, así como el eficaz desarrollo de las mismas en las universidades mencionadas, llevó al Ministerio de Educación Nacional a tomar la decisión de organizar definitivamente esta sección en las Facultades de Filosofía y Letras, confiriéndoles de esta manera una estructura adecuada dentro de la enseñanza universitaria. Así, en virtud del Decreto de 9 de julio de 1954⁸⁶, se organizó la Sección de Filología Moderna en las Facultades de Filosofía y Letras de las Universidades de Madrid y Salamanca. En dicho decreto se establecía que el título correspondiente a las enseñanzas mencionadas sería el de *Licenciado en Filosofía y Letras, Sección de Filología Moderna*, el cual habilitaría «para idénticas funciones y servicios que los otros títulos de la misma Facultad» y sería considerado como mérito «para todos los cargos docentes relativos a idiomas modernos». Este hecho fue decisivo en el cambio del perfil del profesorado de lenguas extranjeras puesto que, desde ese momento, aquellos que iban a impartir dicha asignatura en las Enseñanzas Medias y en las Escuelas Oficiales de Idiomas podían estar formados específicamente en dicha materia. No obstante, ésta no es la primera referencia existente con respecto a titulaciones especializadas en lenguas modernas, ya que en 1931⁸⁷ las Facultades de Filosofía y Letras de Madrid y Barcelona concedían, tras la superación de unas pruebas específicas con carácter de excepción y como ensayo de futuras reformas, los títulos de licenciado en Filología Moderna en los siguientes idiomas: Francés, Alemán, Inglés, Portugués e Italiano.

La sección de Filología Moderna creada en 1954 en la Universidad de Madrid se dividió en tres subsecciones: Filología Francesa, Filología Inglesa y Filología Alemana. El plan de estudios de 3º curso en el que se iniciaba el periodo de licenciatura especializada, incluía materias específicas de la filología elegida y otras materias más generales, tales como Gramática General, Latín, Lingüística (Románica o Indoeuropea) y Crítica Literaria, las cuales podían variar según la rama filológica. Tanto en 4º como en 5º curso la especialización era mayor y las materias se centraban en la lengua de la especialidad: Lengua, Literatura, Lingüística, Geografía, Historia, así como Cultura e Instituciones francesas, inglesas o alemanas.

Por otro lado, en la Universidad de Salamanca era posible elegir dos de las siguientes lenguas extranjeras: alemán, francés e italiano. Una en calidad de prime-

⁸⁶ Decreto de 9 de julio de 1954 sobre ordenación de las Secciones de Filología Moderna.

⁸⁷ Orden de 15 de septiembre de 1931 (Gaceta de Madrid 16-9-1931).

ra lengua y otra como segunda lengua (sin poder elegir conjuntamente francés e italiano). Tanto de la primera como de la segunda lengua se estudiaban las siguientes asignaturas: Práctica Hablada y Gramática Descriptiva en 3º; Gramática Histórica y Curso Práctico Hablado en 4º; y Literatura y Curso Práctico Hablado en 5º. Además de estas asignaturas específicas se cursaban otras más generales a lo largo de los tres años de especialización:

- 3º curso: Gramática General y Crítica Literaria, Gramática Histórica de la Lengua Española, y un curso monográfico sobre materias de Historia, Arte, Geografía, Filosofía y Cultura en general.
- 4º curso: Literatura Española, Gramática Histórica de la Lengua Española y un curso monográfico sobre un tema de Lingüística Medieval o Moderna.
- 5º curso: Literatura Española, Literatura Hispanoamericana, Lingüística Románica o Germánica y un curso monográfico sobre temas de Literatura a partir del Renacimiento.

A partir de 1954 se crearon nuevas secciones de Filología Moderna en otras universidades del Estado español, con planes de estudios muy similares a los expuestos. Dichos planes fueron experimentando sucesivas modificaciones que no supusieron cambios sustanciales en la organización de las enseñanzas de esta sección.

Por lo que respecta al profesorado de Enseñanza Primaria, la Ley General de Educación de 1970 supuso un cambio con repercusiones importantes en su formación. Con esta Ley, el idioma pasó a formar parte de las materias obligatorias que debían cursar los alumnos a partir de 6º curso de EGB, nivel educativo impartido por maestros. Como respuesta a esta nueva situación y ante la necesidad de que los maestros fuesen formados en una materia que tendrían que impartir, en 1971 se implantó un nuevo plan de estudios de maestros que recogía la existencia de la especialidad de Lengua Española e idiomas modernos, considerándose obligatorio el estudio de las materias Lengua y Literatura Francesas y Lengua y Literatura Inglesas en todos los cursos. Dicho plan tuvo carácter experimental hasta 1977* en que una Orden Ministerial lo generalizó.

Por otro lado, es importante destacar que a partir de 1970 las Escuelas Normales donde se formaban los maestros se integraron en la Universidad como Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica. Desde ese momento, los estudios de Magisterio se consideraron estudios de primer ciclo universitario.

Con la mencionada Orden de 1977 se estableció finalmente el plan de estudios en torno a cinco especialidades, entre las cuales aparecía la de Filología. Era

* Orden de 13 de junio de 1977, sobre directrices para la elaboración de los planes de estudios de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica.

prescriptivo para la Universidad ofertar en el plan para esta especialidad de Filología las materias de Lengua Extranjera I y II y de Didáctica de la Lengua Extranjera, si bien cada universidad tenía facultad para diseñar sus propios planes siguiendo las directrices dadas en la Orden. En los planes de estudios de las Escuelas Universitarias del Profesorado, propios de cada universidad, se podía ampliar la oferta de lenguas extranjeras dentro de la especialidad e incluirse como materia común de estudio para todas las especialidades.

En esta época se puede hablar de un cambio importante en la formación del profesorado de secundaria y Escuelas Oficiales de Idiomas: se crearon las Facultades de Filología. Como se ha mencionado anteriormente, los estudios de Filología se consideraban una sección de las Facultades de Filosofía y Letras. Esto fue así hasta el año 1973 en que se autorizó mediante decreto⁸⁹ la reestructuración de dichas Facultades, pudiendo dividirse desde entonces, de acuerdo con las secciones en ellas integradas, en Facultades de Geografía e Historia, Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación, y Facultades de Filología. En las Facultades de Filología existirían, a partir de ese año, secciones de Filología Hispánica, Filología Románica, Filología Germánica, Filología Clásica y Filología Semítica. No obstante, este decreto establecía que podrían conformarse otras secciones distintas de las mencionadas «*siempre que los intereses del país o el desarrollo científico de la Universidad lo aconsejen*».

Tras la mencionada reestructuración de las facultades de Filosofía y Letras en 1973, se publicaron las directrices⁹⁰ que habrían de seguir los planes de estudios de las recientemente creadas Facultades. Con respecto a la Facultad de Filología se estableció que, para el primer ciclo, las materias comunes obligatorias para todos los alumnos serían las siguientes: Filosofía, Historia, Lengua Española, Lengua Latina, una Lengua, Clásica o Moderna, en relación con la futura licenciatura, Literatura Española y Crítica Literaria. Según dichas directrices, los alumnos debían comenzar una especialidad a partir del primer año del segundo ciclo. De todas estas secciones, las únicas especializadas en lenguas extranjeras modernas eran las de Filología Románica y Anglogermánica. En la sección de Filología Románica, las materias del segundo ciclo eran las siguientes: Lengua Francesa, Lengua Italiana, otra Lengua Románica, Lingüística Románica, Literatura de Lenguas Romances, Geografía e Historia relacionadas con la cultura correspondiente. Por otro lado, en cuanto a la sección de Filología Anglogermánica, las materias del segundo ciclo podían ser, entre otras, Lingüística Germánica, Lengua Inglesa, Lengua Alemana, Literatura Inglesa, Literatura Alemana y Geografía e Historia.

Las directrices de 1973 fueron la base para la elaboración de los sucesivos planes de estudios de las Facultades de Filología de las universidades españolas. En

⁸⁹ Decreto 1974/1973, de 12 de julio, por el que se autoriza la reestructuración de las actuales Facultades de Filosofía y Letras (BOE 22-08-1973).

⁹⁰ Resolución de 17 de julio de 1973 de la Dirección General de Universidades e Investigación por la que se determinan las directrices que han de seguir los planes de estudios de las Facultades de Filosofía y Letras (BOE 8-9-1973).

1976 se dictaron, con carácter provisional, unas directrices para la elaboración de los planes de estudios del segundo ciclo (periodo de especialización). Esta situación se prolongó hasta el año 1987⁶¹ en que se establecieron unas nuevas directrices generales a partir de las cuales deberían elaborarse todos los planes de estudios, en concreto los de Filología.

Desde 1971, además de la formación científica descrita, a aquellos que iban a dedicarse a la enseñanza secundaria se les exigía una formación pedagógica como un elemento más de su preparación inicial. La LGE en su artículo 73, encomendó a los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) la formación pedagógica de los universitarios que iban a incorporarse a la enseñanza y determinó que dicha formación sería requisito indispensable, juntamente con la titulación mínima exigida, para el acceso a los diversos cuerpos docentes. Partiendo de esa base y sin perjuicio de la autonomía de cada ICE, se hizo necesario un marco mínimo de referencia dentro del cual programar las actividades que capacitasen pedagógicamente a los universitarios que iban a incorporarse a la docencia, de ahí que se aprobase una Orden⁶² acerca de las actividades docentes de los ICE en relación con esta formación. Según se establecía en dicha orden, la formación pedagógica de los profesores de Bachillerato se desarrollaba en dos ciclos, el primero de carácter teórico y el segundo de carácter práctico, sumando un total de 300 horas y obteniéndose a su término, si ambos ciclos se superaban positivamente, el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Estaban exceptuados de este requisito aquellos que hubiesen cursado estudios de Pedagogía.

En cuanto a la formación pedagógica del profesorado de Formación Profesional⁶³, también se desarrollaba en dos ciclos, el primero con un total de 100 horas tenía carácter teórico, y el segundo se desarrollaba en 80 horas y tenía carácter mixto, simultaneándose las didácticas especiales con las prácticas docentes. El CAP no era exigible⁶⁴ a los Arquitectos e Ingenieros superiores o técnicos, Maestros industriales y títulos asimilados que anteriormente hubiesen sido habilitados para impartir docencia en centros de Formación Profesional.

1.4.2 ACCESO A LA FUNCIÓN DOCENTE

Al no existir formación específica en idiomas a principios del siglo XX, no se exigía al profesorado de lenguas vivas tener ninguna titulación superior, sino que bastaba con demostrar que su competencia fuese «notoria». Esto era así tanto para

⁶¹ Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE 14-12-1987).

⁶² Orden de 8 de julio de 1971 sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los universitarios (BOE 12-8-1971).

⁶³ Orden de 25 de mayo de 1972 sobre la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica para los Profesores de Formación Profesional de primero y segundo grado (BOE 10-6-1972).

⁶⁴ Resolución de 17 de marzo de 1972 sobre el ámbito de aplicación de los Certificados de Aptitud Pedagógica (BOE 15-4-1972).

los que iban a impartir clases en los institutos de segunda enseñanza como para aquellos que lo hacían en la Escuela Central de Idiomas.

En el caso de los primeros, éstos debían ingresar por oposición como el resto de los profesores. También en segunda enseñanza, los aspirantes a Cátedras de lenguas extranjeras debían superar la oposición correspondiente. En este sentido, destaca el hecho de que ya en 1916, se estableciera por medio de un Real Decreto⁶⁵, que todos los ejercicios de oposición a Cátedras de Lenguas vivas en cualquier centro de enseñanza dependiente del Ministerio Instrucción Pública, serían realizados, tanto en su parte oral como en la escrita, en la misma lengua designada en la convocatoria.

En la década de 1920 los profesores de lengua extranjera de Enseñanzas Medias (en su mayoría del idioma francés) pertenecían a dos grupos diferentes: por un lado, los Catedráticos que habían accedido a la enseñanza a través de una oposición; y por otro lado, los Profesores de Idiomas que, en aplicación de una Real Orden de 1921, ingresaban por concurso. Esta posibilidad de ingreso por un procedimiento que estaba regido por una normativa tan indeterminada como es el concurso dio lugar a numerosas irregularidades en el nombramiento de los Profesores de Lengua Francesa, quienes no siempre tenían la suficiente formación para impartir la materia. Dicha situación provocó graves deficiencias en la calidad de la enseñanza de la lengua citada, por lo que se alzaron muchas voces en contra del procedimiento de concurso. Ante tales circunstancias, en 1930 las Autoridades Educativas se plantearon hacer frente a este problema estableciendo, mediante Real Orden⁶⁶, una revisión de *«la situación, antecedentes de nombramiento y condiciones de capacidad e idoneidad para la enseñanza, de los Profesores titulares de Lengua francesa de los Institutos nacionales de Segunda enseñanza ingresados sin oposición desde el año 1921»*. Tras esta revisión, los profesores mencionados podían concurrir a unas oposiciones restringidas con el fin de acreditar debidamente su competencia en la lengua francesa mediante la realización de una serie de ejercicios orales y escritos de traducción del francés al castellano y viceversa. Aquellos que superaban estos ejercicios veían convalidados sus derechos de profesor y, a partir de aquel momento, tenían la misma consideración en cuanto a régimen, condiciones, escalafón, etc., que aquellos ingresados por oposición.

Por otro lado, y por lo que se refiere a profesores de la Escuela Central de Idiomas en su primera etapa, el profesorado o bien ingresaba mediante concurso oposición entre los ayudantes repetidores del mismo centro o a través de oposición libre por acceso directo. En 1930 se estableció que a las plazas de profesorado numerario español se podía acceder bien por antigüedad entre los auxiliares o bien por concurso libre convocado por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes; a las plazas de auxiliares se accedía por concurso oposición entre aquellos profesores que hubieran sido ayudantes repetidores (éstos eran seleccionados

⁶⁵ Real Decreto de 24 de enero de 1916 (Gaceta 25-1-1916).

⁶⁶ Real Orden de 16 de septiembre de 1930.

entre los alumnos diplomados de la Escuela y ejercían labores docentes de apoyo al profesor sin recibir remuneración alguna por sus tareas); por último, los profesores extranjeros accedían a su puesto a través de un contrato.

Durante la década de 1930, se regularon las oposiciones para la provisión de Cátedras de institutos nacionales de segunda enseñanza. Para ello, se publicó un Reglamento que tenía por objeto flexibilizar el sistema de oposiciones intentando dar mayor importancia a la preparación metodológica de los aspirantes y «*diminuir la tendencia memorista*». Entre las condiciones necesarias para ser admitido en los ejercicios de oposición se encontraba la de estar en posesión del título de Licenciado en la Facultad de Ciencias o de Letras, según la sección a que la vacante correspondiera. El desarrollo de la oposición comprendía seis ejercicios: el primero era un ejercicio escrito; el segundo y el tercero consistían en exposiciones orales; el cuarto era la exposición oral del concepto y metodología de la asignatura y la defensa de una memoria pedagógica que había sido entregada al tribunal previamente; el quinto ejercicio constaba de la explicación oral de una lección del programa; y, por último, el sexto tenía carácter práctico. En las oposiciones a Cátedras de lenguas extranjeras, los tres primeros ejercicios se hacían en el idioma a que se refería la oposición y los restantes en castellano.

En años sucesivos, las condiciones de acceso a cátedras no variaron sustancialmente. Así, en las condiciones para el ingreso al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Media de 1960⁶⁷ se estableció que para ingresar en cualquier cátedra de la Sección de Filosofía y Letras o para las de cualquier idioma moderno, era requisito estar en posesión del título académico de Licenciado en Filosofía y Letras.

En cuanto al profesorado de las Escuelas Oficiales de Idiomas, en 1968 se reguló⁶⁸ la provisión de vacantes, endureciéndose las condiciones de acceso a los Cuerpos Especiales de Profesores Numerarios y de Auxiliares Numerarios. A partir de esta fecha se exigió por primera vez la condición de titulado universitario a todo aquel que participase en las oposiciones para estos centros. A los candidatos que fuesen Licenciados en Filosofía y Letras no se les exigía ningún otro requisito; sin embargo, a los licenciados de otras carreras se le requería además estar en posesión del Certificado de Aptitud (expedido por la Escuela Oficial de Idiomas) de la lengua que se tratase. Después de estas oposiciones, no volvieron a convocarse otras hasta 1974, en este caso para un número limitado de profesores. Finalmente, en 1981⁶⁹ se fijaron las plantillas del profesorado estableciéndose dos cuerpos, el de Catedráticos Numerarios y el de Profesores Agregados Numerarios. Para acceder a ambos cuerpos era necesario estar en posesión del título de

⁶⁷ Decreto 1030/1960, de 2 de junio, regulador de las condiciones para ingresar en el profesorado oficial de Enseñanza Media (BOE 14-6-1960).

⁶⁸ Orden de 7 de noviembre de 1968 por la que se regula la provisión de vacantes en las Escuelas Oficiales de Idiomas (BOE 13-11-1968).

⁶⁹ Ley 29/1981, de 24 de junio, de clasificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas y ampliación de las plantillas de su profesorado (BOE 16-7-1981).

Licenciado, Ingeniero o Arquitecto y superar las pruebas que reglamentariamente se determinaran. También se podía contratar personal de nacionalidad extranjera para asumir funciones docentes de carácter temporal. Los Profesores Numerarios y Auxiliares en posesión de la titulación arriba mencionada se integraban directamente en el Cuerpo de Catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas, y los que carecieran de la misma quedaban a extinguir con los mismos derechos académicos y económicos que los anteriores. Igualmente, se reservaba un número de plazas para su provisión en propiedad mediante concurso-oposición restringido para el Cuerpo de Profesores Agregados igual al de profesores que, con independencia de su titulación académica, tuvieran nombramiento de interino o contratado en vigor en la fecha de terminación del curso 1979/80 y continuaran prestando sus servicios en la fecha de cada convocatoria. Dicho concurso-oposición restringido se convocó anualmente durante cinco años. Posteriormente, en 1983, la convocatoria de oposiciones para profesores agregados de Escuelas Oficiales de Idiomas se estableció con carácter regular, y a partir del año 1984 se realizaron oposiciones para todos aquellos que deseaban entrar a formar parte del profesorado de las Escuelas Oficiales de Idiomas. También en ese mismo año tuvo lugar el primer acceso al Cuerpo de Catedráticos, aunque sin la periodicidad del Cuerpo de Agregados.

Finalmente, hay que destacar que el profesorado de Enseñanza Primaria tradicionalmente ha accedido a la función docente a través de oposiciones. A partir de la existencia de una especialidad en lengua extranjera, en los ejercicios que componen dicha oposición se han incluido contenidos propios de la misma y se ha previsto también la realización de algunas pruebas en el idioma en cuestión (traducciones de textos, redacciones, etc).

1.4.3 FORMACIÓN PERMANENTE

Hasta finales del siglo XX, la formación permanente del profesorado ha dependido fundamentalmente de la iniciativa individual de este colectivo. En muchos casos se buscaba simplemente la promoción dentro de la carrera docente, es decir, profesores de primaria que seguían estudios universitarios para impartir docencia en secundaria, o profesores de este último nivel que ampliaban sus estudios para acceder a la Universidad. No se trataba, por lo tanto, de una formación permanente propiamente dicha, puesto que no estaba dirigida a ahondar en los conocimientos metodológicos o científicos de la profesión que se estaba ejerciendo sino que era más bien una formación inicial encaminada a un puesto nuevo.

Con respecto a la formación recibida en el extranjero, desde las primeras décadas del siglo ya se consideraban los viajes a otros países como una actividad de especial importancia para la formación del profesorado. Así, en 1914, se puede encontrar legislación al respecto estableciendo «bolsas de viaje» que permitían a los profesores conocer y compartir experiencias educativas de otros lugares. Aunque estas ayudas no eran específicas para los profesores de lengua extranjera,

es obvio que éstos también se beneficiaban de ellas. Igualmente, durante la primera República se crearon las *Escoles d'Estiu* (Escuelas de Verano) en Cataluña y en 1931, los «centros de colaboración», si bien tampoco eran iniciativas específicas para profesores de lenguas.

Posteriormente, en 1954, se creó el Centro de Orientación Didáctica para la Enseñanza Media, seguido en 1958 por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria. Su función primordial era el perfeccionamiento del profesorado. Sin embargo, contaban con unos medios muy limitados que no les permitían profundizar en las distintas especialidades. A pesar de todo, se sucedían las iniciativas encaminadas a la formación continua de los docentes. De esta manera, en los años 60 se recuperaron los «centros de colaboración», aunque el mayor problema consistía en la escasez de auténticos especialistas en didáctica, tarea que era asumida en muchos casos por un inspector o director de centro.

Más adelante, en 1969 se estableció un proceso de reciclaje del profesorado con la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs). Se fundó un ICE en cada Universidad, el cual junto con actividades de formación inicial organizaba también cursos de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio.

Pero hubo que esperar hasta 1970, año en el que la Ley General de Educación estableció, en su artículo 103.2, la organización de la formación permanente del profesorado «se organizará de forma sistemática el perfeccionamiento del personal docente en ejercicio con las diferentes modalidades que impongan las características de cada nivel educativo, habilitándose en su caso para ello bolsas de estudio». Sin embargo, esta iniciativa no se puso realmente en práctica hasta 1984 con la creación de los Centros de Profesores en aquellas Comunidades Autónomas que todavía no ejercían sus competencias en educación. Se trataba de una iniciativa oficial, estandarizada, cercana al profesorado, gratuita y dirigida a la renovación pedagógica.

Además, fruto de iniciativas particulares, surgieron otras organizaciones compuestas por colectivos de docentes también encaminadas a la formación permanente del profesorado: movimientos de renovación pedagógica, talleres, escuelas de verano, etc. Es decir, tanto las Autoridades Educativas como los profesores individualmente tomaron conciencia de la importancia del perfeccionamiento y la actualización pedagógica.

En 1975, el Ministerio de Educación y Ciencia reguló el Plan Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado que debía ser aprobado anualmente y elaborado por el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE), atendiendo a las previsiones de necesidades de formación del profesorado para determinar los tipos de cursos y el número de los mismos. Todos los ICEs debían adecuar su programa de actuación a lo establecido en este plan. Es en este momento cuando empiezan a aparecer, aunque de manera incipiente, cursos específicos para los profesores de determinadas materias, entre ellas la lengua extranjera.

Por último, como se ha mencionado anteriormente, en 1984⁷⁰ se crearon Centros de Profesores en todas aquellas Comunidades Autónomas que no ejercían sus competencias plenas en educación (las otras Comunidades Autónomas también organizaron sus propios centros de profesores con distintos nombres pero con funciones muy similares). Se pretendía conciliar las dos vías paralelas que hasta ese momento se podían encontrar en la formación permanente del profesorado: la que se basaba en la iniciativa de diversos grupos de docentes preocupados por la calidad de la educación y la representada por programas institucionales que no siempre ofrecían la respuesta adecuada a las inquietudes de los profesores. Así, los Centros de Profesores eran entendidos como plataformas estables para el trabajo en equipo de docentes de todos los niveles educativos no universitarios. Se concibieron como instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad, al igual que para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas, todo ello orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza.

En el ámbito de cada Dirección Provincial de Educación y Ciencia (las Comunidades Autónomas en ejercicio de sus competencias en materia educativa tenían su propia organización) debía existir al menos un Centro de Profesores, cuya promoción, creación y coordinación correspondía al Ministerio de Educación y Ciencia. A estos centros se les encomendaron las siguientes funciones:

- ejecutar los planes de perfeccionamiento del profesorado aprobados por la Administración Educativa,
- realizar actividades de discusión y difusión de las reformas educativas propuestas por la Administración,
- desarrollar las iniciativas propuestas por el profesorado adscrito al centro,
- promover la adecuación de los contenidos de los programas de estudios a las particularidades del medio, y
- fomentar el desarrollo de investigaciones encaminadas al conocimiento de la realidad educativa y de los recursos disponibles.

A partir de ese momento, los Centros de Profesores empezaron a desarrollar sus actividades entre las que se encontraban los cursos para profesores de determinadas materias, siendo una de ellas la lengua extranjera. Si bien en su comienzo estos centros concentraron sus esfuerzos en la segunda de las funciones que tenían encomendadas, de forma paulatina fueron ampliando el abanico de actividades con cursos más específicos. Con respecto a los cursos para profesorado de lenguas extranjeras, la mayoría de los cursos estaban dedicados a la metodología de su

⁷⁰ Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores (BOE 24-11-1984).

enseñanza, desarrollo de destrezas, programación, etc. Estos centros, aunque con distintos nombres según la Comunidad Autónoma de la que dependen, siguen desarrollando sus actividades en la actualidad.

Dentro de las acciones llevadas a cabo por la Administración para la formación permanente en el extranjero, merece la pena destacar la oferta para profesores españoles realizada por el Departamento de Educación del Estado de California. Es el resultado de la firma en 1986 del Memorándum de Entendimiento entre el Estado de California y el Ministerio de Educación y Ciencia español. Como se verá en el capítulo cinco, esta iniciativa se ha mantenido y ampliado a otros Estados en el momento presente.

Aparte de las iniciativas ya mencionadas, distintas instituciones privadas han desarrollado, especialmente desde la década de los años 70, actividades encaminadas a la formación permanente del profesorado. Entre estas instituciones cabe destacar los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias. A modo de ejemplo, el Colegio de Madrid ha organizado, sobre todo desde comienzo de los años 80, un gran número de cursos, seminarios, jornadas y encuentros destinados a los profesores de inglés, francés y alemán acerca de temas como: programación de unidades didácticas, desarrollo de destrezas, el enfoque comunicativo, técnicas de dramatización en la clase de idiomas, integración de la cultura en la programación didáctica, utilización de medios audiovisuales, análisis del error, actualización lingüística, etc. Asimismo, hay que resaltar los Encuentros Internacionales de Profesores de Inglés organizados por este colegio profesional y que en el año 1988 contó ya con 250 asistentes.

Los servicios culturales de las distintas embajadas también han prestado tradicionalmente un notable apoyo a la formación del profesorado que imparte la lengua de su respectivo país. Así el *British Council*, la *Alliance Francaise*, el *Goethe Institut*, el *Istituto Italiano di Cultura*, etc. han organizado cursos o colaborado en su organización por otras instituciones aportando asesoramiento, profesorado, materiales didácticos, etc.

Finalmente, hay que señalar las actividades llevadas a cabo por los sindicatos y las editoriales. Los primeros, mediante sus secciones de enseñanza ofrecen cursos de formación permanente. Las segundas, dentro de sus políticas comerciales, tienen también una larga tradición en la organización de presentaciones, coloquios, talleres y encuentros para los profesores de idiomas extranjeros. En muchas ocasiones, son las editoriales las que han puesto al profesorado en contacto con las nuevas tendencias metodológicas o lo han formado en el uso de recursos didácticos más modernos.

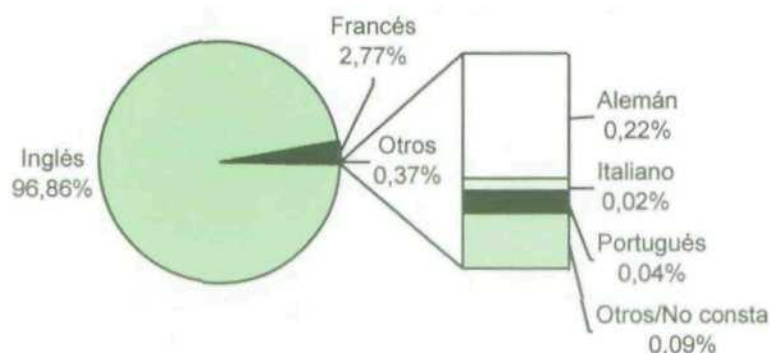
2. LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LAS ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL

En este capítulo se presenta la situación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el régimen general del sistema educativo en los niveles previos a la enseñanza superior. Para ello se analizan diferentes aspectos, tales como su organización y los contenidos mínimos del currículo en cada etapa educativa. Igualmente, se describen diversas experiencias de enseñanza de idiomas a determinados colectivos que se están llevando a cabo dentro de dicho sistema.

2.1 ORGANIZACIÓN

En general, los alumnos tienen la posibilidad de cursar al menos una lengua extranjera en todos los niveles obligatorios. El idioma estudiado depende de la oferta del centro y de la elección de los alumnos, aunque casi la totalidad de los estudiantes matriculados en centros públicos estudian inglés como idioma obligatorio. El escaso porcentaje restante se encuentra repartido entre francés, alemán, portugués e italiano (gráfico 2.1).

GRÁFICO 2.1. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, ESO, BUP Y COU, Y BACHILLERATO LOGSE EN CENTROS PÚBLICOS POR IDIOMA OBLIGATORIO. CURSO 1998/99

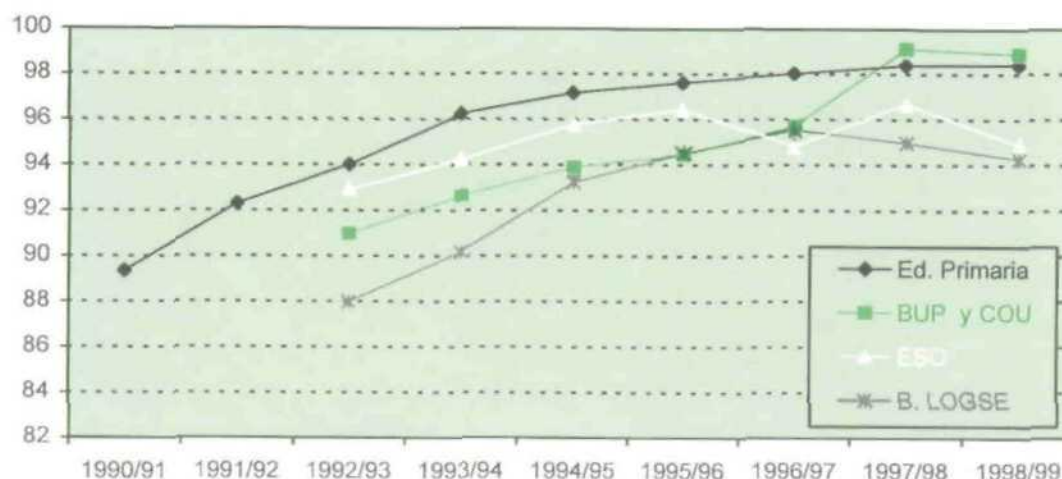


Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de la Oficina de Estadística. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La evolución del porcentaje de alumnos que han estudiado inglés como materia obligatoria desde el curso 1990/91 presenta un crecimiento casi siempre ascendente en los distintos niveles y etapas del sistema educativo. Sin embargo, en la

actualidad esta tendencia se detiene, e incluso llega a descender el número de alumnos que cursan inglés en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en favor de otros idiomas (gráfico 2.2).

GRÁFICO 2.2. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA/EGB, ESO, BUP Y COU, Y BACHILLERATO LOGSE EN CENTROS PÚBLICOS QUE ESTUDIAN INGLÉS OBLIGATORIO RESPECTO DEL TOTAL. CURSOS 1990/91 A 1998/99



Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de la Oficina de Estadística. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Como se verá seguidamente, la oferta académica de lenguas extranjeras varía en función del nivel educativo, del carácter experimental, obligatorio u optativo del área o materia, y también según el número de horas a la semana dedicadas a su enseñanza. Por ello se va a tratar la organización de la oferta de lenguas extranjeras por separado en cada uno de dichos niveles.

2.1.1 EDUCACIÓN INFANTIL

En este momento no es obligatoria la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Infantil, aunque se está llevando a cabo su implantación con carácter experimental en la mayoría de las Comunidades Autónomas.

Esta experiencia se puso en marcha por primera vez en 1996¹, en el marco de la normativa establecida para la realización de experiencias educativas que supongan una modificación de las enseñanzas mínimas para todo el Estado². Así se inició la impartición del idioma extranjero durante el segundo ciclo de Educación Infantil

¹ Orden de 29 de abril de 1996 por la que se autoriza, con carácter experimental, la impartición del idioma extranjero en el segundo ciclo de la Educación Infantil (BOE 8-5-1996).

² Real Decreto 942/1986, de 9 de mayo, por el que se establecen normas generales para la realización de experimentaciones educativas en centros docentes (BOE 14-5-1986).

(3-6 años) en los centros públicos del entonces territorio de gestión directa del Ministerio de Educación y Cultura. A partir de esta iniciativa, diversas Comunidades Autónomas han establecido programas experimentales del mismo tipo, como es el caso de Andalucía³ y Navarra⁴, entre otras.

La participación en este programa es voluntaria tanto para los centros como para los alumnos, aunque es necesario que se cumplan una serie de requisitos. En primer lugar, debe ser aprobada por los Consejos Escolares de los centros y por la Inspección de Educación. Por ello, al comienzo de cada curso se determina cuáles son los centros públicos (aunque también tienen la posibilidad de solicitarlo centros privados) que se pueden acoger a esta actividad experimental. Para autorizar su impartición se exige también que el profesorado esté compuesto por Maestros con la especialización en Lenguas Extranjeras, o en su caso, con habilitación en la lengua correspondiente, y que cuenten con horario disponible. En la implantación se da preferencia a los grupos de alumnos de 5 años para ir descendiendo progresivamente hasta los de 3 años. Igualmente, los centros deben asegurar la continuidad de la enseñanza de idiomas extranjeros en el primer ciclo de Educación Primaria (6-8 años).

Para ayudar a los centros en esta experiencia se les proporcionan orientaciones concretas y también se organizan actividades dirigidas a la formación específica de los Maestros implicados. Asimismo, una vez transcurridos dos años a partir de su inicio se debe realizar una evaluación de resultados con el fin de establecer las medidas más oportunas que favorezcan la generalización de las enseñanzas de lengua extranjera en ese nivel educativo.

Durante el curso escolar 1997/98, un total de 62.093 alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil cursaron enseñanzas de idioma extranjero en centros públicos de las Comunidades Autónomas situadas en el entonces ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Cultura, lo que representa el 21,81% del total del alumnado de dicho segundo ciclo. El idioma mayoritariamente preferido fue el inglés, con un porcentaje que superó el 99%. Con relación al curso anterior 1996/97 se observa un importante aumento en el número de alumnos que cursaron estas enseñanzas, con un incremento de 20.191 alumnos.

2.1.2 EDUCACIÓN PRIMARIA

En la actualidad, los alumnos comienzan el aprendizaje de un idioma extranjero con carácter obligatorio a los 8 años de edad, lo que supone una anticipación de tres cursos con respecto al sistema educativo anteriormente vigente.

³ Orden de 8 de febrero de 2000, por la que se regula la anticipación, con carácter experimental, de la enseñanza de una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil y en el primero de Educación Primaria (BOJA 11-3-2000).

⁴ Orden Foral 201/1993, de 19 de mayo, por la que se regula la implantación de la Lengua Extranjera en el primer ciclo de Educación Primaria y de la Segunda Lengua Extranjera en el tercer ciclo de la Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra (BON 7-6-1993).

Aunque se ha establecido con carácter general que el idioma extranjero comience a impartirse en el segundo ciclo de Educación Primaria, en casi todas las Comunidades Autónomas se está implantando, de forma experimental o definitiva, en el primero debido a los buenos resultados de la experiencia de la enseñanza de idiomas en el segundo ciclo de Educación Infantil.

Así, en 1999 se reguló su implantación experimental en el primer ciclo de Educación Primaria y en el segundo de Educación Infantil en las Comunidades gestionadas por el Ministerio de Educación en dicha fecha⁵. En Canarias se ha convocado, para el curso 2000/01, la realización de proyectos de anticipación de la Lengua Extranjera al primer ciclo de esta etapa, y la Comunidad Valenciana reguló en 1998 la aplicación en los centros de un programa de educación bilingüe con el que se incorpora una Lengua Extranjera en el primer ciclo de Educación Primaria⁶. En Cataluña, uno de los motivos por los que los centros pueden modificar los elementos prescriptivos del currículo es hacer un desarrollo específico del currículo de Lenguas Extranjeras⁷ y, finalmente, en Navarra se puede implantar la Lengua Extranjera en el primer ciclo de Educación Primaria, previa petición del centro, así como una Segunda Lengua Extranjera optativa en el tercer ciclo⁸.

En las enseñanzas mínimas⁹ establecidas para todo el Estado, se señala que para el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria han de impartirse en cada ciclo 170 periodos lectivos como mínimo del área de Lenguas Extranjeras. La distribución semanal de esta área sufre variaciones de unas Comunidades a otras. Así, en Andalucía, Baleares y en Comunidad Valenciana se imparten dos sesiones en el segundo ciclo, y tres en el tercero. En Cataluña y País Vasco tienen 2,5 periodos lectivos en cada curso de Educación Primaria, mientras que los alumnos de Canarias, Galicia, Navarra y del resto de las Comunidades Autónomas asisten a tres clases semanales tanto en el segundo ciclo como en el tercero.

En todas las Comunidades se ajusta el horario para no superar los 25 periodos lectivos semanales, y cumpliéndose siempre el número mínimo de periodos esta-

⁵ Orden de 6 de julio de 1999, por la que se regula la implantación, con carácter experimental, de la lengua extranjera en el primer ciclo de la Educación Primaria y en el segundo de la Educación Infantil (BOE 20-7-1999).

⁶ Orden de 30 de junio de 1998, por la que se establecen los requisitos básicos, criterios y procedimientos para aplicar en los centros educativos un programa de educación bilingüe enriquecido por la incorporación precoz de una lengua extranjera, como lengua vehicular, desde el primer ciclo de Primaria (DOGV 14-7-1998).

⁷ Orden de 25 de agosto de 1994, por la que se establece el procedimiento para la autorización de modificación de elementos prescriptivos del currículo de la etapa de Educación Infantil y de la etapa de Educación Primaria (DOGC 14-9-1994).

⁸ Orden de 6 de julio de 1999, por la que se regula la implantación, con carácter experimental, de la lengua extranjera en el primer ciclo de la Educación Primaria y en el segundo de la Educación Infantil (BOE 20-7-1999).

⁹ Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE 26-6-1991).

blecido para las demás áreas. Por citar un caso, en la Comunidad de Madrid se ha dispuesto un horario comprendido entre una hora y una hora y 30 minutos en el segundo ciclo de Educación Infantil, y entre una hora y 30 minutos y dos horas en el primer ciclo de Educación Primaria, que se distribuyen, respectivamente, en un mínimo de dos o tres sesiones semanales¹⁰.

Si la disponibilidad de horario del profesorado especialista no es suficiente para atender al segundo ciclo de Educación Infantil y al primer ciclo de Primaria, se da preferencia a éste último. En el supuesto de que un centro no cuente con el número suficiente de especialistas de Lengua Extranjera para garantizar su enseñanza al menos en el primer ciclo de Educación Primaria, se estudia la posibilidad de adaptar la plantilla en función de las nuevas necesidades.

El número de alumnos que estudian un idioma extranjero en este nivel se ha incrementado paulatinamente en el primer ciclo de Educación Primaria. En el curso 1997/98 asistieron a estas enseñanzas 55.397 alumnos en centros públicos situados en las Comunidades Autónomas gestionadas por el Ministerio, frente a los 36.992 alumnos del curso anterior. Con respecto al segundo y tercer ciclo, el 99,39% de los alumnos cursó enseñanzas de inglés, seguido a gran distancia por el alumnado que estudió francés. Esta diferencia puede deberse no sólo a la preferencia de los alumnos por un idioma u otro, sino también a la ausencia de profesorado especialista en otros idiomas en los centros.

2.1.3 EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

El área de Lengua Extranjera tiene carácter obligatorio en todos los cursos que componen esta etapa educativa. Dicha área se complementa con la posibilidad de cursar una segunda lengua extranjera, la cual tiene que ser obligatoriamente ofertada por los centros y que los alumnos pueden estudiar a lo largo de toda la etapa.

El horario mínimo¹¹ establecido es de 210 periodos lectivos para el primer ciclo y 240 para el segundo. Este horario se concreta en cada una de las Comunidades Autónomas, por lo que pueden producirse variaciones entre ellas, aunque en la mayoría de los casos no son significativas. De hecho, los alumnos reciben tres periodos lectivos semanales de Lengua Extranjera durante cada uno de los cursos de ESO en todas las Comunidades Autónomas excepto en Cataluña, donde reciben dos. Sin embargo, el peso del área no es el mismo en todas las Comunidades ni en todos los cursos, puesto que existen variaciones en el número total de periodos semanales, que fluctúan entre 26 y 32.

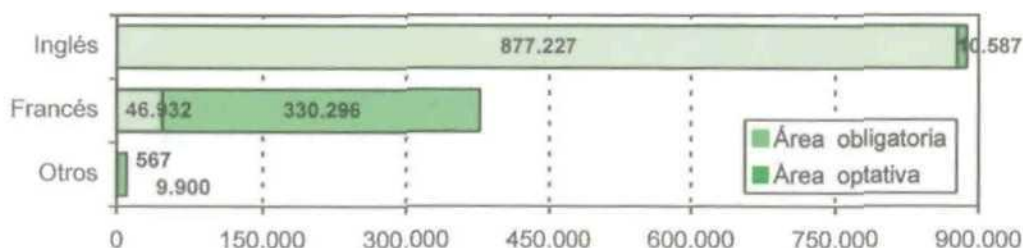
¹⁰ Orden 4589/2000, de 18 de septiembre, de la Consejería de Educación, por la que se regula la impartición, con carácter experimental, de la lengua extranjera en el primer ciclo de Educación Primaria y en el segundo ciclo de Educación Infantil (BOCM 21-9-2000).

¹¹ Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 26-6-1991).

Debido a la autonomía que gozan los centros en lo que respecta a la definición y programación de materias optativas, existe la posibilidad de que un alumno en 4º de ESO curse como optativas dos Lenguas Extranjeras. Todo depende de que el centro, aparte de ofertar obligatoriamente una Segunda Lengua Extranjera, tenga recursos suficientes para organizar la enseñanza de una Tercera Lengua Extranjera dentro del conjunto de optativas que oferte, además de las fijadas por la Administración Educativa correspondiente. El horario semanal establecido para cada una de las áreas optativas varía en función de la Comunidad Autónoma, aunque en la mayoría de los casos se dedican dos periodos a la semana.

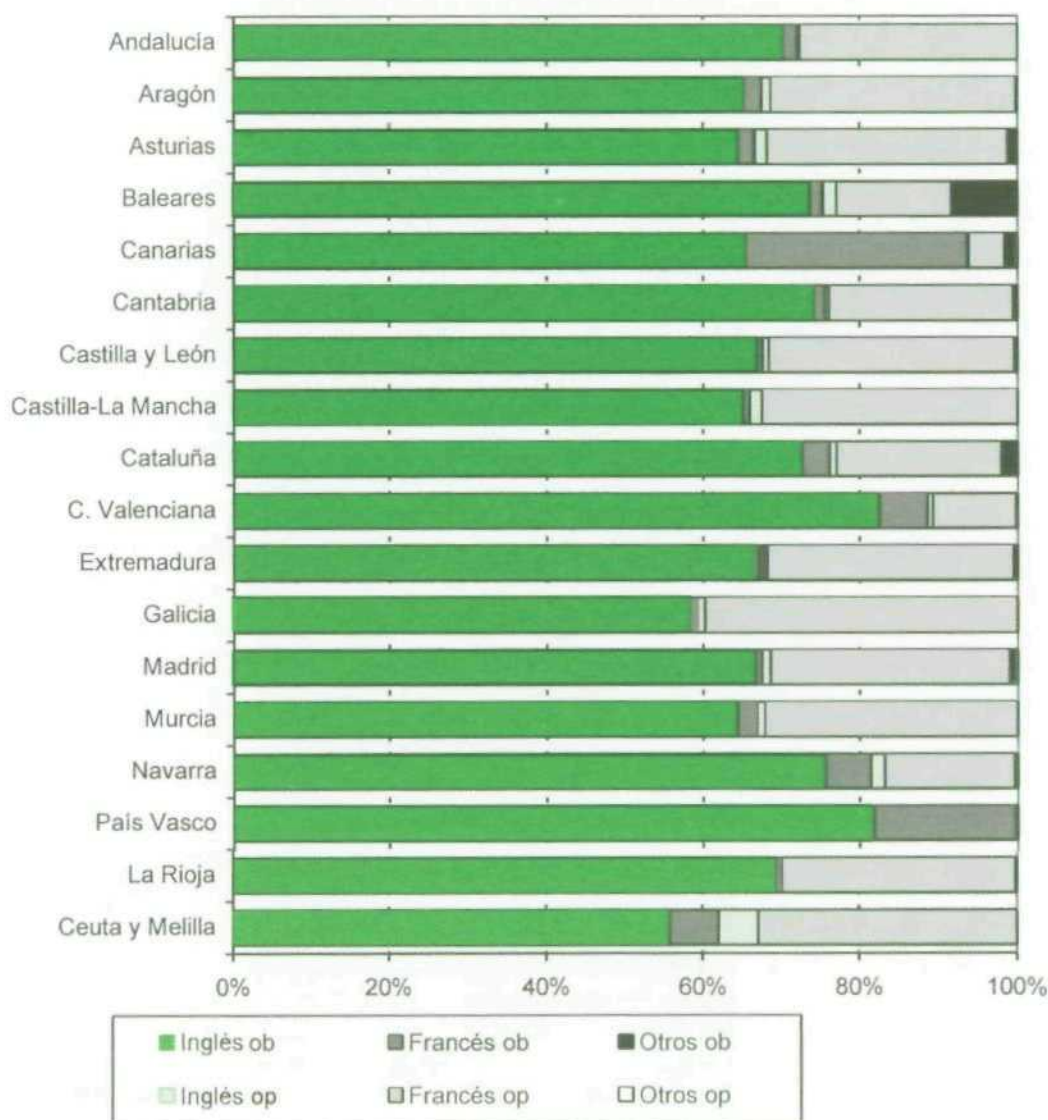
La lengua inglesa aparece como la estudiada mayoritariamente en este nivel siendo área obligatoria, mientras que el francés es el idioma más elegido como disciplina optativa (gráfico 2.3). No se observan variaciones por Comunidad Autónoma, aunque llama la atención la situación de Canarias y País Vasco, donde un alto porcentaje de alumnos estudia francés con carácter obligatorio, y de Baleares y Canarias, con una marcada presencia de otros idiomas, como el alemán, escogidos como optativos (gráfico 2.4). En el caso del País Vasco, este hecho se debe a la situación geográfica, mientras que en los dos archipiélagos se aprecia la influencia del turismo.

GRÁFICO 2.3. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE ESO EN CENTROS PÚBLICOS POR IDIOMA. CURSO 1998/99



Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de la Oficina de Estadística. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

GRÁFICO 2.4. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE ESO EN CENTROS PÚBLICOS POR IDIOMA Y COMUNIDAD AUTÓNOMA, CURSO 1996/97



Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de la Oficina de Estadística. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

2.1.4 BACHILLERATO

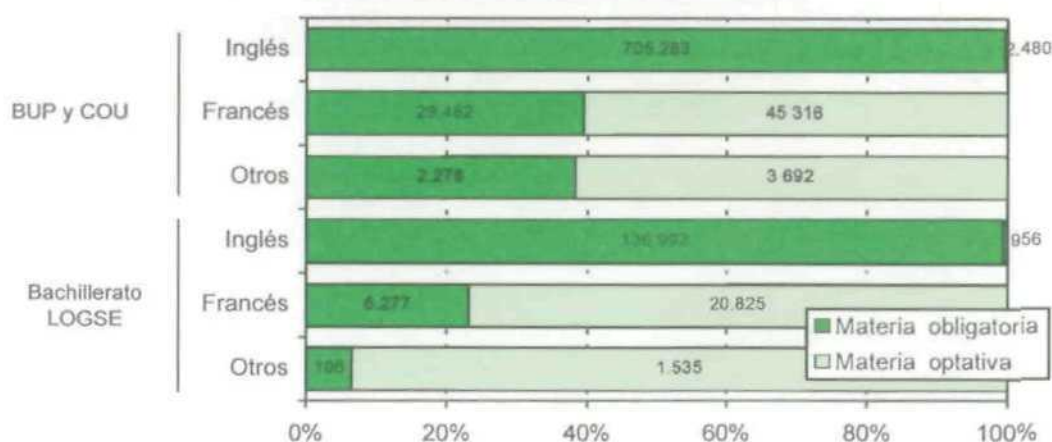
Las enseñanzas del Bachillerato se organizan en materias comunes, que cursan todos los alumnos con independencia de la modalidad elegida, materias propias de modalidad y materias optativas. El estudio de una Lengua Extranjera es una materia común en esta etapa. El horario escolar correspondiente a las enseñanzas

mínimas¹² establece 210 periodos para su enseñanza, que pueden ser impartidos en uno o dos años. La dedicación semanal no manifiesta variaciones significativas entre Comunidades Autónomas. Así, todas ellas establecen tres clases semanales para la materia en cada uno de los cursos, excepto Andalucía, que en segundo curso dedica dos horas lectivas, y Cataluña, que adjudica dos tanto en primero como en segundo.

Además, la Segunda Lengua Extranjera es una materia optativa de carácter común para todas las modalidades de Bachillerato en ambos cursos, con variaciones en la dedicación semanal, siendo de cuatro periodos semanales en las Comunidades Autónomas que en su día formaban parte del territorio MEC. Se debe resaltar el hecho de que en Andalucía existe la obligación de elegir como materia optativa esta Segunda Lengua Extranjera en los dos cursos, con una dedicación horaria de dos y tres periodos respectivamente.

Casi el 100% de los alumnos que estudian inglés lo hacen como materia obligatoria, tanto en el caso de BUP y COU como Bachillerato LOGSE (gráfico 2.5). La proporción varía si se considera el idioma francés, que es elegido como materia optativa por más del 60% de los alumnos de BUP y COU, y por aproximadamente el 73% de los de Bachillerato LOGSE. Los alumnos que estudian otros idiomas, tales como alemán, italiano o portugués, lo hacen mayoritariamente como materia optativa, aunque el 38% de los estudiantes de BUP y COU todavía lo estudian como materia obligatoria, si bien esta tendencia disminuye en Bachillerato LOGSE. Este hecho puede deberse a que en el nuevo Bachillerato se reduce el abanico de idiomas ofertados como Primera Lengua Extranjera.

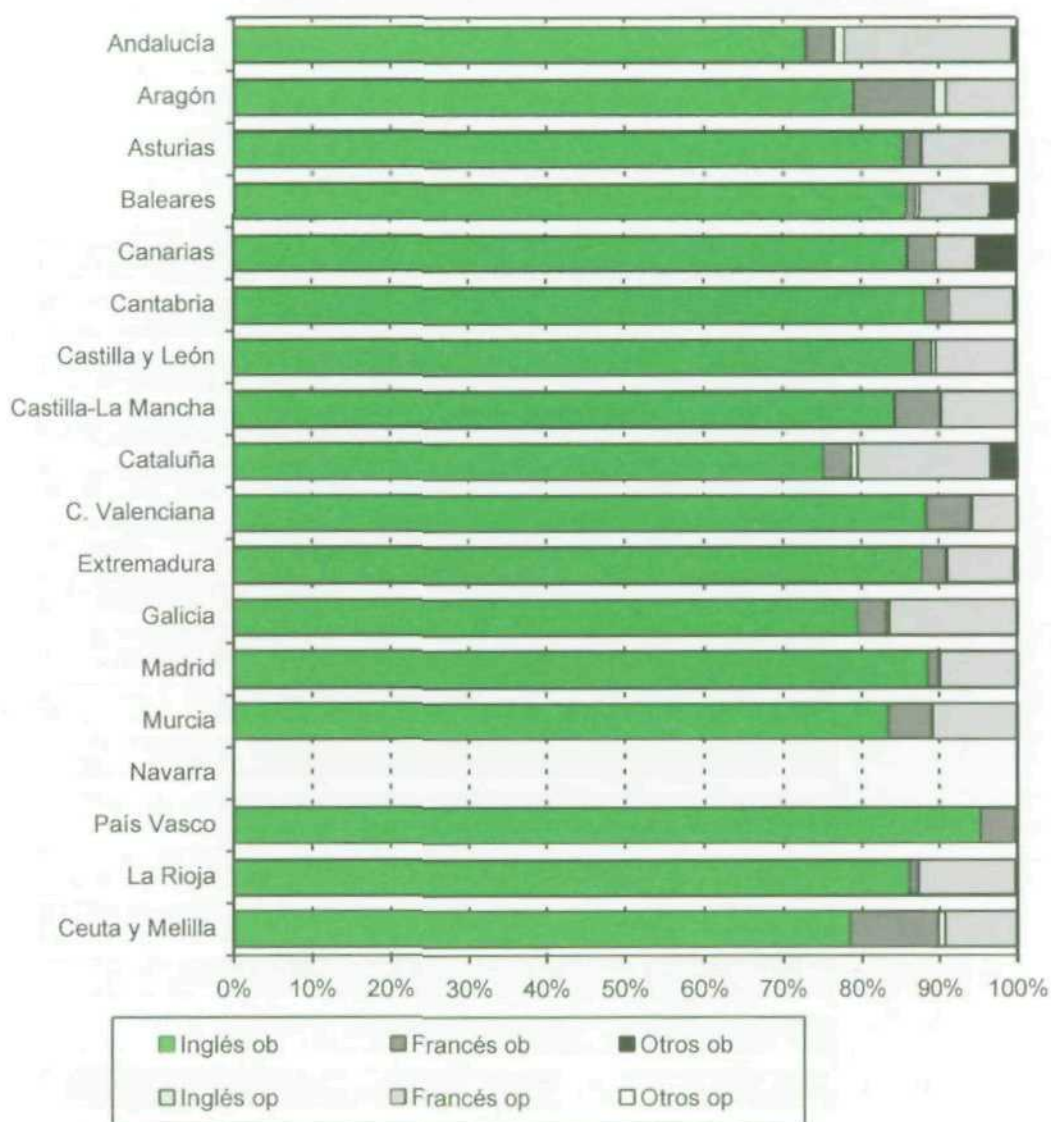
GRÁFICO 2.5. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE BUP Y COU, Y BACHILLERATO LOGSE EN CENTROS PÚBLICOS POR IDIOMA. CURSO 1998/99



Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de la Oficina de Estadística. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

¹² Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE 21-12-1992).

