La modernidad en la enseñanza del francés en España: los métodos audiovisuales "à la veille" de la Ley General de Educación de 1970

Francisco José MORALES GIL
Universidad de Huelva

0. Introducción

Las reformas introducidas en nuestro país por la Ley General de Educación de 1970 son suficientemente conocidas. En lo que se refiere a la enseñanza de los idiomas, al francés en particular, la adopción por dicha ley de los métodos audiovisuales en la enseñanza oficial española supuso para la pequeña/gran historia de la enseñanza del francés un acontecimiento de tal calibre –con sus luces y sus sombras, por supuesto-, que es un hecho absolutamente reconocido, constatado e incluso aún recordado por los numerosos colegas que lo vivieron como protagonistas o simplemente como testigos. Sin embargo, entre la imperante metodología tradicional y la "revolución" de la Ley General de Educación, se dieron en nuestro país interesantísimos movimientos que fueron preparando el camino a los cambios de 1970. Estos indicios se manifiestan claramente en publicaciones científicas, en los manuales, en la formación del profesorado, e incluso en unas primeras reformas en las instrucciones oficiales previas a la LGE. Esos acontecimientos, oscurecidos durante décadas por el brillo de la LGE, anuncian y explican, finalmente, los profundos cambios que se desarrollarían a lo largo de la década de los setenta.

1. El contexto: una España entre la hambruna y el desarrollismo

Recordemos muy rápidamente que tras el paréntesis de la guerra civil y la interminable posguerra, a principios de los años cincuenta España salía a penas de su traumática travesía del desierto. Y los efectos de este desastre se vieron reflejados, como no podía ser de otra manera, en todos los ámbitos de la vida del país incluido, por

supuesto, el mundo de la educación, y llegando hasta los pequeños "submundos" de la enseñanza de las distintas disciplinas. Así, en 1951, cuando se crea el que llegará a ser famoso Centre d'étude du français élémentaire en la Escuela Normal Superior de Saint-Cloud, en España vivíamos aún bajo el racionamiento.

Paradojas de la historia, precisamente en 1951 se va a producir la primera gran crisis ministerial en el gobierno franquista. Uno de los nuevos ministros, un jovencísimo Joaquin Ruíz-Giménez sustituye en el Ministerio de Educación Nacional al católico integrista José Ibáñez Martín, en su cargo desde el final de la guerra civil, el cual se había dedicado con sumo empeño, y con gran éxito, a la destrucción sistemática de todo rastro del espíritu republicano en la educación española.

Y es que los tiempos terminan cambiando, incluso en las dictaduras más afianzadas, y así, como consecuencia de la derrota nazi en la segunda gran guerra, y del advenimiento de la llamada guerra fría que siguió a la guerra de verdad, el régimen franquista tuvo que proceder a una reforma de su fachada que terminó siendo un reforma sustancial en algunos ámbitos. Así, en el Ministerio de Educación Nacional, alrededor de Ruiz-Giménez, se creará un equipo que va a intentar llevar a cabo reformas de gran calado en la enseñanza española.

A partir de aquí, los diferentes gobiernos franquistas (crisis ministeriales en 1962, 1965 y 1969) estarán marcados por un paulatino aumento de la influencia del Opus Dei y de las concepciones tecnocráticas neoliberales, que decantarán a su favor un inicial equilibrio con las fuerzas más tradicionales (falangistas y militares) del régimen. La necesidad de un acercamiento a Europa y el deseo de ser aceptados en sus instituciones (en primer lugar en el Mercado Común Europeo, que se consolidaría en 1966) era asumida y deseada por aquellos "hombres nuevos" (no solamente los miembros del Opus Dei), y se convirtió en objetivo prioritario de los diferentes gobiernos. A pesar de la tradicional tibieza que los países occidentales demostraban -y siguen demostrando- hacia los regímenes dictatoriales, era evidente que para que España pudiera ser incorporada a Europa se hacían imprescindibles cambios profundos, tanto en las estructuras económicas del país como en las políticas. En el ámbito de la educación todas estas cuestiones van a verse reflejadas de forma relevante, y muy particularmente, como veremos, en lo que concierne a la enseñanza de los idiomas.

2. La educación en la España franquista: del nacional-catolicismo a los tecnócratas

A lo largo de las cuatro décadas que ocupa en franquismo asistimos a una significativa evolución de la educación en España, en coherencia con la formidable transformación de la sociedad española. En lo que respecta a la enseñanza media, nivel educativo en el que la enseñanza de los idiomas es realmente relevante, asistiremos a importantes cambios conceptuales, pasando de aquella educación para las élites, que promovía la Ley de 1938[1], a una "educación media de masas", en la que el problema empezaba a ser ya que "el tono no pierda calidad" (Lora, 1974: 56).

Junto a las reformas, ya mencionadas, emanadas de la gestión del equipo ministerial de Ruiz-Giménez, que promovieron la adopción de los métodos activos en la enseñanza española, los años sesenta conocerán el segundo gran esfuerzo renovador: el equipo ministerial de Manuel Lora Tamayo introducirá "como indicio de democratización de la cultura y de avance social" (Capitán, 2000: 270) un cambio importante en la educación española, y muy particularmente en la enseñanza media, con la unificación del primer ciclo (Ley de 8 de abril de 1967) que completaría así la previa ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 14 años (Ley de 29 de abril de 1964).

