

HISTORIA Y TRADICIÓN EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EUROPA (X): SIGLOS XX Y XXI, DESDE EL PASADO MÁS RECIENTE HASTA LA ACTUALIDAD

M^a José Corvo Sánchez

Universidad de Vigo

mcorvo@uvigo.es

Our experience in the task of plunging into the past in order to search for foreign language teachers who came before us and to analyze their methods –a task which we have undertaken in previous volumes of this journal–, has allowed us to learn about the development of this discipline from its earliest origins in the cultures of Antiquity, until the late nineteenth century. Our intention now is to complete this task. Conceived in the same methodological line as the previous ones, this article is therefore the last step of a series of works that started in 2004 and have continued uninterruptedly until today with the aim of providing a comprehensive overview of the history of teaching and learning foreign languages in Western Europe.

Key words: *teaching and learning, foreign languages, history and tradition, 20th and 21st centuries.*

Nuestra experiencia en la labor de sondear en el pasado en busca de los maestros de lenguas extranjeras que nos precedieron y de sus métodos –y que hemos plasmado en números anteriores de esta revista–, nos ha permitido conocer el desarrollo de la disciplina que nos ocupa desde sus orígenes más remotos, en las culturas de la Antigüedad, hasta finales del siglo XIX, y es nuestra intención ahora concluir esta labor, avanzando en este camino hasta nuestros días. Concebido en la misma línea metodológica que los anteriores, este artículo constituye, pues, el último paso de una serie de trabajos iniciada en

el año 2004 y continuada de forma ininterrumpida hasta hoy, con el fin de ofrecer una completa panorámica de la historia de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en el Occidente europeo.

Palabras clave: *enseñanza y aprendizaje, lenguas extranjeras, historia y tradición, siglos XX y XXI.*

1. INTRODUCCIÓN

Desde nuestra perspectiva actual y tras el largo camino recorrido en nuestra investigación sobre la historia y tradición de la enseñanza de lenguas extranjeras en el Occidente europeo¹, el siglo XX constituye ya, sin duda alguna, el pasado más reciente de esta disciplina. Un pasado que para muchos estudiosos, no obstante, constituía la mayor parte de su historia conocida hasta hace muy poco tiempo, a tenor de las siguientes palabras, expresadas por Brevia en los años 90: “Hasta hace apenas dos décadas, tanto mis colegas como yo observábamos con cierta perplejidad que en los manuales de pedagogía lingüística se vertían opiniones tan erróneas como las que aseguraban que hasta la segunda mitad del siglo XIX no había existido ninguna metodología de enseñanza de lenguas o que el método que se había utilizado hasta entonces se basaba en la traducción.” (Brevia 1994: 9)

Hoy sabemos que no es así, que el siglo XX es un eslabón más de la larguísima cadena que es la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, un eslabón sumamente importante, pues constituye un momento esencial en dicho desarrollo tras el innovador siglo XIX, ya que une el presente de dicha disciplina o, lo que es lo mismo, nuestro presente, con todo su pasado anterior y nos permite tomar la perspectiva necesaria que nos posibilita, conociendo ese pasado, valorar acertadamente nuestro presente y mirar, a un mismo tiempo, hacia el futuro.

En la historia de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras este siglo arranca, pues, como producto y como resultado de una larga tradición. En las páginas siguientes, nos ocuparemos de su estudio, en primer lugar, y de su continuación en el siglo XXI hasta

nuestros días, después. Y lo haremos, manteniéndonos en la línea metodológica que caracteriza toda nuestra investigación, a través del análisis global de la situación general de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en el espacio europeo occidental –esto es, sin detenernos en particularidades individuales de los diferentes territorios–. Una situación marcada, como veremos, por la ruptura del equilibrio mantenido en la instrucción de las lenguas extranjeras, por el incremento de la oferta y la demanda y la evolución tecnológica a la que se ha subordinado la publicación de un nuevo material.

2. SIGLO XX: HACIA LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA

En el siglo XX entramos en la era de la globalización, de la desaparición de las fronteras –de modo más representativo, la caída del muro de Berlín en 1989 simboliza el reencuentro de dos mundos separados hasta entonces: el oriental y el occidental– y del dominio de la lengua inglesa. El desarrollo científico, tecnológico, económico y político experimentado por los Estados Unidos tras la Segunda Guerra Mundial confieren al inglés el papel de vehículo internacional de comunicación, papel que se afianza en las últimas décadas del siglo, en las que los nuevos cambios políticos y tecnológicos conducen a su imparable internacionalización; de hecho, es la actual lengua franca en un mundo globalizado, propiciado por el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la mejora de las infraestructuras del transporte. En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, los sucesos acontecidos en este siglo suponen la ruptura del equilibrio mantenido en la instrucción de las lenguas extranjeras, y en muchos sentidos.

Brevemente, en primer lugar, el interés por la instrucción del latín, que sigue enseñándose del mismo modo que en los siglos precedentes, como las restantes lenguas clásicas, disminuye paulatinamente a lo largo del siglo, para terminar siendo una asignatura optativa de la enseñanza secundaria, además de pasar a tener una representación cada vez menor en el ámbito universitario. En segundo lugar, este siglo trae consigo la ampliación de las clases de lenguas modernas, las cuales además de en las universidades también comienzan a impartirse en los institutos, seminarios y colegios y acaban incorporándose progresivamente en el currículo en todos los niveles

de enseñanza y, en mayor o menor medida, en todos los territorios de Europa. Y en tercer lugar, se rompe la hegemonía mantenida con anterioridad por el inglés y el francés a favor de la lengua inglesa y se amplía la oferta de lenguas como materias escolares en todo el territorio europeo occidental.

Las razones que pueden explicar estos hechos debemos buscarlas en el desarrollo histórico de la Europa de este siglo: las diferentes circunstancias en cada territorio condicionan enormemente la evolución particular de la disciplina que nos ocupa en cada uno de ellos por separado; dejando estas al margen, no obstante, sí podemos afirmar que una serie de sucesos comunes posibilitan la divulgación de las lenguas y culturas en otros países en el territorio europeo, incluso antes de la consolidación de la Unión Europea y de la llamada globalización. Entre otros factores, por ejemplo, se encuentran: la emigración; la ampliación de escuelas, colegios, institutos y universidades; la consolidación teórica de la didáctica de lenguas, la difusión internacional de los resultados de sus investigadores y los nuevos planteamientos metodológicos; el aumento de la actividad comercial internacional; la firma de acuerdos de cooperación internacional²; los nuevos decretos gubernamentales aprobados con el fin de promover la enseñanza de las lenguas en el exterior a través de cursos para extranjeros ofrecidos por las diferentes embajadas o por los nuevos institutos de lenguas de este siglo, como por ejemplo, el *Goethe Institut* alemán, el Instituto Cervantes español o el *Instituto Camões* portugués; los programas internacionales de intercambio escolares y universitarios con su oferta de becas³; el turismo; o, ya a partir de los años 90, el avance de la tecnología y la aparición de Internet.

