



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

La enseñanza del francés en el sistema educativo
español. Perspectiva histórica.

Teaching French in the Spanish education system. Historical perspective

Autor/es

Sofía Zorrilla Arévalo

Director/es

María Jesús Salillas Paricio

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2019/2020

RESUMEN

A lo largo de los años el sistema educativo en España ha sufrido numerosos cambios, relacionados sobre todo con las circunstancias políticas del momento, y las lenguas extranjeras no han tenido una alta estima en el territorio español hasta el siglo XVIII. A partir de este momento, la existencia de una sociedad abierta a distintas culturas, diversos intercambios económicos y amplias relaciones sociales ha llevado a introducir estas lenguas en el ámbito educativo como instrumentos vehiculares de cualquier aprendizaje, dotando de gran importancia al aprendizaje de los idiomas en el desarrollo y crecimiento personal y profesional de los individuos en nuestra sociedad. Teniendo en cuenta su evolución, este trabajo va analizar en profundidad la institucionalización de estas lenguas, más concretamente, la institucionalización del francés como materia educativa en el sistema académico español, observando los distintos factores que han influido e influyen a día de hoy en su evolución, estatus y posición actual.

Palabras clave: Francés lengua extranjera, instrumento vehicular, institucionalización, sistema educativo.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN GENERAL.....	4
1.1. Justificación.....	4
1.2. Objetivos y expectativas.....	4
2. LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: RECORRIDO HISTÓRICO.....	6
2.1. La Ley Moyano de 1857.....	6
2.2. La Ley General de Educación de 1970.....	13
2.3. El proceso de descentralización y la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990.....	16
2.4. La enseñanza del francés en la Comunidad Autónoma de Aragón...19	
2.4.1. Los programas bilingües y el francés en la Comunidad Autónoma de Aragón.....	20
3. HISTORIA DE LA METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS. EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS.....	27
4. OTROS FACTORES IMPORTANTES EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA.....	36
4.1. La motivación y la actitud del alumnado.....	36
4.2. El papel del docente.....	43
4.3. El clima del aula.....	45
5. CONCLUSIONES.....	47
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49

1. INTRODUCCIÓN GENERAL

1.1. Justificación.

A lo largo de mi recorrido académico, las distintas experiencias relacionadas con las materias educativas y, más concretamente, con las lenguas extranjeras, me han impulsado a valorar positivamente su aprendizaje. Sobre todo, se trata del aprendizaje del francés como materia educativa pero también de todo aquello que engloba como lengua y cultura. Las distintas percepciones y experiencias vividas relacionadas con el francés me han llevado a tener una actitud activa, receptiva e interesada por su estudio en el ámbito académico, estudio que se ha llevado a cabo en este trabajo de fin de grado, teniendo en cuenta los factores que, en mi opinión, determinan su enseñanza y su aprendizaje.

Las distintas actitudes y políticas educativas tomadas respecto a la enseñanza del francés como materia escolar han llevado a plantear este estudio con el objetivo de investigar la institucionalización del francés como lengua extranjera en el ámbito académico, así como la evolución de su posición a lo largo de los distintos planes de estudio existentes en el sistema educativo español, desde la ley Moyano de 1857 hasta la actualidad.

Dado el interés económico, político y social que posee el estudio de las lenguas extranjeras en nuestra sociedad por su carácter formativo y funcional, en este trabajo se va a investigar sobre los distintos factores que han influido e influyen a día de hoy en el estudio del francés como lengua extranjera (FLE).

1.2. Objetivos y expectativas.

El objetivo de este estudio es analizar la institucionalización del francés, primero atendiendo a su estudio en España y, posteriormente, tras la descentralización, en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Las expectativas del presente trabajo se basan en encontrar los motivos o factores que influyen en el estudio del francés y su estatus como lengua extranjera que, en un primer momento, se mantenía en primera posición frente al resto de lenguas hasta llegar a ser sólo

concebida como una segunda lengua extranjera después del inglés. El trabajo se ha estructurado en tres apartados fundamentales. En la primera parte se hace un recorrido histórico de las disposiciones legislativas, atendiendo sobre todo al lugar que ocupan las lenguas extranjeras, y más concretamente el francés, en las distintas leyes educativas y en los diferentes planes de estudio desde la Ley Moyano de 1857, que introduce por primera vez la enseñanza de las lenguas modernas como materia obligatoria en nuestro sistema educativo, hasta la actualidad en nuestra Comunidad Autónoma, tras la descentralización y el traspaso de funciones en materia educativa. En la segunda parte, se analiza la evolución de las diferentes líneas metodológicas que han intervenido en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Finalmente, en la tercera parte del trabajo se aborda una serie de factores de los que, a nuestro juicio, también depende en gran medida el resultado y la eficacia de la enseñanza de las lenguas extranjeras: la motivación y la actitud del alumnado, el papel del docente y el contexto escolar en el que se desarrolla dicha enseñanza.

2. LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: RECORRIDO HISTÓRICO

La institucionalización del francés como primera lengua extranjera en el ámbito escolar ha sufrido numerosos cambios a lo largo del siglo XX. Las distintas reformas de los planes de estudio que han predominado en España, por cuestiones políticas, han llevado a modificar las materias escolares existentes. Este trabajo tiene como principal objetivo realizar un análisis de la enseñanza del francés como lengua extranjera en España y, después de la descentralización, en la Comunidad Autónoma de Aragón.

2.1. La Ley Moyano de 1857.

Conviene poner de relieve que todos estos planes educativos y las propuestas de mejora respecto a las lenguas vivas no habían sido valoradas ni reformuladas hasta que una ley de gran envergadura supuso un antes y un después en la enseñanza y concepción de las lenguas vivas. La Ley Moyano de 1857 introdujo por primera vez la enseñanza de las lenguas modernas como materia obligatoria en el ámbito académico en España. Las razones de esta valoración se encuentran más atrás en el tiempo, en el *Renacimiento* resultante de las ideas del *Humanismo*, ambos movimientos buscaban una renovación y extensión cultural, social, científica y artística, por lo que se empezó a dotar de gran importancia al conocimiento de las lenguas (Martín Sánchez, 2009). La nueva Ley de Instrucción Pública, cuyo autor fue Claudio Moyano, suponía la entrada de una nueva concepción de la educación. Las características de esta novedosa ley estaban relacionadas con la ideología del liberalismo moderado, consagrando a la enseñanza un papel centralizador, bajo las directrices de la Dirección general de Instrucción Pública dentro del Ministerio de Fomento y no desde la Iglesia (Fernández Fraile y Suso López, 1999). El papel del Estado recobra importancia sobre el campo educativo, controlando todo el conjunto de centros escolares. Las consignas que conlleva la Ley Moyano son la universalización de la escolarización, la división de la estructuración anterior de la enseñanza donde la Primera enseñanza pasa a ser *Enseñanza Elemental* (obligatoria hasta los 9 años) y *Enseñanza Superior* (9-12 años); la Segunda enseñanza pasa a ser *Estudios Generales* (título de bachiller) y *Estudios de Aplicación* (carácter profesional).

Por otro lado, también conlleva la gratuidad de la educación elemental, la existencia de una Junta de Instrucción Pública en cada provincia y una Junta central en Madrid.

A pesar de todo esto, las disputas entre los liberales y conservadores continuaban respecto a cuestiones como el papel del estado, la libertad de cátedra, la libertad en la enseñanza, etc. Esta ley continuará hasta 1970, con ciertas modificaciones sobre todo en el período de la postguerra.

Se debe destacar un aspecto relevante en esta Ley, la introducción del estudio de las lenguas vivas. En el caso de la enseñanza del francés, el Programa general de Estudios de Segunda Enseñanza de 1858 introduce el estudio de esta lengua extranjera en los Estudios Generales (5º y 6º de Bachillerato) y, además, el estudio del inglés, el alemán y el italiano en los Estudios de Aplicación. En relación con el Plan Pidal de 1845, las lenguas vivas tienen un trato favorable por parte de la Ley Moyano, la lengua francesa adquiere un estatus de materia preprofesional, aproximada a las materias troncales en la formación del alumnado (Fernández Fraile y Suso López, 1999). En cuanto al profesorado que imparte la asignatura de francés, aunque en cada instituto de Segunda Enseñanza tiene que haber un catedrático de francés u otra lengua viva, lo cierto es que:

dicho docente sigue sin necesitar el título de Bachiller y son los propios centros educativos los que deben determinar la forma de regular la docencia del idioma. Por tal motivo, en muchas ocasiones, la obligatoriedad no se respeta y el porcentaje de tiempo dedicado al francés fluctúa, a menudo en detrimento del mismo (Rius Dalmau, 2010: 34-35).

Habrà que esperar al Plan de Estudios de 1898 para que esta situación se modifique, ya que en él se prevé que el estudio del francés sea compartido con el castellano. Ante la ausencia de catedráticos de francés, será el catedrático de castellano el encargado de impartir francés. No obstante, ello conlleva una mejora sustancial en la preparación, ya que a partir de este momento se exige acreditar la Licenciatura en Letras para el desempeño tanto de las cátedras de francés como de castellano (Rius Dalmau, 2010). De este modo, aunque de forma muy lenta, se va avanzando en la enseñanza de las lenguas modernas en el sistema educativo español, con un predominio claro del francés sobre todas las demás. En 1899, se introduce el estudio del francés en la Segunda Enseñanza, desde el segundo hasta el sexto curso, con la

existencia de un programa único para esta asignatura y con un tiempo de estudio de dos horas semanales.

Posteriormente, esta concepción variaría según los intereses y propósitos políticos, pero cabe decir que la importancia de su estudio y de la introducción de las lenguas en el currículo comenzó a valorarse y a ganar sentido a partir del siglo XX. Los Planes de Estudios más importantes e influyentes, durante este periodo de tiempo, se llevaron a cabo en 1900, 1926, 1934, 1938, 1953, 1957 y 1967. Todos ellos produjeron una nueva concepción del francés como materia escolar, regulándola hasta adaptarla a los intereses políticos y sociales de cada época, configurando su estatus social e institucional como materia, marcando los objetivos y contenidos que se debían conseguir enseñar y aprender, tanto por los docentes como por todos los estudiantes de dicha lengua, las metodologías que se debían aplicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación del profesorado. En efecto, podemos decir que la enseñanza de las lenguas vivas empezó a tomar forma y valor a finales del siglo XIX con motivo de su escolarización obligatoria, pero su auge, se alcanzó posteriormente en el siglo XX, a pesar de sufrir numerosos cambios e incluso atravesar una época de incertidumbre, en su valor para la educación (Fernández Fraile, 2005).

Al principio del siglo XX, tras el desastre de 1898, el Plan de Estudios de 1900 introdujo un cambio en la educación, reduciendo el bachillerato a seis años y dotando de gran importancia a las Enseñanzas de Aplicación. La segunda enseñanza comenzaba a los 10 años. Se estudiaba francés en los cursos tercero y cuarto y, en quinto y sexto, otra lengua extranjera (inglés o alemán). El aprendizaje de las lenguas extranjeras comenzaba pues a la edad de 12 años (Fernández Fraile, 2005). El francés era el idioma al que se concedía mayor importancia, ya que era la única lengua extranjera que se debía cursar obligatoriamente durante el Bachillerato. Este Plan de Estudios introduce una nueva manera de organizar las asignaturas con la elaboración de programas y libros de textos para su enseñanza. Además, tiene en cuenta al profesorado y su retribución económica por parte del Estado. En cuanto a la enseñanza de las lenguas vivas, por fin se conciben como un medio de comunicación y se insiste en un fin utilitario de las mismas. Ello contribuyó sin duda a que en 1911 se crease la primera Escuela Central de Idiomas, primeros centros institucionalizados fuera del ámbito escolar, para la enseñanza aprendizaje del francés, inglés y alemán durante tres cursos, éstas

marcaron un punto de inflexión en el camino de la institucionalización de las lenguas vivas en España.

La création de cette école donne sans aucun doute une importante impulsion à l'étude des langues. Les cours d'une heure, le soir, jusqu'à 21 heures, accueillent des travailleurs, des étudiants désireux de compléter leurs études, ou les femmes de l'École du Foyer et Professionnelle de la Femme. L'esprit de l'Ecole Centrale de Langues est un esprit d'ouverture vers tous ceux qui cherchent la connaissance des langues comme outil avantageux dans la vie sociale et économique, comme un instrument facilitant les échanges culturels et commerciaux avec d'autres pays (...). L'Ecole Centrale de Langues se veut innovatrice dès le début, et, en ce qui concerne les innovations méthodologiques et la qualité d'enseignement, elle apparaît à la tête du mouvement en tant que dispositif de mise en place des principes et de la pratique de la méthode directe. Como dice Vivero, 1992, citado en Fernández Fraile y Suso López, 1999, pág. 233).

