

La difusión de la metodología activa en la enseñanza de los idiomas en España: El caso del francés

Francisco José Morales Gil

Universidad de Huelva

Fecha de recepción: 08-05-07

Fecha de aceptación: 18-07-07

Resumen

Como en el resto de los aspectos políticos, sociales y culturales, tras un periodo de inmovilismo metodológico, la España de los años cincuenta se empieza a abrir a las influencias extranjeras. En lo que se refiere a la metodología de la enseñanza del Francés, y partiendo de una situación de claro predominio de los métodos tradicionales, asistimos en esa década a la difusión de los métodos activos, aceptados ya internacionalmente y que se incorporan a la Enseñanza Media española con la publicación en 1957 de los programas oficiales para las lenguas modernas. En el presente artículo analizamos los factores que intervinieron ese cambio metodológico.

Palabras clave: Enseñanza de lenguas extranjeras; métodos de enseñanza; historia de la enseñanza de las lenguas; planes de estudio; programas oficiales.

Summary

As in the rest of the political, social and cultural aspects, after a period of methodological immobility, the Spain of the fifties starts to be ready for foreign influences. Regarding the methodology in teaching French, and departing from a situation of clear predominance of the traditional methods, in that decade, we attend the spread of active methods, which had already been internationally accepted and which join the Spanish High School Education with the publishing in 1957 of the official syllabuses for Modern Languages. In this article we analyze the factors that were present in/provoked this methodological change.

Key words: Education of foreign languages, Methods of education, History of the education of the languages, Plans of study, Official programs.

1. Introducción

Si como señala Jacques Cortès (1987), acometer una investigación en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras (en adelante DLE) conlleva una parte de aventura¹, hacerlo desde una perspectiva histórica, comporta algunos riesgos añadidos, porque, entre otros aspectos, “il convient d’être d’abord capable de se repérer à l’intérieur d’un champ extrêmement vaste, diversifié et accidenté” (p. 12). Quizás sea por eso por lo que son muy escasos los trabajos sobre DLE

enfocados desde una perspectiva histórica, y lo que decimos es válido en lo que se refiere a la enseñanza de cualquier lengua² y no solamente en nuestro país.

En su artículo “Pour ne plus se raconter d’histoires”, Daniel Coste (1990) señalaba como un ejemplo de la marginación de los estudios históricos en la enseñanza de las lenguas, que hasta 1990 la revista *Etudes de Linguistique Appliquée*, después de dos décadas de existencia, no dedicara un número a la historia de la enseñanza del francés como lengua extranjera. Pero es que hasta ese momento ninguna revista francófona especializada en las lenguas o en su enseñanza, había hecho lo propio: “*Sujet tabou? Domaine inexploré? Absence d’intérêts des lecteurs potentiels?*” (p. 5).

Hasta los años ochenta no empiezan a aparecer en Francia trabajos sobre diversos aspectos relacionados con el tema, y será probablemente la publicación en 1988 de la extraordinaria *Histoire des méthodologies* de Christian Puren la clave que marcará un cambio de tendencia y un aumento del interés por los estudios históricos en la enseñanza de las lenguas.

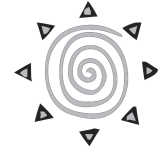
En lo que respecta a la enseñanza del francés en España, desde luego que todo lo dicho anteriormente es igualmente válido. A pesar de la tradición secular de la enseñanza de la lengua francesa en España, a pesar de la abundantísima producción de cursos y métodos de Lengua Francesa de muy diverso significado, tanto desde el punto de vista filológico como metodológico, pocos son los trabajos de investigación que se han realizado en España partiendo de criterios comparatistas y diacrónicos. Y sin embargo, hace ya una década que en nuestro país se viene dando un gran impulso a la investigación en el campo de la historia de la enseñanza de las lenguas. No obstante, la divulgación de este tipo de investigaciones en revistas periódicas se ha circunscrito hasta ahora, de forma casi exclusiva, a las publicaciones de la *Société Internationale pour l’Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde* (SIHFLES). Cambiar en parte este estado de cosas es el objetivo último del trabajo que aquí presentamos.

2. La metodología activa en la enseñanza de los idiomas modernos: los años felices

Durante la década de los cincuenta del siglo veinte se observa un aumento progresivo e irrefrenable del interés por el aprendizaje de las lenguas vivas. En agosto de 1953, convocado y organizado por la UNESCO, tendría lugar en Nuwara Eliya (antiguo Ceilán) un congreso internacional dedicado 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 international*”, y contó con la participación de cuarenta reconocidos especialistas de 18 países distintos. Francia jugó un papel de primer orden, puesto que el subcomité de lenguas vivas de la *Commission 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.

En Nuwara Eliya pareció quedar claro que, a nivel general, en la guerra metodológica de “tradicionalistas” contra “modernos”, estos últimos habían resultado vencedores. Pero los miedos de los tradicionalistas no se calmarían tan fácilmente:

Bien que presque tous les membres du stage aient souscrit aux idées dont procèdent les méthodes dites naturelles, directes, vivantes ou orales —qui portent aujourd’hui en Europe le nom de méthodes actives et en Amérique celui de méthodes audio-orales— les avis continuent de différer considérablement quant



à la signification réelle de ces termes et à la meilleure façon de procéder dans ce genre d'enseignement. (Anderson, 1955: 13)

¿Significaba esa “victoria” que a partir de ahí las prácticas tradicionales se daban por caducas y que por fin el activismo pedagógico sería la pauta a seguir en las clases de lenguas vivas? El profesor Theodore Anderson (1955: 15) reconocía que en absoluto, pero que, en todo caso, lo que había que hacer a nivel internacional para clarificar el tema, se había hecho:

Il ne reste plus aux professeurs de langues des divers pays qu'à s'efforcer de transposer le plus rapidement possible une saine théorie en une pratique fertile en ressources (p. 15).