Centrándonos en el modo de enseñar y de aprender las lenguas, de forma general podemos decir que hasta más allá de la primera mitad de siglo, a los jóvenes se les continúa enseñando las lenguas según las tendencias metodológicas iniciadas en el siglo anterior: tanto de corte natural, como gramatical. Para ser breves en nuestra ilustración, solo mencionaremos algunos ejemplos, centrándonos en la combinación del español con otras lenguas.

Entre los nuevos libros de naturaleza gramatical del siglo XX figuran las nuevas gramáticas elementales. Un ejemplo de ellas es el

manual *Gramática elemental de la lengua española* de 1947 de Pablo Gayán Hernanz, profesor de la Escuela de Enseñanza Primaria de Lisboa: “[...] está dividido en 20 lecciones que se estructuran según los niveles de la gramática, presentándose correlativamente; así la primera lección se consagra a la pronunciación, al tiempo que las siguientes nueve lecciones se dedican a la morfología nominal; la morfología verbal abarca las lecciones 10 a 15, mientras que las tres siguientes explican, respectivamente, los adverbios, las preposiciones y las interjecciones; las dos últimas presentan aspectos de morfología derivacional y ortográficos; las últimas treinta páginas se dedican a la presentación de expresiones que habitualmente se utilizan en la correspondencia, a los ejercicios de traducción, a los de redacción. El desarrollo de la materia se presenta en español y en portugués, organizándose tipográficamente a dos columnas.” (Ponce 2007: 70)

Y dentro del conjunto del material no exclusivamente gramatical, figuran otros tipos de obras, destinadas a un público de todas las edades, como las antologías de textos literarios con glosarios –como los *Cuentos de Grimm. Ejercicios de lectura alemana con 5000 Notas Lexicológicas, gramaticales y etimológicas* de Richard Ratti-Kámeke de 1941–, los diccionarios y libros plurilingües –por ejemplo, el *Timesmón, Métodos para el Inglés, Español, Alemán y Francés*, que es “una traducción del método para el inglés a los otros tres idiomas” (Marizzi 2001: 18) –, los libros de pronunciación, los manuales de conversación –como el *Manual de la Conversación y del estilo epistolar para el uso de los viajeros y de la juventud en las escuelas, Español-Portugués: Con la pronunciación figurada en portugués* de M. Carolino Duarte, publicado en 1910 en Francia para la enseñanza del portugués a hablantes de español o el *Deutsch-Spanisches Konversationsbuch zum Gebrauche für Schulen und auf Reisen o Manual de conversación alemán-español para uso de los viajes y de aplicación en las escuelas*, de James Connor y Francisco Langeheldt, publicado en Heidelberg en 1912–, los métodos de autoaprendizaje –como, por ejemplo, *El alemán sin maestro. Método práctico y sencillísimo para aprender la lengua alemana, seguido de vocabularios alemán-español y español-alemán* de Dr. Doppelheim, publicado en 1943 y que incluye transcripciones fonéticas en español de los sonidos alemanes–, los métodos ilustrados, los libros de práctica terminológica –como los siguientes de Richard Ratti-Kámeke en el caso de la lengua alemana: *Ejercicios graduados de terminología química, Ejercicios graduados de terminología médica* alemana y *Ejercicios de*

Terminología Alemana de Derecho y de Ciencias Económicas y Sociales, publicados en 1923, 1925 y 1936, respectivamente– etc.⁴

Igualmente, también siguieron gozando de gran aceptación a lo largo de todo el siglo algunos libros basados en los métodos de autor del siglo anterior más alejados de los estándares de la metodología tradicional, como los de Robertson y Berlitz⁵. El método de Berlitz, basado en la enseñanza monolingüe, cuenta con la publicación de numerosísimas obras –como el *Erstes Buch für den Unterricht in der deutschen Sprache* de 1912–, y es de obligada mención en este contexto por su repercusión hasta nuestros días.

El método de Théodore Robertson igualmente fue bastante conocido en Europa, donde se aplicó a diferentes lenguas: francés, alemán, inglés, español, italiano, sueco, etc., publicándose en diferentes ediciones, desde las de bolsillo hasta otras posteriores ampliadas y revisadas. Para su ilustración, nos serviremos de la siguiente edición de bolsillo de 143 páginas de 1936 de la Editorial Ramón Sopena, S. A., en cuya portada se lee la siguiente información, que expresa la naturaleza de este libro: “Métodos Robertson. ¿Quiere usted saber alemán en diez días?. Método practico y sencillísimo para hablar aleman por medio de la pronunciación figurada edición de bolsillo contiene todo lo necesario para la vida práctica, y un extenso vocabulario español-alemán con la pronunciación figurada”. Es un manual de autoaprendizaje que no incluye autoría expresa más allá de la firma anónima “El autor”⁶ con la que concluye la advertencia preliminar de este libro en la página número cinco.

En cuanto a su contenido, tras una sucinta introducción a las reglas de pronunciación, incluye cincuenta y tres breves apartados dedicados al vocabulario y a las frases básicas de la conversación relativa a muchos de los aspectos de la vida cotidiana de cualquier usuario de la lengua. Cada uno de ellos se recoge en tres columnas y del modo siguiente:

En el tren.	Im Zuge.	Im tsgue.
Este coche es muy cómodo.	Dieser Wagen istsehr bequem.	Diser vaguen ist ser becuém.
También los hay reservados.	Es gibt auch belegte Wagen.	Es gibt auj belegte vaguen.
[...]		
El vagón.	Der Eisenbahnwagen.	Der aisenbanváguen.
La locomotora.	Die Lokomotive.	Di locomotive.

El departamento.	Der Abteil.	Der ábtail.
¿Qué estación es ésta?	Wie heisst diese Haltestelle?	Vi haist dise jálteste!e?
¡Señores viajeros al tren!	Einsteigen!	Aínstaugen! (pp. 15 y 17)

A estos apartados les sigue otro dedicado a la conjugación de algunos verbos –en el intervalo de páginas 72-82– y finalmente el libro concluye con un vocabulario –a partir de la página 84–; estas secciones se presentan igualmente en tres columnas, del mismo modo que los apartados precedentes.

En la segunda mitad de siglo, el paisaje configurado por los libros –métodos, manuales, gramáticas, etc., sea como quiera que los llamemos– destinados a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, comienza a cambiar significativamente. Es este un momento en el que, junto al hecho de que el contacto con las otras lenguas europeas se convierte para muchas personas en una realidad cotidiana, debido a las circunstancias propias de la Europa de la época –emigración, relaciones comerciales, etc.–, también comienzan a cambiar los fundamentos teóricos y la orientación de los sistemas escolares europeos y a aplicarse las nuevas teorías lingüísticas y psicológicas –norteamericanas principalmente– en un nuevo material didáctico y, con ello, en el desarrollo de las clases de idiomas.