GRÁFICO 2.6. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE BACHILLERATO LOGSE EN CENTROS PÚBLICOS POR IDIOMA Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1996/97



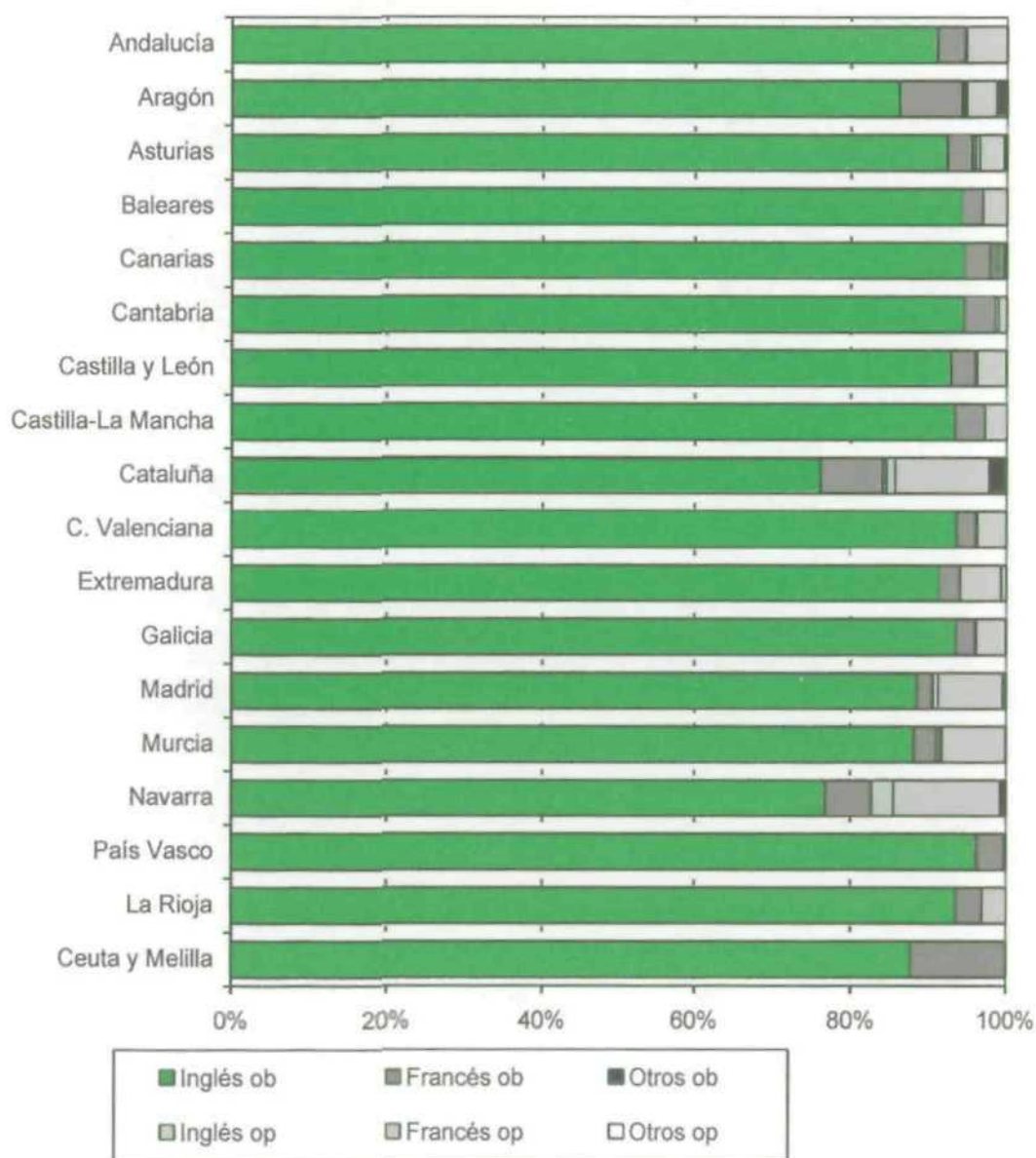
Nota: No hay datos disponibles de Navarra.

Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de la Oficina de Estadística. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Teniendo en cuenta que el idioma inglés es el más estudiado, si se compara la distribución del alumnado en cada Comunidad Autónoma, destacan los alumnos de Aragón, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Murcia, País Vasco, y Ceuta y Melilla, en las que se encuentra la mayor proporción de alumnos que estudian Francés como Primera Lengua Extranjera en Bachillerato LOGSE (gráficos 2.6 y 2.7). El alumnado de BUP y COU de Aragón, Cataluña, Navarra, y Ceuta y Melilla muestra la misma tendencia. La presencia de otros idiomas es prácticamente in-

xistente en la mayoría de las Comunidades, aunque el Alemán despunta como Primera Lengua Extranjera entre el alumnado de BUP y COU en Canarias, y como Segunda Lengua en Bachillerato LOGSE en Baleares y Canarias. Estos datos parecen confirmar de nuevo que la oferta educativa y la elección de los alumnos se realiza teniendo en cuenta razones geográficas y económicas.

GRÁFICO 2.7. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE BUP Y COU EN CENTROS PÚBLICOS POR IDIOMA Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1996/97



Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de la Oficina de Estadística. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

2.2 CURRÍCULO

Con el fin de analizar el tratamiento específico que se otorga a las enseñanzas de Lengua Extranjera en el régimen general del sistema educativo, se describen a continuación las enseñanzas mínimas de esta área o materia correspondientes a Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. No se incluye la Educación Infantil, puesto que hasta el momento no existen aspectos básicos del currículo referidos al área de Lengua Extranjera en este nivel. Por lo tanto, a la hora de impartir dicha área se toman como referencia directa los aspectos básicos¹³ establecidos para el área de Comunicación y Representación.

En este análisis se describen los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación establecidos para el área o materia de Lenguas Extranjeras en las enseñanzas mínimas válidas para todo el Estado^{14, 15, 16}, que han de ser desarrolladas por cada una de las Comunidades Autónomas y posteriormente adaptadas por los centros educativos. Estas enseñanzas mínimas se encuentran diferenciadas para las Comunidades Autónomas con lengua oficial distinta del castellano y para aquellas que no la tienen. Sin embargo, el estudio de ambos planteamientos revela que no existen diferencias significativas en el tratamiento que recibe la Lengua Extranjera en cada uno de los casos, por lo que únicamente se hace referencia a este tema cuando existen discrepancias dignas de mención.

La legislación educativa vigente para todo el Estado proporciona algunas directrices metodológicas de carácter general para todas las áreas o materias que componen el programa de estudios de los distintos niveles y etapas, de forma que no se diferencian orientaciones concretas para la enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Estas líneas de intervención pedagógica se delimitan sucintamente en los currículos que cada Administración Educativa Autonómica ha aprobado para su ámbito de gestión. A su vez, los centros educativos elaboran proyectos y programaciones que, entre otros aspectos, llevan a la práctica las líneas metodológicas establecidas por la legislación, en función de las peculiaridades del contexto y de las necesidades de sus alumnos.

La finalidad de la enseñanza de esta área o materia es que el alumno adquiera la competencia comunicativa en la lengua extranjera que esté estudiando. Se

¹³ Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil (BOE 7-9-1991).

¹⁴ Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE 26-6-1991).

¹⁵ Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 26-6-1991).

¹⁶ Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE 21-12-1992).

pretende fundamentalmente que aprenda a utilizarla, y no tanto que aprenda contenidos sobre la lengua extranjera. Para desarrollar esta competencia comunicativa es necesario, a su vez, establecer varias subcompetencias implicadas en la misma, que son:

- gramatical (capacidad para poner en práctica las unidades y reglas de funcionamiento del sistema de la lengua);
- discursiva (capacidad para utilizar diferentes tipos de discurso y organizarlos en función de la situación y los interlocutores);
- sociolingüística (capacidad para adecuar los enunciados a un contexto concreto, atendiendo a los usos aceptados en una comunidad lingüística determinada);
- estratégica (capacidad para definir, corregir, matizar o, en general, realizar ajustes en el curso de la situación comunicativa); y
- sociocultural (entendida como un cierto grado de familiaridad con el contexto social y cultural en el que se utiliza una determinada lengua).

Hay que considerar que, aunque ésta sea la finalidad última del área de Lengua Extranjera, va adquiriendo muy distintos matices y grados dependiendo de la etapa o nivel educativo correspondiente.

2.2.1 EDUCACIÓN PRIMARIA

En esta etapa, la iniciación a una Lengua Extranjera introduce al niño en el uso de un nuevo código o instrumento de comunicación que mejora sus relaciones con el medio. Ello le permite satisfacer sus necesidades elementales de expresión en la lengua extranjera, de tal manera que facilita su apertura a otras formas de entender la realidad, enriqueciéndose así su mundo cultural y favoreciendo el desarrollo de actitudes positivas. Dicha comunicación puede surgir en los distintos ámbitos en los que el alumno se desenvuelve, aunque normalmente esa necesidad queda reducida al contexto del aula.

En los cursos en los que la Lengua Extranjera aún no es obligatoria, el fin que se persigue con su aprendizaje es que los alumnos entren en contacto con el nuevo idioma, y así lograr una sensibilización progresiva hacia el mismo. De ese modo, cuando acceden al segundo ciclo de Educación Primaria, en el que la Lengua Extranjera es una área obligatoria de estudio, los alumnos ya cuentan con un cierto nivel de conocimiento de la lengua propia y de muchas palabras y expresiones en la lengua extranjera, así como con cierta familiarización con la fonética de dicha lengua. El problema que surge en este momento es que tienen escasa información

sobre el país o países en que se habla la lengua objeto de estudio, por lo que el nuevo fin es acercar a los alumnos no sólo a la lengua extranjera, sino también a su correspondiente cultura.

Por tanto, al finalizar la Educación Primaria los alumnos ya han tenido un primer contacto con la lengua extranjera, se han familiarizado con sus fonemas y entonación específicos y, como consecuencia, serán capaces de realizar intercambios comunicativos sencillos.

En las enseñanzas mínimas correspondientes al área de Lenguas Extranjeras se concretan los **objetivos** que se pretenden alcanzar, expresados en términos de capacidades que se refieren, sobre todo, al dominio de las destrezas básicas implicadas en el aprendizaje de una lengua. Se intenta que los alumnos desarrollen la capacidad de comprender y producir textos orales y escritos que cumplan las siguientes características: que sean sencillos, breves, relacionados con temas próximos y conocidos y, además, basados en sus experiencias, intereses y actividades habituales. Conceder mayor importancia al lenguaje oral que al escrito no significa en absoluto olvidar que, cuando inician el aprendizaje de la Lengua Extranjera, los alumnos ya saben, por su propia experiencia en la lengua materna, lo que es el código escrito y su representación gráfica. El hecho de que ya tengan una referencia sobre la mecánica de la lecto-escritura constituye un punto de arranque ventajoso en la búsqueda de la necesaria integración progresiva de destrezas orales y escritas durante la Educación Primaria.

Por otro lado, se potencian aquellas capacidades relacionadas con la reflexión acerca del lenguaje para favorecer un mejor uso de éste, tales como:

- comprender y utilizar convenciones lingüísticas y no lingüísticas,
- utilizar los conocimientos y experiencias con otras lenguas,
- utilizar recursos expresivos no lingüísticos para comprender y hacerse comprender,
- reconocer aspectos sonoros, rítmicos y de entonación característicos de la lengua,
- establecer relaciones entre significado, pronunciación y representación gráfica de las palabras, etc.

Todo ello ha de estar enmarcado en situaciones habituales y además procurar el desarrollo progresivo de estrategias de aprendizaje autónomo.

Por último, se atienden también las capacidades afectivas, tan importantes en este nivel, a través del reconocimiento y apreciación del valor comunicativo de la

lengua extranjera, así como de la comprensión y respeto por dicha lengua, la cultura a la que pertenece y los hablantes de la misma.

Los **contenidos** mínimos se refieren a tres facetas (comunicación oral, comunicación escrita y aspectos socioculturales), que son trabajadas en su vertiente conceptual, procedimental y actitudinal. Los contenidos relativos a estos tres ámbitos forman un conjunto articulado y no excesivamente delimitado en los primeros cursos y paulatinamente se van diferenciando, de forma que en los últimos cursos de Educación Primaria ya se encuentran perfectamente acotados. En general, los contenidos incluyen aquellos aspectos de la lengua extranjera que pueden ser aplicados a situaciones variadas por su elevado potencial comunicativo, para conseguir que con un mínimo de contenidos se cubra un máximo de situaciones.

- En la comunicación oral se tratan los siguientes *contenidos conceptuales*: situaciones habituales para los alumnos, diversas intenciones comunicativas y vocabulario y estructuras necesarias para expresar las necesidades básicas de comunicación. Los contenidos en torno a los *procedimientos* pretenden que el alumno se familiarice con los sonidos, ritmos y entonación de la nueva lengua, así como que reconozca y utilice las estructuras básicas de la comunicación para poder participar en intercambios lingüísticos en situaciones próximas. Por último, se pretende el desarrollo de una *actitud* receptiva y respetuosa hacia las personas que hablan otra lengua, el gusto por expresarse en un idioma distinto, así como la disposición positiva y optimista sobre la propia capacidad para aprender a hablar en la lengua extranjera.
- Los *contenidos conceptuales* de la comunicación escrita son los mismos que en la comunicación oral, además de los nombres de las letras y sus correspondientes grafías, y la relación entre significado, pronunciación y representación gráfica. Los *procedimientos* se basan en la comprensión global y en la producción de mensajes escritos sobre temas cotidianos y concretos. La curiosidad hacia el texto escrito y el interés por superar las dificultades son las *actitudes* relacionadas con esta faceta.
- Los aspectos socioculturales contemplan *conceptos* referidos a aquellos aspectos sociales y culturales cercanos a los intereses de los niños de los países donde se habla la Lengua Extranjera estudiada, así como la presencia de esta lengua en el entorno próximo, a través de canciones, etiquetas de productos, películas, etc. Los *contenidos procedimentales* permiten que el alumno reconozca ciertos aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua estudiada, los compare con los correspondientes en su país y sea capaz de utilizar materiales originales en la lengua extranjera. Por último, las *actitudes* que se cultivan son el interés por conocer gente de otros países y la valoración de las situaciones de convivencia.

Este último bloque de contenidos no se estudia en las Comunidades Autónomas con lengua oficial distinta del castellano, aunque la referencia a la utilización de materiales procedentes del país de origen del idioma se incluye en los procedimientos del bloque «Usos y formas de la comunicación oral».

En Educación Primaria, la **evaluación** es un proceso continuo y global, aunque se realiza de manera diferenciada en las distintas áreas del currículo. El punto de partida es la consecución de los objetivos educativos y los criterios de evaluación establecidos para cada una de las áreas en que se organiza el currículo. Por lo tanto, en este nivel se fijan una serie de criterios bastante concretos para llevar a cabo la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras. A los criterios subyace la idea de que la evaluación ha de ser útil tanto para el profesor como para el alumno. El profesor debe recabar información acerca de lo que los alumnos están aprendiendo, puesto que éste es el único modo de ajustar el proceso de enseñanza al proceso de aprendizaje del alumnado. Para éstos, el papel de la evaluación es ofrecerles información acerca de su propio trabajo y proceso de aprendizaje.

Entre estos criterios de evaluación se encuentran:

- reconocer y reproducir fonemas de la lengua extranjera en cuestión, así como las pautas básicas de ritmo y entonación;
- captar el sentido global de textos orales y extraer informaciones específicas;
- realizar intercambios orales breves;
- extraer el sentido global de textos escritos de poca extensión;
- leer libros sencillos y demostrar que se han entendido mediante actividades de bajo nivel de dificultad; etc.

De la enumeración anterior se desprende que se han de valorar las distintas destrezas que se incluyen dentro de la competencia comunicativa. Así, por ejemplo, la comprensión oral se puede evaluar comprobando que los alumnos entienden instrucciones, ejecutan las acciones indicadas, transfieren información oral al código escrito o gráfico, interactúan con otros niños de forma coherente, etc. Por lo que respecta a la expresión oral, se considera si las respuestas del alumno se adecuan a la situación, si mantiene la coherencia con la intervención del otro, o si posee un adecuado nivel de pronunciación, entonación y ritmo. En cuanto a la comunicación escrita, es posible observar si el alumno entiende de forma global mensajes muy contextualizados, y si es capaz de utilizar la información obtenida. Por último, en la expresión escrita se valora si los errores cometidos afectan o no a la comprensión del lenguaje.

2.2.2 EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

La enseñanza de lenguas extranjeras en esta etapa se centra en consolidar la formación necesaria para poder satisfacer las necesidades básicas de comunicación en la lengua extranjera estudiada, así como para proporcionar un punto de partida adecuado para profundizar en un aprendizaje posterior y especializado de la misma. Al finalizar la ESO, el alumno llevará, por lo menos, ocho años estudiando obligatoriamente una lengua extranjera y deberá haber adquirido la soltura necesaria para desenvolverse en situaciones de la vida diaria, sobre todo en lo que concierne a tres marcos de referencia: él mismo, el aula y el mundo que le rodea.

Por otro lado, el estudio de una Segunda Lengua Extranjera como materia optativa durante toda la etapa es de oferta obligada en todos los centros del Estado, pero cada Administración Educativa establece su propio modelo de desarrollo de la materia, que posteriormente es llevado a la práctica por los centros. Tomando como ejemplo el modelo elaborado por el MEC¹⁷, éste resalta el carácter más funcional y cercano a la realidad vital del adolescente, por lo que su principal finalidad es la adquisición de la competencia comunicativa en todas sus vertientes y tiene un enfoque más funcional y motivador, ya que se trata de una materia cursada por los alumnos de manera opcional.

La acción pedagógica en esta etapa tiene como **objetivos** conseguir que el alumno desarrolle las cuatro destrezas lingüísticas (leer, escribir, escuchar, hablar) de forma integrada, ya que no tiene sentido trabajar dichas destrezas de manera aislada. La comprensión auditiva sigue siendo una capacidad que hay que desarrollar sistemáticamente, puesto que es una habilidad básica para la comunicación oral. Al mismo tiempo, se deben consolidar las destrezas propiamente expresivas, para que los alumnos sean capaces de producir mensajes tanto orales como escritos con un mínimo de fluidez para lograr una comunicación eficaz. Esta última destreza tiene más relevancia en la ESO que en Educación Primaria, porque la escritura permite consolidar lo aprendido y realizar algunas de las tareas básicas de la vida real. Otra diferencia relevante con la etapa anterior es que estas capacidades han de ser desarrolladas en mayor grado, trabajando con textos originales y en situaciones reales o simuladas, ya sean producidas por interlocutores directos o por medios de comunicación. También se intenta que su enseñanza se adecue a las necesidades, motivaciones e intereses de los alumnos. Lo esencial es que éstos perciban que lo que están aprendiendo tiene una utilidad en el presente y que además les servirá en el futuro. De la misma manera, se pretende alentar el desarrollo de otro tipo de capacidades, como el trabajo autónomo y la utilización de tipos variados de recursos, tanto lingüísticos como no lingüísticos, para mejorar la comunicación.

¹⁷ Resolución de 10 de junio de 1992, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se aprueban materias optativas para su impartición en la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 19-6-1992).

Por último, en esta etapa se persigue también el desarrollo de capacidades afectivas, relacionadas con determinadas actitudes, entre las que se encuentran:

- valorar la importancia de la lengua extranjera como fuente de información, disfrute, ocio y medio de acceso a otras culturas;
- apreciar la ayuda que supone el conocimiento de una lengua extranjera para la participación y conocimiento de otros saberes y ámbitos de la actividad humana;
- poner interés en comprender y hacerse comprender;
- tener voluntad por mejorar las producciones propias a través de la reflexión sobre el lenguaje.

Para la materia Segunda Lengua Extranjera, se insiste en la capacidad expresiva verbal y no verbal, tan importante en la etapa adolescente. Por otra parte, se da la circunstancia de que ya conocen una Primera Lengua Extranjera, la cual supone el punto de partida para el aprendizaje de una Segunda Lengua Extranjera. Para ello se potencia la reflexión y contraste entre las lenguas estudiadas. Además, esta área acrecienta la formación de la identidad del alumno, desarrollando su autoestima y autonomía, ya que el conocimiento de varias lenguas extranjeras aumenta la confianza en sí mismo y las posibilidades de superar los obstáculos que se le presenten. También se trata de fomentar la relación con otros grupos de personas, ejercitando actitudes solidarias y tolerantes mediante el contraste de las diferencias y semejanzas entre las culturas con respecto a su visión del mundo y las interacciones personales.

Los **contenidos** referidos tanto a la Primera Lengua Extranjera como a la Segunda Lengua Extranjera se agrupan en los tres mismos bloques que en la Educación Primaria, aunque se añade uno nuevo, denominado «Reflexión sistemática sobre la lengua y su aprendizaje». Igualmente, se establece la diferenciación entre conceptos, procedimientos y actitudes.

- En la comunicación oral se destacan *conceptos* relacionados con situaciones de comunicación habituales, rutinas y fórmulas básicas, reglas de discurso coherente y estructuras de frases. Por lo que se refiere a los *contenidos procedimentales*, se intenta que el alumno logre una comprensión básica y global de mensajes que provienen de diversas fuentes, captando la información relevante y las intenciones del hablante; que produzca mensajes orales comprensibles con intenciones comunicativas diversas; y que participe activamente en intercambios orales con fluidez y eficacia. Por último, los *contenidos actitudinales* que se pretende fomentar en los alumnos son el reconocimiento de los errores como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, la tendencia a superar las dificultades que se encuentran en los intercambios lingüísticos, la búsqueda de rigor al interpretar y producir mensajes y la

toma de conciencia de la necesidad de comprender los mensajes de forma global.

- Con respecto al bloque de contenidos referidos a la comunicación escrita, se incluyen *conceptos* relacionados con las funciones más usuales del lenguaje, el léxico y estructuras fundamentales, intenciones comunicativas, principios y características relevantes del discurso, estructura y elementos formales de los textos escritos, etc. Los *contenidos procedimentales* se refieren a la comprensión global de los textos, para lo cual hay que extraer información relevante y específica de los mismos, inferir palabras por el contexto, utilizar materiales auténticos de diversas fuentes y usar el diccionario. Las *actitudes* ejercitadas se centran en el interés por la lectura en lengua extranjera de forma autónoma, la voluntad de mantener intercambios comunicativos escritos y la búsqueda de rigor a la hora de interpretar y producir mensajes.
- El tercer bloque de contenidos es la reflexión sobre la lengua y su aprendizaje. De este bloque destacan *contenidos conceptuales* como los distintos elementos de la lengua y su funcionamiento dentro del discurso, las estrategias implicadas en el logro de una comunicación fluida y eficaz, etc. Los *procedimientos* se refieren, entre otros, a la utilización consciente de las herramientas implicadas en el aprendizaje de una lengua extranjera, y al uso de mecanismos de control y autocorrección para mejorar la eficacia comunicativa. Por último, entre las *actitudes* figuran la curiosidad por conocer el funcionamiento de la lengua estudiada y la confianza en la propia capacidad para alcanzar un buen nivel de conocimiento del idioma.
- En cuanto al bloque de contenidos relacionados con los aspectos socioculturales, se destacan *conceptos* tales como la cultura y la sociedad de los países donde se habla la lengua estudiada, la forma en que aparece este idioma en el entorno (por ejemplo, en películas, canciones y folletos) y la presencia internacional del mismo en el ámbito de la ciencia, la cultura y el deporte. Los *contenidos procedimentales* fomentan en el alumno la utilización contextualizada de reglas y hábitos de conducta de los países de origen de la lengua estudiada, el análisis y la comparación de determinados aspectos de sus formas de vida y rasgos socioculturales con los correspondientes en nuestro país y, finalmente, la utilización de materiales producidos en la lengua estudiada para obtener informaciones diversas. Por último, se trabajan una serie de *actitudes*, entre las que destacan la curiosidad, el respeto y la valoración crítica de las formas de vida y otros aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua estudiada, y la valoración del enriquecimiento personal que supone relacionarse con personas de otras culturas.

Al igual que ocurre en Educación Primaria, este último bloque de contenidos no aparece en las enseñanzas mínimas del área para las Comunidades Autónomas

con lengua propia distinta del castellano, excepto en lo referente a la utilización de materiales auténticos, que se añade como procedimiento en el bloque de «Usos y formas de la comunicación escrita».

En esta etapa, la **evaluación** sigue siendo un proceso continuo e integrador, aunque se realiza teniendo en cuenta los objetivos educativos y los criterios de evaluación de forma diferenciada para cada una de las áreas. En concreto, para el área de Lenguas Extranjeras se señala que los alumnos han de ser capaces de:

- extraer información global y también específica de mensajes orales, producidos tanto cara a cara como por medios de reproducción mecánica;
- participar en conversaciones breves;
- extraer la información global y específica de textos escritos auténticos pero sencillos;
- leer de manera autónoma, utilizando correctamente el diccionario;
- redactar textos sencillos con diferentes intenciones comunicativas;
- autocorregir la propia utilización del nuevo lenguaje;
- intentar comprender y hacerse comprender en situaciones comunicativas establecidas cara a cara; e
- identificar las claves culturales que puedan aparecer en los textos, y utilizarlos para comprender mejor el contenido de los mismos.

Los docentes implicados en el proceso deben tener en cuenta que la evaluación también puede ser un instrumento de ayuda y no sólo de control. Por otro lado, otro aspecto clave en esta etapa es la conveniencia de facilitar al alumno el conocimiento de los objetivos que ha de alcanzar y su situación respecto al proceso de aprendizaje. Además, la autoevaluación puede resultar un instrumento muy útil para que el alumno ejercite su sentido crítico, la reflexión y la responsabilidad en relación con sus tareas de aprendizaje.

2.2.3 BACHILLERATO

El aprendizaje de una lengua extranjera en Bachillerato mantiene las dos finalidades básicas que tenía en la enseñanza obligatoria: la finalidad instrumental, como medio de expresión y comunicación, y la de formación intelectual general, como forma de estructuración mental y de representación del mundo. Ahora bien, en este momento se trata de prolongar, consolidar y llegar a una especialización de las capacidades adquiridas en cursos anteriores.

En general, esta etapa pretende desarrollar al máximo la autonomía del alumno, de manera que la lengua extranjera se convierta en un instrumento personalizado de comunicación, en su doble vertiente de producción y comprensión. Otra finalidad a cumplir es que el alumno pueda llegar a ser capaz de utilizar la lengua extranjera con fluidez y corrección para adquirir información sobre ámbitos de conocimiento distintos del medio familiar o de la vida cotidiana, que son los que se han trabajado hasta este momento.

En el estudio de una Segunda Lengua Extranjera, los alumnos se encuentran en situaciones muy variadas, según lo que hayan elegido en la ESO, e incluso puede haber algunos que la elijan por primera vez. Ésta es la razón por la cual en los dos años en los que está estructurado el Bachillerato se realiza una introducción a la lengua y cultura extranjeras, en el mismo sentido en el que está planteado el diseño de la materia en la ESO.

En el Bachillerato, los **objetivos** que se pretende alcanzar suponen una prolongación, consolidación y especialización de las capacidades adquiridas a lo largo de la educación obligatoria, puesto que se persigue afianzar y reforzar la capacidad comunicativa en sus cuatro destrezas básicas, además del análisis y la reflexión. De forma más concreta, a lo largo de esta etapa se procuran desarrollar las siguientes capacidades:

- consolidación de la competencia lingüística en sus tres niveles (fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico), considerándose no como un fin en sí misma, sino como un medio para adquirir la competencia comunicativa tal como ha sido descrita;
- desarrollo de la transferencia de estrategias de aprendizaje que se utilizan en las actividades de recepción y producción tanto en lengua materna como en lengua extranjera;
- incremento de la sensibilidad creativa y enriquecimiento cultural a través del descubrimiento de algunas obras literarias y de ciertas manifestaciones artísticas del contexto extranjero; y
- ampliación del horizonte del alumno, proporcionándole nuevos datos y argumentos para analizar y valorar de forma crítica las distintas manifestaciones que se produzcan en el mundo actual.

El conocimiento de otras formas de organizar la sociedad y de enfrentarse con los problemas característicos de la misma contribuye al fortalecimiento de la seguridad personal, al desarrollo de la autonomía e iniciativa y a la consolidación social y moral del alumno.

Todas estas capacidades pueden ser desarrolladas en los alumnos siempre y cuando se tengan en cuenta los siguientes factores:

- usar la lengua en situaciones diversificadas;
- no circunscribirlo únicamente al entorno familiar y de la vida cotidiana, como ocurre en la etapa anterior;
- diversificar también los posibles interlocutores, registros de lengua, propósitos de comunicación, etc.

Los objetivos que se persiguen con la materia Segunda Lengua Extranjera no son muy divergentes con respecto a los de la Primera. La diferencia entre ambas se concreta en una menor profundización y en el grado de fluidez y corrección esperado, teniendo en cuenta que habrá alumnos que elijan esta materia por vez primera. También es cierto que el hecho de que lleguen con el bagaje de una Primera Lengua Extranjera ya cursada facilita enormemente el proceso de desarrollo de las capacidades requeridas.

En Bachillerato, los **contenidos** de estudio de la Primera Lengua Extranjera son básicamente los mismos que en la etapa anterior, aunque a otro nivel de aprendizaje, ya que se estudian con mayor profundidad y rigor. Sin embargo, presentan dos diferencias fundamentales con respecto a la ESO: se añade un nuevo bloque, denominado «Regulación del propio proceso de aprendizaje» y, además, los contenidos no se presentan divididos en conceptos, procedimientos y actitudes.

El nuevo bloque de contenidos trata los aspectos relacionados con:

- las estrategias mentales que se emplean en las tareas de aprendizaje;
- la utilización de manera autónoma de recursos (diccionarios, medios informáticos, etc.); y
- el interés por la ampliación de conocimientos sobre la lengua y cultura objeto de estudio.

En este nivel aumentan las diferencias entre los contenidos establecidos para las Comunidades Autónomas con una lengua oficial además del castellano y para las otras Comunidades donde el español es la única lengua oficial. Al igual que ocurre en el resto de los niveles, hay un bloque de contenidos que no se menciona para las primeras (curiosamente, es el único que diferencia al Bachillerato de la ESO) y en el resto de los bloques hay una serie de contenidos que tampoco se contemplan. Estos últimos están relacionados en la mayoría de los casos con contenidos actitudinales, tales como la valoración de la lengua extranjera como medio de relación entre personas o la posición crítica ante el contenido ideológico de los textos.

Por otra parte, la **evaluación** ya no es un proceso global, sino que se realiza por materias. Los criterios de evaluación de la materia de Lengua Extranjera siguen

la misma línea que en la ESO, pero con un mayor nivel de exigencia. Así se dirigen a comprobar que los alumnos:

- participan con fluidez en conversaciones improvisadas, exposiciones o debates;
- extraen de manera autónoma, con la ayuda del diccionario, la información obtenida en textos escritos;
- leen distintos tipos de textos literarios (poesía, novela, teatro, etc.);
- redactan textos escritos teniendo en cuenta la corrección idiomática, la coherencia y la propiedad expresiva;
- analizan, a través de documentos auténticos, algunas manifestaciones culturales en el ámbito del uso de la lengua extranjera; etc.

2.3 EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS AL MARGEN DE LA ORGANIZACIÓN GENERAL

En este apartado se desarrollan brevemente una serie de experiencias que, aunque no se pueden incluir dentro de la organización general de las enseñanzas, están encaminadas a impartir lenguas extranjeras a diferentes colectivos. En este caso se trata de programas coordinados por el Ministerio de Educación con el objetivo de que los alumnos adquieran un nivel de conocimientos de la lengua extranjera semejante al de un hablante nativo. Sin embargo, conviene señalar que en este libro no se contempla la enseñanza bilingüe fuera del sistema público de educación.

2.3.1 CONVENIO MEC-BRITISH COUNCIL

Este convenio, firmado el 1 de febrero de 1996 entre España y el Reino Unido, desarrolla un programa de currículo integrado español-inglés, y se puso en práctica en centros públicos que en su momento estaban situados en el territorio de gestión directa del Ministerio de Educación y Cultura.

Su objetivo principal es la obtención simultánea de los correspondientes títulos académicos de España y Gran Bretaña al final de la educación obligatoria, además de fomentar el conocimiento mutuo de la cultura e historia de ambos países, el uso y conocimiento de sus lenguas respectivas, así como el impulso del intercambio no sólo de profesores y alumnos, sino también de experiencias didácticas y métodos de trabajo.

Su desarrollo se inició a comienzos del curso 1996/97 en el segundo ciclo de la Educación Infantil, con intención de ir extendiéndose progresivamente a todos los niveles de la escolaridad obligatoria. En la actualidad cubre el primer ciclo de Educación Primaria y se está desarrollando en 42 centros de Educación Infantil y Primaria. Uno de los criterios utilizados para la selección de estos centros fue su ubicación en zonas socialmente desfavorecidas.

Esta experiencia implica el trabajo en común de un profesor nativo británico con maestros españoles de la especialidad de Lengua Extranjera: Inglés. La selección de los profesores se realiza por medio de una comisión mixta formada por representantes de ambas partes firmantes del Convenio. En un primer momento se eligió un profesor británico por centro, a los que se les exigía cumplir los siguientes requisitos: nacionalidad británica, titulación académica equivalente a la del profesorado español y experiencia en el nivel de preescolar. El contrato tiene una duración de un año, que puede renovarse. Para los profesores que se incorporan al Convenio se organizan cursos sobre el sistema educativo español y también sobre aspectos didácticos de la enseñanza.

En enero de 1997 se creó una Comisión Mixta Hispano-Británica para realizar el seguimiento del Convenio presidida por el Director del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Cultura. Dicha Comisión decidió crear dos subcomisiones: una de gestión y otra pedagógica. La primera se encarga de los asuntos administrativos y de los temas económicos. La subcomisión pedagógica examina los contenidos educativos y curriculares, suministra a los centros el material didáctico adecuado y evalúa la experiencia con vistas a las necesidades futuras que el desarrollo del Convenio pueda plantear.

Por otra parte, esta subcomisión pedagógica ha preparado unas orientaciones dirigidas a todos los centros con el fin de unificar criterios en la aplicación del Convenio, aunque siempre respetando la autonomía de los centros y las diferencias que entre ellos existen. Dichas orientaciones se revisan periódicamente con el fin de adaptarlas a las necesidades que plantea la aplicación del Convenio en la Educación Primaria.

Durante el curso 1998/99 se llevó a cabo una evaluación completa del desarrollo de la experiencia en los dos cursos de aplicación de la misma, con resultados altamente satisfactorios. El organismo encargado de realizar dicha evaluación ha sido la Subdirección General de la Inspección de Educación, a través de los correspondientes Servicios Provinciales de Inspección.

Actualmente se trabaja en un plan de formación específico destinado no sólo a los profesores españoles y británicos, sino también a los equipos directivos de estos centros. Dentro de este plan de formación se han celebrado unas Jornadas para los Directores de los centros adscritos al Convenio. Asimismo, se han organizado varios cursos de inmersión en la lengua inglesa y otros de metodología des-

tinados a profesores españoles habilitados en inglés. El objetivo de estos cursos es mejorar la competencia lingüística de dichos profesores y facilitar su incorporación al proyecto de enseñanza bilingüe.

Tras la puesta en marcha del Convenio en el primer curso de Educación Primaria en septiembre de 1999, y ante la carencia de materiales específicos para este tipo de enseñanza, se ha creado un grupo de trabajo formado por profesores españoles y británicos de los centros que participan en el Convenio que se encarga de preparar materiales adaptados, lo que facilita el trabajo de los profesores implicados en el proyecto y proporciona mayor homogeneidad de criterios en la consecución de los objetivos.

En el curso 2000/01, en los 42 centros incluidos en este Convenio colaboraron 160 profesores británicos y 620 españoles, con un total de 10.500 alumnos participantes.

2.3.2 PROGRAMA DE LENGUA Y CULTURA PORTUGUESA

Otra de las experiencias de enseñanza de lenguas extranjeras desarrollada fuera de la organización general del sistema educativo es el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa. Este programa se viene desarrollando en los centros docentes españoles desde el curso 1987/88, apoyado por la situación de cooperación institucional existente entre España y Portugal en el ámbito educativo. El marco base para este tipo de programas es la Directiva Comunitaria 486/1977, que determina la obligación de los Estados Miembros de adoptar las medidas necesarias para la atención educativa de los hijos de trabajadores emigrantes: escolarización, atención especial para la enseñanza de la lengua del país de acogida, enseñanza y/o mantenimiento de la lengua materna y de la cultura de su país de origen, etc.

En principio, el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa se desarrolla únicamente en centros de Educación Infantil y Primaria en los que existe un número significativo de alumnado de origen portugués o lusoparlante, pero, para que estos mismos alumnos sean atendidos a medida que avanzan en el sistema educativo, los Institutos de Educación Secundaria pueden desarrollar con carácter experimental actividades educativas de lengua y cultura portuguesas.

Los objetivos de este programa son:

- favorecer la integración del alumnado portugués y lusoparlante en nuestro sistema educativo, así como de los residentes portugueses en las comunidades de referencia;
- promover una actitud de respeto y aprecio por las diferencias culturales; y

- mantener y desarrollar en el alumnado portugués la lengua materna y la cultura de su país de origen y, al mismo tiempo, darlas a conocer al resto de alumnado.

Es este último objetivo la razón de que se incluya la descripción de este programa como una experiencia de enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro sistema educativo. Todo el alumnado de los grupos-clase implicados en la experiencia participa, si así lo desea, en el aprendizaje de esa lengua que, en el caso de alumnos españoles, es una lengua extranjera.

Las Instrucciones de la Dirección General de Centros Educativos¹⁸ regulan la organización y funcionamiento de este programa. En él se desarrollan dos ámbitos de actuación: por un lado, actividades educativas dirigidas a los alumnos del centro, ya que la participación en el programa está abierta a los que lo deseen, independientemente de su origen; y, por otro, actividades encaminadas a la atención específica de alumnos portugueses.

Con esta experiencia se pretende conseguir una enseñanza bilingüe, puesto que el aprendizaje del portugués no se plantea únicamente como lengua de estudio, sino con la intención de que se conforme como lengua vehicular para la enseñanza de alguna área del currículo. En Educación Infantil, las áreas curriculares más indicadas para el desarrollo de este programa son Comunicación y Representación, y Conocimiento del Medio Físico y Social. En Educación Primaria, el uso y aprendizaje de la lengua y cultura portuguesa se puede incorporar fácilmente al área de Lengua Castellana, y al Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Los Institutos de Educación Secundaria que se adscriban con carácter experimental a este programa pueden desarrollar las actividades integrantes del mismo dentro del espacio de optatividad de la etapa, en concreto en la materia optativa Segunda Lengua Extranjera: Portugués.

Las actividades se organizan según dos modelos distintos: las clases integradas y las clases simultáneas. Las primeras se basan en el trabajo conjunto del profesor tutor y de un profesor portugués, que elaboran una única programación didáctica en la que se incluyen objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación de la lengua y cultura portuguesa. Esta programación se imparte en el aula de forma conjunta, desarrollándola cada profesor en su respectivo idioma, atendiendo el profesor portugués, preferentemente, al alumnado lusoparlante. En cuanto al modelo de clases simultáneas, la programación también se elabora de forma conjunta, aunque la actividad docente se lleva a cabo en dos grupos distintos, cada uno con su respectivo profesor.

¹⁸ Instrucciones de la Dirección General de Centros Educativos de 28 de octubre de 1996 (BOMECE 4-11-1996).

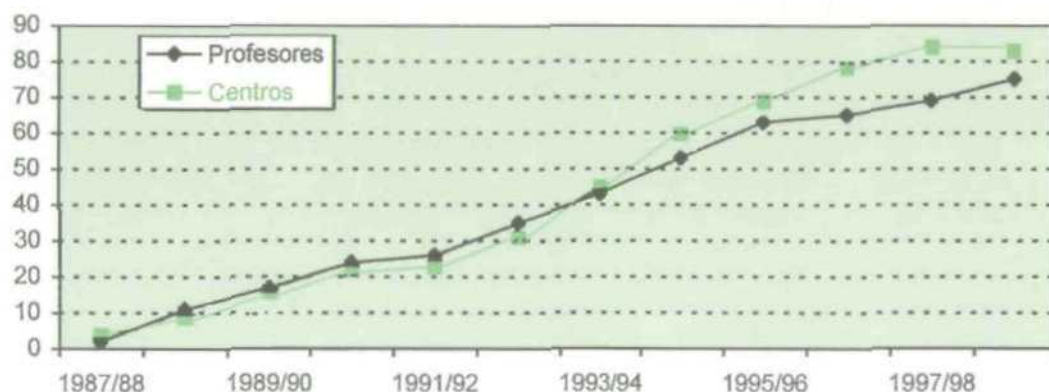
Para el correcto desarrollo de este programa, los centros reciben determinados recursos tanto personales como materiales. Por un lado, se adscribe a los centros docentes profesorado portugués que forma parte de la Red de Enseñanza Portuguesa en el Extranjero y que depende, a efectos administrativos, de la Embajada de Portugal en España. Por otro lado, los centros participantes reciben una dotación económica adicional para gastos de funcionamiento, así como material escolar portugués.

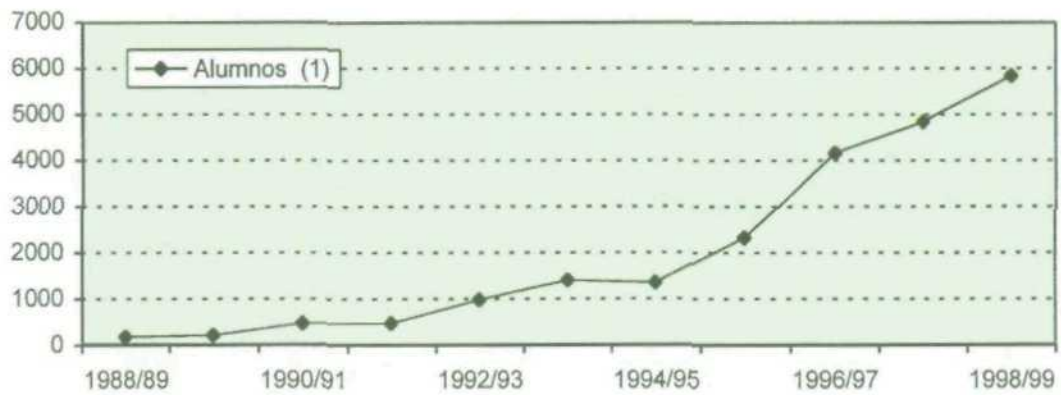
Al margen de las actividades específicamente educativas, dentro del marco de este programa se desarrollan también una serie de actividades complementarias, tales como semanas culturales, visitas de estudio, intercambios escolares, Club de Portugués (normalmente en centros de educación postobligatoria que no tienen portugués como lengua opcional, en el que se desarrollan actividades que promueven la educación intercultural a través de coloquios, conferencias y viajes), actividades de formación de profesorado y jornadas pedagógicas anuales con temas monográficos.

En los centros de Educación Infantil y Primaria, la planificación de actividades referidas a este programa debe explicitarse en un Plan de Actuación del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa que, a su vez, se ha de incorporar a la Programación General Anual. En los centros de Educación Secundaria, las actividades se planifican en el marco de la programación de la materia Segunda Lengua Extranjera, incorporándose a la Programación General Anual.

Por lo que se refiere a la coordinación y seguimiento del programa, la colaboración entre las Administraciones Educativas portuguesa y española ha ido incrementándose. La Subdirección General de Educación Especial y Atención a la Diversidad es la responsable de la gestión del programa y su papel es prestar información, orientación y apoyo para el desarrollo del mismo. Además, ha establecido un plan anual de seguimiento y coordinación del programa en el que participa la Agregaduría para la Educación de la Embajada de Portugal en España.

GRÁFICO 2.8. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE PROFESORES, CENTROS Y ALUMNOS DEL PROGRAMA DE LENGUA Y CULTURA PORTUGUESA. CURSOS 1987/88 A 1998/99





(1) El dato que aparece se refiere al número de alumnos participantes en el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa en centros del anterior ámbito de gestión del MEC y en las Comunidades Autónomas de Aragón, Navarra, Galicia, País Vasco y Cantabria.

Fuente: Ministerio de Educación y Cultura.

3. LAS ENSEÑANZAS DE LENGUAS EXTRANJERAS DE RÉGIMEN ESPECIAL

Las Enseñanzas de Idiomas de Régimen Especial se imparten en las Escuelas Oficiales de Idiomas, las cuales constituyen una red de centros públicos distribuidos por todo el Estado español cuya finalidad es ofrecer una enseñanza especializada de lenguas extranjeras. Según se ha expuesto en el apartado 1.2, la ordenación de las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas, tal y como tienen lugar en el momento presente, quedó fijada en el año 1981 por la Ley 29/1981 de 24 de junio¹ y por las posteriores regulaciones que la desarrollan. Dicha Ley establece que *«las enseñanzas que se impartan en las Escuelas Oficiales de Idiomas tendrán la consideración de enseñanzas especializadas, conforme a lo previsto en el artículo cuarenta y seis de la Ley General de Educación»*. Por lo tanto, aunque en su día la LGE² no las citaba expresamente, sí que se les otorgaba, de manera definitiva, el carácter de enseñanzas especializadas. Posteriormente, la LOGSE³, en su Título II, integró las enseñanzas de idiomas, junto con las enseñanzas artísticas, dentro de las Enseñanzas de Régimen Especial.

En el presente capítulo se van a analizar estas enseñanzas atendiendo a su organización y currículo, todo ello referido a sus tres modalidades: oficial presencial, no oficial o libre, y a distancia.

3.1 ORGANIZACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS

3.1.1 ESTRUCTURA

Las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas se encuentran estructuradas en dos niveles:

- El primero está encaminado a proporcionar a los alumnos el conocimiento de la lengua elegida, en su comprensión y expresión oral y escrita, otorgando a los alumnos que lo superan el certificado correspondiente. Este primer nivel incluye los ciclos elemental y superior.

¹ Ley 29/1981, de 24 de junio, de clasificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas y ampliación de plantillas de su profesorado (BOE 16-7-1981).

² Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 6-8-1970).

³ Ley Orgánica 9/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4-10-1990).

- El segundo nivel tiene como finalidad la capacitación de los alumnos para el ejercicio de las profesiones de traductor, intérprete consecutivo o simultáneo o cualquier otra que, fundada en el dominio específico de un idioma, sea aprobada por el Gobierno.

Además, la Ley 29/1981 anteriormente mencionada establece que los alumnos que superen el segundo nivel *«recibirán el título profesional correspondiente que será equivalente al de diplomado universitario»*. Sin embargo, 20 años después de su promulgación, el segundo nivel de las enseñanzas no ha sido desarrollado todavía mediante normativa.

La ordenación del primer nivel de las enseñanzas de idiomas se realizó mediante el Decreto 967/1988⁴, el cual fijaba que *«el primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas comprenderá, como materia única, la lengua objeto de estudio, en sus aspectos fonético, morfológico, léxico y socio-lingüístico y cualquiera otros que contribuyan al dominio de la lengua.»* El plan de estudios de este nivel quedó articulado en dos ciclos:

- a) Ciclo elemental: tres cursos de duración con un mínimo de 360 horas.
- b) Ciclo superior: dos cursos de duración con un mínimo de 240 horas.

Al acabar el ciclo elemental los alumnos reciben una certificación académica de haber superado dicho ciclo expedida por la escuela correspondiente. Al terminar el ciclo superior se les otorga el Certificado de Aptitud que es expedido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en nombre del Rey.

El alumno que haya obtenido el Certificado de Aptitud en un idioma podrá convalidar este mismo idioma en el Bachillerato Unificado y Polivalente, Curso de Orientación Universitaria, Bachillerato LOGSE y Formación Profesional Específica.

La ordenación de los dos ciclos del primer nivel es semejante en todas las Comunidades Autónomas. Sin embargo, Cataluña difiere en que el número de horas mínimas para cada uno de los cursos es 130, ligeramente superior a las 120 del resto de las Comunidades. También en Cataluña, los estudios de los idiomas árabe, chino, griego, japonés y ruso pueden tener una duración superior a los cinco cursos. Las horas lectivas correspondientes a cada curso o ciclo, se pueden impartir en régimen intensivo, siempre que se respete la duración horaria mínima de cada ciclo. Como consecuencia, algunas Escuelas vienen organizando cursos intensivos de carácter semestral o incluso trimestral y de dos o más horas diarias de duración.

Normalmente los cursos se estructuran en clases diarias (una hora de duración), alternas (dos horas durante dos días y dos horas más en semanas alternas) o de cualquier otra manera siempre que se respete el calendario anual y el número

⁴ Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre, sobre ordenación de las Enseñanzas correspondientes al primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas (BOE 10-9-1988).

de horas mínimo para cada ciclo. Teniendo en cuenta las características del alumnado que cursa estudios en las Escuelas Oficiales de Idiomas, el horario de clases es muy amplio. En aquellas Escuelas en que la demanda del alumnado o el número de profesores así lo permite, el horario se extiende desde las ocho de la mañana hasta las diez de la noche. De esta manera, se facilita la asistencia a los alumnos que siguen estudios de otro tipo (en su mayoría, universitarios) o que se encuentran ya insertados en el mundo laboral. La ratio suele estar en torno a los 35 alumnos, si bien esta cifra puede variar dependiendo del idioma y curso. Hay que resaltar el alto grado de abandono de los estudios, rasgo común a todos los estudios de idiomas. Esto se debe, en gran medida, a dos factores diferentes: en primer lugar, al hecho de que es una enseñanza a tiempo parcial, que en casi todos los casos se compagina con otros estudios o actividad laboral; y, en segundo lugar, a las dificultades propias del aprendizaje de una lengua extranjera.

Para acceder al ciclo elemental del primer nivel, los alumnos han de estar en posesión del título de Graduado Escolar, de los Certificados de Escolaridad y Estudios Primarios o haber completado el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, para acceder al ciclo superior es requisito haber obtenido la certificación académica que acredite la superación del ciclo elemental. Al segundo nivel podrán acceder los alumnos que, estando en posesión del título de Bachiller, o cualquier otro declarado equivalente, hayan superado también el primer nivel de la enseñanza de idiomas.

Por otro lado, con el fin de que los alumnos que ya poseen conocimientos de la lengua que desean estudiar no tengan que empezar sus estudios por el primer curso, antes del comienzo de cada año académico se realiza una prueba de clasificación. Dicha prueba permite a los alumnos acceder al segundo o tercer curso de enseñanza oficial. Sin embargo, no es necesario realizar esta prueba si se acredita documentalmente que el alumno posee el nivel de lengua requerido. Este hecho ha tenido una cierta repercusión en la actividad docente de las Escuelas, pues permite que el nivel de conocimientos de los estudiantes de primer curso de cualquier idioma sea más homogéneo, evita el abandono de los alumnos cuando se sienten desmotivados por no adquirir nuevos conocimientos y, finalmente, ha provocado una disminución en el número de grupos de primer curso, lo que permite aumentar la oferta de cursos siguientes.

3.1.2 OFERTA ACADÉMICA

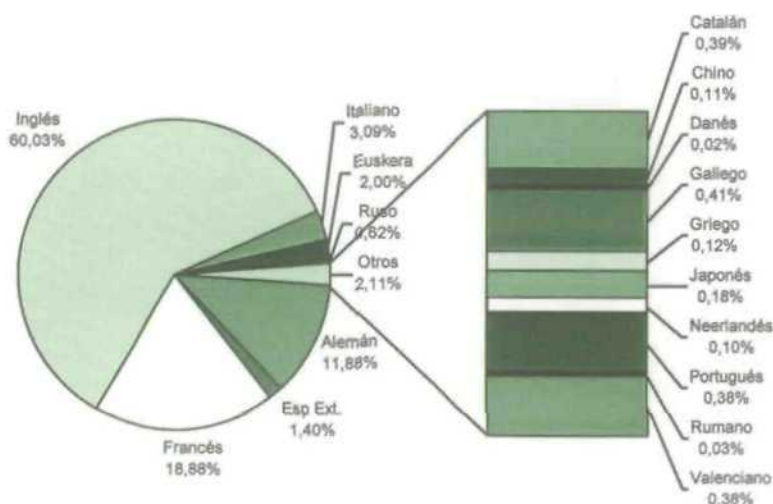
El número de idiomas ofertados ha ido en aumento ajustándose a la demanda del alumnado y de las nuevas realidades socio-políticas del Estado. Así, desde los tres idiomas que se impartían en el año de su fundación, se ha llegado a 22, entre los que se encuentran las cinco lenguas oficiales del Estado español y las once de la Unión Europea. En la actualidad se pueden estudiar los siguientes idiomas: alemán, árabe, catalán, chino, danés, español para extranjeros, euskera, francés, gallego, griego, inglés, italiano, japonés, neerlandés, portugués, rumano, ruso y valen-

ciano. El idioma coreano (en Cataluña) y el finés, irlandés y sueco (en Madrid) se imparten con carácter experimental y sin acreditación académica, por lo que sus enseñanzas siguen un régimen distinto al de las demás lenguas.

Indudablemente, muy pocas Escuelas, sólo las más antiguas y con mayor alumnado, imparten todos o la mayoría de estos idiomas. En este sentido, la LOGSE recoge y hace hincapié en una situación que ya se estaba dando a la hora de autorizar la implantación de nuevos idiomas: «En las Escuelas Oficiales de Idiomas se fomentará especialmente el estudio de los idiomas europeos, así como de las lenguas cooficiales del Estado».

Obviamente, la oferta puede variar en función de la demanda existente. Por lo tanto, si se analiza el porcentaje de alumnos matriculado en el curso 1998/99, último con datos disponibles, para cada uno de los idiomas impartidos por las Escuelas (gráfico 3.1), se observa que el inglés (171.277 alumnos) es el idioma demandado por más de la mitad del alumnado en una proporción de tres a uno con respecto al francés (53.873 alumnos). En tercer lugar se encuentra el alemán (33.904 alumnos), el cual es el idioma que mayor incremento en la demanda ha experimentado en los últimos años. A mayor distancia del anterior se encuentra el italiano (8.809 alumnos), pero con una clara diferencia sobre el resto de los idiomas que suponen solamente el 6.13% del alumnado total. Los idiomas chino, danés, griego, japonés, neerlandés y rumano son los que menor demanda poseen, no superando ninguno de ellos el millar de alumnos. Sin embargo, en determinadas Comunidades Autónomas, las prioridades pueden variar debido a factores socio-económicos o geográficos. Así, en Baleares y Canarias, el alemán supera con diferencia al francés, mientras que en Extremadura es el portugués el que ocupa el cuarto puesto por delante del italiano.

GRÁFICO 3.1. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO OFICIAL MATRICULADOS EN ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS POR IDIOMA. CURSO 1998/99



Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de la Oficina de Estadística. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Además de las enseñanzas mencionadas, el Decreto de 1988 y, posteriormente, la LOGSE autorizaron a las Escuelas de Idiomas a organizar cursos, dentro del régimen de educación permanente, tendentes a la actualización de conocimientos, perfeccionamiento profesional o similares. Así, la LOGSE, con respecto a las Enseñanzas de Régimen Especial, establece: «*Las Escuelas Oficiales de idiomas podrán impartir cursos para la actualización de conocimientos y el perfeccionamiento profesional de las personas adultas.*» Por lo tanto, estos centros también organizan cursos especiales y monográficos destinados a la capacitación de traductores e intérpretes, a la enseñanza de lenguas para fines específicos (idiomas para los negocios, la medicina, etc.), o de cualquier otro aspecto dentro de las enseñanzas especializadas de idiomas que la sociedad demande. Los requisitos de entrada para estos cursos se fijan dependiendo de las características de los mismos; en algunos casos, los alumnos han de estar en posesión del certificado del ciclo superior. Sin embargo, y a pesar de la aceptación que estos cursos tienen por parte del alumnado, los estudiantes no pueden ver cumplidas sus expectativas de recibir una titulación correspondiente al segundo nivel de Escuelas Oficiales de Idiomas.

