

La institucionalización de la enseñanza del francés como materia escolar en el Siglo XX: planes de estudio y orientaciones oficiales

María Eugenia FERNÁNDEZ FRAILE

Universidad de Granada

Correspondencia:

María Eugenia Fernández Fraile

Universidad de Granada
Catedrática de Escuela
Universitaria

Departamento de Didáctica de la
Literatura - Facultad de Ciencias
de la Educación

Tel. 958 243964

E-mail: mefraile@ugr.es

Recibido: 04/04/2005

Aceptado: 10/05/2005

RESUMEN

El presente artículo se propone, a través del análisis de los cambios introducidos en los Planes de estudios que más incidencia tienen sobre la enseñanza de las lenguas vivas (1900, 1926, 1934, 1938, 1953/1957, 1970 y 1990), destacar las tendencias evolutivas o las líneas maestras que configuran el concepto del Francés como Lengua Extranjera en tanto que disciplina escolar. Se abordan así, en una presentación cronológica, las siguientes cuestiones: la regulación de la materia en sus aspectos "materiales" (horario, cursos), el concepto "social" e "institucional" de la disciplina (en conexión con el resto de las lenguas vivas) y, finalmente, los objetivos-contenidos didácticos y las orientaciones metodológicas presentes en los textos oficiales.

PALABRAS CLAVE: enseñanza del francés, objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, Planes de Estudio

Institutionalization of the teaching of French as a school subject in the 20th century: curricula and official orientations

ABSTRACT

This paper analyses the teaching of French in Spain through the different Curricula during the 20th century in order to establish the main trends that have consolidated the French language as a subject of study. In a chronological survey, the following issues are addressed:

organisation of the subject (number of hours/week; classes, courses), social and institutional concept of the discipline, objectives and syllabuses, and methodological orientations in official textbooks. This study highlights the main patterns and tendencies in the evolution of French as a subject in Spain.

KEYWORDS: French, language teaching, goals, contents, teaching orientations, curricula

Introducción

La Ley Moyano (1857) introduce la enseñanza de las lenguas vivas como materia escolar obligatoria en la enseñanza secundaria en España. Ahora bien, estas enseñanzas van a sufrir numerosos avatares en los años siguientes: conversión en materia voluntaria, “oferta” no obligatoria por parte de los Institutos en 1868. A partir de 1880, dichos estudios se reintroducen y, a finales del siglo XIX, la enseñanza de lenguas vivas (varias) habían quedado asegurada como materia escolar obligatoria en los Institutos de Enseñanza Media en España; ningún estamento de la sociedad española replantea ya esta condición, y podemos afirmar que la “*légitimité sociale du savoir à enseigner*” o su reconocimiento social estaba ya plenamente adquirida.

Ahora bien, a lo largo del siglo XX observamos que dichas enseñanzas pasan por numerosos cambios que afectan a su “estatus” oficial: la multiplicidad de Planes de estudios que se han sucedido modifica todos diversos aspectos que atañen a las lenguas vivas, y se replantean continuamente horarios, contenidos y aspectos metodológicos. Ello revela que el proceso de “institución de la disciplina” no había quedado configurado de modo satisfactorio. Nos proponemos por ello, a través del análisis de los cambios introducidos en los Planes de estudios que más incidencia tienen sobre la enseñanza de las lenguas vivas (1900, 1926, 1934, 1938, 1953/1957, 1970 y 1990), destacar las tendencias evolutivas o las líneas maestras que configuran el concepto del Francés como Lengua Extranjera en tanto que disciplina escolar, tendencias que reflejan el concepto que tal rama del conocimiento posee en el seno de la sociedad (los alumnos, los padres de alumnos, las élites económicas e intelectuales), en el seno de la institución escolar (los profesores de otras asignaturas, los responsables políticos y administradores ministeriales), y entre los propios profesores. Hablaremos así, en una presentación cronológica, de la regulación de la materia en sus aspectos “materiales” (horario, cursos), del concepto “social” e “institucional” de la disciplina (en conexión con el resto de las lenguas vivas) y presentaremos finalmente los objetivos-contenidos didácticos y las orientaciones metodológicas presentes en los textos oficiales.

1. El primer tercio del siglo XX

1.1. Los Planes de estudio

El Plan de Estudios de 1900 (establecido en el *Real Decreto reformando el plan de estudios de Segunda enseñanza*, de 19-VII-1900), impulsado por el ministro “liberal” García Alix, surge del movimiento de regeneración (o reacción social e intelectual producida por el desastre de 1898: pérdida de las colonias españolas de Cuba y Filipinas), que considera como imprescindibles la modernización de España y la necesidad de abrirse hacia Europa y de salir del “funesto aislamiento” en que se encontraba nuestro país. Se produce así el resurgimiento de la idea de progreso y del necesario cambio de las estructuras socio-políticas. De este modo, en 1900, se crea en Ministerio de la Instrucción Pública¹; bajo tal espíritu, los dirigentes se proponen estimular el conocimiento de las lenguas vivas, que son consideradas como un útil fundamental para la consecución de las finalidades generales expuestas:

“Como imperiosa necesidad de la vida moderna de relación de unos pueblos con otros, y el 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” (en Utande Igualada, 1964, p. 359-360).

De este modo, el Plan de Estudios de 1900 establece como obligatorias para los alumnos dos lenguas vivas en el Bachillerato (que constaba de 6 cursos), en la sección de Estudios Generales, es decir para todos los alumnos. Las lenguas vivas serán impartidas de modo sucesivo: primero, el Francés, durante dos años (3º y 4º cursos, a razón de “clase alterna de una hora y media por semana”, es decir 4 horas y media); posteriormente, una segunda lengua viva es ofrecida de modo obligatorio a la elección de los alumnos (inglés o alemán), durante otros dos años (5º y 6º curso), a razón de una “clase alterna de 1 hora”, o sea 3 horas por semana (ver Cuadro 1, más adelante). Puede parecer raro que se espere al 3º curso, cuando los alumnos tienen 13-14 años, para iniciar el estudio de una lengua viva: la razón no es otra que la consideración siguiente: los alumnos necesitaban poseer previamente unos conocimientos gramaticales sólidos (que les eran proporcionados por el estudio del Latín en los dos primeros cursos del bachillerato).

El espíritu renovador dura poco y se interrumpe muy rápidamente: en el capítulo de las lenguas vivas, una modificación de 1903 (*Real Decreto de 6-IX-1903*) elimina la segunda lengua viva: de este modo el francés pasa a ser la única

lengua extranjera que se enseña en el sistema escolar dependiente del Estado, si bien otras lenguas vivas (normalmente el inglés) eran enseñadas en algunos establecimientos (Escuelas de Comercio o de Peritos industriales, por ejemplo), o bien en algunas ramas técnicas, desgajadas de los estudios de Bachillerato

Tal situación iba a perdurar hasta la guerra civil española: debemos reseñar que en el primer tercio del siglo XX se suceden innumerables planes de estudio (cerca de 40) que modifican tanto los horarios como los cursos o incluso las lenguas a elección que se proponen. El Francés se afianza en la institución escolar como la primera lengua extranjera, pero no es la única lengua que se enseña.

Debemos igualmente reseñar brevemente algunos aspectos para dibujar el estado de la cuestión en la época, remitiéndonos a nuestro libro *La Enseñanza del Francés en España (1767-1936)* para una presentación más detallada. A lo largo de estos años, se mejoran sustancialmente una serie de cuestiones administrativas que afectaban al negativamente al profesorado de idiomas: los profesores adquieren finalmente el mismo estatuto profesional que el resto de sus compañeros (derecho de voto en los claustros; mismo salario); hasta entonces, pertenecían a la categoría de los profesores “especiales” (junto con los profesores de Dibujo, Música, Educación Física o Danza, materias que eran consideradas más como “Artes” que como materias intelectuales, y que por tanto exigían la posesión de facultades específicas no necesariamente refrendadas por un diploma).