Así, por ejemplo, se implantan nuevas técnicas, como los laboratorios de idiomas; comienzan a aparecer nuevos conceptos, como “estructuralismo”, “lingüística aplicada” o “pragmática”; se ponen en práctica nuevos proyectos científicos encaminados a la mejora de la progresión del contenido lingüístico de los manuales de lenguas, en los que también comienzan a introducirse ciertas innovaciones metodológicas, tales como el *pattern drill* anglosajón o el método CREDIF francés⁸, y paulatinamente se configura el cuerpo de trabajos científicos especializado en el ámbito de la enseñanza de lenguas, dedicados tanto a los aspectos más generales como a los más particulares del mismo y cuyo volumen no ha dejado de crecer hasta nuestros días.

El resultado se traduce en la aparición de otro tipo de obras de carácter más innovador: son libros escritos con la clara intención de adaptarse a los tiempos modernos. Algunos de ellos, de notable éxito,

han conocido numerosas ediciones y en la actualidad todavía siguen siendo considerados por muchos obras de utilidad en las clases de idiomas. Tal es el caso, por ejemplo, del libro que ya en 1955 publicó la editorial Hueber para la enseñanza del alemán para extranjeros con el título *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*. Es obra de Dora Schulz y de Heinz Griesbach, quienes, como apuntan en el prólogo, lo concibieron para clases de adultos en grupos reducidos de alumnos. Consiste en una introducción a las estructuras más importantes de la lengua alemana, cuya progresión, basada en la construcción de la frase, se presenta en diferentes unidades que constan de gramática, ejercicios y textos de diferentes tipos: de lectura, diálogos y otros específicos para la ampliación del vocabulario.

Los manuales destinados a los alumnos particulares de una lengua, lógicamente, han conocido un público menor. Del conjunto de manuales destinados a los españoles que quieren aprender la lengua alemana, por ejemplo, podemos mencionar el *Moderno método práctico de alemán* de 1964 de Isabel Choimet, perito, profesora e intendente mercantil, y Juan Renato Imroth, traductor e intérprete del Consulado Alemán en Barcelona. Consta de veintinueve lecciones y un apartado final que presenta una relación de verbos irregulares. Cada lección, por lo general, incluye una sección gramatical referida a las partes de la oración con abundantes ejemplos, lecturas informativas sobre Alemania y diálogos basados en conversaciones cotidianas. Las lecturas culturales son textos breves en alemán, seguidos de su traducción en español y de un pequeño vocabulario bilingüe; los diálogos se presentan también en ambas lenguas, si bien en columnas paralelas e, igualmente, van acompañados de su correspondiente vocabulario. De acuerdo con sus autores: “Este método está dedicado al público en general. Los más estudiosos podrán seguirlo íntegramente. Pero también puede utilizarse como libro de consulta para aclarar dudas gramaticales y también para los que sólo quieran conocer vocabulario y frases sueltas de conversación. [...] Con la publicación del presente método los autores esperan rellenar el vacío que hay entre los métodos ya existentes y las extensas gramáticas alemanas que pocos extranjeros entienden.” (p. 5-6)

Estas dos obras, concebidas de un modo completamente distinto, nos permiten observar cómo en la segunda mitad de siglo

comienzan ya a materializarse las nuevas teorías en los libros destinados a la enseñanza de lenguas extranjeras. Si bien en un trabajo de esta naturaleza no podemos profundizar en el desarrollo de todas ellas, no obstante, sí es importante reconocer brevemente la labor de algunos de los autores de las principales ideas lingüísticas y filosóficas que las sustentan con el fin de comprender fácilmente la evolución de las diferentes corrientes metodológicas a lo largo de todo el siglo XX, desde la aparición de los métodos audiolingual o audio-oral y audiovisual de las primeras décadas, hasta la enseñanza comunicativa actual.⁹

Hay quienes sitúan el punto de arranque de la disciplina que a partir de la segunda mitad de la década de los años sesenta conoceríamos como Didáctica de Lenguas en la obra de 1942 de Bloomfield *Outline guide for the practical study of foreign languages*. La influencia de la teoría de la descripción de la lengua de este filólogo y lingüista estadounidense¹⁰, junto con la ejercida por otros representantes del estructuralismo lingüístico fueron, en todo caso, determinantes para la consolidación del método audiolingual¹¹ o audio-oral¹² en la década de los 50, que tuvo su origen en el programa de entrenamiento especializado del ejército norteamericano, donde se desarrolló sobre las bases de los principios del aprendizaje conductista establecidos por Skinner¹³ y las técnicas de Bloomfield de memorización y repetición de patrones sencillos de la lengua extranjera. Brevemente, las siguientes palabras resumen su fundamentación teórica: “The structure of the language was identified with its basic sentence patterns and gramatical structures. The language was taught by systematic attention to pronunciation and by intensive oral drilling of its basic sentence patterns. Pattern practice was a basic classroom technique.” (Richards & Rogers 2001: 52)

De acuerdo con este método, que perseguía la producción automática de la lengua a través de la ejercitación del estudiante por imitación de un nativo, lo necesario era, en consecuencia, conocer sus estructuras –fonológicas, morfológicas y sintácticas, analizadas contrastivamente– y desarrollar unos hábitos. Su desarrollo se vio favorecido por los avances tecnológicos del momento: la radio, el gramófono, los discos, los laboratorios de idiomas y el radiocasete. Su declive llegó con la crítica de Noam Chomsky¹⁴ a la validez del

conductismo de su compatriota Skinner en el proceso de adquisición de una lengua. De acuerdo con su teoría generativista, gran parte del sistema formal de una lengua extranjera no se puede adquirir a través de ningún entrenamiento, ya que ello depende de la dotación o predisposición genética y de la habilidad individual para actuar con los datos de la lengua.

Junto a este método y al audiovisual o estructuro-global audiovisual francés, al que ya nos referimos con anterioridad¹⁵, el tercer método estructural que debemos recordar es el conocido como enseñanza situacional de la lengua, surgido en Gran Bretaña como producto de la evolución del enfoque oral y que se basa en el empleo de diferentes contextos situacionales¹⁶ como medio de presentación gradual del vocabulario y de las estructuras de la lengua. Su programa de contenidos representa un nuevo enfoque: lo fundamental ahora es el conjunto de funciones comunicativas que se pretende desarrollar y las estructuras lingüísticas y el léxico se seleccionan solo en virtud de estas. Es un método inductivo basado en los modelos conductistas y que, en definitiva, está orientado hacia la comunicación, lo que le relaciona directamente con la enseñanza comunicativa, de la que se comienza a hablar a partir de finales de los años 60¹⁷ y que es practicada en la actualidad: ésta encuentra ya en la enseñanza situacional de la lengua al representante más directo de los primeros pasos dados por ella, encaminados a la adquisición por parte del alumno de la competencia comunicativa¹⁸, que le permitirá poseer el conocimiento y la habilidad necesarios para usar correctamente la lengua.