En una muestra de renovado interés institucional por la formación del profesorado de enseñanza secundaria se crea la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media, que acometerá interesantísimos proyectos casi siempre frustrados por limitaciones presupuestarias incompatibles con la explosión escolar de estos años, y por inercias inmovilistas inherentes a todas las organizaciones educativas.

Un hecho muy significativo del cambio político que se produce en estos años previos a la Ley General de Educación de 1970, es el cambio de denominación del Ministerio, que de ser Ministerio de Educación Nacional pasa a llamarse en 1967 Ministerio de Educación y Ciencia.

Añadiremos un último -y decisivo- ejemplo que corrobora la extraordinaria actividad de este equipo ministerial. El Tercer Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en Salamanca en 1964, había concluido la necesidad de una Ley de Bases de la Educación que comprendiera todos los niveles y modalidades de la educación en

[1] Ley Reguladora de los Estudios de Bachillerato, 20 de septiembre de 1938 (*BOE* del 23).

España[2]. Pues bien, estas conclusiones se verían, como es sabido, plasmadas en la Ley General de Educación[3] de 1970, pero ya en el periodo de Lora Tamayo se creó una comisión preparatoria de esa Ley de Bases, aunque este proyecto no pasó de ser un tímido intento (García Hoz, 1980: 97).

Manuel Lora Tamayo dimitió en 1968, "mientras arrecia dentro y fuera de España la tormenta universitaria" (De la Cierva, 1973: 603), y fue sustituido por José Luis Villar Palasí, como Ministro de Educación y Ciencia. Siguiendo las conclusiones del mencionado Congreso Nacional de Pedagogía de Salamanca de 1964, el nuevo ministro entró con la intención de promover enseguida una reforma total de la educación, y el equipo que llevaría a cabo esta "revolución educativa", estaría formado por Alberto Monreal Luque, subsecretario y por Ricardo Díez Hochtleiner[4], secretario general técnico y "portavoz de la nueva doctrina" (Utande, 1975: 84). Y es que, efectivamente, la actuación del ejecutivo en las dos últimas décadas se había visto acuciada por la necesidad de responder a las múltiples necesidades que iban apareciendo, sin permitir quizás acometer una revisión integral del sistema educativo.

El terreno estaba abonado, pues, para afrontar el reto, y el equipo de Villar Palasí lo haría a través de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa[5], que para Alfonso Capitán (1994: 790) representaría "el esfuerzo y el proyecto mejor acabado de reforma del sistema educativo de la España contemporánea".

3. La enseñanza del Francés en España: las reformas activas

En el contexto internacional, tras los difíciles años cuarenta, la década siguiente muestra un aumento progresivo e irrefrenable del interés por el aprendizaje de las lenguas vivas. Así, en agosto de 1953, convocado y organizado por la UNESCO, tendría

---

[2] Necesidad reiterada en el IV Congreso celebrado en Pamplona en 1968.

[3] Manuel Utande abogaba, ya en el lejano 1959, por la necesidad de una nueva *Ley general de Educación* (Utande, 1959: 451).

[4] Ricardo Díez Hochleitner había sido profesor en Colombia, país para cuyo Gobierno dirigió la Oficina de Planificación; posteriormente trabajó durante diez años para la UNESCO, donde dirigió el Departamento de Planificación y Financiación de la Educación (*Enseñanza Media*, núm. 194, 1968, p. 1.619).

[5] Remitida por el Gobierno a las Cortes a principios de 1969 (*Revista de Educación*, núm. 205, septiembre-octubre 1969, p. 71): siete kilos pesaron las enmiendas presentadas al proyecto, cinco horas necesitó el artículo primero para encontrar vía libre...; "hasta las paredes del viejo caserón parlamentario llegó el estremecimiento" (Molero, 1970: 90).

lugar en Nuwara Eliya (antiguo Ceilán) un congreso internacional consagrado a la enseñanza de las lenguas vivas. Este congreso, que duró cuatro semanas, estuvo dedicado a La contribution de l'enseignement des langues vivantes à l'éducation pour le civisme internacional (Unesco, 1955), y contó con la participación de cuarenta reconocidos especialistas de 18 países distintos. La República Francesa jugó un papel de primer orden, puesto que el subcomité de lenguas vivas de la Commissión de la République française pour l'éducation fue el que preparó el programa y las principales cuestiones a tratar. La influencia metodológica de este congreso sobre la enseñanza de las lenguas vivas será extraordinaria y sus principales conclusiones, que entronizaban los métodos activos, serán consideradas incuestionables, al menos hasta finales de la década.