Ahora bien, el sentimiento general en la sociedad española es de total insatisfacción acerca de la “calidad” de la enseñanza de los idiomas modernos. A título de ejemplo, Américo Castro nos ofrece un testimonio demoledor de la situación:

“¿Qué se entiende entre nosotros por enseñanza de lenguas modernas? En este punto no hemos rebasado el plano más inferior, en que comienza el interés por aquellos idiomas; se considera su estudio como un instrumento útil o de adorno. Los españoles, abandonados a sí mismos, los aprenden aisladamente, cuando la necesidad les apremia; el Estado se limita a mantener una apariencia de enseñanza en los Institutos (2 años de francés, uno de inglés o alemán) y Escuelas de Comercio. ¿Quién ignora empero, que nadie aprende a hablar y escribir correctamente una lengua en esos Centros? Es decir, que ni aun la finalidad más modesta y elemental se logra dentro de nuestra enseñanza” (Castro 1921: 119-121)².

Critica A. Castro no sólo la incuria de los poderes públicos, también la actitud que se genera entre la población (“los españoles, abandonados a sí mismos,

los aprenden aisladamente, cuando la necesidad apremia”), y aboga por un cambio metodológico, así como por una intervención del Estado, mediante el establecimiento de “esa rama de la cultura moderna” en las universidades. No es de extrañar así que una *Orden* (16-IX-1930) se hiciera eco “de las conocidas y muy notorias [...] quejas que se han formulado frecuentemente acerca de las graves deficiencias en la enseñanza de la lengua francesa en los Institutos nacionales de Segunda Enseñanza”³.

Destacamos el certero diagnóstico de A. Castro: un insuficiente horario escolar, una deficiente preparación del profesorado y una metodología anquilosada se suman para explicar tal penoso estado de cosas. Los Catedráticos seguían poseyendo el derecho de nombrar a profesores auxiliares, según su propio y único criterio, para que les asistieran en sus clases, sin que se exigiera a éstos la posesión de un diploma que certificara su competencia. Es más, no existía una rama universitaria dedicada a tal formación, y habitualmente enseñaban “idiomas modernos” profesores de lenguas clásicas o de español que habían permanecido algún tiempo en el país extranjero. En estas condiciones, la preparación y la capacidad de los profesores de idiomas de los Institutos de Enseñanza Media era normalmente muy deficiente. Sólo a partir de 1915 (*Real Decreto de 30-IV-1915*), va a exigirse un título universitario para desempeñar el puesto de profesor especial o auxiliar, o para ocupar de modo interino un puesto de Catedrático, si bien se mantienen en sus plazas todos aquellos que habían sido nombrados con anterioridad. Para solventar el problema del amplio colectivo que no poseía ninguna titulación, se integra a los profesores auxiliares dentro del estatuto del funcionariado por medio de unas oposiciones restringidas en 1930 (*Real Orden de 22-IX-1930*).

En cuanto a los colegios religiosos, las exigencias académicas para la contratación del profesorado eran aún más laxas, al estar regidos por el Plan de Estudios de 20-VII-1900, que establecía que en dichos centros “los profesores de lenguas vivas no necesitan estar adornados de título oficial alguno, bastando que su competencia sea notoria” (in Utande Igualada, 1964, p. 365). Sólo las congregaciones religiosas de raigambre extranjera, en algunos casos, se salvan de tal caracterización, al contar con un profesorado de idioma nativo (miembros de la orden), pero que habitualmente no disponía de estudios superiores. A pesar de las debidas y honrosas excepciones, la deficiente preparación del profesorado de idioma era un lugar común en la sociedad española del primer tercio del siglo, y el mantenimiento del método tradicional, como expondremos algo más adelante, no ayudaba en la mejora de tal imagen. Una tímida formación pedagógica inicial había sido introducida en los *currícula*: así, se exige un Certificado de Aptitud

Pedagógica (*Real Decreto de 26-VII-1900*) para ser admitido en las oposiciones, que poseía un contenido pedagógico general de tipo memorístico (historia de la pedagogía, legislación escolar, etc.). Tal preparación era de todo punto de vista insuficiente.

Los movimientos de denuncia comienzan a hacer su efecto a partir de los años 1920, y los dirigentes políticos pretenden atajar la deficiente situación de la enseñanza de las lenguas modernas: un establecimiento experimental (“Instituto-Escuela”) es creado, en el que los nuevos métodos difundidos por la Institución Libre de Enseñanza (ILE), movimiento reformador de orden pedagógico, son sometidos a análisis por equipos de especialistas. A partir de 1926, las pruebas de la oposición para convertirse en profesor de idioma pasan a realizarse en el idioma correspondiente (*Orden de 24-I-1926*). La *Orden de 4-IX-1931* mantiene dicha disposición y reforma las oposiciones, “a fin de disminuir su tendencia memorística” y conceder “una mayor importancia a la preparación metodológica de los aspirantes”⁴.

En cuanto a la titulación exigida, se requería la posesión de una titulación de licenciatura para presentarse a las oposiciones y obtener una plaza de Catedrático (y para los auxiliares, a partir de 1915, como hemos dicho). Ahora bien, no existía una formación específica dentro de los estudios universitarios, para preparar a los futuros profesores de idiomas modernos. Éstos seguían habitualmente la Licenciatura en la sección de Letras (correspondiente a la actual Filología Hispánica), que contaba con una única asignatura que podía conferir algún conocimiento del idioma (la “Literatura contemporánea de lenguas neolatinas”, creada por la *R.O. de 11-III-1916*, de carácter voluntario, en la sección de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid). Por ende, la preparación científica (lingüística y literaria) del profesorado de idiomas no podía ser sino muy deficiente, y tan sólo el Curso de Ampliación de la Escuela Central de Idiomas podía paliar tal situación. No es de extrañar por tanto el éxito que conocían los establecimientos especializados (academias) dedicados a la enseñanza de los idiomas, fueran éstos públicos (como el Instituto Francés, de Madrid) o privados (Berlitz, Massé, Perrier...) que seguían una metodología de “autor” cercana al método directo.

No podemos dejar de señalar el enorme retraso de la actuación ministerial en la mejora de la formación inicial: la creación de la Licenciatura de Filología Moderna (de varias lenguas, entre ellas la francesa) no se produce hasta 1932 en Madrid y Barcelona⁵, pasando a ser un requisito indispensable para la provisión de las Cátedras de Institutos.

El Plan de Estudios de 1926 (*Real Decreto organizando la Segunda enseñanza*, Gaceta del 28-VIII-1926; *Real Orden regulando el horario de las enseñanzas en los Institutos*, Gaceta de 3-IX-1926) se inscribe en la voluntad general de reforma de la enseñanza de idiomas descrita: establece una división entre Bachillerato elemental (en que se enseña el Francés como primera lengua viva durante tres cursos) y Bachillerato universitario (que comprende otros tres cursos, en que se enseña una segunda lengua viva, de modo obligatorio, a elegir entre inglés, alemán e italiano). En 1927, se establecen unos Cuestionarios (o Programa) para cada asignatura: destacamos la trascendencia que tendrá el Cuestionario de Francés, del que nos ocuparemos más adelante.

1.2. Orientaciones oficiales: objetivos-contenidos didácticos y metodología

Los legisladores que conciben un nuevo Plan de estudios no se limitan a transformar la estructura organizativa de los mismos (tipo de materias, reparto horario, cursos, etc.). Intentan igualmente ejercer una influencia en dos aspectos principales, que reflejan sus concepciones pedagógicas o filosóficas: el contenido de las materias y los métodos de trabajo que deben seguir los profesores. Vamos a efectuar un rápido bosquejo de ambas cuestiones, destacando las modificaciones y las continuidades.

El Plan de estudios de 1900 era digno de reseñarse como un acontecimiento importante en la historia de la enseñanza de las lenguas vivas. Se explicitaba en el mismo una nueva concepción de la LE: ésta debía servir ante todo como un medio de comunicación, Algunos autores emplean la metáfora siguiente: las lenguas vivas son el “ferrocarril de espíritu” de los pueblos de Europa. El conocimiento de las lenguas vivas deberá en consecuencia ser “práctico” y no “filológico”:

“Francés e Inglés. Estas lenguas vivas no han de estudiarse con un fin de cultura filológica, sino con un fin práctico de aplicación a los usos de la vida. Cuanto al francés, traducirlo y hablarlo; cuanto al Inglés, bastará con leerlo y traducirlo”.

Por ende, los métodos de trabajo en clase deberán ajustarse a tal concepción:

“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” (en Utande Igualada, 1964, p. 359-360).