En este camino hacia la enseñanza comunicativa resulta esencial el papel desempeñado por los gobiernos democráticos europeos en la consecución de la igualdad social: en su logro por afianzar la igualdad de derechos a la educación de todos los ciudadanos, se plantearon nuevos objetivos educativos, dentro de los cuales incluyeron la mejora de la enseñanza de las lenguas, que debía estar más centrada en las necesidades comunicativas del alumno en la nueva realidad europea. Sobre esta base, el Consejo de Europa ha promovido el desarrollo de diferentes proyectos educativos y la publicación de determinados trabajos sobre nuevos programas docentes de naturaleza funcional o nocional-funcional, como el *National Syllabuses* de D. A. Wilkins y el *Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* de J.

A. van Ek, ambos de 1976 (cf. Sánchez 1997: 191-195) o, ya más recientemente, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, guía orientativa con la que arranca el siglo XXI en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras.

3. SIGLO XXI: LAS NUEVAS AULAS Y LOS NUEVOS LIBROS

Para nuestros propósitos en este estudio interesa destacar los siguientes hechos que, sin duda, definen de forma nítida la nueva realidad en el siglo XXI: estamos ya inmersos en la era de la globalización y del plurilingüismo, tanto desde la perspectiva académica como cotidiana. Y la lengua inglesa, la que juega el papel dominante dentro del panorama lingüístico internacional contemporáneo, continúa siendo la primera lengua enseñada y aprendida como extranjera en todo el espacio europeo. Junto a ella, el alemán, el español y el francés también figuran de forma destacada en los planes educativos actuales.

Producto de esta situación, iniciada en los últimos años del siglo precedente, son las nuevas políticas lingüísticas, dentro de las cuales se inscriben proyectos tan importantes como el ya mencionado *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* o *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*¹⁹, una guía internacional para la enseñanza de lenguas extranjeras basada en unos principios comunes para todas las lenguas de Europa, que establece en seis –A1, A2, B1, B2, C1 y C2²⁰– los distintos niveles de comprensión y expresión, tanto orales como escritas, de una lengua, que fue publicada en el año 2001 con el fin de promover y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de los diferentes países como un documento descriptivo y orientativo y que está siendo seguida por los autores y las editoriales en la elaboración de manuales de lenguas actuales.

O el *Portafolio Europeo de las Lenguas*, otro proyecto lingüístico inscrito junto al anterior dentro de la política unitaria de enseñanza de las lenguas extranjeras fijada por el Consejo de Europa con el fin de fomentar un desarrollo similar en todos los estados europeos y facilitar la inserción laboral de los estudiantes en cualquiera de ellos. El

Portafolio es un instrumento pedagógico, una herramienta para el estudiante que le permite documentar su experiencia en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras a lo largo de toda su vida a través de los tres documentos siguientes: el Pasaporte de Lenguas, donde puede incluir sus experiencias lingüísticas e interculturales, así como su progresión por niveles en la consecución de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras; la Biografía Lingüística, un historial lingüístico cronológico de aprendizaje de lenguas que incluye tablas de descriptores para la autoevaluación, el aprendizaje realizado y los objetivos futuros; y el Dossier o registro de trabajos realizados y de materiales utilizados.

Igualmente, otros factores resultantes de las nuevas circunstancias sociales de relevancia para nuestro estudio son: la consolidación de la educación plurilingüe, que ha determinado que la enseñanza de idiomas ya no se ve como algo aislado del contexto general de la docencia, sino que está plenamente insertada en él y se ha convertido, además, en un elemento de valor que garantiza la calidad del sistema educativo; la ampliación de oferta de lenguas extranjeras, tanto en los centros públicos como privados; y el aumento del interés por la mejora y el perfeccionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, que ha convertido a esta disciplina en un ámbito de intensa investigación y teorización, en el que se está llevando a cabo un enorme trabajo de revisión y análisis del material didáctico.

En este sentido es muy importante tanto el trabajo investigador individual de los profesionales de este ámbito lingüístico, materializado en un número cada vez mayor de publicaciones científicas, como el papel desempeñado por las editoriales dedicadas a la publicación de material y de manuales de lenguas con su imparable renovación de propuestas, acordes a las necesidades de los alumnos de nuestro tiempo; basta echar un simple vistazo a los catálogos de las principales editoriales de idiomas europeas, para constatar que el amplio abanico de materiales que se oferta –en forma de gramáticas, diccionarios, manuales, glosarios, libros de ejercicios, libros de lectura, libros de cultura, etc. y en sus diferentes formatos principales, monolingües y bilingües– funciona como fiel reflejo de la realidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas en la actualidad y, así, existe todo

un repertorio de material lingüístico para cada uno de los diferentes niveles y grupos de edad: para los niños –en algunos países poco a poco va aumentando este grupo, con la incorporación de los más jóvenes al aprendizaje de lenguas en los primeros cursos escolares y para los que se elabora un material que pretende introducirlos en la lengua extranjera a través de los elementos que más fielmente definen el aprendizaje a estas edades tempranas: el juego y el cuento²¹–, adolescentes y adultos, además de para la formación específica de muchos profesionales de los distintos ámbitos, como el turismo, la hostelería, los negocios, etc.

Especialmente relacionada con esto último está la importantísima labor lexicográfica llevada a cabo en los últimos años por muchos investigadores y por las editoriales. Y esto es así, pues no debemos olvidar que el panorama científico y técnico actual del mundo desarrollado es heredero del que ha sido, sin lugar a dudas, el periodo más importante en la historia de la ciencia: el siglo XX, cuando se potenció enormemente la investigación científica y cuando las denominadas ciencias tradicionales se renovaron en un continuo proceso de subdivisión y de especialización. Desde el punto de vista lingüístico, todo ello nos ha permitido presenciar la reinención de las lenguas en manos de los lexicógrafos contemporáneos, quienes, advertidos de las extraordinarias posibilidades que les brinda la lexicografía plurilingüe, centran su trabajo principalmente en la elaboración de glosarios y diccionarios plurilingües de vocabulario específico. En muchos de ellos, además, no solo tienen cabida las lenguas ‘mayores’, las lenguas nacionales instaladas en los sistemas escolares desde hace siglos, ya que también se ha empezado a cederles espacio a las lenguas ‘menores’, ausentes del panorama lingüístico escolar y cultural europeo en el pasado –por diferentes razones históricas, dependiendo de las lenguas– y que cada vez con más fuerza reclaman su lugar dentro de él.