Asimismo, en colaboración con la Administración Educativa pertinente, se organizan cursos de perfeccionamiento para profesores y otro personal de la Administración. La última experiencia en este sentido son las «Aulas Europeas» donde profesores de otras materias reciben clases de inglés o de francés, con el fin de capacitarles para su participación en Programas Educativos Europeos.

Anteriormente se ha mencionado que la Ley 29/1981 no se ha desarrollado en lo relativo al segundo nivel de sus enseñanzas. Efectivamente, durante los años ochenta y noventa, han sido varios los grupos de trabajo que se han formado para la elaboración de propuestas de planes de estudios con el fin de encontrar cauces para la aplicación de dicha Ley. Por lo tanto, es imposible referirse a la oferta académica de este segundo nivel, ya que ni está implantado ni su currículo está totalmente elaborado.

3.1.3 CENTROS Y ALUMNADO

Los estudios mencionados se pueden cursar en la amplia red de Escuelas Oficiales de Idiomas que en el curso 1998/99 ascendía a 174 **centros**. En el mapa 3.1 se presenta el número de Escuelas situadas en cada Comunidad Autónoma. Es de resaltar la gran cantidad de ellas existente en la Comunidad Autónoma de Canarias, en parte debido a su carácter insular y a la necesidad del aprendizaje de lenguas extranjeras como consecuencia del turismo. La Comunidad Autónoma de Madrid también cuenta con una amplia red de Escuelas, algunas de las cuales surgieron en un primer momento como extensiones de la que durante muchos años se llamó la Escuela Central de Idiomas. La misma situación se puede encontrar en Andalucía, donde en pocos años la red de centros ha crecido rápidamente.

MAPA 3.1. NÚMERO DE ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1998/99

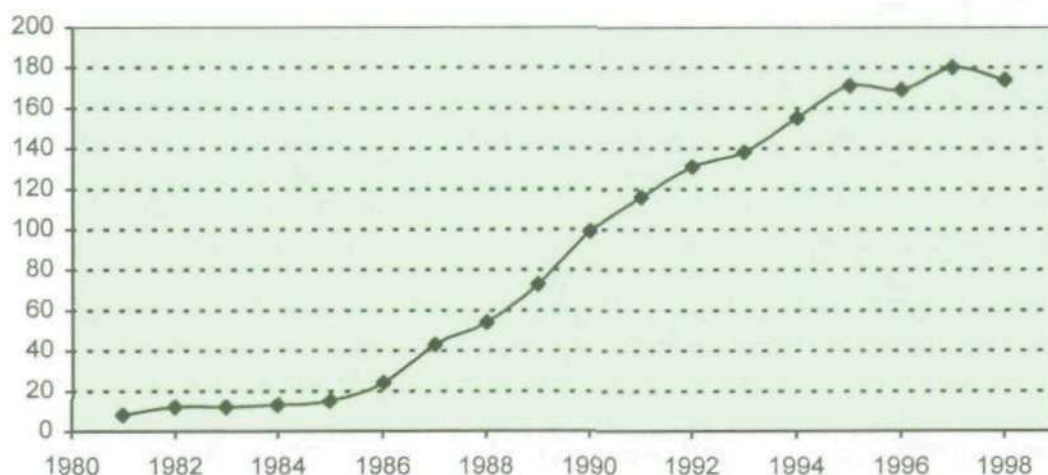


Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de la Oficina de Estadística. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Esta amplia red se desarrolló principalmente a partir de la segunda mitad de los años ochenta y en la primera de los noventa, con variaciones insignificantes a partir de 1995 (gráfico 3.2). En menos de 20 años se ha pasado de ocho a 174 Escuelas Oficiales de Idiomas.

Con respecto al **alumnado**, desde el año 1981 hasta la actualidad se sigue observando el ritmo creciente en la matrícula detectado en épocas anteriores, llegando a un total de 287.069 alumnos durante el curso 1998/99. Pero es en los años de la segunda mitad de los ochenta, coincidiendo con la entrada de España en la Comunidad Europea (1986) y con la gran ampliación de la red de Escuelas Oficiales de Idiomas, cuando se aprecia un crecimiento más rápido; por ejemplo, en el año académico 1988/89 había 123.589 alumnos oficiales, mientras que en 1989/90 este número ascendió rápidamente a 153.063, un aumento de casi 30.000 alumnos, es decir más del 20%, en un año. Tal y como se pudo apreciar en el apartado referido a la oferta académica, una gran parte del alumnado está interesado en estudiar el idioma inglés. Por otro lado, es frecuente el caso de alumnos que cur-

GRÁFICO 3.2. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS.1981 A 1998



Nota: el aparente descenso en el número de Escuelas de Idiomas entre 1997 y 1998 se debe a un cambio en el criterio seguido por la Comunidad Autónoma de Galicia (14 centros en 1997/98 y 8 centros en 1998/99, con el nuevo criterio).

Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de la Oficina de Estadística. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

san más de una lengua, siendo casi siempre el inglés una de ellas. Así, hay alumnos que estudian inglés y francés o inglés y alemán, aunque también los hay que eligen francés y alemán, alemán e italiano alemán y ruso, etc. En principio, salvo por la lógica limitación horaria, los alumnos pueden matricularse en tantos idiomas como deseen.

GRÁFICO 3.3. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO OFICIAL MATRICULADO EN ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS. 1981 A 1998



Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de la Oficina de Estadística. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Madrid es la Comunidad Autónoma con mayor número de alumnos (44.355), seguida por la Comunidad Valenciana (30.890) y por Castilla y León (27.959). Sin embargo, el alumnado de las Escuelas Oficiales de Idiomas de esa Comunidad sólo representa el 0,87% del total de la población, el 0,76% en la Comunidad Valenciana y el 1,12% en Castilla y León. Por otro lado, Melilla posee el porcentaje más alto de alumnado, el 1,33%, seguida por Canarias con el 1,28% (tabla 3.1). Como se puede apreciar, no existe siempre relación directa entre el número de alumnos, el de Escuelas y la población total de una determinada Comunidad Autónoma. En todas ellas el alumnado femenino supera el 60% del total, sobrepasando el 70% en diez de ellas: Asturias, Baleares, Cantabria, Cataluña, la Comunidad Valenciana, Galicia, La Rioja, Murcia, Navarra y el País Vasco. Es en Ceuta y Melilla donde la distribución del alumnado por sexo está más equilibrada. De todo lo analizado se puede concluir que tanto en la elección del idioma (gráfico 3.1) como en el número de Escuelas Oficiales de Idiomas por Comunidad Autónoma (mapa 3.1) o en el número de alumnos y el porcentaje de mujeres (tabla 3.1) intervienen factores geográficos, laborales y socioculturales propios de una Comunidad determinada.

TABLA 3.1. NÚMERO DE HABITANTES, PORCENTAJE DE ALUMNOS OFICIALES MATRICULADOS EN ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS Y PORCENTAJE DE MUJERES POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1998/99

Comunidad Autónoma	N Habitantes	% Alumnos	% Muj.
Andalucía	7.236.459	0,31	67,76
Aragón	1.183.234	1,05	69,43
Asturias	1.081.834	1,09	70,92
Baleares	796.483	0,44	74,01
Canarias	1.630.015	1,28	65,52
Cantabria	527.137	1,10	71,40
Cataluña	6.147.610	0,38	70,54
Castilla – La Mancha	1.716.152	0,95	65,52
Castilla y León	2.484.603	1,12	69,58
C. Valenciana	4.023.441	0,76	74,79
Extremadura	1.069.419	0,79	66,30
Galicia	2.724.544	0,69	73,36
La Rioja	263.644	1,10	70,81
Madrid	5.091.336	0,87	68,37
Murcia	1.115.068	0,72	70,19
Navarra	530.819	0,87	71,89
País Vasco	2.098.628	1,06	73,32
Ceuta	72.117	0,53	49,22
Melilla	60.108	1,33	50,12
TOTAL	39.852.651	0,72	69,92

Nota: El número de habitantes corresponde al año 1998.

Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de la Oficina de Estadística. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; y del Instituto Nacional de Estadística.

Ya se ha mencionado antes que el alumnado que asiste a las Escuelas Oficiales de Idiomas es mayoritariamente adulto y compagina estos estudios con su actividad profesional o con otros estudios. En casi todos los casos su objetivo es el del aprendizaje de una lengua extranjera con fines prácticos, de mejora profesional. Sin embargo, aunque son muchos los que comienzan los estudios, obtienen el certificado del ciclo elemental y llegan a quinto curso, el número de alumnos que consigue el Certificado de Aptitud es mucho menor (tabla 3.2). Este hecho induce a reflexionar acerca de la diferencia entre el nivel de exigencia del Certificado de Aptitud y el de cursos anteriores al mismo. Otro aspecto a considerar es el grado de adecuación de las enseñanzas impartidas en estos centros a las pruebas de examen de dicho certificado. Por otro lado, llama la atención las notables diferencias existentes en el número de alumnos que obtienen el Certificado de Aptitud dependiendo del idioma que cursen. Es en las lenguas oficiales del Estado donde mayor número de aprobados se encuentra, seguidas por el griego y, a mayor distancia, por el italiano y el francés. En el otro extremo se encuentra el chino donde únicamente un alumno obtuvo el Certificado de Aptitud en el curso 1997/98. Los altos porcentajes de aprobados en catalán (39,6%), gallego (32,3%), valenciano (18,0%) y euskera (17,1%) pueden estar motivados por dos razones: por un lado, la necesidad de obtener el Certificado de Aptitud para trabajar en la Administración de la Comunidad Autónoma donde esa lengua es cooficial y, por otro lado, la mayor facilidad en su aprendizaje por residir en esa Comunidad Autónoma o, en caso de vivir fuera de ella, por tener la posibilidad de emplear la lengua dentro del entorno familiar o en otros círculos cercanos. El porcentaje también relativamente alto en el caso de español para extranjeros se explicaría, asimismo, por el hecho de que los estudiantes residen en el país donde se habla la lengua.

TABLA 3.2. NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS OFICIALES EN ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS, NÚMERO DE ALUMNOS QUE OBTIENEN EL CERTIFICADO DE APTITUD Y PORCENTAJE POR IDIOMA. CURSO 1997/98

Idioma	Matriculados	N Certificado	% Certificado
Alemán	31.965	1.199	3,0
Árabe	1.210	43	3,5
Catalán	979	388	39,6
Chino	312	1	0,3
Danés	65	3	4,6
Español para Extranjeros	3.892	423	10,8
Euskera	4.966	851	17,1
Francés	51.735	3.015	5,8
Gallego	1.068	345	32,3
Griego	375	56	14,9
Inglés	163.910	9.080	5,5
Italiano	8.278	528	6,3
Japonés	501	18	3,5
Neerlandés	251	3	1,2

(Esta tabla continúa en la página siguiente.)

Idioma	Matriculados	N Certificado	% Certificado
Portugués	927	143	1,5
Rumano	94	3	3,1
Ruso	1.755	63	3,5
Valenciano	933	168	18,0
TOTAL	273.216	16.330	5,0

Nota: No se incluyen las cuatro lenguas cuya enseñanza es de carácter experimental (Coreano, Finés, Irlandés y Sueco).

Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de la Oficina de Estadística. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

3.1.4 OTRAS MODALIDADES DE ENSEÑANZA

La necesidad de acreditar el conocimiento de una determinada lengua extranjera así como la conveniencia de adecuar la oferta educativa a un sector cada vez más amplio de la población han provocado que en determinados momentos de establecieran las modalidades de enseñanza no oficial (libre) y a distancia.

A) Enseñanza no oficial (libre)

Los alumnos se pueden matricular en esta modalidad de enseñanza para realizar las pruebas correspondientes a cada uno de los dos ciclos, si bien para presentarse al Certificado de Aptitud hay que estar en posesión del certificado del ciclo elemental. Los requisitos de acceso son los mismos que los de los alumnos oficiales.

El hecho de que los alumnos puedan acceder al examen del ciclo correspondiente sin tener que superar cada uno de los cursos anteriores ha representado una notable disminución en el número de exámenes que el alumno ha de llevar a cabo. Anteriormente, había que realizar los exámenes fijados para cada uno de los cursos antes de llegar al Certificado de Aptitud (el certificado del ciclo elemental no existía con anterioridad a la Ley 29/1981). Asimismo, esta posibilidad supone también una mejora para la enseñanza oficial puesto que al disminuir el número total de exámenes libres en cada convocatoria, las horas de clase de los alumnos oficiales han aumentado. Al mismo tiempo, se ha producido una reducción en la carga del trabajo administrativo de los centros.

B) Enseñanza a distancia

La modalidad de enseñanza de idiomas a distancia se contempla por primera vez en el Real Decreto 967/1988³: «Para el desarrollo a distancia de estas enseñan-

³ Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre, sobre Ordenación de las Enseñanzas correspondientes al primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas (BOE 10-9-1988).

zas, las Escuelas Oficiales de Idiomas deberán contar con la autorización de la Administración Educativa competente y serán asistidas por los organismos que ejerzan la competencia en dicha modalidad». A pesar de que este Real Decreto permite la enseñanza a distancia de cualquier idioma, hasta ahora esta modalidad solamente se ha llevado a cabo de forma generalizada con la lengua inglesa. Con anterioridad a la publicación de dicho Decreto ya se había creado una comisión para estudiar la posible organización de las enseñanzas, pero es a partir de ese momento cuando el Ministerio de Educación encarga a un grupo de profesores de Escuelas el diseño de los contenidos y la estructuración de las enseñanzas para el idioma inglés a partir de los contenidos mínimos ya establecidos para la modalidad de enseñanza presencial. Hay que resaltar que todo ello está referido únicamente al primer ciclo de los estudios de Escuelas Oficiales de Idiomas.

El Ministerio de Educación reglamentó las enseñanzas especializadas de idiomas a distancia mediante una Orden Ministerial⁶ en 1993 estableciendo en su artículo 2.º:

«La Administración Educativa competente determinará las lenguas que se impartirán en la modalidad de educación a distancia, en atención a la demanda de la población adulta y dando prioridad, según lo dispuesto en el artículo 50.4 de la Ley Orgánica de Ordenación general del Sistema Educativo, a los idiomas europeos, así como a las lenguas cooficiales del Estado.»

Es evidente que enseñanza de idiomas a distancia está dirigida a un amplio sector de la población adulta que, generalmente por motivos laborales, no puede seguir sus estudios en la modalidad presencial. Se imparte en las Escuelas Oficiales de Idiomas, o en los Institutos de Educación Secundaria autorizados para tal fin. Estos centros tienen la consideración de extensiones de la Escuela Oficial de Idiomas que por criterios de proximidad geográfica les corresponda y, por lo tanto, sus alumnos están matriculados y reciben las certificaciones oficiales en dicha Escuela.

Hasta el momento, la única experiencia llevada a cabo para todo el Estado es el curso de inglés a distancia *«That's English»*, elaborado por el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) con la participación de la BBC y Televisión Española en la realización de los materiales didácticos y en la emisión de los programas respectivamente. El curso se compone de nueve módulos impartidos a lo largo de tres años. A los alumnos que superen el último módulo les será expedida la certificación académica oficial del ciclo elemental por parte de la Escuela Oficial de Idiomas en la que hayan cursado dicho módulo. Su división en nueve módulos tiene como objetivo el que cada uno corresponda aproximadamente con un trimestre académico, de manera que tres módulos de enseñanza a distancia equivalen a un curso de enseñanza presencial en las Escuelas. Los

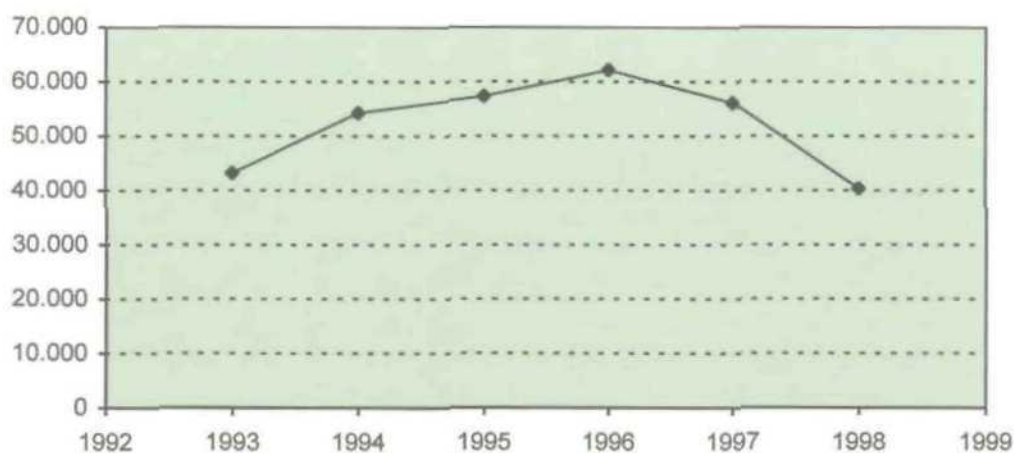
⁶ Orden Ministerial de 2 de noviembre de 1993 por la que se establece el currículo del ciclo elemental del primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas adaptadas a la educación a distancia (BOE 13-11-1993).

tres primeros módulos corresponden a primer curso, los tres siguientes a segundo curso y los módulos siete, ocho y nueve a tercer curso.

Por otro lado, la estructura modular de estas enseñanzas responde a la necesidad de adecuar el aprendizaje de un idioma a las circunstancias personales de los alumnos, en su mayoría adultos, ya que no es necesario superar los tres módulos en un mismo año académico. Esta flexibilidad en la organización de las enseñanzas les permite establecer su propio ritmo de aprendizaje. Tanto una vez obtenido el certificado del ciclo elemental como al superar los módulos correspondientes al primer o segundo curso, los alumnos pueden continuar sus estudios en régimen de enseñanza presencial.

La oferta educativa de «*That's English*» se inició en el año académico 1993/94 en la mayoría de las Comunidades Autónomas, excepto en el País Vasco donde esta modalidad de enseñanza no se ha llevado a cabo. Su implantación se realizó de forma progresiva, tres módulos cada año académico, hasta completarse en 1995/96. En un principio el número de alumnos experimentó un rápido incremento pasando de 43.139 en el año académico 1993/94 a 62.113 en 1996/97. Sin embargo, a partir de esa fecha la matrícula ha descendido llegando a 40.301 en 1998/99.

GRÁFICO 3.4. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS A DISTANCIA. 1993 A 1998



Nota: No se incluyen datos de Baleares en el año 1998.

Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia y de las Comunidades Autónomas.

Al igual que en el caso de la matrícula oficial (tabla 3.1), no existe relación directa entre el número de alumnos matriculados en la modalidad a distancia (tabla 3.3), las Escuelas existentes y la población de una determinada Comunidad Autónoma. Como ya se mencionó, dado su carácter insular, la red de Escuelas Oficiales de Idiomas en la Comunidad de Canarias es amplia, lo que explicaría que el número de alumnos matriculado en la modalidad a distancia no fuera muy alto.

Sin embargo, Madrid, con una red de centros también amplia, cuenta con una matrícula igualmente elevada en dicha modalidad. Asimismo, la Comunidad Autónoma de Murcia destaca por el alto número de alumnos en enseñanza de idiomas a distancia. Evidentemente, de nuevo, existen factores laborales, geográficos y socioculturales, que influyen en la demanda de estudios a distancia.

TABLA 3.3. NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN THAT'S ENGLISH POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1998/99

Comunidad Autónoma	N
Andalucía	4.757
Aragón	4.077
Asturias	1.466
Baleares	ND
Canarias	780
Cantabria	752
Cataluña	2.572
Castilla - La Mancha	1.886
Castilla y León	4.740
C. Valenciana	3.515
Extremadura	682
Galicia	1.057
La Rioja	864
Madrid	9.627
Murcia	2.150
Navarra	1.297
Ceuta	43
Melilla	36
TOTAL	40.301

ND: Datos no disponibles.

Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos del CIDEAD y de las Comunidades Autónomas.

Para acceder a estos estudios los alumnos deben tener 18 años o cumplirlos durante el año académico en que se matriculan, excepto en las Comunidades Autónomas de Baleares, Canarias, Cataluña y Baleares donde esta edad se anticipa a los 16 años, y estar en posesión del Certificado de Estudios Primarios o Certificado de Escolaridad, del Título de Graduado Escolar o equivalente, del Título de Técnico Auxiliar (FP 1) o del Título de Graduado en Educación Secundaria.

Los alumnos que poseen conocimientos previos del idioma pueden solicitar la «Valoración Inicial del Alumno» (VIA). Esta valoración la llevan a cabo los profesos-

res tutores, asesorados por el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia, los cuales indicarán a los alumnos a qué módulo deben acceder.

Una vez formalizada la matrícula, los alumnos reciben los materiales elaborados específicamente para estas enseñanzas. Dichos materiales han de utilizarse de manera integrada con los programas de televisión de «*That's English*». El aprendizaje autodidacta se complementa con una sesión tutorial a la semana con el fin de desarrollar especialmente la destreza de la expresión oral.

Una experiencia interesante dentro de la enseñanza de idiomas a distancia es la llevada a cabo por la Escuela Oficial de Idiomas a Distancia de Navarra (EOID-NA)⁷ mediante la cual los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, de manera voluntaria, pueden seguir los estudios de inglés, francés y euskera en su propio centro^{8,9}. La participación del profesorado del centro es también voluntaria. La coordinación entre el profesorado de las dos instituciones se lleva a cabo mediante reuniones cuya finalidad es el análisis y seguimiento de los contenidos de la programación. La Escuela Oficial de Idiomas a Distancia determina los criterios de evaluación, prepara las pruebas de evaluación y forma parte de los tribunales de examen. De esta manera, los cursos correspondientes al ciclo elemental del primer nivel de las enseñanzas de Escuelas Oficiales de Idiomas con carácter general se estudiarán simultáneamente con las enseñanzas de Régimen General de acuerdo con el siguiente esquema: los cursos tercero y cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria y primero - segundo de Bachillerato equivalen respectivamente a primero, segundo y tercer curso de Escuelas Oficiales de Idiomas. Para el curso 2000/01 se han acogido a este programa 56 centros.

Esta experiencia, aunque limitada en su extensión por el momento a una Comunidad Autónoma, puede tener repercusiones importantes para las enseñanzas del primer ciclo de Escuelas Oficiales de Idiomas en aquellos idiomas que se cursan normalmente en las Enseñanzas de Régimen General (inglés, francés, alemán, italiano, portugués y los cooficiales con el castellano correspondientes a las distintas Comunidades Autónomas) por lo que se debería reflexionar sobre la conveniencia o no de extender esta experiencia al resto del Estado.

⁷ Decreto Foral 339/1993, de 15 de noviembre, por el que se crea la Escuela Oficial de Idiomas a Distancia de Navarra (BON 24-11-1993).

⁸ Orden Foral 226/1999, de 25 de junio, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de la Escuela Oficial de Idiomas a Distancia de Navarra en el curso 1999-2000 (BON 23-8-2000).

⁹ Orden Foral 394/1999 de 16 de noviembre, por la que se incorpora el euskera al programa de colaboración entre la Escuela Oficial de Idiomas a Distancia de Navarra y los Centros e Institutos de Educación Secundaria para la impartición de Idiomas (BON 17-1-2000).

3.2 CURRÍCULO

Los contenidos mínimos de las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas quedaron establecidos por el Real Decreto 1523/1989¹⁰ el cual es de aplicación en todo el Estado. Las distintas Comunidades Autónomas han desarrollado su propio currículo a partir de estos contenidos, así como los centros en sus respectivos proyectos curriculares. Desde la promulgación de la Ley 29/1981¹¹, se crearon una serie de comisiones de trabajo para la elaboración de los planes de estudios de los dos niveles de enseñanzas especializadas de las Escuelas Oficiales de Idiomas en las que participaron profesores de esa institución. Finalmente, los contenidos mínimos para los dos ciclos del primer nivel se vieron concretados en el Real Decreto anteriormente citado y están referidos a los siguientes trece idiomas: alemán, árabe, chino, danés, francés, griego, inglés, italiano, japonés, neerlandés, portugués, rumano y ruso. Posteriormente, en 1992, se aprobó el Real Decreto¹² de contenidos mínimos de las lenguas españolas. Asimismo, en 1993, se publicó el currículo¹³ del ciclo elemental adaptado a la enseñanza a distancia. Por lo tanto, la enseñanza oficial y libre de los dos ciclos se tratará conjuntamente en un mismo epígrafe mientras que la enseñanza a distancia se presentará en epígrafe distinto.

3.2.1 ENSEÑANZA OFICIAL Y LIBRE

Antes de comentar los contenidos mínimos en detalle, merece la pena resaltar la finalidad eminentemente comunicativa que se le da al aprendizaje de las lenguas extranjeras en las Escuelas Oficiales de Idiomas, lo que supone una gran innovación en los planes de estudios publicados hasta ese momento y un adelanto a lo que el desarrollo de la LOGSE supondrá posteriormente para las lenguas extranjeras en las Enseñanzas de Régimen General. Ya el Real Decreto 967/1988 fijaba como uno de los objetivos del ciclo elemental: *«Adquisición de destrezas comunicativas fundamentales de dicha lengua»*. Y con respecto al ciclo superior, éste *«se ordenará como una continuación de los conocimientos y destrezas adquiridos por el alumno en el ciclo elemental, de manera que se complete su dominio del idioma y su capacidad para utilizarlo en las diferentes situaciones de comunicación, tanto oral como escrita»*. En este sentido, la legislación no hace más que reflejar lo que ya era una realidad en la actividad docente de muchos profesores.

¹⁰ Real Decreto 1523/1989, de 1 de diciembre, por el que se aprueban los contenidos mínimos del primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas extranjeros (BOE 18-12-1989).

¹¹ Ley 29/1981, de 24 de junio, de clasificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas y ampliación de plantillas de su profesorado (BOE 16-7-1981).

¹² Real Decreto 47/1992, de 24 de enero, por el que se aprueban los contenidos mínimos correspondientes a las enseñanzas especializadas de las lenguas españolas, impartidas en las Escuelas Oficiales de Idiomas (BOE 5-2-1992).

¹³ Orden Ministerial de 2 de noviembre de 1993, por la que se establece el currículo del ciclo elemental del primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas adaptado a la educación a distancia (BOE 13-11-1993).

Los contenidos mínimos para el primer nivel se estructuran en cuatro grandes bloques: Objetivos, Contenidos, Orientaciones Metodológicas y Actividades; todos ellos referidos a cada uno de los dos ciclos.

A) Ciclo Elemental

Los **objetivos generales** para el ciclo elemental establecen que los alumnos deben adquirir un nivel básico de competencia en la expresión y comprensión de la lengua hablada y escrita para su uso en situaciones cotidianas como instrumento de comunicación, de tal manera que los alumnos reciban información básica acerca de las características fonéticas, estructuras y normas de interacción comunicativa que condicionan la lengua, así como de los aspectos culturales de los países en que se habla la lengua y que puedan tener influencia en las situaciones sociales más frecuentes.

Los **objetivos específicos** de este ciclo persiguen:

- El desarrollo de la competencia comunicativa: referida a tres bloques de actividades relacionadas con el lenguaje hablado (comprensión y expresión) en conversaciones de carácter no especializado, en medios de comunicación, en situaciones de comunicación y para expresar ideas, sentimientos y necesidades aunque sea de forma sencilla; el lenguaje escrito (comprensión y expresión) de información contenida en anuncios, folletos, correspondencia personal, etc., de artículos de prensa no especializada, versiones simplificadas y graduadas de material literario, notas breves y comunicaciones personales, cuestionarios y formularios y de temas de información general transmitiendo la información básica; y la interacción social para desenvolverse con cierta confianza en las situaciones sociales en que se pueda ver envuelto, para reconocer actitudes, estados de ánimo e intencionalidad explícitamente expresados por sus interlocutores y reaccionar de forma adecuada, y para utilizar la lengua objeto de estudio con la adecuación debida con el fin de que la actuación lingüística produzca los resultados pretendidos.
- El desarrollo de la competencia gramatical: orientada en un sentido más creativo que analítico o descriptivo, haciendo hincapié en el uso práctico más que en la simple comprensión intelectual de las estructuras gramaticales. De tal manera que el alumno será capaz: en primer lugar, de discriminar y articular los sonidos propios del sistema fonológico en palabras aisladas y en la cadena hablada, así como su acentuación básica; en segundo lugar, de comprender y utilizar las pautas rítmicas y de entonación más frecuentes; en tercer lugar, de reconocer y utilizar el sistema de representación gráfica; en cuarto lugar, de deducir el significado de palabras y expresiones mediante el conocimiento de las reglas de formación de las mismas; y finalmente, comprender y expresar relaciones internas dentro de la estructura

sintagmática y oracional, significados conceptuales y relaciones entre distintas partes del discurso hablado o escrito.

Los **contenidos** se dividen en cuatro categorías distintas:

- Intenciones y actos de habla, es decir, aquellas que se refieren a las funciones de comunicación. Entre ellas destacan: las referidas al contacto social como son los saludos, presentaciones, establecimiento del contacto social, ofrecimientos y expresiones de agradecimiento, expresión de la comprensión, excusas, deseos y palabras vacías; a la influencia ejercida sobre los demás mediante la incitación, el mandato, consejos, advertencias y la petición; a la apreciación intelectual a través de la aprobación, desaprobación, calificación, comparación, elección y preferencia, indiferencia, restricción, atenuación, grados de insistencia y a la apreciación afectiva expresando contrariedad, pesar, decepción, satisfacción, gratitud, etc.; y, por último, a la discusión para el acuerdo, el desacuerdo y la argumentación iniciando y desarrollando un razonamiento, establecimiento de conclusiones, expresión de causa, consecuencia, finalidad, concesión, condición, hipótesis y oposición.
- Contenido fonético y gramatical, el cual se encuentra especificado para los 13 idiomas y está presentado de manera muy detallada para cada uno de ellos, empleando una terminología todavía vigente en la actualidad. En todos ellos el contenido fonético describe la pronunciación del alfabeto, fonemas vocálicos y consonánticos, y la entonación, ritmo y acento en el discurso hablado. En la mayoría de los casos (alemán, danés, francés, griego, inglés, italiano, portugués, rumano y ruso) se contrastan ambos sistemas fonológicos.

Con respecto a la gramática, sus contenidos varían dependiendo de las características específicas de cada lengua pero casi todos incluyen las distintas partes de la oración, sintaxis, morfología y ortografía, haciendo hincapié en los aspectos contrastivos con la gramática española.

- Contenido léxico, cifrado entre unas 1.500 y 3.000 palabras de vocabulario activo y pasivo dependiendo de la lengua de que se trate. El léxico únicamente pasivo es el referido a la correspondencia personal y comercial, a textos literarios adecuados y sencillos (primordialmente en prosa), y al utilizado en la publicidad y en los medios de comunicación social. El léxico activo es el empleado para cumplimentar impresos y producir notas, resúmenes y comunicaciones sucintas. También hay que incluir en el léxico activo y pasivo la expresión, descripción y elicitación para situaciones personales y del entorno habitual en que se desenvuelve el hablante, así como el de la relación social e interacción personal en diferentes niveles de formalidad.

Indudablemente, el número de palabras que el alumno puede llegar a adquirir, sobre todo para su uso activo, variará dependiendo de las características específicas de cada idioma.

- Contenido cultural, el cual, aunque no constituye por sí mismo objeto directo de la programación, sí que se le considerará vehículo normal de adquisición de la competencia comunicativa, particularmente en lo referido a los países en los que se habla la lengua objeto de estudio. El contenido cultural es el relacionado con los aspectos geográficos, la política y la economía, la sociedad, los medios de comunicación social y las manifestaciones culturales.

Una vez analizados brevemente los objetivos y contenidos hay que resaltar la gran innovación que ambos suponen con respecto a cualquier otro plan de estudios anterior. Además de la finalidad claramente comunicativa ya mencionada, es de subrayar la modernidad en el enfoque que se le da a las enseñanzas de las lenguas extranjeras. Los contenidos no se limitan a una mera enumeración de aspectos morfosintácticos (incluso éstos se presentan de forma más coherente) sino que incluyen las funciones de la comunicación (intenciones y actos de habla) y el concepto de léxico activo y pasivo hasta ahora desconocido. En cuanto a la fonética, se resaltan aspectos tan relevantes como el acento o la entonación. Finalmente, aparecen de manera detallada los contenidos culturales como parte integrante del currículo. Hasta ahora únicamente se hablaba de que se debía *«familiarizar al alumno con los aspectos culturales del país cuya lengua es objeto de estudio»*.

Las **orientaciones metodológicas** vuelven a establecer que el objetivo prioritario de la enseñanza de lenguas es desarrollar la competencia comunicativa, que el mensaje no sólo sea correcto, sino también apropiado a la situación en que se emplea. Por otro lado, recomiendan que deben de ser las necesidades del alumno en cada momento las que aconsejen la utilización de diferentes recursos y estrategias, aunque ello suponga la conjunción de diversos enfoques metodológicos. Asimismo, el alumno pasa a ser considerado como el protagonista de su aprendizaje, por lo que se debe tender a organizar las clases de forma que se facilite la sociabilidad, la interacción entre los alumnos, la motivación hacia el aprendizaje y el aumento del tiempo de actuación del alumno y de comunicación real. En cuanto al profesor, éste es el presentador, informador, animador y evaluador de la actividad, no limitándose a la corrección de errores sino que observará las dificultades tanto colectivas como individuales. Por lo tanto, el profesor planificará las fases de presentación, comprensión, práctica y creación.

La enseñanza es cíclica y acumulativa. Partiendo de la prioridad de la lengua hablada en la vida real, se debe atender equilibradamente a todos los aspectos de comprensión y producción tanto orales como escritos. Finalmente, la gramática se introducirá en función de las necesidades del proceso de aprendizaje de la lengua como instrumento de comunicación.

Esta última idea quizá sea una de las más significativas en cuanto a lo que este decreto representa al reflejar el cambio que se estaba produciendo en la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. Por primera vez, la gramática no constituye por sí misma un objetivo de aprendizaje sino que se pone al servicio de

la finalidad comunicativa de cualquier acto de lengua bien sea oral o escrito. Indudablemente, esta regulación recoge y le da una articulación legal a lo que los estudiantes de lenguas extranjeras buscan al estudiar un idioma, su uso instrumental. Lo mismo ocurre con los contenidos léxicos, puesto que no se presentan listas interminables de palabras descontextualizadas sino que el vocabulario se aprende como vehículo transmisor de información dentro de un acto de comunicación.

Aunque el espacio dedicado a las recomendaciones metodológicas en el Decreto 1523/1989 es breve, se recogen todas las características más sobresalientes de la metodología empleada actualmente, las cuales se tratarán más ampliamente en el siguiente capítulo. Esta nueva metodología se basa en los siguientes principios: el alumno pasa a ser el protagonista de su propio aprendizaje, los profesores tienen que asumir un papel de planificadores y motivadores dejando de ser ellos el centro de la clase, las actividades deben estar diseñadas de manera equilibrada, el aprendizaje de una lengua no es un proceso lineal sino en espiral y cíclico, etc.

Finalmente, con respecto a las **actividades**, dicho Decreto recomienda su contextualización, es decir, la presentación gradual del «significado» por medio de contextos situacionales o verbalizados, en los que los medios audiovisuales han de ocupar un lugar importante. Al seleccionar las actividades se debe tener en cuenta los objetivos lingüísticos perseguidos, así como su integración global en el proceso de aprendizaje. Es importante que los alumnos sepan en todo momento cuáles son los objetivos de la actividad, para lo cual las instrucciones para su realización han de ser claras y precisas. Las actividades deben estar orientadas tanto a la adquisición de competencia lingüística como a su práctica y consolidación. El profesor deberá disminuir progresivamente su control sobre la realización de las actividades. Por último, las actividades han de suponer un estímulo para el alumno, ya que su participación activa será uno de los principales factores de motivación para el aprendizaje.

B) Ciclo Superior

En el ciclo superior, los **objetivos generales** pretenden el desarrollo de la capacidad creativa del alumno en el uso del idioma hasta un grado que le permita una mayor flexibilidad y matización en su comprensión y expresión. Se pretende, además, ampliar y profundizar en el estudio de las características gramaticales y normas de interacción comunicativa de la lengua objeto de estudio, así como intensificar el contacto con los acentos, estilos y variedades más comunes de dicha lengua, para que el alumno alcance una mayor capacidad de comunicación en las distintas comunidades de hablantes y en diferentes contextos socioculturales.

Entre los **objetivos específicos** destacan:

- El desarrollo de la competencia comunicativa. Esto implica que, al terminar el ciclo superior el alumno estará en condiciones de, en primer lugar, llevar

a cabo actividades relacionadas con el lenguaje hablado comprendiendo a hablantes de la lengua objeto de estudio, con distintos acentos y registros, incluso si existe distorsión por ruido ambiental, por conversaciones cercanas, o por el medio utilizado (teléfono, radio, etc.); en segundo lugar, de comprender intervenciones públicas, charlas o conferencias y programas informativos o de debate en radio o televisión, así como los diálogos de obras cinematográficas o de teatro; en tercer lugar, de seleccionar información a partir de un contexto pero con suficiente precisión para su posterior utilización; y finalmente, de participar en cualquier conversación de carácter general, así como en el ámbito de su actividad profesional exponiendo sus puntos de vista y opiniones con fluidez y matización suficientes

Con respecto a las actividades relacionadas con el lenguaje escrito, el alumno deberá estar capacitado para: comprender la información de anuncios públicos, avisos, formularios, hojas de instrucciones, etc., artículos de prensa no especializados, obras literarias actuales; utilizar las formas más usuales de transmisión escrita de la información tales como cartas, telegramas, resúmenes, informes, etc.; narrar experiencias propias o ajenas y describir ideas, procesos y acontecimientos y desarrollar un tema de debate, estableciendo sus puntos de vista con la suficiente claridad, precisión y extensión. En cuanto a la interacción social, el estudiante, mediante la utilización del idioma en sus relaciones sociales, profesionales y afectivas con naturalidad y adecuación a la mayoría de las situaciones, deberá saber, primeramente, interpretar adecuadamente las actitudes e intencionalidad, incluso implícitas de sus interlocutores y reaccionar de forma suficientemente completa para, a continuación, comprender las variantes geográficas y acentos más extendidos de la lengua y, finalmente, comprender los registros y estilos más comunes, a un nivel cercano al lenguaje que puede entender un hablante nativo no especialista.

- El desarrollo de la competencia gramatical. En este ciclo los objetivos constituyen una ampliación y refuerzo de los correspondientes al ciclo elemental. Para lograrlo el alumno debe mejorar sustancialmente la pronunciación, ritmo y entonación, utilizar más eficazmente las estructuras morfosintácticas ya adquiridas así como adquirir otras más complejas, mejorar la capacidad de matización en la comprensión y expresión de significados conceptuales, y utilizar adecuadamente los mecanismos de enlace del discurso hablado y escrito (desarrollo de un razonamiento, conexión, párrafos, precisión, resumen, refuerzo, cambio de tema, etc.).

Al igual que en el caso de los objetivos, los **contenidos** de este ciclo representan una ampliación y consolidación de los del ciclo elemental y están referidos a cuatro campos distintos:

- Intenciones y actos de habla; siempre referidos a la práctica, para lograr la consolidación y el desarrollo de las funciones de la comunicación ya enun-

ciadas para el ciclo elemental. Se contemplará el idioma en su totalidad con el objeto de conseguir un empleo correcto y apropiado del lenguaje en situaciones específicas y con la necesaria contextualización.

- Contenido fonético y semántico-gramatical; al igual que en el caso anterior está especificado para los trece idiomas y presentado de manera muy detallada para cada uno de ellos. En el contenido fonético se hace hincapié en la práctica y consolidación de los fonemas especialmente difíciles, se incluyen los alófonos, diferencias dialectales, pronunciación de palabras extranjeras, distintos tipos de acentuación, etc.

En cuanto al contenido semántico-gramatical, se consolidan los contenidos del ciclo elemental y se profundiza en la sintaxis oracional, contenido nocional, formación de palabras, etc.

- Contenido léxico; cuya extensión corresponde aproximadamente a la de un hablante nativo medio de la lengua objeto de estudio. Por una parte, el léxico pasivo corresponde al de la expresión oral y escrita no simplificada, conversaciones entre terceros, conferencias, etc., de carácter general, profesional y/o artístico, ya sea directamente o a través de los medios de comunicación social, el de la publicidad, administrativo y literario, así como el indispensable para poder reaccionar ante variantes no estándar del idioma (formas dialectales, jergas y la totalidad de los niveles de expresión, desde el altamente formal hasta el argot), como de variantes específicas (lenguaje económico-comercial, jurídico, político, etc.). Por otra parte, el léxico activo corresponde al de la interacción personal y social, en situaciones de la vida normal (privada o profesional), de la expresión y descripción concreta y abstracta (exposición y debate de conceptos, opiniones, etc.), con las maticaciones adecuadas, para la transmisión sucinta de la información, así como el que capacite para la correspondencia de cualquier tipo.
- Contenido cultural; el mismo que el del ciclo elemental pero con la correspondiente profundización en todos los campos expresados, es decir, los aspectos geográficos, política y economía, sociedad, medios de comunicación social y manifestaciones culturales

Las **orientaciones metodológicas** son las mismas que las especificadas para el ciclo elemental, estableciendo que el objetivo prioritario de la enseñanza de lenguas es desarrollar la competencia comunicativa del alumno. Por lo tanto, serán las necesidades del alumno las que en cada momento aconsejarán la utilización de distintas estrategias y recursos. Así, el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje, mientras que el profesor es el presentador, informador, animador y evaluador.

Como ya se ha mencionado para el ciclo elemental, la enseñanza es cíclica y acumulativa, prestando atención a los contenidos gramaticales según se requieran

dentro del proceso de aprendizaje en el que la lengua es claramente considerada instrumento de comunicación.

Se aplican iguales criterios para la selección de **actividades** en el ciclo superior que en el elemental, atendiendo siempre a la adecuación de la lengua a la situación en que se utiliza, y buscando que dichas actividades supongan un estímulo para el alumno.

Conviene señalar que el Decreto 1523/1989 ha tenido siempre presente el tipo de estudiantes a que iba dirigido, esto es, un alumnado mayoritariamente adulto, que compagina estos estudios con otras actividades y que está interesado en el aprendizaje de la lengua como algo instrumental en sus estudios o puesto de trabajo. Consecuentemente, la referencia al uso de la lengua en el contexto profesional de los alumnos es constante.

A pesar de que, tal y como se ha mencionado más arriba, las comisiones que elaboraron los contenidos mínimos de las enseñanzas especializadas de idiomas llevaron a cabo su trabajo hacia mediados de los años ochenta, éstos siguen estando plenamente vigentes en la actualidad en cuanto a los principios metodológicos que los inspiraron, quedando bajo la responsabilidad de cada Escuela Oficial de Idiomas la adaptación de estos contenidos a la realidad de los distintos centros.

Sin embargo, la legislación no menciona en ningún momento la evaluación de los alumnos. Teniendo en cuenta el prestigio y la validez cada vez mayor de los certificados de las Escuelas, parecería conveniente que se hubieran incluido algunas orientaciones a este respecto. De hecho, tal y como está establecido son los profesores de cada idioma los que en reunión de Departamento deciden sobre las pruebas de evaluación de los alumnos, las cuales deben figurar en la programación didáctica anual. Esta situación sería completamente aceptable si no fuera porque mediante un único examen, con sus distintas pruebas orales y escritas, se otorga un certificado al alumno. La situación es distinta en los demás niveles educativos donde son varias o muchas asignaturas las que hay que superar para la obtención de un título.

Por lo tanto, desde hace varios años se vienen produciendo intentos de unificación de pruebas entre Escuelas que se encuentran próximas geográficamente. Incluso en algunas Comunidades Autónomas existen centros específicos dedicados a la organización y preparación de pruebas de examen para los distintos idiomas. Este es el caso de Cataluña donde existe un centro de este tipo en el Servicio de Ordenación Curricular del *Departament de Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*. En la Comunidad de Madrid también se han realizado ya varias Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras cuyos temas han sido la evaluación y la unificación de pruebas respectivamente y que han tenido como consecuencia el que para el año académico 1999/2000, 12 de las 24 Escuelas de la Comunidad han realizado la misma prueba en la mayoría de los idiomas. En este sentido, siguen funcionando algunos grupos de trabajo con el fin de elaborar criterios de evaluación

para aquellas lenguas extranjeras que aun no han alcanzado dicha unificación de criterios. Estas iniciativas repercuten en que el nivel de dificultad y por lo tanto el reconocimiento social del Certificado de Aptitud otorgado por diferentes Escuelas de Idiomas sea más homogéneo.

Por último cabe señalar que, entre las conclusiones del Congreso Estatal de Escuelas Oficiales de Idiomas celebrado en Lleida en marzo de 1999, destaca la petición de que las pruebas de nivel también se elaboren y coordinen por una centro de exámenes, dado que, aunque los contenidos de las enseñanzas están siempre establecidos para todas las Escuelas, existen diferencias a la hora de evaluar al alumno.

3.2.2 ENSEÑANZA A DISTANCIA

La LOGSE, en su título segundo, capítulo segundo, artículo 50.6, prescribe que *"las Administraciones educativas fomentarán también la enseñanza de idiomas a distancia"*. Posteriormente, el Real Decreto 1180/1992¹⁴ creó el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia, entre cuyas funciones se encuentra la del desarrollo de los estudios y propuestas técnicas necesarias para la elaboración de las medidas de ordenación académica y la adecuación de los currículos que posibiliten las enseñanzas a distancia, adaptándolas a las condiciones y necesidades de la población adulta. Como consecuencia, la Orden de 1993¹⁵ estableció el currículo del ciclo elemental del primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas a distancia.

El currículo se desarrolla a lo largo de nueve módulos que son entendidos como unidades significativas y se encuentran divididos en unidades didácticas donde cada módulo presenta una tarea de interacción concreta relacionada con la experiencia, intereses y necesidades de comunicación del alumno adulto. Los contenidos se organizan de forma cíclica y atendiendo tanto a la complejidad de la tarea en sí como al nivel de competencia comunicativa del alumno para garantizar una ampliación y un perfeccionamiento progresivo de su repertorio comunicativo.

Al tratarse de un sistema de educación a distancia, el alumno ha de asumir la responsabilidad de su aprendizaje marcándose objetivos propios y participando de forma creativa en su propio proceso de aprendizaje. Por lo tanto, el apoyo tutorial juega un papel clave en la orientación al alumnado para que el proceso de adquisición de una lengua en esta modalidad tenga un carácter interactivo.

¹⁴ Real Decreto 1180/1992, de 2 de octubre, por el que se crea el Centro para la Innovación y desarrollo de la Educación a Distancia (BOE 20-10-1992).

¹⁵ Orden de 2 de noviembre de 1993, por la que se establece el currículo del ciclo elemental del primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas adaptado a la educación a distancia (BOE 13-11-1993).

Los **objetivos** son los mismos que los fijados para la enseñanza presencial. Se pretende proporcionar a los alumnos información básica acerca de las características fonéticas, estructuras y normas de interacción comunicativa que condicionan el uso de la lengua objeto de estudio, así como sobre los aspectos culturales del ámbito geográfico en el que se habla dicha lengua, los cuales puedan tener influencia en las situaciones sociales más frecuentes.

Los **contenidos** que a continuación se presentan están siempre referidos a conceptos, procedimientos y actitudes, al tiempo que comprenden la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva, la estratégica y los aspectos socioculturales. Asimismo, se desarrollan no sólo de forma paralela e integrada sino también en permanente relación con las destrezas comunicativas (comprensión y expresión oral y escrita).

- Competencia gramatical.

Entre los *conceptos* destacan los elementos formales del sistema lingüístico y su valor semántico; el vocabulario relativo a las situaciones de comunicación más habituales y a los intereses específicos de los alumnos y alumnas; las frases hechas, las expresiones idiomáticas y otros giros del idioma; y las nociones generales de existencia, cantidad, cualidad, relaciones temporales y aspectuales, deixis, modalidad, etc.

Con respecto a los *procedimientos*, se establece, en primer lugar, la utilización de los conocimientos adquiridos sobre el nuevo sistema lingüístico; en segundo lugar, la pronunciación comprensible y la entonación adecuada; seguidas por la interpretación y producción de textos orales y escritos con el rigor necesario para conseguir una comunicación adecuada; y por último, la aplicación de las estrategias de aprendizaje más apropiadas para el desarrollo de la competencia gramatical.

Finalmente, las *actitudes* están referidas al reconocimiento de la importancia de los elementos formales del sistema lingüístico para llegar a un uso apropiado de la lengua, al interés por lograr una pronunciación comprensible y una entonación adecuada, al reconocimiento de la importancia del rigor en la interpretación y producción de textos tanto orales como escritos y aprecio por la corrección en el uso como garantía de una comunicación más fluida y eficaz; y por último, a la actitud positiva hacia las tareas más idóneas para desarrollar la competencia gramatical y al reconocimiento de la capacidad personal para progresar y llegar a un buen nivel de competencia gramatical en la lengua objeto de estudio.

- Competencia sociolingüística.

Los *conceptos* se refieren a la intencionalidad comunicativa, a los componentes de la situación de comunicación, al conocimiento del mundo así

como a los conocimientos previos compartidos con el interlocutor y a las rutinas y fórmulas de interacción social más habituales en la lengua oral y escrita.

Los *procedimientos* establecen la interpretación y el uso adecuado de los elementos formales del sistema según la situación y la intencionalidad comunicativa, la interpretación de la intencionalidad del interlocutor, la utilización de la lengua para expresar la intencionalidad comunicativa deseada, la deducción del significado de palabras desconocidas y de contenidos no explicitados a partir del co-texto y del contexto situacional, la interpretación y utilización de la información derivada de la situación de comunicación o del conocimiento del mundo y de los conocimientos previos compartidos con el interlocutor, la interpretación y utilización de expresiones y fórmulas de interacción social más habituales y de los niveles de formalidad, y la aplicación de las estrategias de aprendizaje más apropiadas para el desarrollo de la competencia sociolingüística.

Por último, las *actitudes* comprenden el reconocimiento de la importancia de ser capaz de comunicarse en otra lengua como medio de satisfacer necesidades de comunicación con diferentes interlocutores, el reconocimiento de la importancia de comprender la intencionalidad del interlocutor, la atención y el respeto hacia las ideas e intencionalidades expresadas en los mensajes, la participación reflexiva, creativa y crítica en las diferentes situaciones de comunicación oral en las que interviene, así como en la interacción escrita, la valoración de contenidos socioculturales que forman parte del conocimiento del mundo necesario para comunicarse, la valoración de las expresiones y fórmulas de interacción social más habituales y de los niveles de formalidad, la actitud positiva hacia las tareas más idóneas para desarrollar la competencia sociolingüística, y el reconocimiento de la capacidad personal para progresar y llegar a un buen nivel de competencia sociolingüística.

- Competencia discursiva

En los *conceptos* se incluyen los elementos formales del sistema lingüístico y su funcionamiento dentro del discurso, los elementos y relaciones de cohesión, los factores que contribuyen a la comprensión y producción de un discurso coherente, los tipos de discurso y la estructura retórica de los mismos.

Los *procedimientos* comprenden la identificación de elementos que contribuyen a la comprensión del texto y utilización de los mismos en la producción de un discurso coherente, la capacidad de reconocer y producir textos, sencillos y comprensibles, debidamente estructurados y atendiendo a diferentes intencionalidades (invitaciones, peticiones por escrito, formularios), y la aplicación de estrategias de aprendizaje más apropiadas para el desarrollo de la competencia discursiva.

Finalmente, las *actitudes* son las referidas al reconocimiento de la importancia de producir un mensaje coherente en el que se evite la ambigüedad, la redundancia y otros impedimentos de la comunicación, al reconocimiento de que el discurso es el resultado de la negociación de significados entre emisor y receptor, y las del reconocimiento de la capacidad personal para progresar y llegar a un buen nivel de competencia discursiva.

- Competencia estratégica

Los *conceptos* abarcan las fórmulas básicas o estrategias comunicativas para asegurar la continuidad y eficacia de la comunicación o remediar posibles rupturas de la misma, tales como el uso de la paráfrasis gramatical y léxica, el uso de exponentes que sirvan para distintas funciones comunicativas, el uso de la repetición para indicar cohesión, y el uso de muletillas, pausas, etc., para mantener la continuidad en la comunicación.

Entre los *procedimientos* se establece la utilización consciente de las estrategias de comunicación y de los elementos paralingüísticos y extralingüísticos con el fin de asegurar la continuidad y eficacia de la comunicación o remediar posibles rupturas de la misma y la aplicación de las estrategias de aprendizaje más apropiadas para el desarrollo de la competencia estratégica.

Las *actitudes* están relacionadas con el reconocimiento del papel del error como parte integrante del proceso de aprendizaje, la valoración de la utilización de estrategias de comunicación para superar las dificultades que puedan surgir en la comunicación a causa de posibles lagunas en competencias comunicativas, la dedicación a las tareas más idóneas para desarrollar la competencia estratégica, y el reconocimiento de la capacidad personal para progresar y llegar a un buen nivel de competencia estratégica.

- Aspectos socioculturales

En los *conceptos* destaca la importancia de aprender otra lengua en el mundo actual, así como los aspectos más relevantes y cercanos a los intereses y motivaciones del alumnado adulto respecto a la cultura y a la sociedad del ámbito geográfico en que se hable dicha lengua, y la incidencia de la lengua objeto de estudio en distintos ámbitos sociales y culturales nacionales e internacionales.

Los *procedimientos* se basan en el análisis de la importancia de aprender otra lengua en el mundo actual, al igual que en los aspectos más relevantes y cercanos a los intereses y motivaciones del alumnado adulto respecto a la cultura y a la sociedad del ámbito geográfico en que se habla la lengua, la utilización adecuada de las reglas sociales imprescindibles no sólo para relacionarse con las personas hablantes de la lengua objeto de estudio sino

también para interactuar en situaciones de representación y simulación en las sesiones de práctica oral, y, por último, en el uso de materiales auténticos procedentes de distintas fuentes.

Las *actitudes* engloban el reconocimiento y la valoración de la importancia de aprender otra lengua en el mundo actual, el interés por el respeto y la valoración crítica de los aspectos socioculturales de los países y Comunidades Autónomas, y la valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con otras culturas.

Como se desprende de todo lo mencionado en este apartado, los contenidos, al igual que en la enseñanza presencial, no se limitan a una enumeración de los aspectos morfosintácticos de la lengua extranjera, sino que, además, en este caso incluyen la competencia sociolingüística, discursiva y estratégica. Igualmente, se resalta la importancia de producir un discurso coherente mediante la utilización de los elementos y relaciones de cohesión. A su vez, destaca el uso de manera consciente de las estrategias de comunicación y de los elementos paralingüísticos y extralingüísticos para así asegurar la continuidad y eficacia de la comunicación. También se reconoce el valor del error como parte integrante del proceso de aprendizaje, desposeyéndolo de las connotaciones negativas que ha tenido siempre. Finalmente, se resalta la importancia de aprender otra lengua, el respeto hacia otras culturas y el conocimiento de las mismas en el mundo actual, así como su valoración crítica, todo lo cual contribuyen al enriquecimiento personal del alumno adulto.