Estas orientaciones se concretaron en un decreto posterior (de 18-VIII-1900), que establece las bases para el desarrollo de un programa único (o “cuestionario”) para cada materia. El Cuestionario único era el “medio” con el que los Gobiernos pretendían controlar el contenido de las enseñanzas: los liberales querían obligar a los profesores a modernizar los contenidos de sus manuales y los métodos de trabajo; los conservadores pretendían mantener la visión esencialista de la historia de España, y defendían una educación de corte tradicional (peso importante de las lenguas clásicas; autoritarismo en las relaciones profesor-alumno; moral católica como valor fundamental a transmitir)...

En el terreno de las lenguas vivas, el debate sobre el Cuestionario único debe relacionarse con el momento que Europa vivía en el terreno de la metodología de las lenguas vivas: se debatía enfervorizadamente sobre la necesidad de una renovación completa de la misma, se habían creado por doquier sociedades y revistas que impulsaban los nuevos métodos, y algunos países, como Francia y Alemania, habían establecido el método directo como el método que debía ser seguido en las clases. Los descubrimientos coetáneos de la ciencia fonética impulsaban científicamente tal renovación. Desgraciadamente, los avatares políticos (cambios en los gobiernos, triunfo de los conservadores) no permitieron que prosperase tal orientación (oral, práctica e instrumental) de la enseñanza de la lengua viva en España, no viendo la luz ningún *Cuestionario* hasta 1927⁶. Podemos afirmar así que a lo largo de estos años sigue predominando una orientación marcadamente tradicional en la enseñanza de las lenguas vivas (textos literarios, memorización de reglas gramaticales, aprendizaje de listas de vocabulario técnico, traducción, nula práctica oral de la lengua: tan sólo lectura en voz alta de un texto escrito, o bien respuesta a una pregunta acerca una comprensión escrita...), con algunas excepciones no obstante (en Escuelas de Comercio; en colegios privados religiosos, curiosamente, que importan manuales directos, como los “Colegios de las Jesuitinas”; o bien por parte de profesores aislados).

El *Cuestionario-Programa* de 1927 (Decreto 29-VII-1927, *Gaceta* de 9-VIII-1927) marcaba una voluntad reformadora muy neta, y declara estar basado en los “los importantes adelantos realizados en este último cuarto de siglo por las ciencias que han tomado cuerpo alrededor de los hechos lingüísticos” (pp. 219-220). Estos adelantos no implican la introducción de cuestiones de gramática historia y de historia de la lengua en los manuales de enseñanza del francés, como algunos autores de finales del siglo XIX y principios del XX habían hecho (Araujo, Méndez Bejarano, quienes afirman estar más al día que ningún otro profesor)⁷. Los progresos de las ciencias lingüísticas apoyan la puesta al día de los contenidos en dos campos: la fonética (la consideración de la lengua como algo esencialmente

oral conlleva la incorporación como contenidos de una serie de aspectos fonéticos: articulación de los sonidos, transcripción fonética) y el léxico (debe enseñarse ante todo el vocabulario corriente, estableciéndose posteriormente círculos concéntricos en torno a los centros de interés de los alumnos, y finalmente el vocabulario técnico y literario en el último curso). Ello no quiere decir que se desprece la gramática, que sigue siendo el eje vertebrador del programa.

Por otra parte, el Cuestionario estima que la “dilatada y ruidosa lucha de métodos entablada desde hace treinta años, y que ha puesto frente a frente no sólo a los Profesores de Lenguas vivas⁸, sino también a los de otras materias: a los estadistas, a los escritores y aun a los públicos de todos los países” parece haber acabado, y en efecto, en Europa se había llegado a un compromiso en torno a “método mixto” o “eclectico”. Se estima así que es el momento propicio para hacer el balance y constatar –“con los datos irrefutables de la experiencia”– que el mejor método es un método eclético: “cuanto más eclético sea un método –discretamente eclético, es decir, fundado en la realidad de las cosas y en la psicología de los alumnos, y no sometido al capricho de la fantasía individual– tantas más posibilidades tendrá de responder a las exigencias complejas de la enseñanza de idiomas”.

El método eclético propugnado en el *Cuestionario de 1927* establece los principios siguientes:

- la necesidad de basar la adquisición del vocabulario sobre la intuición, el interés y la actividad múltiple de los alumnos (principio por tanto del método directo);
- la necesidad de basar el estudio de la pronunciación sobre las bases de la fonética experimental (principio igualmente del método directo, con algunas excepciones);
- la necesidad de “desechar” el método deductivo en la enseñanza de la gramática:

“[...] en vez de detenerse en describir minuciosamente cada pieza del mecanismo gramatical, conviene más indicar inmediatamente al alumno el funcionamiento del mismo; la descripción completa de las piezas vendrá más adelante y, aún entonces, convendría no preocuparse por las definiciones. En gramática, lo esencial no es poder definir, sino poder reconocer, y para ello, el análisis constituye un poderoso auxilio cuando no se le toma como un ejercicio mecánico, sobrecargado de fórmulas, sino como ejercicio de observación dirigido al entendimiento” (Gaceta 1927, p. 221)

- el mantenimiento de la traducción como procedimiento de trabajo necesario.

2. Segundo tercio del siglo XX

2.1. Los Planes de estudio

El Plan de Estudios de 1934 (*Nuevo Plan de Bachillerato de 29-VIII-1934*) de la República se inscribe en el movimiento de mejora de la enseñanza de las lenguas vivas: prueba de ello es el establecimiento de una titulación específica (como hemos indicado), así como las modificaciones que introduce en la organización de los estudios y en la metodología. Los estudios de Bachillerato se componen de 7 cursos: en los cuatro primeros se imparte Francés de modo obligatorio, a razón de 4 horas por semana en los tres primeros cursos, y de 3 horas por semana en el cuarto curso). En los cursos 6º y 7º se enseña una segunda lengua viva, de modo intensivo, a razón de 6 horas por semana (ver *Cuadro 1*).

CUADRO 1. Los Planes de Estudio de 1900 y de 1934. Número de horas y lenguas estudiadas

PLAN DE ESTUDIOS	1900	Número de horas por semana/año y total	1934	Número de horas por semana/año y total
Leguas estudiadas	2 lenguas obligatorias		2 lenguas obligatorias	
Primera lengua (35 semanas/curso)	Francés	4h30 /semana Total año: 157 horas 30'	Francés	4h /semana Total año (1º,2º y 3º): 120 horas 3h Total año (4º): 105 horas
Segunda lengua (35 semanas/curso)	Inglés o Alemán	3h /semana Total año: 105 horas	Inglés o Alemán	6h /semana Total año: 210 horas
Total horas				
Primera lengua		157 horas 30' (x 2 años: 3º y 4º cursos): 315 horas		140h (x 3 años: 1º, 2º y 3º curso): 420 h. + 105h (x 1 año: 4º): 525 horas
Segunda lengua		105 h. (x 2 años: 5º y 6º curso): 210 horas		210 h (x 2 años: 6º y 7º cursos): 420 horas

El Plan de Estudios de 1938 (*Ley Reguladora de los estudios del Bachillerato de 20-IX-1938*) mantiene las dos lenguas obligatorias, pero elimina la primacía del francés como primera lengua extranjera, al establecer una opción entre francés/italiano en los tres primeros cursos (1º a 3º); y una opción inglés/alemán en los cuatro cursos siguientes (4º a 7º). Ahora bien, “será obligatorio el estudio del alemán o el italiano, a elección”. Primera y segunda lengua poseían un tratamiento horario de 3 horas por semana; ahora bien, al establecerse una clase de repaso del “idioma latino elegido” (una hora en cada curso, de 4º a 7º, ver Cuadro 2), el primer idioma resulta beneficiado. Es preciso referir el prejuicio latente con respecto de las lenguas extranjeras que mantiene el régimen franquista, puesto que –según consta en la *Orden del 31-X-1940* (in Castro Marcos 1949, p. 4)– “estas materias no provocan gran tensión psico-física” y no sirven para formar la inteligencia, o desarrollar las facultades de razonamiento y de abstracción. Se les asigna así un horario improductivo de la jornada escolar, relegándolas a la tarde.

