

La enseñanza de la lengua inglesa en el sistema educativo español: de la legislación al aula como entidad social (1970-2000)

English Language Teaching in the Spanish educational system: from legislation to the classroom as a social entity (1970-2000)

Javier Barbero Andrés
Universidad de Cantabria

Resumen

Los cambios sociales experimentados por nuestro país en las últimas tres décadas del siglo XX alcanzan de forma ineludible el ámbito educativo. Si asumimos como válida la premisa de que el microcosmos educativo y, concretamente, el ámbito curricular de la lengua inglesa acompañan su evolución a los cambios mencionados podríamos afirmar que el ámbito escolar reproduce, al tiempo que resiste y transforma, el tipo de relaciones que caracterizan la sociedad en la que se inscribe.

Palabras clave

Historia de España, sistema educativo, curriculum, enseñanza de la lengua inglesa.

Abstract

The social changes which our country has gone through in the last three decades of the twentieth century inevitably reach the educational field. If we assume the premise that the educational microcosms and, more specifically, the English Language curriculum, levels its evolution to the already mentioned changes, we can state that the educational field reproduces, resists and transforms, the relationships which characterize the society it is inscribed in.

Keywords

Spanish History, Education system, curriculum, English Language Teaching.

Introducción

El presente estudio trata de realizar una suerte de “crónica educativa” del papel curricular que la lengua inglesa cumple en nuestra ordenación legislativa educativa en las tres últimas décadas del siglo XX. Creemos que, en el marco sociohistórico apuntado, la lengua inglesa acompaña, refleja y contribuye a la construcción de una nueva definición de la ciudadanía española. Así, las esferas de mediación lingüística e ideológica de la lengua inglesa atañen a la infinidad de dimensiones que se engloban bajo el amplio, aunque inevitablemente difuso, concepto de “sociedad española”.

El estudio de lo comúnmente denominado “social” implica necesariamente un enfoque panorámico, al que tratamos de aproximarnos, para alcanzar mayor definición, a través de la instancia concreta, ampliamente representativa bien que igualmente compleja, de la educación en España. Hemos elegido el microcosmos educativo como la plataforma más ilustrativa de los procesos descritos con el profundo convencimiento de que este ámbito recoge, en una escala menor o cuando menos muy concentrada, las dinámicas sociales que han caracterizado a España en el último tercio del siglo XX.

Para ello, hemos tratado de rastrear de forma exhaustiva documentos legislativos dentro de las fuentes oficiales del BOE y del fondo bibliográfico que edita el MECD, seleccionando tanto lo que atañe a su normativa general como cuantos documentos puntuales han venido orientando las clases de lengua inglesa en España desde el punto de vista metodológico y didáctico. Hemos tratado, en fin, de relacionar la legislación educativa general (LGE, LODE y LOGSE) con la promulgación de medidas específicas que determinan el papel de las lenguas extranjeras en general, y la lengua inglesa en particular, en el sistema educativo español al objeto de dotar a este trabajo de mayor sentido (orientación y significado) diacrónico.

Así, comprobaremos que desde el diseño estructural del sistema educativo a lo largo de las décadas (influido por las teorías del capital humano en los setenta, por los impulsos renovadores de un personaje de formación e inspiración anglosajona como José María Maravall en los ochenta y por el sistema LOGSE en los noventa, de estructura y dialéctica claramente anglosajonas) hasta los usos y costumbres de una sociedad española cada vez más integrada en Europa y más subsidiaria de las corrientes económicas mundiales dominadas por los EEUU, muchos elementos sustanciales de la lengua inglesa entran a formar parte del “paisaje comunicativo” (en la feliz expresión de Kress y Van Leeuwen) nacional, dejando de constituir una realidad ajena, para ser asumida y naturalizada en la vida cotidiana.

La lengua inglesa en la Ley General de Educación

“The word “education” comes from the root e from ex, out, and duco, I lead. It means a leading out. To me education is a leading out of what is already there in the pupil’s soul. To Miss Mackay it is a putting in of something that is not there, and that is not what I call education. I call it intrusion, from the Latin root prefix in meaning in and the stem trudo, I thrust, Miss Mackay’s method is to thrust a lot of information into the pupil’s head: mine is a leading out of knowledge, and that is true education as is proved by the root meaning.”

(Muriel Spark, *The Prime of Miss Jean Brodie*)



En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, los textos legales prescribían una metodología basada en los principios de individualización, socialización, actividad y creatividad. Se recomendaba la utilización de medios audiovisuales, textos programados, fichas e instrumentos de trabajo personalizado. (fotografía extraída de <http://www.educa.madrid.org/web/cp.hernancortes.madrid/paginas/historia.html>)

La LGE de 1970 es la medida legislativa que regula, por primera vez de una forma global, la enseñanza obligatoria y generalizada de las lenguas extranjeras en nuestro sistema educativo¹.

A través de la ley Villar Palasí, se regula la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras modernas diferenciando el contenido metodológico (para todos los idiomas) y el contenido académico específico para cada una de las lenguas extranjeras que se contemplan: francés, inglés, alemán e italiano. La década de los setenta constituye un momento de transición ya que, a pesar de que algunas fuentes oficiales citan los años cincuenta como el inicio del predominio del inglés en el sistema educativo español², lo cierto es que la lenta adaptación entre la ordenación educativa vigente y la realidad hizo que el inglés, según las mismas fuentes y otros documentos, no predominara de forma sustancial hasta el comienzo de la década de los setenta³.

A raíz de la promulgación de la LGE, no solo se siguió considerando la lengua extranjera como una asignatura más, prescindiendo de la peculiar naturaleza metodológica con la que se ha de abordar la enseñanza de una lengua viva, sino que el cambio de las preferencias de la mayoría de los alumnos y alumnas hacia el inglés hizo que, una vez más, las autoridades educativas tuvieran que improvisar las medidas con las que cubrir las demandas de una población escolar que comenzaba a recibir clases de idioma extranjero en sexto curso de EGB.

Desde nuestro punto de vista, se puede describir la situación de la enseñanza del inglés en la EGB durante los años 70 en España a través de dos elementos claves: el incremento de la de-

manda de esta lengua extranjera⁴ y la distancia entre los requerimientos exigidos por los pronunciamientos legislativos y la escasez de recursos en las aulas españolas.

No obstante, los pronunciamientos legislativos de la época bebían de fuentes teóricas que propugnaban cinco aspectos básicos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa:

1.- Se hace una defensa de los métodos estructurales (concretamente del enfoque audiolingual⁵) para la enseñanza de idiomas extranjeros⁶.

2.- La teoría que subyace es el conductismo. Skinner, uno de los autores más representativos de esta corriente, formuló los tres elementos básicos en cualquier proceso de aprendizaje: el estímulo, la respuesta y el refuerzo, conceptos que complementan esta cimentación teórica⁷.

3.- Consecuentemente con estos principios lingüísticos y psicológicos, se adopta una metodología audiolingual caracterizada por la primacía de los aspectos orales de la lengua sobre los escritos, así como por la graduación de las dificultades⁸.

4.- El componente sociocultural asociado a la lengua extranjera se convierte en un nuevo horizonte que acompaña a las estructuras lingüísticas, en consonancia con un “momento histórico” donde la lengua inglesa es garantía de permeabilidad cultural, pero también se asocia a la solvencia científica, comercial y técnica⁹.

5.- El uso de la lengua materna queda relegado a casos extraordinarios¹⁰.

En cuanto a los contenidos que tendrían que ser abordados en las clases de inglés, se observaban los siguientes aspectos:

1.- La graduación de dificultades.

Se cuantifica el número de palabras que han de incluirse en según qué aspectos de la dinámica lingüística que se desarrolla en el aula en cada uno de los cursos. También se explicitan las estructuras gramaticales que se exigen en cada curso. Se muestra, por ejemplo, un incremento de dificultad entre “conocer y usar el adjetivo calificativo (atributivo y predicativo) su invariabilidad y posición en la frase”, perteneciente al sexto curso de EGB; “conocer y utilizar el genitivo sajón de algunos nombres con sentido adverbial de lugar (*at the butcher's*)”, que se incluye en el séptimo curso o, finalmente, “identificar y utilizar correctamente los verbos anómalos *mustn't*, *need / needn't*, *should*, reconocer el uso de *have to* y *be able to* para conjugar otros tiempos de *must* y *can*”, dentro del octavo curso.

2.- El vocabulario.

En el caso de la EGB, el vocabulario tiene como objetivo inicial “comprender el significado del vocabulario básico y utilizarlo con corrección en la expresión oral y escrita”. Las dudas se plantean en torno a la expresión “vocabulario básico”¹¹. En el ámbito específico de las Enseñanzas Medias, el vocabulario conformaba uno de los aspectos lingüísticos clave en el tratamiento de los textos legislativos¹².

3.- Aspectos fonológicos.