Ocurre algo singular con respecto al método activo para la enseñanza de los idiomas. Durante años pareció como si no hubiera existido. Ni en las aulas universitarias, en las contadísimas horas dedicadas a la metodología del idioma moderno, ni en las obras de referencia sobre la enseñanza de las lenguas se mencionaba esta metodología que, sin embargo, sí aparecía en los temarios de oposiciones de la década de los sesenta y que ocupó medio siglo de la enseñanza oficial de los idiomas en Francia y, al menos, una década (1957-1967) en España: se pasaba del método tradicional al directo y, de ahí sin más, a los audio-orales y a los audiovisuales. Quizás fuera, como dice Puren (1988: 273), por una cierta falta de atractivo del método activo en relación con el poder seductor del método directo. Porque, siguiendo a Puren, al contrario que el método directo, que supuso un movimiento contestatario radical, creativo, y que fue capaz de concitar en la misma medida amores y odios, el método activo (heredero del anterior, luego ya no tan original) respondía a una época de pragmatismo, de reconsideración de las posturas opuestas y de búsqueda de términos medios. En suma lo que podríamos llamar una época de "revisionismo" y "posibilismo".

Y, sin embargo, en Francia y en muchos otros países, el método activo ocupó un lugar esencial y diferenciado, aunque quizás una cierta confusión terminológica colaborara en el olvido del que hablamos. Recordemos, por ejemplo que Gaston Benedict lo llamaba ya en 1950 "método directo progresivo", y que autores como Luis

Grandía (1961) hablaba unas veces de "método activo" y otras de "directo", añadiendo los matices que le parecían relevantes en cada momento. Por su parte, Herman Neumeister (1973: 37), miembro del Comité de l'Enseignement Général et Technique del Consejo de Europa y director del Pädagogischer Austauschdienst (institución encargada de los intercambios internacionales en materia de enseñanza) de Bonn, señalaba las múltiples variantes que había tenido el método activo, el cual había recibido también el nombre de "método directo modificado", "método electivo", "método oral de compromiso", etcétera. En todo caso, para Neumeister, sintetizando realmente, la característica común de estas variantes era que solían proponer un aprendizaje inductivo, y que en todas se utilizaba el método directo mientras se consideraba efectivo, pasándose luego a las explicaciones en lengua materna.

Sea como fuere lo cierto es que, a partir de los primeros años cincuenta, los llamados métodos activos serán los que prevalezcan en casi todos los países desarrollados durante décadas, hasta la llegada de la revolución audiovisual.

Recordemos rápidamente que esta metodología activa (mixta o ecléctica), desarrollada en sus fundamentos teóricos sobre todo en Alemania, Francia y Bélgica, partía de una reacción contra los métodos directos (porque las diferencias entre el aprendizaje de la lengua materna el de las lenguas extranjeras en el contexto escolar parecían invalidar los presupuestos de aquellos), pero manteniendo muchos de sus principios más trascendentales[6], y una recuperación de ciertos procedimientos tradicionales[7]. Por otra parte, como más que una ruptura, se trataba de una reacción contra la imposición de un método único, que era lo que había ocurrido en algunos países (recuérdese el "golpe de estado directo" en Francia en 1902), la característica general más significativa sería una gran flexibilidad metodológica. Esta flexibilidad se manifestaría en todos los aspectos concretos de la enseñanza de los idiomas (Puren, 1988: 213-228):

---

[6] "El método directo, aligerado y convertido en método activo..." (Fernad Mossé, en Closset, 1958: 7).

[7] "La méthodologie active (...) constitue il est vrai une anomalie monstrueuse dans le cadre d'une Histoire dont la trame est souvent conçue comme une simple succession de révolutions radicales décisives" (Puren, 1988: 216).

- En el tratamiento del oral: procedimientos muy directos al inicio[8] y más moderados después. El texto vuelve a ser el soporte didáctico básico, pero se mantiene el interés por la pronunciación y las prácticas imitativas directas.
- En el uso de la lengua materna: aun manteniendo el método intuitivo para la enseñanza del vocabulario, se recurrirá a la lengua materna como medio de control y para ciertas explicaciones.
- En la enseñanza de la gramática: se mantiene el aprendizaje inductivo, pero se revaloriza el aprendizaje razonado en detrimento del "mecánico"; se prefiere la repetición extensiva sobre la intensiva; se rehabilita el ejercicio de aplicación gramatical, pero, al contrario de los métodos tradicionales, se trabaja sobre elementos ya conocidos.
- En el uso de los autores literarios: se vuelven a utilizar, pero no al principio y cuidando, en todo caso, la graduación de los contenidos léxicos y gramaticales.
- En la recuperación de los elementos culturales: porque lengua y cultura no se pueden disociar, pero incidiendo en una cultura "viva" y siempre a expensas de los conocimientos lingüísticos de los alumnos.
- En el estudio de la Literatura: pero no una "Historia de la Literatura", sino la cultura, la sociedad, la vida de un país, a través de los mejores textos, literarios o de otro tipo.
- En la práctica docente: extremada variedad de actividades, desde los procedimientos más radicalmente directos al uso (prudente) de la traducción en sus dos sentidos.