En cuanto a la preparación inicial del profesorado, es la *Ley de 29-VII-1943* (BOE 31-VII) la que “reordena” la Universidad española, y, más específicamente, el *Decreto de 7-VII-1944* (BOE 4-VIII) que agrupa los estudios de las Facultades de Filosofía y Letras en 7 secciones, entre las cuales se contempla la Filología románica, que comprenden el estudio de tres lenguas románicas (italiano, portugués, francés), a razón de 3 horas de lengua (“curso práctico hablado”), durante dos cuatrimestres cada una, al que habría que añadir otras asignaturas como Comentario estilístico, Historia de la lengua, Historia de la Literatura, etc. La creación de la Filología Románica representa un salto cualitativo en la preparación del profesorado de lenguas románicas, si bien la orientación general hacia los estudios filológicos mermaba el dominio práctico de la lengua. Habrá que esperar hasta 1954 (*Decreto de 9-VII-1954*, BOE del 29), año en que se crean las primeras secciones de Filología moderna, con tres subsecciones (Filología Francesa, Filología Inglesa y Filología Alemana) en Madrid, y una en Salamanca (que comprende una primera y una segunda lengua), para dotar al fin de una preparación específica al profesorado de idiomas (ver Q. Calle Carabias, 1989, p. 231-234 y 243-263).

El Plan de Estudios de 1953 (*Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 26-II-1953*, BOE del 27; desarrollada en el *Decreto de 12-VI-1953*, BOE del 2-VII-1953) reduce el Bachillerato a 6 cursos, convirtiendo el séptimo en curso “preuniversitario”, y elimina sutilmente la segunda lengua, que solo puede cursarse si se ha aprobado el anterior con calificación de Notable y el centro dispone del profesorado necesario (ver Calle Carabias, 1989, p. 277). Los alumnos deben elegir una lengua extranjera entre alemán, inglés, francés, italiano y portugués; en la práctica, la mayoría optarán por el francés. El horario por semana se reduce (2 horas en 3º curso, 3 horas en 4º, 5º y 6º).

El Plan de Estudios de 1957 (*Decreto de 31-V-1957*, BOE de 18-VI; Órdenes ministeriales y Decretos sucesivos de aplicación) reduce la oferta de idiomas a tres (francés, inglés y alemán), fijándose la “unidad didáctica” en tres cuartos de hora seguidos de media hora de permanencia (dedicada al trabajo personal del alumno). La lengua extranjera es impartida desde el 2º curso hasta 5º (incluido). La distribución horaria por cursos es muy irregular: 6 horas en 2º, 3h.15 en 3º, 1h.15 en 4º, 3h.15 en 5º, incluidas las permanencias. Se introduce finalmente la lengua extranjera en el “Preu” (a razón de 4 horas por semana; reduciéndose a tres horas en 1963, ver. Q. Calle Carabias 1989, p. 281). El cuadro horario correspondiente (ver *Cuadro 2*) debe ser leído teniendo en cuenta tales peculiaridades.

CUADRO 2. Los Planes de estudio de 1938 y de 1953/57.

PLAN DE ESTUDIOS	1938	Número de horas por semana/año y total	1953-57	Número de horas por semana/año y total
Leguas estudiadas	2 lenguas obligatorias		1 lenguas obligatorias	
Primera lengua (35 semanas/año)	Francés o italiano	3h /semana (x 3 cursos: 1º, 2º y 3º) Total año: 105 horas/año + 1h. (repaso: 4º, 5º, 6º y 7º): 35 horas /año	Francés, italiano, portugués, inglés o alemán	1953: 2h /semana (3º curso): 70 horas /año + 3h /semana (4º, 5º y 6º): 105 horas /año
Segunda lengua (35 semanas/año)	Inglés o Alemán	3h /semana (x 4 años: 4º, 5º, 6º y 7º): 105 horas/año		1957: 6 horas en 2º, 3h.15 en 3º, 1h.15 en 4º, 3h.15 en 5º, 4 h. en Preu
Total horas				
Primera lengua		105h (x 3 años): 315h + 35h (x 4 años): 140h: 455 horas	Única lengua obligatoria	1953: 70 horas (3º) + 105 horas (x 3 cursos: 4º, 5º y 6º): 385 horas
Segunda lengua		105 (x 4 años): 420 horas		1957: 17h.45 (x 35 semanas): 621 horas

2.2. Orientaciones oficiales: objetivos/contenidos didácticos y metodología

El Plan de estudios de 1934 (*Decreto de 21-X-1934*), comprende igualmente un *Cuestionario* (29-VIII-1934) y se sitúa como continuador del espíritu de renovación metodológica de principios de siglo. Se establecen, por una parte, una serie de orientaciones innovadoras en cuanto a los objetivos de la enseñanza de las lenguas vivas: se fija así por una parte “el conocimiento práctico de la lengua, intentando que se logre entender y hablar en la conversación, traducir cualquier libro no técnico y redactar una página corriente”; y por otra parte, “el conocimiento de la civilización francesa en sus líneas generales. Literatura, Arte, fundamentalmente a través de las obras de los grandes escritores”. Por vez primera, el aspecto cultural está expresamente incluido en una formulación de objetivos: a pesar de la apertura inicial hacia la “civilización francesa”, se restringe el campo a continuación en torno a la literatura y al arte. Así, en cuanto al contenido cultural, el *Cuestionario* de 1934 sólo contempla la literatura francesa, y deja libertad a los profesores para la fijación de los escritores concretos cuyos textos pueden elegirse, indicando genéricamente “trozos escogidos de los mejores escritores modernos, en lo posible en relación con la edad y con el vocabulario del alumno” (1º curso), “trozos escogidos de los mejores escritores de los siglos XIX y XX” (2º curso), “hasta el siglo XVII inclusive” (3º curso), “XVIII, XIX y XX, con indicación de las principales tendencias” (4º curso). En el primer curso, están destinados a la lectura; en los cursos posteriores también a su traducción.

En cuanto a la metodología, se establece un eclecticismo diferente al aconsejado en el periodo anterior:

- en el primer curso debe seguirse el método directo, en su integridad (práctica oral de la lengua extranjera sobre murales, exclusión de la traducción y por tanto adquisición “directa” de la lengua viva y no indirecta, a través de la lengua materna);
- los cursos siguientes introducen un contenido cultural novedoso: se habla ya de la “civilisation française”, si bien este concepto está articulado fundamentalmente sobre la literatura, a la cual se accede a partir del estudio de “trozos escogidos de los mejores escritores”: lectura de los mismos en el primer curso, y traducción en los cursos siguientes.

Se trata por tanto más que de eclecticismo, de yuxtaposición temporal de métodos diferentes.

Los Planes de estudios de 1938 y de 1953/57, en sus cuestionarios correspondientes (*Orden de 14-IV-1939*, BOE 8-V-1939; BOE 2-VII-1957)⁹,

“no especifican para ninguno de los idiomas qué métodos tiene que utilizar el profesor” (Urbano, 2003, p. 486). Tales cuestionarios fijan un contenido gramatical (fonología, morfología, sintaxis) y léxico (agrupado por centros de interés); y se limitan las instrucciones metodológicas a indicar someramente, por ejemplo, que se deberá:

“hacer un repaso de los temas gramaticales más importantes [...] y dedicarse a ejercicios de carácter práctico como la lectura, traducción y recitación de fragmentos literarios fáciles [...] Se contempla también la lectura de periódicos y la conversación sobre distintos temas prácticos” (Urbano, 2003, p. 170).

Los cuestionarios de 1957 aconsejan igualmente introducir la civilización francesa mediante la lectura, canciones, cuentos, poesías, siendo imprescindibles “un buen conjunto de grabados así como láminas y postales de Francia” (Urbano, 2003, p. 186).

Con respecto a los Cuestionarios de 1927 y de 1934, podemos afirmar que se produce una simplificación del tratamiento de la problemática metodológica, manteniendo a grandes rasgos el *statu quo* (es decir, el método tradicional, en su caracterización más usual: memorización de reglas gramaticales seguida de ejercicios escritos de aplicación; memorización del vocabulario; lectura en voz alta texto, normalmente literario, seguida de su traducción y de preguntas; utilización constante de la lengua española...), adornado con algunas pinceladas de método activo o ecléctico: se propugna la introducción de material sonoro –aparatos de reproducción sonora (gramófono)– o visual (murales y postales); empleo de canciones; recomendación de la conversación...), sin mayores precisiones, como si el mero hecho de una modernización en los medios produjera una mejora en los procedimientos y el método de enseñanza.