Preveía, sin embargo, Anderson que las discusiones entre reformadores y aquellos que no removerían un ápice de sus ideas, seguirían durante años, quizás en tanto las nuevas ideas no hubieran demostrado suficientemente lo acertado de sus fundamentos. Con todo, para Anderson, Nuwara Eliya marcaba un momento culminante en la historia de la enseñanza de las lenguas vivas, fundamentalmente por los análisis de la situación, que resumían décadas de evolución y de discusión, y por haber señalado los temas que tendrían que desarrollarse en el futuro, dando a dicha enseñanza, definitivamente, una nueva orientación. El tiempo le daría la razón.

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) adaptado a los idiomas responde 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 ese 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 trascendentales³, y una recuperación de ciertos procedimientos tradicionales⁴. 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):

a) En el tratamiento del oral: procedimientos muy directos al inicio⁵ 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.

b) 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.

c) 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.

d) 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.

e) 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.

f) 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.

g) En la práctica docente: extremada variedad de actividades, desde los procedimientos más radicalmente directos al uso (prudente) de la traducción en sus dos sentidos.

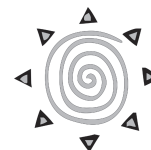
P. Berger (1947) resumía bien en una sola frase el sentido profundo de esta método activo: «*l'esprit de synthèse allié au sens de la mesure*»⁶.

Esta metodología cumplía igualmente el requisito de insertarse perfectamente en la corriente pedagógica dominante ya en aquellos años, la enseñanza activa, que concitaba felizmente el máximo interés en la didáctica de las diferentes disciplinas, pero que, a la vez, bombardeaba inmisericordemente el mundo educativo con su formidable retórica:

[La enseñanza activa] implica fomento de la propia iniciativa del alumno en el quehacer escolar, vivencia del yo en la operación, y subordinación de la misma en todo momento a un fin (...); no parece disparatada la concepción antropológica del sujeto libre como activo o actuativo, ejecutor, que en su quehacer pone su acto existencial (...). La actividad sería para muchos la quintaesencia de lo psíquico. (Secadas, 1955: 123)

Y es que la defensa de otro tipo de método que no fuera el activo -aunque solamente fuera “de puertas de la clase hacia fuera”- parecía en estos años impensable. El rector de Educación de la Universidad de London King's College A.C.F. Beales (1956: 266), diría categóricamente:

Tratando al niño como si éste estuviera en una potencialidad meramente pasiva respecto de la enseñanza, el maestro equiparará la educación de la persona humana al arte, interesante, pero radicalmente diferente, del adiestramiento de animales.



Una pedagogía, en suma, que planteaba ya cuestiones fundamentales (que llegarían hasta nuestros días) y que se adaptaba igualmente a los problemas que urgían a la enseñanza de los idiomas modernos:

Si en una frase hubiera de compendiar el contraste establecido entre los dos tipos de enseñanza, el verbalista y el activo, emplearía la fórmula de que ‘contra el predominio de la escuela de enseñanza, la escuela de aprendizaje’. Lo cual, dicho queda, no significa que las enseñanzas queden postergadas, sino que se inculquen por medios más adecuados. Insistamos: más activos. (Secadas, 1955: 125)

3. La metodología activa para la enseñanza de las lenguas vivas en las publicaciones españolas

La situación general del país y, por consiguiente, de su sistema educativo, entraba en estos años cincuenta en un periodo claramente diferenciado de la década anterior. Las condiciones sociopolíticas empezaban a permitir un contacto con el extranjero (del que ya participaba un número no despreciable de profesores) y la propia administración educativa promovía decididamente -aunque con muchas limitaciones- un espíritu de renovado interés por las cuestiones pedagógicas y didácticas. Tales movimientos tenían que manifestarse forzosamente en las publicaciones educativas al alcance de los docentes, que son finalmente los elementos fundamentales para que se produzca una renovación y una mejora de los métodos de enseñanza.

Sin embargo, la producción nacional en materia de educación seguía siendo muy modesta, siendo más graves las carencias en lo referente a la enseñanza media que a la primaria (Costa, 1957: 108). Por otra parte, para completar el panorama, las producciones extranjeras llegaban muy poco a poco y a menudo con retraso, debido a la precariedad del sistema de distribución:

Gran cantidad de trabajos de investigación y de nuevos desarrollos de las ciencias de la educación se publican en otros idiomas. Las traducciones al castellano son, con frecuencia, tardías. Los trabajos originales son pocos. (Peñalosa, 1957: 422).

Pero es cierto que desde la promulgación de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (LOEM) de 1953 el panorama era 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.

De entre todo lo publicado en nuestro país a lo largo de la década de los cincuenta, la traducción de la obra emblemática del profesor belga François Closset fue sin duda el hito más importante, tanto por la personalidad del autor, que había sido uno de los protagonistas del Congreso de Ceilán, como por la difusión que tuvo entre el profesorado y entre los principales gestores del ministerio.