El sistema de enseñanza en la Escuela Central de Idiomas aparece recogido en los artículos de la Real Orden del 1 de enero de 1911, en los que se especifica que:

la enseñanza de cada Idioma se dará en tres cursos, divididos en la forma siguiente: Primer año: Método directo (vocabulario y fonética); Segundo año: Gramática (primer curso); Tercer año: Gramática (segundo curso). También se aplicará un curso complementario y de ampliación, para las distintas profesiones, consistente en Correspondencia mercantil, Tecnología industrial, Literatura, etc.

En esta época se priorizaba el estudio del francés sobre el inglés, dándole una importancia mayor que al resto de las lenguas vivas, ya que era el único idioma que se enseñaba en la escuela por su valor significativo en las relaciones internacionales. Hay que destacar que fuera de la escuela se enseñaban otros idiomas. Esta institucionalización llevó a que se empezaran a crear programas únicos para el control, orientación y una mejor gestión de la enseñanza de las lenguas modernas.

No obstante, a lo largo del primer tercio del siglo XX, continuaron teniendo lugar muchas disputas sobre la escasa existencia de formación en estas lenguas, lo que llevó a una situación de déficit y precariedad en la enseñanza de las nuevas lenguas. Las disputas entre los conservadores y liberales relativas a la escasa existencia de profesorado de dichos idiomas provocaron diferentes reformas educativas, buscando paliar esta situación problemática de la

enseñanza de las lenguas modernas. En este sentido, destaca el Plan de estudios de 1926, donde apareció una prueba específica que debía ser superada por los profesores que fueran a impartir una lengua (Orden 24-I-1926). Sin embargo, no fue hasta 1927 cuando se produjo una gran reforma del estudio del francés a través de la creación del *cuestionario oficial*, plasmado en la Real Orden del 9 de agosto de 1927, que supone la reforma de las oposiciones de acceso para el profesorado, estableciendo que los profesores de idiomas debían realizarlas en el idioma correspondiente. Además, suponía también la aparición de las principales orientaciones metodológicas, la existencia de un nuevo método mixto o ecléctico de enseñanza que abandonaba el método tradicional para dar importancia a la fonética y al léxico, así como a los contenidos basados en la realidad y características psicológicas de los alumnos (Morales Gil, 2009). En este plan de estudios, el bachillerato queda configurado de la siguiente manera: elemental (3 años) donde se imparte el francés como materia obligatoria, y universitario (2 años) donde se introduce un segundo idioma: inglés, alemán o italiano.

Todo esto fue marcando un antes y un después en la enseñanza de las lenguas, apareciendo en los distintos planes propuestas de mejora, en el Plan de Estudios de 1934 destacó la creación de una titulación específica para la enseñanza de idiomas, *Filología Moderna* en Madrid y Barcelona, y la exigencia de este título para poder presentarse a las oposiciones (Fernández Fraile, 2005). Esto contribuía a otorgar a la lengua un estatus social e institucional clave para el interés y mejora de su estudio, promoviendo un mayor número de horas para dicha materia escolar. Por otra parte, la aprobación el 29 de agosto de 1934 del nuevo Plan de Estudios (29-VIII-1934) para el Bachillerato, con una duración de siete años divididos en dos ciclos, una primera etapa de transición entre la Enseñanza Primaria y el Bachillerato, de carácter general y 3 años de duración, y una segunda etapa de cuatro años, de preparación a la Universidad. También trajo consigo importantes modificaciones relacionadas con las lenguas vivas. En efecto, este plan introduce dos lenguas, el francés que se estudia en los tres primeros años con una carga lectiva de cuatro horas semanales y en cuarto curso durante tres horas semanales. Además, un segundo idioma (que puede ser el inglés o el alemán) en los dos últimos cursos, dando a la materia de francés un estatus fundamental frente al resto de lenguas ya que no solo se considera la lengua francesa, sino también la cultura y civilización francesas como aspectos fundamentales en el currículo. Así aparece indicado en el Cuestionario de francés (29-VIII-1934), en el que se establece que, junto al aprendizaje

propiamente lingüístico, se debe insistir también en “el conocimiento de la civilización francesa en sus líneas generales, Literatura, Arte, fundamentalmente a través de las obras de los grandes escritores” (Gaceta de Madrid, 1934: 567-568). Además, como precisa Morales (2009:6) los exámenes los idiomas “adquieren un papel extraordinario para lo que era costumbre. En el examen que concedía, tras el quinto curso, el “Certificado de Estudios Elementales de los Estudios Secundarios”, habría un ejercicio de francés consistente en una traducción directa e inversa y en la explicación oral de un texto”.

Sin embargo, todos estos avances esperanzadores desaparecen durante la guerra civil. El Plan de Estudios de 1938 introdujo un cambio en la educación, así como en la concepción del francés como lengua extranjera (Fernández Fraile, 2005). Hasta ahora, ésta había sido estudiada prácticamente como única lengua en el sistema escolar durante muchos años. Sin embargo, con este Plan de Estudios el francés deja de ser materia obligatoria o troncal para pasar a ser una materia optativa junto a otras lenguas como el italiano, inglés o alemán, determinando la siguiente carga lectiva: tres horas semanales en los tres primeros cursos, pudiendo elegir entre el italiano o el francés; y tres horas en los cuatro cursos siguientes, pudiendo elegir entre inglés o alemán. Es evidente que las razones de la incorporación del italiano y del alemán se deben a motivos políticos. Todo esto fue por el prejuicio existente por las lenguas vivas, que perduró durante todo el régimen franquista, otorgándoles una importancia menor que al resto de materias y disminuyendo sus horas de estudio. De hecho, existían ciertas limitaciones por parte de este régimen en el estudio de las lenguas, marcando los contenidos ideológicos que se debían tratar en su enseñanza y dejando la importancia de la cultura y civilización francesa como contenido de menor calibre.

Tras la guerra civil española, el gobierno franquista marcó la reforma de la enseñanza media, eliminando el privilegio del francés. Los 40 años de la dictadura tuvieron un fuerte impacto en la sociedad española y, así mismo, en la educación del país. Se produjeron importantes cambios en la educación, sobre todo, en lo relacionado con la enseñanza de idiomas, pasando en un primer momento por una educación elitista a una educación media para todos (Morales Gil, 2009). En 1939-1940, se configuró la nueva educación franquista, la cual ponía fin a la coeducación, suponía la reducción del profesorado, el control absoluto por parte del poder político y la focalización en la segunda enseñanza. El gobierno podía ceder ciertos poderes a organismos e instituciones privadas, por lo que, como señala Tiana (1999,

citado en Morales Gil, 2009) el gobierno franquista cedió la educación a la Iglesia Católica, siguiendo el principio de subsidiariedad. Tras la victoria nacional, se vuelve a una educación tradicional vinculada a la política e ideología, con el objetivo de mantener el control sobre los individuos. En lo referente a la enseñanza de idiomas en esta época, nada pudo mantenerse, la ley Reguladora de los Estudios de Bachillerato (20 de septiembre de 1938), acababa con todas las intenciones republicanas, suprimía los estudios de Filología Moderna y, por supuesto, suponía “el olvido de todas las reformas tendentes a elevar el papel y la cualificación del profesorado de idiomas” (Morales Gil, 2009: 10).

La ley de reforma de la segunda enseñanza ve el Bachillerato como una prolongación de la Educación Primaria. En el currículo pasan a ser elemento fundamental la cultura clásica y el estudio de lenguas de países como Alemania e Italia. Este tipo de bachillerato se mantuvo hasta 1953. Se accedía con un examen de acceso a los 10 años, tras la Primera Enseñanza, tenía una duración de 7 años y un examen al final para poder entrar en la Universidad.

En el Plan de Estudios de 1953, que mantiene la defensa de la ideología nacional católica, se introducen muy pocos cambios relacionados con la enseñanza de la lengua extranjera. En efecto, cuando se publican los nuevos Cuestionarios para las materias de Bachillerato, el Cuestionario para idioma moderno no aparece, por lo que siguen vigentes los Cuestionarios de 1938. La lengua extranjera sigue quedando reducida a un único idioma moderno a elegir entre alemán, francés, inglés, italiano o portugués, sin dar prioridad a ningún idioma en particular. Sin embargo, cabe decir que algo está empezando a cambiar en la actitud del gobierno franquista con relación a las lenguas extranjeras, ya que en este momento se vuelve a crear la sección de Filología Moderna dentro de la Facultad de Filosofía y Letras, con la pretensión de intentar poner fin al abandono de la enseñanza del idioma en el sistema educativo. Además, cuando en 1957 se reforma el Plan de Bachillerato, los Cuestionarios oficiales de los tres idiomas modernos que se ofertaban (francés, inglés y alemán) no tardan en aparecer, recogiendo los movimientos pedagógicos de Europa (Morales Gil, 2007b). Sin embargo, habrá que esperar al Plan de estudios de 1967 para obtener algunos frutos importantes.

La evolución del sistema educativo español estuvo marcada, durante la época franquista, por el gran desentendimiento del Estado en el terreno educativo, delegando, como

se ha dicho anteriormente, el poder de la educación en la Iglesia Católica (Morales Gil, 2009). Esta fue la causa principal de la desigualdad educativa y social en esta época en el territorio español. A partir de entonces, surgieron numerosas demandas sociales con el fin de romper con la rigidez del sistema y, sobre todo, con la pluralidad de planes de estudio. Habrá que esperar al Plan de estudios de 1967 para remediar esta situación, ya que establecerá la unificación de las enseñanzas medias en un Bachillerato Elemental Unificado. Este plan de estudios si presenta Cuestionarios renovados para los idiomas modernos y como indica Morales (2007a:12) “en lo referente al francés, los nuevos cuestionarios no defraudarán, porque por fin suponen el reconocimiento de las nuevas tendencias metodológicas europeas en la enseñanza oficial”. Estas nuevas tendencias metodológicas serán analizadas detalladamente más adelante en el apartado correspondiente de nuestro trabajo.

Cerramos este extenso periodo con una cierta esperanza en lo que se refiere a la enseñanza del francés. Sin embargo, debemos ser realistas, a pesar de que el francés fue durante todos estos años prácticamente la única lengua extranjera estudiada en España y, en muchos de los planes de estudios analizados como materia obligatoria o troncal, lo cierto es que la falta de profesores bien preparados y además muchos de ellos con una situación laboral muy precaria, la escasez de medios y el retraso considerable en cuanto a la aplicación de las nuevas metodologías de enseñanza en nuestro país, hacen que el nivel de los alumnos en el dominio del francés como lengua extranjera no fuese satisfactorio. Debemos resaltar, además, que antes de 1970 el número de alumnos que accedían al estudio de la lengua extranjera era muy reducido, ya que en todos los planes de estudios que hemos revisado, el aprendizaje de las lenguas extranjeras sólo se contemplaba en la enseñanza secundaria y no en la enseñanza primaria obligatoria.

2.2. La Ley General de Educación de 1970.

Podemos atribuir al último tercio del siglo XX, el punto esencial de las reformas educativas en España. Fue la Ley General de Educación (14/1970, LGE) de 1970, uno de los últimos intentos de los gobiernos franquistas en adaptar el sistema educativo español a las características formales con el objetivo de conseguir una educación funcional para la economía española.

Evidentemente, esta Ley no surgió de la noche a la mañana, se fue forjando progresivamente a lo largo de la década anterior a su aparición en 1970. Por lo que se refiere a la enseñanza de las lenguas extranjeras, debemos señalar que al reconocimiento de las nuevas tendencias metodológicas se suma, ya a partir de los años 60, la inquietud de una sociedad plenamente convencida de la importancia de aprender idiomas, lo que favorecerá la creación de una red de Escuelas Oficiales de Idiomas: Valencia en 1966, Bilbao en 1969 y Barcelona en 1970. La creación de estos centros se justifica “por el constante incremento del número de alumnos de la Escuela Central de Idiomas de Madrid, en donde la matrícula ya superaba las 6000 inscripciones” (Morales, Arrimadas, Ramírez, López y Ocaña, 2000, 52). Por otra parte, los Congresos Nacionales de Pedagogía, los Congresos Internacionales sobre la enseñanza de las lenguas, así como las Conferencias de Ministros Europeos de Educación, que se vienen celebrando en estos años previos a la aparición de la LGE, contribuyeron no solo a introducir cambios importantes en la enseñanza de las lenguas extranjeras en España, sino también a que el gobierno se plantease la enorme necesidad de poner a España al nivel europeo en materia educativa. En este sentido, la LGE, supone una auténtica modernidad en toda la enseñanza.