La preocupación central del régimen franquista en cuanto a los idiomas vivos consistía fundamentalmente en controlar el contenido ideológico que se impartía a través de tales asignaturas. El *Cuestionario de 14-IV-1940* recomienda a los profesores:

“[...] huir de los autores que, aunque tengan méritos literarios relevantes, sean peligrosos para la buena formación moral y la integridad de la Fe Católica en los alumnos. Y se evitarán aquellos temas que, aunque no sean inmorales, resulten inadecuados para la edad de aquellos”. Los autores de manuales se esfuerzan ante todo en adecuar el enunciado de los índices a los nuevos programas, en expurgar textos y autores “sospechosos” y en introducir textos adaptados a las nuevas exigencias ideológicas, como muestra

Manuel Bruña (1999). *La cultura francesa (literaria, artística, historia) pasa por tanto a un segundo lugar, e incluso se desprecia por el “afeminamiento” o la “deshumanización” de las corrientes artísticas coetáneas, para ensalzar las virtudes “eternas”, como el amor por la patria, la familia, la moral católica (obediencia a los padres, obediencia de la esposa hacia el esposo, la caridad hacia los pobres...), el heroísmo viril, el amor, al ejército, sin descartar pronunciamientos de índole fascista y racista, como la desigualdad de los seres, el desprecio por los negros, la superioridad del hombre blanco, etc. (ver Bruña, 1999, p. 314-317).*

La ausencia de una reflexión metodológica en los Cuestionarios no implica que esta época no conociese sus debates metodológicos, sus reflexiones y sus propuestas de innovación, por parte de profesores y de autores de manuales preocupados por su profesión, tales como Echevarría, Sicart, Canito, Bayo, Gamboa y otros¹⁰. Algunos de ellos abogan por ejemplo por la introducción de la fonética experimental en las clases, y la selección de vocabulario por centros de interés, limitando el número de palabras, como Echevarría (1948: 64-65). Propone incluso este autor el “método orgánico directo” (1952). Canito aboga por su parte por el método activo:

“[...] en nuestro concepto es una clase activa, no sólo en el sentido de procurar tener alerta la atención y la actividad del mayor número posible de alumnas [sino también] estimular la voluntad de las alumnas por todos los medios que en pedagogía ofrecen los métodos activos de enseñanza con el fin de crear en ellas el interés y la curiosidad por el nuevo idioma” (Canito, 1950, p. 87).

Es más, podemos hablar de una ebullición de ideas y de iniciativas de renovación a finales de los años 1950 y principios de los sesenta con la introducción en España de los métodos audiovisuales por parte de la Asociación de Catedráticos de Instituto, y fundamentalmente por la actividad desplegada por Luis Grandía Riba (inspector), Julio Lago, Luis Grandía Mateu y Enrique Canito, entre otros. La revista *Enseñanza Media* (1962, números 95-98) publica las comunicaciones presentadas por una serie de Catedráticos en las que se dibuja el estado de la cuestión de la enseñanza de las lenguas modernas en España en dicha época, con las carencias, las propuestas de mejora (organizativas y metodológicas), resaltando en cualquier caso la vitalidad de tal reflexión, y desterrándose la “autarquía intelectual” en la que España había estado sometido en los años anteriores. Destaca en cualquier caso la figura de Luis Grandía Mateu, introductor e impulsor en España de los métodos audiovisuales, creando un Centro de Lingüística Aplicada (en Granada), que en el que se elaborarán innumerables manuales, así como de obras teóricas

que permiten hablar de un método audiovisual con características propias¹¹. Dejamos la valoración de tal renovación para la etapa siguiente pues la Ley General de Educación de 1970 fija un marco nuevo para la enseñanza de idiomas en España.

3. Último tercio del siglo XX

3.1. La Ley General de Educación de 1970

El cambio efectuado en la Ley General de Educación (LGE) de 1970 afecta profundamente a la lengua extranjera (LE):

- desde el punto de vista estructural: los estudios de enseñanza secundaria comprendían hasta entonces 7 cursos, y, aunque estaban divididos en dos ciclos (Bachillerato elemental y superior), seguidos del Curso Preuniversitario, constituían una unidad homogénea para los alumnos, al impartirse en un mismo centro de enseñanza, y cubriendo la edad de la adolescencia (de 11 a 18 años). La LGE divide la Enseñanza secundaria en dos etapas estructuralmente diferentes: los tres primeros años se agrupan en un ciclo que se desplaza y se une a la hasta entonces Enseñanza Primaria, para constituir el bloque de enseñanza obligatoria o básica (y formando estos tres cursos el ciclo superior de la EGB), desplazándose físicamente los alumnos a tales centros (los colegios). Como consecuencia, el Bachillerato (Unificado Polivalente, o BUP) dura 3 cursos, y está seguido del Curso de Orientación Universitaria (COU): el largo bachillerato (6 o 7 cursos), característico de las etapas anteriores, desde la Ley Moyano de 1857, desaparece en favor de una Enseñanza Secundaria corta: 4 cursos en el caso de los estudios generales, 2 cursos en el caso de las enseñanzas profesionales. Los profesores de EGB se hacen cargo de tales enseñanzas, exigiéndose un importante esfuerzo personal de reconversión y/o de puesta al día.
- desde un punto de vista cuantitativo: el número de horas aumenta considerablemente (ver *Cuadro 3*); 3 horas por semana en cada uno de los tres cursos del ciclo superior de la EGB; 5 horas por semana en 1º de Bachillerato, 4 horas en 2º, 3 horas en 3º y 3 horas en COU. Una Resolución (de 4-VII-1975) introduce la posibilidad de estudiar una segunda LE a partir de 3º de BUP de modo voluntario: quedará sin aplicación concreta, al depender de las plantillas de profesorado. Por otra parte, al poco de su aplicación, se reduce a 4 horas semanales el horario de LE de 1º de BUP, y a 3 horas en 2º de BUP. Tal medida afecta igualmente a Lengua española y a

Matemáticas, puesto que el horario semanal de los alumnos era claramente excesivo (¡33 horas!).

La elección de LE se produce normalmente entre el inglés y el francés: las cifras de alumnos se equilibran hacia 1980, y se disparan en favor del inglés a partir de esa fecha. Sólo algunos Institutos ofrecen la posibilidad de elegir otras lenguas (italiano, alemán). La LE se imparte igualmente en la Formación Profesional, con un horario semanal de 3 horas en los dos cursos. Una Orden (de 8 de junio de 1988, BOE 11-VI-1988), que regulaba “con carácter experimental la incorporación de las enseñanzas del segundo idioma extranjero al plan de estudios vigente en los Centros de Bachillerato”, quedó sin efectos prácticos por falta de voluntad política, puesto que el requisito de poseer los centros el profesorado suficiente se cumplía sobradamente. Queremos destacar que la Orden contempla cuatro lenguas optativas (inglés, francés, italiano, alemán) y que el programa (contenidos) avanzaba nítidamente hacia las “competencias y las realizaciones de comprensión y de expresión tanto al código oral como al escrito”.

3.2. Orientaciones oficiales: objetivos/contenidos didácticos y metodología

La LGE de 1970 destaca por una nueva fijación de objetivos/contenidos didácticos para el conjunto de las materias escolares (entre ellas las lenguas extranjeras), así como por una concepción metodológica que se desprende del articulado legislativo, aspectos que, añadidos a los importantes cambios estructurales que hemos señalado, permiten evaluar dicha Ley como trascendente. En efecto, la Ley se pretende proporcionar un impulso cualitativo al conjunto del sistema educativo: el “Libro Blanco” de 1970 persigue la modernización y puesta al día de España tanto en las estructuras educativas (educación obligatoria hasta los 14 años) como en las concepciones psicopedagógicas de la época. Se aprecia así nítidamente la influencia de los modelos sistémicos (en la planificación de la acción educativa: la programación se convierte en la palabra clave de la época); en cuanto a la LE, el influjo de la lingüística estructural es patente (en la definición de los objetivos y de los contenidos) así como el eco de la teoría de aprendizaje behaviorista (en la metodología). Renovación que venía preparada por el esfuerzo de puesta al día emprendido en la década de los 60 por profesores tales como Enrique Canito o Luis Grandía, como hemos señalado.