La Dirección General de Enseñanza Media, a través de su revista *Enseñanza Media*, nacida en 1956, había empezado a publicar una colección de *Guías didácticas* como parte de su política de actualización del profesorado. Formando parte de dicha colección, aparecería en 1958 *La enseñanza de los idiomas modernos*, traducción de la *Didactique des langues vivantes* de François Closset (primera edición en 1950), a cargo del catedrático del Instituto de Burgos Julio Lago Alonso. Desde su puesto de catedrático de Metodología de las lenguas vivas (!) en la Universidad de Lieja y como presidente honorífico de la Federación Internacional de Profesores de Lenguas Vivas, Closset era seguramente la personalidad más relevante en la Didáctica de las lenguas, al menos en Europa: “excelente profesor universitario, pionero de la enseñanza de idiomas modernos, nombre universalmente respetado, persona en todas partes estimada”, que diría Julio Lago en su necrológica en la revista *Filología Moderna*⁶. Con su actividad

como director-fundador de la *Revue des Langues Vivantes*; con su *Didactique*⁷ -que se convirtió durante más de una década en una especie de *biblia* de los métodos activos-culturales-, y el principalísimo papel que jugó en el Congreso de Nuwara Eliya, Closset adquirió una celebridad extraordinaria, y su influencia traspasó las fronteras europeas⁸. Considerado como su Maestro por muchos catedráticos españoles (Lago, López Fanego, Canito, Ribelles, Martínez de Blanco o Grandía), no es de extrañar, por tanto, que su obra fuera la primera de las *Guías didácticas* dedicadas por el Ministerio a los idiomas modernos. Esta publicación fue el colofón de una serie de acontecimientos fundamentales que tuvieron lugar en muy corto espacio de tiempo, y que forman una especie de cadena: la reunión de catedráticos de Francés de 1957, al socaire de las reformas de la Enseñanza Media de ese mismo año, en la que se aceptaron plenamente los principios activos contenidos en las instrucciones francesas de 1950; la consiguiente publicación de los cuestionarios oficiales para la Enseñanza Media en 1958, y la estancia en la Universidad de Lieja (con Closset) de Julio Lago, becado por la Fundación March. A partir de aquí, las enseñanzas de Closset casi monopolizarán la atención de los más inquietos de entre el profesorado español de francés:

Son influence a été si grande, tout au moins en Espagne, où son œuvre «Didactique des Langues Vivantes» (...) a connu un très grand nombre d'adeptes, que l'on peut vraiment parler d'une École de Liège. (Grandía, 1961: 88).

4. La difusión de la metodología activa entre el profesorado de lenguas vivas

La preocupación por la formación del profesorado será una de las constantes de la política ministerial en estos años cincuenta. Las lenguas modernas también se beneficiarán de ello y, en lo que respecta a la formación científica del profesorado de francés, la situación mejorará con la recuperación en 1954 de la Titulación de Filología Moderna y su progresiva implantación en diversas universidades españolas. Esta posibilidad de especialización, junto con mayores facilidades para completar la formación en Francia por medio de los "lectorados", mejorará sin duda el nivel de conocimientos lingüísticos y culturales de los futuros profesores de francés. Se mantenían, no obstante, las carencias formativas en sus aspectos psicopedagógicos, tradicionalmente olvidados en las Facultades, y quedaba claro -para muchos años- que en España no sería la Universidad, que se desentendía de la cuestión, la que formaría al futuro profesor en su faceta profesional.

Lo cierto es que será precisamente en estos años cuando se asienten las ideas respecto de la formación del profesorado de enseñanza media en general; ideas similares, por otra parte, a las que siguen vigentes hoy. Porque efectivamente, a raíz de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, que manifestaba un renovado interés por los aspectos pedagógicos y didácticos en general, se implantará una nueva exigencia de formación pedagógica en el profesorado oficial.

Y, efectivamente, entre 1953 y 1963 la formación profesional de este profesorado sería atendida fundamentalmente por nuevos organismos: el Centro de Orientación Didáctica y la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media.

Intentando completar la formación inicial, el C.O.D. puso en marcha una serie de actividades para la formación psicopedagógica y el perfeccionamiento del profesorado: organización de reuniones de profesores, cursos, intercambios con otros centros extranjeros, y publicaciones de carácter didáctico. La formación permanente, con todas sus limitaciones, era ya un hecho y lo cierto es que hacia 1960 se puede vislumbrar el inicio de una actitud diferente en una parte del profesorado hacia su formación profesional. Sin embargo, el camino hacia



el reconocimiento de la necesidad de una formación específica para el trabajo docente no será fácil, como lo muestra que el papel que se otorgaba a los aspectos didácticos en las oposiciones continuó siendo muy marginal. Todo lo que acabamos de señalar tuvo consecuencias directas sobre la enseñanza de los idiomas, que se beneficiaron, al igual que el resto de las disciplinas, de estas novedades.