Cabe destacar el especial énfasis que se pone en la discriminación, reproducción y asimilación de los fonemas de la lengua inglesa. Se entiende el sistema fonológico inglés diferenciando netamente el español y se tiende a resaltar esta circunstancia a través de exhaustivos listados de fonemas vocálicos y consonánticos. Asimismo, se conciben acento, ritmo, enlace y entonación como elementos fundamentales de la enseñanza. En definitiva, se persigue una relevancia significativa en la vertiente fonológica suprasegmental del aprendizaje de la lengua inglesa. Sin embargo, se excluye el reconocimiento de la existencia de variedades no estándar de la lengua (dialectos y sociolectos).

4.- Aspectos sintácticos.

Se formulan estructuras sintácticas básicas sobre las cuales se proponen transformaciones de tipo negativo, interrogativo, imperativo y de lenguaje indirecto¹³.

Se plantea la sintaxis desde un análisis estructural de la lengua donde no cabe ni la improvisación ni la espontaneidad¹⁴. Al primar la destreza en la forma del “*ars combinatorio*” sintáctico, se deja el sentido de esas operaciones formales (el componente semántico) en un segundo plano: el “sin-sentido” de la enseñanza del inglés deja a esta asignatura sin dirección y sin significado real. Con todo ello, el “calco” de estructuras léxicas y gramaticales, junto a elementos culturales de la lengua materna, resulta difícil de evitar, a menos que se efectúe un auténtico encuentro intercultural, como muestran algunos ejemplos jocosos de alumnos y alumnas vividos en primera persona:

- * We had to make a tail to get in.
- * This is a silliness.
- * Does he have hunger? If not, it's equal.
- * My father is very bad so we're taking him to the ambulatory.

5.- Aspectos morfosintácticos.

Se observa una parcelación de los conocimientos en categorías estructurales. Si bien se hace necesaria una exposición de todos los elementos que forman parte de la lengua, todavía sorprende la disociación de los elementos morfosintácticos de su entorno comunicativo. La única mención expresa que se realiza de este último se encuentra en el punto 1 del bloque temático 1 (lenguaje oral) relativo a la EGB¹⁵.

6.-Aspectos metodológicos.

La tarea fundamental es la de sentar las bases para una posterior adquisición del dominio de la lengua extranjera. Para ello se proponen una serie de procedimientos metodológicos de naturaleza audiolingual. Por ejemplo, nos encontramos con menciones específicas al orden de aprendizaje de las distintas destrezas lingüísticas, que se repiten en disposiciones legislativas posteriores¹⁶.

Para la correcta aplicación de todos estos principios, se propugnaba la utilización de determinados elementos básicos que habían de constituir la clase de inglés ideal, vertebrados por:

1.- La conversación.

Se propone el estudio fonológico exhaustivo como base para que los alumnos y alumnas consigan “lanzarse a hablar” y así, fomentar el uso espontáneo del idioma en conversación. Se sugiere la ayuda del docente como fuente de estímulo constante a base de preguntas, sugerencias, lecturas, etc. Los ejercicios escritos establecen una pauta para posteriores ejercicios orales de conversación (*from controlled to free practice*).

2.- La lectura.

Se enfoca hacia una doble vertiente: por un lado, la práctica de estructuras lingüísticas y, por otro, el conocimiento de una segunda cultura. No parece, sin embargo, que el modo más eficaz para lograr los objetivos perseguidos en los textos legislativos sea la inclusión de la expresión “lectura silenciosa”, técnica de trabajo para el repaso automático de acento, ritmo y entonación, que no cuenta con un refuerzo paralelo de módulos grabados en cinta de cassette.

3.- Los ejercicios.

Los textos que se vierten en los libros de inglés son la base lingüística y temática para la elaboración de ejercicios sobre los que realizar prácticas repetitivas. Desde un punto de vista general, los libros de texto ofrecen tres tipos de ejercicios: de comprensión (se alternan fórmulas de respuestas abiertas, *multiple choice* o respuestas del tipo “verdadero / falso”; de redacción y *drills*¹⁷.

4.- El dictado.

Se propone completar la actividad con ejercicios complementarios realizados antes (preparación de los contenidos lingüísticos incluidos en el dictado) y después del mismo (ejercicios de autocorrección por parte de los estudiantes).

5.- La composición.

Esta actividad individual de expresión escrita varía en su presentación. Se ofrece a través de ejercicios descontextualizados o a través de ejercicios “guiados” sobre una base textual o ilustrada.

6.- Actividades para el desarrollo de la gramática.

Los nuevos planteamientos metodológicos en torno al papel de la gramática en las clases de inglés ofrecen un giro radical respecto a los planteamientos tradicionales, heredados de los enfoques aplicados a la enseñanza de las lenguas clásicas. Se evoluciona, pues, de una situación en la que los aspectos morfosintácticos, a través de ejercicios de traducción directa e inversa, eran considerados fundamentales, hacia los nuevos postulados de naturaleza audiolingual¹⁸.

No obstante, una vez observados los textos que se utilizaban en la época, son pocos los ejemplos en los que la gramática no desempeñara un papel central y casi exclusivo en la composición de las unidades didácticas. Además de la inercia derivada del tratamiento “magistral” de la lengua

inglesa por parte de algunos docentes, la escasez de recursos humanos y materiales hacía adoptar métodos de enseñanza que se adecuaban a la *ratio* docente / estudiantes que existía en la escuela española. Como consecuencia más directa, los métodos tradicionales se extendían a la clase de inglés, la equiparaban a la enseñanza de las lenguas clásicas y, así, se contradecía el espíritu del enfoque metodológico propugnado por la ley.

Además, son las propias voces oficiales las que reconocen que el giro teórico aludido no se llevó a la práctica, siendo los métodos tradicionales los que se reutilizaron en la enseñanza de las lenguas extranjeras¹⁹.

7.- La exploración de la cultura asociada a la lengua inglesa.

Se reconoce de manera explícita la importancia de vincular la realidad lingüística del inglés con su vertiente cultural. A pesar de su carácter periférico²⁰ no deja de ser llamativo que se reclame la contextualización de la lengua precisamente en los países de habla inglesa. Lo que, en teoría, indica un horizonte muy amplio donde la presencia del inglés se puede aplicar a multitud de referencias geográficas, queda reducido a la particular interpretación que hacen editores, docentes y discentes. Se reduce así el ámbito de referencia cultural al Reino Unido y, en menor medida, a los Estados Unidos de Norteamérica, con lo cual se dota a la enseñanza de la lengua inglesa de un sesgo simplista en el cual los valores culturales dominantes son los pertenecientes a los países que, a los ojos de la España expansionista de los setenta, encarnan el éxito histórico en clave exclusivamente económica²¹.

8.- Los medios audiovisuales.

Desde el planteamiento metodológico presente en la LGE, la peculiaridad didáctica que requiere la enseñanza de las lenguas extranjeras empieza a evidenciarse. Uno de los aspectos más significativos de este carácter especial reside en la recomendación del uso de los medios audiovisuales y auxiliares en el aula. Proliferan, pues, las recomendaciones oficiales en torno a la conveniencia de la utilización de estos métodos. Los listados pormenorizados de los medios disponibles para la clase de idiomas son habituales²².

Sin embargo, la profusión de materiales que habían de acompañar a los métodos de enseñanza del inglés en nuestro país fue antes expresión de una voluntad que su realización, ya que, de hecho, los centros españoles no contaban con los recursos materiales mínimos para atender el tipo de docencia que se recomendaba desde instancias oficiales.

La lengua inglesa en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985

“Tell me and I forget, teach me and I remember, involve me and I learn”

(Benjamin Franklin)

8
LOCAL
LA GACETA

Lunes, 1 de julio de 1985

La «revolución pedagógica» comienza por el colegio Francisco Vitoria

□ Las aulas de 8.º se convierten en la Redacción de un periódico en las clases de Lengua de Ernestina Pérez

Hasta diez premios recuerda Ernestina, de memoria, sin apenas darle importancia, recibidos en este curso por trabajos presentados. Ernestina Pérez, profesora de Lengua Española en 8.º de EGB del colegio Francisco Vitoria, ha volcado su entusiasmo contagioso en

las aulas, que se ven convertidas en una trepidante Redacción de periódico todos los lunes y numerosas horas extra-académicas. Sus alumnos vibran en sintonía; ya hay varios que quisieran dedicarse al mundo de la información en el futuro.

Todo el «montaje» es iniciativa suya. Los resultados no ofrecen ninguna duda sobre eficacia: las notas en Lengua Española son altas cuando ingresan los chavales en otro Centro para cursar el BUP; ponen toda la ilusión y el ingenio en sus trabajos, dedicando incluso sus días de descanso para «trabajar»; este año ya son —por lo menos— diez los premios recibidos por redacciones y artículos escritos. La revolución comienza en el Francisco Vitoria.

EN EQUIPO

Los lunes, durante la clase de Lengua, se reúnen de cinco a siete alumnos en grupos homogéneos para el consejo de redacción. Ahí se decide qué van a hacer: de esas «tormentas de ideas» surgió la entrevista a los príncipes de Japón, al alcalde, al presidente de la Junta de Castilla-León; reportajes sobre el Año Internacional de la Juventud, el ingreso en la CEE, la

crítica de libros o el diseño de la portada del próximo número de la revista.