En efecto, la Ley General de Educación, pretendía una reforma integral del sistema educativo y del marco legal, centenario, de la ley Moyano que controlaba el sistema educativo español. La LGE dividió la enseñanza media de España en tres etapas (Educación General Básica (EGB) que comprendía ocho cursos, de los 6 a los 14 años; Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) de tres cursos de duración; y, finalmente, el Curso de Orientación Universitaria (COU)). Además, introdujo algunos cambios y modificaciones para ampliar la Ley Moyano de 1857 y el resto de las leyes. Las características de la Ley General de Educación buscaban, ante todo, una educación integral de los individuos como derecho humano, una educación inclusiva que buscaba la libertad de los individuos, la adquisición de hábitos, el desarrollo autónomo y profesional, la existencia de una cooperación internacional (Bonal, Rambla, Calderón y Pros, 2005). Por otra parte, la Educación General Básica era obligatoria y gratuita para todos como un derecho y deber social. Esta ley, pretendía dar respuesta y propuestas de mejoras a las anteriores leyes que regulaban el Sistema Educativo español, adaptándose a una sociedad cambiante y atendiendo a todas las necesidades, muy diversas, de la sociedad, con el fin de

dotar de oportunidades a todos los individuos que formaran parte de la misma realidad educativa.

La Ley General de Educación supone un cambio sustancial en lo que se refiere a las lenguas extranjeras, puesto que su enseñanza se introduce por primera vez en una etapa obligatoria del sistema educativo. Hasta ahora, en España, el idioma solo era cursado por los alumnos que accedían a la Segunda Enseñanza. La LGE establece el estudio de una lengua extranjera obligatoria a elegir entre francés, inglés o italiano, en las etapas de EGB, BUP y COU, con el siguiente horario: en los tres últimos cursos de EGB 3 horas por semana, en 1º de BUP 5 horas por semana, en 2º de BUP 4 horas por semana, en 3º de BUP 3 horas por semana y en COU 3 horas por semana.

Con la introducción de las lenguas vivas en la Educación Primaria, en España empezó a igualarse con el resto de los países europeos, en todos los cuales las lenguas extranjeras se estudiaban en este ciclo educativo desde los años 60. En países como “Alemania, Francia y Reino Unido incluso ya se llevaban a cabo experiencias de enseñanza de idiomas en preescolar” (Morales Gil, 2007a:10).

La LGE también supuso un cambio muy importante en la formación de los maestros, ya que por primera vez debían impartir la asignatura de Lengua Extranjera en el nivel educativo de Primaria. Esto supuso que a partir de 1970 las Escuelas Normales, donde se formaban los maestros, se integrasen en la Universidad, denominándose Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica y los estudios de Magisterio pasasen a ser estudios de primer ciclo universitario. En el nuevo plan de estudios para maestros se incorporó la especialidad de Lengua Española e Idiomas modernos. En esta especialidad, durante tres cursos, se estudiaban como materias obligatorias las asignaturas de Lengua y Literatura Francesas o Lengua y Literatura Inglesas.

También para la formación del profesorado de Secundaria, la LGE de 1970 introdujo cambios importantes con la creación de las Facultades de Filología y, sobre todo, con la exigencia de una formación pedagógica obligatoria para aquellos universitarios que querían dedicarse a la docencia en esta etapa. Los Institutos de Ciencias de la Educación serían los encargados de impartir esta formación, que se desarrollaba en dos ciclos, uno teórico y otro práctico, obteniendo al final de esta formación el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP).

Podemos pues concluir que la Ley General de Educación de 1970 supuso una auténtica revolución para el sistema educativo español, con unas mejoras indiscutibles para la enseñanza de las lenguas extranjeras que se estudiaban durante más años y con una carga lectiva también mayor. Por otra parte, el profesorado que se encarga de impartir estas materias recibe, por primera vez, una formación más especializada. Sin embargo, es precisamente ahora cuando la enseñanza del francés comienza a experimentar un grave problema. En los años que preceden a la Ley General de Educación, los porcentajes referentes a la enseñanza de idiomas (número de años que se cursan, número de horas lectivas por curso y sobre todo número de alumnos) siempre habían sido favorables al francés. A partir de los años 70 el desequilibrio favorece al inglés y se acentúa año tras año, incluso poniendo en peligro en algún momento la enseñanza del francés en algunas etapas de nuestro sistema educativo.

2.3. El proceso de descentralización y la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990.

Tras el fin de la dictadura franquista, el estado español sufrió un proceso de transición entre este período autoritario y la entrada de la Monarquía parlamentaria. Este proceso de descentralización del estado español se produjo al mismo tiempo que la democratización. Esta nueva configuración quedó reflejada en la Constitución de 1978, donde se estableció la nueva organización del Estado español (Bonafant, Rambla, Calderón y Pros, 2005). A partir de este momento de descentralización del territorio español, el país quedó dividido en 17 realidades distintas.

En referencia a la Educación, la situación del sistema educativo español evolucionó a partir de la aprobación de la Constitución Española de 1978, donde se buscaba un pacto educativo para conseguir la igualdad y la libertad de enseñanza. La aprobación de la Ley del Estatuto de Centros Escolares (LOECE, de 19 de junio de 1980), permitió adaptar la Ley General de Educación a la nueva organización del Estado, democrático y descentralizado. Sin embargo, solo se alcanzó un consenso básico, de ahí la sucesión de leyes y políticas educativas cada vez que se produce un cambio de gobierno. En el caso del sistema educativo, tras la promulgación de la Constitución, por tratarse del desarrollo del derecho fundamental a

la educación, se utilizará la técnica de las leyes orgánicas, cuya aprobación, modificación o derogación exige mayoría absoluta en el Congreso, en una votación final sobre el conjunto del proyecto. En este sentido, la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 19 de junio de 1980 fue la primera ley que regulaba la educación de acuerdo con la Constitución. Supuso un duro enfrentamiento entre los grupos de la izquierda y derecha sobre todo en lo referente a la libertad de cátedra, la educación religiosa, la financiación de los centros privados y el poder otorgado a las Autonomías. Lo cierto es que no se pudo llegar a acuerdos y el enfrentamiento se resolvió mediante la técnica de la votación (Sevilla, 2016). No obstante, hay que reconocer que la LOECE tuvo un papel importante en el establecimiento de las Autonomías en el campo educativo y en la progresiva evolución del sistema educativo en España (Bonal, Rambla, Calderón y Pros, 2005). En efecto, a partir de 1982 comienza realmente la descentralización del poder educativo que permite transferir las competencias en materia educativa a las Comunidades Autónomas, será un largo proceso que, en el caso de la Comunidad Autónoma de Aragón, como veremos más adelante, no culminará en su totalidad hasta 1998.

La razón por la que la educación española se vio sumergida en diversas legislaciones se debe a dos aspectos, el proceso de descentralización de España provocando la existencia de distintas políticas legislativas y educativas en el país, un total de 17 por cada Comunidad Autónoma, y la incorporación de España en la Unión Europea con el fin de conformar la unión social y política con el resto de países europeos.

En 1990, la Ley General del Sistema Educativo (LOGSE) supone una nueva reforma profunda del sistema educativo que seguía vigente desde 1970. La nueva ley de 3 de octubre de 1990 justifica este cambio por el acelerado proceso de modernización de nuestra sociedad y por su progresiva integración en el marco comunitario, lo que requiere que “nuestros estudios y titulaciones se atengan a referencias compartidas y sean homologables en el ámbito de la Comunidad Europea, a fin de no comprometer las posibilidades de nuestros ciudadanos actuales y futuros” (BOE de 4 de octubre de 1990). De este modo las enseñanzas de régimen general se ordenan de la siguiente forma: Educación Infantil (hasta los 6 años), Enseñanza Primaria (de los 6 a los 12 años), Educación Secundaria Obligatoria (de los 12 a los 16 años), Bachillerato (de los 16 a los 18 años), Formación Profesional de grado medio, Formación profesional de grado superior y Educación Universitaria. La educación primaria y la

educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica, que comprende diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años y extendiéndose hasta los dieciséis. Esta enseñanza básica será obligatoria y gratuita.

En cuanto al estudio de las lenguas extranjeras, en la etapa de Educación primaria solo se contempla la enseñanza de una lengua extranjera, se mantiene primordialmente el inglés como única materia escolar obligatoria en esta etapa. Si tenemos en cuenta las estadísticas ofrecidas por el Ministerio de Educación para el curso escolar 1989-90, se observa que únicamente el 11,71% de los alumnos entre 11 y 14 años estudian francés, mientras que el inglés es estudiado por el 87,89% de los alumnos, el resto 0,40% estudian otra lengua extranjera (MEC, 1993). En un intento de recuperar el estudio de la lengua francesa, la LOGSE introduce una segunda lengua extranjera a partir del primer año de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, pero como una asignatura optativa: “El currículo comprenderá materias optativas que tendrán un peso creciente a lo largo de esta etapa. En todo caso, entre dichas materias optativas, se incluirán la cultura clásica y una segunda lengua extranjera” (BOE de 4 de octubre de 1990). Lo cierto es que, considerada como una asignatura optativa y con una carga lectiva muy reducida, el francés apenas consigue recuperarse.

En cuanto a la formación del profesorado que imparte las materias de lenguas extranjeras, solo se introducen algunos cambios a las normas establecidas en la Ley General de Educación de 1970. De este modo, la formación de los maestros se sigue dando en las Escuelas Universitarias de Profesorado, los estudios continúan teniendo una duración de tres años (Diplomatura), aunque ahora se introduce concretamente la especialidad de Lenguas Extranjeras que se cursa desde primero. Además, conviene señalar que la LOGSE permitía que los maestros que eran funcionarios en ese momento pudiesen pasar a prestar servicio en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria (1º y 2º) de forma indefinida; y que durante los primeros diez años de vigencia de la LOGSE, “las vacantes de primer ciclo de educación secundaria obligatoria, continuarán ofreciéndose a los funcionarios del cuerpo de Maestros con los requisitos de especialización que se establezcan” (BOE de 4 de octubre de 1990). Por su parte, los profesores de Secundaria y Bachillerato debían estar en posesión del título de Licenciado y era necesario además el título profesional de especialización didáctica.

Posterior a dicha ley, apareció la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2002), que marcaba la necesidad de enseñar la cultura del esfuerzo a los estudiantes para lograr una educación de calidad. En cuanto al estudio de las lenguas extranjeras, la segunda lengua extranjera se sigue ofertando únicamente como asignatura optativa en la Educación Secundaria, pero con una precisión importante ya que debe ser ofertada obligatoriamente por los centros “Corresponde a las Administraciones educativas la ordenación de la oferta de las asignaturas optativas, entre las que se ofrecerá obligatoriamente una segunda lengua extranjera” (BOE de 24 de diciembre de 2002).

2.4. La enseñanza del francés en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Como ya hemos señalado en el apartado anterior, el traspaso de funciones y servicios de la administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Aragón en materia de enseñanza no universitaria se produce en 1998 (BOE del 23 de octubre de 1998). Desde el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, conscientes de que nuestra Comunidad comparte con Francia más de cien kilómetros de frontera y que mantiene unas estrechas relaciones políticas, económicas, sociales y culturales, sobre todo con las regiones limítrofes, se va a desarrollar una fuerte promoción del francés como lengua extranjera, estableciendo una serie de medidas para favorecer la enseñanza de esta lengua.

Una de las primeras medidas adoptadas fue la creación de las secciones bilingües español-francés en los Institutos de Enseñanza Secundaria. En la Comunidad Autónoma de Aragón, esta experiencia de programa bilingüe francés se puso en marcha en 1999. En efecto, el 23 de febrero de 1999 tuvo lugar la firma de un Acuerdo de cooperación entre el Consejero de Educación del Gobierno de Aragón y el Ministro de Asuntos extranjeros de Francia (BOA 03/03/1999) y el 15 de abril de ese mismo año, este proyecto de innovación educativo se implantó en 8 centros. En la actualidad, hay 23 IES que siguen el programa bilingüe francés, 14 de ellos se han transformado en plurilingües Francés/Inglés.

Una segunda medida importante fue la introducción de la segunda lengua extranjera en el tercer ciclo de educación primaria (5º y 6º). Esta anticipación comenzó en 2001 y con ella se pretendía que los centros de Educación Primaria ofreciesen una segunda lengua extranjera

optativa a razón de tres horas semanales para los dos cursos. Esta medida implicaba que la enseñanza de la primera lengua extranjera también se anticipase. En la actualidad, la primera lengua extranjera, el inglés, se enseña desde la etapa de educación infantil en todos los centros.

Una tercera medida importante fue la creación de las escuelas con programa bilingüe francés. Este programa se creó gracias a un Acuerdo Marco entre el Gobierno español y el Gobierno francés en 2005 (BOE 11/07/2005). A partir del curso escolar 2006/2007, el Departamento de Educación de Aragón autorizó este proyecto piloto en 9 colegios de Educación Infantil y Primaria. En la actualidad, hay 19 colegios que siguen este programa bilingüe francés.