También en estos años se hacen frecuentes las estancias de profesores de idiomas en el extranjero. Los frutos de estas estancias no se harán esperar, y a través de ellas y de la publicación por los protagonistas de las experiencias metodológicas vividas, se difundirán entre el profesorado las ideas activas que predominaban entonces en Francia, así como las novedades que empiezan a surgir de los nuevos centros creados para el estudio y experimentación sobre la enseñanza del francés (Saint-Cloud por encima de todos). Estas influencias importadas encontrarán un eco especial a través de las reuniones de profesores de enseñanza media que se empiezan a organizar en nuestro país, bajo el impulso del Centro de Orientación Didáctica, y que suponen una importantísima novedad en la formación del profesorado español. La del curso 1956-1957 servirá de definitiva cadena de transmisión de los métodos activos a los cuestionarios y programas oficiales del Bachillerato de 1957.

Hay que señalar que en estos últimos años de la década de los cincuenta, serán claramente los propios profesores los protagonistas principales de toda esta evolución metodológica. Porque serán unos pocos catedráticos (la vanguardia de ese colectivo) los que difundan las novedades metodológicas al resto de sus colegas, uniendo inquietud con conocimiento y práctica. Ciertamente, el Ministerio y su política (por ejemplo, la promoción del trabajo en equipo con la creación de los Seminarios Didácticos) tuvo bastante que ver en estos cambios pero, por una vez, será en un profesorado (sobre todo de instituto) que se mantiene a pie de obra, a la vez que viaja y se actualiza, donde se sitúe el verdadero impulso del cambio metodológico.

A menudo era el propio profesor el que tenía que costearse su actualización, pero ya empezaban a dotarse becas de estudio dirigidas a profesores, aunque “*jusqu’à ces dernières années, les bourses ont été rares*” (Grandía, 1961: 22). Fruto de estas estancias son algunos artículos en las revistas antes mencionadas en los que los autores trasladan a sus colegas las experiencias metodológicas vividas. Así, gracias a estos “reporteros” conoceremos la existencia de instalaciones audiovisuales en la Universidad de Estrasburgo, por los informes del catedrático Waldo Merino, que había realizado allí una estancia de dos meses en el verano de 1951 (Merino, 1955); el desarrollo y las conclusiones del *stage* organizado en agosto de 1956 por el *Institut Collégial d’Études Françaises et Européennes* en Cap d’Ail; o el celebrado en Besançon en 1960, organizado por el C.R.E.D.I.F., en el que Julio Lago (el traductor de Closset) conoció sus laboratorios de lenguas (Lago, 1966).

Tampoco podemos olvidar las diferentes presencias de profesores españoles en los congresos de la F.I.P.L.V. (Federación Internacional de Profesores de Lenguas Vivas), empezando por la asistencia al primero que se celebró tras la guerra, en Sèvres, del 7 al 10 de abril de 1953, al que asistieron como delegación “*tutelada por el Instituto Francés*” los profesores Enrique Canito, Julio Lago, Carmen Ribelles y M^a Martínez de Blanco. En este evento los profesores españoles tendrían la oportunidad de conocer personalmente a François Closset, que tanta influencia tendría en la evolución metodológica en España. Por fin, en abril de 1962, en el VIII Congreso de la F.I.P.L.V., que tuvo lugar en Viena (*Las lenguas modernas en la situación actual del mundo*) la primera representación oficial española en un congreso de esta Federación, presenta unos estatutos provisionales para la creación de una Asociación Española de Profesores de Lenguas Modernas.

Por último, también en España se empiezan a organizar reuniones científicas sobre la enseñanza de las lenguas vivas. En lo referente al Francés, sabemos que hubo una primera Reunión de Profesores de lenguas vivas en 1953, organizada por

el C.O.D. en Madrid, pero salvo la escueta mención de Julio Lago sobre el acuerdo casi unánime de desaconsejar la transcripción fonética en clase (Lago, 1963: 161), nada sabemos de lo que ocurrió allí⁹. Las dos siguientes reuniones de las que tenemos noticias sí fueron muy importantes para el devenir de la enseñanza de este idioma. Durante el curso 1956-1957¹⁰ el C.O.D. convocó en Madrid una Semana Didáctica de Lengua Francesa, dirigida por el inspector Luis Grandía Riba y cuyas conclusiones tuvieron mucho que ver en la elaboración de los programas oficiales del bachillerato de 1957 (Grandía, 1961: 87), además de suponer el primer encuentro de este tipo. La catedrática Isabel de Zulueta (1962:61) ofrecería un valioso testimonio de primera mano:

No se dijo nada especialmente nuevo, y sin embargo, ¡qué útiles fueron aquellas primeras reuniones para cuantos asistimos a ellas! (...) la novedad para nosotros fue el comprobar que todos, independientemente unos de otros, habíamos llegado a las mismas conclusiones en nuestros laboratorios de clase... Y el hecho de que todos coincidiéramos en las líneas esenciales de nuestra pedagogía lingüística, nos indicaba que íbamos por el buen camino y, por lo mismo, nos alentaba a seguir trabajando con mayor entusiasmo en la ruta que nos habíamos trazado (...) Teníamos la sensación de haber constituido un equipo organizado y esto nos comunicaba una mayor firmeza en el ejercicio de nuestra labor docente.

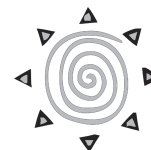
Estamos asistiendo, ni más ni menos, que a la gestación del grupo de presión “activo”, detentador a partir de aquí de la metodología “oficial”.