Luego, siempre vigilados por Ernestina, se distribuyen las funciones: redactar, documentar, resumir, mecanografiar, fotografiar, dibujar, corregir... «Los alumnos se responsabilizan con rapidez; se concentran a trabajar en equipo; se conocen sus habilidades y sus defectos», dice Ernestina Pérez. «Aplican los conocimientos de las clases que reciben en la asignatura, de tipo teórico, que es también importante».

«AL QUE LO CONSIGA LE DOY SOBRI» «ALIENTE»

Las anécdotas brotan cotidianamente. En uno de los «consejos de redacción», ante un desierto de ideas, fijaron algunos la atención en el cielo, al paso de los helicópteros que transportaban los príncipes de Japón. Surgió la juz, en-



Dos alumnos fueron sorprendidos «in fraganti» por un compañero en pleno trabajo

vigilantes les impidieron el paso, entre sonrisas. Con la habilidad que da la ilusión, se colaron hasta llegar a los príncipes, que contestaron gustosos al cuestionario. A su regreso, la emoción de alumnos y profesora les hacía un nudo en la garganta. La audacia se reflejó a final de curso en la cartilla.

Y así, varias veces. Un domingo, al paso de la Vuelta Ciclista a España por Salamanca, los «directores» fueron al asalto de líderes. En el Hotel Regio, como era de esperar, no consiguieron franquear la puerta. A su regreso, el destino quiso premiar al esfuerzo y se encontraron con Cabestany y Perico Fernández, que accedieron gustosos a la «entrevista». Por supuesto, con fotos.

«Primera Noticias»: Un viaje para cuatro personas a Valencia en el mes de septiembre; el buen hacer de Ernestina logró sacar a la Asociación de Padres, cuando el presupuesto ya no daba para más, otra plaza que permitiese desplazarse al equipo ganador completo. Al finalizar el curso, los alumnos de Ernestina Pérez habían leído, criticado, resumido y dramatizado libros de Desibes, María Groppe, Michel Ende y Saint Exupéry, entre otros; habían estudiado el libro de texto oficial; habían escrito decenas de folios, también a máquina; habían debatido, a veces apasionadamente, temas de actualidad, participado en mesas redondas e inventado cuentos. Y, sobre todo, se habían entusiasmado.

Se puede afirmar que, entre el universo de comportamientos y reacciones propias de una nación con un nuevo *status* geopolítico dentro del marco europeo, se producen una serie de imbricaciones lingüísticas entre el uso conversacional cotidiano y los nuevos referentes institucionales, políticos y socioculturales que conformarán el material ideológico de lo que Raymond Williams denomina “estructuras del sentimiento”. España ansiaba y perseguía su imbricación en las dinámicas sociohistóricas europeas, con el ingenuo sueño de lograr, incluso, sus propias y modestas “revoluciones pedagógicas” (fotografía extraída de PALANCO, M. “La revolución pedagógica comienza por el colegio Francisco de Vitoria” en *La Gaceta Regional de Salamanca*. 1 de julio de 1985, p. 8.)

En lo que respecta a la presencia de la lengua inglesa en el sistema educativo español, la promulgación de la LODE no supondrá un cambio legislativo de gran calado sino que, en consonancia con el tiempo sociohistórico en el que se inscribe la norma, el término “transición” será el más apropiado para describir el “clima educativo” en la década de los ochenta.

En el presente apartado, trataremos de comprobar que la realidad de la normativa legislativa de los años ochenta en torno a la lengua inglesa supone un primer esfuerzo por remozar una situación heredada de postulados ideológicos y educativos ya superados. Así, tanto el Real Decreto 3087/82, como la Orden de 25 de noviembre del mismo año supusieron un primer intento de reestructurar la situación en el tramo obligatorio de nuestro sistema educativo: nos encontramos ante los Programas Renovados de la EGB.

Las primeras “orientaciones pedagógicas”, de diciembre de 1970, constituyeron un primer punto de partida que, con pequeñas revisiones parciales, no se renovarían hasta diez años después. Fue así como se publicaron los Programas Renovados de 1982 que tenían un carácter meramente indicativo. De hecho, su formulación de objetivos y contenidos era demasiado amplia; no contemplaban los instrumentos de apoyo al profesorado necesarios; su aplicación se demostró insuficiente; el alto índice de fracaso escolar resultante fue alarmante; y, finalmente, se produjo un

abuso en la utilización de determinadas técnicas de trabajo asociadas a elementos concretos, como la ficha del alumno o el libro de texto. Los cambios propuestos por los Programas Renovados incidieron en la organización de la EGB (de 8 cursos se pasó a 3 ciclos), en sus contenidos, en los objetivos y en la metodología sugerida²³.

Uno de los grandes cambios que ofrecieron las nuevas disposiciones se referían a la evaluación. Se dejó atrás la evaluación exclusiva de las pruebas objetivas, para inaugurar uno de los conceptos educativos que, hoy en día, siguen siendo objeto de estudio y controversia en el colectivo docente: nos referimos a la evaluación continua²⁴. Además, se comienza a contemplar la previsión de mecanismos para dar cuenta de la diversidad escolar según la Orden de 8 de mayo de 1982, por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica.

Dentro de esta nueva sensibilidad educativa, merece especial atención el área de las lenguas extranjeras. Recordemos que, con la promulgación de la LGE, la enseñanza de las lenguas extranjeras se convierte en obligatoria a partir del 6º curso de EGB²⁵.

Queremos pensar que el orden de exposición de Antonio Espinosa no es casual. En efecto, se antepone el francés al inglés en la relación de lenguas extranjeras presentes en nuestro sistema educativo en un orden de preferencias que se empieza a invertir en esta década con el ascenso de la lengua inglesa como imperativo educativo y exigencia social, en consonancia con el protagonismo sociopolítico del mundo anglófono en el último tercio del siglo XX. De este modo, los contenidos y orientaciones relativas al idioma inglés en el sistema educativo español permanecerán inalterables desde la Orden de 24 de octubre de 1977 hasta la reforma de 1990 y su posterior desarrollo específico.

La configuración del BUP sufrió una importante modificación a través de la Orden de 19 de mayo de 1988 que modificaría parcialmente las órdenes ministeriales que regularon el Bachillerato a raíz de la promulgación de la LGE. A través de la reforma del 88, se establece un plan de estudios de Bachillerato donde la primera lengua extranjera tendrá un gran protagonismo conformando una de las materias comunes y contando con cuatro horas semanales en primer y segundo curso, y con tres horas semanales en el tercer curso.

En lo que respecta a la normativa que regula el COU, la Orden de 3 de septiembre de 1987 distingue entre materias comunes (donde la lengua extranjera cuenta con tres horas semanales), materias optativas y, finalmente, una materia optativa de carácter experimental: el segundo idioma extranjero, con tres horas semanales. Esta última circunstancia, regulada por la Orden de 26 de mayo de 1987 sobre las enseñanzas experimentales de un segundo idioma extranjero con carácter optativo, nos sirve de referencia directa, por cuanto representa las tendencias en torno al nuevo papel que desempeñan las lenguas extranjeras en el sistema educativo. De este modo, una vez que se cumplan los requisitos mínimos establecidos por ley (un número no inferior a treinta estudiantes y disponibilidad de profesorado con la titulación adecuada), el segundo idioma extranjero contará con tres horas semanales en los tres cursos del Bachillerato.

Respecto a los contenidos y orientaciones pedagógicas que se recogen en el anexo I de dicha Orden, se comienza a tratar la lengua como puente privilegiado para la adquisición de conocimientos lingüísticos y socioculturales²⁶.

En lo relativo al desarrollo del conocimiento social, la naturaleza del hecho lingüístico en sí, además del tipo de metodología que se comienza a propugnar desde las instancias administrativas favorece la concienciación del individuo como ser eminentemente social²⁷.

También el desarrollo del conocimiento cultural ha de ser alcanzado a través del concurso de esta segunda lengua extranjera optativa. El conocimiento y consecuente aprecio de las realidades diferentes a las propias constituyen una referencia conceptual permanente en esta disposición. Este tipo de reflexiones, junto a otras de tipo social y personal, conformarán lo que se vendrán a llamar en la posterior reforma LOGSE “los valores transversales al currículo”²⁸.

Finalmente, el desarrollo del conocimiento lingüístico en sí viene constantemente asociado a la dimensión europea. Las lenguas extranjeras se postulan como la mejor plataforma de unión entre los pueblos en una futura Europa sin fronteras, que aspira a ser la gran alternativa social, pero sobre todo económica, al poder norteamericano y al emergente poder japonés. No se pasan por alto, pues, ninguno de ambos aspectos en el documento que nos ocupa²⁹.