Para los centros que no siguen estos programas bilingües en francés, debemos precisar que la Ley Orgánica de Educación (LOE, de 3 de mayo de 2006) introduce algunos aspectos importantes relacionados con la segunda lengua extranjera, ya que insiste en la posibilidad de añadir una segunda lengua extranjera en el tercer ciclo de Primaria como asignatura optativa y que esta puede seguir cursándose en toda la etapa de Secundaria y Bachillerato. Por otra parte, la Resolución de 3 de agosto de 2007 (BOE 23/08/2007), que regula la oferta de materias optativas en la Educación Secundaria Obligatoria, reforzará el estudio de la segunda lengua extranjera, al otorgarle el carácter de optativa preferente en los tres primeros cursos de la ESO. Esto significa que todos los alumnos deben cursar esta materia optativa, salvo que el Departamento de Orientación aconseje cursar las materias de Comunicación oral y escrita o Matemáticas básicas a quienes requieran un refuerzo de las competencias básicas.

2.4.1. Los programas bilingües y el francés en la Comunidad Autónoma de Aragón.

El término “bilingüe” puede llevar a ciertas confusiones. Sobre todo, si no se establece una diferencia entre persona bilingüe y enseñanza bilingüe. En este sentido, Siguán y Mackey (1986) consideran bilingüe a la persona que, además de la competencia que posee en su primera lengua, presenta una competencia similar en otra, que puede utilizar con la misma o semejante eficacia. La enseñanza bilingüe, por su parte, designa la enseñanza de materias no

directamente lingüísticas en dos lenguas, la lengua materna y una lengua extranjera (Duverger, 2005). Este es el punto de partida de las enseñanzas denominadas EMILE (Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère), CLIL (Content and Language Integrated Learning) o AICLE/EICLE (Aprendizaje/Enseñanza Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Por ello debe quedar claro que los programas de bilingüismo no pretenden conseguir personas bilingües, en el sentido estricto que hemos señalado.

El rasgo principal de la enseñanza Bilingüe es la adquisición de una competencia bicultural y la funcionalidad de la lengua extranjera. Cuando hablamos de “Secciones bilingües” o “Bilingüismo” en los centros educativos, no implica la enseñanza de lenguas oficiales del Estado, sino el aprendizaje-adquisición de las lenguas extranjeras (Ortells Ramón, 2013). Este tipo de enseñanza supone el aprendizaje simultáneo de dos lenguas, la materna y la lengua extranjera con el objetivo de que los individuos que cursen la enseñanza bilingüe acaben con una competencia comunicativa en ambas lenguas. No se pretende crear alumnos bilingües en su totalidad ya que ser bilingüe implica mucho más, sino que éstos adquieran las competencias comunicativas correspondientes en lenguas extranjeras a través de la potenciación y el desarrollo de su aprendizaje mediante la enseñanza bilingüe junto al estudio de las lenguas extranjeras.

La importancia de este tipo de enseñanza radica en que, a comienzos del siglo XXI, el aprendizaje de las Lenguas Extranjeras se vuelve prioritario en nuestra sociedad. Sobre todo, en las políticas educativas de los distintos países de Europa, con el fin de crear una educación común respecto a la enseñanza de lenguas por parte de todos los miembros de la Unión Europea. Actualmente, la motivación e interés por la enseñanza de idiomas está relacionada con la búsqueda de una mayor retribución económica en el futuro profesional. Por ello, este punto de vista está ligado a la globalización y a la economía, como principio fundamental en la sociedad, de ahí que surjan nuevos modelos ligados al “Plurilingüismo” y, a la “Enseñanza Plurilingüe” (Ortells Ramón, 2013).

La difusión del inglés en todo el Mundo refleja la necesidad de estudiar esta lengua de manera obligatoria en la escuela. La evolución de la sociedad provoca ciertos cambios en este tipo de enseñanzas y, sobre todo, en el estudio de según qué lenguas extranjeras, dependiendo

del estatus social y de los valores económicos que éstas conlleven. Por ello, en nuestro contexto social, histórico y político se hace evidente el estudio de las lenguas extranjeras en el Sistema Educativo con el objetivo preeminente del desarrollo de los individuos en un mundo globalizado.

En Aragón, la enseñanza bilingüe está presente desde 1996 gracias al Convenio que el Ministerio de Educación y Ciencia firmó el British Council. De los 44 centros de educación infantil y primaria que implantaron proyectos curriculares integrados en España, 4 estaban en nuestra Comunidad Autónoma (Liberal Obanos, 2013). Por otra parte, en cuanto el Gobierno de Aragón tuvo transferidas las competencias en materia educativa, su gran apuesta fue no solo aumentar progresivamente estos programas bilingües en Inglés, sino implantar también programas bilingües en Francés y en Alemán. Por lo que se refiere al programa bilingüe español-francés, ya en el curso 1999-2000 se ponen en marcha “secciones bilingües en ocho Institutos de Educación Secundaria con la implantación en 1º de ESO (Liberal Obanos, 2013:6). En el curso 2006-2007, el Departamento de Educación y Cultura de Aragón autoriza el programa bilingüe español-francés en nueve colegios. Unos años más tarde en 2013-2014 se publica en el Boletín Oficial de Aragón (18/02/2013) el Programa Integral de Bilingüismo en Lenguas Extranjeras en Aragón (PIBLEA). Esta ley establecía la normativa en la enseñanza de las lenguas extranjeras en Aragón, manteniendo los programas bilingües existentes y permitiendo su extensión hacía otros centros.

En cuanto a los tipos de centros que llevan a cabo programas lingüísticos de esta índole, encontramos los centros de modalidad CILE 1 que sólo imparten un área curricular en lengua extranjera, sin contar la materia de lengua extranjera correspondiente (20%), y los centros con modalidad CILE 2 que son los centros que autorizan la enseñanza en lengua extranjera de, al menos, dos áreas curriculares, sin contar la materia de lengua extranjera, esto supone un tercio del horario impartido en lengua extranjera (30%). Con relación a la elección de las asignaturas que forman parte del programa bilingüe, son los propios centros los que la realizan (Liberal Obanos, 2013).

Por otra parte, los centros bilingües español-inglés deben incluir la enseñanza de una segunda lengua extranjera a partir del tercer ciclo de Educación Primaria. En los centros

bilingües español-francés y español-alemán, la primera lengua extranjera será el inglés y se impartirá desde el segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

Hay que destacar que esta orden marcó un antes y un después, en la enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Aragón, pero este modelo presentaba algunas lagunas en su desarrollo, sobre todo la dificultad que tenía el medio rural para poder acceder al programa bilingüe, el escaso nivel de horas en la enseñanza de las lenguas y, finalmente, la formación adecuada del profesorado (Liberal Obanos, 2013).

Por ello, con la orden ECD/823/2018, de 18 de mayo, se regula un nuevo modelo en la enseñanza de lenguas extranjeras en Aragón, se trata del modelo BRIT-Aragón, para el desarrollo de la competencia lingüística y, de las lenguas extranjeras en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón.

El objetivo primordial de este programa es la ampliación del horario escolar destinado a las materias de lengua extranjera, pero también la adecuada actuación en las zonas rurales de nuestro territorio, así como una mejor formación del profesorado de idioma, exigiéndole la titulación de especialista en Lengua Extranjera y la certificación oficial del nivel B2, además el colegio debe contar como mínimo con un maestro que tenga una titulación oficial de C1 en el centro con el fin de que éste último se encargue de las actividades relacionadas con la comunicación oral.

En este curso académico 2019-2020, la extensión del modelo de bilingüismo BRIT-Aragón ha llegado ya a 200 centros educativos, alrededor del 50% de los existentes. Sin embargo, hay que precisar que entre ellos solo se contabilizan 19 colegios de Educación Infantil y Primaria y 23 Institutos de Educación Secundaria con el itinerario bilingüe en lengua francesa. Todos los centros cumplen unos requisitos comunes: disponen de profesores cualificados con un cierto nivel de lengua y un conocimiento de los aspectos lingüísticos, culturales y sociales que engloban a ésta; se ha aprobado por el claustro general y el Consejo Escolar del centro el desarrollo de este modelo BRIT en la enseñanza bilingüe; se lleva a cabo una metodología que permite la integración de los contenidos y de la lengua extranjera en el aprendizaje; se recogen todas las aportaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y se elaboran materiales y proyectos propios para el desarrollo de su proyecto bilingüe en el centro.

En cuanto al profesorado, en la etapa de Educación Infantil las sesiones en lengua extranjera son impartidas por maestros de Educación Infantil, que acredita al menos un nivel B2 del MCER, o bien por maestros especialistas en el idioma del itinerario bilingüe. En la etapa de Educación Primaria, las asignaturas impartidas en Lengua Extranjera (AELEX) son impartidas por maestros con competencia en la lengua extranjera correspondiente que acrediten al menos un nivel B2 del MCER. Además, todo el alumnado de Educación Infantil y Primaria que curse el itinerario bilingüe debe ser atendido al menos en dos sesiones semanales por el profesorado de competencia oral que debe poseer, como mínimo, un nivel competencial de C1 del MCER. En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, las materias del itinerario bilingüe son impartidas por el profesorado especialista en dichas materias con competencia lingüística en el idioma correspondiente, que acredite al menos un nivel C1 del MCER, si bien se especifica que, hasta la incorporación de los recursos necesarios, las AELEX del itinerario bilingüe podrán ser impartidas por profesorado con nivel B2 de la lengua extranjera correspondiente. Además, en esta etapa se debe promover la presencia de auxiliares de conversación para la mejora de la competencia oral del alumnado en lengua extranjera (BOA 28/05/2018).

Para atender estas necesidades formativas del profesorado, el Gobierno de Aragón, a través del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, ha creado el Centro Aragonés de Lenguas Extranjeras para la Educación (CARLEE). Este centro dispone de un amplio y ambicioso plan de formación lingüística y metodológica para los docentes implicados en las enseñanzas en los itinerarios bilingües.

Hay que destacar que para llevar a cabo una educación optima en la enseñanza bilingüe, es necesario disponer de un gran compromiso y profesionalidad con la actividad docente, en relación con los aspectos lingüísticos y la correspondiente formación en ellos con el fin de dar fuerza a los programas de bilingüismo, y continuar mejorándolos para favorecer la eficacia y calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, la formación de los profesionales que se acogen a este tipo de programas debe ser continua, a pesar de que este tipo de formación sea más compleja y conlleve más esfuerzo, con el fin de garantizar una buena educación al alumnado.

Una vez revisada la situación del francés y los programas bilingües en nuestra Comunidad Autónoma, conviene hacer algunas reflexiones. Por una parte, debemos valorar positivamente el esfuerzo del Gobierno de Aragón, a través del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por ampliar este tipo de enseñanza bilingüe en todo el territorio, incluido el medio rural. Sin embargo, con relación al francés, a pesar del interés por impulsar el estudio de esta lengua extranjera, debemos ser realistas. De los 200 centros que en este curso académico participan en el programa BRIT-Aragón, sólo 19 colegios de Educación Infantil y Primaria siguen el itinerario bilingüe francés (los mismos que ya participaban en el PIBLEA). En cuanto a los Institutos de Educación Secundaria, únicamente 23 tienen el itinerario bilingüe francés (prácticamente los mismos también que participaban en el PIBLEA), por lo tanto, debemos ser conscientes de que hay un estancamiento en lo que se refiere a los programas bilingües francés. Por otra parte, apoyándose en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad (LOMCE, de 9 de diciembre de 2013) y en las recomendaciones del MCER, donde se insiste en el fomento del plurilingüismo como un objetivo esencial para la construcción de un proyecto europeo, el Gobierno de Aragón también ha querido impulsar este plurilingüismo en nuestra Comunidad Autónoma. Sin embargo, aquí también los datos actuales que tenemos nos hacen ser prudentes en lo que se refiere a la lengua francesa. De los 23 Institutos de Educación Secundaria que siguen el itinerario bilingüe francés, 14 se han convertido en plurilingües al incorporar alguna AELEX en lengua inglesa; en cambio solo un Instituto de Enseñanza Secundaria con itinerario bilingüe inglés ha incorporado alguna AELEX en lengua francesa, lo que no resulta muy alentador.

En cambio, sí valoramos muy positivamente el hecho de que en Aragón todos los colegios de Educación Infantil y Primaria que se acojan al Programa BRIT-Aragón con un itinerario bilingüe en lengua inglesa, tengan que tener implantada la anticipación de la segunda lengua extranjera cuando el alumnado que cursa este itinerario bilingüe alcance el quinto nivel de la etapa. En cuanto a los Institutos de Educación Secundaria, todos los alumnos que participen en un itinerario bilingüe en lengua inglesa deben cursar obligatoriamente una segunda lengua extranjera en 1º y 2º de la ESO; en 3º y 4º la segunda lengua extranjera es una asignatura optativa y se cursa de forma voluntaria. En Bachillerato también es una asignatura optativa.

Creemos que, a pesar del impulso que el Gobierno de Aragón intenta dar al estudio del francés como segunda lengua extranjera en nuestra Comunidad Autónoma, estas medidas no son suficientes. La segunda lengua extranjera debería ser una asignatura obligatoria en toda la Enseñanza Secundaria Obligatoria y en Bachillerato como en el resto de la mayoría de los países europeos.