A continuación, en Madrid, en el Instituto “San José de Calasanz”, del 27 de febrero al 4 de marzo de 1961, organizada también por el Centro de Orientación Didáctica con el fin de estudiar los principales problemas que tenía planteada la enseñanza de las lenguas vivas en el bachillerato, tuvo lugar la Primera Reunión de Catedráticos de Lenguas Modernas, de la que emanaría en 1962 una importante publicación: *Nuevos Métodos en la enseñanza de idiomas* (Grandía et al., 1962). A esta reunión asistieron un total 38 catedráticos de lenguas vivas de toda España y, a pesar de las divergencias, en ella se llegó a un acuerdo sobre las diferentes ponencias, cuyos resultados se reflejan en la referida publicación¹¹ y que demuestran el avance en España de la metodología activa para la enseñanza de los idiomas.

Para el cronista anónimo de la revista *Bordón*¹², este tipo de reuniones, de las que se celebrarían muchas otras abarcando la práctica totalidad de las asignaturas del Bachillerato, demostraban un nuevo interés por lo pedagógico en la Enseñanza Media, y podía “significar un cambio total en el cuadrante de los vientos educativos españoles y, en plazo inmediato, el fin de una absurda, ilógica e infecunda separación que actualmente existe entre la escuela y los numerosos Centros de Enseñanza Media”. Basta echar una mirada a nuestro alrededor, aún hoy día, casi medio siglo después, para comprobar que esas esperanzas nunca se cumplieron, y que cada una de las partes del sistema educativo sigue viajando en compartimentos casi completamente estancos.

Junto a las reuniones de profesores cualificados, como las que hemos mencionado anteriormente, también asistiremos, en palabras de Emilio Lorenzo (1960: 720-721), “a una inusitada proliferación de cursos o cursillos de perfeccionamiento” para los profesores de idiomas, en particular los “especiales” no titulados, que vinieron a paliar el problema del aumento de este tipo de profesorado, provocado por la extensión de la enseñanza media.

Asistimos, por consiguiente, en el cambio de década, a importantes movimientos que condujeron poco a poco a modificar la situación metodológica y a difundir entre el profesorado de idiomas la metodología activa.



5. La metodología activa en los cuestionarios oficiales para la enseñanza media de 1957

A) La influencia de las instrucciones oficiales francesas.

El origen de los cuestionarios se encuentra, como hemos dicho, en las reuniones de catedráticos organizadas por el C.O.D. y que se venían desarrollando desde la creación de este organismo en 1954. A través de ellas se transmitieron las influencias metodológicas francesas a la enseñanza de las lenguas a la educación secundaria en España. Así, en la Primera Semana Didáctica de Lengua Francesa (1957), que contó con una gran participación de catedráticos de toda España, se trabajó sobre las *Instructions générales pour l'Enseignement des Langues Vivantes* (aprobadas por el Ministerio francés en 1950), sobre las directrices del *Centre National de Documentation Pédagogique*, y las contenidas en el *Memento à l'Usage des Professeurs et Elèves de Lettres et Grammaire*, del *Institut Pédagogique National*. Igualmente -y esto es fundamental- se presentó el *Français Élémentaire* (de 1954).

Desde los años veinte (instrucciones de 2 de septiembre de 1925 y de 30 de septiembre de 1938) en Francia dominaban los métodos activos. Las instrucciones de 1950, que serían las inspiradoras de las españolas de 1957, suponían ya una metodología "original" y se diferenciaban de las de 1925 y 1938 en su intento de definir con mayor precisión los objetivos, los contenidos y las prácticas. En consecuencia, se impondrá un sistema único de clase (incluso la temporalización) en todos los cursos, cuyo ejercicio principal, una vez pasado el nivel de iniciación -en el que prima la práctica oral-, será la lectura explicada. Se introduce, ya en el primer ciclo, la traducción de todos los textos explicados en clase y se abandonan un tanto las prácticas globales, pasándose a la explicación de las palabras y giros antes de la presentación de los textos, que se erigen en el eje de la clase.

El esquema de la clase en la enseñanza secundaria francesa estará, pues, muy claro para el profesorado y para el alumnado: interrogación de control, preparación del nuevo texto (fundamentalmente el vocabulario no conocido), lectura del mismo por el profesor, comentario dialogado con los alumnos, traducción al francés, comentarios gramaticales, e indicación de tareas (Puren, 1988: 231). Los cuestionarios españoles, siempre más ambiguos en sus directrices, no llegarían a tanto.

B) Los cuestionarios del Bachillerato general.

Tras la publicación del nuevo plan de estudios de 1957, los cuestionarios oficiales aparecerán rápidamente (Orden de 5 de junio de 1957, *BOE* de 2 de julio) y allí estarán los de los tres idiomas modernos que se ofertaban: francés, inglés y alemán. El cuestionario de primer año de Lengua Francesa, para segundo curso de Bachillerato, se divide en tres apartados diferenciados:

- El estudio de los sonidos e iniciación a la conversación.
- El estudio de la lengua e iniciación a la gramática.
- El estudio de textos literarios.