De este modo, la presente orden ofrece los objetivos generales y los contenidos de las diversas lenguas extranjeras a las que se puede tener acceso en nuestro sistema educativo. En lo relativo a la lengua inglesa tratada como segundo idioma moderno, se observa una evolución en el tratamiento metodológico de la misma frente a los documentos analizados en la década de los setenta³⁰.

Se inicia aquí una tradición metodológica que, en el caso español, culminará en la reforma del 90 con la adopción del enfoque comunicativo³² para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. A riesgo de incurrir en una excesiva simplificación de los conceptos metodológicos a los que estamos haciendo referencia, podemos atrevernos a decir que, originalmente, el modelo teórico de Wilkins³² carecía todavía de una propuesta metodológica definida, algo que vendría dado posteriormente a través de la sistematización del “enfoque comunicativo”.

En lo sustancial se puede asegurar que los programas de inglés derivados de la LGE no fueron sustituidos por unos programas completamente renovados hasta la entrada en vigor de la reforma LOGSE. Los veinte años que separan las dos grandes medidas de reforma educativa en la España del siglo XX, hacen que la realidad de las aulas asistiera a la vertebración de una suerte de programas officiosos nacidos de las iniciativas particulares de los docentes españoles. En un mundo en constante evolución y en una España cuyo rol sociohistórico cambiaba especialmente tras la adhesión a la CEE, la realidad docente en el aula de inglés va muy por delante de unas disposiciones legislativas obsoletas (Palacios, 2001:26).

Paralelamente a todos estos procesos, estos años registran una eclosión especialmente significativa en torno a los estudios sobre el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras de la mano de autores como Krashen, Widdowson, Stern, Savignon y un larguísimo etcétera. Aunque en el contexto específico español la literatura legislativa no refleje tal evolución, sí que hay una serie de acontecimientos que nos llevan a pensar que la práctica docente en el aula de inglés experimenta una serie de cambios que la diferencian sustancialmente de la situación vivida en los setenta, aunque algunos de los problemas que se producían por aquel entonces, siguen viviéndose en este nuevo contexto histórico.

A nuestro juicio, hay tres ámbitos en los que la evolución de la enseñanza de la lengua inglesa experimenta cambios sustanciales en esta década: en primer lugar, la evolución de las corrientes metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras; en segundo lugar, la introducción de los nuevos recursos didácticos derivados de la generalización en el uso de las Nuevas Tecnologías y; por último y como consecuencia directa de los dos factores anteriores, la producción de toda una serie de nuevos libros de texto que ofrecen marcadas diferencias con los libros que se manejaban en los años setenta.

1.- La incorporación de las nuevas corrientes metodológicas en la LODE.

La década de los ochenta constituye el momento histórico clave que diferencia las visiones de base estructural y de naturaleza audiolingual que mencionábamos en la década de los setenta, de los nuevos enfoques de base nocio-funcional y de naturaleza comunicativa.

A partir de la obra fundamental de Noam Chomsky *Syntactic Structures* de 1957, las nuevas asunciones teóricas que desligan el concepto de competencia lingüística del control de estímulos de los hablantes abren un nuevo horizonte teórico donde los años sesenta y setenta serán cruciales para la elaboración de nuevos modelos. Chomsky establece la diferencia entre *linguistic competence* y *linguistic performance*, conceptos ambos que se refieren a la capacidad lingüística y a la realización práctica de la misma. Una vez aceptada la premisa de la existencia de la competencia lingüística por parte del hablante, Chomsky establece la concurrencia de reglas transformacionales en la mente del hablante y que operan en el ámbito de su propia competencia.

En este sentido, autores como Habermas, que conserva la diferenciación entre *competence* y *performance* de Chomsky; y perspectivas como el funcionalismo de Firth y Halliday; la psicolingüística y la sociolingüística, y la etnografía de la comunicación, de la mano de Gumperz y Hymes comienzan a tener en cuenta factores alejados del sistema lingüístico en sí, de manera que el hecho lingüístico comienza a ser considerado de una manera que difiere de los tradicionales enfoques donde la lengua como sistema acota el campo de investigación.

Hemos de volver la vista a 1964, año en el que se publica *The Ethnography on Communication* por parte de Gumperz y Hymes. En su trabajo, ambos autores acuñan el concepto de “competencia comunicativa”.

El programa “Lenguas Vivas”, auspiciado por la Unión Europea entre 1971 y 1981, conformó la base de una serie de trabajos inspirados por los estudios en torno a la pragmática lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas extranjeras, asumió el esquema de Wilkins en su *Notional Syllabuses* de 1976 y se propuso la adopción de una definición funcional o comunicativa de la lengua que pudiera servir de base para el desarrollo de programas comunicativos para la enseñanza de lenguas.

El Consejo de Europa incorporó el análisis de Wilkins en un sistema de especificaciones para un programa de lengua comunicativa de primer nivel que se dio a conocer como *The Threshold Level* (según formulación de Ek y Alexander) y que consiste en una serie de funciones de la lengua fundadas sobre objetivos específicos de comunicación. Sin embargo, para la elaboración de una metodología derivada de estas nuevas concepciones teóricas habrá que esperar a los trabajos de

Cooper, Widdowson, Jakobovits, Candlin, Brumfit y Keith Johnson, que definieron el “enfoque comunicativo”, ahora universalmente conocido.

Este nuevo enfoque impregna toda la legislación educativa española desde finales de los ochenta hasta la actualidad y, como consecuencia más directa, todos los libros de texto y demás recursos didácticos que se elaborarán desde entonces beben de estas fuentes metodológicas para la elaboración de los programas de inglés.

2.- La introducción de las NNTT.

En esta década, la población escolar española ha cambiado sus hábitos sociales respecto a las generaciones que les precedieron en la década de los setenta. De este modo, los niños y niñas españoles han variado sus preferencias de ocio y cada vez pasan más tiempo delante de una pantalla (de televisión, de ordenador o de consola de videojuegos).

En este sentido, no es casual que una inmensa proporción de los productos que se anuncian en televisión y de los contenidos de los programas tengan un origen anglosajón. Cierta “potenciación de valores”, pues, se convierte en un fenómeno de indudables consecuencias sociales ante las que el sistema educativo no puede quedar inmune. La “colonización cultural americana” en el caso español se integra en una corriente generalizada en el fin de siglo y que, a la transmisión de una serie de valores determinados, une la entronización definitiva del inglés como lengua de prestigio internacional en una febril dinámica globalizadora que tiene en ella su vehículo de comunicación privilegiado.

En este sentido, la televisión conforma un referente ideológico, político y económico de tal magnitud que se llega a hablar de la reconversión del hombre social en una nueva especie que Giovanni Sartori denomina *homo videns*³³. Si aceptamos la tesis de Sartori, la difusión televisiva del *American way of life* tendrá indudables consecuencias para la percepción del mundo que reciben los niños y niñas españoles.

Si nos ceñimos a la esfera educativa, en tanto que microsociedad, no cabe duda de que uno de los ámbitos donde esta situación puede ofrecer, paradójicamente, una potencialidad inimaginable es, precisamente, el de la lengua inglesa. Si añadimos el dato innegable de que la inmensa mayoría de productos televisivos proceden del ámbito anglosajón podremos hallar estrechas conexiones entre los intereses de los alumnos y alumnas y los objetivos pedagógicos en el aula de inglés; y si todavía a ello le sumamos el hecho de que el soporte audiovisual constituye para el docente una fuente ingente de materiales “vivos”, el aprovechamiento efectivo de esta nueva coyuntura sociohistórica podría resultar enorme en términos pedagógicos; tanto como el riesgo de identificar educación con cultura popular y consumo, instrucción con distracción y docencia con espectáculo sin distinguir sus fronteras.

Paralelamente, se realizaron auténticos esfuerzos institucionales por dotar a los centros españoles de los medios audiovisuales suficientes para hacer frente a una serie de cambios sociales que, indudablemente, tenían repercusiones inmediatas. La creación del PNTIC es solo una de estas iniciativas que, sin embargo, carecieron de la formación permanente del profesorado paralela que requiere la utilización de estos nuevos recursos docentes auxiliares.

Todos estos avances técnicos y teóricos refrendan la proyección internacional de una España que parte de una situación social, económica y política desigual frente a sus vecinos europeos y que

redefinen la función tradicional del docente. Así, el nuevo profesor de idiomas observa que, paralelamente a los nuevos requerimientos de que es objeto, la falta de recursos (en un sistema educativo en plena transición), el irregular tratamiento curricular de las lenguas extranjeras (sin pronunciamientos legislativos específicos) y la falta de orientación profesional (que ha de suplirse por las iniciativas personales de un colectivo docente que jugó un papel relevante en la evolución de nuestro sistema educativo) condicionan definitivamente la mejora en la enseñanza del inglés en nuestro país.

La lengua inglesa en la LOGSE

“Technology happens, it's not good, it's not bad. Is steel good or bad?”