Con respecto a los **principios metodológicos**, partiendo de que la lengua es una forma de interacción social cuyo fin principal es la comunicación hay que identificar los conocimientos y capacidades requeridos por los alumnos en términos de una competencia comunicativa que comprende las competencias arriba mencionadas. Por lo tanto, el enfoque didáctico utilizado debe reunir las siguientes características: concepción del aprendizaje como un proceso interactivo, materiales didácticos-alumno-apoyo tutorial que genere las necesarias oportunidades para aprender con el grado apropiado de autonomía, la adecuación a las necesidades reales de comunicación del alumno adulto, primacía del concepto de adecuación lingüística sobre el de la mera corrección gramatical, integración de las destrezas comunicativas, autenticidad en las tareas y situaciones planteadas y gradación de la complejidad o dificultad en términos comunicativos y no meramente lingüísticos.

Asimismo, la secuenciación de los contenidos debe seguir los siguientes criterios básicos: situaciones más frecuentes en las que pueden encontrarse las personas adultas en su vida cotidiana, necesidades de comunicación más relevantes, complejidad de la tarea de interacción que se le pide que realice y complejidad de la lengua que necesita para realizar cada tarea.

En consecuencia, la función del tutor consistirá en familiarizar al alumno con la metodología y el material didáctico, orientarle en la adquisición de capacidades y

en los métodos de trabajo, ayudarle a superar las dificultades referidas al material didáctico o a su propio aprendizaje, posibilitar y fomentar el uso de bibliotecas y medios audiovisuales, ayudar al alumno a que sitúe lo aprendido en un contexto real y que lo utilice en otras situaciones posibles, corregir de forma orientadora las actividades de evaluación, así como las de práctica oral, reforzar sus logros reconduciendo su acción cuando existan errores, detectando las dificultades, diagnosticando sus causas y tratando de subsanarlas; finalmente, valorar el grado de dominio del alumno sobre su aprendizaje, evaluando todos los factores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se hace especial hincapié en que los diversos aspectos de la comunicación no son elementos aislados y que el desarrollo de la competencia comunicativa implica un proceso acumulativo de adquisición de conocimientos y desarrollo de destrezas.

Por último, se diferencia entre la tutoría didáctica y la de orientación: la primera está encaminada a ayudar al alumno en la construcción de su conocimiento, a apoyarle en la superación de sus dificultades y a consolidar su aprendizaje. La segunda, sin embargo, atiende a aspectos más individuales para optimizar el rendimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, para todo ello la valoración inicial del alumno juega un importante papel.

Es en estas orientaciones metodológicas donde se pueden encontrar los rasgos más específicos que definen la enseñanza a distancia. Por lo tanto, no sólo son imprescindibles en todo currículo sino que además, en este caso concreto, se adaptan perfectamente al objetivo eminentemente comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

A diferencia de los contenidos mínimos para las modalidades de matrícula oficial y libre, las referidas a la enseñanza a distancia sí que hacen referencia expresa a la **evaluación**, la cual es entendida como un elemento integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje. No constituye un fin en sí misma, sino que sirve de instrumento para proporcionar una retroinformación acerca de ese proceso. Al realizar la evaluación referida a cada módulo se tendrá en cuenta la evaluación que el alumno hace de su propio aprendizaje, mediante tareas específicas integradas en los materiales didácticos que sirvan para la autocorrección y retroinformación. Asimismo, el alumno juzgará su progreso con cuestionarios de autovaloración, que constituyen un elemento de reflexión constante sobre su propio aprendizaje.

Debido a las especiales características de la enseñanza de idiomas a distancia, los criterios de evaluación se presentan de manera muy detallada. Estos criterios están referidos a los distintos aspectos de la comunicación y al grado de competencia alcanzado por la misma: extraer la información global y específica de los mensajes orales sencillos emitidos en situaciones de comunicación habituales para el alumno adulto; participar en conversaciones breves, produciendo mensajes orales en los que se utilicen recursos lingüísticos y paralingüísticos; extraer la infor-

mación global y específica de textos escritos auténticos, sencillos y de extensión limitada, de diferente tipo (descriptivos, narrativos, argumentarios, explicativos), *distinguiendo entre hechos y opiniones e identificando, en su caso, los principales argumentos expuestos por el autor*; redactar mensajes escritos sencillos de utilidad en la vida cotidiana, así como expresarse por escrito sobre temas de interés general, utilizando los recursos discursivos, léxicos y morfosintácticos con el nivel de precisión propio del lenguaje escrito y con un grado de formalidad adecuado; utilizar las funciones de la comunicación básicas para desenvolverse en las situaciones comunicativas elementales y más frecuentes en la persona adulta; utilizar adecuadamente los elementos básicos del sistema lingüístico como instrumento de control y autocorrección de las producciones propias y como recurso para comprender mejor las producciones ajenas; perseverar en los intentos de comprender y hacerse comprender en situaciones comunicativas elementales, utilizando estrategias de comunicación y los recursos expresivos básicos para evitar posibles rupturas en la comunicación, utilizar estrategias conducentes a facilitar el proceso de aprendizaje y a conseguir una mayor autonomía; identificar e interpretar los contenidos culturales y sociales del ámbito geográfico en que se habla la lengua objeto de estudio para una mejor comprensión de las producciones orales y escritas.

Es interesante resaltar que en su introducción la Orden de 1993 que establece el currículo de estas enseñanzas ya se refiere a la enseñanza de idiomas extranjeros como parte constitutiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida especificando que *«el alumno ha de asumir la responsabilidad de su aprendizaje marcándose objetivos propios y participando de forma creativa en su propio proceso de aprendizaje»*.

4. LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: EL ENFOQUE COMUNICATIVO

En las últimas décadas del siglo XX se ha producido un cambio importante en la enseñanza de las lenguas extranjeras cuyo origen hay que buscarlo en la obra del lingüista americano Noam Chomsky, *Syntactic Structures* (1957). En ella, el fundador del generativismo cuestiona los fundamentos estructuralistas al afirmar que la lengua es algo creativo, innovador y productivo, y que, por tanto, la imitación no tiene ningún sentido ya que las posibilidades de realización en cualquier lengua son infinitas.

Chomsky identifica la lengua con la competencia de los hablantes, la cual permite explicitar en infinitas actuaciones o actos productivos la complejidad de mensajes. Este autor ha contribuido más que nadie a demostrar la esterilidad de la teoría conductista del lenguaje al afirmar que la lengua es independiente del control de estímulos. A esto se refiere cuando habla de creatividad: el enunciado que alguien produce en una ocasión dada es, en principio, impredecible y no puede describirse adecuadamente como respuesta a algún estímulo identificable, lingüístico o no.

Después del generativismo chomskiano, los estudios lingüísticos empiezan a alejarse de la idea de que la lengua es solamente un sistema de signos, tal y como se mencionó en el apartado 1.3. El funcionalismo británico de Firth y Halliday, la psicolingüística y la sociolingüística, y muy especialmente la etnografía de la comunicación (John Gumperz y Dell Hymes), son las corrientes lingüísticas que en los años sesenta y setenta «abren la puerta» a una serie de factores extralingüísticos, considerados hasta el momento ajenos a la lengua como sistema, tales como el contexto, la interacción hablante-oyente, etc. De esta forma, todos aquellos elementos implicados en el proceso de la comunicación empiezan a considerarse fundamentales para explicar la lengua.

Aparece así el concepto de competencia comunicativa, término acuñado por Gumperz y Hymes en su trabajo *The Ethnography on Communication* (1964), entendida como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo (lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos) que el hablante deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación de comunicación.

Como consecuencia de estos nuevos planteamientos, a los que se adhieren algunos profesores de lenguas, surgen los nuevos enfoques de la didáctica de las lenguas extranjeras. Sin embargo, sólo un grupo de docentes lleva estos cambios al aula de idiomas, pues varias décadas más tarde aún se puede observar clases de lenguas extranjeras, desarrolladas según el método tradicional y centradas en 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, donde apenas se utilizaban los nuevos recursos, tales como el magnetófono, que la didáctica de las lenguas extranjeras estaba desarrollando.

A las nuevas perspectivas creadas por la pragmática lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras, se suma el interés de ciertos organismos internacionales por promover esta enseñanza para responder a las necesidades que impone un mundo cada vez más globalizado. En la Unión Europea, esta necesidad se vuelve apremiante, pues el derecho de los ciudadanos a moverse libremente sólo puede ejercerse si ellos son capaces de comunicarse en varias lenguas comunitarias. En este contexto, el Consejo de Europa llevó a cabo durante los años 1971-1981 el programa «Lenguas vivas», en el que participaron especialistas en lingüística aplicada, políticos y pedagogos de numerosos países. Se trataba de encontrar métodos innovadores en el aprendizaje de las lenguas, que se alejaran de un punto de vista teórico y se mostraran viables contando con los medios reales de que se dispondría para su aplicación y que partieran de la consideración de las lenguas como un medio de comunicación interpersonal. En el marco de este programa se empezó a investigar la posibilidad de desarrollar cursos de lenguas siguiendo un sistema («Unit-credit System») en el que las tareas de aprendizaje se dividieran en porciones o unidades, cada una de las cuales correspondía a un aspecto de las necesidades del alumno y estaba sistemáticamente relacionada con todas las demás porciones. El grupo se basó en una serie de estudios sobre las necesidades de los estudiantes europeos, y de modo especial, en un documento preliminar realizado por el lingüista británico D.A. Wilkins en 1972, en el que se proponía una definición funcional o comunicativa de la lengua que pudiera servir de base para el desarrollo de programas comunicativos para la enseñanza de lenguas.

La contribución de Wilkins consiste en un análisis de los significados comunicativos que necesita un estudiante de lenguas para entender y expresarse. En lugar de describir la lengua a través de los conceptos tradicionales de gramática y vocabulario, Wilkins intentó demostrar los sistemas de significados que subyacen a los usos comunicativos de la lengua. Describió dos tipos de significados: categorías nocionales (conceptos tales como tiempo, secuencia, cantidad, localización, frecuencia, etc.) y categorías funcionales (peticiones, ofrecimientos, quejas, etc.). Más tarde, Wilkins amplió su documento en un libro llamado *Notional Syllabuses* (1976), que tuvo una gran repercusión en el desarrollo de la enseñanza comunicativa.

El Consejo de Europa incorporó el análisis de Wilkins en un sistema de especificaciones para un programa de lengua comunicativa de primer nivel: *The Threshold Level* (Ek y Alexander, 1975), que ha tenido una enorme influencia en el diseño de programas comunicativos y de libros de texto en Europa. Este programa se adaptó muy pronto para todas las lenguas de la Comunidad. En francés, el equivalente es el *Niveau Seuil* (1976); en español, el *Nivel Umbral* (1979); en alemán, *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* (1980); en italiano, el *Livello soglia* (1980); en catalán, *Nivell Llindar* (1983). El «nivel umbral» fija una serie de funciones

de la lengua fundadas sobre objetivos específicos de comunicación. Sin embargo, aunque este programa especifica claramente los contenidos, no fija cómo deben alcanzarse los objetivos (en actividades operativas), ni cómo realizar la evaluación (técnicas de evaluación) (Sánchez, 1997).

De este modo, el nuevo enfoque nocional-funcional, resultado de los trabajos del Consejo de Europa, no contiene un modelo donde se ofrezcan unos principios metodológicos. Éstos se concretarán más tarde con las aportaciones de numerosos lingüistas, entre los que destacan Widdowson, Candlin, Brumfit y Keith Johnson, en el llamado enfoque comunicativo.

El enfoque comunicativo ha ido adquiriendo una importancia cada vez mayor gracias a la rápida asimilación de las nuevas ideas por parte de los autores de libros de texto, y a la aceptación de que ha gozado por parte de los profesores de lenguas y de los gobiernos, que no han tardado en incluir estos principios en sus políticas educativas.

En los apartados que siguen se ofrece una descripción detallada del enfoque nocional-funcional y del enfoque comunicativo, los cuales no son más que las fases de un proceso en el que se han ido desarrollando y concretando unos mismos principios teóricos. Las diferencias entre uno y otro enfoque aparecen sintetizadas en la tabla 4.2. En pocas palabras se puede decir que en un primer momento se prestó atención al *qué enseñar* (nociones y funciones), para pasar después al *cómo enseñar* (enfoque comunicativo). Después de analizar los rasgos más importantes del enfoque comunicativo y su repercusión en la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo español, se aborda un aspecto que tiene un papel decisivo en la metodología empleada para la enseñanza de esta materia: los recursos didácticos utilizados en el aula.

TABLA 4.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS ENFOQUES NOCIONAL-FUNCIONAL Y COMUNICATIVO

	Enfoque nocional-funcional	Enfoque comunicativo
Teoría de la lengua	La lengua es un sistema que tiene como finalidad la comunicación, la cual consiste en la transmisión de significado.	La lengua es un sistema que tiene como finalidad la comunicación, la cual consiste en la transmisión de significado.
Teoría del aprendizaje	El aprendizaje es primero un proceso pasivo, que luego debe tornarse activo.	El aprendizaje es un proceso acumulativo: lo nuevo es aprendido sólo cuando se integra en el conjunto de conocimientos ya existentes en el individuo.
Objetivos	La competencia comunicativa.	La competencia comunicativa.
Contenidos	El vocabulario y las estructuras lingüísticas relevantes para las funciones y nociones seleccionadas.	Estructuras, funciones, nociones, temas, tareas. Su orden se guiará por las necesidades del alumno.

(Esta tabla continúa en la página siguiente.)

	Enfoque nocional-funcional	Enfoque comunicativo
Tipología de las actividades	No desarrolla una tipología propia. Son actividades similares a las de los métodos estructuralistas.	Implican al alumno en la comunicación. Incluyen procesos como compartir información, negociar el significado y participar en una interacción.
Papel del alumno	Responsable de su aprendizaje.	El alumno como negociador que da y recibe.
Papel del profesor	Facilitador de la comunicación.	Facilitador de la comunicación, analizador de necesidades, consejero, organizador del proceso.
Evaluación	No se incluye.	Parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Elaboración CIDE.

4.1 ANTECEDENTES: EL ENFOQUE NOCIONAL-FUNCIONAL

El «nivel umbral» marca el principio de un enfoque que se centra en los aspectos funcionales de la lengua y, como consecuencia, en la comunicación. Este enfoque se denomina nocional-funcional porque señala:

- las nociones (conceptos generales y específicos),
- las funciones (fines para los que se habla), además de
- las formas lingüísticas (exponentes de las estructuras gramaticales con las que se expresan las nociones y las funciones).

Las **nociones** son elementos esenciales sin los cuales no tendría sentido hablar de las funciones, las cuales no hacen más que añadir un nuevo significado a las primeras. Dentro de las categorías nocionales se incluyen no sólo las unidades léxicas, que son la fuente primaria de significado, sino también nociones generales como las referidas a *existencia, tiempo, cantidad, cualidad, espacio*, etc. Cada una de estas nociones generales comprende otros aspectos. Por ejemplo, dentro de la categoría temporal se puede hablar de *duración, frecuencia, secuencia*, etc.

Esta orientación metodológica tiene en cuenta el aspecto pragmático de la lengua (para qué hablamos o escribimos) a la hora de definir las **funciones** del lenguaje. A pesar de que existen distintas definiciones, la mayor parte de los autores coinciden en precisar que las funciones son los motivos por los que usamos

una lengua, a saber: *dar y pedir información, entablar relaciones sociales, hacer sugerencias y peticiones*, etc. Este aspecto pragmático de la lengua, que el método gramatical había ignorado, cambia radicalmente los contenidos de la enseñanza, puesto que, por ejemplo, ya no se explica el presente simple o habitual de forma aislada, sino que se indica al alumno cómo expresar hábitos, gustos y preferencias, para lo cual generalmente se utiliza este tipo de presente. El énfasis se pone en lo que queremos comunicar por medio de la lengua: *aceptar o rechazar una invitación, pedir excusas, describir, narrar*, etc. La lengua se considera como un elemento central de las relaciones sociales y se estudia como tal, y no como un fenómeno que se puede aislar y estudiar independientemente de su uso. Ya no es el campo exclusivo de la lingüística, sino el de la sociolingüística y el de la pragmática.

La presentación de las **formas gramaticales** en este enfoque se hace teniendo en cuenta las nociones y funciones que se tienen que expresar. Las estructuras gramaticales se suelen presentar de una forma gradual, según su grado de dificultad, pero adecuadas siempre a las funciones del lenguaje.

El enfoque nocional-funcional incide más en los contenidos que en la metodología. Aunque se introducen algunas novedades y se insiste en el intercambio comunicativo entre los alumnos, por medio de trabajo en grupo y en parejas, juegos de rol, pequeñas dramatizaciones, etc., la programación sigue centrándose en los contenidos que una vez más se presentan de acuerdo con la selección hecha por el libro de texto o el profesor (Echevarría, 1992).

A partir de estos nuevos planteamientos, en la década de los 80 un buen número de cursos de lenguas basó sus programas en las categorías semánticas. Por tanto, las listas de estructuras dejaron de ser el punto de partida y se empezaron a elaborar listas de funciones (*expresar lo que gusta/no gusta hacer, pedir/dar opiniones, dar instrucciones/consejos*), nociones (*hábitos, pesos, medidas, profesiones, deportes*) y destrezas (*escuchar, hablar con fluidez, escribir cartas personales/formales*).

A pesar de que este enfoque tiene muchas ventajas con respecto a los que le precedieron, también presenta algunos inconvenientes. Por ejemplo, sólo se introducen en el programa las palabras y las estructuras relevantes para las funciones, nociones y destrezas seleccionadas. De esta forma, un estudiante que siga este enfoque terminará un curso para principiantes consiguiendo un buen dominio de una larga lista de destrezas comunicativas, pero no habrá aprendido los nombres de los colores básicos, el uso del verbo «tener» o la posición correcta de las preposiciones en las oraciones interrogativas. Uno de los inconvenientes de los programas funcionales es que desarrollan un comportamiento comunicativo sin tener en cuenta el conocimiento del sistema y su potencial significativo, el cual, por sí solo, garantiza que los conocimientos adquiridos constituyan una habilidad comunicativa, y no simplemente una colección de formas o funciones.

4.2 CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

El enfoque comunicativo puede considerarse la vertiente pedagógica en la que se ha concretado «*la organización nocional-funcional de los elementos gramaticales de una lengua*» (Bestard Monroig y Pérez Martín, 1992, p. 65). Este enfoque da lugar a diversos métodos de trabajo –basados en tareas, en proyectos, etc.–, en los cuales hay un elemento común: el aprendizaje orientado al uso comunicativo del lenguaje y no a la forma.

Como características generales de este enfoque se puede señalar, en primer lugar, que el objetivo fundamental es la competencia comunicativa, lo cual supone adquirir el conocimiento y la habilidad para el uso de la lengua con respecto a diferentes aspectos: saber si algo es formalmente posible, si es viable y/o apropiado en relación con el contexto, etc. En este sentido, se habla de los conceptos de adecuación y aceptabilidad, es decir, capacidad de saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar (por ejemplo, la utilización de un registro formal o informal).

Según Canale y Swain (1980), la competencia comunicativa es la suma de diferentes tipos de competencia: lingüística, discursiva, sociolingüística y estratégica, las cuales son descritas a continuación.

- La competencia lingüística supone el conocimiento y la utilización correctos del sistema lingüístico, el cual incluye los subsistemas fonológico, morfológico, sintáctico y semántico. La adquisición de esta competencia lleva consigo la puesta en práctica de las unidades y reglas de funcionamiento del sistema de la lengua.
- La competencia discursiva se refiere a la capacidad de utilizar diferentes tipos de discurso y organizarlos teniendo en cuenta los procedimientos de coherencia y cohesión.
- La competencia sociolingüística consiste en adecuar el discurso a la situación de comunicación, lo cual conlleva tener presente una serie de factores tales como el rol que desempeña cada interlocutor con respecto a los otros, la propia situación de comunicación, la intención y las necesidades comunicativas.
- La competencia estratégica es la capacidad para definir, corregir, matizar, o en general, realizar los ajustes necesarios para que la comunicación no se rompa y sea lo más eficaz posible.
- La competencia sociocultural consiste en conocer los aspectos más relevantes de la cultura de los países donde se habla la lengua estudiada, de forma que se posean las claves culturales fundamentales que inciden en la lengua.

El concepto de competencia comunicativa así desglosado es el que aparece reflejado en la normativa que desarrolla la LOGSE. Las enseñanzas mínimas para las etapas de Educación Primaria¹, Secundaria Obligatoria² y Bachillerato³ destacan la necesidad de adoptar un enfoque basado en la comunicación cuyo fin último sea la adquisición de una competencia comunicativa que incluye las subcompetencias ya mencionadas.

De la misma manera, la enseñanza de las lenguas extranjeras en las Escuelas Oficiales de Idiomas está orientada al desarrollo de la competencia comunicativa, tal y como quedó establecido en el Real Decreto 1523/1989⁴, por el cual se fijaron los contenidos mínimos de estas enseñanzas. En cuanto a las enseñanzas especializadas de idiomas a distancia, los contenidos del currículo, establecidos por la Orden de 2 de noviembre de 1993⁵, también están orientados a la adquisición de la competencia comunicativa en sus diferentes aspectos (gramatical, sociolingüístico, discursivo, estratégico y sociocultural) con el fin de que los alumnos adquieran «un nivel básico de competencia en la expresión y comprensión de la lengua objeto de estudio, tanto en su forma hablada como escrita».

De todo lo anterior se puede concluir que la enseñanza de lenguas extranjeras en España sigue actualmente unas directrices comunes tanto en lo que se refiere a las Enseñanzas de Régimen General como a las de Régimen Especial, que se identifican, asimismo, con una tendencia general en todo el mundo hacia los enfoques comunicativos.

La adquisición de una lengua implica el dominio de las cuatro destrezas principales: escuchar, leer, hablar y escribir. Asimismo, la adquisición de la competencia comunicativa requiere un método que evite tratar las diferentes destrezas de manera aislada. La mayoría de los autores que preconizan un enfoque comunicativo (Widdowson, Nunan, Byrne, etc.) hablan de la integración de estas cuatro destrezas. Y lo que es más, entender la lengua como «capacidad de comunicación» no es simplemente dominar esas cuatro destrezas, sino que supone unir a este valor conceptual el valor funcional que implica saber adaptar el primero al momento apropiado, es decir, alcanzar la destreza práctica de la lengua según las situaciones.

El siguiente diagrama muestra la interrelación de las cuatro destrezas (Byrne, 1976):

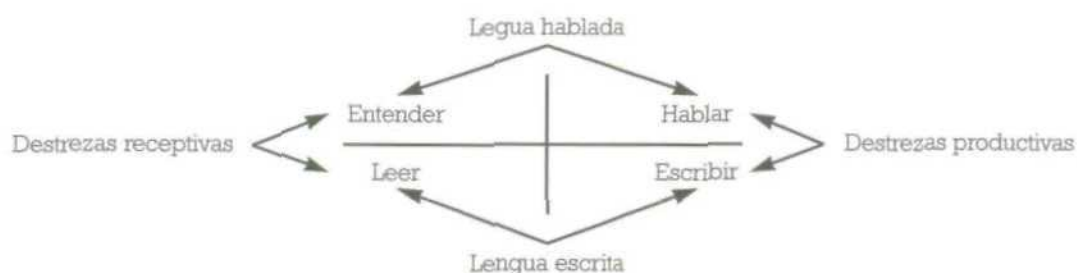
¹ Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE 26-6-1991).

² Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 13-9-1991).

³ Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE 21-10-1992).

⁴ Real Decreto 1523/1989, de 1 de diciembre, por el que se aprueban los contenidos mínimos del primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas extranjeros (BOE 18-12-1989).

⁵ Orden de 2 de noviembre de 1993, por la que se establece el currículo del ciclo elemental del primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas adaptado a la educación a distancia (BOE 13-11-1993).



Dentro del sistema educativo actualmente vigente en España, las enseñanzas mínimas ya mencionadas para la Educación Primaria contemplan el desarrollo de las destrezas lingüísticas como un proceso de integración, en el que es necesario, sin embargo, crear y consolidar las destrezas expresivas de modo que los alumnos lleguen a ser capaces de producir mensajes orales y escritos en la Lengua Extranjera con el mínimo de fluidez y corrección para una comunicación eficaz.

Asimismo, en la Educación Secundaria Obligatoria, la acción pedagógica se orienta fundamentalmente a conseguir un dominio comunicativo de la lengua oral. Además, la enseñanza tiende a que los alumnos adquieran un dominio comunicativo en la lengua escrita. En esta etapa se deben consolidar las destrezas productivas.

Por lo que se refiere al Bachillerato, el aprendizaje consiste en la consolidación de las capacidades adquiridas a lo largo de la educación obligatoria, manteniendo la finalidad básica de la lengua extranjera como medio de expresión y comunicación.

En cuanto a las enseñanzas especializadas de idiomas, se pretende que los alumnos adquieran el dominio de la lengua objeto de estudio tanto en su forma hablada como escrita. Por este motivo, los contenidos que desarrollan las Escuelas Oficiales de Idiomas están en estrecha relación con las destrezas comunicativas (comprensión y expresión oral y escrita).

Dentro del enfoque comunicativo, la práctica del lenguaje ha de estar contextualizada y debe implicar a los alumnos personalmente. Se parte del principio de que tanto las palabras como las frases son más fáciles de aprender y recordar si son significativas y están dentro de un contexto. La lengua extranjera, por tanto, debe ser enseñada y practicada de manera contextualizada.

Con respecto al papel de la gramática dentro del enfoque comunicativo, Jeremy Harmer (Harmer, 1991) establece una distinción entre gramática encubierta y gramática abierta. Una enseñanza de gramática encubierta es aquella en la que las estructuras y funciones gramaticales no están explícitas. En este caso, el estudio se centra en el texto, no en la gramática, la cual se absorberá inconscientemente. Por otro lado, la gramática abierta supone enseñar las estructuras y reglas gramaticales de forma explícita, estudiándolas y practicándolas repetidamente.

El énfasis en un tipo de enseñanza u otro dependerá de las necesidades y nivel de los alumnos; así, los alumnos principiantes requerirán preferentemente una gramática encubierta, mientras que alumnos más avanzados solicitarán y serán expuestos a una enseñanza de gramática más abierta.

Uno de los rasgos más significativos del cambio que ha supuesto el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas es la distinta manera en que se trata el error. Tanto el método tradicional o de gramática y traducción, como el directo o los métodos de base estructuralista veían el error como un elemento negativo que era preciso evitar; se consideraba un síntoma de que algo fallaba en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los psicólogos conductistas, que influyeron decisivamente en la enseñanza estructuralista de lenguas, hacían hincapié en la práctica controlada y mecánica de estructuras lingüísticas para asegurar la corrección. Los *drills* solían estar estructurados de tal manera que el alumno sólo escuchaba modelos correctos, y se le animaba a realizar siempre oraciones aceptables, dificultando así que cometiera muchos errores.

El generativismo en lingüística y el mentalismo en psicología cuestionan el aprendizaje basado en la repetición de modelos correctos, introduciendo un nuevo concepto del error. Según estas corrientes los errores son una parte inevitable y necesaria del proceso de aprendizaje, por lo que ya no son vistos como algo negativo sino como la prueba palpable de que se está produciendo el aprendizaje. Cuando el alumno no sabe expresar lo que quiere decir en la lengua extranjera, normalmente recurre a sus conocimientos en la lengua materna y a lo que sabe de la lengua extranjera. El alumno pasa de la ignorancia al dominio de la lengua a través de una serie de etapas de transición en las que los errores que comete son una señal de que está aprendiendo. Las causas que producen los errores son diversas: falta de atención, interferencia de la lengua materna, traducción literal de la lengua materna a la lengua extranjera y falsas analogías, lo cual produce, a su vez, distintos tipos de errores, cuyo tratamiento será, también, distinto según los casos.

Esta es precisamente la concepción del error que aparece en el desarrollo de la LOGSE. Tanto en la etapa de Primaria como en la de Secundaria Obligatoria, las enseñanzas mínimas establecen que el error ha de ser considerado como un indicador fundamental para el establecimiento de la progresión. En el marco de un proceso de aprendizaje constructivista, los errores que comete el alumno son la evidencia del dinamismo subyacente en la comprensión y en el dominio progresivos del nuevo sistema comunicativo.

4.3 PRINCIPIOS Y MÉTODOS DE TRABAJO

Uno de los lingüistas que ha contribuido decisivamente al desarrollo del enfoque comunicativo ha sido Keith Johnson al establecer una serie de principios meto-

dológicos que se han tenido muy en cuenta en el diseño de programaciones y actividades orientadas a la adquisición de la competencia comunicativa.

Además de estos principios innovadores, se analizan algunos de los métodos de trabajo que el entonces Ministerio de Educación y Ciencia recogió en sus materiales de apoyo para el profesorado («Cajas Rojas», 1992) como posibles opciones metodológicas (trabajo por tareas, por proyectos y simulación global) dentro de un planteamiento comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

4.3.1 PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Los cinco principios metodológicos del enfoque comunicativo expuestos por Keith Johnson en su obra *Communicative Syllabus Design and Methodology* (Johnson, 1982) son los siguientes:

1. *Task Dependency Principle* o principio de dependencia de tareas. La información recibida durante una determinada actividad ha de servir para hacer algo con ella en una actividad posterior: comunicarse, expresarse, comprender algo concreto, etc. En este sentido, es necesario que la actividad previa se haya hecho correctamente, de tal forma que facilite la realización de la actividad siguiente. El hecho de que unas tareas estén conectadas con otras es un factor motivador para el alumno.
2. *Information Transfer Principle* o principio de transferencia de información. Una de los aspectos básicos de la enseñanza de lenguas según el enfoque comunicativo es la importancia que cobra tanto la comprensión como la transmisión de información. El objetivo que se puede alcanzar a través de una actividad diseñada según este principio es el de obtener información de un texto oral o escrito y transmitirla a otros (Ceular, 1993).
3. *Information Gap Principle* o principio de «información gap». Es una variedad del principio anterior y se basa en la idea de que la comunicación rellena huecos o lagunas de información entre los interlocutores. Este principio se ha convertido en una característica primordial en toda la metodología comunicativa. Entre las numerosas formas de llevarlo a la práctica se puede citar, por ejemplo, la utilización de dibujos o diapositivas para proporcionar información a unos alumnos y ocultársela a otros.
4. *Jigsaw Principle* o principio del rompecabezas por el cual se pueden diseñar actividades en las cuales cada participante posee distintos fragmentos de información que hay que intercambiar para completar la idea o la información. Esta técnica resulta válida para la práctica de la comprensión oral: a partir de un tema, los alumnos escuchan diferentes partes del mismo que luego tienen que poner en común para poder conseguir la información requerida por el profesor.

5. *Correction for Content Principle* o principio de corrección de contenidos. Este principio, de especial relevancia para la evaluación, se basa en la idea de que la corrección se debe realizar fundamentalmente cuando se produce una interrupción de la comunicación, más que cuando se han producido inexactitudes o errores gramaticales. Sin embargo, esto no significa que no deba realizarse a veces algún tipo de corrección gramatical, ya que la precisión en el uso de las estructuras favorece la comunicación.

4.3.2 MÉTODOS DE TRABAJO

Dentro de un enfoque comunicativo, se pueden distinguir tres métodos de trabajo diferentes: por tareas, por proyectos y simulación global, de los cuales los profesores seleccionan los aspectos más útiles para llevarlos al aula.

A) Trabajo por tareas

Según David Nunan (Nunan, 1989) una tarea comunicativa es una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua extranjera centrandos su atención en el significado que en la forma. Las tareas pueden analizarse o clasificarse según sus objetivos, información de entrada, actividades, dinámica (trabajo en grupo, en parejas, etc.) y papeles del profesor y del alumno. Trabajar por tareas implica adoptar la tarea como unidad de diseño de la actividad didáctica. Es decir, el profesor, al hacer la programación, no parte de los contenidos lingüísticos (nociones, funciones, estructuras) para diseñar las actividades, sino que, en primer lugar, programa las tareas finales, y a partir de éstas aborda las tareas intermedias, los objetivos didácticos, los contenidos, la metodología y la evaluación de la propia tarea. En este tipo de trabajo, los alumnos eligen los temas que más les gustan; para ello el profesor les puede dar una lista y pedirles que voten los que les resulten más atractivos. A partir de esos temas, el profesor selecciona con los alumnos actividades intermedias que den lugar a una tarea final.

B) Trabajo por proyectos

El trabajo por proyectos parte de los mismos principios teóricos y utiliza una metodología similar a la del trabajo por tareas. Se trata de establecer una actividad final muy amplia sobre un tema general de interés de los alumnos. Por ejemplo, la elaboración de una revista, la preparación de la Navidad (decoración de la clase, villancicos, fiesta, etc.). Todas las actividades de aula estarán encaminadas a la preparación, desarrollo y elaboración del proyecto, dando como resultado un producto final.

C) Simulación global

La simulación global podría definirse como un caso particular de trabajo por proyectos. En este caso se trata de un proyecto amplio que intenta contemplar y reconstruir simuladamente en el aula todos los elementos que configuran un determinado marco de la realidad (la vida en un pueblo, en un circo) o de la ficción (en otro planeta, en el centro de la Tierra). Una vez establecido el decorado y adjudicados los distintos papeles, los participantes adoptan un personaje durante toda la duración de la simulación y establecen y cumplen las reglas de este gran juego. Para ello, se van realizando las acciones que se haya decidido representar.

Por último, es preciso dejar claro que el trabajo por tareas, por proyectos y la simulación global son técnicas muy parecidas. En general, una tarea se realiza en uno, dos o tres días de clase, mientras que un proyecto o una simulación global pueden llevar más de veinte horas. Por otra parte, en un proyecto los alumnos trabajan como investigadores del mismo, mientras que en la simulación global ellos son ellos los protagonistas, ya que representan los personajes de la simulación elegida.

4.4 EL PAPEL DEL ALUMNO Y DEL PROFESOR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

4.4.1 EL ALUMNO

En un enfoque comunicativo el alumno es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que realmente importa no es lo que enseña el profesor sino lo que aprende el alumno. El profesor puede aconsejar y ayudar, pero es solamente el alumno quien puede aprender y, por tanto, es el centro de la atención de la enseñanza comunicativa. Por este motivo, se facilitará el trabajo por parejas y grupos. La participación del alumno es fundamental en todas las actividades que se realizan. Un aprendizaje eficaz exige por parte del alumno una actitud que incluye comunicarse en la lengua estudiada siempre que pueda, arriesgarse a cometer errores, tener interés por el funcionamiento de la lengua, concentrar su atención en el significado, estar dispuesto a predecir cómo va a funcionar la lengua, corregir sus propias producciones orales y escritas y compararlas con la forma correcta. Finalmente, el alumno, como elemento activo que es, debe dar su opinión sobre las actividades realizadas, de tal forma que el profesor pueda ir ajustando su labor a las necesidades de la clase.

La organización del aula debe ser flexible para que permita a los alumnos trabajar individualmente, por parejas, en pequeño grupo o en gran grupo. Es interesante trabajar en clase con distintos tipos de agrupamiento, adaptándolos siempre a la edad de los alumnos y desarrollando su capacidad para el trabajo en colaboración. Así, la presentación de un tema o una actividad nueva se suele realizar con toda la

clase en su conjunto. A continuación, es conveniente pedir a los alumnos que trabajen individualmente para darles la oportunidad de reflexionar y asimilar el material presentado: comprender un vídeo, leer un texto, contestar unas preguntas. Terminada esta fase, pueden trabajar por parejas para llevar a cabo la explotación del material usado en la fase anterior: discutir el significado del texto o su opinión sobre el mismo, comprobar la respuesta que cada uno ha dado a unas preguntas, elaborar un cuestionario, preparar un juego de rol, etc. El trabajo en grupos de tres o cuatro alumnos es idóneo para actividades menos controladas: conversaciones entre varios interlocutores, división de la tarea en la elaboración de un proyecto o una simulación global, discusión entre dos parejas que hayan trabajado por separado previamente o para elegir la solución mejor a un problema de lógica o de otro tipo. Finalmente, se volverá a trabajar con toda la clase para hacer la puesta en común.

4.4.2 EL PROFESOR

La adopción de un método comunicativo supone para el profesor una redefinición de su papel tradicional en el aula (Littlewood, 1981). El desarrollo de la competencia comunicativa tiene lugar a través de un proceso que se da en el interior del alumno. El profesor puede ofrecer el estímulo y la experiencia que estos procesos requieren, pero no tiene un control directo sobre ellos. De tal forma que, independientemente de lo que haga el profesor para intervenir en este proceso, el alumno seguirá su secuencia natural de aprendizaje.

Esto no significa que el profesor no sea necesario, ya que la clase no es un entorno natural, y a menos que la clase de lenguas esté intencionalmente estructurada, no proporcionará a los alumnos la exposición adecuada a la lengua extranjera ni la motivación para comunicarse a través de ésta. Antes bien, el profesor debe estar preparado para subordinar su propio comportamiento a las necesidades de los alumnos. Esto incluye reconocer que el aprendizaje no tiene lugar únicamente como resultado directo de su instrucción. Algunos aspectos del aprendizaje se dan con mayor eficacia si, una vez que ha iniciado una actividad, no toma parte en ella, y deja que el proceso de aprendizaje de sus alumnos tenga lugar de una manera espontánea.

Desde este punto de vista, el concepto del profesor como *«instructor»* no es adecuado para describir su función. En un sentido amplio, es un *«facilitador del aprendizaje»* y tendrá que desempeñar diferentes papeles:

- Como director de la clase, tiene que gestionar y organizar todos los aspectos de la actividad de la misma, procurando que las diferentes actividades constituyan una progresión coherente y lleven a una mayor competencia comunicativa.
- En muchas actividades, tendrá que realizar el tradicional papel de instructor presentando los contenidos nuevos, ejercitando el control directo sobre el aprendizaje de los alumnos, evaluándolo y corrigiéndolo.

- En otros casos, no intervendrá después de haber iniciado las actividades, sino que dejará que el aprendizaje tenga lugar de forma independiente.
- Durante el proceso de actividad independiente, el profesor actuará como consejero, ayudando cuando sea necesario. Se moverá por la clase para controlar las dificultades y las habilidades de los alumnos, lo cual le servirá de base para planear futuras actividades.
- Una de las funciones principales del profesor es la de favorecedor del aprendizaje, al fomentar la actitud positiva hacia el idioma y la cultura que enseña.

De todas estas actividades, sólo en una de ellas desempeña el papel tradicional de director de la clase. Esto es significativo no sólo por razones metodológicas sino también por su efecto en las relaciones dentro de la clase.

4.5 ACTIVIDADES COMUNICATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Los métodos de raíz estructuralista emplean ejercicios tipo *drill* con el fin de crear automatismos en los alumnos, de tal forma que el interés de éstos radica en expresar con precisión una serie de fórmulas lingüísticas. Con este tipo de actividades, no se persigue ningún objetivo comunicativo y la atención se centra en la forma, no en el contenido. Además, el profesor interviene para corregir errores, nombrar a los alumnos, y para asegurar la precisión. Y, por supuesto, los materiales están especialmente diseñados para abordar un aspecto concreto de la lengua. En la siguiente tabla se observan las características de las actividades no comunicativas frente a las comunicativas:

TABLA 4.2. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES COMUNICATIVAS

Características	Actividades no comunicativas	Actividades comunicativas
Hay deseo comunicativo		X
Hay propósito comunicativo		X
Centradas en la forma	X	
Centradas en el contenido		X
Se estudia un aspecto de la lengua	X	
Se estudian varios aspectos de la lengua		X
Interviene el profesor	X	
Se utilizan materiales reales		X

Fuente: Elaboración CIDE a partir de Harmer, J. (1991): *The practice of English language teaching*. London, Longman.

Según J. Harmer (1991), las actividades comunicativas son fundamentales en una clase de lengua extranjera porque con ellas los alumnos hacen todo lo posible para usar la lengua de forma independiente, logrando un cierto grado de autonomía en el uso de la misma. En este sentido, Littlewood (1981) afirma que una actividad es comunicativa cuando se centra en el significado y no en la forma. El profesor puede iniciar la actividad, pero son los alumnos, trabajando normalmente por parejas o en grupos, quienes deben llevarla a cabo. Las actividades comunicativas permiten a los alumnos realizar una práctica integrando todas las destrezas. Además, sirven para motivar a los alumnos, ya que éstos observan que lo que se hace en clase responde a su objetivo de conseguir comunicarse con los demás. Por último, este tipo de actividades proporciona la oportunidad de desarrollar relaciones personales entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor. Dichas relaciones pueden contribuir a humanizar la clase y crear un contexto más propicio para el aprendizaje.

Littlewood también diferencia dos tipos de actividades comunicativas: de comunicación funcional o de interacción social.

Las **actividades de comunicación funcional** hacen hincapié en el aspecto funcional de la comunicación. En ellas, los alumnos tratan de solucionar un problema utilizando la lengua extranjera como instrumento, o tienen que completar una información, sin necesidad de utilizar un tipo de lengua apropiado para una situación particular, ni siquiera es fundamental que la lengua que utilicen sea gramaticalmente correcta. El principal objetivo de la actividad es que los alumnos utilicen la lengua que conocen para que puedan comprender la información de la manera más eficaz posible. El éxito de la actividad se mide de acuerdo con su capacidad para responder a las demandas de la situación comunicativa.

El autor citado ofrece una serie de ejemplos de actividades concretas. Así, habla de un tipo de actividades en las que un alumno (o grupo de alumnos) posee una información que otro alumno (o grupo de alumnos) debe descubrir. Dentro de esta clase de actividades están:

- la identificación de dibujos (averiguar qué dibujo tiene el otro alumno entre una serie de dibujos parecidos),
- el descubrimiento de un secreto (descubrir la información secreta que posee otro alumno haciéndole preguntas), etc.

Hay otro tipo de actividades en las que los alumnos no sólo deben compartir información, sino que también deben discutir y evaluar esta información para resolver un problema. Las actividades pueden ser:

- reconstrucción de historias a partir de diferentes dibujos;
- completar información para solucionar un problema (por ejemplo, discutir lo que pueden hacer un día en Londres).

Por último, los alumnos pueden trabajar en parejas o en grupos para tomar una decisión o enfrentarse a cualquier problema que se puede presentar en la vida real (decidir qué regalar a un amigo, discutir sus posiciones sobre un aspecto de la actualidad, etc.).

Las **actividades de interacción social** están encaminadas a que los alumnos no sólo sean capaces de comprender el significado funcional de las formas lingüísticas, sino que además comprendan su significado social y puedan elegir la lengua apropiada para el contexto en el que se encuentren.

Littlewood hace una serie de propuestas para enfrentar a los alumnos con distintos contextos sociales. En primer lugar, considera el aula como contexto social, en el que la lengua se usará con diferentes fines: por un lado, para organizar las actividades; por otro lado, la lengua extranjera puede ser el vehículo para enseñar contenidos no lingüísticos (por ejemplo, historia, geografía, etc.). Además, el aula deberá ser aprovechada para sesiones de conversación o de discusión, en las que el profesor deberá actuar como un participante más y no como director.

Algunas de las actividades concretas más comúnmente empleadas en el aula de lenguas extranjeras son los juegos y las canciones. En los siguientes apartados se señalan las principales aportaciones de estas actividades a la clase de lenguas extranjeras desde la perspectiva del aprendizaje comunicativo.

4.5.1 LOS JUEGOS

Todas las culturas e idiomas cuentan con juegos y adivinanzas, con independencia de cualquier intención didáctica. En este sentido, introducirlos en la clase equivale a ponerse en contacto con la vida real; los alumnos tienen así la oportunidad de desarrollar en la lengua extranjera una actividad que se parece mucho a las que llevan o llevaron a cabo en el pasado en su propio idioma (Lonergan, 1985).

Los juegos son una forma de evitar la falta de motivación y de interesar a los alumnos en el uso de lo aprendido. El juego relaja, desinhibe y favorece la participación creativa del alumno, ya que le presenta un contexto real y una razón inmediata para utilizar el idioma, que se convierte en vehículo de comunicación con un propósito lúdico. Pero para que este interés se mantenga a través del curso, es preciso presentar los juegos como auténticas actividades dentro de la programación de la segunda lengua. Si el alumno intuye que se improvisa o que se utiliza el juego para rellenar huecos de cinco minutos o para mantenerlos dentro de la clase, en vísperas de vacaciones, la función pedagógica queda rota. Para evitar su utilización indiscriminada se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: el planteamiento del juego, el material, el lenguaje y los diferentes tipos de juegos (Bello, 1990).

Se puede distinguir diferentes tipos de juegos: juegos de roles y juegos de reglas. En los primeros, por medio de la imitación, el alumno interpreta diferentes

roles: médico, guardia de tráfico, etc. El juego de reglas supone la aceptación de unas reglas dadas, de las cuales el empleo de la lengua extranjera es la regla prioritaria (González Rodríguez, 1993). Los juegos están especialmente indicados para los niveles iniciales, ya que es uno de los elementos más motivadores y constituyen un medio ideal para fomentar la comunicación y la socialización entre los alumnos más jóvenes. Así, los principios metodológicos previstos para la etapa de Educación Infantil⁶, los cuales han de ser tenidos en cuenta a la hora de desarrollar la enseñanza de la lengua extranjera en su segundo ciclo (la implantación anticipada de la misma ha sido regulada posteriormente por las distintas Comunidades Autónomas), destacan la importancia del juego como actividad propia de esta etapa, ya que constituye una importante fuente de motivación y ofrece posibilidades para que los niños establezcan relaciones significativas, y para que el profesor organice contenidos diversos referidos sobre todo a los procedimientos y a las experiencias. Se insiste, asimismo, en la necesidad de evitar la falsa dicotomía entre juego y trabajo escolar.

Los juegos de rol y simulación global son técnicas muy útiles que permiten crear una gran variedad de situaciones sociales y de relaciones, además de ser un medio adecuado para compensar las limitaciones del aula. Los juegos de rol pueden realizarse, por ejemplo, a través de diálogos guiados, de tal forma que el profesor controla el significado (lo que se dice), pero no la expresión de los alumnos (cómo lo dicen). Si se pretende fomentar al máximo la creatividad de los alumnos, las actividades de improvisación y dramatización son las más estimulantes: se presenta una situación determinada que los alumnos tienen que interpretar por sí mismos y explotar de la forma que quieran, improvisando lo que dicen y cómo lo dicen.

4.5.2 LAS CANCIONES

Las canciones constituyen un tipo de actividad que cuenta con una gran aceptación entre los alumnos y ofrece unas enormes posibilidades de explotación si se logra evitar que el alumno sea un elemento pasivo que únicamente se deleite escuchando. La canción es un valioso ejercicio de asimilación de estructuras. El alumno que aprende una canción en cualquier lengua extranjera la incorpora a su vida si ésta le gusta, cosa que no ocurre con cualquier otro ejercicio que se practique en la clase.

En las canciones se puede encontrar: un elemento de comunicación social, un ejercicio de comprensión, así como de lectura, de vocabulario (tanto adquisición como revisión), y de gramática (presentación de estructuras nuevas o repaso de otras conocidas) (Cortés y Lucea, 1986).

Sacar el máximo partido a este tipo de ejercicio pasa por una adecuada presentación de la canción, que incluya una conversación previa acerca del cantante y

⁶ Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil (BOE 7-9-1991).

del tema de la misma, una audición sin que los alumnos tengan acceso a la letra y otra audición con la letra incompleta (el alumno deberá rellenar huecos de vocabulario). Es importante realizar una explotación cultural analizando los distintos aspectos de la canción: costumbres, aparición de objetos, ideología que trasluce, etc., además de la explotación gramatical. Para terminar, los alumnos pueden llegar a memorizar la letra.

4.6 LA EVALUACIÓN

La tendencia actual dentro del enfoque comunicativo es la de considerar la evaluación como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la doble dimensión sumativa y formativa.

La evaluación sumativa es aquella que permite comprobar que un alumno ha alcanzado un determinado nivel de aprendizaje en un momento dado del proceso, generalmente al final. El instrumento por excelencia de este tipo de evaluación es aquel que marca un alto en el proceso. Aunque tradicionalmente se ha asociado esta evaluación con el examen o la prueba, no son éstos necesariamente los únicos medios para la evaluación sumativa, sino que el profesor podría estar evaluando de esta manera a través de las propias actividades de aprendizaje.

La evaluación formativa, por otra parte, permite situar al alumno en el seno del proceso, en relación con su propio recorrido y, en el caso de que sea necesario, proporcionarle ayuda para solucionar sus dificultades. Existen diversas técnicas para llevar a cabo esta evaluación, pero todas tienen en común el principio de observación sistemática.

En este mismo marco, el objeto de la evaluación no son sólo los alumnos sino también la metodología, los recursos, la marcha general y las actividades, es decir, el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En líneas generales, actualmente se tiende a considerar que la evaluación debe servir para mejorar y orientar, no para clasificar o evaluar. Por otro lado, hay que evaluar al alumno teniendo en cuenta su punto de partida, y no de una norma igualitaria y estandarizada para todos.

La participación del alumno en la evaluación es otro elemento novedoso del enfoque comunicativo. Se parte de la idea de que el alumno se identifica más con el proceso de aprendizaje si tiene la oportunidad de participar directamente también en su evaluación, ya sea totalmente o sólo en parte, individualmente (autoevaluación) o con otros compañeros (coevaluación). El alumno debe conocer en todo momento su relación con el proceso de aprendizaje. Si es consciente de su propio proceso, de las dificultades que encuentra en el camino, de lo que sabe y lo que ignora, será parte activa de la evaluación, de tal forma que el alumno se dará cuenta de que lo importante no es lo que el profesor enseña, sino lo que él aprende.

4.6.1 TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

La observación en el aula puede tener lugar a través de diversas técnicas: el cuaderno o diario del alumno, cuestionarios y discusiones para conocer la opinión de los alumnos sobre la marcha de la clase, grabación de actividades en magnetófono o en vídeo, etc. Además de la observación sistemática, el profesor necesitará medir con mayor objetividad el aprendizaje de los alumnos a través de determinadas pruebas.

Las pruebas han sido tradicionalmente el elemento central de la evaluación, pero actualmente se consideran tan sólo un elemento más en el proceso global. Entre las características más importantes que debe reunir una prueba se encuentran: la validez, la fiabilidad y la viabilidad.

- La validez indica el grado en que la prueba mide correctamente el conocimiento o las destrezas que se ha propuesto medir.
- La fiabilidad mide la consistencia de una prueba de manera que los resultados que proporciona sean independientes de las condiciones de administración de la prueba y del criterio del corrector.
- La viabilidad hace referencia a aspectos de administración de la prueba: tiempo para su realización, condiciones o equipamiento especial que se necesita, tiempo necesario para su corrección, etc.

4.6.2 LAS PRUEBAS COMUNICATIVAS

La evaluación debe centrarse en las destrezas que se han practicado en clase. Así, si se pretende evaluar la capacidad real del alumno para llevar a cabo determinadas tareas comunicativas, no siempre es posible recurrir a las pruebas tradicionales. En este sentido, las pruebas comunicativas están encaminadas a la valoración de la competencia comunicativa de los alumnos. Estas pruebas han de tener en cuenta una serie de rasgos propios de la situación comunicativa entre los cuales cabe señalar la interacción, la imprevisibilidad, el contexto, el fin de la comunicación, el acto de producción, la autenticidad y el éxito o fracaso de la comunicación (Morrow, 1983).

La **interacción** tiene lugar en cualquier situación de comunicación y no sólo en la comunicación oral, sino también en la comunicación escrita, aunque en ésta los participantes no están ambos presentes y la comunicación no se realiza en tiempo real. Aunque lo cierto es que la forma más característica de la interacción es la representada por la comunicación oral cara a cara, que implica la modificación de la expresión y el contenido del mensaje así como una combinación de destrezas receptivas y productivas.

El proceso de comunicación se caracteriza por su **imprevisibilidad**, es decir, no es posible conocer de antemano lo que el interlocutor va a comunicar y este rasgo habrá que tenerlo muy en cuenta durante la evaluación. De ahí que el aprendizaje de una serie de fórmulas lingüísticas no sirva para la comunicación oral. Por otro lado, es necesario que las pruebas estén debidamente **contextualizadas**, ya que cualquier acto de comunicación se desarrolla en un contexto definido que determina el tipo de lengua que se usa. Partiendo de la idea de que la comunicación se realiza con un **fin** concreto: informar, dar órdenes, expresar opiniones, etc., es preciso tener presente este propósito y responder con la expresión adecuada.

Las pruebas han de elaborarse partiendo de que la **producción** lingüística encierra ciertas limitaciones (distracciones, limitación de la memoria, correcciones, etc.) las cuales pueden afectar a la comunicación, al tener que procesar información incompleta o parcialmente errónea. Asimismo, es conveniente proporcionar **materiales auténticos**, ya que en cualquier situación comunicativa la lengua utilizada debe ser la que se usa normalmente en situaciones de la vida real.

El **éxito o fracaso** de la comunicación viene determinado no sólo por la corrección del lenguaje empleado, sino por la capacidad de obtener o dar la información necesaria (por ejemplo, si se pregunta a alguien por una dirección), lo que significa tener en cuenta los resultados extralingüísticos de la interacción.

Las pruebas comunicativas se configuran partiendo de una serie de factores: las destrezas y las tareas comunicativas que se quieren evaluar, los tipos de texto que deben procesar los alumnos, el tipo de preguntas o la actividad que deben realizar y el grado de corrección o dominio de la destreza requerido (Palencia del Burgo, 1990).

Así, las tareas comunicativas que se pueden evaluar con respecto a la comprensión lectora son, por ejemplo: localización de información específica en un texto, identificación del tipo de texto, estudio del texto para resumir las ideas principales, etc. El tipo de actividades que permiten evaluar estos aspectos son: elección múltiple, de verdadero/falso, respuesta verbal corta, etc.

En cuanto a la comprensión auditiva, se busca que los alumnos localicen información específica, o que reconozcan la parte de un texto necesaria para un fin concreto, que procesen y recuerden información específica, etc. En su realización, se tienen en cuenta aspectos tales como las condiciones de la audición y de respuesta de las preguntas, que varían según el nivel de los alumnos. En un nivel inferior, los alumnos pueden leer las preguntas antes de escuchar la grabación. En niveles más avanzados, se responde a preguntas sobre un texto después de haberlo escuchado.

Para evaluar la comprensión escrita, un texto puede ser el punto de partida para que los alumnos localicen información específica dentro del mismo, para que identifiquen el tipo de texto o localicen la parte del texto necesaria para un fin con-

creto. Para este tipo de pruebas también se utilizan ejercicios del tipo verdadero/falso, elección múltiple, respuesta verbal corta, etc.