Una nueva concepción de la LE queda explicitada:

“se aprende la adquisición de un vehículo de comunicación que facilite:

a) el acercamiento a una segunda cultura [...]

b) el futuro intercambio comercial, técnico y cultural

c) la adquisición de información, no disponible a través de la lengua [materna], para su utilización posterior en la vida social y profesional nacional” (MEC, 1979, nota 15.1, p. 36-37).

En la etapa del BUP, la enseñanza de la LE:

“tiende a ampliar la capacidad de expresión y comprensión verbal del alumno, tanto en la lengua nacional como en otras lenguas modernas, con el fin de llevarle a adquirir un dominio suficiente del lenguaje como medio de comunicación, lo que le permitirá expresar sus vivencias y comprender adecuadamente los mensajes intelectuales y afectivos que reciba” (Decreto 160/1975, de 23-I, in MEC, 1976, nota 15.2, p. 622).

En cuanto a las enseñanzas profesionales, se *“continuará el aprendizaje iniciado en EGB, prestándose especial atención a la comprensión y traducción de textos técnicos relacionados con la profesión y a la expresión oral” (Decreto 707/1976, 5-III, op. cit., en nota 15.2, p. 927 y 929-930).*

Estas breves citas nos muestran el valor “comunicativo” de la lengua extranjera en su faceta oral: la insistencia en la expresión “verbal” y en la comprensión oral sitúa la enseñanza de la LE en un nuevo paradigma. Paralelamente, los objetivos de LE no se definen por ejemplo como conocimientos que el alumno debe “asimilar”, sino como habilidades y actitudes que el alumno debe desarrollar en su contacto con la LE, para ser capaz de expresarse en diferentes situaciones de comunicación, en que se producen el enriquecimiento del vocabulario, la fluidez en la expresión, el perfeccionamiento del lenguaje. El acento no debe orientarse hacia “la adquisición de conocimientos cuanto el desarrollo de hábitos de estudio y de trabajo, y de la capacidad de expresión” (*Orden Ministerial de 2-XII-1970*).

Una encuesta efectuada entre profesores de EGB –que citan los profesores Manuel Ignacio Cabezas y José Carlos Herreras (1989, pp. 75-80)– a quienes se preguntaba qué eran capaces de hacer sus alumnos al final de los estudios obligatorios, ofrecen unos resultados elocuentes. Los alumnos poseen las habilidades siguientes, a juicio de sus “maestros”:

- leer correctamente (87'5%)
- traducir (76'2%)
- redactar textos cortos (26'2%)
- comprender una conversación (21'2%)
- participar en una conversación de tipo “pedagógico”, es decir, responder a preguntas formuladas por el profesor sobre el contenido lingüístico de diálogos presentados en el manual (15%).

Las capacidades conseguidas por los alumnos están relacionadas por supuesto con los procedimientos de trabajo utilizados en clase: éstos consisten en lecturas en voz alta (97'8% de los profesores consultados declaran practicar este ejercicio), traducciones (89'4%), dictados (87%), ejercicios de gramática (62'5%), conversaciones sobre diálogos o textos de un manual (56'5%), ejercicios sobre vocabulario (47'6%). Pocos profesores realizan juegos (2'3%), introducen canciones (3'7%), pasan diapositivas (5'7%), o dramatizan los diálogos (7'8%). Destaca el dato siguiente: la lengua utilizada en clase por el profesor es siempre o casi siempre el español (38'6% de respuestas afirmativas en la enseñanza pública y 44'4% en la enseñanza privada); en cuanto a los alumnos, el porcentaje es 45'4% y 65'1% de los casos respectivamente.

Al final del COU, los alumnos han adquirido las capacidades siguientes:

- leer textos (85'4%)
- comprender una conversación de tipo pedagógico (85'4)
- expresarse por escrito (67'2%)
- participar en una conversación libre o debate (63'6%).

En cuanto a las actividades realizadas en clase, los profesores de Bachillerato-COU responden del modo siguiente:

- conversaciones, es decir preguntas-respuestas sobre los diálogos (97'3% de respuestas afirmativas)
- ejercicios de gramática (90'7%)
- lecturas (88'4%)
- dictados (88'4%)

- ejercicios sobre la civilización francesa (66'9%)
- traducciones (62'9%)
- redacciones (62'9%)
- ejercicios de vocabulario (60'5%)...

Por el contrario, los ejercicios sobre la fonética (mejora de la articulación) o sobre transcripción fonética, los comentarios, las audiciones de textos grabados, los ejercicios sobre los verbos, los juegos lingüísticos, los resúmenes, las dramatizaciones, los debates, son actividades muy poco realizadas (menos de 10% de respuestas positivas). No se han efectuado estudios –que sepamos– acerca de la incidencia del método audiovisual en España; ahora bien, si nos atenemos a estos “datos”, podemos apreciar que la “revolución” audiovisual, producida en cuanto a su implantación “externa” (manuales) no era acompañada en su integridad o en su “pureza” por las actividades de clase correspondientes: la mayoría de los profesores seguían explicando gramática, de modo explícito, y realizando traducciones, por ejemplo, actividades expresamente prohibidas por los (rígidos) principios de tal método.

3.3. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 recupera la estructura de la enseñanza secundaria tradicional: la Enseñanza Primaria (6 cursos, divididos en tres ciclos), a cargo del Profesorado titulado (Diplomatura) en las Escuelas Normales (o de Formación del Profesorado de Educación General Básica)¹²; la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO: 4 años) y Post-obligatoria (Bachillerato: 2 años), impartida en los Institutos, por profesorado dotado de una Licenciatura. En cuanto a las LL.EE., la Ley de 1990 importa en dos puntos principalmente:

- el adelanto del comienzo del estudio de la LE (inglés, en la casi totalidad de los casos) a los 8 años (segundo ciclo, 3º curso de Educación Primaria), y como consecuencia el aumento del horario total para la primera LE, hasta alcanzar las 1000 horas;
- la introducción de una segunda LE a partir de 1º de ESO de modo optativo. En el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, una segunda LE es impartida igualmente de modo obligatorio (reduciéndose su opción al francés en la casi totalidad de los casos);

- la configuración de un sistema de hecho en que la primera LE pasa a ser el Inglés y la única que es impartida en la Educación Primaria, y la segunda LE el francés, no contemplándose en la práctica otras LL.EE. sino de modo ocasional.

CUADRO 3. Cuadro horario de la Lengua Extranjera en la LGE y la LOGSE

PLAN DE ESTUDIOS	LGE 1970	Número de horas por semana/año y total	LOGSE 1990	Número de horas por semana/año y total
Lenguas estudiadas	1 LE obligatoria		1 LE obligatoria 1 LE optativa	
	Francés/ Inglés/ (Alemán/ Italiano)	EGB: 3h/semana (x 3 años) 1 BUP: 5h/ semana 2 BUP: 4h/ semana 3 BUP: 3h/ semana COU: 3h/ semana	LE obligatoria (Inglés)	E. Primaria: 2h/semana (x 2 años) 3h/semana (x 2 años) ESO: 3h/semana (4 años) Bachillerato: 3h/semana (x 1 año) 2h/semana (x 1 año) (4)
			LE optativa (Francés)	E. Secundaria: 2h/semana (x 4 años) Bachillerato: 3h/semana (x 1 año) (4) 2h/semana (x 1 año)
Total horas/ año (35 semanas) Total		EGB: 315 horas BUP+COU: 525 horas Total: 840 horas // 770 horas (1)	Lengua Extranjera obligatoria	E. Primaria: 350 horas ESO: 420 horas Bachillerato: 210h (5) Total: 980 horas (2)

Continúa””

			Lengua Extranjera optativa (3)	ESO: 280 horas Bachillerato: 140 horas (5) Total: 420 horas (2)
--	--	--	--------------------------------	---

- (1) 770 horas tras la reducción de una hora en 1º de BUP y otra en 2º de BUP.
- (2) Hemos establecido dicho cálculo según el número de semanas lectivo por año (35), y no según lo establecido en los Decretos de Enseñanzas Mínimas (1007/1991 et 1178/1992), puesto que fijan un número de horas tal que no puede alcanzarse sino con 40 semanas de clase al año. Cálculos más exactos mostrarían por otra parte que los cursos escolares comprenden 32-33 semanas de clase efectivas.
- (3) En la Comunidad Autónoma de Andalucía, la segunda LE es obligatoria en el Bachillerato, con los mismos horarios.
- (4) En una modificación posterior, en Bachillerato, la primera LE pasa a tener 3 horas + 3 horas (1º y 2º), y la segunda LE 2 horas + 2 horas.
- (5) Efectuamos dicho cómputo según la situación actual, descrita en la nota (4)