(Andrew Steven Grove)



Tras los magnetofones y radiocasetes, las aulas españolas comenzaron a “conquistar la modernidad” a través de los medios técnicos en forma de televisores y reproductores de vídeo que ayudaron a ampliar el espectro de recursos didácticos al profesorado, al tiempo que representaban un ámbito más de identificación entre las dinámicas de aula y la vida cotidiana de la infancia y juventud de los años noventa. (fotografía extraída de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/>)

Desde las instancias políticas, el ámbito educativo trata de adaptar el *currículum* de las lenguas extranjeras a la realidad de una Europa cada vez más cercana, y de una España cada vez más multicultural sumida en pleno desarrollo de los años noventa. Para ello, el abanico de leyes que reordenan la enseñanza de las lenguas extranjeras ofrece una serie de medidas realmente innovadoras que tratan de enfatizar las dimensiones social (el inglés como demanda global), educativa (el inglés como vehículo de conocimiento multicultural) y lingüística (el inglés como realidad funcional y estructural).

La adopción del enfoque comunicativo como opción metodológica se incardina en la dimensión lingüística del área, con lo que el acercamiento a la lengua extranjera excede el ámbito exclusivamente sintáctico para contemplar la globalidad textual. Estos pronunciamientos

metodológicos nos igualan a los países del entorno europeo³⁴, en consonancia con recreaciones literales de conceptos clásicos dentro del modelo comunicativo. Se asume la definición de la competencia lingüística y sus cinco subcompetencias, según terminología de Canale y Swain (Canale y Swain, 1980: 1-47).

El tratamiento de la gramática ha evolucionado desde su consideración como instrumento último del aprendizaje a ser tratado como subcompetencia necesaria, aunque subsidiaria. La investigación de Margarita Goded defiende la conveniencia de los nuevos planteamientos, así como la necesidad de que el tratamiento de la gramática se subordine a una práctica educativa de los docentes de lenguas extranjeras más cercana al uso real y cotidiano de la lengua en contextos discursivos auténticos³⁵.

Además, se guarda coherencia con los postulados de Dubin y Olshtain, para quienes la base sociocultural (en torno a la naturaleza del lenguaje), cognitiva (en torno a los procesos de aprendizaje de las lenguas) y humanística (en torno a las concepciones humanísticas de la educación) conforman un círculo cerrado que cimenta lo que se podría considerar un “*curriculum comunicativo ideal*” (Dubin y Olshtain, 1986:58).

Los métodos de trabajo que se proponen son tres:

1.- Trabajo por tareas, donde se parte de las tareas finales como base para diseñar los objetivos didácticos, contenidos, metodología y evaluación³⁶.

2.- Trabajo por proyectos, donde estos se plantean de forma paralela al trabajo por tareas. Su metodología y base teórica es la misma, aunque su diferencia principal reside en que conducen a y concluyen en una gran tarea final (de unidad didáctica, de trimestre o de curso).³⁷

El trabajo por proyectos consta de unidades de trabajo integradas; su labor educativa es global y no sobre un aspecto concreto del estudiante; integra el conocimiento lingüístico y las destrezas básicas; potencia la autonomía en el aprendizaje; es ideal para la atención a la diversidad de alumnos y alumnas; y, finalmente, es flexible para su mejor adaptación a la evolución curricular del grupo.

3.- Simulación global, que trata de recrear un marco de realidad o ficción en el espacio físico del aula. Una vez establecido el decorado y adjudicados los distintos papeles, los participantes adoptan un personaje y se llevan a cabo las acciones que se ha decidido representar en parejas, grupos o con la intervención de toda la clase

Todos estos métodos de trabajo han de ser sometidos necesariamente a nuevos procesos de evaluación que se enmarca dentro de todo un nuevo paradigma en el que observamos la existencia de la evaluación sumativa y de la evaluación formativa. Dentro de esta última, tiene cabida la evaluación del propio proceso de enseñanza, en virtud de la cual la acción docente puede ser alterada, de manera que se regule la intervención educativa y el proyecto curricular que se esté poniendo en práctica por parte del profesor.

La reorganización general que supuso la promulgación de la LOGSE dentro del sistema educativo en general, y del ámbito de las lenguas extranjeras en particular, llevó consigo la asunción de una serie de rasgos generales novedosos propios de cada etapa educativa. En lo que respecta a la

Educación Infantil, la literatura legislativa en torno a ella era aún escasa en los años noventa. Progresivamente, no obstante, la inclusión experimental de las lenguas extranjeras en la etapa fue acogiendo a la normativa global prevista por las autoridades educativas nacionales y a la normativa de algunas CCAA, que vinculan el área de lenguas extranjeras al ámbito de experiencia de Comunicación y Representación. La sensibilización de los legisladores en este sentido llega a los primeros años de escolarización voluntaria³⁸.

Respecto a la Educación Primaria, quizá sea este el nivel educativo en el que se comienza a observar un mayor cambio en la naturaleza curricular del área de lenguas extranjeras dentro del sistema educativo regulado por la LOGSE. La nueva legislación al efecto propone un adelanto del aprendizaje del idioma extranjero en tres años, y lo sitúa en el segundo ciclo de Educación Primaria. No obstante, la experiencia acumulada en los primeros años de la década de los noventa ha hecho que las distintas CCAA y el MEC, como institución de referencia, adapten su legislación para que el acceso a las lenguas extranjeras se produzca, de manera experimental, ya en el primer ciclo de la Educación Primaria.

El Diseño Curricular Base de Educación Primaria propone una serie de ideas que se centran en tres ejes fundamentales que tratan de superar la visión tradicional de las lenguas extranjeras como una sucesión de contenidos lingüísticos. Nos referimos a la función comunicativa del lenguaje (asumiendo como tal el uso de la lengua adecuado a cada situación, al tipo de discurso y a la vertiente social y cultural que toda lengua lleva implícita); a los procesos de aprendizaje (que según el documento oficial se inscriben en el constructivismo); y, por último, a los nuevos contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales, que son propuestos de forma general por el DCB y modificados según los diferentes niveles de concreción curricular).

La inclusión de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria española no constituye ninguna novedad histórica. Tradicionalmente, la Educación Secundaria (antes EEMM) y los dos años de Educación Primaria (antes EGB) incluían en sus programas la lengua extranjera con carácter obligatorio. A nuestro juicio, pues, una de las principales novedades de la ley del noventa consiste en la implantación obligatoria de una segunda lengua extranjera como materia optativa³⁹.

Por otro lado, la ESO tratará de asumir la utilización conjunta de las cuatro destrezas comunicativas, ya que su tratamiento aislado no parece tener sentido en un *currículum* que adopta el enfoque comunicativo como base metodológica. Del mismo modo, se primará la utilización de la expresión y comprensión oral frente a sus equivalentes escritos que, sin embargo y en virtud de la lógica evolución que han de seguir alumnos y alumnas con los años, tienen más relevancia que en la etapa anterior. Por ello, la explotación de textos originales y situaciones reales o simuladas (producidas naturalmente o por medios audiovisuales) tendrá un mayor peso curricular que en la Educación Primaria.

Seguiremos la descripción del *currículum* oficial según las disposiciones legislativas que lo han ido conformando a lo largo de la década de los noventa. Así, el RD 1007/91, sobre cuya aplicación extraeremos las conclusiones propias de este apartado, se modificó por el RD 894/95 y, posteriormente, por el RD 3473/2000. Las concepciones curriculares que formulan tanto el RD 1007/91 como el RD 3473/2000 para el área de Lenguas Extranjeras tienen la misma base teóri-

ca, si bien se producen ciertas diferencias entre ambos documentos legislativos derivadas, en cualquier caso, de un proceso de adaptación que ha ido dictando la realidad escolar.

Respecto al Bachillerato, las nuevas disposiciones legislativas tratan de mantener las dos finalidades básicas que tenía la enseñanza de la lengua inglesa en la enseñanza obligatoria: la finalidad instrumental (como medio de expresión y comunicación) y la formación intelectual general (como forma de estructuración mental y de representación del mundo). Al igual que ocurría en la ESO, la legislación que regula las enseñanzas del Bachillerato encuentra dos momentos diferentes: en primer lugar, la legislación de los primeros años noventa, donde se instaura el planteamiento teórico del Bachillerato en toda su extensión. En 2000, se publica el RD 3474/00, de 29 de diciembre, que modifica los RD 1700/91 y 1178/92 que establecen la estructura y enseñanzas mínimas del Bachillerato.

Dentro del ámbito específico de las lenguas extranjeras, el texto oficial justifica la reelaboración del *currículum* debido a que el dominio de las lenguas extranjeras es esencial en una sociedad caracterizada por la necesidad de comunicación y la omnipresencia de las NNTT. Así, observamos un evidente incremento en las relaciones internacionales que abre nuevos horizontes educativos, laborales, profesionales, culturales, turísticos o de acceso a los medios de comunicación de cara a la construcción de una identidad plurilingüe y multicultural europea⁴⁰.