3. HISTORIA DE LA METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS. EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS

En 1965, España entra a formar parte del mapa europeo de enseñanza de las lenguas modernas, donde se busca el estudio de la cultura y civilización de la lengua enseñada, sobre todo en los cursos preuniversitarios. Las nuevas corrientes metodológicas, así como las nuevas reformas de 1957 para el Bachillerato y de 1967 para la unificación de la enseñanza media en España, supusieron nuevos cambios metodológicos en lo referente a las lenguas extranjeras (Morales Gil, 2007a). En la enseñanza del francés, los nuevos cuestionarios permitían conocer la tendencia metodológica seguida en la enseñanza de idiomas, lo que permitía una unificación de los métodos y el sentido de la enseñanza de idiomas. Los nuevos medios orales permitían acabar con el Francés Fundamental del CREDIF (Centro de Investigación y Estudio para la Difusión del Francés), proponiendo una enseñanza más pragmática de la lengua francesa donde los textos literarios tradicionales eran sustituidos por documentos didácticos adaptados a los niveles de los estudiantes. Los cuestionarios de esta época mostraban la clara evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras, dejando ver que se dirigía la enseñanza de idiomas al compás de las demandas sociales. Sin embargo, cabe destacar que, aunque se buscaba responder a estas demandas mediante la utilización de metodologías activas y recursos más prácticos y orales, las prácticas tradicionales seguían teniendo un peso muy importante en la enseñanza de idiomas, de manera que ambas metodologías convivían, como si se tratase de un proceso de transición metodológica en la enseñanza de las lenguas extranjeras (Morales Gil, 2007a). Hasta 1970, el francés se había impuesto como la primera lengua extranjera estudiada en España, pero a partir de esta fecha el inglés se va a ir imponiendo de una forma imparable, siendo el valor comunicativo el principal objetivo en la enseñanza de las lenguas extranjeras como vehículo hacía el resto de los países.

Es necesario, antes de hablar de la metodología actual en la que se basa la enseñanza de las lenguas vivas, conocer la evolución de las orientaciones metodológicas que han marcado la enseñanza del francés como lengua extranjera para comprender la situación actual del francés y valorar críticamente las ventajas o desventajas de las diversas metodologías, llegando a las luces y sombras del actual eclecticismo en la enseñanza de las lenguas vivas.

Durante muchos años se ha conocido la existencia de un modelo metodológico relacionado con la gramática-traducción, conocido como *Método Tradicional*. Dicho método fue utilizado en la enseñanza de lenguas clásicas, como es el caso del latín, expandiéndose al resto de lenguas. El origen del cambio puede verse en el Humanismo (Martín Sánchez, 2009) y en las ideas propulsadas por dicho movimiento sobre el estudio de las lenguas modernas y la búsqueda del mejor método. Pero no fue hasta el siglo XX cuando se produjeron ciertas renovaciones metodológicas en la enseñanza de lenguas. En el siglo XVIII, *Siglo de las Luces* fue donde aparecieron los distintos ejes que promulgaban el racionalismo crítico con el fin de acabar con la educación tradicional presente hasta entonces. En el caso de las lenguas extranjeras, fue en este siglo donde adquirieron relevancia y fueron introducidas por primera vez en el currículo académico español.

La necesidad de establecer un método para la enseñanza de las lenguas vivas, llevo a la búsqueda de un método o instrumento que permitiese el aprendizaje a través de la consecución de diversas estrategias metodológicas. La búsqueda del método ideal fue y sigue siendo constante ya que se trata de uno de los objetivos primordiales de la enseñanza con el fin de garantizar la funcionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Martín Sánchez afirma que “a lo largo de la historia de las lenguas vivas, se han sucedido numerosas metodologías en el estudio de éstas” (Martín Sánchez, 2009).

La introducción del primer método de enseñanza tuvo lugar en el siglo XVIII, hasta entonces no se había hecho referencia al método con el que debía enseñarse las diferentes materias, este método era idéntico al utilizado anteriormente en la enseñanza de las lenguas clásicas (latín, griego, etc.), trasladando el uso de principios, reglas y estrategias a la enseñanza de las lenguas modernas. Como dice Martín Sánchez las bases del nuevo método surgieron con la publicación en 1845 de Sears “*El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina*” (Martín Sánchez, 2009). No obstante, estas bases no comenzaron a desarrollarse hasta finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

Este *método tradicional*, a su vez conocido como método gramática-traducción, se había utilizado en la enseñanza del latín como lengua clásica, pero, posteriormente, se utilizaría en la enseñanza de las lenguas vivas como es el caso del francés, inglés o alemán. El método tradicional se basaba en el estudio de reglas observadas, en el análisis de textos

literarios, en el conocimiento de las reglas gramaticales, en la realización de ejercicios estructurales y en la memorización exacta de todos los contenidos. Todo ello, mediante un procedimiento deductivo donde el docente realizaba todas las explicaciones gramaticales y los estudiantes las asimilaban. En efecto, el principal objetivo de este método era el correcto aprendizaje para la lectura y el análisis de la literatura.

Tras analizar las deficiencias de un método que abarcó más de un siglo en el ámbito educativo en la enseñanza de las diversas materias, empezaron a surgir metodologías renovadoras a finales del siglo XIX, dando paso a una nueva concepción de la escuela.

La incorporación de nuevos métodos buscaba la constante mejora en la enseñanza de las lenguas. Fue en el siglo XIX cuando el estudio de las lenguas modernas, adquirió un enfoque verdaderamente práctico (Gallardo Barbarroja, 2002). El motivo principal de este cambio fue la existencia de factores económicos y demandas sociales, así como la industrialización y el aumento de las relaciones comerciales entre los distintos países del mundo que llevó a la necesidad de establecer distintos lazos políticos y económicos con todos los países. Todo esto provocó la valoración del estatus de la lengua como símbolo de cada país, pero no cobró un verdadero auge hasta comienzos del siglo XX como confirma Roulet (1978, citado en Delgado Cabrera, 2002/2003): “Jusqu’au début du XX^{ème} siècle, on ne songeait pas à recourir aux travaux des linguistes, qui s’intéressaient surtout à l’évolution des langues”.

A principios del siglo XX, en el campo de la metodología, surgió una evolución natural del método anterior, el método tradicional. La llegada del *método directo* permitió delimitar la enseñanza de las lenguas, dejando atrás el método gramática-traducción para abrirse a nuevos avances que promovían, como es el caso del método directo, la comunicación y expresión oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a todas las necesidades del alumnado.

Podemos ver como Fernández Fraile y Suso López (1999:340) afirman este cambio de perspectiva respecto al método en la enseñanza de las lenguas vivas:

El “método” de enseñanza del francés empezaba a diferenciarse plenamente de la “gramática”: un “método” ya no consistía en la presentación y descripción del conjunto de aspectos de la lengua, sino en una selección de los mismos, con unos objetivos concretos, y acompañada con un modo concreto de adquisición de los mismos: A través del método tradicional práctico, nace la reflexión acerca de la metodología del francés (y de las lenguas vivas).

El origen de este tipo de métodos, materiales y cuestionarios utilizados para la enseñanza en España, empezaron a surgir en esta época en las distintas reuniones y conferencias donde participaban catedráticos de las distintas universidades españolas, allí, se transmitían ciertas novedades y orientaciones metodológicas en la enseñanza de lenguas en España, atendiendo al resto de países europeos. Fue en el Cuestionario de Lenguas Vivas (9-VIII-1927) donde se introdujo la primera orientación metodológica. A partir de los años 20 del siglo XX, dominaron los *métodos activos* en Francia, los cuales incentivaron el interés por la enseñanza de lenguas en España, teniendo una mayor influencia en 1957.

En efecto, la incorporación de este tipo de metodología activa en la enseñanza de las lenguas extranjeras tenía como principal fin dar una mayor importancia al léxico y a la interacción en las situaciones de aprendizaje, dejando a la práctica en un primer plano y al estudio de la gramática en un segundo plano. Por ello, se trata de un tipo de aprendizaje inductivo donde los alumnos aprenderán las reglas gramaticales, no de manera explícita, sino contextualizada con la situación de aprendizaje. No obstante, este método no fue perfecto y mostró deficiencias en su desarrollo, al no estar completamente contextualizadas todas las situaciones de aprendizaje. Fue entonces, cuando se siguió buscando la mejora del método.

En el siglo XX, se desarrolló el *método oral o estructural* donde se consideraba esencial el estudio de hábitos mediante la repetición continua de éstos con el fin de lograr su aprendizaje a través de automatizaciones. Este método se basaba en las teorías conductistas relacionadas con la teoría *estímulo-respuesta* de Skinner. La enseñanza de la gramática continúa estando en un segundo plano y su aprendizaje sigue siendo inductivo a través de la repetición de estructuras. Las lagunas de este método se plasmaron en la escasa atención hacía la diversidad de necesidades y ritmos de aprendizaje, así como en la monotonía del aprendizaje. Esta metodología permaneció poco tiempo en auge hasta la llegada de un nuevo enfoque en la segunda mitad del siglo XX.

El Congreso convocado por la UNESCO en 1953 marcó un antes y un después en la evolución de las orientaciones metodológicas en el estudio de las lenguas vivas, plasmando una renovación de la metodología tradicional a las nuevas metodologías activas (Morales Gil, 2007a). Pero esta evolución no fue radical, no desaparecieron las metodologías tradicionales ni los métodos basados en ciertos contenidos de gramática. El *método directo* aparece, en un

primer momento, de manera escasa en numerosas instituciones. Sin embargo, sí que apareció en las oposiciones de los años 60 y, posteriormente, en la enseñanza de los idiomas en Francia.

Centrándonos en España, el *método directo* estuvo durante la década de 1957, fue aquí donde se produjo el paso de un método directo a un método audio-oral que, posteriormente, se convertiría con ciertas modificaciones en un método audiovisual, la metodología estructural global audiovisual (S.G.A.V), la cual tuvo gran importancia debido a la incorporación de materiales audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo contextualizar la situación de aprendizaje. Además, en ella, destacaba el papel del C.R.E.D.I.F (Centro de Investigación y Estudio para la Difusión del francés) cuyo objetivo era la máxima difusión del francés. Al principio este tipo metodologías tuvo escasas intervenciones ya que no era tan atractiva como el *método directo*. Sin embargo, en Francia el método audio-oral fue esencial y, posteriormente, dicho método permanecería durante décadas en el resto de los países de Europa hasta la llegada del *método audiovisual*.

En los años 50, la situación de España y del sistema educativo marcó un punto de inflexión en la enseñanza de lenguas extranjeras, existiendo constantes disputas entre reformadores y conservadores, las cuales se mantuvieron a lo largo de muchas décadas, plasmando una ruptura entre un pensamiento dirigido a mantener un método único en la enseñanza de lenguas extranjeras y un pensamiento destinado a enriquecerse de la diversidad de métodos. Las instituciones administrativas del Sistema Educativo español promovían una renovación en la enseñanza, fue en 1956 cuando se empezaron a publicar las guías didácticas para la formación y actualización de los profesores respecto a las nuevas orientaciones metodológicas. La preocupación por la formación del profesorado en idiomas fue una de las cuestiones más estudiadas en 1953 con la *Ley de Ordenación de la Enseñanza Media*, y sobre todo en 1954 la situación del profesorado mejoró gracias a la aparición de la Titulación de Filología Moderna en varias universidades españolas donde los docentes eran formados sobre estas cuestiones. Aun así, se siguieron manteniendo ciertas carencias formativas. Además, se hicieron frecuentes en esta época la estancia de profesores de idiomas en el extranjero para mejorar su nivel de conocimiento de la lengua, la cultura y la civilización mediante una inmersión lingüística en dicho país.

Esta época fue el punto de partida de los centros de estudio y experimentación en la enseñanza del francés, otorgando a dicho idioma y sus orientaciones metodológicas un gran estatus. Fue en el curso de 1956-1957 donde tuvo una gran importancia la incorporación de *métodos activos* a los cuestionarios y programas oficiales.

A partir de los años 50 del siglo XX, surgieron nuevos métodos como propuestas de mejora a los anteriores, el *método situacional*, conocido como Enfoque Oral, fue uno de ellos. En un primer momento, este método se llevó a cabo en Gran Bretaña, siendo en el último tercio del siglo XX, donde se produjo la renovación de las orientaciones metodológicas hacia el resto de países europeos. A partir de este momento surgieron nuevos métodos y teorías de aprendizaje como el *innatismo* y el *constructivismo* (Martín Sánchez, 2009) que marcaron la enseñanza de todas las materias, pero, sobre todo de las lenguas vivas.

En los años 70 surgió el conocido *método natural*, que propugnaba que el proceso de aprendizaje de una nueva lengua era similar al de la lengua materna, otorgándole importancia a una gramática inductiva. Las bases de este método natural se encuentran en los autores Terrel y Krashen (1983, citado en Martín Sánchez, 2009), los cuales diferenciaban dos conceptos: “adquisición y aprendizaje”. Estos autores primaban la comprensión de los conceptos, basándose en la teoría de la adquisición fundamentada en la *corriente innatista*.