En una valoración global del conjunto del siglo XX, podemos observar puntos en los que se ha producido un avance, y otros en los que las cosas siguen estancadas, o incluso en que se ha retrocedido. Comenzando por éstas últimas, si el objetivo del Plan de Estudios de 1900 consistía en dotar a todos los estudiantes de Enseñanza Secundaria del dominio de dos lenguas extranjeras (obligatorias), podemos decir que a finales del siglo XX, dicho objetivo sigue sin cumplirse (como objetivo establecido en ley): a nadie se le escapa que la regulación de la lengua extranjera optativa no conduce a un dominio comunicativo suficiente de la misma. La situación se ha agravado, puesto que se incumplen las directrices de la propia Comunidad Europea al respecto, y además, la globalización económica, la internacionalización de los medios de comunicación y las demandas sociales así lo exigen. Exigencia que viene repitiéndose por parte de todos los estamentos universitarios a lo largo de todo el siglo¹³.

En cuanto a la valoración de la enseñanza de la LE que la institución escolar ofrece a los ciudadanos, el eco de las palabras de Américo Castro siguen resonando. Por una parte, si examinamos el Cuadro 3, podemos observar que los alumnos de la primera LE han estado en contacto con la lengua, al final de su escolaridad (2º de Bachillerato), durante más de 900 horas reales (más de mil según los Decretos de Enseñanzas Mínimas). Pensamos que deberían ser suficientes para que hubieran adquirido una competencia comunicativa suficiente, es decir, unas destrezas comunicativas interpersonales básicas de modo generalizado (BICS: *basic interpersonal communicative skills*), y unas destrezas de alto nivel (B2 o C1 en el *Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001) en una proporción no desdeñable de los alumnos. Sin embargo, tales

cuentas son engañosas en cuanto a su eficacia real: el efecto positivo del aumento horario se contrarresta por un alargamiento en el reparto, y las 900 horas hay que distribuir las a lo largo de 10 cursos (4 en Primaria; 4 en ESO; 2 en Bachillerato). Así, es constatable que la mayoría del alumnado no posee destrezas lingüísticas comunicativas en la primera LE suficientes para encarar el mercado de trabajo o los estudios universitarios, de tal modo que deben completar su formación con estancias en los países extranjeros y con clases particulares para responder al desafío lingüístico de nuestros días. Pensamos que debe replantearse el modelo de organización escolar de la enseñanza de la LE: es indudable que a razón de 2-3 horas por semana, y con clases de 30/35 alumnos, los progresos en el dominio oral de la lengua son forzosamente reducidos. Deben abrirse a nuestro entender los centros a experiencias de enseñanza intensiva de la LE, y posteriormente mantener el nivel adquirido con actividades de diverso tipo.

El mismo problema se plantea para la segunda LE, pero de modo agravado: ésta se imparte a razón de 2 horas semanales tanto en ESO como en Bachillerato. Como indica D. Nunan, 2 horas de clase por semana en LE no permiten consolidación alguna de los conocimientos y de las habilidades perseguidas. A ello se añade el propio status de la disciplina (optativa) y un problema organizativo que produce unas repercusiones didácticas enormemente negativas: la elección de la segunda LE pueda retrasarse hasta el 3º curso de ESO. Esta no-homogeneización en la edad de inicio de la segunda LE (1º de ESO, 3º de ESO) produce una situación de absoluta heterogeneidad en el nivel de competencias de los alumnos cuando llegan a 1º de Bachillerato (agravado cuantitativamente en Andalucía, puesto que la segunda lengua extranjera es obligatoria), al no establecerse grupos por niveles, a pesar de disposiciones legales al respecto¹⁴, situación que compromete fuertemente la adquisición real de las competencias previstas en la legislación por parte del conjunto de los alumnos¹⁵.

Referencias bibliográficas

- ARMENGOL, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A. y RODRÍGUEZ, J. L. (2002). *Reforma y retórica*. La reforma educativa de la LOGSE.
- BREEN, M. P. (1990): "Paradigmas actuales en el diseño de programas", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 7-32.

- BRUÑA CUEVAS, M. (2001): *Le Français mis au service de Franco (1936-1940)*. En Kok Escalle y MELKA eds., *Changements politiques et statut des langues* (pp. 303-323). Amsterdam, Editions Rodopi B.V.
- CABEZAS, M.I.; HERRERAS, J.C. (1989). *La enseñanza del francés en España: realidad y perspectivas*. Valencia: Nau Llibres.
- CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES (2001). Paris: Didier.
- CASTRO, A. (1921). La enseñanza de las lenguas modernas. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 733, 119-121.
- CALLE CARABIAS, Q. (1989). *La enseñanza de idiomas en España*. Málaga, Universidad de Málaga, tesis doctoral.
- CANITO BARRERA, E. (1950): "La enseñanza de las lenguas vivas en nuestro bachillerato". *Anales del Instituto Isabel la Católica*, 83-90. Madrid.
- (1962): "Los medios audiovisuales en la enseñanza de las Lenguas vivas". En GRANDÍA MATEU et alii, *Nuevos métodos en la enseñanza de idiomas* (pp. 65-70). Madrid, Ministerio de Educación Nacional. Publicado igualmente en la colección Enseñanza Media, nº 261.
- CASTRO MARCOS, M. de (1949). *Legislación de Enseñanza Media*. Madrid: Ed. Información Universitaria.
- COLL, C. y POZO, J.I. et alii (1992). *Los contenidos en la Reforma*. Madrid, Santillana.
- DE CORTE, E. (1990). *Les fondements de l'action didactique*. Bruxelles: De Boeck.
- DISEÑO CURRICULAR BASE (1989). Madrid: MEC.
- ECHEVARRÍA, L. (1948): "Sugerencias prácticas para la enseñanza de las lenguas vivas", *Revista Española de Pedagogía*, 21, 63-70.
- (1952): "La enseñanza del inglés por el Método Orgánico Directo", *Revista Española de Pedagogía*, 37, 143-147.
- ESTAIRE, S. ; ZANÓN, J. (1990). "El diseño de unidades didácticas mediante tareas. Principios y desarrollo", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8, 55-90.
- GALISSON, R.; COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de Didactique des langues*. París: Hachette.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. (1970). Madrid: Editorial Magisterio Español.

- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE de 4 de octubre de 1990.
- GRANDÍA MATEU, L. (1961): *Didactique de la langue et de la civilisation française*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional.
- (1970): *Introducción a la metodología A.V. del francés en la Enseñanza Media*. Madrid: Enosa-Mangold.
- LOMAS, C. coord. (1996). *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- MEC (1979). *Educación General Básica, Nuevas Orientaciones, Segunda Etapa*. Madrid: Ed. Magisterio español, S.A., nº 52-53.
- MEC (1976). *Ley General de Educación y disposiciones complementarias*. Madrid: MEC, Col. Compilaciones, nº 6 (2ª ed.).
- MEC (1991). *Bachillerato, estructura y contenidos*. Madrid: Servicio de Publicaciones-MEC.
- MEC (1992a). *Decreto de Mínimos de Primaria y ESO. Decreto del Currículo de Primaria y Secundaria*. Libros Blancos del DCB. Área de Lenguas Extranjeras. Cajas Rojas de Primaria. Propuestas de Secuencia de Lenguas Extranjeras. Primaria (Propuestas A y B). Madrid: Ed. Escuela Española.
- MEC (1992b). *Lenguas Extranjeras. Secundaria Obligatoria*. Madrid: Servicio de Publicaciones-MEC.
- MEC (1992c). *Propuesta de secuencia. Lenguas extranjeras*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- REAL DECRETO 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO obligatoria. BOE, 26/6/91 y suplemento. Corrección de erratas BOE 1/8/91.
- REAL DECRETO 1345/1991, de 6 de Septiembre, por el que se establece el currículo de la ESO. BOE, 13/9/1991, y suplemento.
- REAL DECRETO 1178/1992, de 2 de octubre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. BOE 21/10/92.
- MORALES GIL, F. J. (2003). *La evolución metodológica de la enseñanza oficial del francés en España: 1936-1970*. Tesis doctoral, Universidad de Huelva.
- NUNAN, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: PU.
- (1989): *Designing tasks for Communicative Classroom*. Cambridge: PU

— (1991): *Language Teaching Methodology*. Nueva York: CUP.