Todos estos nuevos planteamientos curriculares se sustancian en orientaciones didácticas generales para el área de Lenguas Extranjeras. En el caso de la Educación Primaria y Secundaria destacaremos:

- A.- Los contenidos han de ser contextualizados en la experiencia del niño.
- B.- La lengua extranjera ha de ser contemplada desde una perspectiva globalizadora.
- C.- El aprendizaje ha de tener un carácter significativo.
- D.- Se ha de contemplar el principio de atención individualizada.
- E.- Se ha de adoptar un tratamiento metodológico variado.
- F.- La intervención pedagógica comprende varios aspectos. En primer lugar, la colaboración de los docentes especialistas con el equipo de ciclo correspondiente. En segundo lugar, los alumnos y alumnas han de tomar conciencia de que, además de su carácter instrumental, las actuaciones pedagógicas pretenden lograr su familiarización con una lengua y cultura que no son las propias con respeto y tolerancia.
- G.- La presentación de los contenidos de la lengua extranjera ha de efectuarse en relación con las otras áreas del *currículum*.
- H.- El proceso de enseñanza-aprendizaje ha de estar centrado en el alumno.
- I.- Las actividades y temas han de contemplar los temas transversales al *currículum*. El carácter instrumental de las lenguas extranjeras se presta claramente a su tratamiento sistemático. De hecho, ya hay numerosas muestras de la potencialidad que ofrece esta área en trabajos llevados a cabo en todos los niveles del sistema educativo.

En el ámbito específico del Bachillerato, se insta a la adopción de técnicas didácticas que contemplen: en primer lugar, un concepto de lengua en la que el alumno, además de conocer el código, debe saber cómo usar esos conocimientos para comunicar sus ideas e intenciones correcta y apropiadamente e interpretar las de los demás y, en segundo lugar, un concepto de aprendi-

zaje, no como algo que se “hace” al estudiante, sino como algo que ese mismo estudiante construye en interacción con el medio.

En este nuevo “orden didáctico”, la figura del docente cambia radicalmente su tradicional rol magistral para convertirse en un “facilitador” de las actividades orientadas a desarrollar las habilidades y los conocimientos que satisfagan las necesidades del discente que, de este modo, ha de ir desarrollando una representación global del sistema (interlengua). Para la puesta en práctica de este tipo de actividades, se ha de llevar a cabo una planificación en el aula en la que entrarán a formar parte factores internos propios del proceso de aprendizaje, estrategias específicas y diferentes actividades.

Conclusiones

“Prejudices, it is well known, are most difficult to eradicate from the heart whose soil has never been loosened or fertilised by education: they grow there, firm as weeds among stones”

(Charlotte Brontë)



La generalización de la enseñanza del inglés en el sistema educativo español ha significado, no solo la respuesta a una necesidad socioeducativa urgente, sino también la posibilidad de abrir los centros educativos al exterior, de tal suerte que los estudiantes españoles contrasten, con indudables ventajas personales y académicas, lo que les une cada vez más a sus vecinos europeos (fotografía extraída de <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>)

El punto de partida de esta “crónica educativa”, la España de los años setenta, se caracteriza por la carestía de medios y el tratamiento metodológico uniforme de las diversas asignaturas; la singularidad del inglés como código semiótico universalmente reconocido, como lengua internacional de prestigio y, más concretamente, como lengua de divulgación científica y; finalmente, por la incardinación de las referencias a la lengua inglesa en el ámbito exclusivamente anglocéntrico.

Se contempla, pues, la preponderancia del inglés como lengua internacional de prestigio en los ámbitos científico-técnicos, educativos, y de consumo, además de asimilarse hasta confundirse con ellos, con los códigos semióticos urbanos y con el “paisaje comunicativo” de los grupos de población occidentales o en vías de occidentalización; es decir, el idioma inglés se convierte en una plataforma comunicativa predominante en las dinámicas económicas y políticas propias de la triunfante sociedad de mercado. Las consecuencias sociales de tal fenómeno son, pues, visibles en el día a día, y España lo asimila sin grandes reticencias y con una generosidad que es muestra tanto de su avidez por los valores a los que asocia la lengua de los poderosos como de ausencia de discernimiento en los usos y abusos de tal ejercicio de mimesis indiscriminada. De forma simultánea a la promulgación de los programas de inglés de la LGE y a los materiales didácticos empleados (repletos de inequívocos símbolos de carácter anglocéntrico), el ámbito internacional nos ofrece ejemplos tan llamativos como la irrupción del ESP en el escenario educativo, en clara consonancia con lo que Thomas Popkewitz denomina “la racionalización instrumental de la enseñanza”, de la que participa la ley española y que alberga un estilo de pensamiento que concibe la actividad humana bajo parámetros altamente especializados, fragmentados e impersonales, naturalizando un nuevo discurso que, con la excusa de un hipotético futuro más “moderno”, se ejerce mayoritariamente en lengua inglesa.

Los años ochenta, por su parte, ofrecen un desfase entre las corrientes metodológicas de esta década y el inmovilismo en el que se instala la literatura legislativa española. En ese sentido, es fundamental señalar la importancia que tuvo la evidente mejora que experimentaron los libros de texto para el aprendizaje de la lengua inglesa en la década de los ochenta. No fueron pocas las ocasiones en las que, ayudados por las indicaciones de los textos y por su propia experiencia, los docentes efectuaron una actualización de sus recursos didácticos en consonancia tanto con las nuevas corrientes metodológicas, como con el nuevo papel del inglés como lengua de comunicación internacional.

Por otro lado, el concierto internacional sigue potenciando la vinculación de la lengua inglesa con el mundo científico y tecnológico, y ante los ojos de los estudiantes españoles, los materiales de inglés muestran técnicas propias de prácticas científicas como son las gráficas estadísticas y temáticas paralelas a las mismas: la evolución del desarrollo de fuentes de energía alternativa, la influencia de los biorritmos en la salud, el desarrollo de las telecomunicaciones y los transportes y todos los emblemas (apoyados por el asentamiento definitivo de la lengua inglesa como código semiótico) que asocian el estado del bienestar propio del primer mundo con la lengua común a todos los países de ese entorno.

Además, la lengua inglesa constituye la plataforma ideal para conectar con las generaciones más jóvenes. Para ello, el nuevo código internacional forma parte tanto de las plataformas de difusión como de las temáticas en las que se instalan los gustos de los estudiantes españoles. No es casualidad que soportes como el cómic o la música se desarrollen, al menos en sus formas originales, en lengua inglesa. El universo de consumo que flota alrededor de los jóvenes españoles configurando su “ambiente” es el mismo que se ve reflejado en los textos de inglés, las mismas figuras, los mismos productos, los mismos referentes.

Así, se certifica el triunfo de la extensión del inglés como lengua internacional (*lingua franca* antes incluso que *lingua cultura*) que, al mismo tiempo, sirve en la enseñanza de soporte para la

demostración y aplicación de enfoques metodológicos innovadores (de los que la legislación española no se hará eco de manera inmediata). Tanto los programas curriculares de inglés de los años ochenta, como los materiales didácticos que se emplean entonces dejan entrever la incipiente creación de una “conciencia global”, en primera instancia y, consecuentemente, de una “conciencia europea” en la sociedad española en la que, al abandono tímido de las contundentes tendencias anglocéntricas, se suma la asimilación de la lengua inglesa de acuerdo a claves específicas (usos y costumbres) de consumo de alcance paneuropeo (la conversión de la industria asociada al aprendizaje de la lengua inglesa en un fenómeno mundial de proporciones gigantescas es un factor más entre otros muchos, de orden estructural e ideológico, que así lo determinan). Paralelamente, el idioma inglés no solo se asocia definitivamente al registro específico del consumo a través de la denominación de los productos sino que él mismo se adopta, en una inusitada simbiosis, como estrategia de mercadotecnia y, consecuentemente, favorece como destinatarios a las capas más jóvenes de la sociedad, que constituyen un sector social de extraordinario potencial clientelar.

Finalmente, los años noventa ofrecen una nueva literatura legislativa que se inspira en nuevas teorías en torno al aprendizaje y a la enseñanza de las lenguas extranjeras y que han condicionado que la lengua inglesa adquiera nuevas dimensiones sociales, educativas y lingüísticas. El enfoque comunicativo, con todas las consecuencias de aplicación didáctica que conlleva, se asume como ángulo preponderante en la enseñanza del inglés en las aulas españolas, con el concurso de unos materiales didácticos en los que se advierte una mejora cualitativa y un incremento cuantitativo exponencial, a la vez que se detectan nuevos planteamientos de los contenidos desde el punto de vista sociocultural (que no hacen sino constatar la creciente expansión del inglés en los entornos geográficos más diversos)

Por niveles educativos, hemos asistido al adelanto experimental de la instrucción de la lengua inglesa a la Educación Infantil (tendencia que se confirmará definitivamente en el ordenamiento del nuevo siglo); a la implantación definitiva y obligatoria en los primeros años de la Educación Primaria; a la conjunción de la enseñanza de la primera y segunda lengua extranjera en la ESO y; finalmente, a la formulación del nuevo *curriculum* de Bachillerato.