[8] "Un ejemplo: creemos un centro de interés, formando una frase. «Yo saco mi pañuelo y se lo doy a mi compañero de mesa". Je sors mon mouchoir et le donne à mon voisin de table. Hagamos que el alumno preguntado busque un pañuelo; quizás no lo encuentre donde lo buscaba: ¿bolsillo derecho, bolsillo izquierdo? Ya tiene el pañuelo; que conteste ahora, en francés, a nuestras preguntas: ¿es blanco o de color?, ¿grande o pequeño?, ¿está sucio o limpio? Obliguémosle a que dialogue con nosotros sobre su pañuelo, que haga preguntas a su compañero. El alumno, aguijoneado, empieza a interesarse en el juego, que representa para él el diálogo, y hay que presentárselo así, como una distracción, para que no se asuste. Hay que hacerle descubrir la sorpresa gozosa de oírse a sí mismo en una lengua extraña" (Lago, 1961: 36-37).

A pesar de la escasa difusión de las novedades científicas en la España de los años cincuenta (Peñalosa, 1957: 422), a partir de la puesta en marcha de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (LOEM) de 1953 el panorama empieza a ser diferente, en particular gracias a las iniciativas de las diferentes revistas del Ministerio y a las colecciones promovidas por la Dirección General de Enseñanza Media. Gracias a ello la metodología activa para la enseñanza de idiomas será difundida en nuestro país, fundamentalmente a través de la obra del profesor belga François Closset (1958) y ya con carácter algo tardío, con la durante años célebre Didactique de la langue et la civilisation françaises de Luis Grandía Mateu (1961).

Finalmente, al amparo de un equipo ministerial muy favorable y de un profesorado que empieza a estar más al día de las novedades metodológicas, las instrucciones oficiales del Ministerio recogerán lo fundamental de estos movimientos pedagógicos internacionales y los cuestionarios de las asignaturas del bachillerato incorporarán, aunque con algunos matices, los métodos activos a la enseñanza oficial del francés en España. La introducción de un examen oral de conversación en la prueba de madurez del curso Preuniversitario en 1959 supone seguramente el colofón de estas reformas y, a pesar de todas las incidencias que limitaron su efecto renovador, el primer hito, desde las lejanas tentativas modernizadoras republicanas, en la enseñanza oficial de los idiomas modernos en nuestro país.

4. Los métodos audiovisuales *à la veille* de la LGE

4. 1. Los prolegómenos

Al igual que en los años precedentes, serían los grandes organismos internacionales los que desarrollarán una ingente tarea de debate y difusión de lo que ya era una revolución metodológica en la enseñanza de las lenguas vivas. Y lo más extraordinario es que este debate no quedaría circunscrito a las esferas de entendidos y profesionales, sino que se convertiría casi en una cuestión social, hasta tal punto la aparición de nuevos métodos de enseñanza sintonizaba con una sociedad convencida del

interés de aprender idiomas[9] y particularmente propensa en estos años a las novedades, como señalaba Gaston Mialaret, de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Caen:

> L'homme de la rue accepte aisément l'idée que, grâce aux méthodes audiovisuelles, les machines à enseigner et les techniques modernes, tous les problèmes pédagogiques trouvent leur solution[10].

Uno de los aspectos en los que este interés por la enseñanza de las lenguas vivas se manifestará en la extensión de la misma a los centros de enseñanza primaria de la mayor parte de los países desarrollados (Neumeister, 1970).

Pero sería la V Conferencia de Ministros Europeos de Educación, celebrada en Viena en octubre de 1965 la que serviría para iniciar importantes cambios en la enseñanza de las lenguas extranjeras (ELE) en España. Dicha conferencia había sido convocada con el objetivo, entre otros, de sentar las bases de una acción conjunta en el terreno de la metodología de las lenguas modernas, sobre todo por la repercusión que habían tenido las reuniones de París, Londres y Estocolmo. Al mismo tiempo se hizo balance del incremento del número de horas dedicadas a la enseñanza de las lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria y se promovió su ampliación al periodo educativo anterior, lo que ya se venía haciendo en bastantes países europeos[11]. Por otra parte se insistió en la necesidad de adoptar en esas edades los métodos orales. Para Crespo (1967: 321-322), esta conferencia sería clave en la decisión del ministro de educación español, Manuel Lora Tamayo, de extender la enseñanza del inglés a la enseñanza primaria en España (Ley de 2 de febrero de 1967), iniciativa sorprendente que ponía en riesgo la tradicional supremacía del Francés en la enseñanza de idiomas

---

[9] En 1964 se decide la creación de una red de Escuelas Oficiales de Idiomas: Valencia en 1966, Bilbao en 1969, Barcelona en 1970... (Morales et al., 2000: 52).

[10]En Malandain, 1966 : 5.