En esta misma época tuvo lugar el origen del Enfoque Comunicativo cuyo objetivo era la comunicación y expresión oral en la lengua correspondiente, centrándose en el alumno y sus necesidades, así como en situaciones reales que permitiesen contextualizar la situación de enseñanza y conseguir un aprendizaje significativo de las lenguas. Todo este enfoque iba relacionado con la “Perspective Actionnelle”, es decir, a través de la realización de tareas se buscaba la funcionalidad de la lengua como instrumento para el aprendizaje. Este enfoque fue acogido oficialmente en la enseñanza de las lenguas en un programa del Consejo de Europa donde se introdujo el Nivel Seuil nombrado por Coste (1976), basado en la flexibilidad de las distintas metodologías activas en la enseñanza de las lenguas.

Actualmente, la didáctica del FLE se enmarca en torno al *Enfoque Comunicativo*, desde los años 80 hasta la actualidad, abarcando en el aprendizaje de las lenguas distintas especialidades. Las nuevas tendencias priorizan las necesidades comunicativas de los estudiantes con el fin de que éstos utilicen la lengua como un instrumento de comunicación.

Se ve en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera la necesidad no solo de aprender las reglas lingüísticas sino su funcionalidad en diversos contextos, así como el conocimiento de la cultura y civilización que acompañan a la lengua. Sería la adquisición de una competencia sociolingüística como base del correcto aprendizaje de la LE.

Estos enfoques ponen de relieve el discurso, el sentido y la semántica. Así como la dimensión social que engloba el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Todo ello, a través de una progresión escalonada del aprendizaje y teniendo como base el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Vivas. En 2001, el Consejo de Europa llevó a cabo un proyecto general de política lingüística que se realizó en la celebración del Año Europeo de las Lenguas donde tras muchos años de trabajo y esfuerzo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, se creó este marco común de referencia para las lenguas con el objetivo de unificar la dirección de la enseñanza de idiomas en los países de Europa, estableciendo ciertos requisitos en esta enseñanza como la elaboración de programas lingüísticos, orientaciones curriculares y metodológicas.

El marco de referencia debe ser abierto, flexible, dinámico y fácil para poder adaptarse a las distintas situaciones de aprendizaje. Respecto a las orientaciones metodológicas, el marco toma un enfoque basado en la acción, conocido como “*Perspective Actionnelle*”, donde se busca el aprendizaje de las lenguas a través de la acción y realización de actividades comunicativas, así como el uso estratégico de las distintas competencias, a través de la interacción social, teniendo en cuenta la funcionalidad y la estructuración de la lengua con el fin de conseguir la competencia comunicativa. Como dice Coste (2002) uno de los autores del documento:

... on a cherché à poser l'apprenant et l'utilisateur d'une ou plusieurs langues, non seulement comme "apprenant" ou comme "communicateur", mais comme "acteur social", dont les "actes de parole" et les "activités langagières" prennent sens en relation à des "actions" dont la portée et la nature ne se réduisent pas au langagier. (Coste, 2002, citado en Tost Planet, 2005: 113).

El objetivo principal del marco es establecer relaciones internacionales con los profesores de lenguas modernas de todos los países europeos con el fin de dirigir su práctica y coordinar los contenidos y orientaciones lingüísticas para satisfacer las necesidades de los alumnos. La estructura del marco es una clasificación del lenguaje, dividiendo la competencia

comunicativa en distintos subgrupos (conocimiento declarativo, destrezas y habilidades, competencia existencial y la capacidad de aprender) que interactúan en el desarrollo de los individuos. El principal objetivo como define el Comité de Ministros del Consejo de Europa es “conseguir una mayor unidad entre sus miembros” y aspirar a este objetivo “adoptando una acción común en el ámbito cultural” (Consejo de Europa, 2001).

Hay que destacar el eclecticismo que fundamenta al marco en relación a las metodologías, Según los redactores del Marco Común de Referencia para las lenguas:

Durante muchos años, el Consejo de Europa ha fomentado un enfoque basado en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permitan satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características como alumnos pero ahora estos mismos redactores señalan que no les corresponde “fomentar una metodología concreta para la enseñanza de idiomas, sino presentar opciones” (Consejo de Europa, 2001, citado en Tost Planet, 2005: 117-118).

No cabe duda de que estos nuevos enfoques metodológicos han supuesto cambios importantes en el papel que desempeñan tanto los docentes como los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. El docente ha dejado de ser únicamente un transmisor de saberes y conocimientos, para convertirse en un guía de ese aprendizaje; y el aprendiz ha dejado de ser un simple receptor pasivo, para convertirse en un agente activo que aspira, sobre todo, a ser capaz de comunicar en la lengua que está aprendiendo. Sin embargo, a pesar de estos cambios importantes, lo cierto es que los resultados siguen sin ser satisfactorios. Como señala Porcher (2004), en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras intervienen otros factores además de la metodología utilizada. Para él, uno de los factores determinantes es el tiempo dedicado al estudio de la lengua extranjera en el contexto escolar y lo justifica del siguiente modo:

Or, observons: soit une classe de 25 élèves, avec une heure de cours réduite à 50 minutes. L'enseignant a bien besoin de 25 minutes pour sa propre activité (...). Restent donc 25 minutes pour 25 élèves. Comptons trente semaines dans l'année (parce que sur les trente-cinq, il y a les examens blancs, les jours fériés, etc.). Cela signifie que chaque élève dispose, sur une année, de 90 minutes d'activité (...). Comment voulez-vous qu'un élève le meilleur soit-il, avec, supposons le meilleur des professeurs, acquière quelque capacité de communication dans ces conditions ? (Porcher, 2004: 41).

La enseñanza del francés en el sistema educativo español. Perspectiva histórica.

Esta situación todavía se agrava más cuando nos referimos al francés como segunda lengua extranjera, puesto que en Primaria se enseña en la escuela tan solo a razón de una hora y media por semana durante dos cursos. En la Enseñanza Secundaria, tampoco se mejora mucho, el francés como segunda lengua extranjera se imparte a razón de dos horas semanales en 1º, 2º y 3º de la ESO y tres horas semanales en 4º. Con este tiempo tan escaso resulta imposible obtener buenos resultados, independientemente del método que se utilice.

4. OTROS FACTORES DETERMINANTES EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA: LA MOTIVACIÓN Y LA ACTITUD, EL PAPEL DEL DOCENTE Y EL CLIMA DEL AULA

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje aparecen ciertos factores de esencial importancia como la motivación, la actitud, el rol del profesorado, el clima del aula. Todos estos factores son fundamentales en la consecución de un buen aprendizaje.

En este apartado del trabajo se pretende realizar un análisis detallado de cada uno de los elementos nombrados sin olvidar la existencia de otros factores influyentes en este mismo proceso. Por ello se va a llevar a cabo un estudio teórico de cada una de las variables, así como la influencia de todos estos factores en el rendimiento académico en las áreas de francés, ya sea en centros no bilingües como en centros bilingües.

4.1. El papel de la motivación y la actitud en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

En un primer momento se va a analizar el papel de la motivación en el aprendizaje de cualquier materia del currículo. El éxito del aprendizaje de cualquier materia depende de una gran variedad de factores, tanto a nivel individual como a nivel social. La actitud del enseñante y del aprendiz en el proceso de aprendizaje influye considerablemente en el desarrollo de la práctica educativa. La motivación individual de los miembros de la comunidad educativa es esencial para la correcta consecución y desarrollo de los objetivos de aprendizaje.

En este punto del trabajo se busca indagar sobre el concepto de motivación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras con el fin de mostrar los distintos factores y variables que influyen en la adquisición de las lenguas, dotando de importancia a todos ellos para conseguir un correcto aprendizaje.

En efecto, se van a investigar las variables afectivas como la motivación y las actitudes en relación al aprendizaje de las lenguas extranjeras. La relevancia del estudio de estas variables se puede explicar hacia la búsqueda de la eficacia del aprendizaje, de posibles

mejoras metodológicas, de nuevos recursos, así como la creación de actividades innovadoras que lleven a un mayor rendimiento académico en este proceso.

La enseñanza de una lengua extranjera es una misión de gran complejidad ya que implica una gran cantidad de esfuerzo y trabajo para su aprendizaje. Por ello, en algunas ocasiones, la falta de motivación y de actitud, así como de otros factores socioeducativos pueden influir considerablemente en el deterioro del aprendizaje de la segunda lengua, llegando a un desinterés total por su estudio.

Podemos ver entonces, la importancia de la motivación y del interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje, afirmando que los alumnos con un alto grado de motivación e interés lograrán sus objetivos de aprendizaje con un mayor rendimiento académico.

La *motivación* ha sido estudiada por numerosos autores, a través de algunos de ellos se empezó a conocer la importancia de esta variable afectiva en la adquisición de las segundas lenguas. Los primeros autores en estudiar la afectividad de estas variables socioafectivas en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras fueron Gardner y Lambert en la década de los 50 del siglo XX, llevando a la evolución de un campus teórico sobre la motivación y al interés por su estudio.

A lo largo de la historia han surgido diversas teorías, en 1985, Gardner investigó sobre las variables afectivas “motivación” y “actitud” de los estudiantes.

Según la teoría de Gardner y Lambert sobre la motivación en el aprendizaje, el concepto de motivación estaba relacionado con la adquisición de una lengua extranjera, introduciendo la idea de la relevancia, de la identificación y de la integración social en la motivación de un aprendizaje (Gardner y Lambert, 1959, citado en Castro Viúdez, 2015).

La teoría de Gardner muestra la existencia de 3 notables componentes en la motivación: el deseo de aprender una lengua, las actitudes presentes en el aprendizaje y el esfuerzo. Además, establece dos tipos de motivación, una motivación integradora y una motivación instrumental social, que “tiene que ver con el hecho de aprender una lengua extranjera como medio para mejorar tu estatus laboral social” (Castro Viúdez, 2015: 216).

Es importante destacar junto a la motivación, la importancia de la identidad social de los individuos. Por ello, Norton (1995, citado en Castro Viúdez, 2015) añade a la definición de motivación integradora de Gardner, la existencia de la identidad social relacionada con las acciones que está dispuestos a hacer por pertenecer e integrarse en un grupo social.

Según Schumann (1975, citado en Delgado, 1991:204), “la motivación es una variable compuesta por tres aspectos: esfuerzo, un deseo de lograr el objetivo, y actitudes favorables hacía la actividad en cuestión”.

Para García y Moreno (1998), la motivación es aquello que permite establecer las metas de la conducta de un individuo determinando el inicio de la conducta, su mantenimiento o su finalización.

Maslow (1991), por su parte, define motivación como el impulso que tiene todo ser humano para satisfacer sus necesidades. Además, establece una taxonomía de las distintas necesidades que implican la motivación (necesidades fisiológicas, de seguridad, de afiliación, de reconocimiento y de autorrealización), relacionando la motivación con la toma de decisiones de los individuos respecto el tiempo y el esfuerzo dedicado para satisfacer estas necesidades.

Hay que destacar la definición del psicólogo Dörnyei (2005, citado en Castro Viúdez, 2015: 213) que afirma que la motivación de la enseñanza de la L2 es “una fuerza que ayuda a mantener el largo y realmente laborioso esfuerzo de adquirir una lengua extranjera”. Este concepto va arraigado con el esfuerzo y la aptitud del individuo con el fin de conseguir sus logros. Dörnyei también realizó la *Teoría de los Yoes posibles* en 2005 donde hablaba de la motivación en la adquisición de una lengua extranjera, poniendo de acuerdo todas las teorías anteriores sobre el mismo tema. Este autor aborda la motivación como una habilidad propia del individuo, la cual es capaz de controlar para realizar las distintas acciones. Se trata de la motivación interna que implica el autoconocimiento y la organización personal en la situación de aprendizaje.

En relación a la anterior idea, Castro Viúdez (2015: 218), establece que “si un estudiante es capaz de visualizarse a sí mismo hablando con fluidez la lengua extranjera,

cuando llegue el momento de la interacción real le resultará más fácil comunicarse porque ya habrá vivido la situación”.

Así mismo destaca la *Teoría de las expectativas* de Vroom, la cual aborda la motivación desde la creación de las expectativas y la selección de decisiones correspondientes para llegar a lograrlas. Vemos como la formación de estas expectativas permite a los individuos realizar una serie de esfuerzos para conseguir lo que se han propuesto previamente. Según este autor la “expectativa” en esta teoría se define como “la creencia de que con esfuerzo se lograrán los objetivos deseados por la actuación” (Vroom, 1964, citado en Castro Viúdez, 2015: 213-214). Esto lleva a establecer relaciones entre la motivación y ciertos factores personales como la confianza en sí mismo, el control de la situación y el establecimiento de normas.