En definitiva, el papel que se otorga a la lengua inglesa en los marcos educativos establecidos por la LGE, LODE Y LOGSE se convierte en una clara demostración fáctica de la inserción del país en las corrientes sociales comunes a los países de su entorno. En breve, las políticas lingüísticas que atañen a los idiomas extranjeros en nuestro país son, en primera instancia, sustancialmente idénticas a las educativas, y si bien la norma se redacta siempre de manera genérica y sin hacer distinción entre las diversas lenguas extranjeras, de facto, se asume la fuerza de los hechos y se da por sentado que tales medidas tienen por objeto, en primer lugar, a la lengua inglesa, tendencia que se verá definitivamente confirmada en la primera década del nuevo siglo.

“But that *is another story and* shall be told another time”

(Michael Ende)

Citas

- 1.- “a partir de los años setenta, 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” (Morales *et al.*, 2001:37).
- 2.- A partir de los años cincuenta, el inglés comenzó a cobrar mayor peso, no abandonando en adelante ese lugar privilegiado en los planes de estudios (Morales *et al.*, 2001:18).
- 3.- “La oferta de lenguas también cambió, siguiendo la elección de los alumnos. El francés había sido el idioma dominante hasta el comienzo de los 70, momento en el que empezó a ser sustituido por el inglés, que es ahora la lengua extranjera más enseñada.” (EURYDICE, 2001:59)
- 4.- Se observa un cambio de tendencia entre las preferencias entre inglés y francés. Los datos de 1925, por ejemplo, hablan de 700 estudiantes de francés y 300 de inglés. La proporción se equilibra en 1945, que registra 800 estudiantes de francés y 750 de inglés. Finalmente, el año 1965 ya es testigo del incipiente despegue del inglés entre las preferencias de los estudiantes (con 5400 mientras que solo hay 4100 de francés) (Morales *et al.*, 2001:50).
- 5.- Método audiolingual. Características: A) las cuatro habilidades del lenguaje se presentan y practican en el siguiente orden: comprensión oral (listening), producción oral (speaking), comprensión escrita (reading) y producción escrita (writing); B) los contenidos se presentan en primer lugar en forma oral, posteriormente se practican en lectura y escritura; C) los diálogos y los ejercicios tipo “drill” forman la base de las actividades en clase. Los diálogos sirven para contextualizar las estructuras claves por lo que han de ser repetidos hasta conseguir memorizarlos; D) se enfatiza especialmente la correcta pronunciación de las palabras, así como los otros componentes fonológicos esenciales para la comprensión, como el acento, el ritmo y la entonación, E) el medio de instrucción en todos los casos es el idioma objeto de estudio; F) las explicaciones gramaticales y las traducciones no están consideradas como técnicas adecuadas para el aprendizaje de un idioma (García *et al.*, 1994:186).
- 6.- “El principio fundamental al enseñar una lengua extranjera en su fase inicial es promover la adquisición de las cuatro destrezas básicas lingüísticas bajo un enfoque oral, utilizando métodos y técnicas activas. El aprendizaje de una nueva lengua supone la adquisición de hábitos que conduzcan a la habilidad compleja de escuchar, hablar, leer y escribir comprensivamente dicha lengua. En ningún caso debe entenderse la enseñanza como un suministro de datos y explicaciones sobre la lengua (OM 24-X-77, 1977:3656).
- 7.- “Deben proporcionarse múltiples ejemplos con las suficientes repeticiones para que el alumno, por inducción, generalice y abstraiga el significado de la estructura lingüística y llegue a asimilarla (...) será necesaria una constante práctica de repetición de modelos lingüísticos. El alumno podrá, así, responder oralmente a estímulos (visuales o auditivos) de forma inmediata y fluida (Nuevas orientaciones, 1970:29).
- 8.- “La enseñanza de la lengua pasa así por cuatro momentos consecutivos: 1. Adquisición de las destrezas para comprender la lengua extranjera a un nivel elemental, hablada a velocidad normal. 2. Adquisición de las destrezas para hablar la lengua extranjera, también a un nivel muy elemental y a velocidad normal con pronunciación, acento, ritmo y entonación comprensibles. 3. Adquisición de destrezas para leer comprensivamente, tanto silenciosamente como en alta voz, a velocidad normal 4. Adquisición de las destrezas para escribir comprensivamente oraciones sencillas sobre un contenido” (OM 24-X-77, 1977:3656).
- 9.- “En todo caso, se pretende la iniciación en la adquisición de un vehículo de comunicación que facilite: a) el acercamiento a una segunda cultura, que supone la adquisición de valores de comprensión y respeto hacia otros pueblos; b) un futuro intercambio comercial, técnico y cultu-

ral; c) la adquisición de información científica y profesional no disponible en la lengua nacional (OM 24-X-77, 1977:3656).

10.- “Se llega a la conclusión de que al aprender un idioma extranjero hay que evitar el uso de la lengua materna. Éste solo está justificado como solución a un problema de falta de tiempo (...), como medio de control de comprensión oral o para dar instrucciones de clase que, por su complejidad son difíciles de transmitir a principiantes” (Nuevas orientaciones, 1970:29).

11.- El texto legislativo parece definir el concepto de manera que se aplican determinados campos semánticos de una extensión aproximada de 250/300 en sexto curso, por ejemplo: “introductions and courtesies, the classroom, the family, my friends, our house, our street, the calendar, the time, the age, food and drinks, dressing, birthdays, our pets, professions, shopping, my body, games and sports, days of the week, months of the year, colours” (OM 24-X-77, 1977:3656).

12.- Junto a “los elementos fonéticos, morfológicos y sintácticos (...) deberá ir integrado en estructuras que serán objeto de continua práctica y revisión” (OM 22-III-78, 1978:8066).

13. - (D)+N+be+(D)+N: John is a boy. His parents are teachers.- (D)+N+be+Adj.: The boy is happy. Children are noisy. It was red.- (D)+N+be+Adv./P.Phrase: She is here. The book was on the table (LGE, 1970:337).

14.- Las principales características psicológicas que informan el conductismo estructuralista son: una lengua es un conjunto de hábitos; el lenguaje se adquiere por medio de estímulos condicionados; la observación es el único medio para conocer el lenguaje; las lenguas están constituidas por estructuras básicas; la lengua es fundamental y primariamente oral; una lengua es lo que hablan los nativos de la misma; los lingüistas estructurales son taxonómicos y; finalmente, el significado es extralingüístico (Alcaraz y Moody, 1983: 39-41).

15.- “los alumnos del ciclo superior han de comprender y usar correctamente las estructuras básicas y los vocablos más usuales, adecuados al nivel del alumno, en situaciones reales de comunicación” (OM 25-IX-82, 1982:3666).

16.-“La enseñanza de la lengua nueva pasa así por cuatro fases consecutivas, correspondientes a las cuatro destrezas fundamentales (comprender, hablar, leer y escribir)” (Nuevas orientaciones, 1970: 27).

17.- Dirigidos a la automatización los drills pretenden superar las transferencias negativas de la lengua materna; automatizar la expresión por medio de la generalización analógica y favorecer la “reorganización cognoscitiva” creando la abstracción en el subconsciente, mediante repeticiones conscientes (Alcaraz y Moody, 1983:103-105).

18.-“la gramática es un medio para el dominio de la lengua y no un fin en sí misma” (OM 22-III-78, 1978:8066).

19.- “Este sistema [método tradicional o de Gramática-Traducción] 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” (Morales *et al.*, 2001:55).

20.- “finalmente, se recomienda la introducción a los alumnos en aspectos diversos de la cultura y civilización de los países de lengua inglesa” (OM de 24-X-77, 1977:8067).

21.- “Language means to express perception received by other senses. Languages are systems of categories and assumptions about the world; these assumptions are “thought” and are called by Whorf “science”. Ideology is a systematic body of ideas organized from a particular point of view. Language is ideological as it involves systematic distortion in the service of class interest” (Hodge y Kress, 1993:15).

22.- “Las ayudas audio: el tocadiscos, el magnetófono, el laboratorio de idiomas. Dentro de las ayudas visuales, existe mucha mayor variedad: *flashcards*, grabados autoelaborados, *wallcharts*, *wallposters*, *wallpictures*, el flanelógrafo, la pizarra magnética, el proyector de diapositivas, el proyector de filminas, el epidíscopo, el retroproyector, la pizarra de la clase. Dentro de los medios audio-visuales hay que citar el más usual: el proyector de cine, que proporciona a la vez imagen y sonido” (Alcaraz y Moody, 1983:61-62).

23.- “La metodología se ajustará a la madurez de los alumnos y a los procesos de aprendizaje, tomando como base la actividad y la experiencia. El profesor procurará el desarrollo de la personalidad del niño, su formación humana y la instrumentalización necesaria en lenguaje, técnicas de trabajo, métodos de aprendizaje, hábitos de estudio, etc., para situarle en condiciones de mayor autonomía en su trabajo y con la base necesaria para el aprendizaje posterior” (OM 8-V-82, 1982:1530).