[11] En Francia, por ejemplo, como consecuencia de la reunión de Ministros de Hamburgo en 1961, el Ministerio de Educación encargó iniciar la experiencia con el inglés a la École Normale Supérieure de Saint-Cloud, que ya gozaba de un enorme prestigio, sobre todo gracias a los trabajos del CREDIF sobre el *Français Fondamental*, y a la realización del primer método audiovisual de francés *Voix et Images de France*. El equipo de la ENS Saint-Cloud empezó sus trabajos adaptando para los niños el método de adultos *Lend Me your Ears*, realizando a continuación un método específico para niños: *Happy Families*. Dos años más tarde, en 1963, el BELC (Bureau pour l'enseignement de la langue et la civilisation française à l'étranger), que ya había puesto a punto un método de francés para niños (*Frère Jacques*), recibió a su vez, por parte del Ministerio, el encargo de elaborar un material del mismo tipo para el inglés (*Jingle Bells*). Ambos conjuntos pedagógicos eran lo que llamamos "métodos audiovisuales" (O'Neil, 1993: 27).

en nuestro país. Tras un corto y violento revuelo, las aguas volvieron a su cauce (la iniciativa se paró antes de ponerse en práctica) pero el primer aviso estaba ya dado.

Con la incorporación de las lenguas vivas a la enseñanza primaria, España no hace más que intentar ponerse al nivel de los demás países europeos, en todos los cuales, al final de la década, ya se estudiaban lenguas extranjeras en ese ciclo educativo, mientras que en Alemania, Francia y Reino Unido ya se llevaban a cabo experiencias de enseñanza de idiomas en preescolar.

Según todos los indicios de los que disponemos, será en la reunión organizada por el Consejo de Europa en Estocolmo en octubre de 1963 en la que se toma la decisión, por parte de los enviados del Ministerio de Educación español, de adoptar oficialmente los métodos audiovisuales en nuestro país. Allí el catedrático del Instituto Ganivet de Granada, Luis Grandía Mateu, que se convertirá en pocos años en el principal protagonista autóctono, vivirá su particular caída del caballo metodológico "humanístico", y sufrirá una conversión definitiva y sin matices a la nueva "religión" audiovisual (Grandía Mateu, 1965: 14).

Los acontecimientos se suceden en esta década y en 1965 llega el momento en el que España entra a formar parte del mapa europeo de la enseñanza de las lenguas modernas. Así, del 21 de abril al 1 de mayo de 1965 tiene lugar en Madrid la Conferencia del Consejo de Europa, que organiza el Ministerio de Educación Nacional, sobre "El estudio de la civilización del país cuya lengua se enseña", centrándose fundamentalmente en los niveles intermedios y avanzados, que correspondía a lo que en España era el curso Preuniversitario, los selectivos y los comunes de Facultades.

Dentro de los esfuerzos del gobierno español por hacerse aceptar en la comunidad internacional occidental, el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Dirección General de Enseñanza Media y la Comisaría de Cooperación Científica Internacional, ofreció al Consejo de Europa la organización de tal conferencia, asumiendo toda la gestión académica, técnica y administrativa. Igualmente el Ministerio se comprometió a recibir como invitados a todas las delegaciones de los países miembros[12] y a los observadores de entidades culturales internacionales y españolas más

[12] En el programa oficial se especifica que el Ministerio español "tomará a su cargo los gastos de estancia y les concederá una ayuda económica suplementaria. Serán igualmente invitados del Gobierno para las excursiones, recepciones y otras manifestaciones previstas en su honor" (Grandía Mateu, 1965: 186).

prestigiosas en lingüística general y en metodología de las lenguas. Al parecer la esplendidez del gobierno español logró disipar dudas, y de esta manera se consiguió organizar la primera reunión científica internacional sobre las lenguas modernas en la historia de España.

Durante la Conferencia tuvo lugar una "Exposición de material pedagógico sobre Lenguas Modernas", y en los mismos días, el Centro de Orientación Didáctica organizaría un "Curso de formación y perfeccionamiento en técnicas audiovisuales" para un grupo de setenta profesores españoles de francés y de inglés.

Tras el éxito de esta conferencia, pronto se organizaría otra reunión del Consejo de Europa en España, correspondiendo esta vez a la turística Torremolinos ser sede, del 20 al 28 de abril de 1967 del congreso sobre un tema, como sabemos, muy arraigado en la enseñanza española, "La actitud humanista en la Enseñanza Secundaria para la Europa del mañana"[13], en el que también se trató el desarrollo de los proyectos en curso sobre las lenguas modernas y sus nuevos métodos de enseñanza.

Finalmente, también bajo los auspicios del Comité de Coopération Culturelle del Consejo de Europa, en septiembre de 1968 se celebraría en Granada el "Seminario de lingüística aplicada, didáctica lingüística y técnicas audiovisuales" (Nickel et al., 1970), organizado por la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio y con Jesús Cantera como secretario, en el que participaron sesenta profesores de idiomas de centros oficiales y privados. El Consejo de Europa desplazó para la ocasión a un importante grupo de expertos: Louise Dabène, por aquel entonces directora del Laboratorio de Español en la Facultad de Letras de Nanterre; Max Gorosch, profesor de español y director de la Sección de Lingüística Aplicada en la Universidad de Estocolmo; J.H. Mundi, inspector general del Ministerio de Educación Inglés; Gerard Nickel, profesor de Inglés en la Universidad de Kiel y editor de la Internacional Review for Applied Linguistics; René Richterich, jefe de la sección de Investigación y Aplicación de "Eurocentres"; Paul Rivenc, profesor de Lingüística de Lenguas Neolatinas en el Instituto de Estudios Hispánicos y Lusobrasileños en la Universidad de Toulouse; Daam Van Willigen, presidente honorario de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Lenguas Vivas; y Sven Nord, administrador principal de la sección de

[13] *Enseñanza Media*, núm. 171 (1966), pp. 2311-2315.