El primero se llevará a cabo mediante la práctica de diálogos en los que aparezcan las "categorías gramaticales fundamentales" y el clásico vocabulario concreto, partiendo del entorno más cercano al alumno. También se deberán realizar lecturas (de aplicación de la fonología) y el "estudio sencillo y sistemático de la Fonología francesa". El segundo apartado está redactado de una manera que, sin decirlo expresamente, parece entenderse que va a continuación -en el tiempo- del anterior y que, a su vez, los diferentes apartados de que consta, también corresponden a diferentes y sucesivos momentos de la lección (ahora, Unidad Didáctica). De esta manera se prescribe un *Vocabulario* (también por los conocidos centros de interés); *lecturas*, para ampliación del vocabulario; *temas*

(de traducción inversa) y composición libre; *conversación* (diálogos); *canciones, cuentos y narraciones*; y *gramática*, según el recorrido habitual, desde el nombre hasta el verbo (“*en los tiempos más usados del lenguaje hablado normal*”). En cuanto al tercero, los textos, solamente se indica que deben ser “*primarios con explicación gramatical y lexicográfica*”.

Las instrucciones para el segundo año (tercer curso de bachillerato) son análogas: continuación del vocabulario por centros de interés; las mismas prácticas (temas, conversaciones, etcétera); y el comentario de textos, solo que ahora, “*tomados de artículos de divulgación científica y técnica, geográfica y política, de literatura periodística, etc.*”.

La Lengua francesa de 5º curso estará dividida en tres partes: en primer lugar un repaso gramatical; a continuación, y lo que será la parte fundamental del curso, un recorrido literario de tipo histórico; y por último, prácticas de dictado, composición (correspondencia escolar internacional, por ejemplo), ejercicios de aplicación gramatical, disertaciones, y nociones de Arte francés “*por la imagen*”¹³.

Apenas tres días más tarde se aprueban los primeros programas, correspondientes a las asignaturas de 1º y 5º cursos (Orden de 8 de junio de 1957 (B.O.M. de 1 de agosto), y a principios de 1958 los restantes. En dichos programas encontraremos todas las precisiones que faltaban en los cuestionarios.

Tal y como parecía intuirse en los cuestionarios, cada curso se divide en diferentes etapas. El programa de primer año (2º curso), cuya meta principal debe ser “*la adquisición firme del Vocabulario Elemental (...) a través de las lecturas, y sobre todo de la conversación*”, se divide en una primera etapa, coincidente con el primer trimestre, de orientación claramente oral, con el añadido del estudio de la Fonología, cuyo estudio será “*breve*” y siempre con ejemplos, “*debe estudiarse después de que el profesor crea que los alumnos se han habituado a la pronunciación correcta de las palabras conocidas*”.

Importantísimas novedades, pues, con respecto a 1938 (no tanto con respecto al plan republicano de 1934). Resaltemos la mención al *Vocabulario Elemental*, lo que debería fijar los conocimientos que se van a exigir; el inicio del curso con el oral (solamente se abrirá el libro al final del trimestre, para el repaso); las explicaciones después de la práctica y, sobre todo, algo que aún no hemos señalado: la lengua de la clase “*será la francesa, salvo para aclaraciones*”.

La segunda etapa de este primer año estará dedicada a la Morfología, “*parte central del interés y estudio*” de este curso y se divide en seis apartados:

1º Vocabulario: preferentemente (aunque no exclusivamente) las palabras incluidas en el *Vocabulaire du Français Élémentaire*.

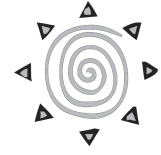
2º Lecturas: versarán sobre los vocabularios y no pertenecerán a autores literarios, sino (preferentemente) “*realizadas con criterio didáctico*”, presentando paulatinamente «*las construcciones más usuales*”.

3º Temas: traducciones sencillas al francés de textos similares a los estudiados y, sobre todo en la segunda parte del curso, composiciones del mismo estilo y utilizando elementos lingüísticos análogos.

4º Conversaciones y diálogos: figurarán en los libros de texto en forma de preguntas y “*en ellas intervendrán sólo los alumnos*”. Tales ejercicios no se traducirán y el profesor los ampliará según las posibilidades.

5º Canciones, cuentos, poesías, grabados: “*desde el primer día de clase*”, y deben utilizarse grabados y láminas.

6º Gramática: adaptada a los conocimientos del alumno, que sólo ha estudiado un año de Lengua Española. El orden se deja al arbitrio de los profesores y autores de textos, y solamente se estudiarán los tiempos verbales más usuales.



A pesar de todas las novedades, quedan algunas dudas, porque hay demasiados “preferentemente” y “no exclusivamente”; porque nada se dice de la manera de afrontar el estudio de la gramática y, además, es de suponer que, cuando se habla de iniciar la lectura desde el primer día de clase, el programa se refiere en realidad a esta segunda parte del curso, porque si no es así, ¿cómo se haría con el libro cerrado?

En la tercera parte (el último mes del curso), a la vez que se hace un repaso general, se iniciará la lectura de textos sencillos de autores franceses. El profesor formulará en francés preguntas sobre su contenido, y se terminará con una traducción, para comprobar que se ha comprendido¹⁴. Finalmente se recomienda que los alumnos dispongan, al final, del vocabulario completo y traducido del *Français Élémentaire*, pero que en sus cuadernos de clase nunca se escriban las traducciones al español.

La pronta aparición de los textos literarios, junto con una presencia excesiva de la traducción (en los cuestionarios y en las pruebas de grado), dejan abiertas serias dudas sobre el verdadero desarrollo de estas novedades en la práctica docente.

El programa de segundo año (tercer curso) sigue los mismos criterios, pero aumentan las características pertenecientes a las metodologías más tradicionales, y el de quinto curso se centra en el estudio de la literatura.