En el ámbito de la expresión escrita, el alumno tiene que ser capaz de crear diferentes tipos de textos, expresando diferentes funciones (expresión de opiniones, disculpas, agradecimiento, necesidades, etc.; solicitud de información, instrucciones; narración de acontecimientos, etc.). Para ello, se propone a los alumnos diversas tareas para la producción de textos escritos, proporcionándoles la información suficiente sobre qué escribir, a quién, con qué fin, así como el contenido a comunicar.

Por último, dentro de la expresión oral se tendrá en cuenta la participación en actos de comunicación oral, con la expresión de funciones tales como: expresión de opiniones, disculpas, agradecimiento, necesidades, etc.; solicitud de información, instrucciones, servicios, ayuda, etc. Para ello se realizan diálogos con dos o más participantes y se dan instrucciones con la información necesaria sobre el papel de los interlocutores, el objetivo, etc.

4.6.3 LA CALIFICACIÓN

En cuanto a la calificación, las destrezas receptivas se pueden evaluar mediante pruebas objetivas, mientras que las destrezas productivas, por su misma naturaleza, sólo se pueden medir mediante pruebas subjetivas, por lo que pueden presentarse problemas de fiabilidad. Para solucionar este problema es necesario reducir las categorías de evaluación a las mínimas posibles, que pueden ser, por ejemplo:

- Comunicación: consecución del objetivo comunicativo en las pruebas de expresión oral e inclusión de contenido necesario en la de expresión escrita.
- Fluidez: grado de fluidez en la expresión oral y adecuación de estilo en la expresión escrita.
- Corrección formal: pronunciación, ortografía, corrección gramatical, empleo del léxico adecuado.

Con respecto al sistema de evaluación establecido a partir de la LOGSE, ésta debe llevarse a cabo teniendo en cuenta los objetivos educativos y los criterios de evaluación establecidos en el currículo de las distintas etapas, tal y como se ha recogido en el apartado 2.2. La evaluación debe ser un proceso continuo y global que mida en todo momento el progreso en la adquisición de la competencia comunicativa del alumno.

El currículo de las Escuelas Oficiales de Idiomas define la evaluación como un elemento integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje que no constituye un

fin en sí mismo, sino que sirve de instrumento para valorar la situación inicial del alumno, así como para evaluar los productos del aprendizaje y detectar los problemas que puedan surgir.

4.7 LOS RECURSOS DIDÁCTICOS

En los siguientes apartados se hace un repaso de los principales recursos didácticos utilizados para la enseñanza de lenguas extranjeras, comenzando por los materiales impresos, que son los de más larga tradición, para pasar después a los materiales audiovisuales, los cuales ocupan un lugar cada vez más destacado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Por último, no se puede olvidar la irrupción de las nuevas tecnologías y las consecuencias de su empleo como recurso didáctico aplicado a la enseñanza de lenguas.

4.7.1 MATERIALES IMPRESOS

En las últimas décadas del siglo XX se han elaborado infinidad de **libros de texto** con una orientación comunicativa. Dada la variedad de textos existente en la actualidad, no parece conveniente realizar un análisis detallado de los mismos, pero sí mencionar uno de ellos: *Strategies*, como uno de los más emblemáticos, en este caso referido a la enseñanza del inglés. Actualmente se tiende a elaborar textos perfectamente adaptados al nivel e intereses de los alumnos, incluyendo temas cercanos al alumno y aspectos de la realidad social de los países cuya lengua se estudia. Muchos de estos textos se complementan con apoyos audiovisuales.

En España, las editoriales de libros de texto han tenido muy en cuenta los materiales de apoyo elaborados por el entonces Ministerio de Educación y Ciencia para la realización de los proyectos curriculares de etapa, las «*Cajas Rojas*», las cuales ofrecían un modelo de secuencia y organización de contenidos y criterios de evaluación por ciclos, así como una serie de orientaciones didácticas y para la evaluación. En una investigación financiada por el CIDE en torno a la aplicación de la LOGSE en el área de Lengua Inglesa en la etapa de Educación Primaria (Sánchez y Cobarro, 1998) se señala que los profesores de Inglés de Primaria de los centros objeto del estudio han tenido en las editoriales de libros de texto y en las «*Cajas Rojas*» del MEC la principal ayuda para el desarrollo de los presupuestos educativos establecidos en la citada ley.

A pesar de los esfuerzos por parte de las distintas casas editoriales en la investigación y publicación de materiales didácticos que se adapten no sólo a las diferentes edades de los estudiantes de lenguas extranjeras sino también a los distintos niveles e intereses, parece que el profesorado de idiomas no encuentra el libro de texto que responda totalmente a las necesidades de sus clases. Por esta razón

los departamentos didácticos de lenguas extranjeras son los que suelen acumular mayor número de **fotocopias** por profesor y alumno. En cualquier caso hay que tener presente que una lengua extranjera es siempre un canal de comunicación, de manera que cualquier material, a veces ni siquiera en sí mismo didáctico, puede ofrecer infinitas posibilidades para su explotación metodológica en el aula de idiomas.

Los **libros de lectura graduados** constituyen un recurso complementario de gran utilidad no sólo para la práctica en el aula sino también para promover la autonomía del aprendizaje. A través de ellos se puede trabajar la expresión oral y la expresión escrita, en sus dos vertientes: receptiva y productiva. En el plano de las destrezas receptivas se pueden llevar a cabo las siguientes actividades: extracción de información del texto, inducción de significados de palabras desconocidas, estructuración de información, resumen, etc. En cuanto a las destrezas productivas, el libro de lectura da pie a la producción de discursos orales libres, así como a la producción de discursos escritos, libres o a partir de modelos preestablecidos. En estos casos, los alumnos suelen leer un texto (puede ser un párrafo, o un capítulo del libro) y luego lo cuentan a los demás o lo relatan por escrito.

4.7.2 RECURSOS AUDIOVISUALES

El **magnetófono** es una de las herramientas más utilizadas en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. En primer lugar, proporciona diálogos y lecturas desarrollados por nativos; en segundo lugar, situaciones de comunicación que pueden estar contextualizadas con ruidos ambientales y otros signos de comunicación no verbales presentes generalmente en las situaciones comunicativas. Asimismo, ayuda al profesor a que no tenga que ser él mismo quien repita una y otra vez las partes habladas de las unidades didácticas, además de ser para el alumno un inestimable asistente para poder estudiar en casa, favoreciendo así la autonomía del aprendizaje. Aunque pareciera evidente que el profesorado de idiomas utilizara a diario el magnetófono en sus clases, lo primero que hay que destacar es el hecho de que no todos y cada uno de los enseñantes de lenguas extranjeras tienen acceso a este recurso didáctico puesto que la mayor parte de los casos se cuenta con un solo magnetófono a compartir por más de un profesor. Esto, unido al hecho de que casi ningún centro escolar cuenta con aulas materia de idiomas y a que los profesores tienen que trasladarse de un aula a otra – a veces de un edificio a otro – para impartir la siguiente clase, hace que muchos profesores de idiomas sean reticentes a utilizar este recurso, desaprovechando así las cintas de audio que normalmente acompañan a los libros de texto.

El **video** es un recurso que puede resultar muy útil dentro de un enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que permite la presentación de la lengua en contexto, con la posibilidad de ofrecer todos los elementos extralingüísticos –gestos, posturas, expresión facial, distancia entre hablantes– que rodean al acto comunicativo y no sólo los aspectos verbales. Esto facilita un acer-

camiento al uso real de la lengua, al cual no era posible llegar con el soporte exclusivo de las audiciones. También permite introducir al alumno en el contexto socio-cultural propio de la lengua objeto de estudio.

La presentación de documentos a través del vídeo facilita la comprensión oral, ya que los alumnos se pueden apoyar en las imágenes para suplir la información que no entienden. Asimismo, las imágenes pueden provocar reacciones en los alumnos que les inciten a expresarse en la lengua extranjera de una forma más espontánea. Para que la utilización del vídeo produzca estos efectos positivos, el material presentado ha de ser motivador: el alumno ha de querer ver más, hacer preguntas, desarrollar las ideas y proponer sugerencias. El papel del profesor es básico: es él quien ha de encauzar las posibilidades de las películas y es él el responsable de la creación de un acertado entorno de aprendizaje. En cuanto al alumno, la utilización del vídeo con fines didácticos requiere de él una participación activa. Los estudiantes de idiomas están habituados a ver pasivamente la televisión, porque la televisión doméstica tiende a ser pasiva. Por ello, hay que animarles a una contemplación activa y a participar, para que el caudal formativo e informativo suministrado por el vídeo no sea sólo material de salida hacia un auditorio pasivo. Por ejemplo, el vídeo es un medio especialmente adecuado para ofrecer a los alumnos temas de conversación y establecer así coloquios (Lonergan, 1985).

El vídeo permite introducir en la clase una gran variedad de materiales: desde aquéllos específicamente diseñados para la enseñanza de idiomas, incluyendo cursos, emisiones y películas, hasta grabaciones de programas «auténticos» de televisión, como es el caso de reportajes sobre diferentes temas, noticiarios, anuncios conseguidos vía satélite, etc. No hay que olvidar, además, la posibilidad de visualizar *escenas grabadas por los mismos profesores y alumnos*.

La ventaja que ofrecen estos materiales es su autenticidad, al igual que las fotos de las revistas, los menús y los horarios de autobuses ofrecen un material real en comparación con los libros de texto. Otra ventaja es la oportunidad de enseñar a los alumnos algo más que lengua. El uso de estas grabaciones hace que el estudio de los medios de comunicación forme parte del tema de la clase.

En la década de los 80 las autoridades educativas españolas tomaron conciencia de la importancia de los nuevos medios tecnológicos en la sociedad y de la necesidad de su incorporación a la enseñanza. Ante el vertiginoso desarrollo de estos medios, se impuso la necesidad de investigar sus posibilidades y sus implicaciones en el proceso educativo a través de una etapa de experimentación. En este contexto, el entonces Ministerio de Educación y Ciencia aprobó en 1985 el Proyecto Mercurio con la idea de experimentar, en un período limitado de tiempo, las posibilidades del vídeo en la enseñanza. Algunas Comunidades Autónomas con competencias en educación también iniciaron proyectos similares. El objetivo era conseguir que la introducción de este medio implicara un nuevo planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, incorporando el vídeo a los centros educativos no como un medio tecnológico más sino integrándolo en el currículo de las dife-

rentes áreas. En lo que se refiere al área de lengua extranjera, el vídeo ha de ser un vehículo para el desarrollo de la capacidad de comunicación, haciendo hincapié en el uso de documentos auténticos para el aprendizaje de la segunda lengua.

De nuevo, los Reales Decretos de enseñanzas mínimas del área de Lenguas Extranjeras de Primaria⁷, Secundaria Obligatoria⁸ y Bachillerato⁹, así como de las Escuelas Oficiales de Idiomas, resaltan la necesidad de incorporarlos al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, en los contenidos mínimos para la etapa de Educación Primaria se observan referencias explícitas a estos medios; como ejemplo, en el bloque 1: «*Usos y formas de la comunicación oral*», en el apartado de *procedimientos* se lee: «*comprensión global de mensajes orales, sobre temas conocidos, de distintas características y procedentes de distintas fuentes (el profesor, otros compañeros, vídeo, magnetófono)*».

De la misma manera, las tecnologías audiovisuales aparecen recogidas en los contenidos del área de Lengua Extranjera de la Secundaria Obligatoria: Bloque 1 («*Usos y formas de la comunicación oral*»), *procedimientos*: «*Comprensión global de mensajes orales que proceden de distintas fuentes (profesor, compañeros, radio, TV, anuncios, etc.) extrayendo la información relevante en cada caso: distinción entre datos y opiniones; intención del hablante; rasgos de humor e ironía*».

Entre los criterios de evaluación para la etapa de Secundaria Obligatoria, también se encuentran aspectos relacionados con los medios audiovisuales. Así, en el criterio 2º se lee: «*Extraer la idea principal y las informaciones específicas más relevantes de textos orales emitidos por medios de reproducción mecánica sobre temas que no exijan conocimientos especializados*».

Tras las dos etapas anteriores, los alumnos llegan al Bachillerato con los conocimientos suficientes como para poder trabajar de modo más sistemático textos procedentes de los medios de comunicación (prensa, televisión), tal y como se afirma en el Real Decreto que establece las enseñanzas mínimas del Bachillerato para la materia de Lenguas Extranjeras. Los contenidos de esta materia recogen la necesidad e importancia del contacto con estos medios a través de soportes audiovisuales: «*Comprensión de textos orales y escritos: Medios de comunicación, autonomía lectora. Comprensión de la información global y de informaciones específicas previamente requeridas de textos orales, escritos y visuales de los medios de comunicación (canciones, informativos, programas sencillos de opinión, cortometrajes divulgativos, series de televisión, cartas al director, artículos de prensa...)*».

⁷ Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE 26-6-1991).

⁸ Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 13-9-1991).

⁹ Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE 21-10-1992).

En el currículo de las Escuelas Oficiales de Idiomas se subraya, asimismo, la necesidad de incorporar los medios audiovisuales a la hora de realizar las diferentes actividades, de tal forma que los contenidos se presenten de una manera contextualizada a través de diferentes tipos de situaciones.

El **retroproyector** es también una importante ayuda para el profesor, situándose al nivel de otros medios como el material impreso y la pizarra. Ofrece múltiples ventajas, entre las cuales cabe señalar el ahorro de tiempo lectivo que supone, dado que el material se lleva preparado de antemano y el profesor puede dedicarse de lleno a sus explicaciones. También supone un ahorro de tiempo en la preparación de las clases puesto que las transparencias pueden utilizarse muchas veces.

Al hacer uso del retroproyector, el profesor está de cara a los alumnos, de tal forma que puede fijarse más en la atención y reacciones de la clase y así la interrelación profesor-alumno no se ve interrumpida. A su vez, permite fijar la atención de los alumnos en partes concretas de una imagen, lo cual puede evitar que se distraigan. Por otro lado, es un medio apropiado para aumentar la motivación del alumno, ya que su utilización ayuda a romper la monotonía del uso diario del libro y la pizarra. En lo que se refiere a las condiciones de uso, la oscuridad necesaria para su manejo favorece la desinhibición del alumno y la pérdida de timidez para expresarse.

Finalmente, sirve como instrumento de apoyo para el desarrollo de las cuatro destrezas, con primacía de la competencia oral. Así, si los alumnos realizan exposiciones utilizando sus propias transparencias, se trabajan las destrezas orales y la expresividad a través de las imágenes, al mismo tiempo que facilita el empleo casi total de la lengua extranjera en clase.

No obstante, es necesario mencionar que este instrumento presenta algunas limitaciones, ya que la simple proyección de una imagen, sin la adecuada dirección del profesor, no resulta suficiente para alcanzar las destrezas lingüísticas que se pretenden. Por último, hay que señalar que la utilización que se hace de este recurso didáctico es muy restringida dado que el acceso al mismo en los centros de primaria y secundaria resulta a veces tan laborioso que el profesor de lenguas extranjeras prescinde de él.

4.7.3 NUEVAS TECNOLOGÍAS

La introducción de las nuevas tecnologías en las escuelas es uno de los factores fundamentales del cambio que está teniendo lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El **ordenador** es un recurso que facilita la tarea del profesor en cuanto a preparación de clases y elaboración de bases de preguntas y tests, así como el traba-

jo personal del alumno. Entre las principales aplicaciones del ordenador, se encuentran: el tratamiento de textos (para lectura comprensiva, análisis de la estructura de un texto en prosa, comprensión de textos, etc.); los diccionarios, juegos y simulaciones; ejercicios y prácticas. Los ejercicios pueden ser de tipo *cloze* o *multiple-choice* relativos a textos de lectura o estructuras/vocabulario, en los cuales el ordenador desempeña el papel de instrumento interactivo de prácticas. Los ejercicios pueden realizarse sin ningún agobio de tiempo: el ordenador es un instrumento que se adapta al ritmo de trabajo de cada estudiante. Para el alumno, el ordenador puede ser, en cierto modo, un profesor particular (dentro de un marco claramente limitado), a condición, por supuesto, de que el programa en cuestión sea el apropiado (Friedrich, 1994). En este sentido se están desarrollando nuevas iniciativas en la enseñanza de idiomas, tales como CALL (*Computer Assisted Language Learning*).

En el mismo contexto en que se ha encuadrado el Proyecto Mercurio para la incorporación del vídeo a la enseñanza, se inició en el año 1985 el Proyecto Atenea, cuyo fin era la introducción gradual y sistemática de los ordenadores en los centros de enseñanza del territorio gestionado por el entonces Ministerio de Educación y Ciencia. Entre las principales líneas de acción de este proyecto, destacaba el desarrollo de programas y materiales destinados a integrar las nuevas tecnologías como medio didáctico en el currículo de las enseñanzas no universitarias, así como la dotación progresiva de equipos informáticos a los centros.

Una vez superada la fase experimental de los Proyectos Atenea y Mercurio (años 1985-1990), y la de extensión (1990-1992), los proyectos se han estabilizado y generalizado en los centros escolares. Sin embargo, la utilización de estas nuevas tecnologías, tanto los medios audiovisuales como los informáticos, supone la existencia de personal, convenientemente formado, y que se encargue de su mantenimiento. En general, son profesores del mismo centro quienes, a cambio de una mínima reducción de su horario complementario, se ofrecen voluntariamente para una tarea que necesitaría mayor dedicación para que fuera realmente efectiva.

La presencia de ordenadores en los centros de enseñanza es, por tanto, un hecho cada vez más real y se ha potenciado de forma muy especial desde la creación del Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación¹⁰ (PNTIC) en 1989 para el ámbito gestionado directamente por el MEC. Las diferentes Comunidades Autónomas están llevando a cabo sus propios programas, entre los cuales cabe citar: Averroes, Red Telemática Educativa de Andalucía; Aula Bit (Islas Baleares); Canarias Interactiva (Islas Canarias); Programa de Informática Educativa (Cataluña); Programa de nuevos medios audiovisuales e informáticos - Nmai (Galicia); ENTER - Extensión de las nuevas tecnologías en la educación riojana (La Rioja); Programa de Nuevas Tecnologías y Educación (Navarra); *Programa Informàtica a l'ensenyament* (Valencia).

¹⁰ Orden de 7 de noviembre de 1989 por la que se crea el programa de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación (BOE 17-11-1989).

Los programas mencionados están desarrollando una serie de actuaciones encaminadas a dotar a todos los centros educativos de la infraestructura tecnológica necesaria para permitir el acceso de profesores y alumnos a las nuevas tecnologías. Además, se están elaborando materiales en soporte electrónico multimedia y se potencia también una serie de cursos de formación de profesorado en Tecnologías de la Información. Por otro lado, la elaboración de contenidos multimedia para uso curricular es uno de los objetivos esenciales de este programa. En el campo de la enseñanza de lenguas, es preciso citar el programa «*El Español es fácil*», diseñado para facilitar el aprendizaje del español como lengua extranjera. La primera versión se adaptó al árabe, para favorecer la integración de los inmigrantes del Magreb. Actualmente se está desarrollando la adaptación al portugués. Se ha puesto en marcha también un Canal de Televisión Educativa, entre cuyos objetivos destaca la formación en idiomas, incluida la formación en lengua española para extranjeros.

En el panorama de las nuevas tecnologías aplicadas a las lenguas extranjeras se ha creado el proyecto Malted –*Multimedia Authoring for Language Tutors and Educational Development*–, financiado por la Comunidad Económica Europea y coordinado por el *University College* de Londres, con la participación de administraciones públicas, universidades, organizaciones y empresas de Irlanda, Francia, Portugal, Reino Unido y España. Este proyecto surge con la intención de ofrecer una alternativa a los programas comerciales de aprendizaje de lenguas, realizados habitualmente para un mercado de consumo y que raras veces se adaptan a las necesidades de los alumnos de nivel avanzado. Malted es un sistema de autor que permite crear actividades y cursos multimedia para el aprendizaje de lenguas modernas. El objetivo de Malted es permitir que profesores, asesores y formadores puedan aprovechar mejor las posibilidades de la informática en el campo del aprendizaje de idiomas. El sistema incluirá una base de datos con materiales que podrán ser reutilizados, modificados y adaptados de distinta forma por los participantes, reduciéndose así el tiempo y costes de producción de material didáctico y ayudando a responder a la demanda de material para fines específicos, idiomas minoritarios, etc. Este sistema está en un proceso de experimentación y validación y a finales del año 2000 se espera que esté ya en condiciones de ofrecer a los profesores de idiomas una nueva generación de herramientas de autor, de sencillo manejo y comprobado valor pedagógico. La experimentación del sistema se realizará a través de la formación de profesores de inglés de Enseñanza Secundaria, que serán a su vez tutores a distancia y formarán a mil quinientos profesores más.

Dentro de las aportaciones de las nuevas tecnologías a la enseñanza, **Internet** representa un recurso de inestimable valía tanto para los profesores como para los estudiantes de lenguas extranjeras. A través de dicho medio se puede acceder a una enorme cantidad de información, totalmente actualizada, procedente de cualquier punto del planeta, siendo posible entrar en contacto con una gran cantidad de lenguas diferentes, si bien es cierto que el idioma habitual de la red es el inglés.

Los profesores tienen en Internet una valiosa fuente de recursos: desde el libre acceso a libros, revistas y periódicos, existiendo la posibilidad de «bajar» ficheros *con libros y artículos completos en diferentes idiomas, hasta información detallada* acerca de diferentes proyectos de investigación. Asimismo, se puede encontrar material de apoyo sobre muy diversos temas para las clases, ejercicios de gramática en diversos idiomas, informes de experiencias docentes de otros profesores, bases de datos, información sobre grupos de trabajo, seminarios, congresos, además de información sobre legislación y novedades administrativas. No hay que olvidar que permite la conexión entre centros educativos y el intercambio de experiencias entre éstos. Se pueden establecer grupos de discusión: conjuntos de profesores que comparten intereses comunes y se intercambian experiencias educativas. Es, en líneas generales, un instrumento de documentación para estudiantes universitarios, investigadores, profesores, etc.

También los alumnos no universitarios se pueden beneficiar de sus múltiples recursos: el correo electrónico, que posibilita la comunicación entre estudiantes y alumnos de una manera rápida, personal y eficaz; los «chats», punto de encuentro y lugar de conversación en distintos idiomas con personas de cualquier parte del mundo; páginas *web* con audio en inglés (se puede oír inglés de Gran Bretaña, EEUU, Canadá, Australia, etc.); información sobre becas y ayudas, etc.

A pesar de las numerosas ventajas de la red, hay que insistir en no ver en ella la panacea que resuelva todos los problemas de la enseñanza de lenguas extranjeras, tal y como ha ocurrido con otros medios audiovisuales o informáticos en el momento de su aparición, sino como un complemento, una herramienta más que puede favorecer tanto la tarea de enseñar como la de aprender.

Consciente de las posibilidades que ofrece Internet en el campo la enseñanza, la Comisión Europea ha lanzado la iniciativa «*e-Learning*», cuyo principal objetivo es que todos los centros públicos, incluidos los de las zonas más desfavorecidas, tengan acceso a Internet a finales del año 2002 y que todos los profesores dispongan de un equipo individual y sean capaces de utilizar Internet y los recursos multimedia. De la misma forma, se espera que todos los alumnos tengan acceso rápido a Internet y a los recursos multimedia en las aulas. Esta iniciativa surge con el fin de poder responder al importante giro que ha experimentado la economía mundial con el desarrollo de las nuevas tecnologías, y contrarrestar el atraso existente en Europa en este campo con respecto a los Estados Unidos. La cumbre del Consejo Europeo celebrada en Lisboa los días 23 y 24 de marzo de 2000 corroboró el proyecto «*e-Europe*», estableciendo tres objetivos principales: «Conectar a la red y llevar la era digital a cada ciudadano, hogar y escuela, y a cada empresa y administración, crear una Europa de la formación digital, basada en un espíritu emprendedor dispuesto a financiar y desarrollar las nuevas ideas, y velar por que todo el proceso sea socialmente integrador, afirme la confianza de los consumidores y refuerce la cohesión social». De todo lo anterior cabe concluir que se debe promocionar la utilización de las nuevas tecnologías de la información como recurso diario en el aula de lenguas extranjeras.

5. EL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS

El propósito de este capítulo es describir el profesorado de lenguas extranjeras que imparte docencia en los niveles de Educación Infantil, Primaria o Secundaria en centros públicos, así como el profesorado de las Escuelas Oficiales de Idiomas. Para ello se van a contemplar tres aspectos fundamentales: la formación inicial que se requiere para ejercer, las condiciones de acceso a la profesión de estos docentes y, para finalizar, la organización de la oferta de formación permanente en la que participan.

5.1 FORMACIÓN INICIAL

La formación inicial del profesorado es el período en que se realiza el aprendizaje de los conocimientos profesionales que van a servir de base para realizar la función docente. En esta etapa se adquieren los esquemas conceptuales y se desarrollan las competencias prácticas necesarias para desempeñar la tarea educativa en un contexto concreto. A las puertas del siglo XXI, la sociedad está demandando profesionales con una preparación adecuada para hacer frente a los desafíos de la globalización y de la interculturalidad, y es en este momento cuando la reflexión sobre la formación inicial de los docentes de Lenguas Extranjeras puede adquirir mayor sentido.

Actualmente, en España se exigen titulaciones distintas a los docentes en función del nivel educativo que desean impartir. Por este motivo, se han agrupado las enseñanzas de formación inicial en función de dichas titulaciones, de forma que se analizan conjuntamente el profesorado de Educación Infantil y Primaria y, por otro lado, el de Educación Secundaria y Escuelas Oficiales de Idiomas. Esta formación inicial del profesorado de Lenguas Extranjeras se realiza en todos los casos en centros universitarios, pudiéndose completar en otro tipo de centros en el extranjero, al amparo de los programas y convenios internacionales que se incluyen al final de este apartado. Obviamente, el profesorado de idiomas es uno de los colectivos más idóneos para participar en estos programas.

5.1.1 FORMACIÓN INICIAL EN CENTROS UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES

A) Profesorado de Educación Infantil y Primaria: la formación de Maestros de la especialidad de Lengua Extranjera

Con la implantación del sistema educativo actual se han producido importantes modificaciones en los requisitos de formación inicial de los docentes de

Educación Infantil y Primaria de todas las especialidades que también afectan al profesorado que imparte Lenguas Extranjeras. Para el ejercicio profesional en estas etapas se exige el *título de Maestro*, el cual equivale a una titulación universitaria de primer ciclo que tiene una duración de tres cursos académicos. Esta exigencia constituye un cambio con respecto a la normativa anterior, puesto que los profesores de Educación Preescolar y Educación General Básica podían acceder a la docencia con cualquier titulación universitaria de sólo primer ciclo o de primer y segundo ciclo. Además, los Maestros han de ser especialistas de Educación Infantil, Primaria, Musical, Física, Especial, Lengua Extranjera, o Audición y Lenguaje. De este modo, los docentes que impartan idiomas en estos niveles han de ser Maestros especialistas en Lengua Extranjera, por lo que actualmente existen planes de estudios universitarios específicos para su formación.

Otro rasgo característico de la formación inicial de los Maestros es la institución donde se lleva a cabo. Estos estudios se cursan en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y en los centros de formación del profesorado adscritos a las Facultades de Educación de las Universidades. La decisión de incluir la formación del profesorado dentro de las Facultades de Educación resulta una eficaz unión de infraestructuras y de recursos materiales y humanos en orden a mejorar la calidad de la formación de los docentes. A su vez, existe un conjunto de centros educativos colaboradores donde los futuros profesores realizan el primer contacto con la práctica docente y aplican su conocimiento profesional.

El programa de estudios conducente al título de Maestro se ha diseñado realizando una síntesis entre la formación integral y multidisciplinar y la capacitación para un área concreta. De este modo, en 1991 fueron aprobadas por el Consejo de Universidades las directrices generales correspondientes a los títulos de Maestro en sus siete especialidades¹. Con ello quedó abierto un periodo de tres años en el que cada Universidad, haciendo uso de su autonomía, redactase los correspondientes planes de estudios para que, en último término, fuese el Consejo de Universidades el encargado de su homologación.

En los estudios correspondientes al título de Maestro, especialidad Lengua Extranjera, se cursan un mínimo de 180 créditos y un máximo de 270, dependiendo de los planes de estudios que fijen las distintas Universidades. De estos créditos, 128 han de corresponder a materias troncales de obligada inclusión, que se distribuyen de la siguiente forma: 28 créditos destinados a la formación específica en lengua extranjera y su didáctica, 40 créditos a la formación psicopedagógica, 28 créditos a conocimientos de carácter general, y 32 créditos destinados al *practicum* (tabla 5.1). El tiempo de enseñanza oscila entre 20 y 30 horas semanales, incluidas las prácticas, y en ningún caso la carga lectiva de la enseñanza teórica puede superar las 15 horas semanales.

¹ Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro en sus diversas especialidades (BOE 11-10-1991).

Tabla 5.1. NÚMERO DE CRÉDITOS ASIGNADOS A LAS MATERIAS TRONCALES DEL TÍTULO DE MAESTRO EN LA ESPECIALIDAD DE LENGUA EXTRANJERA. CURSO 2000/01

Tipos de formación	Materias troncales	Créditos
Formación específica en lengua extranjera	Idioma Extranjero y su Didáctica	16
	Fonética (idioma extranjero correspondiente)	4
	Morfosintaxis y Semántica (idioma extranjero correspondiente)	8
	TOTAL	28
Formación psicopedagógica de carácter general	Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial	8
	Didáctica General	8
	Organización del Centro Escolar	4
	Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar	8
	Sociología de la Educación	4
	Teorías e Instituciones Contemporáneas en Educación	4
	Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación	4
	TOTAL	40
Formación general	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural	4
	Educación Artística y su Didáctica	4
	Educación Física y su Didáctica	4
	Matemáticas y su Didáctica	4
	Lengua y Literatura y su Didáctica	8
	Linguística	4
	TOTAL	28
Practicum		32
TOTAL		128

Fuente: Elaboración CIDE a partir de Fernández Domínguez, M. R. y Palomero Pescador, J. E. (1991): «La formación de los futuros Maestros: especialidad Lengua Extranjera». En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 12.

La comparación de estos nuevos planes de estudios con la formación inicial que recibía el profesorado de Lenguas Extranjeras de EGB muestra algunas diferencias dignas de mención. Así, en el plan de 1971 sólo el 27% del total del currículo se dedicaba obligatoriamente al área del idioma correspondiente, y se destinaba el 11% de dicho total a asignaturas optativas. En el plan de estudios vigente, las materias troncales dedicadas a la formación específica en Lengua Extranjera superan el 36%, y las materias optativas y de libre configuración suponen alrededor del 15%. Además, este porcentaje de especialización puede ser aumentado por cada Universidad, puesto que existe variabilidad entre los programas de cada una de ellas en la carga lectiva total o por curso, en las asignaturas obligatorias, en la oferta de materias optativas, etc.

Por lo tanto, se puede afirmar que, en la actualidad, el Maestro de Lenguas Extranjeras recibe una formación más acorde con el perfil requerido, ya que el plan

de estudios en vigor integra tanto aspectos básicos para el desarrollo de la actividad docente en los niveles educativos correspondientes, como la preparación en la especialidad, en la cual se ha aumentado el número de horas dedicadas al estudio de contenidos relacionados con el idioma.

B) Profesorado de Educación Secundaria y de Escuelas Oficiales de Idiomas

La formación inicial de los docentes en estos niveles se organiza en dos fases consecutivas. En primer lugar, se adquiere el dominio de los contenidos que se van a impartir y, en un segundo momento, se aprenden los modos de enseñar esos contenidos. Así, para ser profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Escuelas Oficiales de Idiomas es necesario haber obtenido la titulación de *Licenciado, Arquitecto o Ingeniero* en cualquiera de las diferentes áreas de estudio. Además, los profesores de ESO y Bachillerato tienen que completar esta formación universitaria con una preparación didáctica específica, que se realiza posteriormente.

En el caso de la enseñanza de Lenguas Extranjeras, aunque no se requiere poseer una titulación de una área de estudio concreta para ejercer la docencia, evidentemente las carreras más vinculadas son las distintas Filologías. Como ya se ha comentado, las Universidades son las encargadas de la elaboración de los planes de estudios conducentes a la obtención, en este caso, de la Licenciatura en las distintas Filologías, a partir de las directrices generales elaboradas por el Consejo de Universidades^{2, 3, 4, 5, 6}.

Estas enseñanzas de primer y segundo ciclo se realizan en las Facultades y tienen una duración de cuatro o cinco años, de los que corresponden dos o tres al primer ciclo y dos al segundo. A lo largo de éstos deben superarse entre 300 y 450 créditos para obtener el título de Licenciado en la Filología correspondiente. Los créditos otorgados a las materias troncales de obligada inclusión en dichos planes se distribuyen de la siguiente manera: 20 créditos están destinados a materias del área de conocimiento de Filología de la Lengua Española o de otra Comunidad

² Real Decreto 1442/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Filología Inglesa y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél (BOE 20-11-1990).

³ Real Decreto 1438/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Filología Francesa y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél (BOE 20-11-1990).

⁴ Real Decreto 1433/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Filología Alemana y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél (BOE 20-11-1990).

⁵ Real Decreto 1444/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Filología Portuguesa y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél (BOE 20-11-1990).

⁶ Real Decreto 1443/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Filología Italiana y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél (BOE 20-11-1990).

Autónoma, 69 se reservan para materias de la Filología de la lengua extranjera correspondiente, 8 para Lingüística General y 8 para Teoría de la Literatura (tabla 5.2). Además, las Filologías Francesa, Italiana y Portuguesa dedican 8 créditos como mínimo a materias relacionadas con la Filología Latina. A su vez, las Universidades deben destinar entre el 25 y el 50% de estos créditos a las prácticas, que pueden organizarse por materias o como prácticas integradas.

La carga lectiva total anual se ha establecido en un mínimo de 60 créditos y un máximo de 90. Al igual que en el caso del programa de estudios para la obtención del título de Maestro, el tiempo de enseñanza oscila entre 20 y 30 horas semanales, incluidas las prácticas, de las cuales 15 como máximo se dedican a la enseñanza teórica.

TABLA 5.2. NÚMERO DE CRÉDITOS ASIGNADOS A LAS MATERIAS TRONCALES DE LAS FILOLOGÍAS INGLESA, FRANCESA, ALEMANA, ITALIANA Y PORTUGUESA. CURSO 2000/01

Áreas de conocimiento	Materias troncales	Créditos
Filología de la Lengua Española o de la Comunidad Autónoma	Lengua	8
	Segunda Lengua y Literatura	12
Filología correspondiente	Lengua	14
	Literatura	27
	Gramática	10
	Historia y Cultura	8
	Historia de la Lengua	10
Filología Latina (1)	Latín	8 / 0
Lingüística General	Lingüística	8
Teoría de la Literatura	Teoría de la Literatura	8
TOTAL (2)		113 / 105

(1) Esta área de conocimiento se incluye únicamente en las Filologías Francesa, Italiana y Portuguesa.

(2) La variación corresponde a la inclusión o no de la Filología Latina en el plan de estudios.

Fuente: Elaboración CIDE a partir de la normativa.

Entre las recomendaciones incluidas en las directrices generales de los planes de estudios se destaca la conveniencia de que el estudiante realice una estancia académica en una Universidad del país donde se hable el idioma escogido, la cual es susceptible de ser computada como mérito académico valorado en créditos. Asimismo, se recomienda que las Universidades organicen al final de los estudios la realización de una prueba general que acredite un conocimiento suficiente del idioma elegido. Se aconseja también que los estudiantes cursen, además de los 8 créditos asignados, otros 6 créditos adicionales de la Lengua Española o de la Comunidad Autónoma.

Como ejemplo de la variabilidad que existe entre los planes de estudios conducentes a la obtención del título de Licenciado en Filología de diferentes

Universidades se han considerado los correspondientes a la especialidad de Inglés establecidos en las Universidades de Sevilla y Zaragoza. En primer lugar, se constata que estos estudios tienen una duración de 5 cursos en Sevilla, frente a los 4 que se cursan en Zaragoza; sin embargo, el total de créditos en ambas Universidades es similar (305 y 300, respectivamente). Tampoco hay diferencias sustanciales entre ambos planes con respecto a la distribución del número total de créditos entre las materias obligatorias (74 en Sevilla y 72 en Zaragoza), optativas (81 en ambos casos) y de libre configuración (30,5 y 30 créditos, respectivamente), pero sí se encuentran variaciones en la distribución de estos créditos a lo largo de los cursos académicos. Así, la Universidad de Zaragoza ha establecido una carga lectiva por curso más amplia que la establecida para los alumnos de la Universidad sevillana.

En realidad, la idiosincrasia de cada plan radica en la oferta de materias optativas. En los estudios de Filología Inglesa de la Universidad de Sevilla se ofrecen materias relacionadas con la Filología correspondiente y con una Segunda Lengua Extranjera y su Literatura. En este plan se profundiza en el uso de la lengua inglesa, las técnicas del comentario de texto en inglés, fonética y sintaxis contrastiva inglés-español, literatura inglesa y norteamericana, etc. En cambio, en el plan de estudios de la Universidad de Zaragoza se amplía la oferta de idiomas con una Tercera Lengua Extranjera y su Literatura, pudiéndose elegir entre la lengua alemana, árabe, catalana, española, francesa e italiana. Otra particularidad de este plan es la inclusión de un grupo de materias denominado «Técnicas e instrumentos de análisis en Filología», que abarca la iniciación a la informática, la formación de usuarios de bibliotecas y de centros de documentación universitarios, y las técnicas de interpretación, explicación y creación de textos.

Por otra parte, en ambos planes se distingue un tipo de materias optativas directamente relacionadas con las diferentes opciones profesionales que puede seguir un Licenciado en Filología Inglesa, entre las que se encuentran los trabajos en editoriales, traducción, docencia o investigación. Así, se incluyen asignaturas tales como Traducción Literaria, Traducción e Interpretación en Lengua Inglesa, Metodología de la Enseñanza del Inglés, Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés y Técnicas de la Investigación Literaria, entre otras.

Una vez obtenida la titulación universitaria correspondiente, los profesionales que deseen ejercer la docencia en ESO y Bachillerato deben completar su formación inicial con la realización de un *curso de cualificación pedagógica*, que otorga el título profesional de especialización didáctica. Están exentos de este requisito los Maestros y los Licenciados en Ciencias de la Educación. Este título equivalente al Certificado de Aptitud Pedagógica, fue regulado en 1995⁷, aprobándose al año

⁷ Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica (BOE 9-11-1995).

siguiente el plan de estudios y la organización del curso de cualificación pedagógica⁸. Según establece la LOGSE, las diferentes Administraciones Educativas deben establecer convenios con las Universidades para la organización de este curso, aunque en el momento actual todavía no se ha generalizado su implantación, y existen diferentes alternativas de formación.

El plan de estudios del curso de cualificación pedagógica se organiza en 16 especialidades, correspondientes a las distintas áreas o materias que se imparten en la enseñanza. En el caso de los Licenciados en Filología, ésta suele ser «Lenguas Extranjeras», que se diversifica en Alemán, Francés, Inglés, Italiano y Portugués. La especialidad, a su vez, contempla dos bloques de enseñanzas: teórico-prácticas y práctica profesional docente, garantizando una adecuada relación entre ellas. El bloque de enseñanzas teórico-prácticas está formado por materias obligatorias comunes para todos los alumnos y por materias específicas propias de la especialidad elegida, en este caso Lenguas Extranjeras. Las materias obligatorias versan sobre los aspectos sociológicos, pedagógicos y psicológicos relevantes para el ejercicio de la docencia en Educación Secundaria, mientras que las específicas tratan sobre los aspectos didácticos de la disciplina de Lenguas Extranjeras. Las materias optativas, que completan la formación en los aspectos científicos y técnicos, no superan el 20% del total de la carga lectiva del bloque de enseñanzas teórico-prácticas, que cuentan con un mínimo de 40 créditos.

El bloque de enseñanzas de práctica profesional docente o *practicum* tiene una carga lectiva mínima de 15 créditos, de los cuales al menos 10 se destinan a ejercer la docencia tutorizada en centros de Educación Secundaria, y el resto a la preparación, análisis, reflexión y valoración de las prácticas realizadas. Los planes de estudios fijan que la carga lectiva total del curso no sea inferior a 60 créditos ni superior a 75, impartándose como mínimo en un curso académico.

5.1.2 FORMACIÓN INICIAL COMPLEMENTARIA EN EL EXTRANJERO

Además de la formación inicial recibida en los centros universitarios españoles, el profesorado de idiomas tiene la posibilidad de realizar parte de esta formación en los países donde se habla la lengua objeto de estudio, aprovechando los programas de la Unión Europea (como por ejemplo, el Programa Erasmus o el Comenius) u otro tipo de programas de cooperación educativa con distintos países, que se tratan también en el apartado 5.3.3.

El capítulo del programa Sócrates dedicado a la enseñanza superior se denomina **Erasmus**. Las acciones que integra no son específicas para la formación de los futuros profesores de Lenguas Extranjeras, ya que ofrece ayuda financiera a una amplia gama de actividades destinadas a mejorar la cooperación europea en la

⁸ Orden de 26 de abril de 1996, por la que se regula el plan de estudios y la implantación del curso de cualificación pedagógica para la obtención del título profesional de especialización didáctica (BOE 11-5-1996).

enseñanza superior. Entre ellas se encuentra el fomento de la movilidad de estudiantes y profesores mediante la concesión de becas, y la promoción del pleno reconocimiento académico de los estudios realizados en las Universidades de los países participantes. De esta forma se mejora del conocimiento del idioma del país de destino, tan necesario para los aspirantes a la docencia de Lenguas Extranjeras. Para participar en este programa es necesario que los estudiantes hayan finalizado el primer año de estudios universitarios en el país de origen, y realizar la matrícula en el otro país en un programa de estudios oficial conducente a la obtención de un título universitario. El periodo de estudio en el extranjero no puede ser inferior a tres meses ni superior a un año, y además debe constituir una parte integrante del programa de estudios del centro universitario de origen (Comisión Europea, 1997).

Por otro lado, la Unión Europea ha establecido unas ayudas específicas para los futuros profesores de idiomas que deseen ampliar su formación en el país donde se hable la lengua elegida (entre las que se incluyen, además de las 11 lenguas oficiales de la Unión, el irlandés y el luxemburgués). En el programa Sócrates II, estas ayudas corresponden a las llamadas **Ayudantías Lingüísticas Comenius** o Comenius 2.2 B (las anteriores Lingua C del Sócrates I). Estas ayudantías contemplan una dotación financiera que cubre los gastos de viaje al centro escolar de acogida y las necesidades básicas de alojamiento, manutención y transporte local. Su objetivo principal es *«brindar a los futuros profesores de idiomas la posibilidad de enriquecer sus conocimientos sobre las lenguas extranjeras, otros países europeos y otros sistemas educativos»* (Comisión Europea, 1997, p. 75).

Pueden optar al puesto de ayudantes lingüísticos Comenius los futuros profesores de idiomas que hayan completado un mínimo de dos años de una carrera universitaria que les permita ejercer como tales, demuestren su intención manifiesta de seguir dicha carrera y no hayan trabajado como profesores de Lenguas Extranjeras. Como novedad con respecto al Sócrates I, se abre la posibilidad de disfrutar de estas ayudantías también a los profesores que impartan otras materias.

Los ayudantes lingüísticos Comenius colaboran entre tres y ocho meses en el centro de enseñanza que les acoga y realizan, entre otras, las siguientes tareas:

- perfeccionar la comprensión y la expresión oral de los alumnos en el idioma del ayudante, dedicando especial atención a los alumnos con dificultades en lenguas extranjeras;
- proporcionar información sobre el país de origen del ayudante y fortalecer la dimensión europea en el centro de acogida;
- producir material didáctico, introducir métodos innovadores, utilizar las nuevas tecnologías en la enseñanza de las lenguas extranjeras, etc.

El interés de contar con este tipo de ayudantes en las clases de Lenguas Extranjeras es doble, puesto que no sólo contribuye a una mejor y más sólida for-

mación inicial del futuro profesor, sino que también enriquece la práctica docente del departamento donde esté destinado, dado que los profesores y alumnos del centro de acogida cuentan con la presencia de un hablante nativo.

Aparte de los programas con la Unión Europea, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte establece convenios de cooperación bilateral con diferentes países. Éste es el caso del programa de **Auxiliares de Conversación** en países de la Unión Europea, que consiste en el intercambio de ayudantes de profesorado de Lengua Española entre España y cada uno de los siguientes países: Alemania, Austria, Bélgica, Francia, Irlanda, Italia y Reino Unido. Su objetivo es facilitar que los estudiantes, diplomados o licenciados universitarios en lenguas modernas puedan perfeccionar dichas lenguas en los países de acogida y, al mismo tiempo, colaborar en la enseñanza de su lengua materna. De esta forma, se pretende ayudar a la formación de futuros profesores de Lenguas Extranjeras, así como proporcionar a los centros auxiliares nativos para realizar prácticas de conversación de las lenguas correspondientes.

Anualmente, la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publica una convocatoria para la selección de candidatos. Los solicitantes deben acreditar alguna de las siguientes circunstancias, de acuerdo con la lengua del país solicitado:

- titulación de Licenciado en Filología Alemana, Francesa, Inglesa o Italiana o de Licenciado en Traducción e Interpretación (la primera lengua extranjera será la correspondiente al país solicitado);
- titulación de Maestro, especialidad Lengua Extranjera: Francés, Inglés o Alemán, de acuerdo con la lengua del país solicitado;
- alumnos de tercer curso de los estudios a los que se refieren las titulaciones anteriores.

Para el curso 2000/01 se han cubierto un total de 458 plazas, distribuidas de la siguiente manera: Alemania, 23; Austria, 4; Bélgica, 5; Francia, 206 más 4 en Antillas-Guayana y 1 en la Isla de Reunión; Irlanda, 5; Italia, 10; y Reino Unido, 200. Como se puede apreciar, el mayor número de plazas corresponde a los países de habla inglesa, cuya lengua es la más estudiada en España. Las retribuciones de los auxiliares españoles corren a cargo de las autoridades educativas de los países receptores. Con anterioridad al inicio de su actividad docente, los auxiliares reciben un curso de información y orientación pedagógica en el país de acogida.

La creciente expansión del fenómeno multilingüe y el hecho de que el español sea la segunda lengua en importancia en varios Estados han favorecido que las autoridades educativas norteamericanas prestasen una atención especial a la enseñanza del idioma español, por lo que se han establecido los Auxiliares de Conversación en Estados Unidos. El objetivo de este programa es conseguir futu-

ros profesores cualificados de Lenguas Extranjeras o ampliar el colectivo de personas con suficiente conocimiento de las mismas. La convocatoria para el curso 2000/01 ha ofertado 18 plazas para centros docentes de Primaria y Secundaria. Los solicitantes españoles deben ser Licenciados en Filología Inglesa o en Traducción e Interpretación (Primera Lengua Extranjera: Inglés), o poseer la titulación de Maestro (especialidad en Lengua Extranjera: Inglés). Como en el caso anterior, los auxiliares seleccionados reciben un curso de información y orientación pedagógica antes de iniciar su actividad docente.

5.2 ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA DOCENTE

El sistema general de acceso a la función pública docente consiste en la superación del concurso-oposición establecido para el cuerpo en el que se desea ingresar. La normativa que regula este sistema de ingreso y la adquisición de las distintas especialidades⁹ establece que para acceder a un puesto de funcionario docente los aspirantes deben cumplir una serie de condiciones comunes para todo el profesorado, así como otras específicas del nivel al que se accede.

Las **condiciones generales** que deben poseer los candidatos para ingresar en la función pública incluyen, entre otras, tener la nacionalidad española o de un país miembro de la Unión Europea (los aspirantes que no posean esta nacionalidad deben acreditar un conocimiento adecuado del castellano) y no ser funcionario de carrera del mismo cuerpo al que se desea ingresar, salvo que concurra para vacantes correspondientes a una especialidad distinta de la que sea titular como funcionario de carrera.

Además de estas condiciones generales, los candidatos deben reunir una serie de **requisitos específicos** correspondientes a cada uno de los cuerpos docentes. Para ingresar en el Cuerpo de Maestros, que permite ejercer la docencia en la Educación Infantil y Primaria, es necesario estar en posesión del título de Maestro o Diplomado en Profesorado de Educación General Básica. El acceso al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y al Cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas requiere el título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o equivalente a efectos de docencia en cualquier área de estudio. Además, para el profesorado de Secundaria es necesario estar en posesión del título de especialización didáctica.

El **proceso selectivo** se lleva a cabo en tres fases. En la *fase de oposición* se valoran los conocimientos sobre los contenidos curriculares que deberán impartir los

⁹ Real Decreto 850/1993, de 4 de junio, por el que se regula el ingreso y la adquisición de especialidades en los Cuerpos de Funcionarios Docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 30-6-1993).

candidatos seleccionados, así como su dominio de los recursos didácticos y pedagógicos. Las pruebas se articulan sobre el temario correspondiente a cada cuerpo y especialidad¹⁰, que son análogos en todo el Estado, y están divididos a su vez en dos partes, una de carácter común a todo el cuerpo y otra relativa a la especialidad.

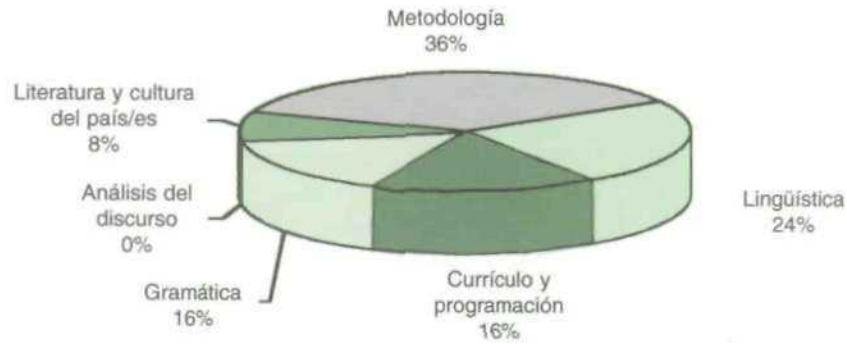
Los temas de la *parte común* versan sobre el carácter didáctico y el contenido educativo general, donde se incluyen referencias a la normativa básica en materia educativa y también a las disposiciones legislativas que se desarrollan en el ámbito de las Comunidades Autónomas donde se efectúe el concurso-oposición. Existen diferencias en los aspectos que tratan los temas, y también varía el número de temas en los diferentes cuerpos docentes. Para el acceso al de Maestros, que ejercen en etapas educativas de carácter global e integrador, estos temas suman 25, y suponen el 50% del temario. En cambio, para el acceso al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria o al de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas sólo se incluyen 14 y 12 temas, respectivamente, en la parte común, teniendo en cuenta que el número total es aproximadamente 80, por lo que se confiere más importancia a los contenidos de la especialidad.

Para los profesores de Lenguas Extranjeras, el temario de la *especialidad* se encuentra diferenciado por idioma. En él se incluyen contenidos propios y específicos de la lengua extranjera referidos a aspectos lingüísticos y gramaticales (que abarcan la fonética, el léxico, la ortografía y la morfosintaxis), así como métodos y técnicas didácticas, el análisis del discurso a través del estudio de distintos tipos de textos, temas relacionados con la literatura infantil, clásica y moderna, y contenidos sobre la cultura de los países de origen de la lengua. El peso que se le otorga a cada uno de estos aspectos en el temario de los distintos cuerpos indica el tipo de formación especializada que se requiere a los docentes para ejercer en cada uno de los niveles educativos. Para establecer este peso se ha realizado una clasificación aproximada de los contenidos del temario de la especialidad de Inglés de los tres cuerpos, teniendo en cuenta que muchos de los temas son susceptibles de clasificación en distintas categorías (gráficos 5.1, 5.2, 5.3 y tabla A.1 del Anexo).

Para el acceso al Cuerpo de Maestros se le atribuye una mayor relevancia a los conocimientos en metodología y lingüística, por la importancia que tiene en la Educación Infantil y Primaria el establecimiento de la competencia comunicativa y la valoración de las lenguas extranjeras como instrumento de expresión. En un segundo término aparecen los contenidos relacionados con el currículo del área de Lenguas Extranjeras y la gramática del idioma, para terminar con un número muy reducido de temas relacionados con la literatura infantil en lengua inglesa (gráfico 5.1 y tabla A.1).

¹⁰ Orden de 9 de septiembre de 1993 por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, regulados por el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio (BOE 21-9-1993).

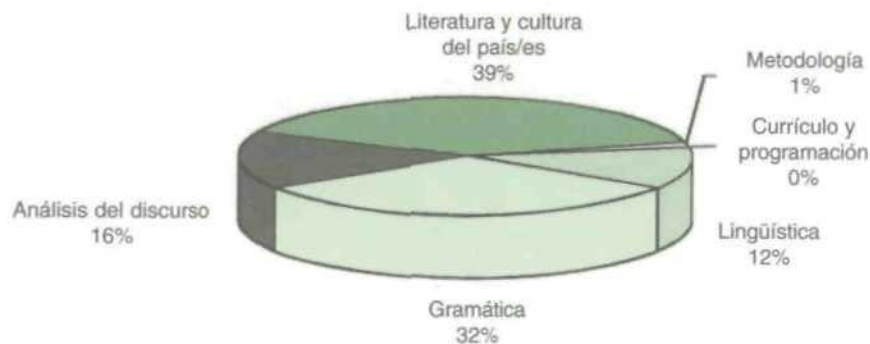
GRÁFICO 5.1. DISTRIBUCIÓN DE LOS TEMAS DE LA ESPECIALIDAD «INGLÉS» DE LA OPOSICIÓN PARA EL INGRESO EN EL CUERPO DE MAESTROS POR ÁREA TEMÁTICA. AÑO 2000



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la normativa.

En cambio, en el temario de la especialidad de Inglés del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria se expone un amplio repertorio de temas relacionados con la historia de la literatura británica y norteamericana, desde la Edad Media hasta el panorama literario actual. En un segundo bloque se sitúan los temas de contenido gramatical, sobre todo vinculados con aspectos morfosintácticos del idioma y, por último, los correspondientes al estudio de las funciones del lenguaje y el análisis de diversos tipos de textos (narrativos, descriptivos, argumentativos, etc.). No se incluye ningún tema sobre el currículo del área o materia de Lenguas Extranjeras, aunque sí se tratan en la parte común del temario (gráfico 5.2 y tabla A.1).

GRÁFICO 5.2. DISTRIBUCIÓN DE LOS TEMAS DE LA ESPECIALIDAD «INGLÉS» DE LA OPOSICIÓN PARA EL INGRESO EN EL CUERPO DE PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA POR ÁREA TEMÁTICA. AÑO 2000



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la normativa.