Enseñanza General y Técnica del Consejo de Europa y coordinador del "Proyecto Mayor de Lenguas Vivas" del mencionado Comité de Coopération Culturelle. Este último (1970) resaltaría la importancia del Seminario de Granada:

> Es la primera vez, en efecto, que todo un equipo de expertos está en un país extranjero. En Atenas, hace dos años, habíamos captado a algunos expertos, pero no eran apoyados como en Granada por las autoridades españolas. Creo que cuando hablemos de la historia de la enseñanza de idiomas en Europa, dentro de algunos años, pensaremos todos con mucha emoción en este seminario de Granada.

El contenido del Seminario fue claramente audiovisual, aunque también hubo intervenciones de corte revisionista, como las de Dabène (1970) sobre la metodología de la gramática, el vocabulario o la literatura, o la de Richtérich (1970) sobre la necesidad de "una gramática de los actos significadores", y la de Van Willigen (1970) sobre la enseñanza de la civilización. Estas reticencias, aún tímidas, dejan entrever las que vendrán en los próximos años y que terminarán por hacer derrubarse todo el edificio audiovisual que se estaba montando en estos años.

4.2. Los métodos audiovisuales en los cuestionarios oficiales

En medio de esa vorágine internacional provocada por la irrupción de las nuevas corrientes audiovisuales, la nueva reforma de la enseñanza media en España de 1967, que suponía la unificación de las enseñanzas medias en un Bachillerato Elemental Unificado pondría otra vez sobre la mesa (¡y de qué manera!) la cuestión metodológica.

Las intenciones generales de la reforma parecían conducir, en principio, a un profundo cambio en las orientaciones metodológicas para esta etapa, esto es, a un previsible giro hacia concepciones más pragmáticas de la enseñanza. Y, efectivamente, en lo referente al francés, los nuevos cuestionarios no defraudarán, porque suponen el reconocimiento de las nuevas tendencias metodológicas europeas en la enseñanza oficial. Por una vez, al menos en las instrucciones oficiales, la evolución metodológica corría en el mismo sentido, y casi sin retrasos, en relación con nuestros países vecinos. Y es que sucedió que los diferentes elementos que señalamos más arriba habían terminado por ejercer una influencia decisiva, y así los cuestionarios reflejarían de manera suficientemente explícita la "victoria" de los nuevos métodos orales, con un

cariz marcadamente deudor de la metodología audiovisual francesa: la limitación al Francés Fundamental del CREDIF; una enseñanza más práctica y menos memorística; los ejercicios estructurales, que ocupaban el lugar de la tradicional explicación gramatical; la sustitución de los textos literarios por documentos didácticos adaptados; la llamada al uso de los medios audiovisuales... El alcance de la reforma era formidable, porque si durante años los más tímidos intentos de renovación metodológica habían chocado con fuerzas inmovilistas extraordinariamente resistentes, ahora, con una administración educativa (los llamados tecnócratas) receptiva a las tendencias de las instituciones internacionales que, como hemos visto, se habían convertido en verdaderas propulsoras de los nuevos métodos audiovisuales, todo parecía haber cambiado.

Sin duda, lo que los cuestionarios mostraban no era más que el reflejo de la evolución internacional de la disciplina; una evolución provocada (como todos los cambios metodológicos) por la constatación de las carencias de la metodología en vigor, puestas en evidencia por la escasez de resultados prácticos. En lo que se refiere a la enseñanza de los idiomas modernos en particular, por la cada vez más evidente necesidad de un giro metodológico que estuviera en consonancia con las demandas sociales y con una nueva tecnología que empezaba a "hacer furor".

Recordemos no obstante que, frente a esa demanda social de un aprendizaje de las lenguas más práctico y oral, los métodos activos apenas habían tenido tiempo de imponerse en nuestras aulas, y que las prácticas tradicionales seguían dominando un gran número de clases de idiomas en la enseñanza media española. Por ello, en la misma persistencia de los métodos tradicionales en nuestra enseñanza se encontraba el germen de los nuevos cambios, porque, además, nadie podía defender que aquella enseñanza estuviera dando los resultados necesarios.