Resumamos, pues, algunos aspectos que nos parecen particularmente relevantes: el inicio exclusivamente oral, pero con un estudio práctico y teórico de la Fonología; el uso preferentemente en clase de la lengua francesa, pero no para las explicaciones (y las habrá en abundancia) ni, lógicamente, para las traducciones (y también abundarán); el vocabulario incluye los famosos centros de interés con una referencia clara al *Francés Elemental*, pero sin limitarlo en exclusiva al mismo¹⁶, ni precisar su metodología; el estudio gramatical ocupará gran parte de la clase; a pesar del inicio con prácticas orales, las escritas parecen seguir siendo predominantes a lo largo de todos los cursos; la lengua modelo parece ser la literaria y, según el programa de 5º curso, no necesariamente contemporánea; y, finalmente, no se mencionan los auxiliares audiovisuales.

Quizás fuera por la excesiva carga de contradicciones y ambigüedades por lo que el tipo de enseñanza que pregonaban estos cuestionarios no parecía poderse llevar a cabo con buenos resultados, sobre todo teniendo en cuenta la escasa presencia de los idiomas en el plan de estudios: en segundo, tercero y quinto cursos -la hora suplementaria en cuarto y sexto apenas servía para nada-, y con un total aproximado de 340 horas a lo largo de todo el Bachillerato, y con clases de entre 45 y 50 alumnos.

Con todo, a pesar de las limitaciones y carencias, el alcance de las reformas metodológicas del plan de 1957 es tal que Luis Grandía Mateu (1961: 87) llegará a afirmar que tanto los cuestionarios de Bachillerato, como las instrucciones del curso preuniversitario “*sont des indices irréfutables de l’entière acceptation des méthodes active, phonétique et directe, en Espagne*”.

6. Conclusión

Tras el “agujero negro” de la posguerra, las reformas del bachillerato español de 1953 y de 1957 recogieron lo fundamental de los movimientos pedagógicos internacionales y las directrices metodológicas incorporaron, aunque ciertamente 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 supuso el colofón de estas reformas y, a pesar de todas las incidencias que limitaron su efecto renovador, un hito único en la enseñanza oficial de los idiomas modernos en nuestro país.

Favorecidos por la mejora de la situación política y económica del país, amparados en el respaldo de los responsables ministeriales, y apoyados en un profesorado fácilmente dispuesto a dejarse influenciar por tendencias aceptadas internacionalmente, los métodos activos para la enseñanza de los idiomas se fueron difundiendo poco a poco y casi de manera natural por la España de los años cincuenta.

En resumen, si bien estos años activos no presentan una transformación radical -al estilo de la revolución directa- en la manera de concebir la enseñanza del francés, basta con ver las enormes diferencias que existen entre los manuales tradicionales de los años cuarenta y los de principios de los sesenta, para comprobar que sí hubo efectivamente importantes cambios; quizás aún no drásticos, pero sí significativos y que explican una difícil pero evidente evolución. La llegada de los métodos activos a la enseñanza media española supuso el primer intento serio (sin contar con el paréntesis republicano) de modernizar nuestra metodología y ponernos al nivel de nuestros vecinos. Nos parece evidente que sin ese olvidado paso, los siguientes (el primer audiovisual de 1967 y el posterior de 1970) no hubieran sido posibles.

Notas

¹ *“L’absence de tradition universitaire impose encore à la DLE le statut scientifique fragile -parce que contesté- des matières trop longtemps exclues du sérail”* (Cortès, 1987: 1).

² Por ejemplo, en el VII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), celebrado en la Universidad de Alcalá en 1997, cuyo tema fue “Del pasado al futuro”, no hubo ninguna comunicación que abordara la enseñanza del español como lengua extranjera desde un punto de vista histórico.

³ *“El método directo, aligerado y convertido en método activo...”* (Fernad Mossé, en Closset, 1958: 7).

⁴ *“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).

⁵ *“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*

⁶ En Puren, 1988: 228. *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, agujoneado, 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 Alonso, 1961: 36-37).

⁷ *“Que hable la multitud de colegas que han recibido la imborrable huella de su influjo docente y humano en Bélgica, en Francia, en Italia, en Europa entera”* (Lago, 1965: 292-293).

⁸ Ya en 1941 había publicado su *Introduction à une didactique spéciale des langues vivantes* (Bruxelles : Marcel Didier).

⁹ Cfr. López Vázquez, J. (1962): *Didáctica de las lenguas vivas*. México: Universidad Autónoma de México.



¹⁰ Algo inhabitual tuvo que suceder, porque reuniones de ese tipo fueron convocadas para todas las asignaturas, y de todas ellas salieron propuestas para los cuestionarios oficiales del nuevo Bachillerato, salvo para los idiomas modernos, que tuvieron que esperar hasta 1957. ¿Imposibilidad absoluta de acuerdos mínimos? Lo cierto es que no hemos encontrado más datos sobre dicha reunión (casi como si no hubiera existido), como tampoco hemos encontrado la más mínima explicación sobre la ausencia de los cuestionarios.

¹¹ En este mismo curso el C.O.D. organizó igualmente cursos de inglés para profesores de ese idioma en Jaca (Grandía, 1961: 20).

¹² Aparecen igualmente en el número 95-98 (1962), de la revista *Enseñanza Media* (pp. 91-95), por lo que su difusión estaba garantizada.

¹³ *Bordón*, "Crónicas", núm. 66, febrero de 1957, p. 109.