24.- “Consta de observación y registro. Si el profesor anota en la ficha de cada alumno datos referidos a su actuación en el aula, al cabo de cierto tiempo contará con información suficiente, que le ayudará a emitir un juicio de valor mencionado (Alcaraz y Moody, 1983: 202).

25.- “Por otra parte, se realizaron cuatro cursos de formación de profesorado, uno por cada una de las siguientes materias: Tecnología, Francés, Inglés y Ciencias Sociales” (Espinosa, 2001).

26.- “la capacidad de relacionar, analizar y generalizar los fenómenos lingüísticos que han desarrollado ya con el aprendizaje de la primera lengua extranjera, recibe renovado impulso al ofrecer otros enfoques cuyo contraste con los conocimientos lingüísticos ya adquiridos favorece el desarrollo intelectual de quienes tratan de manejar el nuevo código. La observación y la reflexión, junto con las técnicas de trabajo propias de la materia que se estudia, constituyen una poderosa ayuda para el desarrollo individual de la persona” (OM de 26-V-87, 1987:2330).

27.- “El proceso de comunicación, hecho social por esencia, supone un eficaz apoyo a la evolución de la persona en la sociedad. La metodología utilizada requiere el respeto y la aceptación de los demás al tiempo que facilita la integración en un grupo en el que todos deben tener algo que decir y en el que la participación resulte natural, tareas más fáciles de conseguir por la experiencia lingüística previa” (OM de 26-V-87, 1987: 2330).

28.- “La existencia de otras formas de pensar y otros tipos de cultura facilitan la comprensión de los demás y la correspondiente tolerancia. Contrastar los valores propios con los ajenos enriquece la visión el mundo, al situar a unos y a otros en la debida perspectiva, y permite la comprensión de los aspectos generales y específicos de la cultura de nuestros días” (OM de 26-V-87, 1987:2331).

29.- “En el mundo europeo contemporáneo el manejo de varias lenguas extranjeras tiene una importancia decisiva en el campo de la técnica, de las ciencias, de la cultura y de cualquier tipo de relaciones internacionales. Facilitará, además, una mejor promoción profesional de los individuos. Ofrecer su adquisición a los jóvenes permitirá que éstos se sitúen en pie de igualdad con un gran número de sus coetáneos europeos, les dará seguridad en sí mismos y los preparará para un espacio geográfico con menos fronteras, en el que el dominio de varias lenguas se ha convertido ya en un hecho cotidiano” (Orden de 26-V-87, 1987:2331).

30.- “Los programas respondían a principios ya ampliamente superados, propios del Método de la Gramática y Traducción o del Enfoque Estructural, también conocido como Audio-Lingual. Consistían en un simple listado de unidades o términos gramaticales con atención casi exclusiva a la comprensión auditiva (listening) y la comprensión lectora (reading) como destrezas de carácter receptivo” (Palacios, 2000:26).

31.- Enfoque comunicativo: surgido a finales de los años setenta el enfoque comunicativo realza la semantización de la lingüística y el aspecto comunicativo del lenguaje que inciden directamente en la didáctica del inglés. Está relacionado con los cuestionarios nocio-funcionales

conformando un nuevo enfoque que tiene como fin formar un repertorio de las funciones elocutivas o de necesidades comunicativas (Alcaraz y Moody, 1983:52).

32.- 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.) (Morales et al., 2001:146).

33.- “la televisión no es sólo un instrumento de comunicación; es también, a la vez, *paideia*, un instrumento antropogenético, un médium que genera un nuevo *anthropos*, un nuevo tipo de ser humano.” (Sartori, 1998:36)

34.- El análisis comparado de los currículos [de todos los países del entorno europeo] muestra que los objetivos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras y los enfoques metodológicos principales son los mismos en todos los países. Todos los currículos hacen referencia, implícita o explícitamente, al enfoque comunicativo (EURYDICE, 2001:229).

35.- “Podría sugerirse que un tipo de *syllabus* que refleje un concepto de la gramática subsidiario de los elementos pragmáticos del lenguaje sería más eficaz en términos de una mayor competencia comunicativa, que un tipo de *syllabus* que refleje un concepto de la gramática como organizador previo y prioritario de la adquisición lingüística” (Goded, 1996:286).

36.- “La característica principal del trabajo por tareas es la de presentar la complejidad de la comunicación de forma global, de manera que se trabajan todos sus elementos de modo interrelacionado y tal y como se producen en la vida real. Por otra parte, se abordan los aspectos específicamente lingüísticos al hilo de las necesidades concretas de comunicación y la evaluación forma parte del proceso mismo de aprendizaje” (Área de lenguas extranjeras Primaria 112).

37.- “Cada proyecto es el resultado de un trabajo cooperativo que empieza con la decisión del tema, búsqueda de materiales, trabajo individual y en equipo, maquetación y forma coherente y lo más creativa posible de desarrollo y presentación. Cada proyecto es un trabajo totalmente creativo, tanto desde el punto de vista del contenido como desde la lengua, basado en la experiencia personal de las personas que lo elaboran” (Primaria, Área lenguas extranjeras, 1992:116).

38.- “La cada vez más acuciante necesidad de que los alumnos alcancen en el ámbito de la escuela el conocimiento de, al menos, un idioma extranjero, y el criterio contrastado de la procedencia de iniciar en edades tempranas ese aprendizaje, aconsejan su incorporación controlada a la Educación Infantil y la experimentación de la forma de incorporarlo al *curriculum* de esa etapa” (OM de 29-IV-96, 1996:15920).

39.- En la configuración de la etapa de ESO se introduce una vía de atención a la diversidad al ofrecer a todos los alumnos y alumnas la posibilidad de desarrollar las mismas capacidades de los objetivos generales de la etapa siguiendo itinerarios diferentes de contenidos (Optativas. Segunda Lengua Extranjera, 1995:3).

40.- “el Bachillerato propiciará que el avance en el conocimiento contribuya a ampliar el horizonte de cada alumno, a que profundice en el acercamiento a otras formas de vida y organización social diferentes a las nuestras, a intercambiar opiniones sobre problemas que se comparten internacionalmente, a diversificar sus intereses profesionales y a consolidar valores sociales que favorezcan el encuentro en un mundo en que la comunicación internacional se hace cada vez más patente” (RD 3474/00, 2000:1858).

Bibliografía

- ALCARAZ, Enrique y MOODY, Bryn (1983). Didáctica del inglés, metodología y programación. Madrid: Alhambra.
- CANALE, Michael y SWAIN, Merrill (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". Applied Linguistics 1/1. Londres, pp. 1-47.
- DUBIN, Frida y OLSHTAIN, Elite (1986). Course Design. Developing programs and materials for language learning. Cambridge: CUP.
- ESPINOSA, Antonio (2001) "El ciclo superior". En: Cuadernos de Pedagogía 1975-2000, [CD-ROM] Madrid: Praxis.
- EURYDICE (2001). La enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto escolar Europeo. Madrid: CIDE.
- GARCÍA, Miguel et al. (1994). La lengua inglesa en educación primaria. Málaga: Aljibe.
- GODED, Margarita (1996). Influencia del tipo de syllabus en la competencia comunicativa de los alumnos. Madrid: CIDE.
- HODGE, Robert and KRESS, Gunter (1993). Language as ideology. Londres: Routledge.
- KRESS, Gunther y VAN LEEUWEN, Theo (1996). Reading Images. The Grammar of Visual Design. Routledge: Londres.
- Ley 14/70, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa (BOE 6-8-70).
- MORALES, Carmen et al. (2001). La enseñanza de lenguas extranjeras en España. Madrid: CIDE.
- Nuevas orientaciones para Educación General Básica (1970). Madrid: Magisterio Español.
- Optativas. Segunda Lengua Extranjera (1995). Madrid: MEC.
- Orden de 6 de agosto de 1971 por la que se establecen las orientaciones pedagógicas del idioma moderno inglés para la segunda etapa de Educación General Básica (BOE 12-8-71).
- Orden ministerial de 22 de marzo de 1975 por el que se aprueba el Plan de Estudios y regula el Curso de Orientación Universitaria (BOE 18-4-75).
- Orden de 24 de octubre de 1977 por el que se establecen los contenidos de Inglés para el ciclo superior de Educación General Básica (BOE de 10-12-77).
- Orden de 8 de mayo de 1982, por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica. (BOE de 14-5-82)
- Orden de 25 de noviembre de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del ciclo superior de la Educación General Básica (BOE 4-12-82).
- Orden de 26 de mayo de 1987 sobre las enseñanzas experimentales de un segundo idioma extranjero con carácter optativo (BOE 2-6-87).
- 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 8-5-96).

- POPKEWITZ, Thomas (1994). Sociología política de las reformas educativas. Barcelona: Morata.
- Primaria. Área de Lenguas Extranjeras (1992). Madrid: MEC.
- Real Decreto 3474/00, de 29 de diciembre, que modifica los Reales Decretos 1700/91 y 1178/92 que establecen la estructura y enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE 16-1-01).
- SARTORI, Giovanni (1998). Homo videns, la sociedad teledirigida. Madrid: Taurus.