Veamos, al objeto de tener una visión de conjunto de la evolución metodológica de la enseñanza del Francés durante el periodo franquista, un cuadro resumen de la evolución de los cuestionarios y programas de esta materia, desde la Ley Reguladora de los Estudios de Bachillerato de 1938 hasta la unificación del Bachillerato Elemental en 1967, justo *à la veille* de la gran LGE de 1970:

CUESTIONARIOS Y PROGRAMAS DE FRANCÉS EN EL BACHILLERATO

GENERAL: 1938-1967			
	Plan 1938	**Plan 1957**	**Plan 1967**[14]
La práctica oral	Oralización de la práctica escrita.	En el primer año se utilizará casi exclusivamente la lengua francesa y el primer trimestre será prácticamente oral. Después vuelve a primar el escrito.	Prioridad absoluta al oral.
La enseñanza de la gramática	Materia clave. Ocupa el lugar principal y es el contenido más claramente delimitado.	Graduada y adaptada a los conocimientos gramaticales de los alumnos en lengua española. Termina ocupando gran parte de la clase.	Práctica de ejercicios estructurales. Selección de las estructuras más elementales. Se puede utilizar un sencillo compendio gramatical para consulta.
La enseñanza del vocabulario	Por centros de interés. Sin limitación, aunque se aconseja que sea progresivo.	Estudio práctico, preferentemente limitado durante los dos primeros años al *Francés Elemental*.	Se concreta (número máximo de palabras por curso) la limitación al *Francés Elemental*, al menos durante los tres primeros cursos.
La enseñanza de la pronunciación	Estudio específico teórico-práctico de la fonología. Descripción fisiológica de los sonidos y de su articulación.	Estudio práctico-teórico y sencillo de la fonología.	Estudio práctico. Especial atención a los elementos prosódicos.
La enseñanza de la lectura	Textos de todo tipo. Memorización de poesías y canciones.	Los textos literarios, sencillos y graduados, se empiezan a introducir al final del primer año.	Textos elaborados especialmente para la clase, según el vocabulario a aprender. A partir del tercer año se utilizan textos literarios adaptados.

[14] Exclusivamente el Bachillerato Elemental; el Superior sigue igual a 1957.

La enseñanza de la literatura	Introducción a la Historia de la Literatura a partir del 5º año (4º en la práctica).	Historia de la Literatura en el 4º año (3º en la práctica).	Al no modificarse el Bachillerato Superior, el curso de Historia de la Literatura sigue igual.
La traducción	Directa e inversa desde el primer año.	Directa e inversa. Se insiste en que se hagan sobre textos sencillos.	No consta.
Los medios audiovisuales	No constan.	Se recomienda el uso de ilustraciones.	Se recomienda su uso, sin especificar.
La civilización	En todo caso, a través de la literatura.	Fundamentalmente a través de las ilustraciones y los textos literarios.	En cuarto año, por medio de las lecturas y otros documentos. Siempre muy elemental.
Observaciones	Completa libertad metodológica. Separación absoluta de los diferentes elementos objeto de estudio.	Insistencia en la práctica y en la limitación y graduación de los contenidos. Cada parte se sigue estudiando por separado.	Muy directivo. Integración didáctica. Limitación de contenidos. Fundamentalmente práctico. Predominio del oral al principio, y equilibrio posterior con el escrito.

5. Conclusiones

Como hemos podido comprobar, entre las reformas involucionistas del franquismo, aún en plena guerra civil, y la muy novedosa Ley General de Educación de 1970 que entroniza la modernidad en toda la enseñanza española, y muy particularmente, al oficializar los métodos audiovisuales, en la enseñanza de los idiomas, se suceden acontecimientos de gran importancia. Movimientos metodológicos sorprendentes para una época considerada habitualmente vacía y poco significativa en este terreno.

Pero, efectivamente, cuando en los años setenta los nuevos métodos orales con marchamo Saint-Cloud se imponen en todos los foros, ya en nuestro país se habían dado pasos muy importantes, tanto en la formación del profesorado, en los libros de texto, como en las directrices oficiales, como para que el "advenimiento" de la década audiovisual no constituyera un salto en el vacío.

No olvidemos, sin embargo, que lo que acabamos de describir no es sino la vanguardia porque, frente a este cuadro optimista se situaban fuerzas extraordinariamente amenazadoras: una gran escasez de medios audiovisuales, un aumento imparable del número de alumnos y, sobre todo, un profesorado con una situación laboral a menudo precaria y normalmente poco dado a modernidades.

Con todo, sin estos primeros y olvidados pasos, los que siguieron a 1970 seguramente no hubieran sido posibles.

Bibliografía

BENEDICT, G. (1950) *L'enseignement vivant des langues vivantes par la méthode directe progressive*, éditions Pro schola, Lausanne.

CAPITÁN DÍAZ, A. (1994) *Historia de la Educación, volumen II. Pedagogía contemporánea*, Dykinson, Madrid.

CAPITÁN DÍAZ, A. (2000) *Educación en la España contemporánea*, Ariel, Barcelona.

CLOSSET, F. (1958) *La enseñanza de los idiomas modernos. Objetivos, métodos, procedimientos y material*, Publicaciones de la revista *Enseñanza Media*, Madrid.

CRESPO, J. J. (1967) "La enseñanza de un segundo Idioma en las Escuelas primarias y secundarias de Cultura General", in *Bordón*, nº 150-151, pp. 313-323.

DABÈNE, L. (1970) "La enseñanza de la gramática", in NICKEL, G. et al. (1970) *Lingüística aplicada y Didáctica lingüística. Técnicas audiovisuales*, Dirección General de Enseñanza Media y Profesional, Madrid, pp. 169-174.