Por último, el carácter especializado de la enseñanza de Lenguas Extranjeras que se realiza en las Escuelas Oficiales de Idiomas condiciona que el área más exhaustivamente tratada en su temario sea la gramática, con más de la mitad de temas dedicados a su estudio. Correspondiente a la lingüística se incluye un tema de traducción de textos e interpretación de discursos, relacionado con el segundo

nivel de las enseñanzas de las Escuelas, que tiene la finalidad de preparar a los alumnos para el ejercicio de las profesiones de traductor, intérprete consecutivo o simultáneo o cualquier otra vinculada con el dominio específico de un idioma. Hasta el momento no se ha aprobado la normativa para la implantación de este segundo nivel, aunque el temario indica que se exige a los docentes una formación en estos temas (gráfico 5.3 y tabla A.1).

GRÁFICO 5.3. DISTRIBUCIÓN DE LOS TEMAS DE LA ESPECIALIDAD (INGLÉS) DE LA OPOSICIÓN PARA EL INGRESO EN EL CUERPO DE PROFESORES DE ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS POR ÁREA TEMÁTICA. AÑO 2000



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la normativa.

La valoración de los conocimientos para el ingreso en los tres cuerpos docentes se lleva a cabo a través de las siguientes pruebas:

- Prueba escrita consistente en el desarrollo de dos temas, uno de la parte común del temario y otro de la especialidad de Lenguas Extranjeras. A su vez hay que realizar una prueba adicional, que consiste en la respuesta a preguntas de ambas partes del temario y referidas a la elaboración de programaciones de aula, en el caso de opositar al Cuerpo de Maestros, o con cuestiones relacionadas con el temario de la especialidad y con el currículo correspondiente, en el caso del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y el de Escuelas Oficiales de Idiomas.
- Prueba oral, en la que se expone un tema de la especialidad de Lengua Extranjera. La exposición tiene dos partes: la primera trata sobre los aspectos científicos o de contenido del tema; y en la segunda, el aspirante debe hacer referencia a la relación del tema con el currículo establecido por la Administración Educativa competente de la Comunidad en la que se presenta, y al tratamiento didáctico del mismo.

Las pruebas de la especialidad de Lengua Extranjera se desarrollan en el idioma correspondiente.

En general, existe poca variabilidad en el tipo de preguntas que proponen las distintas Administraciones Educativas en el concurso-oposición para el ingreso en

cada cuerpo de funcionarios docentes. Las modalidades de examen son similares, exceptuando la prueba adicional que se realiza tras el ejercicio escrito de los dos temas. En la convocatoria de 1999 para el ingreso en el Cuerpo de Maestros en las Comunidades Autónomas gestionadas por el Ministerio de Educación y Cultura en dicha fecha¹¹ se especifica que en la especialidad de Idioma Extranjero: Inglés esta prueba consiste en la respuesta a tres preguntas elegidas por el candidato de entre seis formuladas por el tribunal, relacionadas con ambas partes del temario y con el currículo oficial del Ministerio de Educación y Cultura; dichas preguntas versan sobre la elaboración de propuestas concretas para trabajar con los alumnos en el marco de las programaciones de aula. En cambio, en la Comunidad Autónoma de Galicia¹² hay que realizar por escrito una traducción inversa y otra directa.

Una combinación de ambos ejercicios es la fórmula elegida por la Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía en la convocatoria de 2000 para el acceso al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria¹³. En esta convocatoria, los aspirantes al ingreso en la especialidad de inglés realizan una traducción directa y otra inversa, y contestan a una serie de cuestiones relacionadas con los procedimientos del área de Lenguas Extranjeras, sobre aspectos lingüísticos, literarios o socio-culturales, a partir de un texto en prosa de un autor clásico, que puede ser tomado de una novela, ensayo o artículo periodístico. Por último, en la convocatoria conjunta establecida en Canarias para el ingreso tanto en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria como en el de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas¹⁴ se determina que los tribunales han de proponer por escrito veinte cuestiones, redactadas de forma concisa, entre las cuales los aspirantes elegirán sólo diez para ser contestadas, por escrito y de forma breve. Estas preguntas hacen referencia a cuestiones genéricas que, sin corresponderse con epígrafes concretos del temario, guardan relación con diferentes temas del mismo y con los contenidos curriculares establecidos por el Gobierno de Canarias.

En la fase de concurso se tienen en consideración los méritos de los candidatos, entre los que figuran la formación académica y la experiencia previa. Por último, los aspirantes que resulten seleccionados en el concurso-oposición deben rea-

¹¹ Orden de 26 de abril de 1999 por la que se convoca concurso-oposición para ingreso en el Cuerpo de Maestros y procedimiento para que los funcionarios de carrera del Cuerpo de Maestros puedan adquirir nuevas especialidades (BOE 4-5-1999).

¹² Orden de 16 marzo de 2000 por la que se convoca concurso-oposición para ingreso en el Cuerpo de Maestros en expectativa de ingreso en la Comunidad Autónoma de Galicia, así como la adquisición de nuevas especialidades (DOG 23-3-2000).

¹³ Orden de 18 de marzo de 2000 de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se convocan procedimientos selectivos para acceso e ingreso en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y procedimiento para adquisición de nuevas especialidades por los funcionarios del mencionado Cuerpo (BOJA 18-3-2000).

¹⁴ Orden de 21 de febrero de 2000, por la que se hace pública convocatoria de procedimientos selectivos para ingreso y acceso a los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas (BOC 23-2-2000).

lizar un *periodo de prácticas*, que forma parte del proceso selectivo y tiene por objeto valorar la aptitud de los candidatos para la docencia.

No obstante, en determinados casos también se puede acceder a un puesto de trabajo en centros públicos a través de un contrato de interinidad, generalmente con el fin de cubrir plazas vacantes o realizar sustituciones del profesorado funcionario. Estos contratos suelen ser cubiertos por los aspirantes que han realizado las pruebas del concurso-oposición pero no han obtenido plaza como funcionarios.

Por lo que se refiere al profesorado de Lenguas Extranjeras en las Escuelas Oficiales de Idiomas, en la LOGSE se contempla la posibilidad de que estos funcionarios docentes puedan impartir Enseñanzas de Régimen General en situaciones concretas, bajo las condiciones y por el tiempo que se determinen, en función de las necesidades de dichas enseñanzas.

En la actualidad la convocatoria de oposiciones para el acceso al Cuerpo de Maestros, de Profesores de Enseñanza Secundaria y de Escuelas Oficiales de Idiomas se realiza con la periodicidad que las autoridades educativas de las distintas Comunidades Autónomas consideran pertinente.

Una vez obtenida la plaza como funcionario docente, el profesorado de Educación Secundaria y de Escuelas Oficiales de Idiomas tiene la posibilidad de adquirir la *condición de Catedrático*¹⁸, en la que se reconoce la especial cualificación y los méritos docentes. Las distintas Administraciones Educativas convocan periódicamente procedimientos selectivos para que los funcionarios docentes adquieran esta condición. Para participar se requiere una antigüedad mínima de ocho años en el cuerpo docente y especialidad correspondiente y la superación de un proceso de selección que incluye, en primer lugar, un concurso de méritos. Entre éstos puntúan la antigüedad, el desempeño de funciones específicas, los cursos de formación superados, los títulos universitarios obtenidos después del ingreso en el cuerpo docente, etc., y la elaboración de una memoria. Para el profesorado de idiomas en Educación Secundaria, esta memoria debe incluir el análisis del currículo para el área o materia de Lenguas Extranjeras, una programación referida a un ciclo o curso, y el desarrollo pormenorizado de una unidad didáctica incluida en dicha programación. En cambio, para el profesorado de Escuelas Oficiales de Idiomas, la memoria contiene aspectos relacionados con el análisis de los criterios metodológicos generales aplicables a la enseñanza del idioma que imparte el candidato, y un proyecto de enseñanza de dicha lengua extranjera con fines específicos de carácter profesional.

Además del concurso de méritos, el docente debe realizar una prueba consistente en la exposición y debate posterior de un tema relacionado con el currí-

¹⁸ Real Decreto 575/1991, de 22 de abril, por el que se regula la movilidad entre los cuerpos docentes y la adquisición de la condición de Catedrático a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 23-4-1991).

culo de la especialidad de Lengua Extranjera correspondiente elegido libremente por el concursante.

5.3 FORMACIÓN PERMANENTE

En el final del milenio uno de los temas educativos que está recibiendo más atención es la formación permanente del profesorado. Este hecho se debe a los cambios que se están produciendo en la vida profesional de los docentes ocasionados, entre otros factores, por la diversidad lingüística, étnica, social y cultural a la que tienen que hacer frente en las aulas. Dicho contexto está propiciando una revisión y actualización de la formación recibida por el profesorado para que puedan responder de manera adecuada a las demandas profesionales que recaen sobre ellos.

A su vez, el concepto de formación permanente ha variado, puesto que ya no se considera simplemente como un medio de promoción dentro de la carrera docente, sino como una amplia variedad de actividades que los profesores realizan para ampliar sus conocimientos, mejorar su práctica docente y desarrollar y evaluar su enfoque profesional (Perron, 1991).

Esta necesidad de adaptación y reciclaje del profesorado ha quedado plasmada en el artículo 56 de la LOGSE, que determina que *«la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado»*, que deberá realizar periódicamente actividades de actualización científica, didáctica y profesional. Asimismo, la LOPEG¹⁸ reconoce la necesidad de actualización y perfeccionamiento de la cualificación profesional del profesorado y la adecuación de sus conocimientos en aquellas áreas o materias en las que la evolución del conocimiento o las estrategias didácticas lo requieran, como es el caso de la enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Las distintas Administraciones Educativas responden a esta necesidad mediante la planificación de actividades de formación permanente con una oferta diversificada y gratuita.

Por otra parte, el perfeccionamiento de los docentes surte efectos sobre su carrera profesional, ya que la participación del profesorado no universitario en actividades de formación permanente se considera bien como mérito en oposiciones y concursos, bien como requisito necesario, en algunas Administraciones Educativas, para percibir los sexenios (que son un componente del salario vinculado a la formación). Esta formación puede ser obtenida en instituciones formativas específicas, en las universidades, en los propios centros, en el extranjero, etc. No es el objetivo de este estudio realizar una enumeración exhaustiva de todas las inicia-

¹⁸ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (BOE 21-11-1995).

tivas que se están llevando a cabo en este tipo de formación, entre otras razones porque el acceso a la información es limitado dada la gran dispersión de los datos. Por lo tanto, se ha optado por incluir una selección de las acciones organizadas por instituciones con capacidad para certificar créditos de formación permanente. Para ello, se trata la organización de la formación permanente del profesorado de lenguas extranjeras en la actualidad, desde la perspectiva de la formación que conduce a la obtención de certificados que sirven para la promoción profesional y que pueden suponer mejoras salariales.

Por otra parte, también se tienen en cuenta los modos, formas y contenidos de esta formación. Generalmente está dirigida a grupos definidos por el nivel de enseñanza que imparten, y también por el área o materia de Lenguas Extranjeras. Los cursos cubren sobre todo aspectos metodológicos y cuestiones curriculares, aunque se da prioridad a la enseñanza especializada de alto nivel en idiomas.

En cuanto a la participación del profesorado en las acciones formativas, resulta complicado obtener cifras concretas del número de profesores involucrados puesto que esta formación frecuentemente se organiza de manera descentralizada, aunque se constata que la tasa de asistencia es alta.

5.3.1 FORMACIÓN ORGANIZADA DIRECTAMENTE POR LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS

En el apartado 1.4. se vio como la LGE de 1970 y, sobre todo, la LOGSE contemplaron la necesidad de la formación permanente del profesorado no universitario. Esta necesidad adquiere, en la década de los noventa, tal importancia que, incluso, su cumplimiento es recogido por la mayoría de las Comunidades Autónomas estableciendo criterios y procedimientos para su clasificación, convocatoria, evaluación y reconocimiento, y también la equivalencia de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias. De esta forma, se considera formación permanente a efectos de su reconocimiento por parte de la Administración a toda aquella actividad que contribuya a mejorar la preparación científica, didáctica y profesional del profesorado.

Ya se ha mencionado el papel que los centros de profesores, junto con los centros de recursos y los servicios de apoyo escolar, han desempeñado para atender a las necesidades de formación del profesorado, intentando conjugar así los intereses e iniciativas de los docentes con las exigencias del sistema educativo, que han supuesto nuevos retos especialmente para el profesorado de Lenguas Extranjeras. En efecto, la anticipación de tres años de la enseñanza de Lenguas Extranjeras trae como consecuencia nuevas necesidades de formación, sobre todo en aspectos metodológicos, para el profesorado de primaria porque ha de atender a un alumnado mucho más joven y con un desarrollo cognitivo distinto. Estos retos se presentan asimismo para el profesorado de secundaria, puesto que tiene que impartir esta área también al primer ciclo de la ESO, es decir, lo que con la LGE era 7º y 8º de EGB. Además, el alumnado lleva estudiando el idioma durante más cursos, ya

que empezó su estudio tres años antes que los alumnos del sistema educativo anterior.

A su vez, en aquellos centros de Primaria con disponibilidad horaria, la enseñanza del idioma se ha venido anticipando hasta, incluso, la Educación Infantil, surgiendo pues una apremiante necesidad de formación pedagógica y metodológica específica para atender a este nuevo alumnado. Por todo ello, las actividades de los centros de profesores desde 1989 hasta 1993 se centraron en los aspectos relacionados con la ordenación del sistema educativo, la propuesta curricular, las medidas para la mejora de la calidad de la enseñanza y los recursos necesarios para llevar adelante la transformación del sistema educativo.

En cuanto a la organización de los centros de profesores, hay que resaltar que, cuando se establecieron las distintas asesorías en 1994, ninguna de ellas tuvo la denominación de Lenguas Extranjeras en los centros dependientes del Ministerio de Educación, quedando la atención de este profesorado a cargo de asesores que no tenían una formación específica en idiomas, sino que poseían un perfil básico en otras materias afines. Así, se puede comprobar que las Lenguas Extranjeras eran asumidas por la asesoría de Secundaria, del Ámbito Sociolingüístico, y por la asesoría de Lengua y Literatura. Esta escasa especialización del asesor correspondiente ha causado, a veces, cierto escepticismo, sobre todo en los profesores de Lenguas Extranjeras de secundaria, a la hora de participar en los programas de formación de estos centros, prefiriendo asistir a cursos organizados por otras instituciones tales como la Universidad o los Servicios Culturales de las embajadas.

De las diversas modalidades de formación permanente que ofertan los centros de profesores (cursos, seminarios, grupos de trabajo, jornadas, visitas didácticas, etc.), los profesores de idiomas han expresado su preferencia a asistir a cursos y su escaso interés por otras modalidades. Con referencia a la temática de los mismos, los docentes suelen demandar formación que les ayude a vencer el lógico desgaste que su propia competencia lingüística sufre por el contacto con el alumnado y las escasas oportunidades de practicar con hablantes nativos. Por ello, últimamente se aprecia que numerosos centros de profesores de distintas Comunidades Autónomas están atendiendo esa demanda de formación específica de los profesores de Lenguas Extranjeras, como es el caso de los cursos «*English for Teachers of English*», donde uno de los objetivos primordiales es «desoxidar» el idioma.

5.3.2 FORMACIÓN GESTIONADA POR ORGANIZACIONES CON CONVENIO DE FORMACIÓN SUSCRITO CON LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS

Además de la red de centros de profesores, las Autoridades Educativas de las distintas Comunidades Autónomas tienen establecidos unos convenios de colaboración con distintas entidades y fundaciones para atender la formación permanente del profesorado. Éstas organizan actividades de formación docente sin ánimo de lucro, con la diferencia que, en la mayor parte de los casos, dichas actividades no son de carácter gratuito como en los centros de profesores, aunque sí pueden certificar los correspondientes créditos de formación. Entre estas institu-

ciones colaboradoras, por su especial difusión y larga trayectoria, cabe destacar los servicios culturales de las embajadas, los Colegios de Doctores y Licenciados y las asociaciones profesionales y sindicales que ya se comentaron sucintamente en el apartado 1.4.

Desde hace décadas, el *British Council*, la *Alliance Francaise*, el *Goethe Institut*, el *Istituto Italiano di Cultura*, el *Instituto Camoes*, etc., vienen organizando actividades de actualización lingüística y metodológica para profesores de idiomas. Su inconveniente es que sólo tienen sede en algunas de las capitales de provincias más pobladas, por lo que su oferta formativa no resulta fácilmente accesible para todo el profesorado. Lo mismo ocurre con los Colegios de Doctores y Licenciados (CDL), aunque algunos de ellos organizan actividades cuidando el calendario de tal manera que tienen un gran poder de convocatoria, tal y como viene sucediendo desde el año 1985 con la Universidad de Otoño del CDL de Madrid, a la que asiste profesorado de otras Comunidades Autónomas. Esta institución organiza seminarios, jornadas, cursos y encuentros para profesores de alemán, francés, inglés y últimamente también italiano, acerca de temas muy novedosos, como por ejemplo, el tratamiento del error, la utilización de las nuevas tecnologías (incluyendo informática e Internet), el teatro como recurso didáctico, etc., sin descuidar otros contenidos de carácter más tradicional.

Por otra parte, entre las instituciones colaboradoras con capacidad para certificar créditos de formación también se encuentran las secciones de enseñanza de los principales sindicatos, las cuales están continuamente organizando diversos tipos actividades de formación permanente para el profesorado de todas las materias y, especialmente, para el de Lenguas Extranjeras. Por último, se debe citar la actividad formativa que realizan las distintas casas editoriales, aunque las *Autoridades Educativas no suelen incluirlas entre las instituciones colaboradoras* con posibilidad de certificar créditos de formación. Los encuentros anuales, cursos y conferencias que organizan tienen un gran poder de convocatoria para los profesores de idiomas, sobre todo para los especialistas de inglés y francés, ya que les posibilitan el contacto con las últimas tendencias educativas, en especial, relacionadas con los materiales didácticos.

5.3.3 ACCIONES FORMATIVAS INTEGRADAS EN EL MARCO DE CONVENIOS INTERNACIONALES

La participación del profesorado de Lenguas Extranjeras en **programas con la Unión Europea** tiene ya una larga trayectoria, aunque las distintas iniciativas no se vieron sistematizadas hasta el 14 de marzo de 1995, fecha en la que el Parlamento Europeo aprobó el programa Sócrates, dedicado a la enseñanza en general, del que también se ha tratado en el apartado 5.1.2.

Este programa, cuya primera fase tiene una duración de cinco años (hasta el 31 de diciembre de 1999), surge como consecuencia de la entrada en vigor del Tratado de Maastricht o Tratado de la Unión Europea, cuyo artículo 126 afirma que la Unión ha de contribuir al desarrollo de una educación de calidad fomentando la

cooperación entre los Estados Miembros y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística. Esta disposición incluye «*el desarrollo de una dimensión europea de la enseñanza, mejorando especialmente el aprendizaje y la difusión de las lenguas de los Estados Miembros, fomentando la movilidad de estudiantes y profesores, y facilitando el reconocimiento académico de títulos y de los periodos de estudios*» (Comisión Europea, 1977, p.11).

En efecto, Europa es consciente de que la cooperación entre sus Estados, la movilidad de profesores y alumnos, el intercambio de experiencias, la creación de una conciencia ciudadana europea, en suma, el fomento de la dimensión europea de la educación es inviable mientras que la mayor parte de sus ciudadanos, y más concretamente, los casi cuatro millones de profesionales de la enseñanza, no puedan entenderse y comunicarse en diferentes lenguas.

Entre los objetivos del programa Sócrates se encuentra promover la mejora cuantitativa y cualitativa del conocimiento de las lenguas en la UE, en especial de aquellas menos difundidas y menos enseñadas, para fortalecer la comprensión y la solidaridad entre los pueblos y fomentar la dimensión intercultural de la educación. Como consecuencia, dicho programa, además de ofrecer formación permanente en todas las áreas, dedica especial atención al aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, reservando cinco acciones específicas a esta materia y recogidas todas ellas en *Lingua*. De estas cinco Acciones (A, B, C, D y E), se destacan a continuación aquellas que han tenido mayor desarrollo o incidencia directa en la formación permanente del profesorado de Lenguas Extranjeras. Por eso, se omite el *Lingua C* (Ayudantías para futuros profesores de lenguas), del que ya se habló en el apartado 5.1.2 de este mismo capítulo; y las Acciones A (Programas europeos de cooperación para la formación de profesores de lenguas) y D (Desarrollo de instrumentos para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas y la evaluación de las competencias lingüísticas), por su escaso desarrollo durante la primera fase del Sócrates.

La Acción *Lingua B* es una ayuda individual para asistir en verano a cursos de dos a cuatro semanas de duración en cualquiera de los países de la UE y del Espacio Económico Europeo. El objetivo principal es mejorar la competencia de los profesores que ya están impartiendo Lenguas Extranjeras, aunque también está dirigido a otro tipo de docentes, tales como aquellos que interrumpieron sus estudios en lenguas y deseen reanudarlos; o también para aquellos que se están reciclando como profesores de Lenguas Extranjeras; incluso para los que imparten otras materias pero que estén enseñando o tengan intención de enseñar haciendo uso de una lengua extranjera. Por último, los inspectores y asesores de profesores de Lenguas Extranjeras también pueden solicitar esta ayuda individual.

La Acción *Lingua E* (Proyectos Europeos Conjuntos para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras - PEC), aunque no es una acción encaminada directamente a la formación permanente del profesorado, contribuye claramente a que los docen-

tes que participan en un PEC puedan desarrollar estrategias nuevas en su práctica docente, así como tener la oportunidad de practicar el idioma que están enseñando, mejorando así su propia competencia lingüística.

Otro apartado del Programa Sócrates que contribuye a la formación permanente del profesorado es *Comenius*, que, a su vez, consta de cuatro Acciones (1, 2, 3.1 y 3.2). De ellas interesa a la formación permanente la Acción 1 (Asociaciones Escolares y Proyectos Educativos Europeos - PEE) y la Acción 2 (Educación Intercultural) por las mismas razones que se acaban de señalar para el caso del Língua E. En cuanto a la formación permanente propiamente dicha, *Comenius* ofrece dos Acciones concretas. La primera de ellas es el *Comenius 3.1.* o proyectos europeos de formación continua organizados por al menos tres países participantes y que pasarán a formar parte del Catálogo *Comenius*, que incluye el conjunto de cursos ofertados por distintas organizaciones dedicadas a la formación permanente. Mediante la acción *Comenius 3.2.* se conceden becas individuales que posibilitan la participación en los cursos de formación continua desarrollados en el marco de la acción 3.1. En este caso los cursos y las ayudas no están restringidas a los profesores de Lenguas Extranjeras, sino que pueden beneficiarse de ellas todo el personal docente de centros públicos y privados que impartan cualquier materia en los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, así como los inspectores de educación, los asesores técnicos docentes, los consejeros de orientación profesional y directores de centros escolares. Los cursos, con una duración inferior a una semana, suelen tener lugar durante el curso académico, por lo que el profesor ha de contar con el pertinente permiso. Aunque el aprendizaje de idiomas no es el objetivo de estos cursos, es requisito indispensable demostrar cierto nivel de competencia en la lengua o lenguas en las que dichos cursos van a realizarse.

Por otra parte, el año 2000 está siendo un año de transición del Sócrates I al Sócrates II. Como ya se adelantó más arriba, el programa Sócrates acabó su primera fase en 1999 y ha iniciado la segunda en enero de 2000 hasta el 31 de diciembre de 2006. Será en enero de 2001 cuando entre en vigor la nueva reestructuración del mismo.

TABLA 5.3. OBJETIVOS DE LA ACCIÓN LINGUA DEL PROGRAMA SÓCRATES II. AÑO 2000

Acción	Objetivos
LINGUA 1: Promoción del aprendizaje de idiomas (anterior Língua A)	Fomentar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, respaldar la diversidad lingüística de la Unión, y estimular las mejoras en la calidad de las estructuras y los sistemas de enseñanza de idiomas
LINGUA 2: Desarrollo de herramientas y materiales (anterior Língua D)	Contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de idiomas, asegurando la disponibilidad de un número suficiente de instrumentos de alta calidad para el aprendizaje de idiomas y de las herramientas necesarias para evaluar las aptitudes lingüísticas adquiridas.

Fuente: Elaboración CIDE.

En cuanto a las Acciones de Comenius incluidas en el Sócrates II, éstas accogen las anteriores Lingua B, C y E, y quedan sistematizadas de la siguiente manera:

- Comenius 1: Asociación de Centros Escolares.
- Comenius 1.1. Proyectos escolares (anterior Comenius 1).
- Comenius 1.2.: Proyectos lingüísticos conjuntos (anterior Lingua E).
- Comenius 1.3.: Proyectos para el desarrollo escolar. Esta acción incluye dos posibilidades de formación permanente de gran interés para el profesorado. En primer lugar, el intercambio de profesores o estancia de una a cuatro semanas durante la cual el profesor desempeña actividades de enseñanza en un centro escolar asociado al proyecto. En segundo lugar, estancia en prácticas con la misma duración que la acción anterior, que puede tener lugar dentro de una empresa, en una organización no gubernamental o en el sector público. De nuevo, el dominio de lenguas extranjeras se hace imprescindible para el profesorado participante que no sea de Lenguas Extranjeras, mientras que para el profesorado de esta materia supone una oportunidad de mejorar su competencia lingüística.
- Comenius 2: Formación del personal docente del centro escolar. De sus tres objetivos (mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y reforzar la dimensión europea de la educación; fomentar la calidad de la enseñanza de las lenguas de la UE; y promover el conocimiento intercultural de la educación no universitaria en Europa) es destacable el segundo. La mejora de la enseñanza de idiomas se consigue mediante actividades encaminadas a promover una formación actualizada sobre los métodos de enseñanza de idiomas para todo el personal docente dedicado a Lenguas Extranjeras o a impartir otras asignaturas utilizando una lengua extranjera, insistiendo especialmente en tecnologías didácticas que respondan a las diversas necesidades de los estudiantes.

Esta acción de Comenius se subdivide en:

- Comenius 2.1 (antiguo Comenius 3.1): Proyectos de cooperación europeos para la formación del personal docente en centros escolares. Consiste en la concesión de ayudas para grupos de centros u organismos que organicen cursos de formación a incluir en el Catálogo Comenius antes mencionado.
- Comenius 2.2: Becas individuales de formación. Esta acción, a su vez, se subdivide en Comenius 2.2.A o ayudas para la formación inicial de profesores; Comenius 2.2.B. o ayudantías lingüísticas (anterior Lingua C), y Comenius 2.2.C o becas individuales de prácticas (anteriores Lingua B y

Comenius 3.2.). El objetivo general de esta Acción es animar a los participantes a que perfeccionen sus conocimientos y aptitudes y adquieran una mayor comprensión de la educación en Europa, así como una cierta conciencia europea de su trabajo. Dentro de esta Acción se desarrollan cursos específicos para los profesores de idiomas, de entre dos y cuatro semanas de duración, y que se imparten en un país donde se hable y enseñe la lengua objeto. De nuevo, los destinatarios no se limitan a los docentes de idiomas cualificados y en activo, sino que está abierta a otros profesores interesados de alguna manera con el ámbito de la enseñanza de idiomas.

- Comenius 3: Redes Comenius para fomentar la creación de redes entre proyectos Comenius sobre temas de interés común, con el objetivo de promover cooperación y la innovación europea en distintos campos temáticos.

Además de la participación en los programas de la Unión Europea, los profesores de Lenguas Extranjeras se pueden beneficiar de las acciones formativas establecidas en el marco de **convenios bilaterales** suscritos por España con diferentes países. Estas actividades se concretan en una serie de programas específicos que vienen desarrollándose mayoritariamente en periodos anuales. Entre estos programas destacan:

- *Profesores españoles bilingües visitantes en Estados Unidos y Canadá:* Desde su inicio en 1986 con la firma del Memorandum de Entendimiento entre el Ministerio de Educación español y el Departamento de Educación de California, este programa se ha expandido a otros 18 Estados. A su vez, el número de plazas también ha ido en aumento, pasando de 74 profesores en el curso 1996/97, a 147 en el 1997/98 y a 340 en la siguiente convocatoria. Los destinatarios son Maestros, profesores de enseñanza secundaria o Licenciados que dominen la lengua inglesa y que reúnan, además, las cualificaciones apropiadas que en cada caso requiere el perfil de los puestos a desempeñar (en aulas de escuelas elementales y secundaria). Pueden ser funcionarios o no. Los objetivos de este programa son:
 - Fomentar y extender el conocimiento de la lengua, cultura e instituciones españolas en los Estados Unidos y Canadá.
 - Enriquecer la experiencia profesional y personal de los profesores españoles, lo que habrá de redundar, forzosamente, en la calidad de la enseñanza que impartan a su vuelta a España.
 - Proporcionar puestos de trabajo docente, retribuidos íntegramente por los Estados o Condados que acogen a los candidatos seleccionados por las autoridades norteamericanas, con contratos de un año, renovables hasta un tope de seis.

Los profesores seleccionados reciben un curso de información y orientación pedagógica bien en Estados Unidos o en España.

- *Intercambio de funcionarios docentes «Puesto por puesto», con países de Europa, Estados Unidos y Canadá:* Este programa pretende el perfeccionamiento del profesorado de Lenguas Extranjeras a través del intercambio de profesores alemanes, británicos, franceses, estadounidenses y canadienses con docentes españoles que sean funcionarios y que pertenezcan a los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria (especialidades de Alemán, Francés e Inglés), Escuelas Oficiales de Idiomas (especialidades de Alemán, Francés e Inglés) o de Maestros (especialidad de Lengua Extranjera). La duración de los intercambios suele ser de un curso escolar o de un trimestre. Para el año académico 2000/01 se han convocado 100 plazas para Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia y el Reino Unido.
- *Programa Hispano-Francés «Experimento controlado para la enseñanza precoz de las lenguas vivas»:* Este programa es fruto del acuerdo entre los Ministerios de Educación francés y español para proceder a un intercambio limitado de funcionarios del Cuerpo de Maestros entre los dos países, de manera que ambos grupos de profesores incrementen su conocimiento de la lengua extranjera. Los profesores seleccionados deben desplazarse en comisión de servicios a Francia durante un curso escolar para ocupar una plaza docente en régimen de intercambio. El número de plazas ofertadas para el curso 2000/01 es de 18.
- *Becas de la Embajada de Francia:* Desde 1994, la Embajada de Francia ofrece becas destinadas a profesores españoles de Francés de centros públicos universitarios o de Educación Secundaria y Escuelas Oficiales de Idiomas, que deseen desplazarse a Francia durante un mes para investigar en temas de lingüística o literatura francesa, didáctica del Francés como lengua extranjera, traducción y terminología. En la convocatoria del año 2000 se ofrecen cuatro plazas.
- *Becas de la Embajada de Italia:* Estas becas se otorgan para la realización de cursos de actualización en civilización italiana y lingüística y didáctica del italiano en la Universidad de Perugia. Están destinadas a profesores españoles de Italiano que ejerzan la docencia en Institutos de Educación Secundaria y Escuelas Oficiales de Idiomas. Para el verano de 2000 se han convocado siete becas.

6. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIÓN EUROPEA

La preocupación por la enseñanza de lenguas extranjeras no es exclusiva de España, en todos los países de nuestro entorno existen inquietudes similares. Por este motivo, conocer la manera en que los distintos países han abordado estas enseñanzas puede ofrecer información de gran utilidad para el sistema educativo español. En el presente capítulo se van a analizar brevemente diversos aspectos relativos a la enseñanza de esa materia en los Estados Miembros integrantes de la Unión Europea.

Sin embargo, al analizar el modo en que se articulan las enseñanzas de lenguas extranjeras en la Unión Europea hay que mencionar previamente la situación de multilingüismo existente en los países que la integran. El hecho de que en algunos países o regiones se estudien al mismo tiempo dos (o incluso tres) lenguas oficiales repercute en el idioma extranjero que se enseña y en el número de horas de clase dedicadas a cada uno de ellos, así como en la edad en que los alumnos comienzan el aprendizaje de esta última.

En la mayoría de los países existe una lengua oficial para todo el Estado, junto con otras lenguas regionales que también suelen tener carácter oficial en esa región correspondiente. Éste es el caso de España con el castellano y las cuatro lenguas cooficiales. Sin embargo, también se dan algunas excepciones a esta situación: Bélgica, donde en cada Comunidad existe una sola lengua oficial (el alemán, el francés o el neerlandés); Luxemburgo, con tres lenguas oficiales para todo el Estado (el alemán, el francés y el luxemburgués); e Irlanda, que posee dos lenguas cooficiales (el irlandés y el inglés). En el otro extremo merece la pena destacar el caso de Dinamarca, Grecia y Portugal, con una sola lengua oficial para todo el Estado y solamente una regional aunque sin carácter oficial (el alemán, turco y mirandés respectivamente). Esta diversidad lingüística ha dado lugar, a su vez, a diferentes realidades en la enseñanza de lenguas en cada país; por lo que la presencia o peso de esta materia dentro del currículo es también distinto.

El análisis que se va a llevar a cabo en el presente capítulo se realiza atendiendo a la evolución sufrida por la enseñanza de lenguas extranjeras, su organización actual (estructura, carga lectiva, número de lenguas estudiadas), las directrices generales del currículo vigente y el profesorado. También se describirán los resultados de algunas de las evaluaciones más representativas que se han realizado en los distintos países sobre diversos aspectos de la enseñanza de esta materia. Finalmente, a modo de conclusión, se presenta una panorámica general de los factores de convergencia o de divergencia que, con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, se han podido encontrar en los distintos sistemas educativos considerados.

6.1 EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIÓN EUROPEA

Al igual que en España, el interés por las lenguas extranjeras en los países que constituyen la Unión Europea ha ido en aumento a lo largo del siglo XX, hasta llegar a su inclusión como materia obligatoria en los distintos sistemas educativos. Esta nueva tendencia general a otorgarle carácter de obligatoriedad en los planes de estudios ha ocurrido paralelamente a determinados cambios económicos, sociales, demográficos o políticos que se han producido en esos países. Así, los Estados más pequeños pero con una larga tradición comercial, como los Países Bajos (el alemán, francés e inglés eran materias obligatorias desde el siglo XIX), fueron los primeros en mostrar ese interés por los idiomas extranjeros. Por otro lado, la existencia de tres Comunidades claramente diferenciadas en Bélgica ha tenido como consecuencia la convivencia de tres idiomas oficiales distintos, uno para cada Comunidad, dentro de un mismo país. Igualmente, se puede encontrar una auténtica situación de multilingüismo en Luxemburgo, donde el francés y el alemán han sido idiomas obligatorios desde hace más de un siglo. Sin embargo, el estudio de una lengua extranjera en países de mayor tamaño (como Alemania, Francia, Italia o el Reino Unido), no comenzó de manera sistemática hasta mediados de este siglo.

Por otro lado, los grandes cambios acaecidos en los sistemas educativos durante los años 60 tuvieron también su repercusión en la enseñanza de lenguas extranjeras. A pesar de que en la mayoría de los países esta materia estaba ya incluida en los planes de estudios de la secundaria superior, no fue hasta esa década, en la cual se amplió la obligatoriedad de la escolarización a la secundaria inferior, cuando el estudio de idiomas extranjeros se extendió a edades más tempranas. En general, se puede afirmar que los cambios acaecidos en la estructura de las enseñanzas han ido acompañados casi siempre por un aumento en el número de lenguas, así como en su carga lectiva.

La introducción de esta materia en la enseñanza primaria, salvo en el caso de Luxemburgo y Dinamarca, ha sido siempre posterior a su implantación en la enseñanza secundaria inferior. Por lo tanto, en este apartado se abordará primero la enseñanza secundaria para centrarse, a continuación, en la primaria, de tal manera que se siga el orden cronológico.

En una visión rápida a distintos grupos de países, se observa que en los germano-parlantes como es el caso de Austria y Alemania, ya en 1962 se creó el *Neusprachliche Gymnasium*, el cual dedica especial atención a la enseñanza de idiomas extranjeros en la enseñanza secundaria. Dos años más tarde, en 1964, el idioma inglés fue considerado materia obligatoria en Alemania, pudiéndose desde entonces estudiar dos lenguas extranjeras a partir de la secundaria inferior. A su vez, en los Países Bajos, la Ley de Educación Secundaria de 1963 que entró en vigor cinco después, estableció la enseñanza obligatoria de dos lenguas extranjeras (francés e inglés) en el primer año de este nivel.

Por otro lado, en los países del sur de Europa se ha dado tradicionalmente poca importancia a las lenguas extranjeras, centrados más bien en la enseñanza del latín y del griego clásicos. En Italia, fue en 1962, con la introducción de la *Scuola Media Unica* para alumnos de 11 a 14 años, cuando se estableció la obligatoriedad de esta materia en la secundaria inferior. Asimismo, en Portugal la reforma de 1947 fijaba ya el idioma extranjero como materia obligatoria a partir de los 11 años de edad para los alumnos del *Ensino Liceal*, los cuales pueden estudiar también una segunda lengua de manera optativa a partir de los 12 años desde 1989.

Igualmente, en Grecia la enseñanza de lenguas extranjeras se ha extendido rápidamente en los últimos 30-40 años. En este país, el francés era el idioma más estudiado pero se vio sustituido por el inglés hacia la segunda mitad de los años 50, si bien posteriormente las posibilidades de elección de la primera lengua extranjera se han ampliado al alemán en la enseñanza secundaria superior. Además, el aprendizaje de una segunda lengua extranjera (alemán o francés) se añadió a los estudios del *Gymnasio* en 1993. Desde los años 70, en Francia los esfuerzos han estado dirigidos a conseguir que la segunda lengua extranjera tenga carácter obligatorio en la *Enseignement général*.

Una característica general de los países de habla inglesa es el predominio del francés como lengua extranjera elegida. En el Reino Unido han sido tradicionalmente las *grammar schools* (centros de enseñanza secundaria a los cuales asistían los alumnos con más alto nivel académico) las que mayor importancia han dado a las lenguas extranjeras. Pero, en realidad, no fue hasta la llegada de las *comprehensive schools* en los años 60, cuando su aprendizaje se extendió a todos los alumnos de enseñanza secundaria. Posteriormente, con la aprobación del *National Curriculum* en 1988 y del *Northern Ireland Curriculum* en 1989, el estudio de una lengua extranjera se convirtió en obligatorio para todos los alumnos desde los 11 a los 16 años. Sin embargo, en el país de Gales, el empleo del galés como lengua vehicular en algunos centros, además de ser materia de carácter obligatorio hasta los 16 años ha tenido como consecuencia una disminución en el número de años de estudio de la lengua extranjera, inferior al resto del Reino Unido. La situación en Escocia ha sido históricamente bastante distinta puesto que posee un sistema educativo propio en el que la lengua extranjera (especialmente las destrezas orales) ha formado parte de sus exámenes y certificados. En este caso, la lengua extranjera es obligatoria para los alumnos de 12 a 14 años desde 1970 y desde 1993, para los alumnos de 10 a 16 años.

A pesar de compartir con el Reino Unido la elección del francés como lengua extranjera, en Irlanda la evolución no ha sido paralela a la de ese país. El hecho de que la enseñanza del irlandés sea obligatoria desde 1924, poco después de alcanzar su independencia, ha restado relevancia a la enseñanza de idiomas extranjeros. En este sentido hay que resaltar el hecho de que los alumnos tienen pocas oportunidades de emplear el irlandés en su vida diaria, lo cual la convierte, en la práctica, en lengua extranjera para muchos alumnos.

En cuanto a los países nórdicos, un rasgo común a todos ellos es la existencia desde los años 60 de la llamada estructura única, es decir, la unión de la primaria y la secundaria inferior en un único nivel educativo. En estos países, el inglés es claramente la primera lengua extranjera, seguido por el alemán. En Dinamarca, con la creación en 1958 de las actuales *Folkeskole*, todos los alumnos debían estudiar una lengua extranjera desde el sexto curso. Asimismo, en la primera mitad del siglo, los alumnos de Suecia podían elegir entre el inglés o el alemán a partir de los 13 años. Un poco después, en los 60, el inglés se convirtió en idioma obligatorio pero con la introducción del nuevo currículo de la *Grundskola* en 1994 se ofrece la posibilidad de elegir también entre el alemán, el francés y el español. En Finlandia, tras la creación de las *Peruskouli* en 1968, se estudian dos lenguas obligatorias y una o dos optativas.

Todo lo mencionado hasta ahora ha estado referido a la enseñanza secundaria. Sin embargo, el estudio de lenguas extranjeras, dentro de su constante proceso de expansión, también ha alcanzado en los últimos años a la Educación Primaria. En este sentido destacan los países escandinavos, junto con Luxemburgo, puesto que fueron los primeros en impartir un idioma extranjero con carácter obligatorio en dicho nivel educativo. La tabla 6.1 muestra la fecha de introducción de esta materia en la enseñanza primaria en aquellos países en que el idioma extranjero es considerado obligatorio, es decir, en todos, excepto en tres sistemas educativos: el alemán, en el cual la Educación Primaria finaliza a los 10 años si bien en 1994 el *Kultusministerkonferenz* recomendó el aprendizaje de una lengua extranjera de manera más sistemática en ese nivel; el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) donde la decisión de incluir esta materia depende de los centros docentes y además la enseñanza primaria termina a los 11 años, e Irlanda donde su enseñanza sólo se lleva a cabo en unos pocos centros que desarrollan un proyecto piloto.

En casi la mitad de los países en los que la lengua extranjera es obligatoria en primaria su implantación ha tenido lugar en la década de los 90 (prácticamente todos los mediterráneos - Portugal lo hizo en 1989 - además de Escocia y la Comunidad Francesa de Bélgica), siendo los escandinavos junto con Austria, Luxemburgo y los Países Bajos los que primero decidieron su inclusión. Así, en Suecia el idioma extranjero se consideró materia obligatoria para los alumnos a partir de los 10 años al implantarse la estructura única en 1962, y a partir de los 9 años desde 1969. En Austria, la implantación del inglés o el francés como primera lengua extranjera tuvo lugar tras varios años de proyectos experimentales que comenzaron en los años 70. Luxemburgo, cuya situación de multilingüismo lo convierte en un caso único, no ha experimentado cambios significativos en este nivel educativo desde 1912, siendo el alemán y el francés obligatorios a partir del segundo año de primaria y, además, se emplean como lenguas vehiculares en la enseñanza. Con muchos años de diferencia, la obligatoriedad del idioma extranjero llegó a Italia en 1992 para los alumnos de 7 años. Igualmente, en Grecia el idioma se incluyó en primaria a partir del curso 1992/93.

TABLA 6.1. FECHA DE IMPLANTACIÓN DEL IDIOMA EXTRANJERO COMO MATERIA OBLIGATORIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

Década de 1970 o anterior	Década de 1980	Década de 1990
Luxemburgo (1912, 1968)	Austria (1983)	España (1990)
Dinamarca (1958)	Países Bajos (1985)	Francia (1992)
Suecia (1962)	Portugal (1989)	Grecia (1992)
Finlandia (1970)		Italia (1992)
Bélgica: Com. Alemana (final de los 40)		Reino Unido: Escocia (1993)
		Bélgica: Com. Francesa (1998)

Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de Eurydice.

6.2 ORGANIZACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS

Anteriormente se ha mencionado que la diversidad lingüística existente en cada Estado influye en la manera en que se organiza la enseñanza de lenguas extranjeras. Así, el número de años de estudio, la carga lectiva, la elección de un determinado idioma, etc. se verán afectados por el número de lenguas que, con carácter estatal o regional, se estudien en cada país. Por lo tanto, resulta relevante presentar esos aspectos de manera comparada para todos los países.

6.2.1 ESTRUCTURA

La consideración que la materia de lengua extranjera tiene dentro del sistema educativo cuando el alumno entra en contacto con ella por primera vez, normalmente en la Educación Primaria, no es la misma en todos los países. Es decir, el idioma puede tener carácter obligatorio, ser el resultado de un proyecto piloto o bien estar incluido en el currículo por decisión del centro, debido a la autonomía curricular que el centro disfruta. Posteriormente, en la secundaria superior, la obligatoriedad de estudiar una lengua extranjera durante un periodo determinado puede estar referido únicamente a algunas modalidades de enseñanza.

En general, se puede afirmar que la lengua extranjera se implanta con carácter obligatorio a partir de las edades comprendidas entre los 8 y 11 años dependiendo del país, aunque algunos sistemas educativos difieren de esta norma (gráfico 6.1). Así, en Austria y Luxemburgo el idioma extranjero es obligatorio a los 6 años, en Italia un año más tarde y, por el contrario, en Bélgica (Comunidad Flamenca) la obligatoriedad se retrasa hasta los 12 años. En otros países como Finlandia y Suecia, las autoridades educativas únicamente fijan los objetivos que se han de alcanzar en cada nivel, por lo que los centros pueden decidir el momento en que introducir la lengua extranjera como materia de estudio. De hecho, aunque

en Finlandia se puede empezar a los 7 años, en la mayoría de los centros educativos su aprendizaje comienza a los 9 años e, igualmente, en Suecia se permite retrasar su comienzo desde los 7 hasta los 10 años. En Escocia, las *Curriculum Guidelines* recomiendan a los centros que el primer contacto de los alumnos con la lengua extranjera se produzca a los 10 años.

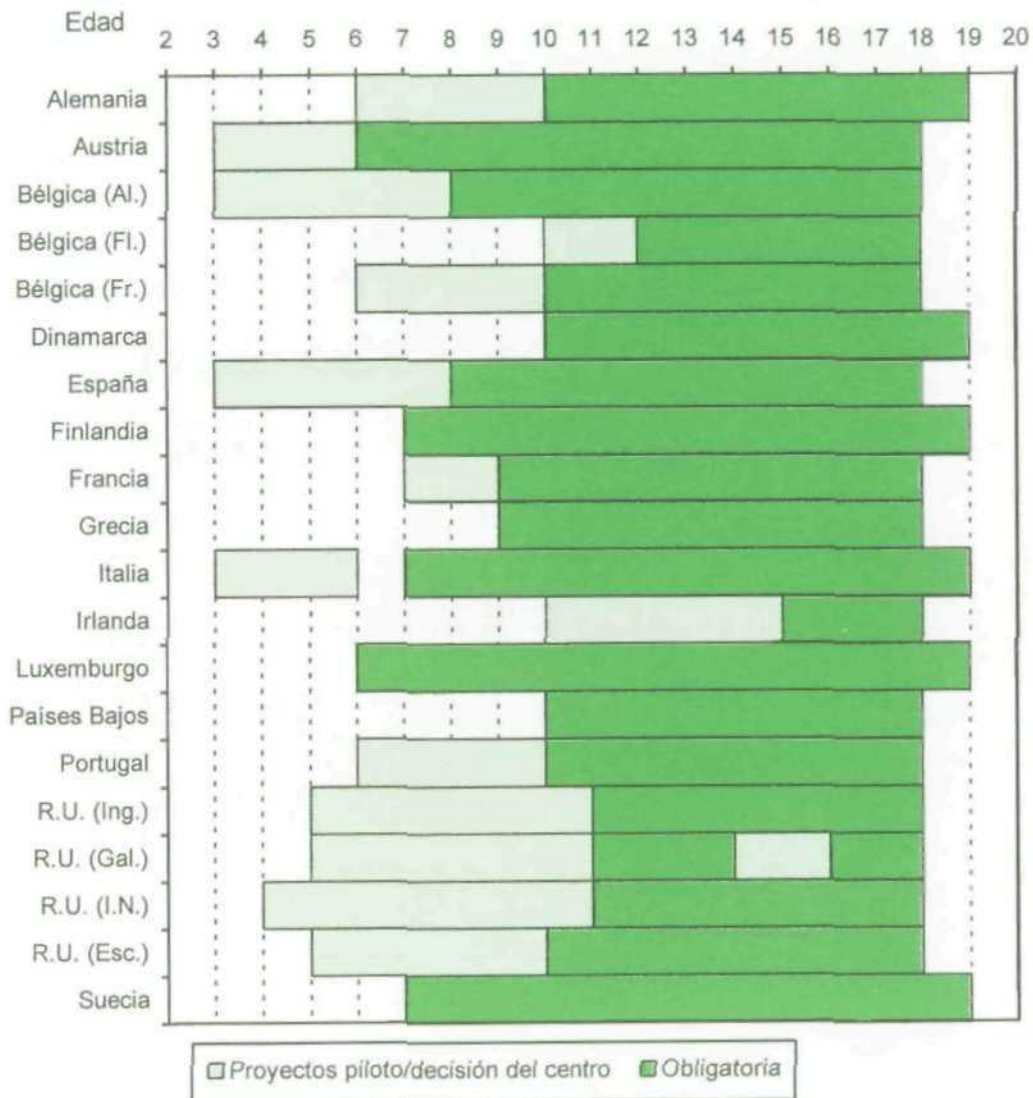
Además, mediante proyectos piloto o por decisión de los centros, la edad de comienzo de estudio de una lengua extranjera se suele adelantar a los 7, 6 o incluso 5 años en la mayoría de los países. Es de destacar el caso de Austria, Bélgica (Comunidad Alemana), España e Italia, donde ese primer contacto puede tener lugar a los 3 años. La posibilidad de anticipar el inicio del aprendizaje de una lengua extranjera es una característica de casi todos los sistemas educativos y demuestra la preocupación existente en todos ellos por elevar el nivel del conocimiento de idiomas en la población.

Un rasgo común a todos los sistemas educativos de la Unión Europea es que el estudio de una lengua extranjera se considera obligatorio a lo largo de la enseñanza secundaria inferior (excepto en Irlanda, donde esa etapa se extiende hasta la edad de 15 años). Con respecto a la enseñanza secundaria superior, el idioma extranjero también es materia obligatoria en todos los países, salvo en Italia, Irlanda y el Reino Unido en que únicamente lo es en ciertas modalidades, normalmente las que se orientan hacia estudios relacionados con las humanidades.

En su constante expansión, el estudio de lenguas extranjeras en los distintos países no se limita a un solo idioma: en todos los sistemas educativos existe la posibilidad de cursar una o varias segundas lenguas extranjeras (lo que puede llegar a representar un total de dos, tres e incluso cuatro idiomas en determinadas modalidades de estudio), bien sea con carácter obligatorio, como materia optativa o por decisión del centro (gráfico 6.2). El primer caso es más frecuente que el segundo, es decir, su inclusión como materia obligatoria es una característica de la mayoría de los sistemas educativos. Los únicos países que difieren de esta norma son Bélgica (Comunidades Alemana y Francesa), España, Italia y el Reino Unido.

El aprendizaje obligatorio de las segundas lenguas extranjeras suele comenzar a lo largo de la enseñanza secundaria inferior o incluso en Educación Primaria (Luxemburgo) pero nunca en la Infantil como ocurría con el primer idioma extranjero. Dicha situación se puede encontrar en Alemania (únicamente en el *Gymnasium*), Austria (dos segundas lenguas en el *Gymnasium* a partir de los 14 años), Bélgica (Comunidad Flamenca, desde los 13 años), Dinamarca (en la enseñanza postobligatoria, dos lenguas en el *Sprogling Linje*), Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda (sólo en las *Languages subject group*), Luxemburgo (tres lenguas en la *Orientation Littéraire* y dos en la *Orientation Scientifique*), Países Bajos (dos lenguas en el *VWO* y el *HAVO*, una en el *MAVO/VBO*), Portugal (en el *Agrupamento 4 Humanidades*) y Suecia (dos lenguas en la *Humanistisk gren* y una en la *Ekonomisk gren*).

GRÁFICO 6.1. ENSEÑANZA DE LA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA INFERIOR EN LA UNIÓN EUROPEA. CURSO 1999/2000



Notas:

Italia: la primera lengua extranjera es obligatoria de los 14 a los 19 años en el *Liceo scientifico* y de 14 a 16 en el *Liceo classico*.

Irlanda: la primera lengua extranjera es obligatoria de los 15 a los 18 años solamente para aquellos alumnos que eligen el *Languages subject group*.

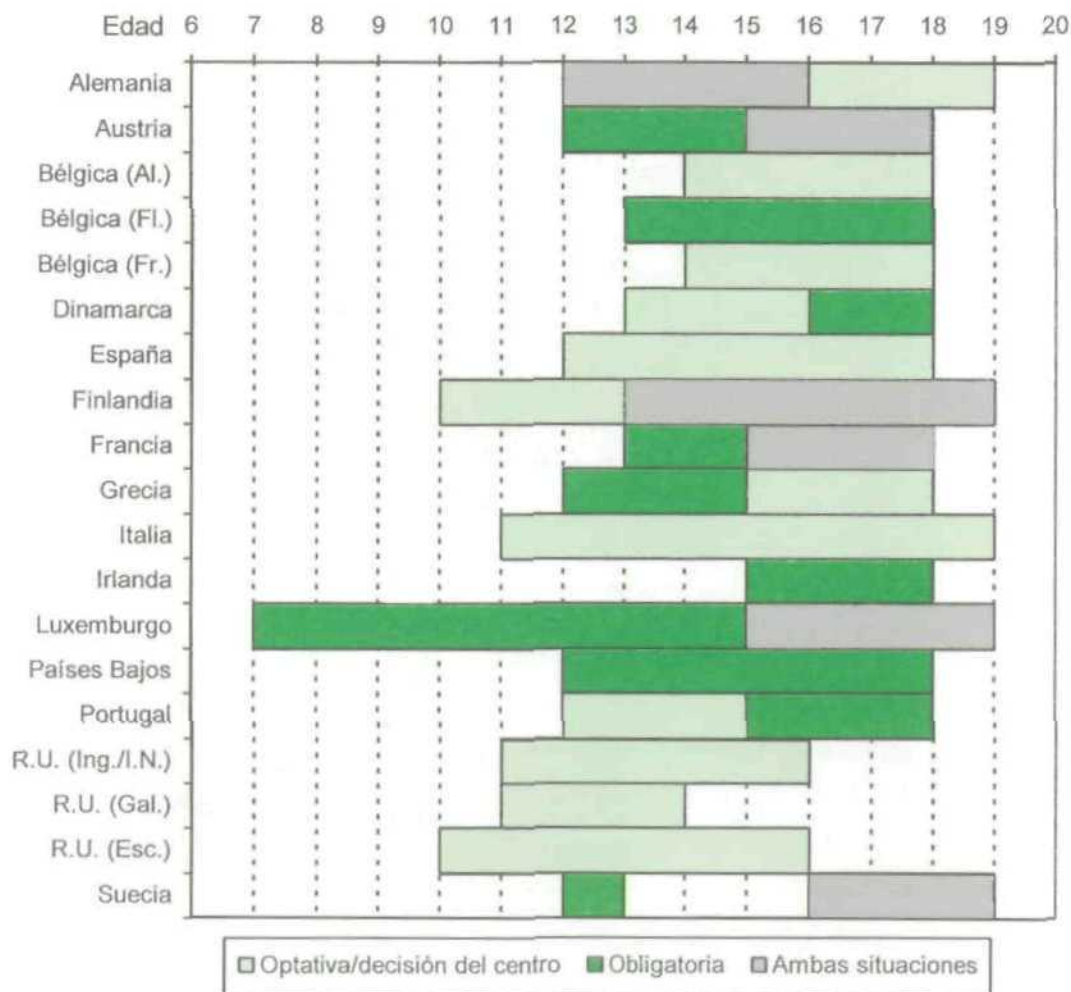
Reino Unido: la primera lengua extranjera es obligatoria de los 16 a los 18 años dependiendo de la modalidad de estudios elegida.

Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de Eurydice.

Sin embargo, como se puede apreciar en el gráfico ya mencionado, no hay relación entre el estudio obligatorio de más de un idioma y la edad de comienzo

del aprendizaje del primero de ellos. Por ejemplo, en Luxemburgo la introducción de la segunda lengua tiene lugar solamente un año después de que se comience a estudiar la primera, mientras que en Dinamarca han de transcurrir seis años.

GRÁFICO 6.2. ENSEÑANZA DE LAS SEGUNDAS LENGUAS EXTRANJERAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA INFERIOR EN LA UNIÓN EUROPEA. CURSO 1999/2000



Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de Eurydice.

La segunda lengua extranjera también puede ser de oferta obligatoria para el centro pero voluntaria para los alumnos, aunque a veces se pueden convertir en obligatorias si el centro no ofrece un número suficiente de optativas. Esta situación se suele encontrar en la enseñanza secundaria de: Alemania (en el *Gymnasium* y el *Realschule*), Austria (en el *Gymnasium*, *Realgymnasium* y *Wirtschaftskundliches Realgymnasium*), Bélgica (Comunidades Alemana y Flamenca), España, Finlandia, Francia, Grecia, Portugal y Suecia (como cuarta o tercera lengua extranjera en la *Humanistisk gren* y en la *Ekonomisk gren*).

Junto con el caso anterior, los centros, gracias a la autonomía que poseen en la organización del currículo, pueden ofrecer una segunda lengua que ellos mismos deciden y que en algunos casos los alumnos son también libres de elegir. Esto ocurre en Bélgica (Comunidad Francesa), Dinamarca, España y Finlandia.

La existencia de segundas lenguas extranjeras en la mayoría de los sistemas educativos puede variar dependiendo del tipo de enseñanza cursado. Normalmente, son las modalidades de carácter más humanístico las que incluyen mayor número de lenguas en su currículo (modalidades de «Literatura», «Humanidades», «Estudios Clásicos», etc). Por ejemplo, en Luxemburgo los alumnos que cursan «Literatura» llegan a tener tienen un total cuatro lenguas obligatorias.

Algunos países también poseen centros que, además de las materias obligatorias, ofrecen enseñanza especializada de idiomas. En ellos, determinadas materias se imparten en una lengua extranjera, es decir, ésta se emplea como lengua vehicular, o bien se incluyen en el currículo un mayor número de lenguas extranjeras obligatorias, a su vez con una carga lectiva también superior. Estos centros se encuentran en: Alemania, Bélgica (Comunidad Francesa), Finlandia, Francia, Italia, Países Bajos y Reino Unido (Inglaterra). En España, aunque formando parte de las Enseñanzas de Régimen Especial, las Escuelas Oficiales de Idiomas cumplen esta función de enseñanzas especializadas que no tienen un equivalente exacto en otros países comunitarios.

6.2.2 CARGA LECTIVA

Las normativas legislativas de los distintos países establecen el número de horas mínimo anual para cada materia. A partir de ahí, las Administraciones Educativas desarrollan el currículo distribuyendo el resto del tiempo flexible entre las diferentes materias del currículo. En este sentido, hay que resaltar que el número de horas anuales que representa el horario flexible puede variar mucho de unos países a otros. Así, en secundaria inferior oscila desde el 3% en Grecia al 100% en la Comunidad Flamenca de Bélgica, Países Bajos y Reino Unido (excepto Escocia). Sin embargo, como rasgo común a todos los sistemas educativos, se puede afirmar que el número de horas dedicado a la enseñanza de lenguas extranjeras aumenta a lo largo de los distintos niveles educativos.

Al comparar el número mínimo de horas anuales y el porcentaje correspondiente para las materias de Lengua Extranjera, Lengua Materna, Matemáticas, Ciencias Sociales y de la Naturaleza, y Educación Física, así como la carga lectiva total anual en Educación Primaria (tabla 6.2), se observa que el mínimo de carga lectiva para las lenguas extranjeras oscila entre las 30 de Austria y las 116,6 de Portugal, un 4 y 13% respectivamente. En Luxemburgo esta cifra se eleva a 374 horas debido a dos motivos: primero, los alumnos estudian obligatoriamente dos lenguas a los 10 años; y, en segundo lugar, no hay tiempo flexible, es decir, el número de horas de esta materia se establece uniformemente para todos los centros. En algunos países la carga lectiva de Lenguas Extranjeras coincide con la de Matemáticas (España,

Italia y Portugal) o es sensiblemente inferior (Austria, Dinamarca y Finlandia). Pero, en general, esta materia representa el 10 u 11% del horario mínimo. Por otro lado, en la Comunidad Flamenca de Bélgica, Países Bajos, Suecia y Reino Unido (excepto Escocia) no hay mínimos fijados para cada materia, pues todo el horario es flexible. En el caso de Suecia ni siquiera hay mínimo total anual.

TABLA 6.2. CARGA LECTIVA MÍNIMA ANUAL PARA LAS MATERIAS DE LENGUA EXTRANJERA, LENGUA MATERNA, MATEMÁTICAS, CIENCIAS HUMANAS Y DE LA NATURALEZA, EDUCACIÓN FÍSICA Y TOTAL ANUAL A LA EDAD DE 10 AÑOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA. CURSO 1997/98

	Lengua Extranjera		Lengua materna		Matemáticas		CC. Sociales y de la Naturaleza		Educación Física		Total	
	H	%	H	%	H	%	H	%	H	%		
Alemania	ND		164	23	135	19	120	17	81	11	713	
Austria	30	4	210	28	120	15	90	12	90	12	750	
Bélgica	AL	90	11	220	25	151	18	184	22	61	7	850
	FL	NR		NR		NR		NR		NR		849
	Fr.	ND		212	25	152	18	196	23	61	7	848
Dinamarca	60	8	180	23	120	15	90	12	90	12	780	
España	85	11	138	17	85	11	85	11	53	6	810	
Finlandia	38	6	152	24	105	17	86	14	57	9	628	
Francia	ND		293	35	179	21	130	15	89	10	845	
Grecia	79	10	211	28	105	14	184	24	52	7	761	
Italia	90	10	121	13	90	10	149	17	60	7	900	
Irlanda	NR		342	40	145	17	94	11	43	5	854	
Luxemburgo	374	40	29	3	159	17	93	10	93	10	936	
Países Bajos	NR		NR		NR		NR		NR		1000	
Portugal	116,6	13	145,8	17	116,6	13	175	20	58,3	7	875	
R.U.	Ing./Gal.	NR		NR		NR		NR		NR		912
	I.N.	NR		NR		NR		NR		NR		855
	Esc.	NR		143	15	143	15	237	25	NR		950
Suecia	NR		NR		NR		NR		NR		NR	

Notas:

ND: Datos no disponibles.

NR: No existe regulación al respecto.

Francia: Datos no disponibles porque la enseñanza de lenguas extranjeras a los 10 años estaba siendo introducida en el año de referencia.

Fuente: Elaboración CIDE a partir de European Commission (2000): *Key data on education in Europe 1999/2000*. Luxemburgo, Office for Official Publications of the European Communities.

Si la comparación se lleva a cabo para las materias de Lengua Extranjera, Lengua Materna, Matemáticas, Ciencias Sociales y de la Naturaleza, y Educación

Física en la enseñanza secundaria inferior, a la edad de 13 años (tabla 6.3), se aprecia fácilmente que la carga lectiva para las lenguas extranjeras aumenta con respecto a la Educación Primaria.

TABLA 6.3. CARGA LECTIVA MÍNIMA ANUAL PARA LAS MATERIAS DE LENGUA EXTRANJERA, LENGUA MATERNA, MATEMÁTICAS, CIENCIAS SOCIALES, CIENCIAS DE LA NATURALEZA, EDUCACIÓN FÍSICA Y TOTAL ANUAL A LA EDAD DE 13 AÑOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA INFERIOR. CURSO 1997/98

	Lengua Extranjera		Lengua materna		Matemáticas		CC. Sociales		CC. Naturaleza		Educación Física		Total	
	H	%	H	%	H	%	H	%	H	%	H	%		
Alemania	210	24	114	13	114	13	106	12	115	13	74	8	874	
Austria	90	9	120	12	165	16	120	12	180	18	90	9	1020	
Bélgica	Al. y Fr.	121	14	152	18	152	18	121	14	61	7	91	11	849
	Fl.	121	14	121	14	121	14	61	7	30	4	61	7	849
Dinamarca	180	20	180	20	120	13	120	13	120	13	60	7	900	
España	105	12	105	12	70	8	70	8	70	8	35	4	866	
Finlandia	133	16	76	9	86	10	57	7	124	14	57	7	857	
Francia	102	11	153	16	136	15	119	13	119	13	102	11	935	
Grecia	131	14	105	11	105	11	105	11	79	9	79	9	923	
Italia	93	10	187	20	93	10	156	17	93	10	63	7	933	
Irlanda	NR		NR		NR		NR		NR		NR		1074	
Luxemburgo	480	53	-		90	10	90	10	30	3	60	7	900	
Países Bajos	144	14	111	10	111	10	144	14	89	8	100	9	1067	
Portugal	87	10	117	13	117	13	175	20	117	13	58	7	874	
R.U.	Ing./Gal.	NR		NR		NR		NR		NR		NR		950
	I.N.	NR		NR		NR		NR		NR		NR		855
	Esc.	NR		157	15	157	15	ND		261	25	NR		1045
Suecia	NR		NR		NR		NR		NR		NR		807	

Notas:

NR: No existe regulación al respecto.

ND: Datos no disponibles

Fuente: Elaboración CIDE a partir de European Commission (2000): *Key data on education in Europe 1999/2000*. Luxemburgo, Office for Official Publications of the European Communities.

Por otro lado, al analizar los distintos países, Portugal pasa de tener el mayor número de horas dedicadas a la enseñanza de esta materia en Educación Primaria (116,6), con la excepción de Luxemburgo, a ser el país que tiene menor carga lectiva en la secundaria inferior (87). El mayor número de horas lectivas se encuentra en Alemania (210) seguida por Dinamarca (180). De nuevo, Luxemburgo destaca con 480 horas por los motivos ya mencionados en primaria:

tres o cuatro lenguas extranjeras obligatorias (una o dos más en este nivel educativo) y ausencia de horario flexible. En Bélgica (Comunidad Flamenca), Dinamarca y España, la carga lectiva para esta materia es la misma que para la lengua materna mientras que en Alemania, Grecia, Finlandia y Países Bajos es sensiblemente superior. En general, se observa que en la mayoría de los países el número de horas dedicadas a la lengua extranjera gira en torno a las 100. Al igual que en Educación Primaria, Irlanda, Suecia y Reino Unido (excepto Escocia) no poseen mínimos ni máximos por materia puesto que todo el horario es flexible.

Tanto en Enseñanza Primaria como en secundaria inferior, la carga lectiva anual se suele distribuir a razón de tres o cuatro horas semanales aunque normalmente aumenta al subir de nivel educativo. Asimismo, ningún país supera los 36 alumnos por clase si bien en algunos casos, como Austria y Portugal, el tamaño del grupo se reduce a la hora de impartir esta materia.

6.2.3 LENGUAS ESTUDIADAS

Con la excepción de España y Finlandia (desde 1999), donde los idiomas extranjeros no aparecen especificados, en los restantes 13 países de la Unión Europea existe regulación en este sentido, aunque en algunos casos sólo esté referida a la lengua extranjera como materia obligatoria. En la mayoría de los Estados la posibilidad de elección para los alumnos oscila entre dos y seis lenguas, con la excepción de Austria (8), Francia (12) y del Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) donde el número aumenta notablemente (19). Con respecto a la segunda lengua obligatoria es de resaltar el caso de Francia y Países Bajos con siete y 15 lenguas respectivamente.

Existe un grupo de países formado por Dinamarca, Grecia, Países Bajos y Suecia en los que el inglés se enseña obligatoriamente como primera lengua extranjera; en la Comunidad Alemana de Bélgica es el francés y el alemán en Luxemburgo. Con respecto a la segunda lengua obligatoria, en Francia se puede elegir entre 13 lenguas mientras que en Luxemburgo se ofrece únicamente el francés. De entre las 11 lenguas oficiales en la Unión Europea, el inglés es la única lengua que se puede estudiar como primer, segundo idioma o como ambos en todos los países, con la excepción mencionada más arriba de Luxemburgo. Dicha lengua va seguida por el francés y el alemán estudiados en un gran número de países también con carácter de primero o segundo idioma extranjero. Por otro lado, el español y el italiano son objeto de estudio en Austria, España (el italiano), Italia (el español), los Países Bajos, el Reino Unido y Suecia. Sin pertenecer al grupo de lenguas oficiales comunitarias, el ruso es una opción común en países como Austria, Francia, Italia, Países Bajos y Reino Unido (Escocia). En la tabla 6.4 se presentan los idiomas más estudiados como primera o segunda lengua o como ambos casos en la Unión Europea.

TABLA 6.4. LENGUAS EXTRANJERAS ESTABLECIDAS EN LA NORMATIVA QUE SE ESTUDIAN EN LA UNIÓN EUROPEA SEGÚN REGULACIÓN. CURSO 1998/99

		Alemán	Francés	Español	Inglés	Italiano	Neerlandés	Portugués	Otros
Alemania			●		●				
Austria			●		●	●			●
Bélgica	Al.		●		●		●		
	Fl.		●		●				
	Fr	●			●		●		
Dinamarca		●		●					
España		NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
Finlandia		NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
Francia		●		●	●	●	●	●	●
Grecia		●	●		●				
Italia		●	●	●	●				●
Irlanda		●	●	●		●			●
Luxemburgo		●	●						
Países Bajos		●	●	●	●		●		●
Portugal		●	●		●				
R.U.	Ing./Gal.	●	●	●		●	●	●	●
	I.N./Esc	●	●	●		●			
Suecia		●	●	●	●				●

● Primera lengua	● Segunda lengua	● Primera y segunda lengua
------------------	------------------	----------------------------

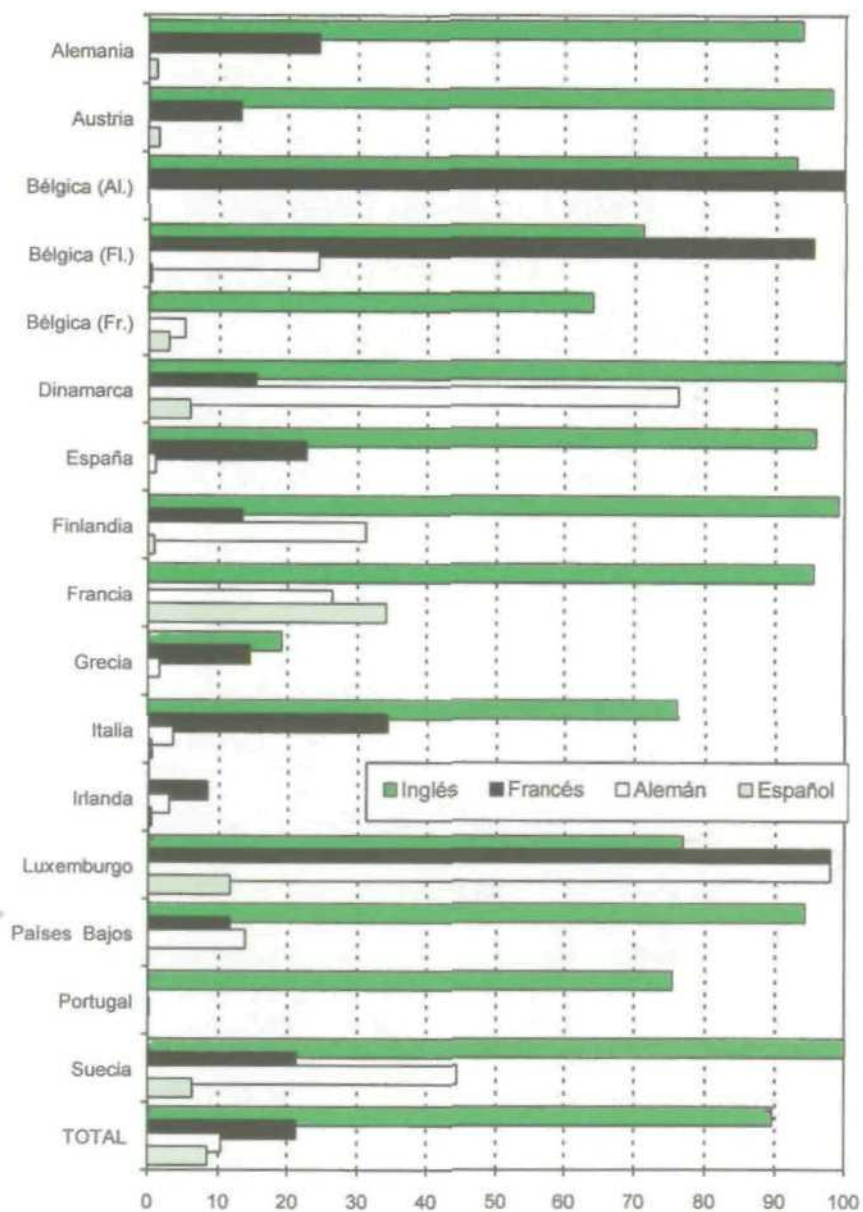
Nota: NR: No existe regulación al respecto.

Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de Eurydice.

A pesar de la gran variedad de idiomas teóricamente ofertados, la realidad es que el número de lenguas que de hecho se pueden cursar en los centros es siempre menor. Las razones son muy variadas: número insuficiente de alumnos, falta de profesorado cualificado, tradición educativa, contexto cultural o lingüístico de los países vecinos, etc. Los centros suelen ofrecer siempre el inglés como primera lengua extranjera, seguido por el francés y el alemán. Sin embargo, las Autoridades Educativas en sus distintos ámbitos de competencias están introduciendo políticas destinadas a ampliar y diversificar la oferta de idiomas. Con este fin, dada la escasez de profesorado, en algunos países incluso se organizan clases impartidas por profesorado externo a los centros (personal de las embajadas, ciudadanos extranjeros viviendo temporalmente en el país, etc.). En este sentido hay que mencionar el informe de la Fundación Nuffield del Reino Unido (Boyd, 1999), en el cual se indica que la falta de profesorado cualificado es una de las causas del monolingüismo actual de la población estudiantil. Respecto a la lengua inglesa, el citado estudio

también explica que a pesar de que ese idioma es hoy en día la lengua empleada en la ciencia, la tecnología, la aviación, etc., en un entorno plurilingüe el ciudadano británico debe esforzarse por aprender otros idiomas distintos del suyo.

GRÁFICO 6.3. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA UNIÓN EUROPEA QUE ESTUDIAN INGLÉS, FRANCÉS, ALEMÁN O ESPAÑOL. CURSO 1996/97



Notas:

Portugal: Datos no disponibles para los idiomas francés y español.

Reino Unido: Datos no disponibles.

Fuente: Elaboración CIDE a partir de European Commission (2000): *Key data on education in Europe 1999/2000*. Luxemburgo, Office for Official Publications of the European Communities.

En cualquier caso, existe una realidad incuestionable por el momento: la inmensa mayoría del alumnado de la Unión Europea estudia inglés como primera lengua extranjera en todos los niveles educativos. En la enseñanza secundaria (gráfico 6.3) el número de alumnos que cursa ese idioma sobrepasa la proporción de uno a cuatro con respecto al francés. Éste, a su vez, es estudiado por más del doble de alumnos que han elegido alemán. Finalmente, no se aprecia mucha diferencia entre el alumnado de alemán y el de español. Sin embargo, hay que tener en cuenta un hecho importante: el inglés es casi siempre la primera lengua estudiada, jugando el resto de los idiomas el papel de segundas lenguas. Aunque el francés es el segundo idioma en número total de alumnos, es interesante resaltar que en algunos países no es la segunda lengua extranjera, sino que lo es el alemán, tal y como ocurre en Dinamarca, Finlandia, los Países Bajos y Suecia. Únicamente en Francia es el español la segunda lengua más estudiada, superando al alemán.

6.3 CURRÍCULO

Las directrices generales (en algunos casos, únicamente recomendaciones generales) del currículo están reguladas con carácter estatal en casi todos los países. Posteriormente, al igual que en España, las Administraciones Educativas correspondientes y los centros educativos desarrollan e implementan el currículo de la lengua extranjera elegida. Casi todas las directrices generales vigentes en la actualidad proceden de la década de los 90 (excepto en Austria, Italia y Luxemburgo donde fueron renovados en los 80), sobre todo en Educación Primaria ya que es en esa década cuando se introdujo la lengua extranjera en este nivel educativo en la mayoría de los países.

Al analizar los contenidos mínimos de esta materia cuando posee carácter obligatorio se observa que no todos los países especifican esos contenidos para cada uno de los idiomas. Existen tres posibilidades: que los contenidos sean comunes a todas las lenguas dentro de un mismo nivel educativo (España, Finlandia e Italia), que sean también comunes pero tengan un apartado para cada una de las lenguas (Suecia), y que los contenidos sean específicos para cada idioma (Dinamarca, Grecia, Luxemburgo y Portugal). Tampoco todos los países siguen el mismo modelo para los distintos niveles educativos y, aunque es más corriente que los contenidos sean comunes en primaria (Austria y Francia) y especificados por idioma en secundaria (Bélgica - Com. Alemana y Francesa - solamente para lenguas germánicas o romances, y Francia), también hay excepciones como es el caso de los Países Bajos en donde se observa el caso contrario (tabla 6.5). No se consideran estos contenidos referidos a la enseñanza primaria en Alemania, la Comunidad Flamenca de Bélgica y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) por no existir lengua extranjera obligatoria en este nivel. Tampoco se incluye Escocia porque los documentos existentes para primaria no tienen carácter normativo. En Irlanda únicamente se contempla la secundaria inferior.

TABLA 6.5. ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS MÍNIMOS DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. CURSO 1998/99

Común a todas las lenguas		Parte común + Parte específica		Específicos para cada lengua	
Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria
					Alemania
			Austria		
	Bélgica (Com. Flamenca)	Bélgica (Com. Alemana y Francesa)			Bélgica (Com. Alemana y Francesa)
				Dinamarca	Dinamarca
España	España				
Finlandia	Finlandia				
Francia					Francia
				Grecia (inglés)	Grecia
Italia	Italia				
	Irlanda				
				Luxemburgo	Luxemburgo
	Países Bajos			Países Bajos (inglés)	
				Portugal	Portugal
	Reino Unido				
		Suecia	Suecia		

Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de Eurydice.

En general, se puede afirmar que todos los países coinciden en los rasgos más sobresalientes que caracterizan los objetivos, contenidos y metodología de sus respectivas directrices generales, las cuales han de ser tenidas en cuenta a la hora de elaborar los diferentes currículos de los distintos niveles educativos.

6.3.1 OBJETIVOS

Independientemente de la manera en que se expresen los objetivos, existen una serie de características comunes a todos los países que adquieren mayor o menor énfasis dependiendo del nivel educativo a que se refieren. Los rasgos más significativos serían los siguientes:

- Emplear la lengua de manera comunicativa, es decir, adquirir las destrezas necesarias para el uso comunicativo de la lengua. Tras muchos años de discusión, parece finalmente evidente para todos que aprender una lengua extranjera supone ser capaz de comunicarse en ella.
- Desarrollar la identidad social y cultural de los alumnos mediante el estudio de otra lengua, así como la reflexión sobre la propia. Aprender otras lenguas

ayuda a los alumnos a conocer la suya, algo que, a su vez, les ayudará a tomar conciencia de su realidad social y cultural.

- Fomentar la motivación para el estudio de las lenguas extranjeras. Los alumnos han de tener deseo de aprender otras lenguas para lo cual deben apreciar por sí mismos tanto la utilidad como las posibilidades de enriquecimiento personal que ello les reporta.
- Favorecer el desarrollo cognitivo de los alumnos aumentando su autonomía en el aprendizaje. Aprender a aprender es uno de los pilares de la educación a lo largo de toda la vida.

6.3.2 CONTENIDOS

Los contenidos se articulan en todos los países en torno a las cuatro destrezas de la comunicación y los aspectos estructurales y socio-culturales de la lengua.

Las cuatro **destrezas** de la comunicación, comprensión y expresión oral y escrita, se presentan de manera integrada, si bien en países como Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos y Reino Unido (Escocia) las destrezas orales tienen prioridad sobre las escritas, especialmente en Educación Primaria. Sin embargo, en la mayoría de los países la comprensión y la expresión tienen la misma importancia; es decir, no priman las destrezas pasivas sobre las activas o viceversa.

Los **aspectos estructurales** de los contenidos normalmente tienen en cuenta la morfosintaxis, el vocabulario y la fonética, todo ello considerado siempre como un medio para alcanzar el objetivo comunicativo del aprendizaje de una lengua extranjera. Los contenidos morfosintácticos únicamente aparecen especificados en Austria, Bélgica y Francia para la enseñanza secundaria, y en Grecia, Luxemburgo y Portugal también para primaria. Con respecto a la fonética, en la mayoría de los países se hace hincapié en el acento, el ritmo y la entonación, así como en las características más relevantes de cada lengua extranjera. Por otro lado, algunos países como Austria, Francia (secundaria), Bélgica, Grecia, Portugal y el Reino Unido presentan listas de temas de vocabulario aunque casi todos insisten en la necesidad de adquirir un vocabulario básico relacionado con los intereses personales de los alumnos que se pueda emplear en situaciones de comunicación en la vida real.

Los contenidos **socio-culturales** están presentes en casi todos los currículos, excepto en los de Educación Primaria de Austria, Italia y Países Bajos. Normalmente estos contenidos están referidos a las costumbres de la vida diaria, la geografía y las instituciones políticas del país donde se habla la lengua objeto de estudio. En una Europa multiracial y plurilingüe, los contenidos socio-culturales adquieren una muy especial relevancia

6.3.3 METODOLOGÍA

Al igual que con los objetivos generales, se observa una gran uniformidad en el enfoque metodológico adoptado por los distintos países, que en todos los casos es el enfoque comunicativo. Sin embargo, Grecia también recomienda que en la enseñanza secundaria se le otorgue una cierta importancia a los métodos de aprendizaje tradicionales mediante actividades en las que se realicen traducciones y se reciten textos de memoria.

Por otro lado, son comunes a todos los currículos las recomendaciones sobre el tratamiento del error, el empleo de la lengua extranjera en clase, la utilización de materiales auténticos y motivadores para los alumnos, las actividades en las que se trabaje en grupo y en parejas, etc. Además, se insiste en la necesidad de que el profesor siga una metodología activa, centrada en el alumno y con un enfoque interdisciplinar. En cualquier caso, la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramienta, como medio de comunicación con los demás o como fuente de información, está presente en la mayoría de los casos.

6.4 PROFESORADO

Desde comienzos de los años 80, la formación del profesorado ha tenido que ser revisada en todos los países de la Unión Europea. Ésto se debe a los cambios acaecidos en la sociedad, los cuales han hecho necesario que los profesores se adapten también a esas nuevas realidades y tengan que dar respuesta a las demandas educativas surgidas de la sociedad de la información y del conocimiento.

Tal y como se expuso en el capítulo 4, las nuevas orientaciones en la finalidad del aprendizaje de las lenguas extranjeras reclaman un profesorado especializado y con una sólida formación metodológica. A su vez, la extensión de los idiomas a niveles educativos inferiores (apartado 6.2) ha provocado en muchos países una demanda de profesores especialistas a la que no siempre se ha podido dar respuesta por falta de recursos humanos o económicos.

En este sentido merece la pena resaltar que en la enseñanza primaria se observan tres perfiles profesionales distintos en los profesores que enseñan lengua extranjera en la actualidad:

- el profesor generalista, el cual imparte todas las materias y se encuentra en Austria, Bélgica (Comunidad Flamenca), Francia (primeros cursos de primaria), Luxemburgo, Países Bajos, Portugal (en el primer ciclo del *Ensino básico*), Reino Unido (Escocia) y Suecia;

- el profesor encargado de un número determinado de materias, entre las que se incluye la lengua extranjera; este perfil es el correspondiente a Dinamarca, Finlandia y Portugal (en el segundo ciclo del Ensino básico); y
- el profesor especialista en la lengua extranjera elegida, como es el caso de Grecia y España.

En algunos países hay un sistema más flexible en el que los profesores pueden haber recibido diferente formación inicial. Así en Alemania, Bélgica (Comunidad Alemana y Francesa), Francia (para alumnos a partir de los 9 años), Italia, Irlanda y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) los docentes pueden ser profesores generalistas o especialistas en la materia. En Finlandia los profesores pueden estar formados con arreglo a cualquiera de los tres perfiles mencionados más arriba.

La figura del profesor generalista es consecuencia de que en los centros de formación del profesorado se le atribuye gran importancia al aprendizaje de lenguas extranjera. Por lo tanto, puesto que ya han recibido una formación adecuada en idiomas extranjeros, la especialización no resulta totalmente imprescindible. Otro factor importante es el contexto lingüístico del país en cuestión. Así, en Luxemburgo los estudiantes deben tener un nivel suficiente en las tres lenguas oficiales del Estado antes de ser admitidos en un centro de formación del profesorado. Sin embargo, en países como España, Francia, Grecia e Italia donde la lengua extranjera en primaria no se convirtió en obligatoria hasta los años 90, los profesores suelen ser especialistas en esa materia aunque en el caso de Francia e Italia también pueden ser generalistas. Indudablemente, según se avanza hacia niveles educativos superiores, el perfil del docente de lenguas extranjeras es en todos los casos el de profesor especialista.

En los siguientes apartados se va a analizar la formación inicial requerida para el acceso a la profesión, así como la formación permanente o en el servicio.

6.4.1 FORMACIÓN INICIAL

En todos los países la formación inicial de los profesores de **primaria** se lleva a cabo en centros de enseñanza superior, en la mayoría de los casos en centros de formación del profesorado, incluso si se les requiere el perfil de profesor especialista. En Finlandia, los profesores reciben la formación pedagógica en esos centros mientras que los conocimientos lingüísticos los reciben en la facultad correspondiente.

En cualquier caso, en la práctica totalidad de los países los planes de estudios incluyen formación en la lengua o lenguas elegidas (excepto en Irlanda y Reino Unido donde es optativa) así como en metodología de su enseñanza, psicología y pedagogía. En todos los países, excepto en las Comunidades Alemana y Flamenca

de Bélgica, Italia y Reino Unido (excepto Escocia) se estudia cultura y civilización de la lengua objeto de estudio. También se siguen estudios de lingüística en ocho de los 15 países de la Unión Europea, con las excepciones de Austria, Bélgica, Francia, Irlanda, Países Bajos, Reino Unido y Suecia. Finalmente, un periodo de prácticas de duración variable es siempre obligatorio aunque en Grecia los futuros profesores pueden elegir entre esa posibilidad (la más frecuente) y la elaboración de un proyecto pedagógico.

Tradicionalmente, la formación inicial de los profesores de **secundaria** en la Unión Europea ha descuidado los aspectos pedagógicos, centrándose más bien en los específicos como pueden ser los lingüísticos y literarios. Sin embargo, hay que destacar que en la actualidad se tiende a poner mayor énfasis en los primeros para así reforzar la formación metodológica del profesorado. La institución encargada de esta formación suele ser la Universidad si bien en Austria, Bélgica y Dinamarca existen instituciones de enseñanza superior no universitaria que también pueden llevar a cabo esta tarea para los profesores de secundaria inferior.

Dependiendo de los países, esta formación del profesorado se ofrece siguiendo un modelo en el que la formación pedagógica sigue a la de la materia elegida (modelo consecutivo), en este caso, la lengua extranjera; u otro modelo en el que la formación en ambos aspectos se realiza de manera simultánea (modelo simultáneo). En algunos países, los profesores pueden elegir entre ambos modelos y, a veces, este modelo cambia según se trate de enseñanza primaria, secundaria inferior o superior (tabla 6.6).

El modelo consecutivo es el más frecuente, sobre todo en la enseñanza secundaria superior mientras que el modelo simultáneo se puede encontrar en la secundaria inferior en Bélgica, Dinamarca y Países Bajos, y en los dos niveles de Austria y Portugal. Solamente en Suecia y Reino Unido, en ambos niveles, los profesores pueden elegir entre los dos modelos. En Finlandia, la posibilidad de elección se da sólo en la secundaria superior.

TABLA 6.6. MODELOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LA UNIÓN EUROPEA. CURSO 1998/99

	Modelo Consecutivo	Modelo Simultáneo	Posibilidad de Elección
Profesores de Secundaria Inferior	Finlandia	Bélgica, Dinamarca, Países Bajos	
Profesores de Secundaria Superior	Bélgica Dinamarca, Países Bajos		Finlandia
Profesores de ambos niveles	Alemania, Grecia, España, Francia, Irlanda, Italia, y Luxemburgo	Austria y Portugal	Suecia y Reino Unido

Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de Eurydice.

Con respecto a las materias que conforman los distintos planes de estudios se aprecian bastantes similitudes, pues en todos los casos se incluye Lingüística (aplicada, comparada, gramática, etc), Historia, Literatura, Geografía y Cultura de los países en que se habla la lengua elegida, Tecnologías de la Comunicación y la Información aplicadas a la enseñanza de idiomas, etc. Asimismo, al igual que en la formación de los profesores de primaria, un periodo de prácticas de duración variable es obligatorio en todos los casos.

En la formación inicial del profesorado, tanto de primaria como de secundaria, las estancias en el país o países cuya lengua se va a enseñar se pueden considerar un requisito indispensable. Hay países en que estas visitas son obligatorias: Alemania (algunos Länder), Reino Unido y la Comunidad Alemana de Bélgica (a partir del curso 1999/2000). En otros casos la obligatoriedad depende de la institución en que se cursen los estudios, como ocurre en Finlandia. Con frecuencia son las mismas universidades o autoridades responsables de las relaciones internacionales de cada país las encargadas de organizar intercambios y visitas a los distintos países para estos futuros profesores de lenguas extranjeras. Los Auxiliares de conversación son un claro ejemplo de estas iniciativas.

6.4.2 FORMACIÓN PERMANENTE

La formación permanente está considerada en casi todos los países como un derecho pero también como una obligación, por lo que es corriente que exista regulación al respecto. En algunos países como Alemania, Bélgica (Comunidad Flamenca), Finlandia, Grecia, Italia, Irlanda, Países Bajos y Reino Unido (Escocia) los cursos son obligatorios, mientras que en el resto son opcionales. Sin embargo, aun en este último caso su repercusión en la carrera docente puede ser tan importante que *de facto* los convierte en obligatorios.

Las áreas cubiertas por estos cursos son siempre las de metodología, seguidas por las de lengua y cultura e incluso por las de tecnologías de la información y la comunicación. También se organizan cada vez más cursos sobre aspectos concretos de la lengua, es decir, desarrollo de destrezas, lenguajes para fines específicos, etc.

Asimismo, tal y como ocurría en la formación inicial, existen intercambios, cursos y otras estancias en el extranjero. Pero, a pesar de los esfuerzos e iniciativas de las autoridades educativas, organismos internacionales y asociaciones profesionales, los profesores han de financiarse en muchos casos sus estancias en el extranjero. En este sentido hay que resaltar la importante función que desarrollan los centros públicos de difusión de la lengua y cultura de los distintos países: el *British Council*, la *Alliance Francaise*, el *Goethe Institut*, el Instituto Cervantes, el *Istituto Italiano di Cultura*, etc.

Al igual que en España, las Administraciones Educativas de todos los países coordinan la formación permanente del profesorado. Esta tarea es llevada a cabo

por la inspección educativa, servicios pedagógicos, centros de profesores, universidades, los propios centros docentes, etc. Asimismo, hay que mencionar a las asociaciones profesionales y otros organismos privados que también organizan actividades de formación permanente.

6.5 RESULTADOS DE ALGUNAS EVALUACIONES DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

En distintos países de la Unión Europea se han llevado a cabo evaluaciones nacionales de la enseñanza de lenguas extranjeras o comparadas con otros países. A menudo, estos estudios muestran las discrepancias entre lo regulado y la realidad de su puesta en práctica o entre la opinión de los profesores acerca de cómo se debería desarrollar su actividad y su actuación real en el aula. La mayoría de las evaluaciones giran en torno a dos temas: el nivel alcanzado por los alumnos y la práctica docente. Por lo tanto, se van a analizar brevemente los resultados de algunas de las evaluaciones más significativas referidas a estos dos aspectos.

6.5.1 NIVEL ALCANZADO POR LOS ALUMNOS

El nivel de conocimientos alcanzado por los alumnos en la lengua extranjera es uno de los temas sobre los que más evaluaciones se han llevado a cabo en los últimos tiempos. Así, durante los años 1995 y 1996, países como España, Finlandia, Francia, Portugal y Suecia hicieron evaluaciones (Bonnet, 1998) con alumnos de 15 y 16 años que habían estudiado inglés al menos durante 5 años. Los resultados demostraron que las alumnas alcanzaban un nivel superior al de los alumnos y que ambos tenían las mayores dificultades en la expresión escrita. Por otro lado, en el caso de Finlandia y Suecia, donde ya se habían realizado otras evaluaciones con anterioridad, se pudo comprobar que los alumnos habían mejorado en los últimos 10 años.

A estas evaluaciones se han sumado otras realizadas de forma comparada, como la que tuvo lugar en España, Francia y Suecia (Gil, 1997) con alumnos de 15 y 16 años que cursaban el idioma inglés. Se demostró que los alumnos suecos tenían mejor nivel que los españoles y los franceses, los cuales obtenían resultados parecidos en las distintas destrezas objeto de la evaluación.

También se han realizado evaluaciones sin tomar en consideración ninguna lengua extranjera en concreto. Este es el caso del estudio realizado en el Reino Unido por la *Office for Standards in Education* (OFSTED, 1996), entre cuyas conclusiones se estableció que desde la etapa 3 (11-14 años) a la 4 (14-16 años) los alumnos no progresan de la manera deseada. Por otro lado, también se concluyó que el nivel exigido al finalizar la última etapa mencionada no era lo suficientemente elevado.

La actitud que los alumnos muestren con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera está directamente relacionada con sus resultados académicos. En este sentido, en 1998 se realizó una evaluación en Escocia (SCRE, 1998), donde se demostró que las lenguas extranjeras eran cada vez menos populares en la enseñanza secundaria superior y que ni siquiera aquellos alumnos que deseaban continuar estudios superiores consideraban que las lenguas extranjeras fueran importantes.

6.5.2 PRÁCTICA DOCENTE

Junto con otros aspectos de tipo estructural que afectan al sistema educativo o de disposición inicial por parte del alumnado hacia el estudio de una lengua extranjera, la actividad del profesorado en el aula tiene importantes repercusiones en el aprendizaje de un idioma. Por lo tanto, la evaluación de la manera en que el profesorado desarrolla su práctica docente ha sido objeto de diversos estudios.

La Inspección Educativa irlandesa realizó un informe en 1992 sobre la enseñanza del francés en los centros educativos. Aunque se apreciaba que había mejorado, especialmente en lo relativo a la comprensión oral y escrita, el estudio recomendaba al profesorado prestar más atención a la precisión en la pronunciación y a la gramática. Asimismo, ofrecía una serie de recomendaciones sobre la integración de destrezas, la utilización de materiales didácticos para no depender únicamente del libro de texto, la motivación de los alumnos, etc.

Igualmente, en 1992 la Inspección Educativa de los Países Bajos analizó la enseñanza de las cuatro destrezas de la comunicación, con especial énfasis en la expresión y comprensión oral. Se llegó a la conclusión de que un gran número de profesores pensaba que los alumnos debían poseer conocimientos sólidos de gramática y vocabulario para, a partir de ahí, poder alcanzar los objetivos relacionados con esas destrezas. Desde entonces, la Inspección ha constatado que la situación ha mejorado. Posteriormente, en su informe anual (*Inspectie van het onderwijs*, 1998), los inspectores hicieron notar que el uso del idioma extranjero como lengua vehicular era todavía muy restringido puesto que, incluso si los profesores la usaban en su práctica docente diaria, no siempre animaban a los alumnos a expresarse en el idioma extranjero.

También en relación al uso de la lengua extranjera en el aula, el estudio de la OFSTED anteriormente citado (OFSTED, 1996) resaltaba que, aunque las actividades realizadas por los alumnos no eran lo suficientemente variadas, a menudo la enseñanza se llevaba a cabo en la lengua objeto de estudio, lo cual era muy beneficioso. Por otro lado, su empleo por parte de los profesores era más frecuente en la etapa 3 que en la 4.

Asimismo, en 1996, la británica *National Foundation for Educational Research* llevó a cabo un estudio sobre la opinión que los profesores de lenguas extranjeras

tenían acerca del uso del idioma extranjero en clase (Dickson, 1996). Se comprobó que había una discrepancia entre el principio del uso máximo de la lengua extranjera en clase, apoyado por la mayoría de los profesores, y lo que la práctica real en el aula demostraba.

6.6 PANORÁMICA GENERAL

En todos los Estados integrantes de la Unión Europea se observa una convergencia en cuanto a la creciente posición predominante que las lenguas extranjeras disfrutan dentro del currículo. Este mayor interés ha sido el resultado de la evolución sufrida por dicha materia a lo largo del siglo XX, en el que se ha ido incorporando de manera paulatina a los distintos planes de estudios, primero a la enseñanza secundaria, después a la primaria e incluso a la infantil aunque en este último caso no sea siempre materia obligatoria. El siguiente paso en su expansión ha sido la ampliación en el número de idiomas estudiados, bien sea con carácter optativo u obligatorio, llegando a ser de tres o cuatro (dependiendo de la modalidad de estudio) en un número considerable de países. Asimismo, la oferta, es decir, la variedad de lenguas entre las que el alumnado puede elegir también se ha diversificado, si bien es claramente el inglés, seguido por el francés, el idioma estudiado mayoritariamente en la Unión Europea.

Continuando con las características comunes de esta enseñanza en los países de nuestro entorno, se observa que las directrices generales de los currículos son también similares y que todos tienen como objetivo prioritario el uso comunicativo de la lengua con una serie de recomendaciones metodológicas en cuanto a la realización de actividades comunicativas centradas en el alumno, al tratamiento del error, integración de destrezas, empleo de las tecnologías de la información y de la comunicación, etc. Igualmente, la formación del profesorado, aunque adopte distintas vías, está orientada hacia la consecución de un perfil profesional con una sólida preparación lingüística y metodológica.

Una vez analizados estos aspectos, hay que concluir que España comparte totalmente las características generales de los sistemas educativos de la Unión Europea en lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, sí que hay que tener en cuenta ciertas divergencias entre los distintos países, las cuales no son inherentes a los sistemas educativos (que como se ha podido comprobar coinciden en muchos aspectos) sino a factores de distinta índole. Entre estos últimos se puede mencionar la realidad lingüística del país, o sea, el número de lenguas que bien con carácter oficial o sin él se hablen en cada uno de los Estados. Asimismo, otro factor de divergencia es el diferente grado de necesidad que la población de un determinado país tiene con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras; es decir, el número de hablantes que esa lengua tenga en otros países; el Reino Unido e Irlanda serían claros ejemplos de este último caso. También hay

que tener en cuenta que en los países de la Unión Europea existen diversas tradiciones educativas, lo que influye en el modo en que las lenguas extranjeras han sido consideradas dentro de sus sistemas educativos. En cualquier caso, todos estos elementos repercuten en la actitud del alumnado y de la sociedad en general hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras, y esta actitud sí varía de un país a otro.



7. DEL PRESENTE AL FUTURO

En los capítulos precedentes se ha realizado un análisis de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España desde cuatro perspectivas distintas. En primer lugar, se ha presentado una diacronía de la manera en que esa enseñanza se ha desarrollado desde principios del siglo XX hasta llegar al momento presente. A continuación, en los capítulos 2, 3, 4 y 5, se ha ofrecido una panorámica detallada de la enseñanza de idiomas en la actualidad, atendiendo tanto a las Enseñanzas de Régimen General como a las de Régimen Especial e intentando aportar las diferencias más significativas existentes entre las Comunidades Autónomas. Asimismo, se ha considerado la metodología empleada en la enseñanza y el profesorado encargado de impartirla. Por último, el capítulo 6 ha abordado, en un estudio comparado, el tratamiento de los idiomas en nuestro entorno europeo, es decir, en los otros Estados Miembros de la Unión Europea. En todo momento este análisis se ha detenido en la normativa que rige las enseñanzas de lenguas extranjeras contemplando la obligatoriedad o no del aprendizaje de esa materia en los distintos niveles de enseñanza, la carga lectiva, la metodología, la formación inicial y permanente del profesorado e, incluso, las acciones educativas europeas que complementan la formación del profesorado fuera del país.

Fruto de este análisis surge un número de líneas definatorias que determinan la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del sistema educativo actual. Estos rasgos generales, a su vez, son indicativos de la problemática existente en el aprendizaje de idiomas, los cuales, analizados en su contexto educativo y social, adquieren mayor relevancia a la hora de reflexionar acerca de las medidas que deben ser tomadas con el fin de optimizar la calidad del sistema educativo y, más concretamente, mejorar el nivel de conocimientos de esta materia en la población española.

La evolución a lo largo del siglo XX de la organización de los estudios de idiomas tanto dentro de las Enseñanzas de Régimen General como en las Escuelas Oficiales de Idiomas indica claramente la creciente preponderancia que esta materia ha ido adquiriendo en el panorama educativo español. El aumento de la carga lectiva y del número de cursos en que esta materia está presente, su inclusión en la enseñanza obligatoria partir de 1970, la gran expansión de las Escuelas Oficiales de Idiomas así como la diversificación de su oferta, etc. son evidentes reflejos de esa posición que las lenguas extranjeras iban adquiriendo en la nueva realidad educativa. Al mismo tiempo, este cambio implicaba la experimentación de nuevas orientaciones y enfoques metodológicos de manera que la lengua extranjera dejara de impartirse empleando la misma metodología que para las lenguas clásicas, la cual se centraba casi con exclusividad en las destrezas escritas. Pero en ese proceso no hay que olvidar al profesorado, sin el que esta evolución no habría tenido

lugar. La formación específica del profesorado, en un primer momento en las Enseñanzas Medias y en las Escuelas Oficiales de Idiomas y después en las etapas correspondientes de la Educación General Básica, del Bachillerato Unificado y Polivalente y del Curso de Orientación Universitaria ha representado uno de los avances más importantes en la enseñanza de lenguas extranjeras. Algunos de los hitos en esa evolución son los planes de estudios de Enseñanzas Medias de los años 1900, 1926, 1930, 1938, 1953, 1970 y 1983; la creación de la Escuela Central de Idiomas en 1911, su reglamento de 1930 y el comienzo de la red de estos centros en 1964; la posibilidad de cursar la especialidad de Filología Románica dentro de la Facultad de Filosofía y Letras en 1953; la Ley General de Educación de 1970; la Ley de Clasificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas de 1981, la fundación de los centros de profesores en 1984, etc.

Todo lo mencionado hasta ahora son los antecedentes que han condicionado la posición que las lenguas extranjeras disfrutaban dentro del sistema educativo en el momento actual. Comenzando por las Enseñanzas de Régimen General en sus diferentes niveles educativos, se aprecia que a lo largo de la última década se ha llevado a cabo un gran esfuerzo para extender la enseñanza de lenguas extranjeras a prácticamente toda la población en edad escolar al fijar el inicio del estudio de esta materia en tercer curso de Educación Primaria. Además, en los últimos años distintas Comunidades Autónomas han ampliado su estudio bien al primer curso de ese nivel educativo o incluso al segundo ciclo de Educación Infantil. Sería conveniente que esta **anticipación del aprendizaje de una extranjera**, beneficiosa a todas luces, **se extendiera a todo el Estado con carácter de materia obligatoria** de manera que el aprendizaje de una lengua extranjera comenzara a una edad más temprana coincidiendo con la etapa evolutiva de mayor sensibilidad al lenguaje. Indudablemente, esta medida implica poder disponer de profesorado con la formación apropiada para acometer esta tarea con una cierta garantía de calidad, pudiendo asegurar así la consecución de los objetivos deseados.

A su vez, parece imprescindible **una coordinación en la secuenciación de los contenidos** que se han de desarrollar en cada etapa al igual que en la elaboración de los materiales didácticos específicos. Precisamente en estas etapas iniciales del sistema educativo es donde hay que poner mayor énfasis en ofrecer una enseñanza de calidad para despertar en el alumno el interés por los idiomas extranjeros y evitar el rechazo que algunos alumnos en niveles educativos posteriores o incluso ya fuera del sistema educativo sienten hacia esta materia.

La evaluación realizada por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación en 1999 sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa en la Educación Primaria no arroja resultados tan desalentadores como se podría presumir, dada la generalizada opinión de que los estudiantes no alcanzan un nivel suficiente de competencia comunicativa en una lengua extranjera. Al analizar los resultados obtenidos por los alumnos en porcentajes de aciertos en cada una de las destrezas evaluadas, se observa que únicamente la expresión escrita está por debajo del 50% de los aciertos, con un 31,6%. Sin embargo, en el resto de las destrezas esta cifra

asciende al 67,9% en la comprensión oral, al 56,6% en la comprensión escrita y al 53,4% en la expresión oral. Como era de esperar, las destrezas activas o de producción puntúan por debajo de las pasivas o de comprensión. Son necesarias **evaluaciones del nivel de conocimientos alcanzado por los alumnos**, realizadas de manera sistemática y periódica **para poder detectar con exactitud los aspectos susceptibles de mejora** en esta materia.

En la Enseñanza Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato, además de la primera lengua con carácter obligatorio, los alumnos pueden elegir una segunda lengua extranjera como materia optativa a lo largo de los dos niveles. Esta posibilidad permite al alumno aumentar el número de idiomas de estudio, si bien en la mayoría de los casos la elección está limitada al francés y sólo en muy contadas ocasiones se les oferta el alemán u otros idiomas. Indudablemente, aquí subyace un problema de recursos para la contratación del profesorado correspondiente. Asimismo, sería conveniente que, al igual que ocurre en muchos países de la Unión Europea, **el segundo idioma se estudiara como materia obligatoria** a partir de cierto nivel. Si realmente se quiere conseguir ciudadanos que dominen más de una lengua extranjera, habrá que arbitrar las medidas necesarias. En este sentido hay que señalar que se aprecia un cambio en el alumnado con respecto a la consideración otorgada a esta materia al haber tomado conciencia de las repercusiones que su aprendizaje puede tener en su futuro académico, cultural y profesional.

La finalidad curricular de estas enseñanzas está claramente especificada para todos los niveles educativos: desarrollar la competencia comunicativa. Pero esto es muy difícil de conseguir en clases numerosas, por lo que la administración educativa decidió la **implantación de las llamadas clases de desdoble o de conversación**. Sin embargo, estos grupos de tamaño más reducido han tenido un desarrollo muy irregular en cuanto a su programación, metodología, evaluación e incluso planteamientos didácticos a la hora de establecer el agrupamiento de alumnos. Posiblemente por razones similares a las que impiden la existencia una oferta más variada de idiomas, estos desdobles únicamente se llevan a cabo durante uno de los tres periodos lectivos semanales y, además, no llegan a la generalidad de los centros docentes.

A este respecto hay que mencionar el informe del Consejo Escolar del Estado que, en su edición de 1999, afirma:

«Cabe destacar que si bien existe una implantación obligatoria de la enseñanza de idiomas dentro del ámbito de la educación formal, ésta es bastante deficitaria, ya que no proporciona al alumno la capacidad de desarrollo de los conocimientos, lo que conlleva grandes carencias, especialmente en la expresión oral, debido al número de alumnos por clase, entre otras razones, por lo que se insta a las Administraciones Educativas a la revisión de esta circunstancia» (CEE, 1999, p. 103).

Efectivamente, cantidad no siempre implica calidad. El número de años de enseñanza de un idioma no supone necesariamente que ese idioma se enseñe ni se aprenda bien.

En las Enseñanzas de Régimen Especial la oferta especializada de idiomas es bastante amplia en cuanto al número de plazas que se ofrecen en su red de centros. Sin embargo, **las Escuelas Oficiales de Idiomas siguen sin poder satisfacer la fuerte demanda** existente. Además, el hecho de que en la mayoría de los casos estos centros compartan edificio con otro tipo de enseñanzas les impide ampliar su horario para acoger a un mayor número de alumnos. Asimismo, la oferta también parece insuficiente con respecto al número de idiomas que se pueden cursar en cada centro, puesto que la mayoría se limitan a tres idiomas: inglés, francés y alemán. Apenas una escuela o dos en todo el Estado ofrecen los once idiomas oficiales de la Unión Europea o, como sucede en el caso del finés y el sueco, éstos solamente poseen carácter experimental. Si realmente se desea que las Escuelas Oficiales de Idiomas cumplan con la misión de enseñanzas especializadas que el sistema educativo les otorga, habría que crear una **sólida red de centros que oferten un número adecuado de idiomas**, incluyendo las cuatro lenguas cooficiales del Estado entre ellos. Otro aspecto digno de ser resaltado es el considerable aumento de estudiantes que, como consecuencia de la ampliación de la red, consiguen alguno de los dos certificados que otorga esta institución y que, junto con la notable repercusión que éstos poseen en los baremos de méritos dentro de las distintas Administraciones, hace recomendable una **estrecha coordinación entre las distintas Escuelas Oficiales de Idiomas de una misma Comunidad Autónoma así como entre las Comunidades Autónomas** entre sí. De esta manera, **el nivel de exigencia y las condiciones** en que se realizan las pruebas para la obtención de los certificados serían **más homogéneas** de lo que lo son en la actualidad.

Por otro lado, sigue sin ser desarrollada la Ley 29/1981 en lo relativo al segundo nivel de las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas. La finalidad de este nivel es la capacitación de los alumnos para el ejercicio de las profesiones de traductor, intérprete consecutivo o simultáneo o cualquier otra que, fundada en el dominio específico de un idioma, sea aprobada por las Autoridades Educativas. Sin embargo, a pesar de que durante los años ochenta y noventa han sido varios los grupos de trabajo que se han formado para la elaboración de propuestas de planes de estudios con el fin de encontrar cauces para el **desarrollo del segundo nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas**, no parece que haya intención de ponerla en práctica. Sería lamentable que esto no se hiciera, pues existe una gran demanda en el mercado laboral de profesionales que posean un buen dominio de idiomas para fines específicos y que este dominio se encuentre avalado por un título.