REAL DECRETO 1179/1992, por el que se establece el currículo del Bachillerato. BOE 21/10/92.

RIBÉ, R.; VIDAL, N. (1995): *La enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Secundaria. Agenda práctica para aprender y enseñar una lengua extranjera en la ESO*. Madrid: Alhambra Longman.

SUSO LÓPEZ, J. (2000): "Semblanza de Eugenio Canito". En M. SERRANO et alii (coord.), *La Philologie française à la croisée de l'an 2000. Panorama linguistique et littéraire* (pp. 331-340). Granada: Editorial Universidad de Granada.

SUSO LÓPEZ, J.; FERNÁNDEZ FRAILE, M. E. (1999): "Le centre expérimental de Linguistique Appliquée (CELA) de Granada", *L'apport des centres de français langue étrangère à la didactique des langues* (pp. 85-100). Grenoble: CUEF.

URBANO MARCHI, B. (2003): *La enseñanza/aprendizaje del Francés como lengua extranjera en España durante la época franquista (1938-1970)*. Granada: Universidad de Granada, tesis doctoral.

UTANDE IGUALADA, M. (1964). *Planes de Estudio de Enseñanza Media. Interpretación y recopilación de ...* Madrid: MEC.

Notas

1. Hasta entonces tales funciones eran desempeñadas por un Director General de la Instrucción Pública, que dependía del Ministro de Fomento.
2. Cuenta incluso una anécdota reveladora: en una de las reformas, el Ministerio de Instrucción Pública establece que el estudio del alemán sea obligatorio durante el último año de Bachillerato, para aquellos alumnos que se preparan para seguir los estudios de Medicina. Con fina ironía, hace la observación siguiente: el Ministerio piensa que el alemán es necesario para el ejercicio de la medicina, ipero no para quienes se destinan al Derecho, a las Ciencias o a la Filología! Y termina su andanada con el colofón siguiente: "El ministro que organizó así el alemán habría oído que cuando la gente acomodada se sentía enferma acudía a los doctores alemanes, y, llevado de tan luminosa sugestión, fraguó este plan. Después de todo pase que sólo los médicos tengan obligación de saber alemán; pero, ies que no se sabe de nadie que haya aprendido alemán en ese curso preparatorio! Un buen profesor me lo aseguraba: "Tengo cerca de cien alumnos, he de limitarme a decir cosas elementales; prácticamente, la clase no sirve para nada"" (ib.).
3. Real Orden de 16 de Setiembre de 1930 sobre Profesorado de Francés de Instituto ingresado sin oposición, *Col. legislativa de Instrucción Pública*, año 1930, p. 462-473. Madrid, 1931, Sección de Publicaciones, Imprenta de la Enseñanza.

4. Real Decreto de 4 de Setiembre de 1931, sobre Oposiciones a Cátedras de Institutos. Reglamento, *Col. legislativa de Instrucción Pública*, año 1931, p. 483-504. Madrid, 1932, Sección Publicaciones, Imprenta de la Enseñanza.
5. El Decreto de 15-IX-1931, que regula el plan de estudios de Filosofía y Letras para el curso 1931-32, establece un “régimen de excepción a favor de las Facultades de Filosofía de Madrid y Barcelona”, habilitándolas a conceder títulos en Filología Moderna (de cualquier lengua), tras superar una serie de materias y de pruebas o exámenes. Así, el decreto de 19-IX-1932 (Gaceta del 21-IX), que regula el ingreso del profesorado de lenguas modernas en los Institutos y otros centros de enseñanza, señala que “entre los efectos que ha tenido la citada disposición [de 15-IX-1931], uno de ellos ha sido la organización por la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid de la Licenciatura de Filosofía moderna francesa, cuyos estudios han de comenzar en primero de Octubre próximo”, *Col. legislativa de Instrucción Pública*, año 1932. Sección de Publicaciones, Tipografía Yagües, Madrid, 1933, p. 628-629.
6. Es preciso saber que, entre 1900 y 1923, se suceden en España nada menos que 39 Presidentes de Gobierno y 53 Ministros de Instrucción Pública diferentes! El debate sobre el Cuestionario se inscribía en el debate más general de la libertad de cátedra, que los liberales habían defendido, con unas connotaciones ideológicas (libertad de determinación de los contenidos), frente a los conservadores, partidarios de controlar los contenidos que se enseñaban. Los conservadores harán suyo el principio para mantener al ultranza un inmovilismo tanto en los contenidos como en los métodos de enseñanza, en los momentos de gobierno de los liberales (con sus excepciones dignas de elogio). Por ejemplo, Ruiz Jiménez, ministro liberal de Instrucción Pública, dotado de un gran prestigio intelectual, intenta una modernización de la enseñanza a partir del establecimiento de un Cuestionario, en 1911, previéndose una redacción consensuada por un consejo de Catedráticos, pero fracasará en su intento.
7. Tal modo de proceder es similar –guardando las distancias– con la introducción de la terminología y los sistemas de análisis de la gramática generativa a finales de los años 60. “Ser sabio no consiste en saber muchas cosas sino en saber cosas útiles y utilizar los conocimientos con sentido común”, decía Comenius. Chevallard (1985) ha indicado certeramente que la transposición de los contenidos científicos de las materias (el “savoir savant”) a los programas de enseñanza (el “savoir scolaire”) no consiste en una mera reconstrucción para hacerlos accesibles a los alumnos, sino que debe estar acompañada por una reformulación conceptual de los mismos. Lo que los profesores mencionados hacían en la época no consistía ni siquiera en una reconstrucción, puesto que insertan las nuevas investigaciones de la lingüística histórica y comparativa del momento a sus manuales de francés destinados a los alumnos de Bachillerato!
8. Entre reformadores, partidarios del método directo (primacía de la lengua oral, aprendizaje por impregnación mediante la conversación sobre temas cercanos, eliminación de la lengua materna y del aprendizaje de reglas explícitas, al menos en el primer año) y conservadores, partidarios de mantener el método tradicional (conceptualización gramatical, traducción: versión, tema, lectura de textos literarios...).
9. Los cuestionarios de 1939 seguirán vigentes hasta 1957 puesto que la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 actualiza el contenido de todas las asignaturas, excepto en el caso de los idiomas modernos. Hay que esperar por tanto hasta 1957 para se produzca tal actualización (publicación de cuestionarios, seguidos de programas que los desarrollan en distintos BOE y BOMEN según los cursos, entre 1957 y 1958).
10. Remitimos a las tesis doctorales de Brigitte Urbano Marchi (2003) y de Francisco José Morales Gil (2003) para el estudio del período franquista. Ver Referencias bibliográficas.

11. Ver el artículo de Suso López y Fernández Fraile (1999), dedicado específicamente a esta cuestión.
12. Con una salvedad importante: los dos primeros cursos de ESO son impartidos por profesorado de EGB con titulación de Licenciatura, previo concurso interno de méritos.
13. Baste como botón de muestra el testimonio del Rector de la Universidad de Salamanca, quien, en 1952, se lamenta en el Bachillerato de la época sólo se aprendiera una LE frente a dos LL.EE. que él mismo aprendió: “Un estudiante universitario debería ser capaz de leer dos lenguas modernas: francés e inglés como mínimo. En este campo hemos retrocedido, pues en nuestro bachillerato (el de la gente de nuestra edad) con dos años de francés los alumnos aprendían a leer en esta lengua (Urbano, 2003, p. 212).
14. “Los centros programarán las enseñanzas de esta materia en dos niveles distintos para aquellos alumnos que la vienen cursando desde el primer ciclo de la etapa y otro para aquellos alumnos que se incorporan por primera vez, en el segundo ciclo, a las enseñanzas de dicha LE” (*Orden de 4-VIII-1994, BOE 11-VIII-1994*).
15. Para el análisis de los contenidos y de las orientaciones metodológicas de la LOGSE con respecto a la LE, remitimos al artículo “El currículum español de LE”, publicado en esta misma monografía.