Podemos ver cómo existe un gran bagaje de concepciones psicológicas sobre la motivación, el ámbito psico-educativo es bastante amplio lo que impide limitar las definiciones a una concepción específica del término. Por ello, existen distintos tipos de motivación en el proceso de aprendizaje de las distintas materias. En relación al campo que nos concierne, el aprendizaje de las lenguas extranjeras, hay que destacar que existen 4 tipos de motivación (Larrenua Vegara, 2014/2015).

Por un lado, la motivación intrínseca y la motivación extrínseca:

Motivación intrínseca: Aparece cuando se realizan acciones o se toman decisiones por interés propio, por satisfacción personal. sin necesidad de estímulos externos.

Motivación extrínseca: Aparece cuando se realizan acciones o tomas de decisiones en el proceso de aprendizaje por estímulos exteriores, es decir, para conseguir algo externo.

La motivación intrínseca va a influir más positivamente en el rendimiento del alumnado que la motivación extrínseca ya que con una mayor motivación interna, mayor será el rendimiento académico. Por otro lado, como ya hemos señalado anteriormente, Gardner y Lambert (1972, citado en Larrenua Vegara, 2014/2015), hacen especial hincapié en la motivación instrumental y la motivación integradora:

Motivación instrumental: Aparece con el deseo de conseguir un fin pragmático, es decir, se estudia la L2 para utilizarla como instrumento con fines académicos, profesionales, de ocio, etc.

Motivación integradora: Aparece cuando se aprende una lengua con el fin pertenecer a un grupo social, de integrarse en la comunidad. Se la conoce también como motivación sociocultural.

Otra variable afectiva importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la actitud. Las actitudes son variables afectivas relacionadas con el concepto de motivación, cambiantes en función del autoconocimiento personal y de la autogestión de las emociones. Por ello, la actitud frente al aprendizaje va estar fuertemente relacionada con el grado de motivación de los alumnos en el área de aprendizaje. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta también esta variable, como dicen los autores Larsen-Freeman y Long (1994, citado en Minera Reyna, 2009): “algunas veces una mala predisposición puede empeorar hasta el punto que los aprendientes abandonen por completo el estudio de la lengua”.

Respecto a la motivación y la actitud, también influyó la teoría de la motivación de otro autor, Krashen, en los años 80 con la teoría del monitor establece la relación de la actitud con la motivación y, por lo tanto, con la adquisición de una segunda lengua. Establece que en la motivación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras influyen considerablemente los factores de la personalidad, ya que contribuyen a alentar o desalentar al individuo en este proceso (Krashen, 1980, citado en Delgado, 1991: 205). Por ello, autores como Krashen y Anderson, hablan de la existencia de otros factores arraigados con la motivación y actitud de los estudiantes en el proceso de E-A, los factores afectivos.

Es aquí donde se puede comprobar el nivel de afectividad y personalidad, como la autoestima y la confianza en uno mismo, que pueden tener una actitud negativa frente a la motivación y, por lo tanto, al aprendizaje, teniendo en cuenta que la existencia de determinados tipos de pensamientos negativos durante el desarrollo del aprendizaje impide la correcta adquisición de los contenidos (Jarie, 2012/2013).

Esto quiere decir que la disposición actitudinal del alumnado va a influir considerablemente en el desarrollo del conocimiento. Por ello, resulta fundamental conocer el

grado o tipo de motivación de los alumnos, lo que permite al profesorado crear materiales, recursos, diseñar programaciones curriculares y actividades innovadoras adaptadas a sus ritmos de aprendizaje, sus intereses y su motivación con el fin de que consigan mantener la motivación durante todo el proceso de enseñanza, así como influir positivamente en su desarrollo. Las actitudes son variables cambiantes en función del autoconocimiento personal y del control de las emociones. Por ello, la actitud frente al aprendizaje va estar fuertemente relacionada con el grado de motivación del alumnado en el área.

En cualquier aprendizaje es necesario el esfuerzo como acción física o psicológica que permite realizar los movimientos necesarios para conseguir ciertos objetivos (Larrenua Vegara, 2014/2015). El papel de la motivación estará relacionado con el esfuerzo para alcanzar todos los logros propuestos, este conocimiento de los logros permitirá estar motivado con la actividad a realizar y mantener una atención mayor en el desarrollo del aprendizaje, consiguiendo un mayor rendimiento en todas estas acciones. Por lo tanto, en el contexto de aprendizaje, la motivación y la actitud serán esenciales para la realización constante de esfuerzo físico y mental en el desarrollo del aprendizaje. En el caso de las lenguas extranjeras, esta motivación tendrá que ser mayor ya que el esfuerzo también será de mayor envergadura con el fin de disponer de una actitud motivante en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

Podemos concluir que, en el estudio de la motivación como factor afectivo en la adquisición de las lenguas, existen dos enfoques, un enfoque psicológico-social donde destacó desde los años 50 la figura de Gardner y, un enfoque cognitivista que desde los años 90 pretendía relacionar la psicología con el aprendizaje de lenguas, surgiendo novedosas teorías sobre la motivación (Zenotz, 2012). Destaca en esta última etapa de investigación, el psicólogo Dörnyei.

En la década de los 60, Gardner y Lambert analizaron las distintas variables motivacionales para aprender una lengua extranjera. En referencia a la adquisición del francés como segunda lengua abordaron la existencia de dos factores relacionados con el éxito en su aprendizaje, llevando como resultado en dicho análisis a un primer factor que era la aptitud lingüística y, por otro lado, la motivación de los alumnos por aprender el francés como los hablantes nativos franceses. Gardner y Lambert hablaban de la existencia de distintos tipos de

actitudes que influían en la motivación de los estudiantes y en el éxito del aprendizaje de una segunda lengua (Gardner y Lambert, 1966, citado en Delgado, 1991).

La motivación de los alumnos dependerá en cierta medida de ciertos factores relacionales como se ha hablado anteriormente, de su actitud, de la actitud del docente que le acompaña en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de la actitud de sus compañeros, de la familia, de la interacción en el contexto de aprendizaje, de los distintos ritmos de aprendizaje, etc.

Otros modelos dentro del enfoque psicoeducativo son el Modelo de la aculturación de Schumann (1986, citado en Zenotz, 2012) que establecía la existencia de factores influyentes en la dimensión social entre el aprendiz y la comunidad de la L2. En relación a esta teoría, también destaca el modelo de Spolsky (1988, citado en Zenotz, 2012: 77) que dota de importancia al contexto de aprendizaje y a las percepciones de los aprendices, en el sentido de que: “el contexto social por un lado crea oportunidades para el aprendizaje, pero también para la percepción positiva o negativa que el/la aprendiz tiene de la L2. Dicha percepción es fundamental en las actitudes que se generan con respecto a la L2 y a sus hablantes”.

Por otro lado, desde el enfoque cognitivo se buscaba relacionar la psicología con el aprendizaje de las lenguas, complementando el enfoque anterior. Es en este enfoque donde empiezan a surgir las últimas teorías relacionadas con la motivación.

Destaca la teoría de la autodeterminación de Deci (1992, citado en Zenotz, 2012), la cual establece la importancia de la satisfacción de tres necesidades básicas para la motivación intrínseca: la competencia, la afinidad y la autonomía.

Vemos como el estudio de la motivación y de los distintos factores influyentes en el proceso de enseñanza aprendizaje ha sido bastante amplio a lo largo de la historia. Por ello, es necesario el conocimiento de todas estas variables con el fin de conocer el proceso de aprendizaje y de todos los factores que en él intervienen, permitiendo llevar una mejor gestión y organización del proceso llegando al éxito en su desarrollo.

Somos conscientes, sin embargo, que de todos los tipos de motivación expuestos en este apartado, alguno de ellos son difícilmente observables y medibles en los alumnos del último ciclo de Primaria (5º y 6º), así como en los alumnos de 1º, 2º y 3º de Secundaria. La asignatura de francés como segunda lengua extranjera se imparte en estos niveles como una

asignatura optativa preferente que todo el alumnado debe cursar, salvo aquellos alumnos con necesidades educativas especiales. No es, por lo tanto, una asignatura elegida por los alumnos, ni siquiera por los padres. En este sentido, es muy difícil hablar de motivación “integradora”, “instrumental” o del modelo de “aculturación” de Schumann. En cambio, sí consideramos muy importante tener en cuenta la motivación intrínseca y la motivación extrínseca que, a nuestro juicio, en estas etapas estarán muy ligadas tanto a la figura del docente como al grupo clase y que, sin lugar a dudas, influirán en la decisión que tomen los alumnos de seguir cursando la asignatura de francés en 4º de Secundaria, 1º y 2º de Bachillerato, donde esta materia pasa a ser totalmente optativa.

4.2. El papel del docente.

Al igual que la motivación, otro aspecto fundamental a tener en cuenta es la figura del docente. El papel del docente es clave en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, éste tiene que tomar las decisiones necesarias para lograr la eficacia del proceso de enseñanza, estableciendo las condiciones específicas y atendiendo a las diversas necesidades que puedan surgir en el aula.

La actitud motivante del docente va a favorecer este proceso de aprendizaje, sobre todo en la adquisición de lenguas. La creación de un contexto de aula favorable para el alumnado depende, en cierta medida, de la actitud y motivación del docente, el cual va a ser un modelo influyente en el desarrollo personal de los alumnos. Por ello, debe mostrar actitudes motivantes y activas, así como el pensamiento crítico frente al alumnado. Esta motivación actuará de diferente manera en cada uno de los estudiantes, surgiendo actitudes con un alto rango de motivación frente a otras totalmente desmotivadas.

La influencia del profesor es tan grande que la actitud del alumno puede variar conforme comienza la actividad. Por ello, el docente debe disponer de una actitud positiva, dinámica, activa y mediadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje que incentive y motive la participación del alumnado en el proceso, así como su interés, facilitando el aprendizaje de nuevos conocimientos y su desarrollo individual.

La mediación que realiza el docente tiene un matiz característico, permite que los distintos miembros de la comunidad educativa participen en la realización de las distintas tareas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de “ayudar a los individuos a que vean el significado que tiene para ellos lo que se les ha pedido que hagan” (Williams, M. y Burden, R. L. 1999:205).

Podemos ver cómo “El profesor influye, de modo consciente o inconsciente, en que los alumnos quieran saber, sepan pensar y elaboren sus conocimientos de forma que ayuden positiva y no negativamente en el aprendizaje, el recuerdo y el uso de la información” (Alonso Tapia, 1991:12).

Coincidimos con Ramajo Cuesta (2008) cuando insiste en que es muy importante que el profesor se preocupe por el estado emocional de sus alumnos, pero a la vez también debe preocuparse por el suyo propio, porque como Pine y Boy afirman: “los alumnos sienten la estructura emocional del profesor mucho antes de sentir el impacto de su contenido intelectual” (1977, citado en Ramajo Cuesta, 2008:24).

Dörnyei comparte la importancia de la actitud motivante del profesor:

many scholars share Csikszentmihalyi's belief that enthusiasm for one's specialisation area and the ability to make this enthusiasm public rather than hide it is one of the most important ingredients of motivationally successful teaching. Así mismo, este autor afirma “Is students can sense that the teacher doesn't care this perception is the fastest way to undermine their motivation. (Dörnyei, 2001, citado en Ramajo Cuesta, 2008:33).

En resumen, conocer el grado o tipo de motivación de los alumnos, va a permitir al profesorado crear materiales, diseñar programaciones curriculares y actividades innovadoras que consigan incentivar y mantener la motivación del alumnado en el proceso de enseñanza, así como influir positivamente en su desarrollo. Por ello, este proceso de aprendizaje debe ser dinámico, activo y motivador, donde todas las partes del proceso participen y muestren sus intereses y expectativas sobre el aprendizaje, permitiendo organizar la gestión del aula y los contenidos a aprender en lengua extranjera.

4.3. El clima del aula.

El clima del aula es otro de los factores que deben tenerse en cuenta por su alto grado de influencia en el proceso de E-A, sobre todo en el de las lenguas extranjeras. Es muy importante contextualizar las clases del área de lengua extranjera con el fin de sumergir al alumnado en la cultura de dicho idioma, esto favorecerá a la consecución de un clima favorable que permita una mayor concentración en los contenidos a aprender, una mayor participación del alumnado, etc. Además, debe tener en cuenta la diversidad del alumnado de manera inclusiva ya que en las aulas de francés y, sobre todo, en los colegios bilingües todo el alumnado debe cursar de manera obligatoria esta área curricular.

En efecto, el clima del aula es esencial en el establecimiento de las relaciones sociales entre los distintos miembros de la comunidad educativa más allá de los contenidos curriculares, atendiendo al intercambio de ideas y conocimientos que permiten un mayor crecimiento individual, así como una mejora en la actitud ante el aprendizaje.