DE LA CIERVA, R., dir., (1973) *Francisco Franco, un siglo de España*, Tomo II, Editora Nacional, Madrid.

GARCÍA HOZ, V. (1980) *La educación en la España del siglo XX*, Rialp, Madrid.

GRANDÍA MATEU, L. (1965) "Experiencia en la enseñanza del francés con clases de Bachillerato", in GRANDÍA MATEU, L. et al.: *Estudios y documentos sobre Metodología audiovisual de lenguas modernas*, Dirección General de Enseñanza Media, Comisaría de Cooperación Científica Internacional, Madrid, pp. 165-173.

GRANDÍA MATEU, L. (1961) *Didactique de la langue et de la civilisation françaises*, Ediciones de la Dirección General de Enseñanza Media, Madrid.

LAGO ALONSO, J. (1961) "Sugerencias sobre la enseñanza del francés", in *Educadores (Revista de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza)*, nº 11, pp. 35-44.

LORA TAMAYO, M. (1974) *Política educacional de una etapa. 1962 a 1968*, Editorial Nacional, Madrid.

MALANDAIN, C. (1966) *Utilisation des films fixes pour l'enseigne–ment des langues vivantes aux enfants. Problèmes psychologiques liés à l'utilisation d'images et films chez l'enfant*, Didier, Collection Linguistique Appliquée, Paris.

MOLERO PINTADO, A. (1970) "Crónica apresurada de un bimestre de educación en España", in *Revista de Escuelas Normales*, número experimental, pp. 90-94.

MORALES GIL, F. J. (2004) *La evolución metodológica de la enseñanza oficial del Francés en España: 1936-1970*, UMI, nº AAT3138240.

MORALES GÁLVEZ, C. et al. (2000) *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Madrid, [on line]. Publicación electrónica. http://www.mec.es/cide/publicaciones/textos/inv2000elee/inv2000elee.htm. Consultado el 23/12/2002.

NEUMEISTER, H. (1973) *Les langues vivantes dans l'enseignement général des Etats membres de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe*, Conseil de Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

NICKEL, G. et al (1970) *Lingüística aplicada y Didáctica lingüística. Técnicas audiovisuales*, Dirección General de Enseñanza Media y Profesional, Madrid.

NORD, S. (1970) "La formación de los profesores de idiomas modernos en el marco del Proyecto Mayor del Consejo de Europa", in NICKEL, G. et al (1970) *Lingüística*

aplicada y Didáctica lingüística. Técnicas audiovisuales, Dirección General de Enseñanza Media y Profesional, Madrid, pp. 117-126.

O'NEIL, Ch. (1993) *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Didier, Paris.

PEÑALOSA, W. (1957) "Obstáculos que los maestros encuentran para la lectura de textos profesionales", in *Bordón*, nº 70, p. 422.

PUREN , Ch. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé International, Paris.

RICHTERICH, R. (1970) "La lengua en situación o cómo trampear con la realidad", in NICKEL, G. et al. (1970) *Lingüística aplicada y Didáctica lingüística. Técnicas audiovisuales*, Dirección General de Enseñanza Media y Profesional, Madrid, pp. 69-80.

TUSELL, J. et al. (1998) *Historia de España. Tomo 2. La Edad Contemporánea*, Taurus, Madrid.

UNESCO (1955) *L'enseignement des langues vivantes. Recueil d'études à l'occasion du stage international organisé par l'Unesco à Nuwara Eliya (Ceylan) en août 1953*, UNESCO, París.

UTANDE IGUALADA, M. (1959) "Una Ley general de Educación", in *Revista de Educación*, nº 99, pp. 451-453.

UTANDE IGUALADA, M. (1975) "Treinta años de Enseñanza Media (1938-1968)", in *Revista de Educación*, nº 240, pp. 73-86.

VAN WILLIGEN, D. (1970) "La enseñanza de la civilización en los estudios de lenguas modernas", in NICKEL, G. et al. (1970) *Lingüística aplicada y Didáctica lingüística. Técnicas audiovisuales*, Dirección General de Enseñanza Media y Profesional, Madrid, pp. 217-223.

Fuentes legislativas

Ley Reguladora de los Estudios de Bachillerato, 20 de septiembre de 1938 (*BOE* del 23).

Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, 26 de febrero de 1953 (*BOE* de 27 de febrero).

Decreto de 31 de mayo de 1957 (*BOE* de 18 de junio). Reforma el Plan de Bachillerato.
Orden de 5 de junio de 1957 (*BOE* de 2 de julio). Nuevos cuestionarios del Bachillerato.
Orden de 8 de junio de 1957 (*BOM* de 1 de agosto). Nuevos programas de las asignaturas del Bachillerato.
Orden de 21 de marzo de 1959 (*BOE* de 10 de abril). Instrucciones para la pruebas de grado.
Ley de 29 de abril de 1964 (*BOE* de 4 de mayo). Ampliación de la escolaridad obligatoria.
Ley de Unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media (8 de abril de 1967, *BOE* del 11).
Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 4 de agosto de 1970 (*BOE* del 6).