El resultado, en definitiva, es que hoy en día contamos con libros nuevos para enseñar como extranjera prácticamente cualquier lengua europea. Y la mayoría de los manuales empleados, como ya mencionábamos con anterioridad, se elaboran sobre los principios eclécticos de la enseñanza comunicativa. En ellos el lenguaje, como medio sobre el que se basa la comunicación, se presenta como

instrumento de transmisión de funciones comunicativas y no como un sistema de formas y estructuras y se estudia de forma global como discurso bajo la perspectiva del uso y de la realidad comunicativa, pues lo que realmente interesa ahora son el proceso comunicativo y las relaciones interpersonales. De acuerdo con ello, los manuales se organizan en unidades de comunicación de la vida real, subordinando a ello la fonética, la gramática y el vocabulario y evitando, de este modo, su aprendizaje en cuanto elementos lingüísticos aislados.²²

En ellos, al texto y a la imagen impresos paulatinamente se han ido añadiendo otros elementos audiovisuales, a través de diferentes soportes tecnológicos: discos compactos, vídeos e Internet. Y en la actualidad la última tendencia editorial se presenta en forma de manuales o libros interactivos, en los que con un solo clic del ratón el alumno accede en su ordenador a la grabación de una situación en vídeo, pasando con ello, con un simple gesto, de la imagen y del texto impresos al sonido de la lengua objeto de estudio y a la imagen en movimiento que representa la situación de estudio.

Con este material a los alumnos se les acerca el sonido de la lengua y la imagen de la cultura objetos de aprendizaje. Y uno y otra ocupan en la actualidad un lugar tan destacable como los tradicionales elementos lingüísticos, es decir, la gramática y el vocabulario. Y, de forma innegable, constituyen elementos imprescindibles en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas en los primeros estadios de su desarrollo.

La evolución tecnológica a la que se ha subordinado la publicación de este material, sin lugar a dudas, resulta la innovación más importante experimentada en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en los últimos años y en la actualidad, cuando estamos ya sumergidos en la era de Internet, de las pizarras inteligentes y de la docencia *on line*, entre otras cosas.

Los avances tecnológicos han modificado de forma significativa tanto el desarrollo de nuestras clases, como la presentación de los materiales didácticos. Los nuevos diccionarios y manuales o métodos, que han proliferado de manera imparable, progresivamente han ido incorporando nuevos elementos –relacionados en su mayoría, de

acuerdo con los nuevos cánones imperantes, con el aspecto cultural de la enseñanza— y con ello, evolucionando de forma sorprendente en su presentación, pudiendo coexistir incluso en sus versiones tradicionales en papel y en sus nuevos formatos electrónicos.

En la actualidad, el trabajo editorial convive y compite con otros muchos accesibles para todos los públicos en la red, en la radio y en la televisión. El buen uso de Internet y la facilidad con la que el usuario de hoy en día puede disponer en ella de todo un enorme repertorio de material didáctico en el que apoyarse en el proceso de su labor como docente o discente de una lengua extranjera es, sin lugar a dudas, un logro sin precedentes en la historia de esta disciplina²³ y un hecho que la caracteriza de forma significativa en nuestros días, cuando nuestros ordenadores, tabletas y teléfonos móviles nos permiten a través de un simple clic o toque de pantalla ‘vivir’ la lengua y la cultura que enseñamos y aprendemos aunque nos encontremos a muchos kilómetros de distancia de los países que las sustentan. Y en muchas ocasiones, incluso, en tiempo real.

4. CONCLUSIONES

En el siglo XX, antes de que confluyeran los caminos de la lingüística y de la didáctica de lenguas, el aprendizaje se focalizaba principalmente sobre la lengua escrita y se basaba fundamentalmente en el estudio de la gramática descriptiva y normativa, en los ejercicios de traducción y en el trabajo con los textos, a través de su análisis y comentario. Este estudio basado, por tanto, en la interpretación de los textos, evolucionaría en Europa tras la aplicación de los principios de la lingüística y de la psicología a la enseñanza de lenguas para convertirse en otro diferente encaminado hacia la interacción comunicativa ya en la segunda mitad del siglo XX.

En este desarrollo son muchas las aportaciones teóricas de expertos de diversas disciplinas que ha recibido la enseñanza de lenguas extranjeras y muchos los logros alcanzados. Y en su mayoría motivados por el mundo anglosajón a partir de soluciones aportadas, por lo general, para la lengua inglesa. Además de todos los nombres de los autores y de obras citados en las páginas precedentes, podemos

mencionar, por ejemplo, la edición revisada del *Interim Report on Vocabulary Selection* realizada por West y publicada en 1953 como *A General Service List of English Words*, que se convirtió en una obra de referencia para el desarrollo de los materiales didácticos; y junto a la de West, las obras de los lingüistas británicos, Palmer, Hornby, Gatenby y Wakefiel, que establecieron las bases de un marco metodológico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. (cf. Richards & Rodgers 2001: 37)

Por todo ello, el siglo XX es, sin duda alguna, un periodo intensísimo y sumamente interesante en la historia de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y constituye, en definitiva, como tratábamos de plasmar en el título de este trabajo, la última fase del desarrollo de la historia y tradición de la disciplina que nos ocupa anterior al siglo XXI, tras la etapa antigua, la Edad Media, la humanista, la ilustrada y la neohumanista, que es la que sirve de base para la enseñanza de lenguas extranjeras durante el siglo XX hasta la década de los años 60, cuando comienza la etapa que dirige los pasos de la didáctica de lenguas hasta el presente. Desempeña con ello, en definitiva, un papel fundamental, pues enlaza la situación actual, centrada ya de forma dominante en las lenguas modernas²⁴, con su pasado, encontrándose en cierto modo a medio camino entre uno y otra, si bien formando ya más parte de su pasado que de su presente.

En la actualidad asistimos al desarrollo del último de los grandes hitos en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la puesta en práctica de una iniciativa transcendental, por su naturaleza internacional única e incomparable con ninguna anterior en la historia de esta disciplina, que se hizo pública el año 2001 bajo el título *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Junto a este hecho, la evolución tecnológica a la que se ha subordinado la publicación del material didáctico y el desarrollo de las clases –o lo que es lo mismo, los nuevos libros y las nuevas aulas de idiomas del siglo XXI–, resulta la innovación más importante experimentada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en los últimos años y en la actualidad, cuando ya en la segunda década del siglo nos encontramos en un momento caracterizado en gran medida por la revisión permanente de los diseños curriculares y de los materiales docentes, en la búsqueda de una mejora educativa que garantice la

calidad del proceso y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Resultado de todo ello son las clases actuales de idiomas, donde profesores y alumnos basan sus experiencias como docentes y discentes en la enseñanza comunicativa y en un aprendizaje que hoy en día se ha convertido en una experiencia vital pues, tal como propugnan las nuevas políticas educativas europeas, ésta nos debe acompañar toda la vida para que podamos formar parte del entorno plurilingüe internacional europeo actual en el que convivimos de una forma cada vez más intercultural y globalizada.

Una situación nueva, plagada de innovaciones... Sin duda alguna que sí..., en muchos aspectos, aunque no en otros tantos, si tenemos en cuenta los pasos dados por la disciplina que nos ocupa en la historia.

5. REFLEXIONES FINALES

En conjunto, ¿los avances experimentados en la práctica de la didáctica de lenguas extranjeras en la actualidad son tan relevantes como parecen?. Por razones de brevedad y espacio, intentaremos dar respuesta a esta pregunta en este último tramo de nuestra exposición, revisando solo algunas cuestiones principales sobre esta práctica y reflexionando tan solo sobre algunos aspectos en torno a “lo mucho y lo poco que han cambiado las cosas” en el siglo XXI como últimas observaciones concluyentes, siempre ampliables en el futuro.

Por un lado, demandamos un aprendizaje funcional de las lenguas que, no obstante, como ha sucedido en mayor o menor medida en casi todos los periodos históricos, sigue teniendo como objetivo último satisfacer las necesidades básicas y comunes del público extranjero: aprender a hablarlas, leerlas y escribirlas en el menor tiempo posible.

Por otro lado, en cuanto a la metodología, los maestros siguen recurriendo a las gramáticas, los vocabularios, los diálogos, etc. para el desarrollo de su actividad docente, abarcando los métodos gramatical

y conversacional tradicionales de la enseñanza de lenguas.

Además, hay que mencionar el decreciente interés por las lenguas clásicas frente al auge de las lenguas modernas, aunque ya el filósofo inglés John Locke (1632-1704) destaca como precursor en este aspecto, pues en su trabajo *Some Thoughts Concerning Education* ya criticaba la enseñanza del latín, que no perseguía fines prácticos – actividades comerciales, industriales, etc.– y propugnaba la enseñanza del francés.

Asímismo, vivimos una época dominada por el debate sobre la metodología y tanto de forma teórica como práctica. En este sentido, el gran precursor fue Jan Amos Komenski (1592-1670), defensor de que todas las lenguas debían ser aprendidas por la práctica, mejor que por las reglas, y principalmente leyendo, repitiendo y copiando, con ejercicios de imitación, tanto escritos como orales y concediéndole prioridad a enseñar a hablar para después llegar a leer y a escribir. Dedicado a la enseñanza de la lengua latina, en sus tres grandes obras *Ianna Linguarum Reserata* (1628), *Didactica magna* (1632) –obra pedagógica, sobre la formación del niño– y *Orbis Sensualim Pictus* (1658) teorizó y puso en práctica sus novedosas ideas. Igualmente, John Locke, defensor del método directo imitativo del habla corriente, así como otros maestros menos conocidos que incorporaron en sus manuales sus propias teorías sobre cómo aprender una lengua, como Juan Ángel de Zumaran en el siglo XVII, por ejemplo, y todos aquellos que aportaron su grano de arena a la imparable evolución metodológica que ha tenido lugar en la enseñanza de lenguas extranjeras desde el método tradicional o de gramática y traducción hasta la enseñanza comunicativa actual.

Y por último, decíamos más arriba que en la actualidad asistimos al desarrollo del último de los grandes hitos en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la puesta en práctica de la iniciativa del *Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas*. ¿Es realmente algo único e incomparable? Lo cierto es que sí... al menos como iniciativa gubernamental. Pero la realidad resultante en cuanto a los contenidos homogéneos que deben considerarse en las clases de idiomas en el espacio europeo, sí que cuenta con una situación comparable: pensemos en los grandes maestros de lenguas de los siglos XVI y XVII,

pensemos en las obras de Oudin, Zumaran, etc. y entenderemos que también se detecta en aquella época un modo común de proceder en las clases de lenguas, algo que, como también hemos visto, llevaba dándose de forma similar durante siglos en el espacio occidental europeo, en el que el sistema de instrucción cristiano se había convertido en un modelo para todos, siendo adoptado por las escuelas carolingias y por las instituciones monásticas de toda Europa y constituyendo una evidente base de unión de todo su territorio, a pesar de su diversidad geográfica y cultural.

Entre algunas de las novedades más resaltables, cabría decir, en primer lugar, que ahora estudiamos muchísimas más lenguas y el inglés y el alemán figuran hoy en día entre las lenguas más demandadas por la sociedad occidental. En los siglos precedentes estas lenguas ocuparon una posición más débil²⁵, pero las relaciones político-culturales del mapa europeo occidental en particular, como el mundial en general, como sabemos, han variado notablemente desde entonces²⁶. El puesto de liderazgo de la lengua inglesa en el mundo es indudable, pues es la lengua de comunicación internacional de la ciencia y de la tecnología, desde la huída a Estados Unidos de los “cerebros” de Europa tras la Segunda Guerra Mundial. La lengua alemana, por su parte, es la lengua de la primera potencia económica europea. Junto a ellas, no obstante, no podemos dejar de mencionar el destacable papel del chino o del español, por su gran número de hablantes, así como las que hasta el siglo XX han sido demandadas de forma tradicional, como es el caso de la lengua francesa.

Y en segundo lugar, que la didáctica de las lenguas extranjeras es una disciplina con forma propia, independientemente de la pedagogía y de la didáctica en general. Observando el largo camino recorrido por ella a lo largo de los siglos, podríamos decir que lo que más ha cambiado han sido dos cosas: la terminología teórica y los elementos auxiliares empleados en la docencia, los elementos que, sin duda, han conducido a la base teórica y práctica actual de esta disciplina que la seguirán condicionando en el futuro, ofreciendo nuevas posibilidades de estudio y nuevas vías o caminos de investigación.

Uno de ellos, de creciente actividad en la actualidad, es el

recorrido en los últimos años por los interesados en la historiografía lingüística, marco en el que se encuadra este trabajo y todos los que le han precedido en nuestra investigación, que concluimos ya, aunque no sin antes expresar una última valoración final: la experiencia nos ha demostrado que la labor de sondear en el pasado en busca de los logros alcanzados por los teóricos, estudiosos y maestros de lenguas extranjeras que nos precedieron no es una tarea nada fácil, pues en muchos casos supone trabajar con obras y documentos antiguos de difícil acceso –muchos de los cuales, además, hoy en día siguen sin estar convenientemente catalogados–; no obstante, resulta muy atractiva e interesante, pues nos permite conocer a quienes nos precedieron como maestros de lenguas extranjeras, valorar en mejor medida su trabajo y aprender de él en el desempeño de nuestra actividad docente en el presente. Pues, como todos sabemos, la importancia de la historia de una disciplina radica precisamente en que coloca en perspectiva su presente; y así, el pasado nos ayuda a entender mejor nuestra propia actualidad, en la que solo puede creerse original aquel que no tenga memoria y olvide que conviene conocer mejor la historia para perfeccionar el oficio del maestro de lenguas o la labor del profesor de idiomas en el futuro.

NOTAS

- ¹ Y cuyo resultado, desde la Antigüedad hasta el siglo XIX, son los artículos publicados en esta revista que recogemos en el apartado final de bibliografía.
- ² Como por ejemplo, el *Accord de coopération culturelle scientifique et technique*, firmado en Lisboa en 1970 por Francia y Portugal.
- ³ Como por ejemplo la beca o programa ERASMUS, acrónimo con el que se conoce al *European Region Action Scheme for the Mobility of University Student* o Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios.
- ⁴ Los ejemplos citados referidos a la lengua alemana han sido tomados de la colección de manuales recogida por Marizzi 2001: 13-23.
- ⁵ De quienes ya tuvimos ocasión de hablar anteriormente: véase Corvo 2012: 151 y 157, respectivamente.
- ⁶ Y quien respecto a la intención de su obra, expresada en su título, declara: “Este aserto, entiéndase bien, no lleva en sí la

pretensión de afirmar que con este librito puede aprenderse el idioma alemán en absoluto. [...] estoy asimismo bien seguro de que todo español que por gusto o por necesidad tenga que ir a Alemania puede, estudiando el libro durante esos diez días, saber suficiente alemán para hacerse entender. Esto, que es en definitiva lo esencial, constituye el fin que me propongo al publicarlo.” (p. 3)

- ⁷ Ejercicio oral destinado a enseñarle al estudiante a producir una respuesta oral automática.
- ⁸ Siglas de *Centro de Recherche et d'Études pour la Diffusion du Français, langue étrangère*. Es producto de una reforma iniciada por el Ministerio de Educación de Francia en la década de los 50 con el fin de reforzar y difundir la enseñanza de francés en el exterior. Siguiendo una metodología audiovisual y las teorías conductistas, propone la automatización de estructuras, a base de la repetición y de su práctica mecánica.
- ⁹ Por cuestiones de brevedad y espacio quedan fuera de este repaso histórico muchos nombres y muchas otras teorías de enorme interés para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, aunque si bien de reconocimiento más limitado, como las relacionadas con los diferentes enfoques humanísticos aparecidos a partir de la década de los 70 o el enfoque por tareas. Esta propuesta de aprendizaje procedente del mundo anglosajón a partir de los 90 consiste en actividades basadas en el uso de la lengua en procesos de comunicación, en la misma línea del concepto de método integral acuñado en 1993 por Aquilino Sánchez en su obra *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*, con el fin de definir el método más adecuado para el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera basado en el enfoque comunicativo. Una descripción analítica de este método puede consultarse en Sánchez 1997: 250-268.
- ¹⁰ Según la cual, la descripción de la lengua se realiza sobre el conjunto de estructuras que le son propias; de acuerdo con ello, el sistema de reglas de una lengua ya no constituye el punto de partida de su estudio, como había sucedido generalmente hasta entonces. Leonard Bloomfield (1887-1949) es uno de los principales representantes del estructuralismo estadounidense.

- ¹¹ Las teorías estructuralistas se proyectaron en la enseñanza de lenguas a través de la influencia, principalmente, de los lingüistas Charles Fries (1887-1967) y Robert Lado (1915-1995). Fries fue el creador de este método, que describió en 1945 en su obra *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Para él el análisis contrastivo resultaba esencial para solventar la mayor dificultad subyacente al aprendizaje de una lengua extranjera, que radicaba en las diferencias existentes entre los sistemas estructurales de ésta y la nativa; es decir, entre los patrones gramaticales, fonológicos, etc. de ambas lenguas. Lado es uno de los fundadores de la Lingüística Contrastiva moderna. Su obra más representativa es *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*, publicada por la Universidad de Michigan en 1957; en ella establece los métodos para comparar los sonidos, la gramática, el vocabulario y la cultura representantes de dos sistemas lingüísticos diferentes.
- ¹² El enfoque oral para la enseñanza de la lengua había surgido en Gran Bretaña en los años veinte de la mano de un grupo de lingüistas, como Harold Palmer, Michael West, etc. Sus estudios se encaminaron en la búsqueda de una fundamentación científica sobre la que poder sustentar la aplicación de un método oral para la enseñanza de la lengua inglesa a través de determinados contenidos de naturaleza léxica y gramatical. De acuerdo con ello, considerando esencial el control del vocabulario en dicho proceso para el aprendizaje de la lectura, elaboraron en 1936 *The Interim Report on Vocabulary Selection*, una guía para la enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en su vocabulario de uso más frecuente, principalmente; y con el fin de establecer los contenidos gramaticales de un curso de lengua a través de un enfoque oral, sus análisis de la lengua inglesa les llevaron a una clasificación de sus principales estructuras como modelos de frases o patrones oracionales que incorporaron en diferentes obras para la enseñanza del inglés. (cf. Richards & Rodgers 2001: 38)
- ¹³ Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) desarrolló su trabajo en el campo de la psicología, siendo un gran defensor del conductismo.
- ¹⁴ Fundador de la lingüística generativa o transformacional. Nació en 1928 y es uno de los lingüistas más influyentes, sin duda, de la

segunda mitad del siglo XX y de nuestros días. En 1957 revolucionó la teoría lingüística con su obra *Syntactic structures* – germen de la denominada gramática generativa– y se enfrentó a la validez de los postulados conductistas de la psicología, que consideró insuficientes para explicar distintos aspectos del proceso de adquisición lingüística, entre los que se encuentra la capacidad innata del individuo para aprender y usar una lengua, pudiendo contruir un número infinito de oraciones a partir de un número finito de morfemas y de fonemas o la existencia de una estructura común en todas las lenguas o gramática universal.

¹⁵ Véase nota a pie número 8.

¹⁶ Bajo la influencia de las teorías funcionales de lingüistas como el inglés Michael A. K. Halliday (1925) o el holandés Simon C. Dik (1940-1995), según las cuales, la lingüística estudia la descripción de los actos de habla o de los textos, porque las explicaciones de los hechos del lenguaje responden al uso del lenguaje, ya que es el uso del lenguaje –“fenómeno social que surge en el contexto de una comunidad y que contribuye en gran medida a establecer cohesión social” (García 2003: 51)– el que da forma a las estructuras gramaticales de una lengua.

¹⁷ Los enfoques comunicativos surgen a partir de esta década como reacción a los métodos estructuralistas empleados con anterioridad y, partiendo de la consideración teórica de que el objetivo de la lengua es la comunicación, justifican su enseñanza en el análisis de los factores que influyen en una situación lingüística y, principalmente, a partir de dos nuevas unidades de significado: las nociones –generales y específicas, es decir, tanto las referidas a propiedades y cualidades de objetos, actividades, acontecimientos, personas, etc., como las referidas a éstas en relación con diferentes temas: la ropa, la casa, el trabajo, las vacaciones, etc.–y de las funciones o intenciones del hablante: agradecimiento, petición de permiso, disculpa, etc.

¹⁸ Término acuñado por el sociolingüista estadounidense Dell Hathaway Hymes (1927-2009). Su visión de la teoría lingüística incluye la comunicación y la cultura, elementos ambos que incorpora al conocimiento de una lengua, junto a la gramática. Entre otros teóricos influyentes en las bases de la enseñanza comunicativa se encuentran: Hallyday –al que ya nos hemos

referido anteriormente– o Henry Widdowson (1935) con su enfoque racional en la enseñanza de lenguas como comunicación, etc. De acuerdo con ellos, como la lengua no consta de simples unidades estructurales y gramaticales, sino de categorías de significado funcional y comunicativo, la enseñanza comunicativa de una lengua significa adquirir los elementos lingüísticos del discurso necesarios para realizar determinadas funciones comunicativas. La competencia pragmática o sociolingüística –dependiendo de los diferentes autores– es uno de los componentes básicos de la competencia comunicativa.

- ¹⁹ También conocido en castellano como MCER o CEFR en inglés, se inscribe dentro de la política lingüística del Consejo de Europa.
- ²⁰ Establecidos con el fin de homogeneizar los distintos sistemas de certificación y acreditación de niveles de lenguas extranjeras en Europa; son niveles estándares de competencia lingüística que diferencian entre el usuario básico –que se corresponde con los niveles A: A1, Acceso o *Breakthrough* y A2, Plataforma o *Waystage*–, el independiente –que se corresponde con los niveles B: B1, Umbral o *Threshold* y B2, Avanzado o *Vantage*– y el competente –el que se encuentra en el nivel C: C1, Dominio operativo eficaz o *Effective Operational Proficiency* y el C2, Maestría o *Mastery*.
- ²¹ Los cuentos bilingües para niños resultan principalmente útiles en las poblaciones multilingües, donde se ha actualizado el material para enseñar a leer y a escribir en más de una lengua.
- ²² Es decir, el estudio de cada uno de estos elementos no se contempla como un fin en sí mismo, sino que interesan en la medida en la que estos se encuentran acompañando los actos de comunicación y al servicio del objetivo prioritario, que es el proceso de comunicación. El contexto sobre el que éste se desarrolla es fundamental, pues a través de él se definen el mensaje y los demás elementos que intervienen en la situación: el lugar, los interlocutores, etc.
- ²³ En este sentido, la invención de Internet es tan solo comparable, de algún modo, a otras dos anteriores: la imprenta en el siglo XV y mucho más atrás en el tiempo, la invención de la escritura.
- ²⁴ Incomparablemente superior al estudio de las lenguas clásicas, razón por la que no nos hemos detenido en ellas en estas páginas. Esto

no significa, sin embargo, que estas lenguas no merezcan nuestra atención. Todo lo contrario, pues su enseñanza a los jóvenes en las últimas décadas constituye un enorme desafío tanto para los profesores, como para los autores y las editoriales responsables de la elaboración del material didáctico destinado a ella. Así lo prueban algunas propuestas metodológicas de los últimos años, novedosas e interesantes, como por ejemplo la presentada en el manual de lengua latina de Ferro *et al.*, quienes en el prólogo de la primera edición explicaban a sus destinatarios cómo nació este libro del siguiente modo: “O libro que hoxe poñemos nas túas mans naceu nas aulas. Antes ca ti, experimentaron sucesivos borradores dezanove profesores e varios miles de alumnos [...]. Nin eles nin nós queremos que penses que este é un grosso volumen para estudiales e sufrires, senón una gran caixa de ferramenta na que o siso do teu profesor ou profesora e a túa propia inclinación irán escolmando os materiais que máis che interesen. Non queremos que sexas un almacén de datos, senón un cerebro capaz de idear cousas novas con eses datos.” (Ferro *et al.* 1996: 3)

²⁵ Esto, entre otras cosas, explica que haya que esperar hasta el siglo XVIII para encontrar el primer diccionario inglés-alemán y alemán-inglés, publicado en Nuremberg en 1719.

²⁶ Un reflejo de todo esto son las obras lexicográficas que nos podemos encontrar en las librerías, en las que hallamos múltiples combinaciones de lenguas y en las que la aparición de estas dos lenguas cada vez se ha hecho más presente.

OBRAS CITADAS

- Breva Claramonte, M. 1994 *La didáctica de las lenguas en el Renacimiento. Juan Luis Vives y Pedro Simón Abril. Con selección de textos*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Choimet I. y Imroth J. R. 1964 *Moderno método práctico de alemán*. Barcelona: Los autores.
- Corvo Sánchez, M. J. 2012 “Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (IX): Siglo XIX, hacia el presente de la didáctica de lenguas modernas. *Babel-AFIAL* 21, 137-166.

2011. “Historia y tradición en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa (VIII): *Babel-AFIAL* 20, 163-191.
2010. “[...] (VII): Edad Moderna – Las lenguas nacionales”. *Babel-AFIAL* 19, 251-281.
2009. “[...] (VI): Edad Moderna – La reforma humanística de la lengua latina y de su enseñanza”. *Babel-AFIAL* 18, 207-243.
2008. “[...] (V): Edad Media – Las otras lenguas, vernáculos, sapienciales y religiosas”. *Babel-AFIAL* 17, 233-252.
2007. “[...] (IV): Edad Media – La enseñanza del latín”. *Babel-AFIAL* 16, 151-178.
2006. “[...] (III): Antigüedad clásica – Roma”. *Babel-AFIAL* 15, 43-64.
2005. “[...] (II): Antigüedad clásica – Grecia”. *Babel-AFIAL* 14, 175-188.
2004. “[...] (I): Antigüedad”. *Babel-AFIAL* 13, 93-110.
- Dibbets G. R. W. 1992 “Dutch Philology in the 16th and 17th Century” en Noordegraaf, Jan et al. (eds.) *The history of Linguistics in the Low Countries*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 39-61.
- Consejo de Europa. 2001 *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Editorial Ramón Sopena, S. A. 1936 *¿Quiere usted saber alemán en diez días?*. Barcelona.
- Ferro, X./ Miramontes Concepción Sande, A./ Souto, X. 1996 *Latin de onte a hoxe*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia. (2^a edición, corrixida)
- García Velasco, D. 2003 *Funcionalismo y Lingüística: la Gramática Funcional de S. C. Dik*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Marizzi, B. 2001 *Manuales de lengua alemana de dos siglos: exposición de libros de textos con ocasión de los 156 años de alemán en la enseñanza pública: I.E.S. San Isidro*. Madrid: Asociación Española de Germanistas.
- Ponce de León, R. 2007 “Materiales para la Enseñanza del Español en Portugal y para la Enseñanza del Portugués en España: Gramáticas, Manuales, Guías de Conversación (1850-1950)” en G. Magalhães (coord.) *Actas do Congresso RELIPE S III*. Covilhã: Universidade da Beira Interior; Salamanca: Celya, 59-86.

Richards, J. C. & Rogers, T. S. 2001 *Approaches and Methods in Language Teaching*. Reino Unido: Cambridge University Press.

Sánchez Pérez, A. 1997 *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL.

1993. *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio analítico*, Madrid: SGEL s.a.