¹⁴ Los cuestionarios de Inglés y Alemán, aun estando redactados de manera bastante más somera, y dando menos indicaciones, no parecen indicar comportamientos pedagógicos distintos a los de Francés. Dos detalles sí nos parecen relevantes en los cuestionarios de 2º y 3º: en Inglés, en el primer curso, se especifica que el estudio fonológico será comparativo y en segundo curso se concreta el vocabulario en «*las mil [palabras] más frecuentes*»; en el de segundo año de Alemán (curso 3º), se consagra el ejercicio de traducción directa. Sin embargo, en 5º curso sí hay grandes diferencias: ni en Inglés ni en Alemán se incluye el estudio de la literatura.

¹⁵ Como se puede ver, al añadir la traducción se desconfía del ejercicio "activo" de preguntas-respuestas sobre el texto. Es realmente significativa esta incapacidad para abandonar viejos comportamientos. Ni siquiera en el primer curso, a pesar de ordenar el uso casi exclusivo del idioma moderno en la clase, a pesar de rechazar la traducción del vocabulario en los cuadernos de clase, es posible evitar el ejercicio de Tema que, a la postre, será el ejercicio de los exámenes de Grado, tanto Elemental como Superior.

¹⁶ El cuestionario de Inglés, sin embargo, sí lo hará: quinientos vocablos en 1º y otros quinientos en 2º, aunque "en la enseñanza de los idiomas modernos debe permitirse una libertad más amplia que en otras disciplinas, para que cada profesor desarrolle con eficacia su propio sistema didáctico".

Referencias

- ANDERSON, Th. (1955) : «Le stage d'études international de Ceylan». En UNESCO : *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*. Paris, UNESCO, 11-16.
- BEALES, A.C.F. (1956): «El desarrollo histórico de los métodos activos en la educación». *Revista Española de Pedagogía*, XIV, 55; 264-269.
- BENEDICT, G. (1950): *L'enseignement vivant des langues vivantes par la méthode directe progressive*. Lausanne, Ed. Pro schola.
- CLOSSET, F. (1941) : *Introduction à une didactique spéciale des langues vivantes*. Bruxelles, Marcel Didier.
- CLOSSET, F. (1958): *La enseñanza de los idiomas modernos. Objetivos, métodos, procedimientos y material*. Madrid, M.E.N.
- CORTES, J. (1987): «Une taxonomie de la recherche en didactique des langues». En CORTES et al. *Une introduction à la Recherche Scientifique en Didactique des Langues*. Paris, Didier-Crédif, 9- 20.

- COSTA RIBAS, J. (1957): «Informaciones de España y del Extranjero». *Bordón*, 66, 108.
- COSTE, D. (1990) : «Pour ne plus se raconter d'histoires». *Etudes de Linguistique Appliquée*, 78, 5-16.
- DE ZULUETA, I. (1962): «En torno a la unidad didáctica». En GRANDÍA MATEU L. et al.: *Nuevos Métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, M.E.N., Dirección General de Enseñanza Media, 61-63.
- GRANDÍA MATEU, L. (1961): *Didactique de la langue et de la civilisation françaises*. Madrid, M.E.N., Dirección General de Enseñanza Media.
- GRANDÍA MATEU et al. (1962): *Nuevos Métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, M.E.N., Dirección General de Enseñanza Media.
- LAGO ALONSO, J. (1961): «Sugerencias sobre la enseñanza del francés». *Educadores*, 11, 35-44.
- LAGO ALONSO, J. (1963): «Reseña bibliográfica de la obra de André J. Roche, El estudio de las lenguas modernas, Barcelona, Editorial Luis Miracle, 1962». *Filología Moderna*, 11-12; 161-162.
- LAGO ALONSO, J. (1965): «François Closset». *Filología Moderna*, 19-20; 292-294.
- LAGO ALONSO, J. (1966): «Consideraciones en torno a un libro y a una enseñanza». *Revista de Educación*, 184, 45.
- LÓPEZ VÁZQUEZ, J. (1962): *Didáctica de las lenguas vivas*. México, Universidad Autónoma de México.
- LORENZO CRIADO, E. (1960): «Perspectivas profesionales de los estudios de idiomas». En AA. VV. *Cátedra 1960-61. Prontuario del profesor*. Madrid, M.E.N., Dirección General de Enseñanza Media, 719-724.
- MERINO RUBIO, W. (1955): «El empleo de aparatos y métodos fonos auditivos para la enseñanza en el Instituto de Enseñanza Media 'Juan del Enzina', de León». *Revista de Educación*, 35-36; 156-160.
- NEUMEISTER, H. (1973): *Les langues vivantes dans l'enseignement général des Etats membres de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe*. Strasbourg, Conseil de Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.
- PEÑALOSA, W. (1957): «Obstáculos que los maestros encuentran para la lectura de textos profesionales». *Bordón*, 70, 422.
- PUREN, Ch. (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Clé International.
- 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*. Paris, UNESCO.

Otras fuentes

Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 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 1 de junio de 1957 (BOE de 9 de julio). Normas para implantar el nuevo plan de estudios.

Orden de 4 de junio de 1957 (BOE de 20 de julio). Sobre cuestionarios y condiciones de los libros de texto de Enseñanza Media.



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.

Francisco José Morales Gil
es Profesor de la Universidad de Huelva
Correo electrónico: morales@uhu.es