Como plantea Sole:

Creando un ambiente de aprendizaje en que prime la cooperación por encima de la competición, en el que sea normal pedir y ofrecer ayuda y en el que quepa la posibilidad de equivocarse y aprender de los propios errores. La comunicación fluida y respetuosa, el trato justo y personalizado son perfectamente compatibles con una moderada exigencia que traduzca confianza del profesor en las posibilidades de sus alumnos (Sole, 2001, citado en Ospina Rodríguez, 2006).

Según Lorenzo,

En el aula ha de reinar una atmósfera relajada que permita la tensión propia que genera la inducción de estructuras, la generación de hipótesis lingüísticas de la L2 y el uso de estrategias comunicativas cuando los recursos lingüísticos fallan, resulta esencial para el desarrollo de la motivación (Lorenzo, 2001, citado en Ramajo Cuesta, 2008).

Por ello, es esencial establecer un clima favorable en el aula, teniendo en cuenta a los distintos factores que en ella intervienen. Hay que destacar la importancia de esta variable en el desarrollo de la práctica educativa, la gestión del espacio y de la distribución del alumnado van a tener una gran influencia en cualquier área curricular de aprendizaje y, sobre todo, en el área de lengua extranjera ya que la correcta gestión del aula va a permitir atender a la

diversidad del alumnado y sus necesidades, utilizando distintos agrupamientos en función de la actividad que se va a desarrollar (por equipos, por parejas, en gran grupo, en forma de U, etc), de las necesidades de los alumnos, de los contenidos a aprender, etc. Por lo tanto, el docente debe disponer de una actitud crítica en la planificación previa de todas estas variables, teniendo en cuenta siempre a la diversidad de una manera inclusiva.

Actualmente en el área de lengua extranjera prima el enfoque comunicativo y la perspectiva accional. Por ello, casi siempre las agrupaciones en estas clases son en forma de U, donde el docente se involucra como uno más permitiendo crear un clima favorable al diálogo y a la comprensión oral, muy importante en el estudio de las lenguas extranjeras. En efecto, el espacio debe ser amplio, agradable y acogedor, acompañado de decoraciones relacionadas con la lengua y cultura del idioma que permitan contextualizar el aprendizaje (rincones de lectura, ilustraciones, murales, etc.). El clima del aula debe dotar de seguridad, motivación y autonomía al alumnado, contribuyendo a su carácter motivador, a su aprendizaje y crecimiento personal.

5. CONCLUSIONES

Desde el comienzo de este trabajo se ha incidido en el interés por conocer la evolución de la institucionalización del francés y su estatus como lengua extranjera en el ámbito educativo español, analizando los distintos factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua con el fin de llegar a las luces y sombras de su aplicación en el sistema educativo español actual.

En relación con todo lo analizado anteriormente, se ha visto cómo ha existido un alto desconocimiento de las lenguas extranjeras durante siglos lo cual se ha visto reflejado en la sociedad y educación del país. Sin embargo, se ha podido llegar a una cierta evolución e impulsión de los idiomas gracias a dos leyes de gran envergadura, la Ley Moyano de 1857 y la Ley General de Educación de 1970, ambas respectivamente, han favorecido la introducción de los idiomas en la sociedad y su enseñanza como materia educativa. Se ha visto que a lo largo del tiempo los distintos cambios políticos y sociales, la descentralización y democratización del estado, así como la creación de diversas instituciones, cuestionarios y titulaciones han ido elaborando el recorrido y la situación actual de los idiomas en nuestra sociedad.

En el caso de la institucionalización del francés como principal tema del trabajo, se ve cómo su posición y estatus como lengua extranjera han cambiado a lo largo de las políticas legislativas y educativas, teniendo una posición privilegiada con respecto a las otras lenguas extranjeras, al ser estudiada como única materia en la escuela, a pesar de que solo accedían a su estudio los alumnos que cursaban la Segunda Enseñanza. La evolución del francés se ha visto interrumpida numerosas veces, perdiendo cierto valor en cada una de ellas, los 40 años de dictadura afectaron considerablemente a su estatus, desprestigiando el estudio de los idiomas en general y provocando un fuerte impacto en la sociedad y educación del país. Por ello, a partir del plan de estudios de 1938, la educación en España cambió considerablemente, entre ellos en la concepción de las lenguas extranjeras.

En efecto, fue a partir de la Ley General de Educación de 1970, cuando la enseñanza de los idiomas retomó su carácter formativo y funcional por su importancia a nivel internacional. Sin embargo, la posición del francés cambió radicalmente, perdiendo su posición privilegiada y quedando prácticamente sustituido por el inglés. Numerosos han sido los intentos de

recuperar el estudio de la lengua francesa, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 introdujo su estudio como una segunda lengua extranjera, en este caso, a partir del primer año de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, pero como una asignatura optativa.

Además, la descentralización del país llevó a crear distintas políticas legislativas y educativas para cada comunidad autónoma. En el caso de la Comunidad Autónoma de Aragón se desarrolló una fuerte promoción del francés como lengua extranjera, estableciendo medidas como la creación de las secciones bilingües español-francés en los Institutos de Enseñanza Secundaria. Todo esto con el fin de intentar recuperar la enseñanza de la lengua francesa en nuestra sociedad y a su necesaria incorporación en la escolarización.

Al final del trabajo se han podido analizar otros factores relevantes que han influido e influyen a día de hoy en la enseñanza de cualquier lengua extranjera como son la formación del profesorado, las metodologías llevadas a cabo a lo largo de la enseñanza de las lenguas, así como otros factores socioafectivos como la motivación y la actitud, el papel del docente y el clima de aula, muy relevantes en la eficacia de cualquier aprendizaje pero sobre todo en el de las lenguas, estas variables influyen considerablemente en la actitud del alumnado a la hora de querer aprender un idioma y de cómo desenvolverse con él.

En conclusión, numerosos son los factores que influyen en el estudio de las lenguas y en la funcionalidad de su enseñanza. El estudio del francés como lengua extranjera ha sufrido numerosos cambios, así como la pérdida de su estatus como primera lengua extranjera, la globalización y las distintas relaciones internacionales han provocado que el inglés se convierta en el idioma universal que todos deben conocer, desprestigiando al resto de idiomas que convergen detrás de él. A pesar de las numerosas iniciativas y proyectos de innovación, el francés sigue siendo materia optativa en la educación del país, a excepción de aquellos centros que se han arriesgado a apoyar el impulso del francés como materia obligatoria en el sistema académico, promoviendo secciones bilingües donde el francés prima en la totalidad de horas lectivas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Bonal, X., Rambla, X., Calderón, E. y Pros, N. (septiembre 2005). Cap.1. El proceso de descentralización educativa y el marco competencial actual. En *La Descentralización Educativa en España. Una mirada comparativa a los sistemas escolares de las Comunidades Autónomas*. Barcelona: Institut de Govern i Politiques Públiques. Universitat Autònoma de Barcelona, 1, págs. 14-20.
- Castro Viúdez, F. (2015). Motivación y esfuerzo en la adquisición de lenguas extranjeras. En Y. Morimoto, M.V. Pavón y R. Santamaría (Ed.). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 213-220). Madrid: ASELE.
- Consejo de Europa 2002 (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Traducido por el Instituto Cervantes 2002) Madrid, Anaya.
- Coste, D. et al. (1976). *Un niveau Seuil*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Delgado, C. (1991). Actitudes y Motivación en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera. *Revista de Filología Lingüística*, nº XVII, pp. 203-217.
- Delgado Cabrera, A. (2002-2003). La enseñanza del francés en el siglo XX: métodos y enfoques. *Anales de Filología Francesa*, nº11, pp. 1-17.
- Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. París: Hachette.
- Fernández Fraile, M.E. & Suso López, J. (diciembre 1999). *La enseñanza del francés en España (1767-1936)*. Granada: Método.
- Fernández Fraile, M.E. (2005). La institucionalización de la enseñanza del francés como materia escolar en el Siglo XX: planes de estudio y orientaciones oficiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19 (2), pp. 19-46.
- Gaceta de Madrid, nº 294, de 21 de octubre de 1934, Cuestionario de Francés, págs. 567-569).

La enseñanza del francés en el sistema educativo español. Perspectiva histórica.

Gallardo Barbarroja, M. (2002). La enseñanza de lenguas extranjeras en el siglo XIX: análisis de algunos métodos publicados en Inglaterra para el aprendizaje de la lengua española. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 3, pp. 89-106.

García, J. y Moreno, S. (1998). *Conceptos fundamentales de Psicología*. Madrid: Alianza Editorial.

Jarie, L. (2012/2013). La influencia de los factores afectivo-emocionales de la ansiedad, la autoestima y la motivación en el rendimiento académico en contexto de inmersión bilingüe. (Trabajo de fin de Master). *Universidad de Zaragoza*, Zaragoza, España.

Larrenua Vegara, R. (2014-2015). La motivación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. (Trabajo de Fin de Grado). *Universitat de les Illes Balears*.

Liberal Obanos, M. (2013). La enseñanza bilingüe y el PIBLEA. *Fórum Aragón*, 10, pp. 1-4.

Martín Sánchez, M. A. (20 marzo 2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura*, 5, pp. 54-70.

Maslow, A.H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.

MEC (1993). *Estadística de la enseñanza en España 1989/90*. Madrid: MEC

Minera Reyna, L.E. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6, pp. 1-11.

Morales, C., Arrimadas, I., Ramírez, E., López, A., y Ocaña, L. (2000). *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

Morales Gil, F.J. (2007a). La modernidad en la enseñanza del francés en España: los métodos audiovisuales “à la veille” de la Ley General de Educación de 1970. En D. Bonnet, M.J. Chaves y N. Duchêne (Eds.) *Littérature, Langages et Arts: Rencontres et Créations* (pp.1-19). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

- Morales Gil, F. J. (2007b). La difusión de la metodología activa en la enseñanza de los idiomas en España: El caso del francés. *XXI Revista de Educación*, 9, pp. 237-251.
- Morales Gil, F. J. (2009) La enseñanza de idiomas en España en la frontera de los años 30: las ilusiones perdidas, *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 42, pp. 231-248.
- Ortells Ramón, A.I. (noviembre de 2013). Sobre enseñanzas bilingües. *Revista Fórum Aragón*, 10, pp. 10-13.
- Ospina Rodríguez, J. (octubre de 2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Científica Salud*, 4, pp. 158-160.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Éducation.
- Ramajo Cuesta, A. (2008). La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera (Trabajo de fin de Master). *Universidad Antonio de Nebrija*, Madrid, España.
- Rius Dalmau, M. (2010). *Aprender francés en España entre 1876 y 1939. La labor de los centros de la Institución Libre de Enseñanza en el ámbito de las lenguas extranjeras*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Sevilla, D. (2016). La difícil traslación a una política de gobierno de un acuerdo constitucional forzado. La Unión de Centro Democrático y su malograda Ley Orgánica de Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 45-70.
- Siguán, M. y Mackey, W.F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- Tost Planet, M. (2005). Las actividades de aprendizaje del FLE a la luz del marco común europeo de referencia para las lenguas. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19 (2), pp. 111-127.

Williams, M y Burden, R.L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social* (Traducción de Alejandro Valero). Madrid: Cambridge University Press.

Zenotz, V. (2012). Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión. *Revista Huarte de San Juan. Filología y Didáctica*, pp. 75-81.

Fuentes legislativas

Ley de Instrucción pública, sancionada por S.M. en 9 de septiembre de 1857 (Claudio Moyano Samaniego) Madrid Imprenta Nacional 1957.

Ley Reguladora de los Estudios de Bachillerato, 20 de septiembre de 1938 (BOE 23/09/1938).

Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, 26 de febrero de 1953 (BOE 27/02/1953).

Ley de Unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media, 8 de abril de 1967 (BOE 11/04/1967).

Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 4 de agosto de 1970 (BOE 6/08/1970).

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), 19 de junio de 1980 (BOE 27/06/1980).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE 04/10/1990).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) (BOE 24/12/2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE 04/05/2006).

La enseñanza del francés en el sistema educativo español. Perspectiva histórica.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
BOE 10/12/2013.

Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Aplicación provisional del Acuerdo Marco entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República Francesa sobre los programas educativos, lingüísticos y culturales en los Centros Escolares de los dos Estados, hecho en Madrid el 16 de mayo de 2005 (BOE 17/07/2005).

Orden de 14 de febrero de 2013, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula el Programa Integral de Bilingüismo en Lenguas Extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013/2014 (BOA 18/02/2013).

ORDEN ECD/823/2018, de 18 de mayo, por la que se regula el Modelo BRIT-Aragón para el desarrollo de la Competencia Lingüística de y en Lenguas Extranjeras en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 25/05/2018).

Real Decreto 1982/1998, de 18 de septiembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Aragón en materia de enseñanza no universitaria (BOE 23/10/1998).

Real Orden del 1 de enero de 1911 <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1911/002/A00041-00041.pdf>

Real Orden del 9 de agosto de 1927.

Resolución de 3 de agosto de 2007, de la Secretaria General de Educación, por la que se organiza la oferta de materias optativas en la educación secundaria obligatoria. (BOE 23/08/2007).