Si la oferta en la enseñanza de lenguas extranjeras se ha ampliado notablemente en España, tanto en las Enseñanzas de Régimen General como en las de Régimen Especial, aunque susceptible de mejora, y si el número de años que los alumnos dedican al estudio de una lengua extranjera también ha aumentado, así como la posibilidad de cursar otros idiomas o de continuar los estudios en centros especializados, habrá que concluir que **este esfuerzo cuantitativo necesita una mejora cualitativa**: de nuevo la calidad en la enseñanza supone un reto a alcanzar. En este sentido, junto con los factores ambientales (la realidad del centro educativo, el entorno socio-cultural, la actitud hacia el aprendizaje de esta materia, etc.), la

metodología empleada en la actividad docente y la formación de los profesores encargados de desarrollarla son los dos elementos clave a tener en cuenta. Los aspectos metodológicos de la enseñanza de idiomas están estrechamente ligados a la formación inicial y permanente del profesorado. Es decir, tanto mediante una sólida formación inicial como durante todos los años de su práctica docente, el profesor tiene que ir actualizando sus propuestas metodológicas. Porque es precisamente en el campo de los idiomas donde la metodología ha evolucionado más rápidamente, en gran parte como consecuencia de las demandas de la sociedad, es decir, de la finalidad con que hoy en día se aprenden las lenguas. Por lo tanto, el profesorado necesita de una constante **formación permanente a lo largo de toda la carrera profesional con el fin de mantenerse en contacto con las nuevas tendencias e innovaciones metodológicas.**

A pesar de la afirmación de que la metodología empleada en clase por los profesores de lenguas extranjeras ha evolucionado enormemente en los últimos años, dejando atrás los métodos tradicionales, basados en la gramática y que han estado presentes en las aulas hasta hace relativamente poco, cabe preguntarse si estos **nuevos planteamientos didácticos** han impregnado realmente la práctica de la clase de idiomas. A veces se aprecia una cierta discordancia entre el «espíritu» de la normativa educativa vigente y su puesta en práctica generalizada. Mientras que los distintos currículos prevén el desarrollo de la competencia comunicativa, resaltando las destrezas orales, se observa que el profesor no siempre puede emplear la metodología apropiada en el aula, simplemente por no haber recibido la suficiente **formación metodológica** o porque se encuentra presionado por otros factores externos como es el tener que preparar a los alumnos con el único objetivo de superar una prueba de acceso a la Universidad en la que, además de sólo *constar de un ejercicio escrito, se evalúan sobre todo conceptos gramaticales*, desatendiendo las funciones comunicativas del lenguaje. Como consecuencia, en las clases de lengua extranjera se busca sobre todo la "precisión lingüística", olvidando, entre otras, las propuestas didácticas que sobre el tratamiento del error hacen las últimas tendencias metodológicas.

A diferencia de la gran mayoría de los países de nuestro entorno en que el perfil suele ser el de profesor generalista, en España existe el perfil del maestro especialista en lenguas extranjeras en Educación Primaria. Esto supone un intento de unir **la formación específica en el idioma con la pedagógica** de esa materia en una sola carrera. Sin embargo, los profesores de otros niveles educativos no reciben esta formación didáctica hasta haber finalizado sus estudios correspondientes en una determinada materia, situación poco corriente en el resto de la Unión Europea. Por lo tanto, parecería recomendable que ambos aspectos de la enseñanza, **se combinaran** de manera que el profesorado recibiera una formación más completa que le permitiera hacer frente a las nuevas demandas educativas. En el caso del profesorado de Escuelas Oficiales de Idiomas ni siquiera son obligatorios estos cursos de especialización pedagógica cuando, precisamente por la variedad en la edad, formación previa e intereses del alumnado, estos profesores requerirían una formación metodológica muy específica.

Con respecto a la formación permanente del profesorado hay que resaltar que **los centros de profesores** se han visto desbordados por una enorme demanda de cursos. Esta situación es consecuencia de la urgente necesidad de profesorado de lenguas extranjeras que la ampliación en el número de años de estudio de esta materia y la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años de edad han provocado. A su vez, estos centros también necesitan **dotaciones de asesores de lenguas extranjeras** para, entre otras, poder atender las peticiones de formación del profesorado que va a impartir por primera vez el idioma extranjero en la Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria. Consecuentemente, para que estos asesores puedan cumplir con las funciones que se les encomiendan el perfil que se les requiera para acceder a este puesto debe ser de **especialistas en lenguas extranjeras**, no en otras materias como recoge la normativa actual.

Por otro lado, si se considera conveniente que **el profesorado sea capaz de emplear una metodología comunicativa en el aula**, éste requerirá, además, **un buen conocimiento de la lengua extranjera**, lo cual redundará en una mejora en la formación del alumno. En definitiva, para que el alumno pueda expresarse en un determinado idioma necesitará que las clases se desarrollen en ese idioma y esto resultará difícil sin un buen dominio del mismo por parte del profesor. Tanto en la formación inicial del profesorado como en la permanente, los **cursos de actualización lingüística** son indispensables. Todavía hoy existen clases de lengua extranjera que se desarrollan en su mayor parte en español, lo cual imposibilita que el alumno ejercite su competencia comunicativa en dicha lengua en el medio en que está teniendo lugar: el aula. Los periodos de clase semanales son la única oportunidad que tiene el alumno de verse inmerso en la lengua de estudio, al tiempo que suponen la posibilidad de comunicarse y de recibir información en dicha lengua.

Teniendo en cuenta las dificultades que surgen a la hora de poner en contacto al alumno y al profesor con la lengua extranjera, una posibilidad para potenciar su uso en clase sería mediante una mayor **participación de los centros españoles en las acciones llevadas a cabo conjuntamente con el resto de Europa o con otros países** como Estados Unidos o Canadá, donde también se habla la lengua objeto de estudio. Estas iniciativas ayudan enormemente a dinamizar tanto la enseñanza de idiomas como la vida escolar y representan costosas iniciativas por parte de los países participantes por mejorar la actualización lingüística del profesorado y la adquisición de la lengua extranjera correspondiente por parte del alumnado. En cualquier caso, todos los participantes en estas acciones deberían recibir el apoyo necesario por parte de las distintas Administraciones.

Otro aspecto de la enseñanza de idiomas que requiere de la conjunción de varios esfuerzos son los **recursos didácticos de los centros**. Por un lado, los centros deben de estar equipados con los medios audiovisuales e informáticos más apropiados, lo cual supone mayor dotación de recursos; y por otro, el profesorado debe haber recibido formación y estar al día en la explotación didáctica de estos recursos. De nuevo, en los últimos años se ha aumentado la provisión de materiales para los centros educativos pero todavía, con algunas excepciones sobre todo refe-

ridas a Escuelas Oficiales de Idiomas, resulta difícil poder contar con recursos tan elementales como un reproductor de audio para cada aula de idioma. Esta situación se agrava si se desea emplear el video, la televisión vía satélite, el laboratorio de idiomas o un aula de informática con conexión a Internet. Además, muy pocos centros están dotados con las denominadas **aulas materia** o con **aulas de autoaprendizaje**. Estos medios resultan extremadamente necesarios para poner en contacto al alumno con la realidad lingüística y cultural del país o países cuya lengua se estudia, les permite utilizar materiales auténticos, escuchar distintos acentos, en definitiva, como ya se dijo en el capítulo dedicado a la metodología, intentan paliar en lo posible las deficiencias del entorno lingüístico puesto que no es aquel en el que se habla la lengua extranjera. Pues bien, esta escasez de medios, o las dificultades que los profesores encuentran cada vez que desean utilizarlos, repercuten en que éstos finalmente desistan de su uso.

Llegados a este punto, cabría señalar una serie de **factores psicológicos y ambientales** que se dan en este país independientemente de la organización que estas enseñanzas tengan dentro del sistema educativo. Son muchas las personas que empiezan el estudio de un idioma y lo abandonan antes de haber adquirido una competencia comunicativa suficiente como para ser capaces de mantener una conversación o para acceder a la información que deseen en ese idioma. Por otra parte, los profesores de lenguas extranjeras observan en sus clases cómo a sus estudiantes les resulta muy difícil lanzarse a hablar en una lengua extranjera puesto que en muchos casos tienen que vencer un gran sentido del ridículo, si bien es cierto que éste disminuye en razón directa con la edad a la que se empieza a aprender un idioma y con las nuevas orientaciones metodológicas. Ese exacerbado sentido del ridículo junto con la consideración de asignatura poco importante que se le ha otorgado siempre a esta materia, la larga tradición en el doblaje de películas, los escasos viajes al extranjero hasta hace relativamente pocos años, la dificultades en la pronunciación que un castellano-parlante puede encontrar en idiomas como el inglés o el francés, etc. ha provocado una cierta hostilidad hacia el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Si toda esta problemática se sitúa en el contexto de los países de nuestro entorno, se observa que la situación en España no es tan diferente de la existente en otros países, tanto en cuanto a los logros alcanzados en el aprendizaje de esta materia como en aquellos aspectos susceptibles de mejora. La organización de las enseñanzas es muy similar, con pequeñas diferencias referidas a la obligatoriedad de una o varias segundas lenguas. Quizás las mayores divergencias residan en el tipo de institución en que se forma el profesorado de niveles posteriores a primaria, en una mayor tradición en la formación permanente del profesorado, o en las dotaciones de recursos para los centros. Pero la mayor diferencia radica en la **actitud de los alumnos y de la sociedad en general con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras**. Efectivamente, se acaban de mencionar los factores ambientales y psicológicos existentes en este país y que tanto perjudican a la hora de hablar una lengua extranjera. Una situación similar a la española sólo se da en muy pocos países de nuestro entorno pues en la mayoría de ellos consideran el poderse expresar

en una lengua distinta de la suya como algo más natural y cotidiano, y además no suelen doblar las películas lo que facilita la exposición a otra lengua.

Una vez presentado este resumen de los rasgos más sobresalientes que caracterizan la enseñanza de lenguas extranjeras en España, detectando aquellos aspectos que interfieren en una enseñanza de **calidad**, parece conveniente plantear estrategias que ayuden a paliar las deficiencias y a favorecer aquellos factores que han hecho mejorar la enseñanza de idiomas en los últimos años. Estas estrategias podrían estar articuladas en torno a cinco líneas generales de actuación:

1. Extensión de la enseñanza de lenguas extranjeras

La extensión de estas enseñanzas supondría, por un lado, la consolidación del esfuerzo ya realizado al **ampliar su estudio al segundo ciclo de Educación Infantil y al primer ciclo de Primaria** considerándolas materias obligatorias y, por otro, la **obligatoriedad del aprendizaje de una segunda lengua** extranjera sustituyendo el carácter optativo que posee en este momento. En el primer caso sería conveniente reorganizar los contenidos que han de desarrollarse en cada etapa. Con respecto a las enseñanzas especializadas de Escuelas Oficiales de Idiomas, la **red de centros** desplegada en los últimos 15 años **al igual que el horario** existente en la mayoría de ellas **deberían ser ampliados** para satisfacer la gran demanda de plazas y evitar la frustración de aquellos que no consiguen acceder a estos estudios.

2. Diversificación de la oferta de idiomas

Parece necesaria una mayor diversificación en el **número de idiomas** ofertados en las Enseñanzas de Régimen General, de manera que cursar el alemán, el italiano u otros idiomas comunitarios resulte una posibilidad real. Conviene recordar que los contenidos mínimos de estos niveles educativos no especifican los idiomas objeto de estudio. Obviamente, esta medida está estrechamente ligada a la obligatoriedad de la segunda lengua extranjera. En las Enseñanzas de Régimen Especial la oferta académica debe ser también ampliada en casi todos los centros, puesto que en la mayoría se limitan a tres o cuatro idiomas, para incluir los idiomas europeos, los cooficiales de España así como los **cursos monográficos** y las enseñanzas correspondientes al **segundo nivel** de sus estudios establecidos en la normativa.

3. Mejora de la formación inicial y permanente del profesorado

Sería recomendable articular una formación que tuviera **solución de continuidad entre la requerida para acceder a la función docente y su permanente actualización científica y didáctica**. Además este colectivo precisa de una formación permanente muy específica dado que sufre un continuo desgaste de su com-

petencia lingüística, producto lógico de su contacto con el alumnado y, en general, de las escasas oportunidades de utilizar el idioma con hablantes nativos. Los centros de profesores y de recursos están empezando a ofrecer ese tipo de formación, pero tal vez no con la calidad y cantidad que fueran precisas. En este sentido cabe resaltar la necesidad de que los centros de profesores cuenten con **asesores que posean un perfil específico de lenguas extranjeras**. Por otra parte, hay que plantearse la necesidad de que el profesorado de idiomas pudiera optar, con mucha mayor facilidad y frecuencia, a **cursos de formación en el país donde se hable la lengua** objeto de su enseñanza, sin que esto supusiera además un sacrificio económico para dicho colectivo de docentes.

Asimismo sería conveniente que el **profesorado involucrado en la puesta en marcha, de nuevas enseñanzas** recibiera con suficiente antelación **la adecuada preparación científica y metodológica** para que no se vea abocado a la frustración al comprobar que le resulta imposible cumplir con la tarea encomendada. Tal es el caso de la ya mencionada anticipación de la enseñanza del inglés en el segundo ciclo de Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria.

4. Refuerzo de los recursos puestos al servicio de la enseñanza de lenguas extranjeras y de su profesorado

La creación de nuevos centros de enseñanza así como el rápido incremento de las clases de lengua extranjera no han permitido dotar a los centros de los suficientes **recursos y medios audiovisuales y telemáticos** para la enseñanza de esta materia. Ya se ha adelantado las ventajas de contar con los mismos así como con un **aula materia** específica para la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros de primaria y secundaria. A su vez, las **aulas de autoaprendizaje** en las Escuelas Oficiales de Idiomas, aunque existen muy pocas hasta el momento, han demostrado ser de gran utilidad para el tipo de alumnado que asiste a estos centros y que puede así ampliar sus conocimientos fuera de las horas de clase, favoreciendo la autonomía de su aprendizaje. Se debería fomentar su instalación en el mayor número de centros educativos posible sin distinciones por tipo de enseñanza o por niveles.

5. Fomento de la sensibilización de la población acerca de la importancia de dominar idiomas en siglo XXI

Siguiendo el lema del Año Europeo de la Lenguas 2001, *«Aprender idiomas abre puertas y está al alcance de todos»*, el Consejo de Europa señala que *«el hablante de lenguas extranjeras se encuentra mejor situado en el mundo laboral y puede beneficiarse en mayor medida de la ciudadanía europea, especialmente del derecho a la libre circulación en la Unión Europea»*. En efecto, de nada serviría que los distintos Tratados Constitutivos Europeos reconocieran, e incluso fomenten, que los ciudadanos puedan vivir, viajar y trabajar en cualquiera de los países comunitarios, si no pueden comunicarse nada más que en su propia lengua materna. Es evidente

la favorable repercusión que en el desarrollo personal y profesional de los individuos tiene el dominio de varias lenguas. Igualmente, resulta obvio que, por motivos laborales o de ocio, los ciudadanos viajan mucho más que hace escasas décadas, por lo que se hace imprescindible el conocimiento de algún idioma que les facilite la comunicación en el país de destino. Tampoco hay que insistir en la más fácil promoción profesional que se puede conseguir dentro de una empresa si se domina uno o más idiomas. En cuanto al mundo académico, ya se ha dicho que las Autoridades Educativas han mostrado un gran interés por facilitar la realización total o parcial de los estudios en otros países, sobre todo en aquellos del entorno europeo.

Consecuentemente, parece necesario **el fomento de políticas educativas que promuevan el interés por acercarse a las lenguas extranjeras** de una forma más natural e integrada en las actividades de la vida cotidiana, al tiempo que ayuden al ciudadano a elegir los cursos idóneos para el aprendizaje de idiomas, lo cual ahorraría esfuerzos y sacrificios de todo tipo. Precisamente, uno de los objetivos del mencionado Año Europeo de las Lenguas 2001 es la redacción de una breve Guía del Estudiante de Idiomas, *«que consistirá en una hoja informativa o un pequeño folleto, en el que se explique en qué hay que fijarse cuando se busca un buen curso de idiomas y donde se sugieran técnicas de estudio»*.

Por otra parte, **no conviene conformarse con el aprendizaje de sólo una lengua extranjera**. En efecto, ya en 1995, la Comisión Europea estableció en el Libro Blanco *«Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento»* cinco objetivos fundamentales entre los que se encuentra el dominar tres lenguas comunitarias. Este dominio de tres idiomas fundamenta por una parte la construcción europea, el respeto a su riqueza y diversidad lingüística y cultural y, por otra, favorece el intercambio de información dado que ésta se difunde en las distintas lenguas comunitarias. A nivel europeo y mundial, la información, ya sea en soporte papel o en soporte telemático, se produce en distintos idiomas y cualquier ciudadano europeo y cosmopolita debe formarse para que el acceso a dicha información le resulte lo más fácil posible. Parece claro que en los albores del tercer milenio no se puede esperar a que se «traslade» la información a la lengua materna de cada individuo sino que éste debe ir a buscarla, y es muy posible que no pueda encontrarla en el idioma propio. A pesar de que el español está teniendo cada vez mayor presencia en todos los foros mundiales, en detrimento del inglés, primera lengua internacional y con carácter de *«lingua franca»*, en el momento actual aproximadamente sólo el 10% de las páginas web y de la información en Internet se produce en castellano, de lo que se deduce que si un ciudadano español quiere acceder a la mayor fuente de información que nunca ha existido, debe dominar otras lenguas entre las que el inglés es sólo una posibilidad. Según declaraciones de David Crystal en una entrevista concedida al periódico argentino La Nación (6-03-2000): *«el potencial de expansión de los distintos idiomas es enorme y, contrariamente a lo que se piensa, Internet es hoy su mejor herramienta de supervivencia»*, añadiendo también que *«la diversidad lingüística es tan importante como la biológica»*. Es posible afirmar, por tanto, que **en tercer milenio la aldea global será plurilingüe**.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBES, B., y FREEBAIRN, I. (1982): *Opening Strategies. An integrated language course for beginners of English*. Harlow (Essex), Longman.
- ACERO, E. (1993): *Crónica de la Formación Profesional española*. Madrid, Ediciones técnicas y profesionales.
- ALCARAZ, E. et al. (1992): *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid, Rialp.
- ASIN, L. (1927): *La Escuela Central de Idiomas*. Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.
- BARRIOS ARÓS, R. (1998): *La formación permanente y el grupo de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria*. Barcelona, Oikos-tau.
- BELLO, P. et al. (1990): *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid, Santillana - Aula XXI.
- BENOT, E. (1878): *Ollendorf reformado. Gramática inglesa y método para aprenderla por Eduardo Benot*. Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando.
- BESTARD, J. y PÉREZ MARTÍN, C. (1982): *La didáctica de la lengua inglesa*. Madrid, Edi-6.
- BESTARD, J., y PÉREZ MARTÍN, C. (1992): *La didáctica de la lengua inglesa. Fundamentos lingüísticos y metodológicos*. Madrid, Síntesis - Letras Universitarias.
- BOYD (2000): *Language teaching and language proficiency in the United Kingdom*. London, The Nuffield Foundation.
- BYRNE, D. (1976): *Teaching Oral English*. London, Longman.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics* 1/1, pp. 1-47.
- CEJLAR, C. (1993): «El aprendizaje y la enseñanza de las lenguas modernas». En E. Alcaraz Varó et al: *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid, Rialp.
- COMISIÓN EUROPEA (1997): *Sócrates. Guía del candidato 1998*. Luxemburgo, Comisión Europea.

- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1998): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1996-97*. Madrid, MEC.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1999): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1997-98*. Madrid, MEC.
- CORTÉS, E.R., y LUCEA, J.M. (1986): *Guía metodológica para la enseñanza del inglés básico*. Zaragoza, ICE Universidad de Zaragoza.
- CHOMSKY, N. (1957): *Syntactic structures*. The Hague, Mouton.
- DÍAZ DE LAGUARDIA, E. (1988): *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*. Madrid, CIDE.
- DICKSON, P. (1996): *Using the target language: a view from the classroom*. Slough, NFER.
- DOMÍNGUEZ CABREJAS, M.R. (1991): «Perspectiva histórica de los planes de estudios de magisterio». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, pp.12-17.
- Ek, J. v. y ALEXANDER L.G. (1980): *Threshold Level English*. Oxford, Pergamon Press.
- ECHIVARRÍA, C. (1992): «Desarrollo del trabajo por tareas en el aprendizaje del inglés». En E. Alcaraz Varó et al: *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid, Rialp.
- EOI «JESÚS MAESTRO» (1994): *Experiencias didácticas en Idiomas*. Madrid, C.E.P. Madrid-Centro.
- ESCOLANO BENITO, A. (1982): «Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica». *Revista de Educación*, 269, pp. 55-76.
- EUROPEAN COMMISSION (1997): *Learning modern languages at school in the European Union*. Luxemburgo, European Commission.
- EUROPEAN COMMISSION (2000): *Key Data on Education in Europe 1999/2000*. Luxemburgo, Office for Official Publications of the European Communities.
- FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, M. R. y PALOMERO PESCADOR J. E. (1991): «La formación de los futuros Maestros: especialidad Lengua Extranjera». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, pp. 131-140.
- FRIEDRICH, M. (1994): «El ordenador en la enseñanza del alemán como lengua extranjera». En E. Barjau Barjau et al.: *El alemán como lengua extranjera*. Madrid, Fundación Actilibre - Cuadernos de Tiempo Libre.

- FRIES, C. C. (1945): *Teaching and learning English as a foreign language*. University of Michigan Press.
- GATTEGNO, C. (1972): *Teaching foreign languages in schools: the Silent Way*. New York, Educational Solutions.
- GATTEGNO, C. (1976): *The common sense of teaching foreign languages*. New York, Educational Solutions.
- GIL, G. y ALABAN, I. (1997): *Evaluación comparada de la enseñanza y aprendizaje de la Lengua Extranjera. España, Francia, Suecia*. Madrid, INCE.
- GIRAU, L. (1965): *Método de Inglés*. Barcelona, Colección Magister.
- GONZÁLEZ PÉREZ, T. (1984): «Trazos históricos sobre la formación de maestros». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, pp. 175-198.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, L. M. et al. (1993): *Le Français pour le petits. Una experiencia de introducción del francés en edades tempranas*. Avilés, Centro de profesores de Avilés.
- GUMPERZ, J. y HYMES, D. (1972): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- HARMER, J. (1991): *The practice of English language teaching*. London, Longman.
- INSPECTIE VAN HET ONDERWIJS (1998): «Moderne vreemde talen». En *Verslag van de staat van het onderwijs in Nederland over het jaar 1997*. 's-Gravenhage: SDU-Uitgeverij, pp. 30-31.
- JESPERSEN, O. (1904): *How to teach a foreign language*. London, Allen y Unwin.
- JOHNSON, K. (1982): *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford, Oxford University Press.
- LADO, R. (1964): *Language teaching: a scientific approach*. New York, McGraw-Hill.
- LITTLEWOOD, W. (1981): *Communicative language teaching. An introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LONERGAN, J. (1985): *El vídeo en la enseñanza de idiomas*. León, Academia.
- LOZANOV, G. (1978): *Suggestology and outlines of suggestopedy*. New York, Gordon y Breach.
- MEC (1985): *Hacia la Reforma I*. Madrid, MEC.

- MEC (1985): *Propuesta de organización de la enseñanza media reglada postobligatoria. Cuadernos informativos*. Madrid, MEC.
- MEC (1987): *Datos y cifras de la educación en España 1984/85*. Madrid, MEC.
- MEC (1993): *Estadística de la enseñanza en España 1989/90*. Madrid, MEC.
- MEC (1994): *Estadística de la enseñanza en España 1990/91*. Madrid, MEC.
- MEC (1994): *Estadística de la enseñanza en España 1991/92*. Madrid, MEC.
- MEC (1995): *Estadística de la enseñanza en España 1992/93*. Madrid, MEC.
- MEC (1996): *Estadística de la enseñanza en España 1993/94*. Madrid, MEC.
- MEC (1996): *Estadística de la enseñanza en España 1994/95*. Madrid, MEC.
- MEC (1998): *Estadística de la enseñanza en España 1995/96*. Madrid, MEC.
- MEC (1999): *Estadística de la enseñanza en España 1996/97*. Madrid, MEC.
- MELCÓN BELTRÁN, J. (1992): *La formación del profesorado en Español (1837-1914)*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1928): *Escuela Central de Idiomas*. Madrid, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1944 y 1945): *Estadística de los Establecimientos de Enseñanza. Volúmenes V y VI*. Madrid, Ministerio de Educación Nacional.
- MORENO GARCÍA, J.M. (1966): «Formación de maestros para la enseñanza primaria». *Revista Bordón*, 138-139, pp. 85-107.
- MORROW, K. (1983): «Communicative language testing: revolution or evolution». En J. K. Brumfit: *The communicative approach to language teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- MURILLO PUYAL, J. et al. (1996): *La enseñanza de las lenguas. Lenguas extranjeras y lengua materna en enseñanza primaria y enseñanzas medias (obligatoria y postobligatoria)*. Madrid, CIDE.
- NUNAN, D. (1989): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge, Cambridge University Press.
- EDUCATION INSPECTION (1992): *Observations and advice on the teaching of French in post-primary schools*. Dublin.

- OFSTED (1996): *Subjects and standards: issues for school development. Arising from OFSTED Inspection Findings 1994-5: Key stages 3 & 4 and Post 16*. Londres, HMSO.
- PALENCIA DEL BURGO, R. (1990): «La evaluación como diagnóstico y control». En P. Bello *et al.*: *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid, Santillana – Aula XXI, pp. 220-244.
- PALOMERO, J. E. *et al.* (1990): «La expresión oral libre de Jean Villegier en el contexto de los diferentes métodos para la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, pp. 65-86.
- PARKINSON DE SAZ, S. M. (1980): *La lingüística y la enseñanza de las lenguas. Teoría y práctica*. Madrid, Empeño 14.
- PERRON, M. (1991): «Vers un continuum de formation des enseignants: éléments d'analyse». *Recherche et formation*, 10, pp. 137-152.
- PUJANTE, A. L. y HYDE, J. (1982): *Metodología de la enseñanza de idiomas: aspectos y problemas*. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (1986): *Approaches in language teaching. A description and analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, J.M. (1996): «Desarrollo histórico de los planes de formación de Maestros (1900-1990): contenidos y prácticas». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, pp. 133-142.
- RODRÍGUEZ MARCOS, A., SANZ LOBO, E., SOTOMAYOR SAEZ, M^a V. (Coords.) (1998): *La formación de los Maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid, Narcea.
- RUJZ BERRIO, J. (1980). «Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores». *Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía: La investigación pedagógica y la formación de profesores*, 1, pp. 99-120.
- SÁNCHEZ, A. (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid, SGEL-Educación.
- SÁNCHEZ, A. *et al.* (1998): *Estudio sobre la aplicación, desarrollo y evaluación de la LOGSE en el Área de Lengua Inglesa y en Educación Primaria*. Memoria de investigación inédita. Madrid, CIDE.
- SCRE (1998): *Foreign Languages in the Upper Secondary School. A study of the causes of decline*. SCRE.

STORK, F. C. y WIDDOWSON, J. D. A. (1974): *Learning about linguistics*. London, Hutchinson Educational Ltd.

TRIM, J. L. M. (1978): *A European unit/credit scheme for foreign language learning by adults*. Strasbourg, Council of Europe.

VILLAR ÁNGULO, L. M. (1996): *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona, Oikos-tau.

WILKINS, D. A. (1976): *Notional syllabuses*. London, Oxford University Press.

ANEXO

TABLA A.1. DISTRIBUCIÓN POR ÁREAS DE LOS TEMAS DE LA ESPECIALIDAD «INGLÉS» DE LA OPOSICIÓN PARA EL INGRESO EN EL CUERPO DE MAESTROS, DE PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA Y DE PROFESORES DE ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS. AÑO 2000

Áreas temáticas	Cuerpo de Maestros	Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria	Cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas
Currículo y programación	Nº 20 al 23		Nº 56
Lingüística	Nº 1, 2, 4, 6, 7 y 8	Nº 2 al 6, 12, 28 y 40	Nº 1 al 7, 53, 54 y 65
Gramática	Nº 9 al 12	Nº 7 al 27, 41 y 42	Nº 16 al 46, y del 48 al 51
Análisis del discurso		Nº 29 al 39	Nº 8 al 15, 55 y 64
Literatura y cultura del país/es	Nº 5 y 15	Nº 43 al 69	Nº 52, 57 al 63, 66, 67 y 68
Metodología	Nº 3, 13, 14, 16 al 19, 24 y 25	Nº 1	Nº 47
TOTAL TEMAS	25	69	68

Fuente: Elaboración CIDE a partir de la normativa.

1. TEMARIO - CUERPO DE MAESTROS. INGLÉS (BOE de 21 de septiembre de 1993)

1.1 CUESTIONARIO ESPECÍFICO

1. La lengua como comunicación: lenguaje oral y lenguaje escrito. Factores que definen una situación comunicativa: emisor, receptor, funcionalidad y contexto.
2. La comunicación en la clase de Lengua Extranjera: comunicación verbal y no verbal. Estrategias extra-lingüísticas: reacciones no verbales a mensajes en diferentes contextos.
3. Desarrollo de las destrezas lingüísticas: comprensión y expresión oral, comprensión y expresión escrita. La competencia comunicativa en inglés.
4. Valoración del conocimiento de las lenguas extranjeras como instrumento de comunicación entre las personas y los pueblos. Interés por la diversidad lingüística a través del conocimiento de una nueva lengua y su cultura.

5. Marco geográfico, histórico y cultural de los países de habla inglesa. Aplicación didáctica de los aspectos geográficos, históricos y culturales más significativos.
6. Aportaciones de la lingüística a la enseñanza de las lenguas extranjeras. El proceso de aprendizaje lingüístico: semejanzas y diferencia entre la adquisición de la primera lengua escolar y de la lengua extranjera.
7. La lengua extranjera oral. La complejidad de la comprensión del sentido global en la interacción oral: de la audición a la escucha activa y selectiva. La toma de palabra: de la reproducción imitativa a la producción autónoma.
8. La lengua extranjera escrita. Aproximación, maduración y perfeccionamiento del proceso lecto-escritor. La comprensión lectora: técnicas de comprensión global y específica de textos. La expresión escrita: de la interpretación a la producción de textos.
9. Descripción del sistema fonológico de la lengua inglesa. Modelos y técnicas de aprendizaje. Percepción, discriminación y emisión de sonidos, entonaciones, ritmos y acentos. La corrección fonética.
10. Los códigos ortográficos de la lengua inglesa. Relación sonido-grafía. Propuestas para la didáctica del código escrito. Aplicaciones de la ortografía en las producciones escritas.
11. Campos léxicos y semánticos en lengua inglesa. Léxico necesario para la socialización, la información y la expresión de actitudes. Tipología de actividades ligadas a la enseñanza y el aprendizaje del léxico en la clase de lengua extranjera.
12. Elementos esenciales de morfosintaxis de la lengua inglesa. Estructuras comunicativas elementales. Uso progresivo de las categorías gramaticales en las producciones orales y escritas para mejorar la comunicación.
13. Historia de la evolución de la didáctica de las lenguas extranjeras: de los métodos de gramática-traducción a los enfoques actuales.
14. Métodos y técnicas enfocados a la adquisición de competencias comunicativas. Fundamentos metodológicos específicos de la enseñanza del inglés.
15. Épocas, autores y géneros literarios más adecuados para su aplicación didáctica en clase de Inglés. Tipologías de textos.
16. La literatura infantil en lengua inglesa. Técnicas de aplicación didáctica para acceder a la comprensión oral, iniciar y potenciar los hábitos lectores y sensibilizar en la función poética del lenguaje.

17. La canción como vehículo poético y como creación literaria en la clase de Inglés. Tipología de canciones. Técnicas de uso de la canción para el aprendizaje fonético, lexical y cultural.
18. Funciones del juego y de la creatividad en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Definición y tipología de juegos para el aprendizaje y el perfeccionamiento lingüístico. El juego como técnica lúdico-creativa de acceso a la competencia comunicativa en lengua extranjera.
19. Técnicas de animación y expresión como recurso para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. La dramatización de situaciones de la vida cotidiana y la representación de cuentos, personajes, chistes, etc. El trabajo en grupos para actividades creativas. Papel del profesor.
20. El área de Lenguas Extranjeras en el currículo. Criterios a reflejar en el proyecto educativo de centro y en el proyecto curricular de centro.
21. La programación del área de Lenguas Extranjeras: unidades de programación. Criterios para la secuencia y temporización de contenidos y objetivos. Selección de la metodología a emplear en las actividades de aprendizaje y de evaluación.
22. Variables a tener en cuenta en la organización de la clase de Lengua Inglesa: agrupación del alumnado, distribución del espacio y tiempo, selección de metodologías, papel del profesor, etc.
23. La elaboración de materiales curriculares para la clase de Inglés. Criterios para la selección y uso de los libros de texto. Documentos auténticos y documentos adaptados: limitaciones de su uso. La colaboración de los alumnos en el diseño de materiales.
24. Aspectos tecnológicos y pedagógicos de la utilización de los materiales audiovisuales (el periódico, la TV, el magnetófono, el vídeo, etc.) El ordenador como recurso auxiliar para el aprendizaje y perfeccionamiento de las lenguas extranjeras.
25. El proceso de enseñanza y aprendizaje en la lengua extranjera centrado en el alumno: fundamentos y aplicaciones. La identificación de las motivaciones y actitudes ante la lengua inglesa. Aplicaciones prácticas.

1.2 CUESTIONARIO DE CARÁCTER DIDÁCTICO Y DE CONTENIDO EDUCATIVO GENERAL

1. La Educación Infantil y Primaria en la LOGSE y disposiciones que la desarrollan. Características generales, finalidades, estructura curricular y áreas de aprendizaje.

2. Concepto de currículo. Planteamiento curricular del Sistema Educativo. Fuentes y funciones del currículo. Análisis de los elementos del currículo de la Educación Infantil y Primaria.
3. Escuela y Sociedad. El sistema educativo en una sociedad cambiante y plural. El contexto social en el que se pretende educar. Factores culturales y lingüísticos.
4. Características básicas del desarrollo psico-evolutivo de la infancia. Aspectos cognitivos, motrices, afectivos y sociales de los niños y niñas hasta los 12 años. Implicaciones en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje.
5. El proyecto educativo y el proyecto curricular. Finalidades y elementos que incluyen. Estrategias para el proceso de elaboración.
6. Organización de los centros de Educación Infantil y Primaria. Órganos de gobierno. El equipo docente. Formas organizativas en función de la coherencia horizontal y vertical del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Participación de la comunidad educativa.
7. La programación. Aplicación de los principios psicopedagógicos y didácticos, el enfoque globalizador. Estructura y elementos básicos de las unidades de programación. Formas organizativas para favorecer la comunicación e interacción social.
8. Los temas o ejes transversales. Su presencia en el currículo, en la toma de decisiones del proyecto educativo, del proyecto curricular y en las programaciones.
9. La atención a la diversidad del alumnado. Factores de diversidad. La infancia en situación de riesgo social. Las adaptaciones curriculares como medida de atención a la diversidad en el aula. Necesidades educativas más frecuentes en Educación Infantil y Primaria. La integración escolar como respuesta educativa.
10. La acción tutorial del maestro o maestra. Organización, funciones y actividades tutoriales. El tutor o tutora y su relación con los alumnos, con el grupo de alumnos y con las familias. Coordinación del maestro tutor con los maestros y maestras especialistas y de apoyo u otros profesionales que intervengan en su grupo.
11. La evaluación en el marco de la Educación Infantil y Primaria. Evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Función de la evaluación. Estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación.

12. La investigación a partir de la práctica en la Educación Infantil y Primaria. La investigación como estrategia para el perfeccionamiento del equipo docente.
13. El juego: teorías, características y clasificaciones del juego infantil. El juego como actividad de enseñanza y de aprendizaje.
14. El desarrollo de la capacidad creadora. Estrategias metodológicas para potenciar en los alumnos la construcción de sus capacidades creativas.
15. Los recursos didácticos materiales, impresos, audiovisuales e informáticos. Criterios para la selección y utilización. La biblioteca: funciones según los distintos propósitos de lectura.
16. Diversidad lingüística. Lenguas en contacto. Fundamentación teórica y consecuencias para la práctica docente.
17. Desarrollo de las nociones espaciales y temporales. La percepción, estructuración, representación e interpretación del espacio y del tiempo y sus relaciones. Intervención educativa.
18. Los procesos de crecimiento y transformación del cuerpo. Imagen y esquema corporal. El cuerpo y el movimiento como medios de expresión y comunicación. Construcción de la identidad, autonomía y autoestima. Intervención educativa.
19. Los medios de comunicación. Su importancia en la sociedad democrática y en la formación de valores, actitudes y hábitos de convivencia. Educación para el uso crítico de los medios de comunicación.
20. La educación permanente como principio básico del Sistema Educativo. Organización, metodología y evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje de personas adultas.
21. El área de Conocimiento del medio natural, social y cultural: enfoque y características. Aportaciones del área a los objetivos de la etapa. Análisis de objetivos, contenidos y criterios de evaluación. El área de Conocimiento del medio natural, social y cultural y su relación con las otras áreas. Intervención educativa.
22. El área de Educación Física: enfoque y características. Aportaciones del área a los objetivos de la etapa. Análisis de objetivos, contenidos y criterios de evaluación. El área de Educación Física en relación con las otras áreas. Intervención educativa.

23. El área de Educación Artística: enfoque y características. Aportaciones del área a los objetivos de la etapa. Análisis de objetivos, contenidos y criterios de evaluación. El área de Educación Artística en relación con las otras áreas. Intervención educativa.
24. La enseñanza de las lenguas en la Educación Primaria. Fundamentos lingüísticos, psicológicos, pedagógicos y sociológicos. Enfoque comunicativo y consecuencias en la selección de objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Aportaciones de la enseñanza de las lenguas a los objetivos generales de la etapa. Las áreas de Lengua y su relación con otras áreas. Intervención educativa.
25. El área de Matemáticas: enfoque y características. Construcción del conocimiento matemático. Aportación del área a los objetivos generales de etapa. Análisis de objetivos, contenidos y criterios de evaluación. El área de Matemáticas en relación con las otras áreas. Intervención educativa.

Nota: Las referencias que se hagan a la legislación en materia educativa en determinados temas de este cuestionario incluirán, junto con la normativa de carácter básico, las disposiciones legislativas que la desarrollen en el ámbito de las Comunidades Autónomas en que se efectúe el concurso oposición.

2. TEMARIO - CUERPO DE PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA. INGLÉS (BOE de 21 de septiembre de 1993)

2.1 CUESTIONARIO ESPECÍFICO

1. Evolución de la didáctica de las lenguas. Tendencias actuales de la didáctica del inglés como lengua extranjera. Los enfoques comunicativos.
2. Teorías generales sobre el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera. El concepto de interlengua. El tratamiento del error.
3. El proceso de comunicación. Funciones del lenguaje. La lengua en uso. La negociación del significado.
4. La competencia comunicativa. Análisis de sus componentes.
5. La comunicación oral. Elementos y normas que rigen el discurso oral. Rutinas y fórmulas habituales. Estrategias propias de la comunicación oral.
6. La comunicación escrita. Distintos tipos de textos escritos. Estructura y elementos formales. Normas que rigen el texto escrito. Rutinas y fórmulas.

7. Sistema fonológico de la lengua inglesa I: Las vocales. Símbolos fonéticos. Formas fuertes y formas débiles. Los diptongos. Símbolos fonéticos. Comparación con el sistema fonológico de la lengua o lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente.
8. Sistema fonológico de la lengua inglesa II: Las consonantes. Símbolos fonéticos. Comparación con el sistema fonológico de la lengua o lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente.
9. Sistema fonológico de la lengua inglesa III: Acento, ritmo y entonación. Comparación con el sistema fonológico de la lengua o lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente.
10. Léxico. Características de la formación de palabras en inglés. Prefijación, sufijación y composición.
11. La palabra como signo lingüístico. Homonimia. Sinonimia. Antonimia. «*False friends*». Creatividad léxica.
12. Concepto de gramática: Reflexión sobre la lengua y su aprendizaje. De la gramática normativa a la gramática en función del uso de la lengua y de la comunicación.
13. Expresión de la cantidad.
14. Expresión de la cualidad. Expresión de grado y comparación.
15. Expresión del modo, los medios y el instrumento.
16. Expresión de la posesión.
17. La localización en el espacio: Lugar, dirección y distancia.
18. La localización en el tiempo: Relaciones temporales. Frecuencia.
19. Tiempo real y tiempo verbal. Aspecto y modo.
20. Los verbos auxiliares y modales: Formas y funciones.
21. El infinitivo y la forma en «-ing»: sus usos.
22. «*Multi-word verbs*».
23. Estructura de la oración en inglés: Afirmaciones, preguntas, negaciones y exclamaciones.

24. Expresión de la aserción, el énfasis y la objeción.
25. Relaciones de causa, consecuencia y finalidad.
26. Expresión de la duda, condición, hipótesis y contraste.
27. La voz pasiva. Formas y funciones.
28. Macrofunciones lingüísticas para expresar las intenciones comunicativas más habituales: Entablar y mantener relaciones sociales, dar y pedir información sobre objetos, personas y acciones, expresar actitudes intelectuales y emocionales.
29. Análisis y articulación del discurso. Cohesión y coherencia. Anáfora y Catáfora. Los conectores. Deixis.
30. El discurso directo y el discurso indirecto.
31. Texto y contexto. Tipos de texto. Criterios para la clasificación textual. El registro.
32. El texto narrativo. Estructura y características.
33. El texto descriptivo. Estructura y características.
34. El texto argumentativo. Estructura y características.
35. El texto explicativo. Estructura y características.
36. Los textos dialógicos. Estructura y características.
37. El lenguaje literario. Los géneros literarios. La crítica literaria.
38. El inglés científico y tecnológico, comercial y administrativo.
39. Estrategias de análisis del texto.
40. Estrategias de comunicación. Definición y tipología.
41. La romanización. Influencia del latín en la lengua inglesa. Préstamos y calcos.
42. La conquista normanda. Influencia del francés en la lengua inglesa. Préstamos y calcos.
43. La literatura medieval de transmisión oral: La leyenda Artúrica. G. Chaucer: Los Cuentos de Canterbury.

44. Shakespeare y su época. Obras más representativas.
45. Gran Bretaña en el siglo XVIII: Desarrollo socioeconómico y articulación política; la actividad cultural y técnica. Grandes novelistas de la época.
46. La configuración histórica de los Estados Unidos de América: De la independencia a la guerra de secesión. Novelas de referencia: *The Scarlet Letter*, *The Red Badge of Courage*.
47. La revolución industrial inglesa; su influencia como modelo de transformación histórica. Los cambios sociales y políticos a través de la literatura de la época. C. Dickens.
48. El Romanticismo en Gran Bretaña: Novela y poesía.
49. Construcción y administración del Imperio colonial británico en los siglos XVIII y XIX. J. Conrad y R. Kipling.
50. La novela victoriana.
51. O. Wilde y B. Shaw.
52. La evolución histórica de Estados Unidos: de A. Lincoln a F.D. Roosevelt.
53. La novela, el cuento y la poesía en Estado Unidos: H. Melville, E.A. Poe y W. Whitman.
54. El humorismo: M. Twain. H. James y el cosmopolitismo.
55. La generación perdida: S. Fitzgerald, J. Steinbeck y E. Hemingway. La narrativa de W. Faulkner.
56. Relaciones históricas entre Irlanda y Gran Bretaña. Autores irlandeses: S. O'Casey y J. Joyce.
57. El Reino Unido en el periodo de entreguerras y durante la Segunda Guerra Mundial. Autores literarios representativos.
58. Evolución política, social y económica del Reino Unido e Irlanda desde 1945. Su presencia en la Comunidad Europea. Panorama literario de este periodo en estos países.
59. Evolución política, social y económica de Estados Unidos desde 1945. Su significación en la política internacional. Panorama literario actual en los Estados Unidos.

60. La novela negra norteamericana: D. Hammett y R. Chandler. La novela detectivesca inglesa. P.D. James.
61. La incidencia del cine en la difusión de la producción literaria en lengua inglesa.
62. La Commonwealth. La diversidad cultural. El desarrollo de variedades lingüísticas. Influencias y manifestaciones interculturales. Las novelas de E.M. Forster, D. Lessing N. Gordimer.
63. Las instituciones británicas. Las Cámaras parlamentarias. El Gobierno. Los partidos políticos y el sistema electoral. La Corona.
64. Las instituciones estadounidenses. La Constitución. La organización territorial. El presidente. El Congreso. Los partidos políticos y el sistema electoral.
65. El sistema educativo en el ámbito anglosajón.
66. Dimensión cultural de la anglofonía en el mundo actual. El inglés británico y el inglés americano. Presencia de la lengua inglesa en España. Los Anglicismos.
67. Los medios de comunicación en lengua inglesa (1): El estilo periodístico. La prensa. Periódicos de calidad y periódicos sensacionalistas.
68. Los medios de comunicación en lengua inglesa (2): Radio y televisión. La publicidad en las culturas anglófonas: Aspectos lingüísticos y semiológicos.
69. Sociedad y cultura. Estereotipos y emblemas de los países de habla inglesa. La canción en lengua inglesa como vehículo de influencia cultural.

2.2 CUESTIONARIO DE CARÁCTER DIDÁCTICO Y DE CONTENIDO EDUCATIVO GENERAL

1. La Educación Secundaria en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE); Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato. Finalidades y estructura.
2. La Formación Profesional en la LOGSE. Sus componentes. Formación Profesional Específica de Grado Medio y Grado Superior. Vinculación de la Formación Profesional con los demás niveles educativos.
3. Desarrollo curricular de la LOGSE. Fuentes y funciones del currículo. Análisis de los elementos curriculares en el área y las materias de la especialidad correspondiente.

4. Características básicas del desarrollo psicológico de los adolescentes. Aspectos cognitivos, motrices, afectivos y sociales. Implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje del área y materias de la especialidad por la que se opta.
5. La organización de los centros. Los órganos de gobierno y de coordinación didáctica. Normativa sobre el funcionamiento de los centros. Trabajo en equipo y colaboración docente.
6. Programación de las intenciones educativas en el centro. Funciones y decisiones propias de los proyectos curriculares de la Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Estrategias de elaboración.
7. Presencia en las diferentes áreas del currículo de la Educación Secundaria, de contenidos (transversales) relativos a la Educación Moral y Cívica, a la Educación para la Paz, la Cooperación Internacional, la Igualdad entre los Sexos y a la Educación Ambiental.
8. Fundamentación del área y materias de la especialidad por la que se opta y sus aportaciones a los objetivos generales de la etapa correspondiente. Análisis de los enfoques didácticos y sus implicaciones en la enseñanza del área y materias profesionales.
9. La programación: principios psicopedagógicos y didácticos. Vinculación con el proyecto curricular. Estructura y elementos de las unidades didácticas: concreción y aplicación en el área y materias de la especialidad correspondiente.
10. La evaluación en la Educación Secundaria. Evaluación del proceso de aprendizaje y del proceso de enseñanza. Función de los criterios de evaluación. Procedimientos e instrumentos de evaluación. La promoción en la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria.
11. Materias curriculares y recursos didácticos: recursos materiales e impresos, medios audiovisuales e informáticos. Criterios para su selección y utilización.
12. La acción tutorial en la Educación Secundaria. Funciones y actividades tutoriales. El tutor y su relación con el equipo docente, con los alumnos y con las familias.
13. La diversidad de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado. Medidas metodológicas, curriculares y organizativas en el centro y en el aula. La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en la Educación Secundaria Obligatoria.

14. La educación permanente como principio básico del sistema educativo. Metodología y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje de personas adultas.

Nota: Las referencias que se hagan a la legislación en materia educativa en determinados temas de este cuestionario incluirán, junto con la normativa de carácter básico, las disposiciones legislativas que la desarrollen en el ámbito de la Comunidad Autónoma en que se efectúe el concurso-oposición.

3. TEMARIO - CUERPO DE PROFESORES DE ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS. INGLÉS (BOE de 21 de septiembre de 1993)

3.1 CUESTIONARIO ESPECÍFICO

1. Lenguaje y comunicación. Funciones del lenguaje. La competencia comunicativa: Sus componentes.
2. Los elementos de la situación de comunicación. La lengua en uso. La negociación del significado.
3. Concepto y enseñanza de la gramática. La gramática en función del uso de la lengua.
4. La lengua oral. Situaciones de comunicación oral. Elementos y normas que rigen el discurso oral. Estrategias propias de la comunicación oral.
5. La lengua escrita. Situaciones de comunicación escrita. Estructura y elementos formales. Normas que rigen el texto escrito.
6. La lengua oral y la lengua escrita. Autonomía, dependencia y relaciones mutuas.
7. Macrofunciones lingüísticas para expresar las intenciones comunicativas.
8. Análisis del discurso. Cohesión y coherencia: Conectores y marcas de organización textual. Anáfora y catáfora. Deixis. Referentes.
9. Discurso directo, discurso indirecto.
10. El texto narrativo. Estructura y características.
11. El texto descriptivo. Estructura y características.

12. El texto expositivo. Estructura y características.
13. El texto argumentativo. Estructura y características.
14. El texto instruccional. Estructura y características.
15. Los textos dialógicos. Estructura y características.
16. Las operaciones discursivas y enunciativas. Modalidades de enunciación.
17. Expresión de la aserción, la objeción y el énfasis.
18. Expresión de la orden, exhortación y prohibición.
19. Expresión de la cantidad.
20. Expresión de la cualidad, el grado y la comparación.
21. La localización en el espacio. Lugar, dirección y distancia.
22. La localización en el tiempo. Duración y frecuencia.
23. Expresión de la simultaneidad, la posterioridad y la anterioridad.
24. Expresión del modo, los medios y el instrumento.
25. Expresión de la opinión, el deseo, la preferencia y el estado de ánimo.
26. Expresión de la condición y la hipótesis.
27. Expresión de la certeza, la duda y la probabilidad.
28. Expresión de la causa, la consecuencia y la finalidad.
29. Estructura de la oración en inglés: Afirmaciones preguntas, negaciones y exclamaciones.
30. El verbo: Tiempo verbal y tiempo real. El aspecto. El modo.
31. El verbo: Clases de verbos. Los auxiliares «*do, be, have*» y los modales.
32. La expresión del presente. Formas y usos.
33. La expresión del pasado. Formas y usos.
34. La expresión del futuro. Formas y usos.

35. El infinitivo, el gerundio y el participio. Usos y funciones.
36. «*Multi-word verbs*».
37. La voz pasiva. Formas y usos.
38. El grupo nominal. El sustantivo: Sus clases. La sustantivación. La premodificación y la postmodificación.
39. El sustantivo: El género y el número. La expresión de la posesión. El genitivo.
40. El sustantivo: Los determinantes y modificadores.
41. Los pronombres: Característica, función y clasificación. Usos especiales.
42. El adjetivo: Características, función y clasificación.
43. El adverbio: Características, función y clasificación. Relación entre adjetivos y adverbios. Las locuciones adverbiales.
44. La preposición: Función y usos.
45. El léxico inglés. Estructura y formación de las palabras. Préstamos.
46. La palabra como signo lingüístico. Homonimia, sinonimia. Antonimia. Polisemia. «*False friends*». Creatividad léxica.
47. La adquisición del léxico y sus implicaciones didácticas. Criterios de selección de textos para su utilización en clase.
48. El sistema fonológico de la lengua inglesa (1): Variedades. Correspondencia entre sonidos y grafías.
49. El sistema fonológico de la lengua inglesa (2): Las vocales. Los diptongos. Las semivocales. Correspondencia entre sonidos y grafías.
50. El sistema fonológico de la lengua inglesa (3): Las consonantes. Correspondencia entre sonidos y grafías.
51. El sistema fonológico de la lengua inglesa (4): Acento, ritmo y entonación. Formas fuertes y débiles.
52. El inglés como lengua internacional. Extensión y variedad de la lengua inglesa en el mundo: Unidad y diversidad.

53. Variantes sociolingüísticas de la lengua inglesa. Registros y ámbitos de uso.
54. Diferentes tipos de lenguaje: Científico y tecnológico, comercial y administrativo.
55. Los medios de comunicación en lengua inglesa: Prensa, radio y televisión. El lenguaje periodístico y el lenguaje publicitario.
56. El papel de la literatura en el currículo de Lengua Extranjera.
57. La novela corta, el cuento y el ensayo actuales en Gran Bretaña: Selección de textos y análisis de una obra representativa.
58. La novela actual en Gran Bretaña: Selección de textos y análisis de una obra representativa.
59. La narrativa irlandesa actual: Selección de textos y análisis de una obra representativa.
60. La novela corta, el cuento y el ensayo actuales en Estados Unidos: Selección de textos y análisis de una obra representativa.
61. La novela actual en Estados Unidos: Selección de textos y análisis de una obra representativa.
62. La poesía actual en lengua inglesa: Selección de textos y análisis de una obra representativa.
63. El teatro actual en lengua inglesa: Selección de textos y análisis de una obra representativa.
64. Estrategias de análisis de textos.
65. Traducción de textos e interpretación de discursos de distinta lengua.
66. El cine en lengua inglesa. Evolución y tendencias de este medio de expresión.
67. Aspectos socioculturales en el currículo de Lengua Extranjera. Tratamiento e interpretación de los hechos culturales en función de la heterogeneidad de los alumnos: Adolescentes y adultos.
68. Sociedad y cultura. Mitos y costumbres en el mundo anglosajón en la actualidad. Reflexión intercultural: Tratamiento y superación de estereotipos y tópicos.

3.2 CUESTIONARIO DE CARÁCTER DIDÁCTICO Y DE CONTENIDO EDUCATIVO GENERAL

1. Teorías generales sobre el aprendizaje/adquisición de una segunda lengua. La interlengua y el tratamiento del error: Fundamentación teórica y consecuencias para la práctica de aula.
2. Corrientes metodológicas en la enseñanza de idiomas: Historia, evolución y situación actual.
3. Los enfoques comunicativos: Teoría y práctica.
4. Tareas comunicativas y tareas de aprendizaje. Definición, tipología y criterios de elaboración, selección y secuencias. Presentación de una tarea.
5. La interacción y la organización en el aula. El papel del profesor y del alumno. Necesidades e intereses de los alumnos. Estrategias para desarrollar la autonomía.
6. Programación de las enseñanzas especializadas de idiomas de las Escuelas Oficiales de Idiomas: Objetivos y contenidos. Criterios para la secuencia de objetivos y contenidos en los distintos ciclos y cursos.
7. La evaluación del alumno y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Procedimientos e instrumentos de evaluación. La autoevaluación. La coevaluación.
8. Materiales y recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Tipos y características. Criterios para su selección y técnicas de utilización en el aula.
9. Actividades de aula para desarrollar la comprensión de textos orales en situación.
10. Actividades de aula para desarrollar la producción de textos orales en situación.
11. Actividades de aula para desarrollar la comprensión de textos escritos en situación.
12. Actividades de aula para desarrollar la producción de textos escritos en situación.

ISBN: 84-369-3420-2



9 788436 934205



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE