



J. Fidel Corcuera
Chesús Bernal
Pedro Cuenca
Mónica Djian
Antonio Gaspar
Nieves Ibeas
José Ortiz
Javier Vicente
(Grupo DICLEF)

La enseñanza del francés en Aragón

Una historia de 450 años

La enseñanza del francés en Aragón

Una historia de 450 años

J. FIDEL CORCUERA, CHESÚS BERNAL,
PEDRO CUENCA, MÓNICA DJIAN,
ANTONIO GASPAR, NIEVES IBEAS,
JOSÉ ORTIZ Y JAVIER VICENTE
(Grupo DICLEF)

La enseñanza del francés en Aragón

Una historia de 450 años

LA ENSEÑANZA del francés en Aragón : una historia de 450 años / J. Fidel Corcuera...
[et al.]. — Zaragoza : Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2017

314 p. : il. ; 22 cm

ISBN 978-84-16955-01-7

Lengua francesa–Enseñanza–Aragón–Historia

CORCUERA, J. Fidel

811.155.1:37(460.22)«15/20»

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

© J. Fidel Corcuera, Chesús Bernal, Pedro Cuenca, Mónica Djian, Antonio Gaspar, Nieves Ibeas, José Ortiz y Javier Vicente

© De la presente edición, Prensas de la Universidad de Zaragoza
(Vicerrectorado de Cultura y Proyección Social)
1.ª edición, 2017

Ilustración de la cubierta: José Ortiz

La publicación de esta obra ha contado con el apoyo de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (Proyecto FCT-14-9016), del Ministerio de Economía y Competitividad (Proyecto FFI2016-77192-R) y de la Embajada de Francia en España

Prensas de la Universidad de Zaragoza. Edificio de Ciencias Geológicas, c/ Pedro Cerbuna, 12
50009 Zaragoza, España. Tel.: 976 761 350. Fax: 976 761 063
puz@unizar.es <http://puz.unizar.es>



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

Impreso en España

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

D.L.: Z 880-2017

INTRODUCCIÓN

Este libro es resultado de un amplio congreso organizado por el Grupo de investigación DICLEF,¹ en la Universidad de Zaragoza y el Institut Français de Zaragoza.

Ese año se cumplían 450 años de la aparición en Alcalá de Henares, en 1565, de la primera gramática publicada en España para aprender francés, la *Grammatica con reglas muy provechosas y necesarias para aprender a leer y escribir la lengua Francesa, conferida con la Castellana*, del toledano Baltasar de Sotomayor. El Grupo DICLEF consideraba importante recordar esta efeméride y, al hilo de su conmemoración, plantear además una reflexión sobre la enseñanza del francés en nuestro país en el momento actual, a partir de la experiencia de quienes desarrollan cotidianamente su labor pedagógica en los distintos tipos de centros aragoneses.

El Congreso, que contó en sus distintas actividades con más de doscientos participantes, pertenecientes en su mayoría a centros de enseñanza

1 El Grupo DICLEF (*Discurso, Cultura, Lingüística y Enseñanza del Francés*) es un grupo de investigación consolidado de la Universidad de Zaragoza, reconocido por el Gobierno de Aragón, que está formado por los siguientes investigadores: J. Fidel Corcuera Manso (IP), Chesús Bernal Bernal, Pedro Cuenca Ballesteros, Mónica Djian Charbit, Antonio Gaspar Galán, Nieves Ibeas Vuelta, José Ortiz Domingo y Javier Vicente Pérez.

de Aragón de todos los niveles educativos, tuvo como actividad más destacada la organización de conferencias y debates estructurados en dos grandes apartados: el primero de ellos orientado a la presentación un panorama histórico que contextualiza la presencia de la lengua francesa en España y en Aragón; el segundo centrado en la celebración de varias mesas redondas que proponían una presentación e impulsaban un debate sobre temas de particular importancia y actualidad en relación con la enseñanza del francés en los distintos niveles de la educación aragonesa.

De manera paralela, tuvo lugar una exposición dedicada a manuales de francés que han tenido una importancia especial desde el punto de vista historiográfico en la enseñanza de la lengua francesa en España y que reunía obras publicadas en España entre los siglos XVI y XX.²

Por ello, este libro se organiza también en dos partes, siguiendo la estructura de las intervenciones en el congreso. En la primera parte, J. F. Corcuera Manso analiza los primeros manuales de enseñanza del francés publicados en España y presenta el *Vocabulario* de Jacques de Liaño y la *Grammatica* de Baltasar de Sotomayor, ambas obras de 1565. A. Gaspar Galán continúa el recorrido cronológico con una contribución titulada «La enseñanza del francés en España. De la gramática de Diego de Cisneros a la Ley Moyano. Manuales y tendencias (siglos XVII-XIX)», que recoge de manera sintética aspectos fundamentales de las relaciones hispano-francesas, hitos históricos, y políticas educativas y sociales, para describir un panorama de conjunto de todo el periodo. P. Cuenca Ballesteros analiza la situación creada con la promulgación de la ley Moyano; así, el capítulo «La ley Moyano y las Escuelas Oficiales de Idiomas», presenta un interesante repaso de las múltiples modificaciones legislativas que han tenido lugar a lo largo del siglo XX, con especial atención al nacimiento y evolución de las Escuelas Oficiales de Idiomas. Por último, L. Vazquez, directora del Instituto Francés de Zaragoza,³ realiza una presentación de los obje-

2 La exposición, incluida al final del volumen, consta de 34 paneles de 50 × 70 que hacen referencia a manuales especialmente significativos en la historia de la enseñanza del francés en España. Está disponible para su circulación, de manera total o parcial, en los fondos del Departamento de Filología Francesa de la Universidad de Zaragoza.

3 La presentación del Institut Français de España en Zaragoza fue realizada en su día por Joëlle Féral, a la sazón Directora del Centro.

tivos y de la actividad que realiza esta institución y ratifica el interés por consolidar e incrementar su presencia activa en Aragón.

La segunda parte del volumen presenta de manera resumida el contenido de las cinco mesas dedicadas respectivamente a *La formación de profesores*, *El ámbito curricular*, *La evaluación*, *Los centros bilingües* y *La movilidad internacional*. En cada una de ellas participaron cuatro profesores de diferentes niveles educativos, que aportaron perspectivas complementarias con el fin de ofrecer un panorama general de la cuestión abordada.

La mesa relativa a la formación del profesorado estuvo coordinada por M.^a Jesús Salillas (Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza) y, bajo el título de «La formación del profesorado: formación inicial y formación permanente», contó con la participación de Adela Moros (IES El Portillo), Pedro Carenas (CIFE María de Ávila) y Laurane Jarie (profesora y ex-alumna del Máster en Profesorado). Se abordaron temas de importancia, como la necesidad de procurar recursos didácticos al profesorado en formación o la modernización de la formación para la enseñanza del francés como lengua extranjera para adaptarla a los nuevos tiempos y al contexto del aula. Se analizaron las nuevas titulaciones, la presencia de la lengua francesa entre las materias de los distintos niveles de formación, las necesidades existentes, y se valoraron distintas propuestas de futuro.

La mesa centrada en «El ámbito curricular» estuvo coordinada por Cristina Elías (EOI Fernando Lázaro Carreter y Presidenta de la Asociación de Profesores/as de Francés de Aragón-APFA), y contó con la intervención de Gloria Ayuba (IES Luis Buñuel y Vicepresidenta de la APFA), Abel Penella (IES Hermanos Argensola) y Esther Lizana (CEIP José María Mir Vicente). El vivo debate suscitado se centró esencialmente en la verbalización de una conciencia generalizada sobre el riesgo de supervivencia de la enseñanza del francés como lengua extranjera, habida cuenta de un sistema educativo que lo penaliza y discrimina negativamente y que en consecuencia lo aleja cada vez más, de momento de forma inexorable, de sus potenciales estudiantes. Se analizó el nuevo desglose horario establecido por el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, la reducción horaria que la lengua francesa sufre en el Bachillerato o la penalización que supone para el estudiante que la elige de cara a la prueba de acceso a la Universidad. El debate posterior dio lugar a varias propuestas para la mejora de la situación educativa y se llegó

a la conclusión de que se impone adoptar una política educativa que tenga en cuenta la estratégica situación geográfica de Aragón, así como las históricas relaciones comerciales, sociales y culturales con el país vecino. En relación con ello es necesario contemplar el francés como una lengua de especial consideración, que puede ser un valor añadido particularmente importante, como primera o como segunda lengua extranjera, desde el punto de vista de la empleabilidad y de la eficacia en el ejercicio profesional.

La mesa «La evaluación: evolución metodológica y eficacia», coordinada por Ana Isabel Ortells (Inspección de Educación DGA) y con intervenciones de Pilar Ciudad (Directora CEIP Lucien Briet), Jesús Gómez (CIFE María de Ávila) y Francisco Torralba Allué (EOI Sabiánigo y APFA), generó un denso e interesante debate acerca de la política seguida en Aragón como aplicación de la LOMCE, considerada por gran parte de la comunidad educativa aragonesa como ineficaz, tras un año de trabajo muy intenso. Se puso de manifiesto que el panorama actual es especialmente complicado, dado que existe una situación de incertidumbre sobre el futuro de las leyes educativas que hace muy inestable el desarrollo normativo. Sin embargo, la evaluación constituye un elemento clave dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier área de conocimiento, con gran relevancia e impacto en el nivel individual y colectivo, y se ha convertido en un tema estrella en los últimos años, lo que ha llevado al desarrollo normativo de un nuevo elemento curricular. Los ponentes advirtieron sobre los riesgos que supone llevarlo a sus últimas consecuencias y propusieron diversos planteamientos para mejorar el procedimiento.

La mesa «Situación y perspectivas de los centros bilingües» estuvo coordinada por Moisés Camba (IES Miguel de Molinos y CIFE Juan de Lanuza), y contó con las intervenciones de Esperanza Díez (CEIP Río Ebro), Hermelinda Puyod (IES Jerónimo Zurita) y Rocío Alonso (IES Jerónimo Zurita). En ella se analizaron con detenimiento todos los aspectos relacionados con los centros bilingües, desde su origen (protocolo de colaboración firmado por las autoridades del Departamento de Educación de la DGA con el Ministerio de Asuntos Exteriores de la República Francesa en 1999) hasta la actualidad. Entre los planteamientos más compartidos por la comunidad educativa, se apuntó que el programa se sigue articulando en torno a la voluntariedad del profesorado: no existen materiales elaborados para impartir las materias no lingüísticas y los profesores

responsables se encuentran ante la necesidad de adaptar el currículo oficial, con las limitaciones pedagógicas que implica enseñar una asignatura utilizando como lengua de comunicación un idioma que el alumno está adquiriendo al mismo tiempo que el contenido disciplinar. El debate puso de manifiesto que la colaboración entre el profesorado de francés y el profesorado de Disciplinas No Lingüísticas es una exigencia decisiva para el éxito del proceso educativo, lo que dio lugar a abundantes reflexiones acerca del proceso seguido en Aragón a la hora de desarrollar el proyecto de los denominados «centros bilingües», centros en los que una lengua extranjera —en este caso el francés— actúa como canal transmisor del conocimiento de otras materias.

La mesa dedicada a la movilidad internacional fue coordinada por la profesora Natalia López Zamarvide (CIFE Juan de Lanuza), y contó con la presencia de Patricia de Blas Boira (CEIP Miralbueno), de María Ángeles Grasa Francés (directora de la Escuela de Hostelería de Guayente), y de Ascensión Torres (IES Vega del Turia), que presentó una intervención realizada en colaboración con la profesora Asunción Latorre. Dado que existen acciones de movilidad internacional en todos los niveles de la educación —enseñanza primaria, enseñanza secundaria (obligatoria y bachillerato), formación profesional y estudios universitarios— las integrantes de la mesa realizaron un repaso de las posibilidades de movilidad en todos los niveles educativos, del papel desarrollado por los CIFEs y de la importancia del programa Erasmus, tanto en el ámbito de la movilidad física, como virtual. El debate suscitado permitió dar a conocer el excelente trabajo que se realiza en los centros para lograr una mayor motivación del alumnado de francés en las diferentes etapas y niveles: las estrategias de preparación de una acción de movilidad en el ámbito de la educación infantil, la importancia de cara a la inserción laboral en el ámbito de la Formación Profesional, la movilidad internacional en Educación Secundaria —con experiencias que tienen ya una larga tradición de relaciones entre centros—, y un breve repaso a la implantación y funcionamiento del programa Erasmus en la Universidad de Zaragoza, desde el año 1987 hasta la actualidad, constituyen los ejes sobre los que se desarrolla el capítulo.

En términos generales, el congreso puso de manifiesto la necesidad de entender que la lengua francesa es un gran valor añadido en Aragón, desde

el punto de vista cultural y social, de cara a la formación académica y al empleo, pero también desde el punto de vista de la formación personal. De ahí el interés de potenciar su enseñanza-aprendizaje de calidad y de exigir a los poderes públicos un compromiso real para favorecer un mayor reconocimiento social de dicho valor.

El presente volumen, pretende ser también un reconocimiento y un homenaje a los esfuerzos de miles de docentes que desde los comienzos de la enseñanza de la lengua francesa en nuestro país hasta la actualidad, han desarrollado su labor desde la vocación y la dedicación, en muchas ocasiones a contracorriente de las tendencias sociopolíticas. Es también el resultado de una labor colectiva de aportaciones y participación, no solo desde las mesas, sino también en los largos y, en ocasiones, apasionados debates que siguieron a todas las intervenciones. El objetivo no es otro que el de aportar ideas y perspectivas para una mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua, el francés, que posee ya en nuestro país una historia de casi cinco siglos.

I
CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA
DE LA PRESENCIA DEL FRANCÉS
EN ESPAÑA Y EN ARAGÓN

LOS PRIMEROS MANUALES DE ENSEÑANZA
DEL FRANCÉS PUBLICADOS EN ESPAÑA.
JACQUES DE LIAÑO
Y BALTASAR DE SOTOMAYOR (1565)

J. Fidel Corcuera Manso

La enseñanza del francés como lengua extranjera no surge con la enseñanza del francés a los españoles. Ya desde el siglo XIII empezamos a disponer de una serie de glosarios y *nominalia* de francés cuyos destinatarios son los nobles y comerciantes ingleses, y junto a ellos también los militares y los cortesanos. Y desde principios del siglo XV hay algunos manuales cuyo objetivo es enseñar de una manera sistemática la lengua francesa a extranjeros.

De mediados del siglo XIII es el primero y más amplio de los *nominalia* conocidos, realizado por un noble anglo-normando, Walter de Biblesworth, con el título *Le traitié ke moun sire Gauter de Bibelesworthe fist a madame Dyonisie de Mouchensie* pur apriise de language, con el que se pretende «aprendre franceys as enfauns», enseñando el significado, el género y la ortografía de un cierto número de palabras francesas. La obra está escrita en francés, en versos octosílabos, con interlineados en inglés, y combina reglas de gramática con preceptos educativos (Kristol, 1989: 340-343, y Corcuera y Gaspar, 1999: XXX).

De mediados del siglo XIV (cca. 1340) se conserva otro vocabulario bastante más sencillo, *Nominale sive verbale*, también de carácter anglo-normando, que presenta una serie de términos franceses y su correspondiente

traducción inglesa.¹ Y ya de principios del siglo xv, el *Femina* o *Femina Nova*, texto compuesto hacia 1415, que recoge el contenido del *Traitié* de Bibleworth y lo amplía con la traducción íntegra del texto, la indicación de algunas particularidades fonéticas y la presentación de un índice (Kristol, 1989: 342).

Además de esos glosarios y nominalia, desde el siglo xiv tenemos ya otros tipos de textos que pretenden enseñar el francés a extranjeros, aunque no podemos considerarlos todavía como manuales.² Son las *Manières de langage*, que contienen textos con diálogos, en general muy cortos, que se presentan como modelos de conversación. De mediados de este siglo es el *Livre des Mestiers de Bruges*, datado de la primera mitad del siglo xiv. En Inglaterra aparece en 1396 una *Maniere de langage qui t'enseignera bien adroit parler et escrire doulz François selon l'usage et la coustume de France*,³ que abre una serie de publicaciones como *Le Petit Livre* de 1399 o *Les Dialogues français* de 1415.⁴

Enseñar lenguas modernas, lenguas vivas, en el siglo xv, y también en la primera mitad del siglo xvi, constituye todo un desafío, porque hasta ese momento solo había mecanismos y referentes para enseñar las lenguas clásicas, el latín y el griego, pero faltaban herramientas y se disponía de muy pocas referencias para la enseñanza de las lenguas vivas. El siglo xv marca el inicio y el siglo xvi el asentamiento de la construcción de herramientas de descripción y de enseñanza de estas lenguas, en nuestro caso la lengua francesa.

1 Editado por W. W. Skeat en *Transactions of the Philological Society*, 1906, pp. 1-50.

2 Podemos aludir, además, a la existencia de algunos textos referidos a la enseñanza de la ortografía, destinados a un público que ya conoce la lengua francesa y que comprende el latín. Así, tenemos el *Tractatus Orthographie* de T.H., documento conservado en un manuscrito de principios del siglo xv pero que parece haber sido copiado de un texto de finales del siglo xiii. De la misma época es la *Orthographia Gallica*. Y de finales del siglo xiv el *Tractatus orthographie gallicane* del canónigo M.T. Coyfurelly.

3 Esta *Maniere de langage* fue publicada por P. Meyer en 1873, en los números de la *Revue Critique* que fueron publicados para completar el segundo semestre del año 1870, que había quedado interrumpido por la situación de guerra. Vid. también los artículos de P. Meyer, «Les manuscrits français de Cambridge, II» en *Romania* XV (1886), pp. 236-37, y «Les manuscrits français de Cambridge, III», en *Romania* XXXII (1903), pp. 47-58. Cfr. también E. Stengel, *Chronologisches Verzeichnis französischer...*, 0.10).

4 Cf. J. Gesser. *La maniere de langage qui enseigne à bien parler et écrire le français. Modèles de conversations composés en Angleterre à la fin du xiv^e siècle*. Bruxelles/Paris, 1934.

El primer texto que podemos considerar como manual de enseñanza del francés a extranjeros es *Le Donait François* de Johan Barton (cca 1409), que confirma la posición del francés como lengua administrativa y cortesana. Cronológicamente es la primera gramática francesa, escrita para enseñar francés a los Ingleses. Habla de las letras, de las reglas fonéticas, de los «accidentes» de las partes del discurso, y de las partes del discurso.

También dirigido a un público de lengua inglesa, Jehan Palsgrave, «angloys natyf de Londres et gradue de Paris», publica en Londres, en 1530, *L'esclaircissement de la langue Française*. Se trata de un manual muy vasto, redactado en inglés a pesar de su título en francés, que comienza con un homenaje a Geoffroy Tory, el impresor autor del *Champfleury*.⁵ En 1532, Gilles Du Wes, francés afincado en la Corte inglesa, publica *An Introductory for to lerne, to rede, to pronounce and to speke french trewly*. Este manual escolar fue redactado para enseñar el francés a la hija de Enrique VIII y Catalina de Aragón, que ya conocía el español.⁶

En 1550, Jean Pillot publica su *Gallicae Linguae Institutio, latino sermone conscripta*, un tratado gramatical que aborda la fonética y la morfología del francés y algunos elementos de sintaxis. Y en 1558 Jean Garnier alumbró, para uso de los jóvenes alemanes, su *Institutio Gallicae Linguae ad usum iuventutis germanicae*. En ambos casos, la lengua de redacción es el latín, como corresponde a las descripciones gramaticales del francés realizadas con intención didáctica y no redactadas en otra lengua extranjera.⁷

5 Geoffroy Tory, impresor, publica en 1529 el *Champfleury*. *Au quel est contenu l'Art et Science de la deue et vraye Proportion des Lettres Attiques, qu'on dit autrement Lettres Antiques, et vulgairement Lettres Romaines proportionnees selon le Corps & Visage humain*. El libro está estructurado en tres partes, que se refieren a la lengua francesa, al alfabeto latino y su relación con el cuerpo humano, y a la pronunciación de cada una de las letras.

6 J. Palsgrave, *L'esclaircissement de la langue Française*. Anno uerbi incarnati M.D.XXX. G. Du Wes, *An introductory for to lerne, to rede, to pronounce and to speke french trewly*. Londres, 1532. (reimpr. de Slatkine Reprints, Genève, 1972). Ambos manuales, serán editados conjuntamente un solo volumen, en 1852, por F. Génin en París, Imprimerie Nationale.

7 J. Pillot, *Gallicae Linguae Institutio, latino sermone conscripta*. París, S. Groulleau, 1550 (reimpr. de Slatkine Reprints, 1972). J. Garnier, *Institutio gallicae lingua in usum iuventutis germanicae*. París, 1558 (reimpr. de Slatkine Reprints, 1972).

Así, llegamos a tres obras particularmente importantes en relación con las obras que poco después van a ser la primera gramática y el primer diccionario de francés publicados en España y para españoles. Se trata por una parte del *Vocabulario de Quatro lingue* de Noël de Berlaimont,⁸ de 1558, que se refiere al francés, al latín, al italiano y al español, y está precedido de dos vocabularios anteriores del mismo Berlaimont: el *Vocabulaer* (sic), de 1551,⁹ y el *Dictionarium*,¹⁰ de 1556, que consideran el alemán, el francés, el latín y el español. Por otra parte el denominado *Anónimo de Lovaina*,¹¹ orientado a la enseñanza y aprendizaje de la lengua española. Y también, inspirada en la *Gramatica* de Nebrija, La *Grammaire françoise*¹² de 1557 de Gabriel Meurier, a la que seguirán sus *Coniugaisons, règles et instructions* y su *Breve instruction*, ambas de 1558 y referidas al aprendizaje de las lenguas francesa, italiana, española y flamenca.¹³

8 *Vocabulario de Quatro lingue, Francese, Latina, Italiana & Spagnola*. Lovaina, B. de Graves, 1558. El título está redactado en las cuatro lenguas que se abordan, empezando por el italiano, y siguiendo por el latín, el francés y el español.

9 *Vocabulaer* (sic) *in vier spraken Duytsch, Francois, Latijn ende Spaensch, profiteliick allen den ghenen die dese spraken leeren willen*. Lovaina, B. de Graves, 1551. El título de este vocabulario está también redactado en las cuatro lenguas que se abordan: alemán (tudesco), francés, latín y español.

10 *Dictionarium quatuor Linguarum, Teutonicae, Gallicae, Latinae et hispanicae*. Lovaina, B. de Graves, 1556. El título está igualmente redactado en las cuatro lenguas que se abordan, empezando por el latín, y siguiendo por el francés, el flamenco y el español.

11 *Vtil, y breve institution, para aprender los principios y fundamentos de la lengua Española. Institution tres brieue & tres utile, pour apprendre les premiers fondemens, de la langue Española. Institutio breuissima & vtilissima ad discenda prima rudimenta linguae Hispanicae*. Lovaina, B. de Graves, 1555. Se puede consultar la edición facsimilar de esta obra, que incluye un estudio y un índice de A. Roldán, editada por el CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), Madrid, 1977.

12 G. Meurier, *La grammaire françoise, contenant plusieurs belles reigles propres & necessaires pour ceulx qui desirent apprendre la dicte langue*. Anvers, Plantin, 1557.

13 Meurier, Gabriel, *La grammaire françoise: contenant plusieurs belles reigles Propres et necessaries pour ceulx qui desirent apprendre ladicte langue*, 1557 (ed. comentada de C. Demaiziere. Paris, Champion, 2005); *Coniugaisons, regles et instructions, moult propres et necessairement requises, pour ceulx qui desirent apprendre Francois, Italien, Espagnol et Flamen*. Amberes, J. Warsgerghe, 1558 (reimpr. de Slatkine Reprints, 1973); *Breve instruction pour bien prononcer & lire le Francois, Italien, Espagnol & Flamen*. Amberes, J. Warsgerghe, 1558 (reimpr. de Slatkine Reprints, 1973).

Gabriel Meurier es la fuente más directa en la que beberá Baltasar de Sotomayor, y por su parte, el *Vocabulario de Quatro lingue* y el *Anónimo de Lovaina* son las fuentes más directas de las que se nutre Jacques de Liaño. Ambos autores, Sotomayor y Liaño son los primeros en publicar en España una *Grammatica* francesa y un *Vocabulario* francés-español (Alcalá de Henares, 1565).

A mediados del siglo xvi, la publicación de manuales y obras relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras se realiza sobre todo en Flandes y en los Países Bajos. Los países Bajos tienen en esos momentos unos tres millones de habitantes, cuando en España la población es de unos ocho millones y en Francia de unos veinte millones. Es la región más desarrollada de Europa, parte del Imperio de Carlos V, que además de Emperador del sacro imperio romano-germánico es Rey de España como Carlos I. Todavía hoy en día, encontrarse en Bélgica, en Luxemburgo o en los Países Bajos significa estar en un territorio no muy extenso, rodeado de un importante número de lenguas diferentes, lo que favorece sin duda la interculturalidad y la sensación de necesitar aprender otras lenguas que la propia, ya que esta puede perder su utilidad como instrumento de comunicación a pocos kilómetros de distancia.

Los vocabularios y diccionarios que ponen en relación el francés y el español se enmarcan así en una tradición de manuales de lenguas que trata de dar respuesta a las necesidades comerciales, políticas y también de relación social, que van surgiendo dentro y fuera de la Corte. Se necesitan instrumentos y herramientas que vayan reflejando las equivalencias entre las distintas lenguas modernas, y para ello el latín constituye ciertamente una lengua intermedia de referencia, un elemento de comparación que, sin embargo, manifiesta cierta incapacidad para hacer frente a las nuevas necesidades.

Debemos señalar también que en el siglo xvi no importa tanto la autoría de la obra como su utilidad. De manera que, en muchas ocasiones, un manual o un diccionario que tiene mucho éxito vuelve a ser publicado repetidamente durante décadas, usurpando la autoría y haciendo con total descaro copia de un texto que puede haber precedido en muchos años al que se publica. Es algo que se ve como normal porque la autoría de la obra, además de no estar suficientemente protegida, puede no importar demasiado. Los autores se copian con naturalidad unos a otros amparados en el éxito de sus trabajos.

En este contexto publican sus obras los dos autores que nos interesan en este momento, Baltasar de Sotomayor y Jacques de Liaño. Ambas obras aparecen encuadradas en un volumen facticio,¹⁴ que se inicia con la *Grammatica* de Sotomayor y sigue con el *Vocabulario* de Liaño. Ambas obras salen de las prensas de Pedro de Robles y Francisco de Cormellas, en su imprenta de Alcalá de Henares en 1565, y «vendense en casa de Juan de Escobedo, librero en corte».

El *Vocabulario de los vocablos*¹⁵ de Jacques de Liaño se inspira y copia, como ya hemos señalado, del *Vocabulario de quatro lenguas* de Berlaimont y del *Anónimo de Lovaina*. Cuenta con una «licencia y facultad» de impresión y venta otorgada el 9 de febrero de 1565 por un periodo de cuatro años por el Rey Felipe II en Madrid, con la opinión favorable de los miembros de su Consejo,¹⁶ y está dedicada a «mon seigneur Monseigneur du Poumyer», siguiendo una tradición asentada que consiste en dedicar los textos gramaticales a algún personaje importante que se pretende convertir así en protector y aval de la calidad de la obra. En este caso además, M. du Poumier parece ser un gran amante de la lengua española y también el responsable de que Liaño se haya decidido a escribir este pequeño volumen, según admite el propio autor en la dedicatoria:

14 Probablemente la encuadernación en un solo libro se debe a razones económicas o comerciales. La *Grammatica* y el *Vocabulario* son dos obras completamente autónomas, escritas por dos autores distintos, que poseen dos licencias de impresión y venta, dos dedicatorias e incluso dos numeraciones independientes. Por otra parte, la licencia real otorgada en 1564 a la *Grammatica* no hace referencia en ningún momento a la posibilidad de que incluya un vocabulario y Sotomayor tampoco lo anuncia en el «Prólogo al lector». Cabe señalar que en las líneas inferiores de la portada de la *Grammatica* se dice textualmente «vendense», plural que parece referirse a más de una obra.

15 *Vocabulario de los vocablos que mas comunmente se suelen usar. Puestos por orden del Abecedario en Frances, y su declaracion en Español. El Estilo de escribir, hablar y pronunciar las dos lenguas, el Frances en Castellano, y el Castellano en Frances. Juntamente una Egloga, y otras cosas en las dos lenguas, no menos provechosas a cualquiera que entrambas lenguas quisiere deprender, que gustosas en el leer. Ahora nueuamente recopilado por Iaques de Liaño criado de la reina n(ues)tra señora. impreso en Alcalá, por Francisco de Cormellas y Pedro de Robles año de 1565.* Para un conocimiento pormenorizado de la obra, vid. el estudio y edición de J. F. Corcuera y A. Gaspar (1999).

16 En la propia licencia se indica que el original que en su momento fue presentado al consejo va firmado por sus miembros (que no se detallan), y por el escribano de cámara, Pedro del Marmol. En el texto de la licencia se señala asimismo una multa de diez mil maravedíes para quien contravenga lo establecido en la cédula real.

Monseigneur, Scaichant le singulier & affectione desir que Vous aves d'entendre la langue Espaignole: Et suivant ce qu'il vous pleust me commander [...] Ay voulu satisfayre au desir que iay de vous fayre service, Mettant en lumiere, ce petit livre (fol. 6)¹⁷

En el «Prólogo al lector» explica Liaño que ha escrito esta obra «para que assi el Frances como el Español que quisiere en la lectura dello ocupar algun rato su juyzio, venga al conocimiento de las dos lenguas» (fol.5). Aunque este objetivo aparece en más de una ocasión matizado. Y si en unas ocasiones el destinatario inmediato de la obra son los españoles que desean aprender francés «para que con menos trabajo puedan venir al conocimiento de la lengua Francesa» (fol. 4 y 4vº), en otras ocasiones, son los franceses los principales interesados en su *Vocabulario*, «principalement [...] ceus qui desireront paruenir a la cognoissance de la langue Espaignole.» (fol. 6vº). Es interesante comprobar, por otra parte, cómo en el propio título de la obra se utilizan como sinónimos los términos español y castellano para referirse la misma lengua.

Parece que podemos confirmar el origen francés de Jacques de Liaño, además de por la dedicatoria que se acaba de mencionar, por algunos otros indicios que aparecen en la redacción de su obra; por ejemplo cuando habla de la lengua francesa como «la nostre» o cuando se refiere a los españoles como un conjunto del que no parece formar parte:

[...] si je cognois vous estre agreable tacheray traduyre de la dicte langue Espaignole en la nostre françoiyse, certaines hystoyres... (fº 6).

Les Espaignolz escriuent comme ilz parlent, et parlent comme ilz escriuent...(fol. 10vº).

Liaño es, además, contemporizador en su prólogo cuando, para ensalzar la forma de la lengua francesa frente a las demás, no quiere compararla con la española excluyéndola directamente de la comparación:

[...] la langue Françoise, la quelle tiree la Espaignole, pour sa suavite, surmonte toutes les autres langues, encore que aulcungs afirment la Toscane n'estre moins gracieuse et suave que la Françoise...(fol. 4vº)

17 La referencia al folio en que aparece la cita puede verificarse en la edición realizada por Corcuera y Gaspar (1999).

[...] la lengua Francesa, la qual sacada la Española, por su suauidad sobrepuja todas las demas, aunque algunos afirman la toscana ser no menos graciosa y suaue que la Francesa. (fol. 4vº)

Incluso el propio nombre de pila del autor no aparece en ningún caso a lo largo de la obra en la forma española, sino en alguna de las variantes ortográficas francesas: Iagues o Xaques. Sin embargo el apellido sí aparece en una doble forma, que puede ser francesa y española: Ledel y Liaño.

El *Vocabulario* integra algunas partes que no son de contenido lexicográfico. Así, la obra se inicia con el *Estilo para bien leer y hablar la lengua francesa*, que se ocupa de manera muy sucinta de algunos aspectos para la enseñanza de la pronunciación del francés. Su finalidad fundamental es señalar cuándo hay que dejar de pronunciar algunas letras del francés, poniendo así de manifiesto que el punto de partida para su enseñanza es la lengua escrita.

Qualquiera que perfectamente quisiere hablar y leer la lengua Francesa, ha de saber que no se han de pronunciar ciertas letras en algunos vocablos en ninguna suerte: porque dello se sigue en el hablar y pronunciar mayor breuedad y suauidad. y para saber quando las dichas letras se han de omitir, se pondran aqui algunas reglas... (fol. 7vº)

Sigue el *Stile de bien escrire & prononcer la langue Espaignole*, que tiene una extensión mucho más reducida que el anterior y no está organizado en reglas. Dado que el criterio que Liaño ha seguido para dar sus consejos prácticos es la distancia existente entre las realizaciones gráfica y fonética, es lógico que el caso del español le plantee muchos menos problemas.

El *Estilo para bien leer y hablar la lengua Francesa* es una traducción de *De perfecta linguae Gallicae lectione. Per imparare leggere perfettamente Francese*, que forma parte del *Vocabulario* de 1558; y el *Stile de bien escrire & prononcer la langue Espaignole* es copia de *La maniere d'escripre & de prononcer la langue Espaignole* del mismo *Vocabulario*, que a su vez lo ha tomado del ya mencionado *Anónimo de Lovaina* (1555).

Se incluye a continuación el vocabulario propiamente dicho, con un número no muy elevado de términos, presentado en dos columnas, de las que la de la izquierda corresponde a la lengua francesa y la de la derecha a la lengua española. Una parte del vocabulario que presenta es temática (números cardinales, los días de la semana, algunos nombres propios...); la

otra está conformada por una serie de vocablos listados de manera alfabética: un total de 1495 entradas de términos franceses que corresponden a 1481 términos diferentes españoles. De ellas, 34 entradas corresponden a nombres propios de persona y 3 a nombres propios geográficos.

Se trata de una obra lexicográficamente modesta que pretende servir de vademécum de rápida utilización; aunque el hecho de que las entradas estén ordenadas alfabéticamente a partir de los términos franceses se contrapone con el hecho de que el público fundamental al que se dirige el vocabulario es el español, como él mismo señala en el prólogo que dirige al lector. Ello puede quizás explicarse por que la obra esté orientada fundamentalmente hacia la adquisición de una competencia pasiva de la lengua francesa en lugar de hacia una competencia activa, que quedaría mucho más facilitada si el orden de las entradas hubiese correspondido al orden de los términos españoles.

[...] et pour ce que auec moindre trauail, puissent venir a la cognoissance de la langue Françoyse, [...] ie volu mectre par ordre del A.B.C. aulcuns vocables qui plus communement ont de costume se vser en la langue Françoyse, auec leur declaracion en langue espaignole, en forme de vocabulaire... (fol. 4 y 4v°)

Tanto la amplitud del abanico semántico que conforma el conjunto de entradas del Vocabulario como el propio número de vocablos presentados, nos induce a pensar que el objetivo que Liaño persigue es el de establecer un listado de vocabulario fundamental de la lengua francesa y española (vid. Corcuera y Gaspar, 1999: XLVIII-LXII).

Tras el vocabulario aparecen unos modelos de escritos y de conversaciones, que pretenden poner de manifiesto la utilidad de la obra. Se trata de cuatro diálogos, un llanto (plainte) y tres cartas.¹⁸ En todos los casos el

18 Estos textos ocupan 36 páginas, del folio 46 al folio 63v°. Se trata de: *Propos de deux amys qui se rencontrent en la rue l'ung appelle Pol et laultre Garcie, et vont les deux chez ung marchand, achater du drap* (fol. 46 a 47). *Aultre propos* (Pierre-Laurens) (fol. 47 a 48). *Dialogue et propoz amoureux de troys bergiers, et vne bergiere, ascauoir, Silvestre, y Ysmenio, Syluio et Charilee* (fol. 48 a 57). -*Plainte de Siluio pour estre absent de sa bergere Laurie par Ile* (fol. 57 a 58). *Cartes de creance d'ung amy a aultre* (fol. 58 y 58v°). *Lettre d'ung amy a aultre, luy enuoyant de mander secours a vng affaire qui luy importe* (fol. 58v° a 59v°). *Lettre d'ung amy a aultre l'ung demandant qu'il luy face scauoir en quel temps se perdist Espaigne*, seguida de la correspondiente *Responce* (fol. 59v° a 61v°). Y *Propos de deux amys lung appelle Alexandre et laultre Fulcio est notable* (fol. 61v° a 63v°).

texto está estructurado en dos columnas; en la columna izquierda, en cursiva, está el texto francés, y en la columna derecha, en redondilla, aparece el texto en español. Estos modelos son de índole similar a algunos modelos que subsistirán hasta finales del siglo xx.

No obstante su mérito, el *Vocabulario* de Liaño es una obra con una coherencia interna muy limitada, conformada por varias partes que se suceden sin que ello parezca responder a un plan previo. Ello explica que los contenidos de cada parte no estén en relación con los del resto de partes.

Así, por ejemplo, Liaño no aprovecha los propios términos que aparecen en su vocabulario para ejemplificar algunas de las consideraciones teórico-prácticas que se ha limitado a copiar en el *Estilo* y en el *Stile*; o bien no incluye en el vocabulario propiamente dicho términos que han sido utilizados previamente.¹⁹ Asimismo, en los diálogos que ilustran el empleo del francés y del español en la parte final de la obra aparecen palabras que no tienen entrada en el vocabulario previo.

Volviendo al volumen facticio salido de las prensas de Pedro de Robles y Francisco de Cormellas, en su imprenta de Alcalá de Henares, en 1565, ya hemos señalado que el volumen comienza con la *Grammatica* de Baltasar de Sotomayor,²⁰ que se presenta como instrumento «para aprender a leer y escriuir la lengua Francesa, conferida con la Castellana».

En la dedicatoria «A los muy illvstres Señores Corregidor y Toledo», y en el prólogo que dedica «Al lector», Sotomayor presenta algunas de las

19 Así, cuando en la *regla dezena* del *Estilo* señala la diferencia entre la /e/ en posición final átona y la /e/ en posición final tónica, lo ilustra con varios ejemplos, algunos de los cuales no aparecen en el Vocabulario (es el caso de *autorite*, *verite*, *adversite*, *belle*). En cambio no ilustra esa misma diferencia con términos del Vocabulario que son particularmente adecuados para marcar la diferencia por su igualdad o por su proximidad ortográfica: *coste* («costilla») y *coste* («costado»), *sente* («senda») y *sante* («salud»), *euesque* («obispo») y *euesche* («obispado»).

20 *Grammatica con reglas muy prouechosas y necesarias para aprender a leer y escriuir la lengua Francesa, conferida con la Castellana, con un vocabulario copioso de las mesmas lenguas. Impressa en Alcalá de Henares en casa de Pedro de Robles, y Francisco de Cormellas. Vendense en casa de Iuan de Escobedo librero en corte. Año de 1565.* Para un conocimiento pormenorizado de la obra, vid. el estudio y edición de A. Gaspar y J. F. Corcuera (2015).

motivaciones que justifican la publicación de su *Grammatica*, una obra poco original en lo que tiene que ver con la fonética, con la morfología y con los escasos elementos de sintaxis que presenta, ya que ha bebido directamente en las fuentes de Gabriel Meurier, al que directamente copia aunque introduciendo algunas modificaciones. La originalidad de Sotomayor es ciertamente muy limitada, pero no obstante es suficiente como para considerar un mérito importante la publicación de su obra, que se justifica por el gran interés de «saber francés» en la Corte de Felipe II:

Es tanta la comunicacion que ay, y que se espera que siempre aura, que quien de aqui adelante no supiere Frances, le faltara mucha parte de la que el buen cortesano deve tener: pues vno delos mayores entretenimientos que entre ellos ay es el trato que con las damas se tiene, delas quales.muchas son Francesas. Assi que por estas causas dessean-do ser en algo prouechoso amiancion, pareciendome que el conoci-miento desta lengua por el uso y conversacion que enella he tenido, era bastante para hazer vna breue arte, con que pudiesse entenderse y hablarse. (fol. A1ro y vº)²¹

La *Grammatica* de Sotomayor consiste fundamentalmente en la presentación de la morfología, la fonética y algunos elementos de sintaxis. Presenta las cuatro conjugaciones francesas y españolas, con texto alternado en francés y en español, distinguiendo ambas lenguas por el uso de caracteres en cursiva o en redondilla. Incluye a continuación un *Pequeño tratado útil, y muy necessario para los que dessean hablar y leer la lengua Francesa y Española* y una *Breue instruction contenant la maniere de bien prononcer et lire le Francois et Espaigniol*, textos en los que aborda la morfología y la fonética en una perspectiva comparada.

El *Pequeño tratado* y la *Breue instruction* se ocupan en primer lugar de la pronunciación y de la morfología francesa (terminaciones, pronombres, artículos, nombres comunes); posteriormente de la pronunciación y la morfología española (terminaciones, artículos, pronombres,). Finalmente realiza una exposición comparada francés/español: diminutivos franceses y españoles, declinaciones del nombre y de los pronombres, comparativos

21 En estos momentos tenemos como reina de España a Isabel de Valois, desposada en terceras nupcias por Felipe II. Ello tiene como consecuencia un afrancesamiento relativo de la Corte española. Saber francés para relacionarse con las damas de la Corte es una motivación importante.

sintéticos y analíticos, adverbios (tiempo, lugar, demostrativos, interrogativos, de calidad y de cantidad), y un listado de preposiciones que no denomina como tales.

Como complemento final, se incluye un pequeño vocabulario de localización (números cardinales, días de la semana, periodos de tiempo, horas, día, semana, mes, año, días de fiesta, estaciones del año).

La parte dedicada al verbo es el eje de toda la gramática. Su presentación se estructura en cuatro modelos, clasificados por la terminación de los infinitivos, -er, -oir, -re e -ir, y en varios tiempos y modos, con respecto a cuya denominación Sotomayor no es sistemático; así, el término pretérito perfecto se refiere en unas ocasiones al pretérito indefinido, y en otras al pretérito francés y al pretérito indifinitivo español

Los distintos tiempos verbales se presentan como respuesta a una pregunta o como expresión de un deseo, lo que lleva a sugerir de manera natural el empleo de una determinada forma verbal. Suárez Gómez (2008: 63) ve en ello una influencia de Nebrija, ya que toma «la parte más expresiva en la denominación de cada tiempo del verbo» e introduce al lector en los tiempos verbales por medio de expresiones del tipos «lo que se hace ahora», «lo que se hacía ayer»...

Sotomayor tiende a completar con nuevos ejemplos todos los paradigmas y, a diferencia del procedimiento seguido por G. Meurier en las *Coniugaisons*, no utiliza el mismo verbo para todas las personas, sino que va introduciendo verbos diferentes en cada una de ellas con el fin de presentar al mismo tiempo un vocabulario más completo.²² Así, para manifestar de manera didáctica la oposición del presente y el pasado recurre al empleo contextualizador de adverbios de tiempo, como *maintenant* (en relación con el presente), *aujourdhuy* (en relación con el perfecto), *hier* (en relación con el pretérito imperfecto), y *auanthier* (en relación con el pretérito indefinido).

22 En este sentido, Sotomayor seguiría un modelo más próximo a la *Grammaire françoise* de Meurier de 1557, aunque utilizando un mayor número de verbos, ya que mientras que Meurier se limita a conjugar siete verbos (parler, servir, sçavoir, vendre, faire, vouloir y pouvoir), Sotomayor utiliza más de treinta verbos diferentes para ilustrar las distintas posibilidades.

Siguiendo un método fonético gráfico, ajustado a la tradición latina, la *Grammatica* realiza un recorrido lineal por el abecedario para presentar la morfología. Conviene señalar la dificultad importante que existe en esta época para realizar la descripción fonética, debido en gran parte a la carencia de técnica y de terminología específica para la descripción. Sotomayor trata de describir todos los sonidos de las dos lenguas, realizando grandes esfuerzos para encontrar términos adecuados que describan fielmente la pronunciación de cada letra.

Así, la letra H se debe pronunciar «reuerberando el son, porque quien la quisiese llamar hau (more germanico) mereceria ser llamado valeriano, y corromperia con la letra sillabas, palabras, y diciones» (fol. D8vº). La T francesa en posición final es definida como «muda y sorda» (fol. D8vº). La F «muchas vezes (especialmente donde es monosyllaba) casi muda como, œuf, bœuf, clef. etc.» (fol. D8ro); y diptongos y triptongos franceses como «Eo, ea, ei, ieí. Eu, oe, oeí, eau, ou, oeu, yeu, eai, euy, se pronuncia ligeramente en la lengua, y sin pausa» (fol. D6vº).

Hay algunas curiosidades, imputables a Meurier/Sotomayor dignas de mención. Así por ejemplo, por una parte, explicaciones no fonéticas, que podríamos denominar etnográficas:

Ceste lettre .X. est dite du vulgaire Espaigniol, equis: laquelle de sa nature a telle propriete en Espagne, que seulement luy aiognant un, o. fait arrester, y demeurer les Anes, & en autres pais, comme en France, on fait envoler les poules, coqs, & chappons (fol. E6vo)

Por otra parte, algunos comentarios circunstanciales que manifiestan incapacidad para describir la realización fonética de la letra en cuestión:

La lettre .Z. est assez difficile a prononcer et plus a l'exprimer par la plume, comme .agraz .axedrez .nariz .diez .doze .raiz.boz .albornoz .luz, y nuez. (fol. E7r)

Meurier añadía en su obra una anotación —recogida también por Sotomayor— que pone de manifiesto que la gramática está concebida como un manual que debe ser completado con las explicaciones del maestro, y es por lo tanto, un instrumento más que sirve para el desempeño de la profesión. En el caso de Meurier era lógico que, dado el grado de dificultad de esta «letra», prefiriera unas explicaciones verbales y directas, puesto

que era un reputado maestro de lenguas y ejercía como tal; no así en el de caso de Sotomayor, que tenía el español como primera lengua.

La organización de la obra de Sotomayor, la presentación de los paradigmas verbales, la metodología pedagógica utilizada, así como la inclusión de la *Breue instruction* fonética, que es en su parte final un pequeño repertorio léxico, ponen de manifiesto que la obra está concebida como un manual de introducción elemental a la lengua francesa, pero también como una introducción sencilla a la lengua española.

Tanto Liaño como Sotomayor, tienen el mérito de inaugurar con su obra la historia de la enseñanza de la lengua francesa en España, trasvasando para ello procedimientos y criterios que ya se habían consolidado en los Países Bajos.

El *Vocabulario de los vocablos* de Liaño inaugura la serie de diccionarios bilingües francés-español publicados en España, y tiene el mérito, como señala S. Gili Gaya,²³ de adelantarse en cuarenta años a las siguientes obras publicadas en este campo; aunque hay que esperar casi dos siglos para conocer otros diccionarios publicados en España, como son el *Maestro de las dos lenguas* de F. de la Torre (1729); el anónimo *Diccionario universal, francés y español* (1743); o el *Diccionario general de las dos lenguas española y francesa* de Nicolás González de Mendoza (1761-63).

Con la *Grammatica* de Sotomayor podemos afirmar que el francés como lengua extranjera dispone ya en España de un instrumento de enseñanza y aprendizaje, desarrollado por la necesidad de comprender y hacerse comprender y de leer y escribir en una lengua que a lo largo del siglo XVI se dota de unos instrumentos de descripción que permiten su exportación a toda Europa.

Bibliografía

BRUÑA CUEVAS, Manuel (2000), «L'enseignement de la prononciation française aux espagnols», en J. de Clercq, N. Lioce y P. Swiggers (eds.), *Grammaire et enseignement du français, 1500-1700*. Louvain, Paris y Sterling, Peeters, pp. 61-96.

23 Vid. Gili Gaya, S., *Tesoro Lexicográfico (1492-1726)*. Madrid, C.S.I.C., 1947.

- CORCUERA MANSO, J. Fidel, y Antonio GASPAS GALÁN (1999), *La lengua francesa en España en el siglo XVI. Estudio y edición del Vocabulario de los vocablos de Jacques de Liño (Alcalá de Henares, 1565)*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- FISCHER, Denise, Juan F. GARCÍA BASCUÑANA y María Trinidad GÓMEZ (2004), *Repertorio de gramáticas y manuales para la enseñanza del francés en España (1565-1940)*. Barcelona, PPU.
- GARCÍA BASCUÑANA, Juan F. (2000), «A propos de la première grammaire française publiée en Espagne (1565): Histoire et contenus», en J. de Clercq, N. Lioce y P. Swiggers (eds.), *Grammaire et enseignement du français, 1500-1700*. Louvain, Paris y Sterling, Peeters, pp. 485-501.
- GARCÍA BASCUÑANA, Juan F. (2005), «Materiales para la enseñanza del francés en España: aproximación a los manuales publicados entre los siglos XVI y XX», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19-2, pp. 129-144
- GASPAS GALÁN, Antonio, y J. Fidel CORCUERA MANSO (2010), «El francés en la Corte de Felipe II», en C. Assunção, G. Fernandes y M. Loureiro (eds.), *Ideias Linguísticas na Península Ibérica (séc. XIV a séc. XIX)*. Munster, Nodus Publikationen, pp. 315-324.
- GASPAS GALÁN, Antonio, y J. Fidel CORCUERA MANSO (2015), *La gramática francesa de Baltasar de Sotomayor (Alcalá de Henares, 1565)*. Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- GASPAS GALÁN, Antonio, y Javier VICENTE PÉREZ (éds.). *Histoire de l'enseignement de la prononciation du français aux Espagnols (XVI^e-XX^e siècles)*. Berna, Peter Lang, 2016.
- KRISTOL, A. M. (1989), «Le debut du rayonnement parisien et l'unité du français au moyen Âge: le témoignage des manuels d'enseignement du français écrits en Angleterre entre le XIII^e et le XV^e siècle», *Revue de Linguistique Romane*, 53, pp. 335-367.
- LEPINETTE, Brigitte (1998), «La morphologie dans les grammaires françaises pour étrangers (XVI^e-fin XVII^e siècle)», en W. Frijhoff y A. Reboullet (eds.). *Histoire de l'enseignement et de la diffusion du français dans le monde*. Paris, Hachette (número especial de *Le Français dans le monde*), pp. 118-132.
- SUÁREZ GÓMEZ, Gonzalo (2008), *La enseñanza del francés en España hasta 1850. ¿Con qué libros aprendían francés los españoles?* Editado, presentado y anotado por Juan García Bascuñana y Esther Juan Oliva. Barcelona, PPU.
- YLLERA FERNÁNDEZ, Alicia (1998), «Rivalidades lingüísticas francoespañolas en el siglo XVI», *Epos XIV*, pp. 383-407.

LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN ESPAÑA. DE LA GRAMÁTICA DE DIEGO DE CISNEROS A LA LEY MOYANO: MANUALES Y TENDENCIAS (SIGLOS XVII A XIX)

Antonio Gaspar Galán

El recorrido que vamos a realizar es necesariamente superficial, puesto que el periodo que debemos recorrer abarca tres siglos, el tiempo del que disponemos es limitado, y el objetivo no es otro que presentar una introducción somera con el fin de contextualizar la enseñanza del francés en España y en Aragón desde una perspectiva histórica.

A lo largo de estos tres siglos, la enseñanza del francés en España pasa por distintas fases de aceptación social que oscilan desde la escasez de manuales de los primeros años hasta la abundancia de gramáticas de las últimas décadas, y experimenta una ruptura brusca con los antecedentes metodológicos que supusieron las obras pioneras de Liaño y de Sotomayor en el siglo XVI.

1. Tendencias metodológicas

En líneas generales, es necesario tener en cuenta que la enseñanza de las lenguas vernáculas se enfrenta a importantes escollos en estos primeros años, debido esencialmente al carácter inédito de la tarea. En la Edad Media, la lengua que se había enseñado como lengua extranjera en el ámbito de la Europa occidental era, en general, la lengua latina (aunque no hay que olvidar el papel del francés en Inglaterra, convertido en lengua extranjera de prestigio desde el siglo XI, tras la conquista normanda) y las

gramáticas de las nuevas lenguas se inspiran en esta tradición latina por varias razones. En primer lugar, porque era el único modelo del que se disponía; en segundo lugar, porque con esta imitación se revestían, al mismo tiempo, de una parte del prestigio de la tradición que aquel tenía. En general, todas las obras publicadas pueden ser inscritas en dos corrientes diferenciadas: gramáticas de codificación, explicación y normalización por una parte, y gramáticas de enseñanza de la lengua como lengua extranjera, por otra.

El éxito del *Ars* de Donato como modelo gramatical para la enseñanza de idiomas está fuera de toda duda a lo largo de la Edad Media. Su influencia se extenderá incluso a épocas posteriores y la primera gramática de la lengua francesa aparecida a principios del siglo xvi en Inglaterra sigue fielmente su modelo, llegando incluso a adoptar el nombre de su autor en el título, convirtiéndolo así en sinónimo de gramática escolar (*Le Donait François* de John Barton). El modelo gramatical latino no servía sin embargo de referencia adecuada para afrontar las dificultades de índole fonética que presentaba la lengua francesa. En efecto, la considerable diferencia entre la realización gráfica y la realización fonética suponía una novedad importante, máxime tratándose de una lengua viva en constante mutación, de manera que los autores de gramáticas francesas se ven obligados a innovar respecto de sus modelos latinos, tomando como referencia la observación del uso cotidiano de la lengua. Así, los manuales destinados al público español van a incluir un capítulo específico consagrado a los consejos, normas o reglas para pronunciar el francés, tomando como base de partida la grafía y advirtiendo a renglón seguido que, a diferencia del castellano, el francés no se lee como se escribe, lo que lleva a desgranar una serie de normas más o menos detalladas de consejos de pronunciación, insistiendo en las diferencias grafía/pronunciación.

Christian Puren establece en su ya clásico estudio de 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, cuatro tendencias metodológicas en la historia de la enseñanza de lenguas que abarcan el periodo comprendido entre el Renacimiento y finales del siglo xx, con desigual duración para cada una de las etapas. De manera muy resumida, podemos señalar que Puren denomina metodología tradicional a la que caracteriza un periodo que arranca en el siglo xvi, ocupa por completo los siglos que abordamos en esta contribución y termina a mediados del

siglo XIX; la segunda variante metodológica, es decir la denominada metodología directa, se desarrolla a partir de la segunda mitad del siglo XIX, extendiéndose hasta las dos primeras décadas del siglo XX; el tercer periodo está dominado por una metodología activa que ocupa la parte central del siglo XX, desde los años veinte hasta los años setenta. Finalmente, Puren hace referencia a una metodología audiovisual nacida a partir de los años 70 del siglo pasado.

Como parece lógico, las divisiones temporales no son rígidas, ni el método utilizado en cada periodo es exclusivos de cada uno de ellos, sino que se trata más bien de una situación de predominio de una u otra tendencia dentro de contextos históricos de coexistencia metodológica. Así, los primeros manuales de la lengua francesa que se conocen en el siglo XVI en España, no responden fielmente a los parámetros metodológicos de la tradición latina, ni al procedimiento de gramática y traducción que caracteriza a la metodología tradicional. Muy al contrario, estas obras constituyen valiosos antecedentes de procedimientos más actuales e introducen los modelos de conversación contextualizados y los ejercicios de pregunta/respuesta heredados de la tradición pedagógica de los Países Bajos.

En general, podemos afirmar que las gramáticas de enseñanza del francés que se publican a lo largo del periodo que nos ocupa, van a responder a dos tipos de metodología: una metodología «gramatical» que se ampara en el modelo y el prestigio de la tradición latina, y una metodología «no gramatical o conversacional»¹ propia de las nuevas lenguas vernáculas, cuya descripción solo puede realizarse a partir del uso cotidiano de las mismas. Poco a poco, la primera metodología se impondrá sobre la segunda, por lo que el modelo que se había importado de Flandes —y que antes se había puesto en práctica en Inglaterra (Germain, 1993)— consistente en conversaciones contextualizadas como base para un aprendizaje basado en situaciones comunicativas en las que las explicaciones gramaticales tenían escaso peso, acabará desapareciendo en beneficio de una enseñanza estructurada sobre el conocimiento de la gramática.

1 El término es de Aquilino Sánchez (1997).

2. El contexto histórico

Las dificultades intrínsecas que conlleva la propia tarea de enseñanza del francés se acrecientan en España, que vive inmersa en un contexto histórico poco propicio para el aprendizaje del francés. Si el siglo *xvi* se había caracterizado por un enfrentamiento continuo entre Francia y el imperio de Carlos I y Felipe II, el siglo *xvii* supone una época de continuidad respecto de esta tradición bélica franco-española. La nueva centuria arranca con el enésimo enfrentamiento enmarcado en la contienda europea de los Treinta Años, que se superpone además a los conflictos casi permanentes que tienen lugar en los Países Bajos. La Paz de Westfalia y el Tratado de los Pirineos ponen fin a las contiendas europeas en las que están inmersos franceses y españoles, cuando ya el ecuador del siglo está ampliamente sobrepasado.

Un nuevo conflicto bélico, la Guerra de Sucesión española, estallará a principios del siglo *xviii*. En él, las potencias europeas se enfrentan de nuevo para determinar qué Casa Real ocupará el trono español y el resultado supondrá la sustitución de los Habsburgo por los Borbones en el trono español. Los enfrentamientos franco-españoles se reanudan una vez más a finales de este mismo siglo tras la Revolución Francesa y estallan con gran intensidad durante el periodo napoleónico, a comienzos del siglo *xix*. El panorama durante el periodo que presentamos no es, por tanto, muy alentador para la enseñanza de la lengua francesa en nuestro país.

Las relaciones comerciales habían estado en el origen de la redacción de los primeros manuales de lenguas (vocabularios y modelos de conversación inicialmente) de los Países Bajos, pero esta motivación comercial no existía en el caso español. Los primeros manuales de francés se publican en España durante uno de los escasos periodos de paz del siglo *xvi* y aparecen en el entorno físico de la Corte española (que acaba de dejar Toledo para establecer su sede en Madrid), en la que la presencia de franceses es abundante como consecuencia de reinado de Isabel de Valois.

Será a partir de finales del siglo *xviii* cuando el prestigio del francés como lengua de la cultura y como espejo del pensamiento del Siglo de las Luces contribuya decisivamente a su expansión en el territorio español. La lengua francesa había sido ya consagrada como lengua de las relaciones diplomáticas internacionales por el tratado de Rastatt de 1714 y el *Discours*

sur l'universalité de la langue française, con el que Antoine de Rivarol gana el premio de la Academia de Berlín en 1784, pone de manifiesto el prestigio del que gozaba la lengua francesa en el ámbito cultural, convertida en el «nuevo latín» europeo.

Todos estos factores históricos van a condicionar la enseñanza del francés en España, la publicación de los manuales y su recepción en nuestro país. Como principales novedades de este nuevo periodo respecto del siglo XVI, es necesario señalar la presencia de profesores de francés «profesionales» en el ámbito español durante el siglo XVII. Ya desde el siglo XIV (e incluso antes) existían maestros de lenguas vernáculas en Inglaterra y en los Países Bajos, pero es a partir del siglo XVII cuando la enseñanza del francés se profesionaliza en España y los autores de manuales son profesores de francés que se sirven de ellos para sus clases o reflejan en ellos su experiencia docente. Esta profesionalización conlleva una gramaticalización de la enseñanza del francés como lengua extranjera, de manera que, como ya apuntábamos anteriormente, se abandona el modelo de diálogos contextualizados en los que se primaban los fines comunicativos y se empieza a notar cada vez más el peso de la tradición gramatical latina.

Por otra parte, la fundación de la Académie Française tiene, entre otras, dos consecuencias que se manifiestan en los manuales para la enseñanza del francés: por una parte se pone de manifiesto la preocupación oficial por el francés en su dimensión nacional e internacional, y se establece el concepto de norma de referencia, lo que dará lugar a frecuentes disputas; por otra, aparece la noción de prestigio en la medida en que se procura un reconocimiento por una instancia oficial, que a su vez es representada por determinados autores. El prestigio del lugar de procedencia de los gramáticos o el nombre de la universidad en la que habían cursado sus estudios había sido argumento suficiente hasta la fecha para garantizar la calidad de la obra. Paulatinamente se introducirán en los prólogos las referencias a autoridades y a miembros de la Academia, que se convierten en aval de los contenidos de las gramáticas. Los materiales de las obras se utilizan y reutilizan repetidamente, siguiendo un procedimiento habitual que no contempla ninguna referencia a autorías previas ni a fuentes, salvo cuando el nuevo autor necesita por razones de oportunidad acogerse al prestigio del gramático en el que se ha inspirado. En muchas ocasiones, los manuales se convierten en una recopilación de aportaciones de diversa procedencia.

3. Los manuales de francés

Hay varios repertorios específicos de manuales de francés en España, de los cuales conviene destacar algunos por su carácter exhaustivo y al mismo tiempo panorámico. Entre ellos, la tesis doctoral de Gonzalo Suárez Gómez, *La enseñanza del francés en España (hasta 1850)*, una obra pionera que inauguró en nuestro país una etapa de creciente interés por la historia y la evolución de los manuales de francés publicados en España. Suárez Gómez acomete este trabajo por sugerencia de su amigo Dámaso Alonso, utilizando como antecedentes unos *Apuntes para una historia de la enseñanza de la lengua francesa en España* redactados por Joaquín López Barrera en 1910. La tesis realiza un repaso cronológico desde los inicios de la enseñanza del francés en España hasta el año 1850, presentando y describiendo las obras, y analizando su contenido. Fue defendida en la Universidad Central de Madrid en 1956, pero no llegó a ser publicada íntegramente en su momento y su difusión se limitó inicialmente al repertorio bibliográfico, aparecido en tres amplios artículos en la *Revue de Littérature Comparée* (1961) con el título «Avec quels livres les Espagnols apprenaient le Français (1520-1850)».

En 2008, el trabajo de Gonzalo Suárez salió a la luz de manera completa gracias a la magnífica edición anotada de Juan Francisco García Bascuñana y Ester Juan, *La enseñanza del francés en España hasta 1850. ¿Con qué libros aprendían francés los españoles?*, que contiene además un importante estudio preliminar y una introducción realizada por el hijo de Suárez Gómez, el director de cine Gonzalo Suárez Morilla. Con anterioridad, Denise Fischer, el propio Juan Francisco García Bascuñana y M.^a Trinidad Gómez habían elaborado un *Repertorio de gramáticas y manuales de francés para la enseñanza del francés, 1565-1940* y también Javier Suso y M.^a Eugenia Fernández Fraile habían abordado, en un completísimo e interesante recorrido, los manuales de francés publicados a lo largo del siglo xx (*Repertorio de manuales para la enseñanza del francés en España. Siglo XX*). Con estas notables contribuciones, el panorama historiográfico de catalogación de manuales de francés publicados en España ha quedado prácticamente fijado por el momento, de manera que el recorrido por obras que vamos a realizar se nutre de estas fuentes y pretende mostrar una visión general a partir de las publicaciones que consideramos más importantes, bien por su singularidad o bien por la influencia que ejercieron.

El siglo arranca con la publicación en 1635 de la obra de Diego de Cisneros, «sacerdote y teólogo». La obra aparece en Madrid «en la imprenta del Reyno» bajo el título *Arte de grammatica francesa en Español*, consta de tres libros y está dedicada a don Pedro Pacheco. Como el propio autor señala en su alocución «al curioso lector español», la obra conoció una impresión anterior «en Douay, Universidad del Condado de Flandes, año M. DC. XXIV», realizada por Balthazar Bellerio. El nombre del autor de esta edición anterior es, sin embargo, Fray Diego de la Encarnación y el título de la obra, *Gramática francesa en Hespagnol*. Su contenido también es mucho más amplio ya que, aunque dedica 140 páginas a la gramática francesa, contiene además una *Grammaire espagnolle, expliquée en François divisée en III livres* de 179 páginas. Está dedicada a «Balthasar de Zuñiga, hijo del marqués de Mirabel, Embaxador del Rey Catholico en Francia», del que dice admirar el ingenio de quien «por si aprende Frances».

El cambio en el nombre del autor no plantea ninguna dificultad, ya que Diego de Cisneros y Diego de la Encarnación son una misma persona. En lo que concierne a su gramática, se trata en parte de la misma obra: las dos gramáticas francesas son idénticas en cuanto a su contenido y a su estructura (división en tres libros siguiendo el modelo latino: I «De las letras y su pronunciación», II «De las partes de la oración» y III «De la construcción de las partes de la oración») pero, en la edición de 1635, la *Grammaire espagnolle, expliquée en François* ha desaparecido, lo que por otra parte parece lógico, puesto que la edición se realiza en la España y el público de esta parte de la obra de 1624 es potencialmente nulo. Su gramática constituye un intento de explicar de manera sencilla y racional la lengua francesa, especialmente a partir de la lengua española, por lo que ofrece abundantes explicaciones gramaticales y contrastivas, y huye de la acumulación asistemática de ejemplos de utilización, algo que es una constante en los manuales de francés de la época.

Unos años más tarde, vuelve a salir a la luz la obra facticia de Liaño y Sotomayor, esta vez en las prensas de los hermanos Lacavallería, en Barcelona. Pere y Antonio Lacavallería dedican una buena parte de su actividad profesional a la reedición de manuales que ya habían visto la luz anteriormente, convirtiéndolos en obras asequibles, manejables y con una clara vocación práctica. En 1642, Pere publica un diccionario trilingüe titulado *Dictionario Castellano, Dictionaire François, Dictionari Català* (según reza

la portada) o *Dictionari de tres llenguas, Castellana, Francesa y Catalana* (si nos atenemos a la licencia de impresión) que aprovecha los dos manuales de 1565 de Alcalá de Henares. En realidad, no se trata de un diccionario propiamente dicho, sino de una mezcla de diálogos y situaciones cotidianas, de vocabulario y de consejos de pronunciación. La obra se divide en dos partes: la primera muestra a lo largo de ocho capítulos, ocho situaciones distintas para contextualizar las interacciones comunicativas (compras, cobro de deudas, conversaciones familiares...); la segunda comprende un breve vocabulario al que se le ha añadido «un pequeño tratado muy propio, y necesario por los que desean saber, entender, y hablar Frances, Castellano, y Catalan» y una página con el «Modo para formar del adjetivo masculino, su femenino».

En 1647, Antonio Lacavallería realiza una nueva reimpresión de las obras de Liaño y Sotomayor y reutiliza a su antojo los materiales, introduciendo alteraciones sustanciales respecto de la edición de 1565: así, del título desaparecen las referencias al vocabulario y se introducen alusiones a las reglas de pronunciación; el número de páginas se reduce considerablemente (de 232 páginas a 142), prescinde del prólogo al lector, del vocabulario propiamente dicho y de dos modelos de diálogos. Y también de los nombres de los autores. Siguiendo un procedimiento bastante común en la época, retoma unas obras que ya no están protegidas por las licencias de impresión originales y rehace un manual de francés que posee una mayor ligereza en su manejo y gana una cierta coherencia interna. A pesar de estas modificaciones, el volumen sigue presentando numerosas redundancias e incluso contradicciones. En efecto, la edición de 1647 mantiene el «Estilo para bien leer, y hablar la lengua Francesa» y el «Stile de bien escrire & prononcer la langue Espaignole» del *Vocabulario* de Liaño, pero también el «pequeño tratado util, y muy necesario para los que desean hablar y leer la lengua Francesa, y Española» incluido en la *Gramática* de Sotomayor. Es decir, las reglas de pronunciación están recogidas en dos partes distintas del volumen, con lo que algunas indicaciones aparecen por duplicado e incluso postulando dos pronunciaciones distintas en algunos puntos (es el caso, por ejemplo, de la pronunciación de *ch*).

En 1673, un parisino afincado en Zaragoza y más tarde en Madrid como «Maestro de Lenguas», Pedro Pablo Billet, presenta su *Gramatica francesa; dividida en dos partes*, dedicada a la «Excelentissima Señora la

señora Doña Maria Petronila», Marquesa de Quintana, publicada en «Zaragoza, Año de M.DC.LXXIII». La descripción que hace el propio autor del contenido de la obra es la siguiente:

La primera (parte) contiene los primeros rudimentos con observaciones curiosissimas sobre las partes de la oracion. La segunda comprehende un tratado muy por extenso de la oracion, o construccion; con un Paralelo de la Eloquencia Española, y Francesa, y Francesa, y Española; Con un arte poetica, o breve compendio de la Poesia Francesa, utilissimo para aprender a conocer y medir los versos y a componerlos.

Esta obra encierra un cierto misterio, puesto que no tiene licencia, ni tasación, ni permiso de impresión. Solo el título, el nombre del autor, el año de impresión, la dedicatoria y el prologo al lector. Según señala el propio autor, no es la primera vez que se publica:

Algunos meses ha, que salió a luz un compendio de la Gramatica, que oy te ofrece my cuidado (ojalá nunca saliera) pues lisonjeandome con la dicha de servirte, y entregandolo para este efecto a la Imprenta: para que en los multiplicados traslados del, se lograsse mejor mi intento, bolvió a mis manos, tan desluzido con las erratas, y omisiones, que solo en el titulo conoci era mio.

Billet es un profesor de francés y de español en la Corte madrileña. Para dejar patente su autoridad profesional, en la introducción al «Parelelo de la Eloquencia» incluido en la segunda parte de la obra declara su larga experiencia: «diez años, y mas, que ha que professo enseñar la nuestra [Billet está haciendo referencia a la lengua francesa] a diversos particulares, y Principes, y la Castellana a diversos señores, que de las naciones estrangeras, una peregrina curiosidad, o sus negocios traxeron a esta Corte». El desprestigio del autor por aquella primera publicación condiciona visiblemente esta nueva edición, hasta el punto de que la obra está precedida y cerrada por sonetos que cantan las alabanzas del maestro y de su método: abren la obra dos sonetos, uno de D. Francisco de Barrio, discípulo del autor, otro del Señor D. M. De M. M. De A., también discípulo del autor; y la cierran dos décimas de D. Francisco de Avellaneda.

La obra, compendio de observaciones sobre el uso de la lengua, orientada hacia la memorización de las mismas, gozó de un cierto éxito y vio varias reediciones tanto dentro como fuera de España. La nueva edición en Madrid se hizo en 1688, «a costa de Florian Anisson, Familiar de el Santo Oficio, y Mercader de libros», a quien cede Billet los privilegios de la obra

el 22 de septiembre de 1688. El título cambia ligeramente para recoger nuevas aportaciones del autor e incorpora una novedad con relación a la edición de Zaragoza. Se trata de una «Dissertacion Critica, sobre una Cuartilla, que con nombre de Arte, saco a luz el Señor Juan Pedro Jaron,» que a juzgar por el formato, la distinta paginación y el especial contenido, se añadió a la obra cuando ya estaba en la imprenta, de manera que figura como un anexo de 16 páginas. En él se pone de manifiesto la rivalidad general existente en la época entre los maestros de lengua francesa y la lucha particular que enfrenta a Pedro Pablo Billet y Juan Pedro Jarón.

Este último es un francés de origen borgoñón que también ejerce como profesor de francés en España, y que publica en 1688 un *Arte nuevamente compuesto de la Lengua Francesa por la Española, segun la nueva corrección de Richelet*. La obra apareció en Madrid, en las prensas de Lucas Antonio Bedmar y Baldivia, «impressor del Reyno, en la Calle de Preciados», dedicada en francés y en español a «N. Señora del Monte Carmelo», y cuenta con una aprobación de «don Francisco Cruzado, y Aragón, Tesorero de la Reyna Madre nuestra señora».

La obra de Jaron no resiste una comparación con la de Billet en cuanto a la coherencia estructural de ambas, aunque la metodología que la inspira es la misma. Su autor, tras acogerse en repetidas ocasiones a la autoridad de Richelet, establece una presentación de su doctrina a través de reglas, pero este propósito solo lo mantiene hasta la regla XIII que hace referencia a los pronombres y a la morfología verbal. A partir de la página 14 y hasta la 44, que pone fin a la obra, ya no se sigue este procedimiento. De cualquier modo, no cabe ninguna duda de que su brevedad y su precio más asequible (la obra de Jaron está tasada a «seis maravedis cada pliego» y cuenta con 44 hojas, mientras que la de Billet esta tasada a «ocho maravedies» el pliego y alcanza las 320 páginas) la situaba en una posición de privilegio en el mercado de gramáticas francesas para españoles.

La «Dissertacion Critica, sobre una Cuartilla, que con nombre de Arte, saco a luz el Señor Juan Pedro Jaron» de Billet es una acerada crítica: el juicio que le merece la gramática de Jaron no puede ser más negativo; el título le parece «pomposo»; los conocimientos del autor, escasos («Me admirè de que el Autor entrase ofreciendo más de los que podia dar o dando menos de lo que ofrecia, y lo atribui mas a la impossibilidad, que a malicia, y mas a falta de caudal que a deseo de engañar, y dexar de cumplir»); el

autor, embustero («vi que dezia: *Segun la nueva correccion de Richelet*. Perdi entonces los estribos de la paciencia, viendo levantava un falso testimonio a un conocido mio»); y el contenido de la obra, una amalgama de errores contra el propio modelo («tropece solo con sombras de ignorancia crassa, reconociendo a cada paso, que los preceptos que proponia se oponian directamente a la doctrina de el mismo Richelet.»).

El siglo xvii se cierra con reediciones de la gramática de Billet y consagra una nueva orientación en la enseñanza del francés en España: si en el xvi el objetivo prioritario había sido enseñar francés a quienes no tenían conocimientos de latín y necesitaban comunicarse en francés en un entorno cortesano esencialmente, en el xvii la pedagogía del francés se empieza a fundamentar en el conocimiento previo o simultáneo del latín y de su gramática, y en la presentación cada vez más exhaustiva de las particularidades en el uso de las lenguas. Estos cambios incipientes se consolidarán en el siglo xviii, momento en el que los manuales de la lengua francesa se institucionalizan y forman parte de la educación especializada de ciertos centros, como es el caso del Real Seminario de Nobles.

Por otra parte, las obras se multiplican. La lengua en general se convierte en un símbolo fundamental del Estado, lo que despierta una preocupación por su implantación en el plano nacional e internacional. La lengua francesa es, además, sinónimo de prestigio cultural en el plano internacional, y se consagra como vehículo de ideas que provocan un gran debate en España entre los partidarios de todo lo que proviene de Francia y los detractores de todo lo que suene a francés. Ello se traduce en un aumento considerable de manuales de enseñanza, hasta el punto de que si durante los siglos anteriores las publicaciones no alcanzan en conjunto la decena de manuales, a partir de este momento, la lengua francesa será objeto de interés e incluso de culto para determinados sectores sociales, que la ven como renovación ideológica, como progreso y como imagen fidedigna del Siglo de las Luces.

De entre las abundantes publicaciones que se registran a lo largo del siglo, vamos a hacer referencia únicamente a tres obras que destacan por sus diferentes perspectivas metodológicas y por la enorme influencia posterior que ejercieron: se trata de las obras de Núñez de Prado, Antonio Galmace y Pierre-Nicolas Chantreau.

La gramática del padre jesuita J. Núñez de Prado conoce numerosas ediciones entre 1728 y 1798, y se convertirá en el primer «gran» manual de francés para españoles del siglo XVIII. Se trata de la *Gramática de la lengua francesa dispuesta para el uso del Real Seminario de Nobles*, aparecida en Madrid en 1728. Se redactó como manual oficial para el Seminario de Nobles, centro fundado por Felipe V como un anexo del Colegio Imperial, en el que el francés y el italiano eran lenguas extrajeras que se impartían en el centro con carácter optativo. Tras la expulsión de los jesuitas, cambiaron los planes de estudios del centro: así, desde 1776 desapareció el italiano siendo sustituido por el inglés y se incluyó el francés como lengua extranjera obligatoria, lo que propició que el manual de Núñez de Prado tuviera una influencia enorme.

La aprobación de la gramática es del 4 de julio de 1728 y está firmada por el «R. P. Doctor Juan de Campo Verde de la Compañía de Jesus, Cathedratico de Prima de la Universidad de Alcalá y Rector Actual del Real Seminario de Nobles». En ella podemos leer que

Con la ocasion del Real Seminario de Cavalleros Nobles, que para gloria de la Nacion Española, ha erigido el Rey nuestro Señor Phelipe V (cuya memoria vivira eterna en el corazon de los Jesuitas) y hallandose entonces pocas grammaticas, por averse consumido las impresiones, pareció necesario formar una nueva, conforme al uso presente de la Corte de Francia, que oy es considerablemente diverso del antiguo [...] el Autor, que ha estado siete años continuos en la Corte de Paris (admirando los Franceses mismos, en un Español, la perfección, con que manejaba su idioma) ha dado a luz la presente Grammatica.

Núñez de Prado señala que utiliza como base de su obra la gramática latina y, en efecto, su manual supone una profundización en el tipo de obras que ya habían sido publicadas en el siglo XVII y que impulsaban el aprendizaje del francés desde el conocimiento de la gramática. La estructura sigue las pautas de las gramáticas tradicionales, partiendo de las letras y los sonidos, continuando por las cuestiones relativas a las palabras, para acabar enseñando la construcción de frases, es decir, fonética, morfología y sintaxis. La metodología utilizada en el Real Seminario de Nobles se fundamentaba en la traducción, la redacción, el análisis gramatical y los ejercicios de lectura como base de aprendizaje de lenguas extranjeras.

La obra de Núñez de Prado tendrá un gran influencia sobre algunos autores posteriores, entre ellos Antonio Galmace, quien publica dos obras

que, en cierta medida, completan y prolongan la influencia de Núñez, además de servir de eslabón de enlace con otro autor que también beberá de la fuente del manual del Seminario de Nobles, Pierre-Nicolas Chantreau. La primera son *las Adiciones a la gramática que compuso el R.P. Núñez, para el uso de los cavalleros del Seminario de Nobles* aparecida en 1745 y que, en realidad, son unas reglas de pronunciación del francés; la segunda, su *Llave nueva y universal para aprender con brevedad y perfección la lengua francesa sin auxilio de maestro*, publicada en Madrid tres años más tarde, y que incorpora las *Adiciones* como primera parte de la misma. Galmace organiza su obra siguiendo las partes de la oración, con especial atención a la morfología verbal y establece una organización en tres columnas que incluye además de las equivalencias francesa y española, la pronunciación figurada del término. La estructura se mantiene a lo largo de toda la obra y pone de manifiesto la importancia que Galmace concede a la pronunciación del francés. Los «modos particulares» de hablar y las «voces curiosas», organizadas en campos léxicos, se completan con modelos de diálogos que representan conversaciones contextualizadas retomando los planteamientos que tan en boga habían estado hasta el siglo xvii.

Sus planteamientos, como los de Núñez del Prado, se verán también reflejados en la obra de Pierre-Nicolas Chantreau, profesor de la Escuela Militar de Ávila y autor del *Arte de hablar bien el francés*, publicado en Madrid en 1781, que supone una renovación pedagógica de gran envergadura en la enseñanza del francés en España.

Chantreau se acoge a las autoridades y al prestigio científico y cultural francés, y basa su metodología en el aprendizaje del francés como si se tratara de la adquisición de la lengua materna, diferenciando usos, acepciones y equivalencias entre los dos idiomas. «Para pasar al estudio de una segunda lengua, mucho convendría estar enterado de los principios de la materna» señala en el prólogo de la obra.

En este sentido, introduce modificaciones de envergadura en los planteamientos metodológicos heredados, ya que no se limita a explicar la gramática francesa o a exponer un listado de usos particulares, sino que como Galmace también incluye en su manual conversaciones contextualizadas siguiendo el ejemplo de las «manières de langage» o modelos de conversación de los primeros siglos, campos de vocabulario clasificado por centros de interés y por categorías, explicaciones de acepciones ambiguas, etc. La

obra será reeditada y adaptada en numerosísimas ocasiones hasta entrado ya el siglo xx, añadiendo incluso al título el nombre del autor, convertido ya en aval de prestigio, como sucede con la publicación que firma Antonio Bergnes de las Casas (Rector de la Universidad de Barcelona) en 1845 bajo el título *Novísimo Chantreau o Gramática Francesa*.

En el xix, los grandes movimientos de población y los profundos cambios socioeconómicos van a tener una influencia directa en la «invención» de métodos de aprendizaje de idiomas adaptados a lenguas particulares. Los manuales de enseñanza de la lengua son muy abundantes, afrontan una feroz competencia, persiguen una rentabilidad económica con adaptaciones específicas a las lenguas más demandadas y echan mano de la publicidad para prometer un aprendizaje sin esfuerzo y en el menor tiempo posible, con el fin hacerse un hueco en el mercado.

Desde el punto de vista administrativo, desde 1836 y especialmente desde 1845 con el Plan Pidal, se establece de manera voluntaria el estudio del francés, pero su impartición depende de factores específicos de cada centro, ya que no tiene un status equiparable al del resto de las materias que forman parte de la enseñanza obligatoria. Es a través de la Ley Moyano a partir de 1857, cuando se da carta legal a la enseñanza del francés como materia obligatoria, fijando la estructura de los estudios, los cursos en los que se imparte e incluso las horas de clase.

Los manuales de francés se multiplican exponencialmente. Los catedráticos tienen la posibilidad de elaborar su propio manual, lo que dará origen a numerosas publicaciones y adaptaciones al francés de métodos que han demostrado su prestigio en el ámbito internacional. Entre ellos, encontramos adaptaciones publicadas en España del método de Hans Franz Ahn, basado en la enseñanza con base esencialmente gramatical mediante la repetición de estructuras cada vez más complejas; del método de H. G. Ollendorf, que había aparecido en 1803 y que gozó de un gran éxito en Europa y en América; del manual de Ch. Th. Laforgue que fue adaptado en España por Mendizábal, catedrático de Zaragoza o del de M. Berlitz, concebido inicialmente para que los inmigrantes que acudían a los Estados Unidos de América pudieran aprender inglés e integrarse en la sociedad americana en el menor tiempo posible. Su publicación en España va a suponer un avance cada vez más firme hacia una metodología comunicativa, siguiendo una tendencia que supone, en cierta medida, una vuelta

a los objetivos y al público del *xvi*, primando sobre todo la necesidad imperiosa y práctica de comunicarse por encima de otras consideraciones gramaticales.

4. Conclusiones

La enseñanza del francés en España a lo largo de este periodo de casi tres siglos pasa por distintas vicisitudes, debido especialmente a las cambiantes circunstancias históricas y a las malas relaciones hispano-francesas que caracterizan prácticamente todo el periodo. Desde el punto de vista metodológico, los manuales de estos tres siglos presentan una clara evolución en la que podemos destacar algunas tendencias.

En los comienzos del *xvii*, los manuales continúan con la tradición heredada de los Países Bajos y las obras que se publican son reediciones o adaptaciones de obras que ya habían visto la luz con anterioridad. Lacavallería publica en 1647 una obra que no es sino la refundición/adaptación del vocabulario de Liaño y la gramática de Sotomayor aparecidas en 1565, aunque los nombres de sus autores hayan desaparecido de las obras y el texto siga presentando algunas incongruencias heredadas de su publicación inicial en un volumen facticio. Cisneros separa en 1635 la parte de la gramática francesa que estaba integrada en su obra ya publicada en Douai en 1624 y la hace publicar en Madrid, erigiéndose en continuador de la tendencia racionalista e inscribiendo su gramática francesa en la senda de Sanctius.

Contrariamente a lo que había sucedido en España en el *xvi*, en el que los autores de manuales no eran especialistas, la mayoría de los autores empiezan a ser ya maestros profesionales de lenguas que escriben sus gramáticas como complemento o como apoyo a su labor docente y que se amparan en su experiencia como enseñantes, además de en distintas autoridades académicas y políticas. La institucionalización de la enseñanza en centros religiosos o de élite está en el origen del nacimiento de manuales de gran éxito que se utilizarán repetidamente curso tras curso y que tendrán una influencia considerable en publicaciones posteriores, como sucede con la obra de Núñez del Prado, escrita para el Real Seminario de Nobles.

Poco a poco, los impresores irán retomando el protagonismo que habían tenido en la aparición de las primeras gramáticas y los criterios de rentabilidad económica estarán de nuevo en el origen de adaptaciones de métodos de enseñanza de idiomas pensados en principio para el aprendizaje del inglés, pero que demostrarán su utilidad en la enseñanza de otras lenguas, entre ellas el francés, siendo objeto de numerosas adaptaciones.

Desde el punto de vista metodológico, se aprecia un cambio de orientación respecto de los manuales de francés publicados en España durante el siglo XVI: la estructura de las obras y los materiales utilizados para componerlas ponen de manifiesto que se produce un cambio de manuales no gramaticales orientados para una enseñanza basada en la conversación contextualizada y en el aprendizaje del uso real de la lengua a partir de situaciones cotidianas, a manuales en los que la gramática tiene cada vez más peso en el proceso de aprendizaje. Y aunque Chantreau, autor que gozará de gran éxito y ejercerá una gran influencia en los autores de los siglos posteriores, recoge en su obra las dos tendencias metodológicas en un intento de conjugar los dos procedimientos, será necesario esperar al siglo XX para que la enseñanza del francés en España retome la senda del aprendizaje basado en el uso cotidiano, en la conversación contextualizada, con unos objetivos eminentemente prácticos, liberándose en parte del peso del aprendizaje previo de la gramática como medio indispensable para acceder al conocimiento de la lengua.

Bibliografía elemental para el periodo

- FERNÁNDEZ FRAILE, María Eugenia, y Javier Suso López (1999), *La enseñanza del francés en España (1767-1936). Estudio histórico: objetivos, contenidos, procedimientos*. Granada: Método Ediciones.
- FISCHER, Denise, Juan Francisco GARCÍA BASCUÑANA, María Trinidad GÓMEZ (2004), *Repertorio de Gramáticas y manuales para la enseñanza del francés en España, 1565-1940*. Barcelona: PPU.
- GARCÍA BASCUÑANA, Juan Francisco (2005), «Materiales para la enseñanza del francés en España: aproximación a los manuales publicados entre los siglos XVI y XX», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19-2, pp. 129-144

- GERMAIN, Claude (1993), *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris. CLE International.
- PUREN, Christian (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan.
- SÁNCHEZ, Aquilino (1997), *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid, SGEL.
- SUÁREZ GÓMEZ, Gonzalo (2008), *La enseñanza del francés en España hasta 1850. ¿Con qué libros aprendían francés los españoles?* Editado, presentado y anotado por J. F. García Bascuñana y E. Juan Oliva. Barcelona, PPU.
- SUSO LÓPEZ, Javier, y M.^a Eugenia FERNÁNDEZ FRAILE (2008), *Repertorio de manuales para la enseñanza del francés en España. Siglo XX*. Granada, Comares.

LA LEY MOYANO Y LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS

Pedro Cuenca Ballesteros

1. El marco legislativo en materia de educación

El elevado número de Leyes de Educación en España en los últimos 45 años contrasta con la más que centenaria Ley de Instrucción Pública de 1857 (conocida como ley Moyano) que con sus sucesivos desarrollos reglamentarios ordenó el sistema educativo español hasta 1970.¹

Un cierto consenso facilita la promulgación de dicha Ley de Instrucción Pública cuyos artículos defendían:

- a) el carácter público y privado de las enseñanzas;
- b) la distribución de estas en tres grados —primera, segunda y superior;
- c) la posibilidad de realizar la primera enseñanza en el hogar doméstico;

1 *La Ley General de Educación* de 1970 (periodo de la dictadura franquista); la *LOECE* de 1980 (Gobierno de la Unión de Centro Democrático —UCD—); la *LODE* de 1985 (Gobierno del Partido Socialista —PSOE—) que incorpora el sistema de colegios concertados; la *LOGSE* de 1990 (Gobierno del PSOE) que introduce la ESO y la escolaridad obligatoria a los 16 años; la *LOPEG* de 1995 (Gobierno del PSOE); la *LOCE* de 2002 (Gobierno del Partido Popular —PP—) que no llegó a aplicarse nunca; la *LOE* de 2006 (Gobierno del PSOE) con la polémica asignatura Educación para la Ciudadanía y la *LOMCE* de 2013 (Gobierno del PP).

- d) el carácter exclusivamente público de las enseñanzas de grado superior;
- e) el uso de unos mismos libros de texto en todas las escuelas;
- f) la financiación de los establecimientos de la Instrucción Pública;
- g) el carácter obligatorio y gratuito —para quienes no pudieran pagarla— de la primera enseñanza pública;
- h) el ingreso por oposición a la carrera facultativa del profesorado de los establecimientos públicos;
- i) la organización de la Inspección Educativa.

Las enseñanzas de lenguas vivas, especialmente del francés se realizarán en los centros de segunda enseñanza y serán objeto de ensayos y de reformas continuas como las de 1861, 1868, 1880, 1887, 1894, 1901, 1926, 1934, 1938, 1953.

Entre las reformas, algunas atañen directamente a la enseñanza del francés, como es el caso del Decreto de 1887, que trata de organizar por primera vez el estudio de las lenguas vivas en Institutos de Segunda Enseñanza. Este decreto se refiere a cuatro idiomas: italiano, francés, inglés y alemán, y tiene dos disposiciones fundamentales:

1. Establece los contenidos que serán: lectura, escritura, gramática, traducción directa e inversa y ejercicios de conversación.
2. Temporaliza los estudios y distribuye los contenidos por curso. Las lenguas francesa e italiana se harán en dos cursos, el primero de los cuales estará dedicado a lectura, gramática y traducción, mientras que el segundo se orienta a la gramática, escritura al dictado y a la conversación.

Según este decreto, los exámenes serán como los del resto de asignaturas, y se realizan por lo tanto ante tribunales. Se especifica que el examen de primer curso consistirá en «contestar a dos preguntas sacadas a la suerte, leer un pasaje escrito en el idioma extranjero y traducir sin diccionario otro trozo», mientras que el de segundo curso consistirá en «contestar a dos preguntas sacadas a la suerte y escribir al dictado dos trozos escogidos y traducirlos, uno del español al idioma extranjero y otro viceversa». En cuanto al número de alumnos, se establece que el límite por clase será de 50 y que, en caso de superarse dicho número, se dividirá la clase en secciones. Todos los profesores de lenguas vivas (de Institutos y escuelas oficiales) constituirán un escalafón.

La creación del Ministerio de Instrucción Pública en 1900, el movimiento regeneracionista, la aportación de la Institución Libre de Enseñanza y los debates de finales del siglo XIX impulsan un nuevo Plan de Estudios en 1900 que introduce ciertas novedades en la enseñanza del francés. Las lenguas vivas van a aparecer como el instrumento de una apertura hacia el exterior.

La reforma de 1901, conocida como *Reforma de Romanones*, establece que el bachillerato comprenderá 6 años con lengua francesa en tercero y cuarto cursos y lengua inglesa o alemana en quinto y sexto cursos. Siempre en clases alternas.

En el período franquista, debemos citar dos reformas que afectan a la lengua francesa: la de 1938 que divide los estudios de Bachillerato en siete años. Durante los tres primeros se cursarán italiano o francés y durante los cuatro restantes inglés o alemán. Se sigue eligiendo el francés en los primeros cursos.

En febrero de 1953 hay una nueva Ordenación de la Enseñanza Media: Divide el Bachillerato en: elemental (4 años) y superior (2 años) más un curso llamado Preuniversitario. Los alumnos deben elegir una lengua extranjera entre alemán, francés, inglés, italiano y portugués. La mayoría opta por el francés. Se imparten 2 horas en 3.º y 3 horas en 4.º, 5.º y 6.º.

2. Las Escuelas Oficiales de Idiomas

En este contexto, un hito fundamental en la enseñanza de idiomas extranjeros será la creación de una institución novedosa sin equivalente en Europa: las Escuelas Oficiales de Idiomas.²

Estas Escuelas Oficiales de Idiomas supusieron una importante aportación a la enseñanza de lenguas extranjeras en España, desempeñando una

2 De cualquier manera no podemos olvidar la importancia que tendrán en este período las Escuelas de Comercio que, con la ley Moyano, están incluidas en los centros de segunda enseñanza dentro de los estudios de aplicación y donde el francés se estudiará en primer y segundo curso. Con la reforma de 1901, para la obtención del título de Profesor Mercantil, el francés y el inglés serán asignaturas obligatorias.

función distinta a la de otros centros educativos que también contemplaban las lenguas extranjeras en sus planes de estudios.

La Escuela Central del Idiomas fue creada por Real Orden de 2 de enero de 1911 y en su desarrollo pueden distinguirse cuatro grandes etapas:

1. La primera se caracteriza por la puesta en funcionamiento de la institución con dos idiomas, el francés y el inglés (1911-1919) ;
2. La segunda es una etapa de consolidación en la que otros idiomas distintos de los anteriores también empiezan a ser demandados por el alumnado (1965-1980) ;
3. Una tercera etapa, en la que se crean las que durante muchos años fueron las «grandes» Escuelas Oficiales de Idiomas por número de alumnos y de idioma ofertados.
4. La cuarta etapa es la generalización del sistema con unas 300 Escuelas que imparten 23 idiomas.

Vamos a trazar un breve recorrido por los periodos citados reseñando aquellas cuestiones que nos parecen más interesantes.

2.1. Creación y primeros años de la Escuela Oficial de Idiomas (1911-1919)

La creación de un centro docente de carácter oficial, cuya única finalidad era el aprendizaje de las lenguas modernas, data del año 1911. La Ley de Presupuestos de aquel ejercicio económico incluye en su articulado una consignación para crear en Madrid la Escuela Central de Idiomas. El día 1 de enero de 1911 se publicó la Real Orden que regulaba el funcionamiento de la Escuela Central de Idiomas, su esquema de Reglamento y establecía la enseñanza de los idiomas alemán, francés e inglés.

Se busca proporcionar a la juventud instrumentos de trabajo adecuados para practicar actividades de índole mercantil e industrial, cuyo ejercicio hacia indispensable el conocimiento de lenguas modernas.

Según sus fundadores, la Escuela Central de Idiomas comenzó siendo un ensayo entusiasta que acabó convirtiéndose en un centro de referencia en la enseñanza de lenguas modernas.

La filosofía de este nuevo sistema de enseñanza estaba recogido en los primeros artículos de la Real Orden de 1 de enero de 1911 que citamos literalmente:

- 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 explicará un curso complementario y de ampliación, para las distintas profesiones, consistente en Correspondencia mercantil, Tecnología industrial, Literatura, etc.
- Se darán conferencias, con la mayor frecuencia posible, en los distintos idiomas sobre usos, costumbres, arte, ciencia, etc., de los países a que corresponda la lengua en que se dé la conferencia.
- El personal docente lo formarán Profesores españoles o extranjeros, siempre que demuestren poseer el idioma que han de explicar, con la perfección de lengua madre y que tengan el grado de cultura general preciso a todo Profesor.
- Los Profesores explicarán su asignatura a grupos de alumnos que no podrán exceder de treinta.

La Escuela Central de Idiomas se ubicó en el n.º 3 de la Cuesta de Santo Domingo. Junto a los alumnos españoles había alumnos extranjeros muy interesados en el aprendizaje del idioma español, bien por motivos de estudios o por el cargo o profesión que ejercían. Esto provocó que se creara una Cátedra de Lengua y Literatura Castellanas, junto con otra de Árabe Vulgar, necesario también para la expansión comercial de España en Marruecos. Otro importante avance en el número de idiomas impartidos lo supuso la autorización de la enseñanza del portugués e italiano. Asimismo, durante los años académicos 1911-12 y 1912-13 se impartió con carácter circunstancial un curso de esperanto.

En aquellos momentos la Escuela Central contaba con los siguientes profesores: tres de Alemán, tres de Inglés, tres de Francés y uno para cada uno de los restantes idiomas (Lengua y Literatura Castellanas, Italiano, Portugués, Árabe Vulgar y Esperanto).

La Real Orden de 1911 establecía distintas retribuciones dependiendo de la nacionalidad del profesorado; asimismo, para ser profesor tenían

que demostrar que eran ciudadanos responsables presentando un certificado de haber votado en las últimas elecciones (requisito habitual en la época para ser funcionario público).

El título obtenido era el Certificado de Aptitud en cualquiera de las lenguas impartidas. Para obtenerlo había que realizar una prueba que consta de dos partes:

- una prueba escrita, con carácter eliminatorio, constituida por el dictado de un texto elegido por el tribunal y por una composición sobre un tema a elegir por el examinando de entre los tres que ofrecía el tribunal; y
- una prueba oral, la cual consistía en una traducción directa y otra inversa de unos párrafos que el presidente del tribunal seleccionaba, así como en una conversación sobre los temas que los componentes del tribunal consideraran oportunos. Si la puntuación conseguida entre los dos ejercicios alcanzaba la de aprobado, se expedía el correspondiente Certificado de Aptitud al interesado.

En este periodo el francés es el idioma más demandado con una clara diferencia sobre el inglés.

2. 2. La consolidación de la Escuela Central de Idiomas (1920-1965)

Esta segunda etapa consolida la estructura de esta Escuela con un reglamento orgánico, con un aumento de personal, con ayudas para libros y publicaciones, con sistemas de ayudas y becas...

Se producen una serie de cambios importantes como la adscripción de la Escuela Central de Idiomas a la Universidad Central con el fin de proporcionar a la Universidad un profesorado adecuado para la enseñanza de lenguas vivas. Otro elemento que contribuye a extender el aprendizaje de lenguas extranjera es la creación de los Institutos de Idiomas en 1927.

La Escuela Central de Idiomas alcanzaba su momento de mayor auge al entrar a formar parte de la Universidad Central y al quedar claramente reguladas su adscripción, plantilla, enseñanzas, dotación económica, etc.

Sobre el Certificado de Aptitud, eran muy pocos los alumnos que llegaban a examinarse de dicho certificado y no eran muchos los que lo obtenían, a excepción del de Castellano e Italiano. El bajo número de

estudiantes que conseguían superar con éxito las pruebas del Certificado de Aptitud, junto con el reconocimiento por parte de la sociedad del alto nivel de competencia lingüística alcanzado por quienes se hallaban en posesión del mismo, ha tenido como consecuencia que dicho título haya disfrutado siempre de un alto prestigio en España.

Sobre la evolución del alumnado, los datos ponen de manifiesto que es constante incremento del mismo desde el comienzo de esta etapa hasta el periodo de la Guerra Civil, años en que la actividad en la Escuela Central quedó interrumpida.

Una vez acabada la contienda, solo el 50% del alumnado continuó sus estudios, si bien en 1945 se disparó de nuevo la tendencia ascendente llegando a superar los 6000 alumnos en el año académico 1960-61. Con respecto a la evolución de los distintos idiomas el francés deja de ser el idioma mayoritario al ser sobrepasado por el inglés en número de alumnos.

Hay que hacer mención a una característica sociológica que se aprecia ya en aquel momento y que sigue estando presente hoy en día entre los alumnos de las Escuelas Oficiales de Idiomas, referida al hecho de que el número de alumnos de sexo femenino es superior al del masculino. Sin embargo, a diferencia de la situación actual y a pesar de que la Guerra Civil había terminado muy recientemente, el profesorado masculino doblaba al femenino en aquellos momentos.

El número de idiomas que se podían cursar se mantuvo estable en todo este periodo hasta llegar al año académico 1946-47, curso en que el portugués se volvió a incluir en la oferta

Durante el curso 1957-58, se ofrecieron clases de ruso por primera vez. La procedencia de los alumnos es extremadamente curiosa ya que junto a antiguos combatientes de la División Azul y militares de alta graduación, se sentaban en las aulas simpatizantes de partidos de izquierda. Había también un agente secreto que se matriculaba y que realizaba una labor de control durante el primer mes del curso.

El año 1960 es testigo de una novedad que afectará en gran medida al normal desenvolvimiento de las enseñanzas de lenguas extranjeras de las Escuelas de Idiomas: la implantación del régimen de enseñanza libre en la Escuela Central de Idiomas. Esta modalidad de enseñanza verá incrementada su matrícula a lo largo de los años, llegando en algunos casos a ser

superior a la oficial, por lo que se hizo muy necesaria su posterior regulación hasta quedar restringida esta modalidad a los dos exámenes necesarios para la obtención de los certificados existentes en la actualidad (Elemental y Superior).

2.3. Las nuevas Escuelas Oficiales de Idiomas (1966-1980)

En 1964 se inicia una nueva etapa con la creación oficial de tres Escuelas Oficiales de Idiomas en las ciudades de Valencia, Bilbao y Barcelona, si bien su puesta en marcha no se va a producir hasta 1966, año en que empieza a funcionar la Escuela Oficial de Idiomas de Valencia, seguida de la de Bilbao en 1969 y la de Barcelona en 1971. El decreto que las regula justifica su creación por el constante incremento del número de alumnos de la Escuela Central de Idiomas, en donde la matrícula ya superaba las 6000 inscripciones.

A pesar de la creación de estos tres nuevos centros la Escuela Oficial de Madrid continuó manteniendo su denominación de Escuela Central. Poco después, en 1968, se crean cuatro Escuelas Oficiales de Idiomas más que, como en el caso anterior, comienzan su actividad docente de manera escalonada: Málaga en el curso 1970-71, La Coruña en 1973-74, y Zaragoza y Alicante en 1975-76. Se aducían las mismas «obvias razones» que sirvieron de base para la creación de las tres anteriores.

El incremento del alumnado en estos centros fue también muy intenso ya que en un periodo de cinco años desde su creación el número de personas inscritas se cuadruplicó en casi todos los casos. En el año académico 1979-80 la matrícula oficial de las ocho Escuelas asciende a 58 725 alumnos con un total de 432 profesores y, a pesar de que en el siguiente curso el número de alumnos baja ligeramente (52 690 alumnos), su aumento seguirá constante en las dos décadas siguientes. Sin embargo, la necesidad de continuar creando Escuelas de Idiomas se aprecia fácilmente al analizar los datos de la matrícula libre: 94 731 estudiantes para el último año mencionado. La mayoría de estas casi 100 000 personas inscritas deseaban seguir sus estudios como alumnos oficiales.

Una manera de dar respuesta durante los años 70 a la gran demanda de plazas en las Escuelas Oficiales de Idiomas en zonas en que no existía ningún centro cerca fue la de constituir tribunales de profesores que se

desplazaban a distintas provincias para examinar a alumnos libres, los cuales, si bien no podían recibir enseñanza, al menos tenían la posibilidad de presentarse a examen. En el caso de la Escuela Oficial de Zaragoza por ejemplo, tribunales de francés e inglés se desplazaban a Pamplona. Esta situación desapareció en la segunda mitad de los 80, conforme se fue ampliando la red de Escuelas de Idiomas en toda España.

Tanto los nuevos idiomas como los ya existentes en todas las Escuelas organizaban sus enseñanzas en esta etapa de la misma manera que en la anterior:

- a) cuatro cursos académicos
- b) un curso, llamado Cuarto Especial, que no tenía carácter obligatorio y cuya finalidad era preparar a los alumnos para ese examen que una vez superado otorgaba el Certificado de Aptitud.

2.4. Desarrollo de las Escuelas Oficiales de Idiomas en Aragón

Las Escuelas Oficiales de Idiomas son centros dependientes de las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas y están enmarcadas dentro de los centros de régimen especial no universitario dedicados a la enseñanza especializada de idiomas modernos

En Aragón, entre la puesta en funcionamiento de la Escuela Oficial de Idiomas n.º 1 situada en la calle Domingo Miral, que tuvo lugar en el curso 1975-76, y la creación de la Extensión de la Escuela Oficial de Idiomas de Ejea de los Caballeros y en la localidad de Tauste han pasado 40 años en los que esta red de centros se ha convertido en la referencia de la enseñanza de Idiomas. Son en total 11 escuelas más sus extensiones.

La enseñanza se imparte en las siguientes modalidades:

Enseñanza oficial

- Presencial: Los alumnos tienen derecho a asistir a clase y a cuatro convocatorias de evaluación final.
- A distancia: solo inglés a través del programa «That's English».

Enseñanza no oficial (libre)

- Los alumnos tienen únicamente derecho a examen de ciclo o nivel completo.
- Cursos y planes específicos de formación de las personas adultas.

Titulaciones

Ha habido 3 grandes etapas en los planes de estudios de cada idioma para la obtención de un diploma: Certificado de Aptitud según la normativa de 1913 hasta 1994; Ciclo elemental del Primer Nivel de Enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas; y Ciclo Superior del Primer Nivel de Enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas (desde 1994 a 2006) Nivel A2, B1, B2 y C1 del Marco Común Europeo de Referencia (a partir de 2006).

En cuanto a la enseñanza del francés en Aragón, podemos decir que el primer Departamento de Francés de Aragón se creó en el curso 1975-76 y estaba compuesto por cuatro profesores: Magdalena Mendez, Rosa Vara, Ana M.^a Iglesia (que está entre nosotros) y Antonio Prieto, a los que se le añadirán en el curso 1977-78 nuevos profesores (José Luis Febas, José Ortiz, Danièle Laporte, Antonio Revuelta, Monique Djian...) hasta completar una plantilla de 12 profesores, alguno de los cuales hoy forman parte del Departamento de Filología Francesa de la Universidad de Zaragoza.

Inicialmente, los estudios estaban divididos en 3 años (como hemos visto en el programa de la Escuela Central de Idiomas), seguido de un Curso Complementario, tras el cual se podía acceder al Certificado de Aptitud.

Las pruebas consistían en Test de Gramática, Dictado, Traducción y el Examen oral tras haber aprobado el escrito.

Los primeros métodos utilizados fueron:

FRANCES 1

La France en direct, versión romane 1.

Francés 1.º BUP, 2.º BUP, 3.º BUP, de Albiñana.

FRANCES 2

La France en directe, versión romane 2A.

Francés 2.º BUP, 3.º BUP, de Albiñana.

FRANCES 3

La France en direct, version romane 2B.

Entre estos métodos y el más moderno, que es «C'est-à-dire» de Santillana de 2014, el periodo ha visto la incorporación de innovaciones

tecnológicas tanto para el alumno como para el profesor, desde ordenadores, hasta cañones de proyección, acceso a Internet... en las aulas, así como un abanico muy amplio de métodos utilizados en estos 40 años entre los que se encuentran:

- *Intercodes 1 et 2*, Larousse, 1978.
- *Archipel 1*, Didier, 1982.
- *Sans Frontières 1*, Clé International 1983, sustituido por *Nouveau Sans Frontières* 1988.
- *Espaces 1*, Hachette, sustituido por *Nouvel Espaces 1 et 2*, Hachette, 1995.
- *Libre Echange 1 et 2* Hatier / Didier, 1991.
- *Panorama 1, 2*, Clé International, 1996. sustituido por *Panorama 1+*, 2000.
- *Café crème 1, 2* Hachette, 1997.
- *Alter Ego 1*, Hachette, 2006 (approche actionnelle) niveau A1 et A2 du Cadre Européen de Référence, sustituido por *Alter Ego + 1*, 2012.
- *Taxi 1*, Hachette, 2003.
- *Edito*, Niveau B2, Didier, 2006.
- *Echo 1*, Clé International, 2008.
- *Latitudes*, Didier, 2008.
- *Rond Point*, Maison des langues, 2004, sustituido por *Nouveau Rond Point*, 2011.
- *Version Originale*, Maison des Langues, 2011.
- *Saison 1*, Didier, 2014.
- *C'est-à-dire*, Santillana, 2014: Manuel interactif et Générateur d'évaluations.

3. Conclusión

La novedosa forma de aprender y enseñar idiomas de la red de Escuelas Oficiales de Idiomas tiene su origen en un esfuerzo de apertura a Europa a mitad del siglo XIX y a un interés en la modernización del país, situación que se sigue produciendo en esta primera mitad del siglo XX.

La lengua francesa fue durante años los inicios la lengua más aprendida en estos centros, en los que el número de estudiantes que accedían a los

mimos, bien en la modalidad de matrícula oficial, bien en la de matrícula libre, ha crecido a un ritmo considerable y en el que la expansión de centros ha llevado la enseñanza oficial de idiomas extranjeros desde las grandes ciudades hasta municipios más pequeños de la geografía española.

Desearía concluir animando a los que enseñamos y a los futuros docentes del Francés a mantener vivo el espíritu de los pioneros de la enseñanza de este lengua tan bonita y que tanto nos aporta. Tras 450 años, el esfuerzo merece la pena.

Referencias bibliográficas

- DE CORTE, E. (1990), *Les fondements de l'action didactique*. Bruxelles, De Boeck.
- DELGADO, A. (2002-2003), «La Enseñanza del Francés en el siglo xx: métodos y enfoques», *Anales de Filología Francesa*, 11, p. 79-96.
- FERNÁNDEZ FRAILE, M. E. (2005), «La institucionalización de la enseñanza del Francés en el siglo xx: planes de estudio y orientaciones oficiales», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 53, pp. 19-46.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE (2004), *El Sistema Educativo español*. Madrid: MEC/D/CIDE.
- MONTERO, Antonio (2009), «Una Ley centenaria: la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857)», *Cabás* 1, 2009.
- MORALES GÁLVEZ, C., et al. (2000), *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa, en <<http://www.mec.es/cide/publicaciones/textos/inv2000elee/inv2000elee.htm>> [consultado en diciembre 2015].

EL INSTITUT FRANÇAIS DE ESPAÑA EN ZARAGOZA

Laure Vazquez¹

El Institut Français de España en Zaragoza ocupa un lugar estratégico desde 1919 en Aragón. En efecto, su cercanía con Francia le permite tener un papel de referente en la enseñanza del francés y la difusión de la cultura francesa en esta región.

Forma parte de una red compuesta de 96 Instituts implantados en todos los continentes, cuya misión original es la promoción de la acción cultural de Francia en asuntos de intercambios artísticos y de difusión del idioma francés. Todos dependen del Ministerio de Asuntos Exteriores francés que, en el decreto constitutivo 2010-1965 del Institut Français de 30 de diciembre de 2010, les otorgaba la misión de «garantizar la respuesta a las necesidades expresadas por la red [...] participar y animar la gestión del mismo».

En efecto, esta red de Instituts Français forma parte de otra red aún más importante, la red cultural de Francia en el extranjero. Esta se compone de más de 1500 estructuras de estatutos diversos, dentro de las cuales

¹ Laure Vazquez es Directora del Institut Français de España en Zaragoza desde el año 2015. En el momento de realización del Congreso la presentación fue realizada por Joëlle Féral, su antecesora directa en la dirección del Institut precisamente hasta 2015.

contamos con más de 800 *Alliances Françaises*, cuyas misiones son similares a las del *Institut Français* pero con un estatuto jurídico distinto. Las *Alliances Françaises* son estructuras asociativas mientras que los *Instituts Français* son Establecimientos con Autonomía Financiera); y además de ello, un tejido denso de Liceos Franceses en el Extranjero.

Históricamente, los *Instituts Français*, creados en la primera mitad del siglo *xx*, se denominaban «Centros culturales». Esta evolución del lenguaje se acompaña de una evolución y de reestructuraciones económicas que transformaron los *Instituts Français* en verdaderas empresas culturales.

El dispositivo de representación de Francia en el extranjero se consolidó con el empoderamiento de los establecimientos en 2011. En efecto, el hecho de ofrecer más autonomía a los *Instituts Français* en sus misiones, así como de darles más responsabilidad en la gestión, demuestra que Francia no quiso renunciar a este dispositivo único en el mundo, a pesar de las evoluciones económicas de estos últimos años. Ningún otro país invierte tanto para instalar su influencia cultural en el extranjero y poner de relieve las grandes ideas que fundamentan su historia: cultura, debate de ideas, tolerancia y aceptación de las diferencias culturales. Los establecimientos de la red cultural francesa en el extranjero han de formar parte del paisaje y evolucionar con el país en el cual están implantados.

El *Institut Français* de España en Aragón tiene hoy en día varias misiones esenciales. En primer lugar, tiene que ofrecer la enseñanza del idioma francés para todos los públicos y todos los niveles. En este sentido, propone a lo largo del año cursos de francés de distintos formatos con el objetivo de responder a las necesidades de cada uno. Estos cursos no solo se proponen intramuros sino también fuera del *Institut*, con una oferta de cursos para empresas, públicos escolares y extraescolares o todo tipo de estructura que quieran beneficiarse de cursos de francés impartidos por profesores nativos y cualificados, especializados en la enseñanza del «francés lengua extranjera» (FLE).

Por otra parte, promueve la difusión y los intercambios culturales, en colaboración con las instituciones culturales locales. Por lo tanto, existen muchas colaboraciones estables, tanto con las instituciones públicas como con estructuras privadas o asociativas, así como centros escolares y universitarios. Con el fin de promover la cultura francesa en Aragón, se propone

a lo largo del año una programación cultural variada, ofreciendo al público local tanto exposiciones plásticas como conciertos, obras de teatro, eventos gastronómicos, conferencias o debates de ideas. Esta programación se inscribe, desde 2016, en una temporada nacional cuyo tema se define cada año con el fin de proponer conjuntamente con los otros Instituts Français de España una programación cultural coherente y en red.

El Institut Français de España en Zaragoza también tiene una misión de información y de documentación sobre Francia y la cultura francesa, a través de una mediateca que propone más de 5000 documentos, de acceso y consulta libre, y ofrece un panorama general de la creación musical, literaria y cinematográfica, francesa y francófona. Se trata del centro documental francés más importante de Aragón.

Finalmente, el Institut Français es el centro oficial de exámenes DELF y DALF, abiertos a los alumnos del Institut y a candidatos libres. Estos diplomas, de reconocimiento internacional, permiten favorecer tanto la movilidad profesional como la de los estudiantes, permitiendo a un alumno que aprenda francés en un país y poder seguir lógicamente su aprendizaje en todos los países en los que vivirá. Organizados por el CIEP (Centro Internacional de Estudios Pedagógicos), estos exámenes se proponen tres veces al año (febrero, junio y septiembre), más dos sesiones específicamente dedicadas al público escolar.

Todas estas misiones tienen el objetivo común de dar a conocer las culturas francesa y francófonas gracias al aprendizaje del idioma y a la promoción de la diversidad cultural, y establecer puentes ente la cultura del país que nos acoge y la nuestra.

En nuestro caso tenemos la suerte de trabajar en Aragón, región con múltiples nexos con Francia en la que las miradas entre ambos países se han cruzado y han escrito partes de la historia conjuntamente. En este ámbito acogedor es más fácil desarrollar nuevos proyectos en apoyo o en colaboración con un tejido social y cultural muy activo.

II
LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS
EN ARAGÓN.
SITUACIÓN ACTUAL
Y PROPUESTAS DE FUTURO

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE FRANCÉS: FORMACIÓN INICIAL Y FORMACIÓN PERMANENTE¹

María Jesús Salillas y Javier Vicente

1. Formación inicial del profesorado de francés

Con la firma de la Declaración de Bolonia en junio de 1999² se implanta el Espacio Europeo de Educación Superior que conduce a unas reformas importantes en el ámbito universitario en los países de nuestro entorno y, por supuesto, también en el nuestro. En efecto, con la entrada en vigor del llamado Plan Bolonia en la Universidad de Zaragoza, se

1 La coordinación de la mesa ha sido realizada por María Jesús Salillas Paricio, Profesora Titular de Filología Francesa de la Universidad de Zaragoza, y en ella han intervenido también el profesor Pedro Carenas (Asesor de formación, CIFE María de Ávila, Zaragoza) y las profesoras Laurane Jarie (egresada del Máster en Formación del Profesorado y actualmente profesora en el Colegio San Viator, Huesca) y Adela Moros (IES El Portillo, Zaragoza).

2 Proyecto impulsado por la Unión Europea con el fin de armonizar los sistemas universitarios europeos, de tal forma que todos ellos tengan una estructura homogénea en tres ciclos (Grado, Máster y Doctorado), así como un sistema de créditos para medir el trabajo de los estudiantes que permita el reconocimiento de los estudios y la movilidad entre universidades europeas (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos). El Espacio Europeo de Educación Superior supone pues la convergencia de los sistemas universitarios europeos para facilitar que los títulos tengan reconocimiento en toda Europa, mejorando la contratación y la movilidad de los futuros profesionales.

producen a partir del curso 2009-2010 las modificaciones de los planes de estudios de las titulaciones que afectan a la formación inicial de los profesores tanto de Educación Infantil y Primaria como de Educación Secundaria.

1.1. Formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria

Las reformas que conlleva el proceso de Bolonia no suponen una transformación del modelo de formación de los maestros de Educación Infantil y Primaria, que va a seguir siendo un modelo simultáneo, es decir, que la formación científica y la formación didáctica están recogidas en el mismo plan de estudios. Este modelo resulta sin lugar a dudas el más idóneo, ya que «cuando se estudia una disciplina con la mentalidad de enseñarla, se van elaborando estrategias didácticas al mismo tiempo que se asimilan los contenidos científicos, perfilando desde el inicio de la formación una identidad profesional como docente» (Esteve, 2006: 27). Sin embargo, aunque el modelo se haya mantenido, las modificaciones que afectan al contenido curricular de la formación inicial son significativas. La Diplomatura en Maestro, Lengua Extranjera Francés, con una duración de tres cursos y un total de 207 créditos,³ se transforma en Grado en Magisterio en Educación Primaria (Mención Lengua Francesa), con una duración de cuatro cursos y un total de 240 créditos ECTS.⁴

En el plan antiguo, la especialidad de Lengua Extranjera Francés se cursaba desde el primer año y los créditos asignados a las asignaturas de francés sumaban un total de 95 créditos, distribuidos de la siguiente forma:

3 Resolución de 23 de diciembre de 1997, de la Universidad de Zaragoza, por la que se hacen públicos los planes de estudios conducentes a la obtención del título oficial de Maestro en las especialidades de Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Física, Educación Musical, Educación Primaria y Lengua Extranjera (BOE 27/01/1998).

4 Resolución de 7 de septiembre de 2011, de la Universidad de Zaragoza, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro en Educación Primaria (BOE 29/09/2011). Con correcciones en BOE 29/03/2014 y BOA 2/04/2014.

<i>Curso</i>	<i>Asignaturas</i>	<i>Créditos</i>	<i>Tipo</i>
1.º	Fonética de la lengua francesa	4 créditos	Troncal
	Lengua francesa I	8 créditos	Troncal
	Prácticas de lengua francesa I	3 créditos	Obligatoria
2.º	Lengua francesa II	8 créditos	Troncal
	Prácticas de lengua francesa II	3 créditos	Obligatoria
	Adquisición de la lengua francesa	4 créditos	Obligatoria
3.º	Lengua francesa III	8 créditos	Obligatoria
	Didáctica de la lengua francesa	8 créditos	Troncal
	Diseño curricular de la lengua francesa	4 créditos	Obligatoria
	Prácticas escolares III Lengua francesa	15 créditos	Troncal
2.º/3.º	Comentario de textos franceses	6 créditos	Optativa
	Comprensión y expresión oral (francesa)	6 créditos	Optativa
	Cultura y civilización francesa	6 créditos	Optativa
	Literatura francesa	6 créditos	Optativa
	Literatura infantil francesa	6 créditos	Optativa
		95 créditos	

Para obtener la especialidad de Lengua Extranjera Francés, de las cinco asignaturas optativas ofertadas, los estudiantes debían cursar como mínimo tres (lo que suponía un total de 83 créditos), pero las dos asignaturas optativas restantes también podían ser cursadas como créditos de libre elección (pudiendo llegar de esta forma a un total de 95 créditos de asignaturas de francés).

En el nuevo plan de estudios, se opta por una formación más generalista. La especialización en Lengua Extranjera Francés, ahora denominada Mención Lengua Francesa, se cursa únicamente en el último año de la carrera y los créditos asignados a las asignaturas de francés se reducen considerablemente, sumando un total de 52 créditos ECTS distribuidos de la siguiente forma:

<i>Curso</i>	<i>Asignaturas</i>	<i>Créditos ECTS</i>	<i>Tipo</i>
1.º	Francés en Educación Primaria I	6 Créditos	Formación Básica
2.º	Francés en Educación Primaria II	6 Créditos	Obligatoria
4.º	Prácticas escolares en lengua francesa	10 Créditos	Obligatoria
	Acquisition et apprentissage du FLE	6 Créditos	Optativa
	Communication orale et écrite	6 Créditos	Optativa
	Français avancé	6 Créditos	Optativa
	FLE ressources pour le Primaire	6 Créditos	Optativa
Planification curriculaire du FLE	6 Créditos	Optativa	
		52 Créditos	

Debemos precisar que para obtener la Mención Lengua Francesa, los estudiantes han de cursar como mínimo cuatro de las cinco asignaturas optativas de cuarto curso (lo que supone un total de 46 créditos). Sin embargo, nada impide que cursen las cinco asignaturas ofertadas, pudiendo llegar así a un máximo de 52 créditos de asignaturas de francés (sin tener en cuenta los 10 créditos del Trabajo fin de Grado). En todo caso, esta reducción notoria de asignaturas convierte la tarea de formar docentes para enseñar francés en Primaria en un reto difícil de alcanzar.

Por otra parte, en esta formación inicial faltan contenidos curriculares para hacer frente a la docencia en los centros de Educación Infantil y Primaria con programas de bilingüismo francés, impulsados por el Departamento de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de Aragón, a raíz del Acuerdo Marco entre los Gobiernos de España y Francia en 2005,⁵ y puestos en marcha en diferentes centros de nuestra Comunidad desde el curso 2006-2007.⁶ Con estos programas de bilingüismo francés, se pretende impulsar el aprendizaje de la lengua francesa y su cultura desde la etapa de Educación Infantil en la que se «dedican al menos ocho sesiones semanales del periodo lectivo a la enseñanza en lengua extranjera, fundamentalmente en el área de Lenguajes: comunicación y representación» (Alcalá 2011: 62). Resulta por lo tanto sorprendente que en los estudios de Grado en Magisterio en Educación Infantil únicamente se impartan dos asignaturas de francés (Francés en Educación Infantil I, de 6 créditos, y Francés en Educación Infantil II, de 6 créditos), sin ninguna posibilidad de especialización a través de una Mención en cuarto curso, aunque sí disponen de Mención de Educación Bilingüe los estudiantes que cursan inglés, con las siguientes asignaturas:

5 Aplicación provisional del Acuerdo Marco entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República Francesa sobre programas educativos, lingüísticos y culturales en los Centros Escolares de los Estados, hecho en Madrid el 16 de mayo de 2005 (BOE 11/07/2005).

6 Por Resolución de 6 de junio de 2006, de la Dirección General de Política Educativa del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, se autoriza la implantación con carácter experimental del programa bilingüe español-francés en colegios de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón, a partir del curso 2006-2007.

<i>Curso</i>	<i>Asignaturas</i>	<i>Créditos ECTS</i>
4.º	Prácticas escolares en educación bilingüe	10 créditos
	Content and language integrated learning CLIL	6 créditos
	Language and communication in the bilingual classroom	6 créditos
	Learning and teaching EFL	6 créditos
	Resources for EFL in infant school	6 créditos
	English in infant education III	6 créditos

A pesar de que los estudiantes de francés que cursan los estudios de Grado en Magisterio en Educación Infantil solicitan cada año que se implante una Mención de Educación Bilingüe también para ellos, hasta la fecha debemos señalar que su petición no ha sido aceptada.

1.1.1. La formación práctica del profesorado de Educación Infantil y Primaria

La formación práctica forma parte de la formación inicial, ya que constituye una asignatura más en los planes de estudios, como se ha podido comprobar. En este sentido, las reformas del proceso de Bolonia tampoco han supuesto modificaciones importantes, salvo una vez más la reducción de créditos asignados a las prácticas de la especialidad de francés, pasando de 15 créditos en el plan antiguo a 10 créditos en los nuevos planes de estudios.

Teniendo en cuenta la normativa de los nuevos planes de estudios,⁷ las prácticas de los estudiantes de los Grados en Magisterio en Educación Infantil y Primaria se desarrollan en los centros sostenidos con fondos públicos, dependientes del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. Los maestros tutores de prácticas deben contar con experiencia docente y en el caso de centros públicos deben ser funcionarios pertenecientes al cuerpo de Maestros. Cada maestro

⁷ Resolución de 27 de mayo de 2015, del Director General de Política Educativa y Educación Permanente del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte por la que se dictan instrucciones para el desarrollo de las prácticas escolares de los estudiantes de los Grados en Magisterio en Educación Infantil y en Magisterio en Educación Primaria, durante el curso 2015-2016 (BOA 22/06/2015).

de prácticas tiene asignados un máximo de dos alumnos por cada turno de prácticas y sus funciones son las siguientes:

- Asesorar a los estudiantes en los aspectos didácticos y organizativos.
- Posibilitar la iniciación en la práctica docente de los estudiantes.
- Coordinar sus actuaciones con los profesores responsables de las prácticas, designados desde la Facultad correspondiente.
- Colaborar en la evaluación y el rendimiento del estudiante de forma coordinada con el profesor de la Facultad, siguiendo para ello los criterios de evaluación y las pautas establecidas en la Guía Docente de las asignaturas de Prácticas Escolares.

En cuanto a los estudiantes, dado el carácter formativo de las prácticas, nunca pueden tener la totalidad de la responsabilidad de la docencia, ni actuar sin la tutela y presencia del maestro tutor de las prácticas correspondientes.

Como pone de manifiesto la profesora Adela Moros, este primer contacto con la realidad educativa de la mano de docentes experimentados resulta absolutamente necesario para una buena formación inicial de los futuros profesores.

1.2. Formación inicial del profesorado de Educación Secundaria

El modelo de formación de los profesores de Secundaria tampoco se ha visto modificado con las reformas del proceso de Bolonia. En este caso se mantiene el modelo consecutivo en el que «primero se dota al futuro profesor de una formación académica sobre los contenidos científicos que se van a transmitir y posteriormente se emprende la tarea de darle una formación profesional sobre los contenidos pedagógicos y psicológicos y las destrezas sociales y comunicativas que necesita para enseñar esos contenidos en las aulas» (Esteve, 2006: 26).

En cambio, al igual que en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria, la estructura y los contenidos curriculares de los planes de estudios, en la Universidad de Zaragoza, experimentan cambios sustanciales. En los planes antiguos, los contenidos científicos se adquirirían en la Licenciatura en Filología Francesa y las competencias para

aplicar esos contenidos a la profesión docente se adquirirían a través de la formación recibida en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) que otorgaba el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP).

1.2.1. Adquisición de los contenidos científicos

Con la reforma de Bolonia, en la Universidad de Zaragoza, la Licenciatura en Filología Francesa, con una duración de cinco años y un total de 300 créditos,⁸ ha sido sustituida por el Grado en Lenguas Modernas con una duración de cuatro años y un total de 240 créditos ECTS.⁹

En la Licenciatura en Filología Francesa, las asignaturas troncales y obligatorias de francés quedaban distribuidas del siguiente modo:

<i>Curso</i>	<i>Asignaturas</i>	<i>Créditos</i>	<i>Tipo</i>
1.º	Lengua francesa I	12 créditos	Troncal
	Lit. francesa Edad Media y siglo XVI	12 créditos	Troncal
2.º	Lengua francesa II	12 créditos	Troncal
	Lit. francesa siglos XVII y XVIII	12 créditos	Troncal
3.º	Lit. francesa siglos XIX y XX	12 créditos	Troncal
	Comentario de textos franceses	12 créditos	Obligatoria
	Técnicas de expresión escrita	6 créditos	Obligatoria
	Técnicas de expresión oral	6 créditos	Obligatoria
4.º	Gramática francesa I	12 créditos	Troncal
	Historia de la lengua francesa I	6 créditos	Troncal
	Historia de la prosa francesa	12 créditos	Troncal
	Historia y cultura francesas	12 créditos	Troncal
5.º	Historia de la lengua francesa II	6 créditos	Troncal
	Historia de la poesía francesa	12 créditos	Troncal
	Gramática francesa II	6 créditos	Obligatoria
	Historia del teatro francés	12 créditos	Troncal

8 Resolución de 4 de noviembre de 2002, de la Universidad de Zaragoza, por la que se hacen públicos los planes de estudio conducentes a la obtención de los títulos de Diplomado en Biblioteconomía y Documentación, Licenciado en Filología Clásica, Licenciado en Filología Francesa, Licenciado en Filología Hispánica, Licenciado en Filología Inglesa, Licenciado en Geografía, Licenciado en Historia, Licenciado en Historia del Arte, a impartir en la Facultad de Filosofía y Letras de Zaragoza (BOE 23/11/2002).

9 Resolución de 12 de noviembre de 2010, de la Universidad de Zaragoza, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Lenguas Modernas (BOE 29/11/2010).

La relación de asignaturas optativas de francés correspondientes al primer y segundo ciclo eran las siguientes:

<i>Ciclo</i>	<i>Asignaturas</i>	<i>Créditos</i>
1.º ciclo	Introducción a la cultura francesa	6 créditos
	Introducción a la historia de la lengua Francesa	6 créditos
	Literatura francesa actual	6 créditos
2.º ciclo	Análisis literario de textos franceses	6 créditos
	Estudios de literatura francesa I	6 créditos
	Estudios de literatura francesa II	6 créditos
	Estudios de literatura francesa III	6 créditos
	Gramática francesa comparada	6 créditos
	Introducción a la enseñanza del francés como lengua extranjera	6 créditos
	Literatura francesa comparada	6 créditos
	Literatura francesa en su relación con la literatura universal II	9 créditos
	Literaturas de expresión francesa	6 créditos
	Métodos de estudio lingüístico de la lengua francesa	6 créditos
	Traducción francesa	6 créditos
	Variedades lingüísticas en Francia	6 créditos

Los estudiantes debían cursar una asignatura optativa de primer ciclo y cuatro asignaturas optativas de segundo ciclo. Suponiendo que las cinco asignaturas optativas elegidas perteneciesen a las ofertadas por el Departamento de Francés, podían cursar hasta 195 créditos de asignaturas de francés. Si además los 30 créditos de libre elección se elegían entre el resto de asignaturas optativas de francés, se podía llegar a un máximo de 225 créditos.

El Grado en Lenguas Modernas ofrece un conocimiento profundo (nivel C1) de la lengua *maior*, el francés, así como de su literatura y de su cultura y un conocimiento intermedio (nivel B1) de al menos una segunda lengua extranjera, su literatura y la cultura relacionada con ella.

Las asignaturas de francés quedan configuradas de este modo:

<i>Curso</i>	<i>Asignaturas</i>	<i>Créditos ECTS</i>	<i>Tipo</i>
1.º	Comunicación oral y escrita en lengua francesa I	12 créditos	Fb
	Comunicación oral y escrita en lengua francesa II	12 créditos	Fb
2.º	Comunicación oral y escrita en lengua francesa III	12 créditos	Ob
	Herramientas de estudio de la lengua francesa	6 créditos	Ob
	Gramática francesa	6 créditos	Ob
	Introducción a la cultura francesa	6 créditos	Ob
	Herramientas de estudio de la literatura francesa	6 créditos	Ob

Curso	Asignaturas	Créditos ECTS	Tipo
3.º	Introducción a la literatura francesa	6 créditos	Ob
	Comunicación oral y escrita avanzada en lengua francesa I	12 créditos	Ob
	Cultura francesa I	6 créditos	Ob
	Lingüística francesa I	6 créditos	Ob
	Literatura francesa de la Edad Media	6 créditos	Ob
	Literatura francesa del siglo XVI	6 créditos	Ob
	Comunicación oral y escrita avanzada en lengua francesa II	6 créditos	Ob
	Cultura francesa II	6 créditos	Ob
4.º	Lingüística francesa II	6 créditos	Ob
	Lingüística francesa III	6 créditos	Ob
	Literatura francesa del siglo XVII	6 créditos	Ob
	Literatura francesa del siglo XVIII	6 créditos	Ob
	Traducción francés/español	6 créditos	Ob
	Literatura francesa del siglo XIX	6 créditos	Ob
	Historia de la lengua francesa	6 créditos	Op
	Sociolingüística del francés	6 créditos	Op
	Gramática francesa comparada	6 créditos	Op
	Literatura francesa del siglo XX	6 créditos	Op
	Literatura francesa actual	6 créditos	Op
	Literaturas del mundo francófono	6 créditos	Op
	Mediación en lengua francesa	6 créditos	Op
	Traducción francés/español de textos literarios y periodísticos	6 créditos	Op

De esta relación de asignaturas optativas, los estudiantes deben elegir tres asignaturas, pudiendo llegar a cursar por lo tanto un total de 168 créditos de asignaturas de francés (sin contar los 6 créditos del Trabajo fin de Grado). Si se establece una comparación con la Licenciatura en Filología Francesa, la reforma de Bolonia también ha supuesto una reducción de créditos de asignaturas de francés en los contenidos científicos de la formación inicial del profesorado de Secundaria, si bien es cierto que mucho menos significativa que en las titulaciones de Magisterio.

1.2.2. Adquisición de los contenidos pedagógicos

No cabe duda de que es en la formación pedagógica del profesorado de Secundaria donde el proceso de Bolonia ha supuesto una transformación realmente importante. Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior se crea, como en el resto de los países de nuestro entorno, un Máster para la formación del profesorado, denominado *Máster universitario en Profesorado de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas* que sustituirá definitivamente el curso del

Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Coincidimos con Isidoro González cuando afirma que «la Ley Villar Palasí del setenta produjo una verdadera revolución en el planeta educativo. Y la reforma de Bolonia, una revolución claramente positiva en el sistema formativo del profesorado» (González, 2010: 38-39).

El CAP, que apareció con la Ley General de Educación de 1970, fue concebido como una formación complementaria, impartida por los Institutos de Ciencias de la Educación, con dos características esenciales que conviene tener en cuenta. En primer lugar, esta formación no iba dirigida a los profesores de Educación General Básica (etapa que quedaba establecida de 6 a 14 años), de cuya formación pedagógica se debían encargar las Escuelas Universitarias correspondientes. El curso de formación del CAP iba por lo tanto destinado a «los profesores de Bachillerato, de las Escuelas Universitarias y de Formación Profesional».¹⁰ En segundo lugar, no quedaba definida su estructura y tampoco sus contenidos curriculares. Hubo que esperar a la Orden ministerial de 8 de julio de 1971¹¹ para que se estableciese un marco mínimo de referencia, pero dejando libertad para que cada ICE pudiera programar las actividades, lo que ha dado lugar en el transcurso de los años a una enorme heterogeneidad, pues nos encontramos con un curso de formación que podía oscilar entre cien y trescientas horas, según la Universidad donde se cursase y según la modalidad que se eligiese (presencial, semipresencial o virtual).

Aunque la LOGSE en 1990 y la LOCE en 2002 previeron una reforma del Certificado de Aptitud Pedagógica en un intento de acomodar¹² y de reforzar y mejorar la formación pedagógica del profesorado de Secundaria

10 Véase el artículo 102 de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) de 4 de agosto de 1970 (BOE 6/08/1970).

11 Orden de 8 de julio de 1971 sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los universitarios (BOE 12/08/1971).

12 En efecto, la LOGSE establecía niveles educativos diferentes, por lo tanto había que adaptar y modificar la formación pedagógica del profesorado que se iba a hacer cargo de estos niveles. El CAP, como ya hemos señalado, preparaba a los profesores para las necesidades de un nivel educativo que desaparecía (el Bachillerato Unificado Polivalente). A partir de ese momento, habría que preparar a los profesores para la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), así como para el nuevo Bachillerato de dos años.

con la creación del Curso de Cualificación Pedagógica (CCP)¹³ y el Título de Especialización Didáctica (TED)¹⁴ respectivamente, lo cierto es que estos cursos no llegaron a implantarse y el CAP se mantuvo prácticamente en todas las Universidades hasta el curso 2008-2009, ofreciendo una formación claramente insuficiente para el profesorado de Secundaria.

En la Universidad de Zaragoza concretamente, para obtener el Certificado de Aptitud Pedagógica solo era necesario superar seis asignaturas:

1. Organización y currículum
2. Psicología de la educación
3. Sociología de la educación
4. Tutoría y orientación
5. Una asignatura a elegir entre las siguientes:
 - Dinámica de grupos
 - Estadística para profesores
 - Imagen y audiovisuales como instrumentos didácticos
 - Investigación y experimentación en el aula: fundamentos
 - Nuevas tecnologías para la enseñanza
 - Tecnología multimedia en desarrollos educativos
6. Didáctica específica. Una de las siguientes materias (según las especialidades vigentes y según la titulación de cada alumno):
 - Biología y Geología
 - Dibujo
 - Educación Física
 - Física y Química
 - Francés
 - Geografía e Historia
 - Inglés
 - Lengua castellana y Literatura
 - Matemáticas
 - Música

13 Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (Artículos 24.2, 28 y 33.1) (BOE 4/10/1990).

14 Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (artículo 58. Formación inicial) (BOE 24/12/2002).

Por otra parte, si bien el Máster en Profesorado se estableció en 2006 con la Ley Orgánica de Educación (LOE), para responder a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior,¹⁵ y tanto su estructura como sus objetivos y competencias fueron bien definidos en la Orden Ministerial de 27 de diciembre de 2007,¹⁶ habrá que esperar hasta el curso 2009-2010 para que se implante en nuestra Universidad. Y aun así debemos reconocer que se hizo de forma precipitada, con no pocos problemas de organización (debido sobre todo al elevado número de alumnos matriculados en algunas especialidades y la falta de profesorado) y con bastante reticencia por parte de los alumnos,¹⁷ aunque estos problemas se han ido mitigando a lo largo de los últimos cursos.

En nuestra opinión, a pesar de todas las dificultades iniciales, uno de los grandes cambios positivos que este Máster aporta es que por fin la formación del profesorado se convierte en una titulación universitaria de un año de duración y 60 créditos ECTS. Además, por lo que respecta a nuestra especialidad (Lenguas Extranjeras - Francés), se pasa de una simple asignatura «Francés» en el curso del CAP a un total de 35 créditos ECTS de asignaturas de francés, organizados del siguiente modo:

<i>Asignaturas</i>	<i>Créditos ECTS</i>	<i>Tipo</i>
Diseño curricular de lenguas extranjeras	3 créditos	Ob
Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de lenguas extranjeras	4 créditos	Ob
La comunicación oral en lengua francesa	4 créditos	Ob

15 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Artículo 100. Formación inicial (BOE 4/05/2006).

16 ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (BOE 29/12/2007).

17 Es cierto que durante los primeros años las protestas de los estudiantes fueron constantes, pues el Máster suponía una mayor presencia en el aula y un trabajo por parte del alumnado muy superior al que exigía el curso del CAP. Además, las tasas de matrícula eran mucho más elevadas. Sin embargo, pasados unos años que han permitido distanciar las comparaciones con el curso del CAP, las protestas prácticamente han desaparecido.

<i>Asignaturas</i>	<i>Créditos ECTS</i>	<i>Tipo</i>
Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Francés	8 créditos	Ob
Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Francés	3 créditos	Ob
Prácticum II (Francés)	4 créditos	Ob
Prácticum III (Francés)	3 créditos	Ob
Trabajo Fin de Máster (Francés)	6 créditos	Ob

No cabe duda de que este aumento considerable de asignaturas de especialidad debe forzosamente contribuir a mejorar la formación pedagógica y didáctica del profesorado de francés en Secundaria. Sin embargo, consideramos que habría que reforzar la preparación didáctica de los profesores de las secciones bilingües¹⁸ que imparten asignaturas no lingüísticas (DNL) en francés, ya que solo disponen de una asignatura optativa de 4 créditos, denominada *Recursos didácticos para la enseñanza de materias en lengua extranjera - Francés*, lo que resulta insuficiente. Estamos totalmente de acuerdo con la profesora Concha Gaudó cuando afirma que: «En la formación del profesorado hay una enorme laguna en la formación en didáctica y metodología de la enseñanza bilingüe y hoy ya existe una literatura amplia y profesionales investigadores especializados sobre el tema» (2013: 8).

Por otra parte, como señala Laurane Jarie, exalumna del Máster y profesora de Secundaria en la actualidad, sigue habiendo variables no contempladas en esta formación. Reconoce que los estudiantes del Máster adquieren unos amplios conocimientos acerca de las nuevas metodologías para la enseñanza del francés, aprenden a utilizar materiales variados y a diseñar

18 Las primeras Secciones bilingües surgieron en 1999. Como señala Milagros Liberal: «[...] dada la vecindad con Francia, los responsables del Departamento de Educación y Cultura de nuestra Comunidad Autónoma firmaron un Protocolo de colaboración con la Academia de Toulouse y entre otras actuaciones la principal fue la puesta en marcha de secciones bilingües en ocho Institutos de Enseñanza Secundaria, comenzando en septiembre 1999 con la implantación en 1.º de ESO» (Liberal, 2013: 6). En la actualidad, ya son veinte los IES de nuestra Comunidad que cuentan con Secciones bilingües en francés.

numerosas actividades para la enseñanza-aprendizaje del francés, aplicando propuestas docentes innovadoras y utilizando los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías; pero, en su opinión, falta un mayor contacto con la realidad del aula y de los alumnos. En su situación actual, como profesora en activo, se da cuenta de que no adquirió en el Máster estrategias para gestionar la falta de motivación y de ganas de comunicación por parte de los alumnos. También echa en falta recursos para saber identificar y diagnosticar las necesidades del alumnado (el miedo, la ansiedad, el estrés e incluso el bloqueo que les provoca el hecho de tener que comunicar en una lengua que no es la suya y que no dominan). De ahí la importancia de la formación práctica que ofrece el Máster en Profesorado, puesto que permite a los alumnos conocer las particularidades de los diferentes centros educativos, su organización y su funcionamiento y, sobre todo, entrar en contacto con la realidad de las aulas. El prácticum, en nuestra opinión, constituye el verdadero reto de esta formación pedagógica del profesorado de Secundaria, por ello se le atribuye un peso importante en el plan de estudios con tres asignaturas obligatorias y un total de 11 créditos ECTS estructurados del siguiente modo:

Prácticum 1: Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula	4 créditos
Prácticum 2: Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lenguas Extranjeras - Francés	4 créditos
Prácticum 3: Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lenguas Extranjeras - Francés	3 créditos

Teniendo en cuenta la normativa de los nuevos planes de estudios,¹⁹ las prácticas de los estudiantes del Máster se desarrollan en centros docentes sostenidos con fondos públicos del Gobierno de Aragón. Estas prácticas

19 Resolución de 27 de mayo de 2015, del Director General de Política Educativa y Educación Permanente del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo de las prácticas de los estudiantes de Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas y de los estudiantes del Curso de Formación Pedagógica y Didáctica para los Profesores Técnicos de Formación Profesional y Enseñanzas Deportivas durante el curso 2015-2016 (BOA 22/06/2015).

deben ser impartidas por el profesorado de los centros de Educación Secundaria y el profesorado del prácticum del Máster en Profesorado, siendo imprescindible un trabajo coordinado entre los profesores de la Universidad y los del centro de prácticas para la correcta formación profesional del estudiante.

Los profesores del prácticum deben contar con experiencia docente y en el caso de centros públicos deben ser funcionarios de carrera. A cada profesor se le asigna un número de alumnos adecuado a las características de la especialidad y, en principio, no puede ser superior a dos. Por otra parte, entre las funciones del profesor tutor destacan las siguientes:

- Asesorar a los estudiantes en los aspectos didácticos y organizativos y supervisar sus actividades.
- Posibilitar la iniciación en la práctica docente de los estudiantes.
- Coordinar sus actuaciones con los tutores académicos responsables de las prácticas, designados en la Facultad correspondiente.
- Emitir el informe final de las prácticas de forma coordinada con el tutor académico de la Facultad, siguiendo los criterios y pautas establecidas en la guía docente del prácticum.

En cuanto a los estudiantes, durante el periodo del prácticum deben cumplir el horario, calendario y normas del centro donde realizan las prácticas. Además, dado el carácter formativo de las prácticas, los alumnos no pueden tener la responsabilidad de la docencia, ni actuar sin la supervisión del profesor de prácticum correspondiente, tampoco pueden firmar ni asumir responsabilidades sobre informes y actuaciones que requieran cualificación profesional.

Para que esta formación práctica sea realmente provechosa para los alumnos del Máster, la participación de los profesores tutores de los centros es fundamental, ya que son ellos quienes mejor conocen la realidad de las aulas, constituyendo un puente esencial entre la enseñanza universitaria y la enseñanza secundaria. Como afirma Fernando Larriba «Las nuevas titulaciones de postgrado deben tener como objeto de estudio las aulas y sus agentes (alumnado, profesorado, instituciones, etc.) y como su principal colaborador el profesorado de este nivel» (2010: 108). Gracias a estos profesores experimentados, los estudiantes pueden contrastar la teoría que han aprendido en el Máster, poner en práctica las actividades que han prepara-

do y diseñado en algunas de las asignaturas de su especialidad, comprobar de forma directa en las aulas su aplicación y su eficacia y, en caso contrario, buscar soluciones y plantear alternativas.

2. Formación permanente del profesorado

La formación permanente es el conjunto de actividades que promueven la actualización y mejora continua de la cualificación profesional de los docentes. En principio, la planificación de estas actividades corresponde a las Administraciones educativas y a los centros, pero también pueden ser organizadas por otras instituciones (universidades, entidades colaboradoras, asociaciones, sindicatos, etc.) que ofrecen cursos y actividades que no siempre son gratuitos. En cambio, es responsabilidad de las Administraciones educativas planificar actividades de formación, garantizar una oferta diversificada y gratuita y establecer las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado.

En nuestra Comunidad Autónoma,²⁰ esta formación se impulsa a través de programas, acciones y modalidades formativas, desde los centros educativos sostenidos con fondos públicos, la Dirección General competente en materia de formación permanente del profesorado y los Centros de Innovación y Formación Educativa (CIFE).²¹ De una forma más específica, también pueden intervenir en la formación permanente el Centro

20 Remitimos al Decreto 105/2013, de 11 de junio, del Gobierno de Aragón, por el que se regula el sistema aragonés de formación permanente del profesorado, su régimen jurídico y la estructura de su red (BOA 25/06/2013). Así como a la Orden de 18 de mayo de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado (BOA 09/06/2015).

21 En la actualidad se han reducido considerablemente, de los diecisiete que había hace unos años se ha pasado a cuatro (uno en Huesca, uno en Teruel y dos en Zaragoza). Estos cuatro CIFE cuentan a su vez con una red de Unidades de Formación e Innovación (UFI). El CIFE de Huesca y el de Teruel cuentan con nueve unidades cada uno, y los dos CIFE de Zaragoza disponen de un total de 11 unidades para los dos. Para el funcionamiento de los CIFE, véase la orden de 18 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula la organización y funcionamiento de los Centros de Innovación y Formación Educativa Territoriales en la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 11/08/2014).

Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva (CAREI), el Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación (CATEDU) y el Centro de Innovación para la Formación Profesional en Aragón (CIFPA).

Por otra parte, pueden participar en las actividades de formación permanente los docentes y otros profesionales con actuación directa sobre el alumnado que ejerzan en los niveles anteriores a la Universidad y presten sus servicios en los centros educativos de Aragón sostenidos con fondos públicos, en los servicios técnicos de apoyo a los mismos y en la Inspección Educativa.

Para llevar a cabo esta formación, el Departamento de Educación, Cultura y Deporte organiza un Plan Anual de Formación del Profesorado de Aragón. Este plan es elaborado con la colaboración de los CIFE, informado preceptivamente por la Comisión Asesora de Formación Permanente del Profesorado y aprobado mediante resolución de la Dirección General de Personal y Formación del profesorado.

En la elaboración de dicho plan se conjugan y armonizan las prioridades educativas del Departamento, junto con las necesidades recogidas por los CIFE de los centros docentes de su ámbito. En la actualidad, las líneas prioritarias son las siguientes:

- Avance en la utilización de las TIC en la práctica docente.
- Aplicación de la educación inclusiva en el aula.
- Formación en lenguas extranjeras del profesorado.
- Fomento de iniciativas innovadoras y emprendedoras.

En cuanto a la organización de actividades de formación,²² debemos señalar que el referente fundamental de la formación es el centro educativo. Actualmente, solo el 10% de la formación que puede hacer el profesorado está ofertada por la Administración. Los CIFE no convocan actividades si no son solicitadas directamente por uno o varios centros educativos. Este modelo de formación de profesorado pretende esencialmente:

- Favorecer la reflexión del equipo de profesores sobre el funcionamiento del centro y su práctica docente (acción-reflexión-acción).

22 Véase la Convocatoria de planes de formación de centros sostenidos con fondos públicos, curso escolar 2015-2016, en educaragon.org/FILES/webPFC.pdf

- Promover la autonomía de los centros y de los equipos de profesores, potenciando la formación entre iguales y el trabajo en equipo.
- Contribuir a la mejora del centro potenciando la competencia profesional de cada profesor individualmente.

Se crea para ello la figura del coordinador de formación del centro que, en estrecha colaboración con el equipo directivo y los asesores de formación permanente, fomenta la formación y la investigación y diseña el plan de formación del centro, que es obligatorio y debe ser evaluado en una memoria final que ha de ser enviada a la Inspección todos los años.

Las acciones formativas pueden ser solicitadas por los centros ajustándose a las siguientes modalidades:

- Proyectos de formación en centros (PFC), cuya finalidad es promover procesos de autoevaluación y desarrollar proyectos de mejora a partir de las necesidades reales de los centros educativos. Para esta formación el 30% de la plantilla debe estar implicada y debe contar con un mínimo de 20 horas.
- Grupos de trabajo (GT) para la elaboración de proyectos y materiales curriculares.
- Seminarios (SEM) para estudiar cuestiones educativas a partir de la reflexión conjunta y del intercambio de experiencias de los participantes.
- Cursos (C), cuya finalidad principal es la de contribuir a la actualización didáctica, científica, técnica y profesional del profesorado, a través de las aportaciones de especialistas.

Las acciones formativas también pueden ser promovidas por la Administración educativa y en este caso pueden ser:

- Institucionales, preferentemente autonómicas al menos en su organización, aunque se pueden desarrollar a nivel provincial. A veces pueden ser obligatorias. Normalmente se designa a un solo representante por centro, encargado de transmitir la información al resto del profesorado.
- Asociadas a programas educativos, por ejemplo el programa de bilingüismo. Todos los años la Administración ofrece la posibilidad de un seminario de bilingüismo. Estos seminarios constituyen un punto de encuentro entre todos los centros que están desarrollando este programa.

- Vinculadas a un convenio o acuerdo de colaboración, vienen determinadas por la firma de un acuerdo con una entidad externa a la red de formación que puede impartir formación complementaria a la que ofrece el propio Departamento, por ejemplo el convenio Cambridge.

Todas las acciones formativas se desarrollan generalmente fuera del horario lectivo y preferentemente en los centros.

A modo de ejemplo, durante el curso académico, 2014-2015, entre las actividades de formación relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, podemos destacar:

- Seminarios de centros bilingües.
- Samedi /Saturdays/ Cursos de idiomas.
- Curso «Le français par le mime».
- Seminario «La main à la pâte».
- Formación para auxiliares de conversación y sus tutores.
- Cursos para profesorado nuevo en centros bilingües y para profesorado de nuevos centros bilingües autorizados, introducción a las metodologías AICLE.

3. Conclusiones

El establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior no ha supuesto una modificación de los modelos de formación del profesorado. Seguimos teniendo un modelo simultáneo para los maestros de Educación Infantil y Primaria y un modelo consecutivo para los profesores de Secundaria, aunque este último no sea considerado por los expertos como el más adecuado.²³

En cambio, los contenidos curriculares de la formación inicial de los profesores de francés han experimentado cambios importantes en nuestra

23 Como señalan Laura Alonso y Florentino Blázquez: «Resulta más que discutible que la materia en que se haya graduado un aspirante a profesor (química, literatura, matemática, etc.) llegue a ser fácilmente recompuesta por dicho aspirante en secuencias y esquemas accesibles a un chico de 12, 14 o 16 años de edad, en virtud de un curso de formación pedagógica superpuesto a aquella» (2010: 171).

Universidad. En las nuevas titulaciones de Magisterio, se ha optado por una formación mucho más generalista, transformando la especialidad de Lengua Extranjera Francés de la antigua Diplomatura en una Mención denominada Lengua Francesa que se cursa en el cuarto curso del Grado en Magisterio en Educación Primaria, con una reducción muy considerable de asignaturas y de créditos de francés. En cuanto al Grado en Magisterio en Educación Infantil, ni siquiera se ofrece la posibilidad de cursar esta mínima especialización en Lengua Francesa. Por su parte, la antigua Licenciatura en Filología Francesa de cinco años ha sido sustituida por el Grado en Lenguas Modernas de cuatro años en el que, si bien la lengua *maior* es el francés, también se observa una reducción importante de materias y créditos de francés. Esta disminución de asignaturas no contribuye a una buena formación inicial de los futuros profesores de francés, ya que consideramos que es necesario adquirir una sólida preparación en las materias de conocimiento, pues difícilmente se puede enseñar y transmitir lo que no se domina.

Además de una adecuada formación en la materia de conocimiento que un profesor imparte, también debe contar con una excelente formación didáctica. En este sentido, se puede afirmar que el proceso de Bolonia ha supuesto una transformación realmente importante con la creación del *Máster universitario en profesorado de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas* que ha sustituido definitivamente al curso de formación del CAP. Con este Máster de 60 créditos ECTS, la formación pedagógica del profesorado de Secundaria pasa a ser responsabilidad de la Universidad y de sus Departamentos y se fundamenta en tres pilares esenciales: ciencias de la educación, ciencias didácticas específicas de cada materia y un importante período de prácticas docentes. Así pues, se pretende que esta nueva formación no sea exclusivamente teórica y que los estudiantes puedan poner en práctica todo lo que han aprendido en la Universidad, entrando en contacto con la realidad de las aulas, siempre guiados por los profesores-tutores de prácticas de los centros de Secundaria. En este sentido, coincidimos plenamente con Fernando Larriba cuando afirma que: «Los nuevos másteres son una oportunidad para romper las barreras que han mantenido alejados los centros de enseñanza secundaria y la universidad» (2010: 110).

Finalmente, debemos señalar que si una buena formación inicial tanto científica como pedagógica es absolutamente necesaria, la formación permanente del profesorado no puede ser menos importante, ya que no solo

supone una actualización y una mejora continua de la cualificación profesional de los docentes, sino que también puede ayudar a completar e incluso subsanar ciertas deficiencias de esta formación inicial. Como hemos podido constatar, existen carencias y lagunas importantes sobre todo en la formación del profesorado de francés que debe hacer frente a la docencia en los centros con programas bilingües. Consideramos que la Administración educativa responsable de la organización y planificación de la formación permanente deben ser conocedora de la realidad y por supuesto, también en este caso, se deben romper las barreras y favorecer la participación de la Universidad en la formación permanente del profesorado, con el fin de lograr un enriquecimiento mutuo.

Referencias bibliográficas

- ALCALÁ, María Lourdes (2011), «Modelos bilingües en nuestra provincia», *A Tres Bandas*, 34, 60-62.
- ALONSO, Laura, y Florentino BLÁZQUEZ (2010), «La experiencia *on-line* de la Universidad de Extremadura», en Isidoro González (coord.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*, Barcelona: Editorial GRAÓ (Colección Crítica y Fundamentos), 28, 167-178.
- ESTEVE, José Manuel (2006), «La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial», *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- GAUDÓ, Concha (2013), «BILLI: Enseñanza bilingüe, un escenario pedagógico», *Forum Aragón*, 10, 4-8.
- GONZÁLEZ, Isidoro (2010), «El Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en el marco del espacio Europeo de Educación Superior», en Isidoro González (coord.): *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*, Barcelona: Editorial GRAÓ (Colección Crítica y Fundamentos), 28, 27-73.
- LARRIBA, Fernando (2010), «Ser profesor (de enseñanza secundaria). Cultura profesional y competencias», en Isidoro González (coord.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*, Barcelona: Editorial GRAÓ (Colección Crítica y Fundamentos), 28, 97-111.
- LIBERAL, Milagros (2013), «Casi dos décadas de enseñanza bilingüe en Aragón», *Forum Aragón*, 10, 6-9.

EL ÁMBITO CURRICULAR

M.^a Cristina Elías García

Non! S'engager pour la langue française n'est pas un combat d'arrière garde ! C'est au contraire une cause juste et moderne qui ne sera définitivement perdue que lorsque tous ceux qui doivent la défendre l'auront abandonnée. Alors agissons!

Dominique HOPPE

El presente artículo sobre el ámbito curricular, cuya redacción me confió —en mi calidad de coordinadora de la mesa redonda en la que se trató de esta cuestión— la dirección del congreso que nos ocupa, pretende ser, simplemente, un resumen de las intervenciones de los participantes en dicho foro. Tenemos entre manos, sin ningún género de dudas, un tema ciertamente delicado que ha movilizó y movilizará a todos los profesores de francés y que, en la actualidad, sigue invitándonos a una profunda reflexión acerca de la situación de esta lengua en nuestra Comunidad.

En la mesa contamos con la presencia de Esther Lizana Bellón, del CEIP José María Mir Vicente de Zaragoza, Abel Penella Fauquet, del IES Hermanos Argensola de Barbastro, y Gloria Ayuba Ferrández, del IES Luis Buñuel de Zaragoza y vicepresidenta segunda de la Asociación de Profesores de Francés de Aragón. Se trataba de discutir acerca de las luces y las sombras del Currículo, evidenciando aquellos aspectos positivos, básicamente sus implicaciones metodológicas, y también sus rasgos más negativos: fundamentalmente que relega al francés a la condición de eterna asignatura optativa, tanto en la Educación Secundaria Obligatoria como en el Bachillerato.

En general, podemos decir que esta mesa tuvo un cierto carácter terapéutico, ya que en la fase reservada al debate no pocos asistentes tomaron la palabra para compartir sus impresiones ante el auditorio y evocar su

experiencia personal como esforzados docentes de una lengua que, si no ponemos remedio, va a convertirse en minoritaria. Además — ¿por qué no decirlo? — algunas de las manifestaciones de los intervinientes adquirieron unos innegables tintes reivindicativos. Pero, ¿por qué?

Pues sencillamente porque no somos ajenos a una realidad evidente: el riesgo de supervivencia del francés como lengua extranjera en el seno de un sistema educativo que penaliza el estudio de este idioma y que, al discriminarlo negativamente, lo aleja cada vez más y de forma inexorable, de sus potenciales estudiantes.

En el coloquio, se llegó a la conclusión de que se impone adoptar una política educativa que tenga en cuenta la estratégica situación geográfica de Aragón así como las históricas relaciones comerciales, sociales y culturales con el país vecino. Y, sobre todo, hubo unanimidad en admitir que la administración educativa ha de brindar a la lengua francesa la consideración que merece, dotándola de un valor añadido al reconocer su utilidad.

Al igual que se hizo el día de la mesa redonda, parece oportuno recordar algunas cifras:

- En el curso 2015/16 contamos en Aragón con 247 centros bilingües, 166 públicos, 79 concertados, así como 2 centros privados, con enseñanzas bilingües en alemán, francés o inglés.
- Las enseñanzas bilingües se imparten en las etapas de infantil, primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional.
- Por lo que respecta al francés y a la enseñanza pública, cabe señalar que lo encontramos en 19 colegios de educación infantil y primaria (11 en Zaragoza capital, 7 en la provincia de Huesca y 1 en Teruel); en 18 IES (10 en la provincia de Zaragoza, 6 en la de Huesca y 2 en la de Teruel); en 2 IES plurilingües, uno en Zaragoza y otro en Jaca.

También conviene mencionar el marco normativo legal de referencia:

LEGISLACIÓN ESTATAL

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

- LOMCE Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

LEGISLACIÓN DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN

- Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón; en todo aquello que no se oponga a lo dispuesto con carácter básico en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Orden de 1 de julio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón; en todo aquello que no se oponga a lo dispuesto con carácter básico en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Orden de 9 de julio de 2015, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se suspende la aplicación de las Órdenes de 15 de mayo de 2015, por las que se aprueban los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, y de las resoluciones dictadas en su ejecución.

Última hora (Comunicación del Director General de Planificación y Formación Profesional a los Directores de los Servicios Provinciales de Educación, Cultura y Deporte y a los Directores de los centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, de fecha de 19 de abril de 2016):

Una vez analizadas e incorporadas las alegaciones remitidas por el Consejo Escolar de Aragón y por los diferentes sectores de la comunidad educativa, ante su próxima aprobación y a expensas del informe que emita el

Consejo Consultivo de Aragón, se pone a disposición, con el propósito de facilitar el trabajo de los profesionales de la educación aragonesa, la parte dispositiva de las Órdenes de currículo de Eso y Bachillerato así como sus correspondientes Anexos.

A continuación, intentaré reproducir de la manera más fiel posible cómo se desarrolló la mesa redonda. Previamente, los componentes de esta habíamos acordado organizar la exposición del modo siguiente: en primer lugar, detenernos a considerar las indiscutibles ventajas de un modelo bilingüe; en segundo término, reflexionar sobre la situación en la que el Currículo deja al francés, alejándolo de la deseable condición de segunda lengua; finalmente, dejar una puerta abierta a la esperanza de tiempos mejores, valorando el esfuerzo de todos aquellos profesores que con tanta ilusión trabajan, por ejemplo, organizando intercambios escolares con nuestros vecinos o preparando tan eficazmente a los alumnos aragoneses que enviamos a Francia para realizar sus prácticas. Así pues, intentamos atenernos, en la medida de lo posible, a dicho guión.

El turno de exposiciones lo inició Esther Lizana, profesora colaboradora, que deseaba, ante todo, ofrecernos su visión como «instit». Comenzó disertando sobre el francés como segunda lengua extranjera en el tercer ciclo de Educación Primaria y recordó que en los cursos de 5.º y 6.º se le dedica una hora semanal, puntualizando que se oferta como asignatura optativa de refuerzo de materias instrumentales. Y esto siempre y cuando el centro escolar cuente con profesores especialistas de francés y, si no fuese el caso, no se da esta materia. El nivel que se imparte es el de iniciación a la lengua francesa: anticipación de la 2.ª LE en el tercer ciclo de primaria. La profesora concluyó este primer bloque de su exposición señalando que una materia como religión tiene un peso horario ¡cuatro veces mayor! que el de una lengua extranjera (1h30 semanal desde 1.º de Educación Infantil).

Seguidamente, la ponente trasladó al auditorio su visión acerca del modelo de bilingüismo español-francés en Aragón y sus impresiones sobre las ventajas que comporta un proyecto como este. Insistió en que debemos ser muy realistas y recalcó la diferencia que existe entre enseñar una lengua extranjera e impartir una lengua en un entorno realmente bilingüe. Y, sobre este particular, quiso recordar lo que significa, en pureza, ser «bilingüe». Según el «Diccionario de uso del español» de María Moliner, este término se aplica al que habla con igual facilidad dos idiomas. Con arreglo

a esta definición, según la profesora Lizana, podemos concluir que nuestro alumnado no es bilingüe e insistió en que conviene tenerlo en cuenta para no levantar falsas expectativas entre las familias de los estudiantes. Por lo que respecta a la voz «bilingüismo», el «Diccionario de la lengua española» de la Real Academia Española, la define como el uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona. Por ello, dicha caracterización se acercaría más a la realidad de nuestros centros a condición de que los miembros de la comunidad educativa seamos capaces de dar a las dos lenguas el mismo estatus, la misma importancia. Y ello, aún siendo conscientes de que el peso lectivo del castellano es mayor que el del francés. Esta atención especial se manifestaría, por ejemplo, a través de la presencia del francés en las rotulaciones de los edificios y también en los documentos de los centros y en sus publicaciones, bibliotecas o salas de recursos, etc.

Esther Lizana recordó que el proyecto bilingüe español-francés se implanta a partir del curso 2006-2007 en Educación Infantil. Algunos centros optan por hacerlo de forma gradual; otros lo establecen para toda la etapa de Infantil (3-4-5 años). Se trata de un programa que ofrece una continuidad, ya que abarca desde el primer año de Infantil hasta 6.º de Primaria. De más está decir que la interviniente se extendió en ponderar las ventajas del bilingüismo en francés, si bien señaló que el dominio del inglés, al igual que el manejo habitual de las nuevas tecnologías, es en estos tiempos requisito imprescindible de acceso al mercado de trabajo para las nuevas generaciones. Y que, por supuesto, hablar una tercera lengua supone, evidentemente, un plus añadido. En consecuencia, en la actualidad ya no se habla en los centros escolares de bilingüismo sino más bien de plurilingüismo. Y en este sentido, los centros adscritos a un proyecto bilingüe castellano-francés se ajustarían más, en opinión de la ponente, a esta idea de plurilingüismo ya que muchos de ellos cuentan desde Infantil con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Y ¿cómo olvidar que más de 200 millones de personas hablan francés en los cinco continentes y que la francofonía abarca 68 estados y gobiernos? Francia es nuestro país vecino y nos ofrece un considerable abanico de oportunidades de movilidad profesional y estudiantil.

Sin embargo, es obvio que existe una gran diferencia entre enseñar una lengua extranjera (L2) e impartir una lengua con las prestaciones de un bilingüe. El objetivo último no es el de «aprender el francés», sino el

de «aprender en francés». Ello implica que el francés será significativo para el alumnado en la medida en que la lengua vaya a servirle para poder realizar aquello que se le pide. El francés no va ser, pues, percibido como una lengua extranjera, va a ser considerado como una herramienta para desarrollar una actividad, responder a una petición, o entender una situación. Por ello hablaremos de lengua vehicular. Se va a emplear el francés en situación real, lo cual requiere una metodología comunicativa y que la clase esté orientada a la acción.

La profesora Lizana mencionó asimismo la Orden de 14 de febrero de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón —PIBLEA— a partir del curso 2013/14 (Boletín Oficial de Aragón de 18/02/2013). Conviene recordar que este nació con la vocación de garantizar una continuidad para los programas bilingües existentes y con el ambicioso objetivo de poner al alcance de todos los centros una renovación metodológica, haciendo un énfasis especial en el fomento de la competencia comunicativa y en el desarrollo de las destrezas básicas por parte del alumnado. Pese a tratarse en principio de un programa interesante, para la interviniente el PIBLEA rompe con el modelo de bilingüismo de calidad con el que contábamos en Aragón. Con el PIBLEA, el bilingüismo gira en torno a dos modalidades: CILE 1 y CILE 2 (Currículo impartido en lengua extranjera). En el CILE 1 tiene la consideración de centro bilingüe el que imparta una asignatura en lengua extranjera, lo que es más frecuente en Secundaria que en Primaria y viene a suponer al menos un 20% del horario del alumnado. Se denomina CILE 2 a aquellos centros que tienen autorización para impartir —sin incluir la lengua extranjera— al menos dos áreas, materias o módulos del currículo en lengua extranjera, lo cual representa un mínimo del 30% de su horario. Y los centros solicitan una de estas dos modalidades si cuentan con un profesorado cualificado. Pero... cabe preguntarse ¿qué entendemos por «cualificado»? Según el nuevo texto, lo son los maestros especialistas en lengua francesa o bien aquellos docentes que dispongan del B2. Esto desemboca en diversos escenarios. En efecto, los maestros especialistas son excelentes profesionales que enseñan el francés como una lengua extranjera pero que no lo hacen como profesores bilingües. Ello aboca a los docentes a obtener con la mayor urgencia un B2, que, aun siendo un nivel de lengua extranjera muy bueno, hemos de reconocer que dista bastante de un nivel «bilingüe».

Pero, tal y como apuntaron posteriormente algunos de los participantes en el debate, es esencial y de todo punto imprescindible disponer de la presencia de nativos/profesores colaboradores desde el principio (etapas de educación infantil y primaria). La metodología que requiere la enseñanza bilingüe también se ve perjudicada por la ausencia de profesorado nativo: el profesorado no nativo se siente más seguro en francés apoyándose en métodos de francés lengua extranjera o en libros de texto, mientras que el profesorado cuya lengua materna es el francés no duda en trabajar por proyectos, centros de interés o talleres..., prácticas todas ellas que se hallan más en consonancia con los planteamientos metodológicos y las demandas europeas.

A este respecto, parece adecuado traer a colación unas reflexiones cargadas de sensatez, recogidas por J. A. Aunión en su artículo «Bilingües a la carrera» (*El País*, 30 de septiembre de 2013):

Nadie discute la imperiosa necesidad de enseñar mejor los idiomas (preferentemente, la lengua franca, el inglés), pero los expertos advierten de que este tipo de vistosas y atractivas iniciativas de centros multilingües, si no se hacen bien, pueden, incluso, llegar a ser contraproducentes para la enseñanza en general. Por ejemplo, si un profesor da clase de Ciencias en inglés sin dominar suficientemente el idioma, se puede resentir el aprendizaje: «Hay algunos estudios que han constatado que una deficiente formación en la segunda lengua por parte del profesor lleva a los alumnos a no entender el contenido y a mostrar una actitud negativa hacia el idioma y hacia el contenido», asegura la profesora de Filología Inglesa de la Universidad de Valladolid, Pilar Garcés. Además, el cambio al bilingüismo no solo consiste en hacer lo mismo en otra lengua, añade la profesora de la Universidad de Alcalá, Ana Hallbach. «Si el docente está acostumbrado a dar una clase magistral de cualquier asignatura en español y hace lo mismo en inglés, es muy probable que los alumnos tengan grandes dificultades para entender la materia», asegura. La formación docente, insisten ambas especialistas, es la clave para que el modelo funcione.

En el bloque que la profesora Lizana dedicó en su intervención a hablar de la realidad en Educación Infantil, explicó que en esta etapa, el profesorado de francés comparte la programación de la tutora, privilegiando los aspectos más comunicativos. Las diferentes sesiones se reparten a lo largo del día —asamblea, almuerzo, psicomotricidad— al objeto de poder participar en lengua francesa en todas las rutinas establecidas por las tutoras. Como el alumnado apenas se está iniciando en su propio idioma, la metodología usada se centra esencialmente en convertir la lengua en una

experiencia física, introduciendo canciones y bailes, dramatizaciones, actividades que potencian la coordinación de las funciones motrices y psíquicas, interpretaciones visuales de libros, y también vídeos. Nuestras chicas y chicos perciben el francés como otra forma cualquiera de comunicarse. Entienden que no existe una sola lengua al igual que tampoco existe un solo deporte o un único instrumento musical. En Educación Infantil se trabaja la lengua francesa con un gran nivel de concreción ya que se aprende «haciendo». El profesorado se sirve principalmente de tres estrategias de enseñanza-aprendizaje: 1) la observación, sistemáticamente ligada a las imágenes —que suscitan en los alumnos la interpretación— y, con ella, la necesidad de expresarse; 2) la escucha y la memorización de canciones y poemas —sobre todo «comptines»— que permiten trabajar sobre la lengua en sí. Todo ello para que los alumnos descubran el placer por las palabras y para hacerles sensibles a su musicalidad, a su ritmo, en suma a la plasticidad de las diversas sonoridades. En este sentido, cantar es una actividad física recurrente en las sesiones, por cuanto que hace emerger el lenguaje; 3) actividades manipulativas que permiten emplear una lengua de la acción, una aplicación directa del lenguaje.

En Educación Primaria, además de citar las modalidades de CILE 1 y CILE 2, la ponente mencionó como modelo ideal las prácticas denominadas EMILE (*Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère*) y AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*). En este caso la enseñanza se centra en el alumno y promueve la implicación de los aprendices al potenciar la cooperación entre ambas partes del proceso: alumnos y profesor. Es un tipo de enseñanza flexible, al atender a los distintos estilos de aprendizaje, y facilitadora de la comprensión, tanto del contenido como del contexto. Contempla la lengua desde un punto de vista más léxico que gramatical. El uso de una variedad de recursos y materiales —en especial de las TIC— por parte del profesor proporciona un contexto rico y variado, propiciando un aprendizaje más interactivo y autónomo que buscará centrarse en procesos y tareas.

Esther Lizana valoró muy positivamente «l'enseignement de disciplines non linguistiques» (DNL) ya que, en sus palabras, hace posible que los estudiantes vivan la lengua en situación real —la de la asignatura— de tal manera que se emplea la segunda lengua como herramienta para centrarse en el objetivo que supone la materia en sí. Las materias elegidas pueden

tener carácter instrumental, como Conocimiento del Medio o Matemáticas, pero también se escoge otras tales como la Educación Física o la Educación Plástica y Visual.

Sin embargo, sus mayores elogios los dedicó la ponente a «La main à la pâte», que surgió como respuesta a la demanda planteada por docentes de las secciones bilingües español-francés de infantil y primaria de nuestra Comunidad, que, en un momento dado, precisaron material educativo en lengua francesa para las clases de Conocimiento del Medio. Gracias a este proyecto, los alumnos asimilan de forma progresiva los conceptos científicos y las técnicas de operación, al tiempo que refuerzan la expresión escrita y la expresión oral tanto en su lengua materna como en francés.

Para finalizar su intervención mencionó asimismo el POLE (Proyectos de Potenciación de Lenguas Extranjeras), programa de innovación y dinamización pedagógica cuyo objetivo es el trabajo coordinado en la enseñanza de idiomas y de contenidos de otras áreas curriculares, desarrollando en los alumnos la competencia plurilingüe y pluricultural en la realización de tareas comunicativas. Consideró sus carencias más graves que las del PIBLEA, señalando como principal dificultad que el trabajo cooperativo y coordinado en equipo no siempre es posible, debido a la actual sobrecarga horaria de los docentes. En efecto, los profesores difícilmente encuentran tiempo material en sus centros para poder reunirse con la regularidad que precisan una planificación y coordinación eficaces.

Una vez concluida la exposición de Esther Lizana, tomó la palabra Abel Penella, quien se hizo eco de la justa indignación que ha cundido entre los profesores de francés ante el nuevo desglose horario que el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón ha establecido en la ESO y en el Bachillerato, en aplicación de la LOMCE. Con arreglo a este, de 1.º a 3.º de ESO, nos encontramos que, de facto, unas materias pasan a tener el carácter de obligatorias y otras, como es el caso de la segunda lengua extranjera, se convierten en optativas. Se han multiplicado las opciones, apareciendo materias nuevas, pero al establecer 3 horas semanales para Plástica, Tecnología y Música en los respectivos cursos y dos horas para el resto, la combinación para alcanzar las 8 horas que se han establecido, hace que las materias de 3 sean de elección obligatoria. La segunda lengua extranjera se tendrá que ver, pues, sometida a la «competencia» de otras 5 materias. Lo que nos conduce a preguntarnos

¿a qué obedece un trato tan desigual? Se podría haber decidido que la lengua extranjera se ofertara también en dos cursos a razón de 3 horas semanales, o que las asignaturas de Cultura clásica e Iniciación al emprendimiento contasen también con 3 horas lectivas semanales y así todos estaríamos en igualdad de condiciones.

Según el ponente, con las anteriores leyes educativas, la segunda lengua extranjera debía cargar con el sambenito de ser una materia optativa; con la actual ley pasaba a ser una materia específica más entre otras, sin distinciones, y lo que su reparto horario hace es volver a otorgarle de nuevo el papel de secundaria y optativa. Resulta difícil entender a qué se debe esta discriminación en relación a otras materias. Por ello, el profesor Penella dejó en el aire varios interrogantes: ¿Acaso es más importante estudiar Música, Plástica o Tecnología que Francés o Alemán? ¿Por qué la Cultura clásica y el Emprendimiento, que aparecen en tres cursos académicos en la ESO, no tienen una carga horaria de 3 horas, en solo dos cursos, similar a las mencionadas materias? ¿Entrarían de esa forma en competencia con las materias anteriormente citadas? ¿Por qué oponerlas solamente a la segunda lengua extranjera?

A lo anteriormente expuesto, hay que añadir la reducción horaria que nuestra materia sufre en el Bachillerato, que pasa de 4 horas semanales como materia optativa a 3 como materia específica. En esta etapa educativa aumenta el número de materias que el alumno podrá elegir; se amplían las modalidades en las que algunas materias se ofertan (Ciencias de la Tierra y del medioambiente pasa también a Humanidades, Fundamentos de Administración y Economía de la Empresa a Ciencias; aparece Historia de la Música y de la Danza; las TICS pasan de ser cursadas 4 horas en solo un curso a 3 en los dos de Bachillerato; Psicología pasa a ser específica también de la modalidad de Ciencias...) y ¿qué solución se encuentra para la segunda lengua extranjera? Pues parece que no existe otra que reducir su horario. Para así poder hacer casar la hora semanal de Religión... ¿A nadie se le ha ocurrido que podría, por ejemplo, ser una troncal de la modalidad de Ciencias sociales y Humanidades? A lo mejor es que ninguno de nuestros alumnos estudiará Lenguas Modernas, o Traducción e Interpretación, o Filologías, o que ninguno de nuestros bachilleres tampoco será estudiante Erasmus en un país francófono. Una vez más la lengua francesa se verá emparejada con TICS y aquel alumno que la elija, para cursar las 8 horas

establecidas para este bloque, tendrá que cursar una materia más que el resto de sus compañeros en segundo de bachillerato (Religión o Aragón: Historia y Derecho). Sin olvidarnos de aquellos estudiantes de los ciclos formativos que van a hacer prácticas en el extranjero y resulta que, si no van a países anglófonos, hay que costearles una formación lingüística específica —cara y en muchos casos ineficaz dado que no disponen de demasiadas horas y tienen que hacer un cursillo en tiempo record— porque no han cursado esa segunda lengua en la secundaria, u obligarles a prepararse en un centro privado, pagando ¡claro está!

¿En qué queda la siempre pretendida importancia de estudiar lenguas extranjeras —en plural— que todas las leyes educativas mencionan? ¿No se tienen en cuenta los lazos económicos cada vez más estrechas que nuestra Comunidad tiene con Francia? Mientras en la mayoría de sistemas educativos se fomenta el estudio de un segundo idioma, aquí siempre se relega a este a la condición de asignatura optativa que, tal y como están planteados los horarios de Bachillerato, casi ningún alumno tiene posibilidad de elegir.

Deberíamos ser consecuentes si nos atenemos al punto XII de la exposición de motivos de la LOMCE...

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera.

El fomento del plurilingüismo es uno de los tres ámbitos sobre los que la LOMCE hace especial hincapié para acometer la transformación del sistema educativo, en consonancia con las políticas educativas europeas. El dominio de una segunda lengua extranjera, su incorporación curricular y su refuerzo ocupan un lugar destacado y prioritario en el Preámbulo de dicha ley, por lo que cualquier decisión que ponga la enseñanza de la segunda lengua en desventaja con respecto a otras materias traicionaría el espíritu de estos postulados.

En cuanto a las propuestas de mejora, paso a referir a continuación las que recientemente plasmaron profesores de francés de nuestra Comunidad en un foro (<http://www.educacionaragonesa.com>) que se movilizó para cambiar impresiones, buscar soluciones y sustanciar de alguna manera las alegaciones que muchos docentes hicieron al Currículo.

En la ESO, habría que promover la obligatoriedad de la 2.^a LE —como se venía haciendo— hasta 3.^o de la ESO. Según la nueva propuesta, la 2.^a LE pasa a entrar en competencia con otras dos materias en 1.^o y 2.^o de la ESO (Música y Educación plástica, y Música y Tecnología, respectivamente) y con cuatro materias en 3.^o de la ESO (Música, Tecnología, Cultura clásica, e Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial). Planteando el francés como optativa, damos un gran paso atrás y ponemos en peligro lo que se había logrado en Aragón hasta ahora y que hacía posible que los alumnos sin dificultades contaran con una formación en dos lenguas al menos, durante tres años en la ESO. Otras comunidades como la andaluza, la canaria, la gallega o la asturiana, ya obligan a estudiar dos lenguas extranjeras dentro del marco de la LOMCE hasta 3.^o de la ESO. Y si nos detenemos a analizar cómo se desarrolla la enseñanza de dos idiomas en la totalidad de los centros en España, comprobaremos que es más intensiva en los colegios privados —en los que la tasa sube hasta superar el 70%— mientras que en los públicos en Aragón se queda en el 51,4%. Algo debemos de estar haciendo mal...

No reclamar esos dos idiomas extranjeros nos deja nuevamente en clara desventaja frente a los países europeos en los que sí son obligatorios. Y, sin tan siquiera salir de España, en inferioridad de condiciones frente a otras comunidades españolas. Ello disminuiría a la larga las oportunidades de nuestros alumnos a la hora de encontrar un trabajo en el futuro, incluso en nuestro país.

Por otra parte, observamos con estupor que en Primaria el francés se establece en 5.^o y 6.^o como segunda lengua extranjera cada vez más, o bien que la administración educativa promueve centros bilingües franceses, aunque posteriormente no vaya a seguir cuidando al idioma fomentando su obligatoriedad.

Auspiciar la creación de un Francés «aplicado» o técnico, diferenciado del académico (al igual que en Matemáticas), en 4.^o de la ESO, que iría

destinado a los alumnos que escogen la rama de Formación Profesional y que pueden optar con posterioridad a la beca Erasmus+ para realizar sus prácticas en Francia, supondría una buena medida. A la larga, habría que implantar dos idiomas en FP o bien permitir que los alumnos tuvieran la posibilidad de elegir la lengua extranjera que desean estudiar. No es lógico que todas las FP lleven incorporado el inglés y no otra opción de idioma.

A día de hoy, existe demanda del idioma francés ya que en Francia, donde tanto la actividad empresarial como la turística están muy desarrolladas —no olvidemos que el país es sede de algunos de los grupos empresariales más fuertes del mundo con marcas de reconocido prestigio internacional— existe una gran cantidad de PYMES que tienen muy desarrollada la acogida de estudiantes en prácticas en departamentos como marketing, finanzas, importación y exportación, recursos humanos, informática, ingeniería o comunicación, entre otros. Y, por supuesto, en el sector turístico. De hecho se está enviando a alumnos desde varios centros de Zaragoza, que realizan sus prácticas en el país vecino e incluso consiguen un puesto de trabajo allí, pero que, curiosamente, no cuentan con el idioma francés entre sus materias de Formación Profesional. Como en su mayoría no saben francés, esta carencia les obliga a recibir clases extras para, o bien iniciarse en el idioma, o bien «rescatar» aquel que algunos (más bien pocos), estudiaron en algún curso de la ESO. No podemos cerrar los ojos e ignorar la demanda existente, habida cuenta del tejido empresarial que hallamos en Aragón y las numerosas comunicaciones con el sur de Francia, que es necesario atender. Y debe hacerse de manera que los alumnos no dejen de estudiar francés y que, además, puedan hacerlo con un currículo — eminentemente práctico y mucho más enfocado a los diversos escenarios laborales— adaptado a sus necesidades reales y a las situaciones que a las que habrán de enfrentarse con posterioridad. De hecho, así se predica en la introducción al Currículo de la segunda lengua extranjera en Bachillerato:

La comunidad autónoma de Aragón, por su situación geográfica es zona fronteriza con Francia y desde siempre ambos países han compartido una historia común y sigue habiendo unas relaciones muy intensas en todos los ámbitos. Francia es una gran potencia económica y cultural a nivel mundial. En Aragón el estudio, conocimiento y uso del francés tendría que ser estratégico para aprovechar y potenciar las oportunidades que nos ofrece esta cercanía. Muchos de nuestros universitarios realizan programas Erasmus en Francia y no podemos olvidar a los alumnos de Grados Medios y Superiores

de Formación Profesional que completan una buena parte de sus prácticas en este país. El espíritu emprendedor que queremos fomentar en nuestros jóvenes y el desarrollo de la iniciativa pasan por una formación abierta e integradora que cultive la autoestima.

Parece obvio que cuando una ley habla de promover la oralidad en un idioma extranjero, tanto en su vertiente de comprensión como en la de expresión, se impondría disminuir la ratio en las clases de idiomas. Resulta ciertamente chocante verse en un aula con treinta alumnos y pretender practicar la lengua de manera eficaz. Se trata de impartir enseñanzas de calidad y de poder atender a todos y a cada uno de nuestros alumnos como merecen y en unas condiciones que pongan a su alcance unos aprendizajes de calidad. Cualquiera que se acerque a una de nuestras aulas con 30 alumnos de ESO y pretenda que todos aprendan a expresarse mínimamente en una lengua extranjera, con la calidad y la innovación que se nos exige a los docentes que despleguemos —en virtud de esta nueva ley— a buen seguro va a sentirse bastante defraudado. La nueva ratio para el curso 2016-2017 con 27 alumnos, solo supone una mínima mejora.

El reconocimiento que supone la obtención de un título al término de la ESO y/o del Bachillerato, al igual que el que se otorga en inglés y que permita continuar una formación en idiomas en las Escuelas Oficiales de Idiomas o en las carreras universitarias constituiría un aliciente innegable para potenciales alumnos de francés. A menudo, los profesores de francés nos vemos acorralados y sin respuesta, cuando los estudiantes nos preguntan por qué ningún título académico certifica que han realizado estudios de francés. Ello explica que en muchas ocasiones no elijan nuestra materia, puesto que saben que no estarán en igualdad de condiciones con respecto al otro idioma. El argumento de que se trata de una segunda lengua extranjera, no es válido, pues los exámenes que se realizan son de un nivel semejante a los de inglés (compárense el currículum de bachillerato y las Pruebas de Acceso a la Universidad de los dos idiomas). No entendemos por qué existe esta discriminación y creemos que debe subsanarse.

En lo que atañe a las enseñanzas de Bachillerato, está claro que hay que restaurar las 4 horas de la segunda lengua extranjera. Dejar a la 2.^a LE condicionada a la elección de otras materias para sumar 3+1 nos aboca irremediamente al rechazo por parte de los estudiantes puesto que elegir Francés implica agregar Religión o Historia y cultura de Aragón en 1.º de

Bachillerato, y Educación Física y Vida Activa / Pensamiento, Sociedad y Ciudadanía / Historia y cultura de Aragón, en 2.º de Bachillerato. Cualquier estudiante es consciente de que incrementar su carga lectiva con una asignatura más va a suponerle mayores exigencias y más exámenes en una etapa ya de por sí dura y complicada. Muchos de los alumnos que cursan 1.º de Bachillerato ya han manifestado a sus profesores su intención de dejar el francés puesto que no quieren tener más horas y más exámenes de otra materia. A ello hay que añadir que eligiendo estas combinaciones del 3+1, no computan en la prueba de Selectividad, lo cual supone la «puntilla» que remata definitivamente a la asignatura de francés.

Por esta razón, el segundo idioma debería baremarse como optativa en las Pruebas de Acceso a la Universidad. Parece justo premiar el esfuerzo de alumnos que estudian un segundo idioma. Hasta ahora ponderaba o el francés o el inglés, pero no ambos. Una vez más los profesores nos encontramos sin bazas para animar a los estudiantes a cursar un idioma extranjero.

En el ámbito de la Formación Profesional, los alumnos deberían poder elegir el idioma extranjero —francés o inglés— mientras exista disponibilidad horaria en el centro. Con las becas Erasmus+ estudiantes de Formación Profesional pueden vivir la experiencia de salir de su país, en su caso para conocer la realidad del empleo en la Unión Europea. En 2014, 237 alumnos de FP de centros aragoneses obtuvieron una de estas ayudas.

El gobierno de Aragón debe crear medidas reales de apoyo efectivo a las lenguas extranjeras, promoviendo que los centros educativos gocen de una mayor autonomía para desarrollar unos currículos adaptados a las demandas reales de los estudiantes. Y todo eso no pasa, en modo alguno, por la disminución de las horas dedicadas al estudio del francés como 2.ª LE o eliminando su obligatoriedad en determinadas etapas.

Los profesores de francés de esta Comunidad llevamos años y años intentando hacer subir la matrícula de nuestra asignatura, desarrollando con ilusión un gran número de acciones como intercambios y viajes e introduciendo en nuestras clases metodologías innovadoras. Y lo cierto es que todo ello estaba dando sus frutos. Las medidas que la nueva ley propone echan por tierra en gran medida nuestro trabajo y nos vemos menos apoyados por un Gobierno, que dice querer promover las lenguas extranjeras, pero que en nuestra opinión, se queda a medio camino.

Finalmente, Gloria Ayuba nos mostró la cara amable en esta mesa, es decir, una visión optimista y más esperanzada —«des lendemains qui chantent»— a la luz de su experiencia en la Formación Profesional. El IES Luis Buñuel y, con anterioridad, el IES Los Enlaces han enviado estudiantes de ciclo superior a realizar las FCT (Formación en Centros de Trabajo, módulo formativo obligatorio para obtener un título oficial de la FP) a empresas francesas colaboradoras. Paradójicamente, y según refirió en su intervención, nuestros alumnos suelen estar perfectamente preparados desde el punto de vista técnico pero, con frecuencia, su competencia lingüística no está a la altura de sus capacidades profesionales y supone un serio obstáculo en esta primera experiencia laboral, hasta el punto de que los empresarios franceses insisten en que desean recibir a personas que sepan desenvolverse en francés, idioma cada vez más demandado en la industria y la actividad tecnológica.

Tengamos en cuenta el hecho diferencial aragonés de la proximidad de nuestra región con Francia. Nuestras pequeña y mediana empresas tienen cuatro veces más relaciones comerciales con el Hexágono que con cualquier otro país de la Unión Europea.

¿Cuántas becas, prácticas en empresas y oportunidades de todo tipo en el ámbito internacional van a tener que perder nuestros jóvenes por no conocer más que un idioma extranjero y no siempre al nivel requerido?

Paulatinamente estamos destruyendo esa larga tradición en el estudio del francés que existía en España, desaprovechando la cantera de excelentes profesionales a los que hay que ir reciclando y, como consecuencia de ello, infrautilizando.

Pero... aún quedaron más reflexiones e interrogantes entre los presentes:

¿Estamos dando el tratamiento adecuado a la educación lingüística?

¿No estaremos olvidando, tal vez, el principal objetivo de la educación, es decir, el desarrollo de las propias capacidades lingüísticas y comunicativas, al que tienen derecho absolutamente todos los alumnos y no únicamente aquellos más capacitados?

Ahí tenemos el ejemplo de Francia y su bien consolidado sistema de enseñanza pública, laica de verdad, que, ajena a las improvisaciones y vaivenes de la política, pone el acento en la defensa del idioma y potencia su excelencia.

Los preámbulos de las leyes son muy ambiciosos y están siempre muy bien redactados... lo que ya es más cuestionable son sus desarrollos. Pero, como se señaló en el animado debate que siguió a la mesa, los profesores de francés tendríamos que estar dispuestos a hacer alguna que otra concesión, renunciando —si fuera necesario— a la pureza o a las esencias del idioma en favor de su utilidad y de la practicidad. Debemos reflexionar sobre lo que enseñamos realmente a nuestros alumnos, porque el objetivo último de una lengua es el de comunicar, y centrar nuestros esfuerzos en convertirnos en una opción útil y atractiva. Como dijo una inspectora de educación, los ciudadanos deben llegar a la conclusión de que necesitan la lengua francesa y convencerse de que este idioma va a servirles de verdad. Aunque nosotros los profesores seamos sobradamente conscientes de que, a menudo, en la balanza los criterios economicistas pesan demasiado ya que —también lo recalco alguien del público— el bilingüismo en inglés se hace a coste cero mientras que en francés suele requerir una complicada aritmética y grandes dosis de imaginación y buena voluntad.

Como puede leerse en la introducción del Currículo de Bachillerato: «Es importante llevar a cabo un aprendizaje significativo donde el protagonista sea el propio alumno, teniendo en cuenta los recursos con los que se cuenta». Los profesores, como de costumbre, estamos dispuestos a evolucionar en consonancia con las demandas que la sociedad nos impone en estos tiempos y, desde luego, con arreglo a los estándares europeos, pero precisamos, además de nuestro esfuerzo personal, de tiempo y de formación. Y, por supuesto, debemos reflexionar sobre aspectos tan esenciales como la gestión de los procesos en nuestras aulas. Pero no podemos hacerlo sin la implicación de la administración educativa, a la cual corresponde implementar unos planes de formación teórico-práctica congruentes con estos presupuestos. Pero que sean realistas y —de más está decirlo— que se hayan consensuado con los docentes, a cuya disposición hay que poner los recursos organizativos, humanos y materiales necesarios para su desarrollo real. Acaso ha llegado el momento de replantearse el diseño de pruebas externas (diagnóstico, PAU, etc.), procedimientos de selección del profesorado y/o programas institucionales.

Hay iniciativas como «Cruzando Fronteras», programa franco-araгонés de inmersión lingüística para alumnos que en 2015-16 cursen en 3.º de la ESO la materia de lengua francesa, que no podemos dejar de

aplaudir. Esta acción conjunta del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón y la Académie de Toulouse pone al alcance de los alumnos participantes una estancia de doce semanas durante el curso 2016-2017, que va a permitirles mejorar su competencia lingüística y socio-cultural, acercándoles a la forma de vida en Francia. Por su parte, cada alumno aragonés seleccionado acogerá a un estudiante francés durante el mismo período, en nuestra región.

Devolvamos al francés su protagonismo en las aulas y tengamos presente, como dijo Frank Smith, psicoanalista americano, que «Un idioma te coloca en un pasillo de por vida, dos idiomas te abren todas las puertas del recorrido».

LA EVALUACIÓN. EVOLUCIÓN METODOLÓGICA Y EFICACIA¹

Ana Isabel Ortells Ramón
Jesús Gómez Picapeo

En las enseñanzas no universitarias la evaluación se ha convertido en el tema estrella en los últimos años. En efecto, los responsables políticos y los teóricos de la educación en los que estos se han apoyado para desarrollar los currículos oficiales de las materias, en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria, parecen considerar la evaluación como la llave de los aprendizajes mismos. Por otra parte, ya en 2006, la Unión Europea introdujo las denominadas *compétences clé* en las políticas convergentes de sus países miembros de manera que esas competencias —frente a tradicionales aprendizajes conceptuales— constituyeran el núcleo de los aprendizajes imprescindibles comunes a los ciudadanos europeos.

Así pues, desde hace una década, el profesorado y los centros de enseñanza deben desarrollar prácticas para evaluar el grado de dominio de las competencias básicas o competencias clave —diferentes denominaciones en leyes sucesivas para similares aprendizajes, impulsados de las instituciones europeas— que sus alumnos han adquirido. El reto al que se enfrentan

1 La coordinación de la mesa ha sido realizada por la profesora Ana Isabel Ortells Ramón, inspectora de educación de la DGA y catedrática de enseñanza secundaria de la especialidad de Francés, y en ella han intervenido también la profesora Pilar Ciutat Lacambra (directora del CEIP Lucien Briet, Zaragoza) y los profesores Jesús Gómez Picapeo (CIFE María de Ávila, Zaragoza) y Francisco Torralba Allué (EOI de Sabiánigo).

los docentes es exigente puesto que, de una parte, comprobar si un alumno es competente requiere observar cómo es capaz de movilizar diferentes saberes, en un contexto, para resolver tareas complejas ligadas a la realidad; ahora bien, esto no se consigue mediante exámenes tradicionales sino que requiere elaboración de pruebas variadas y técnicamente complejas. Además, las competencias clave se desarrollan transversalmente en todas las materias del programa de manera que su valoración compete al equipo docente trabajando colegiadamente. Finalmente, la evaluación de los aprendizajes, cuya finalidad primordial debe ser la mejora continua, corre el riesgo de convertirse, de hecho, en la calificación de los alumnos, es decir, la atribución de una nota, con un objetivo acreditativo ante la sociedad.

Como consecuencia de todo ello y con el fin de garantizar la objetividad de la calificación se ha desarrollado normativamente un nuevo elemento curricular, el estándar, que, sin embargo, llevado a sus últimas consecuencias, podría convertir la tarea de evaluar en una experiencia profesional frustrante y en una labor inasequible para el profesorado.

En este contexto general, la evaluación de los aprendizajes de lenguas extranjeras ha partido con ventaja respecto a otras materias gracias a la difusión previa del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas que hablaba ya de competencias y destrezas. El MCER ha resultado ser un documento esencial para el desarrollo de las lenguas extranjeras y de su certificación; ha constituido un precedente del cambio metodológico real en las aulas, en todas las materias, y podría considerarse el germen —junto a las aportaciones de la formación profesional— de la evaluación competencial, tan en boga y tan debatida en la actualidad.

Acerca de ello se trató en la mesa redonda en la que los ponentes reflexionaron sobre la relevancia, las tendencias y modelos actuales en evaluación del alumnado en primaria y secundaria, centrándose en la evaluación objetiva mediante criterios y estándares de aprendizaje evaluables; describieron experiencias reales de evaluación y certificación del aprendizaje del francés en los diferentes niveles de enseñanza, incluidas las enseñanzas de idiomas de régimen especial que se imparten en las Escuelas Oficiales de Idiomas, y debatieron con numerosos asistentes al congreso acerca del modelo fijado en los currículos derivados de la LOMCE, de la objetividad en la evaluación de idiomas y de las nuevas perspectivas que se vislumbran en evaluación de los aprendizajes de francés.

1. Normativa sobre evaluación de aprendizajes y certificación de competencias en francés

Antes de abordar el contenido de las aportaciones a los temas enunciados resumimos, a continuación, lo esencial la legislación actualmente en vigor sobre evaluación de la materia de «Francés» en las enseñanzas de primaria y secundaria así como sobre evaluación y certificación en las enseñanzas de idiomas de régimen especial. A este respecto conviene advertir que nos encontramos en un momento de incertidumbre sobre el futuro de las leyes educativas que hace muy inestable el desarrollo normativo que exponemos. Ya desde la celebración del congreso «450 años de manuales de francés en España. La enseñanza del francés en Aragón», en junio del pasado año, se han producido cambios muy significativos respecto a la evaluación en primaria, que comentaremos en las próximas líneas.

En las etapas de secundaria (ESO y Bachillerato) se había avanzado menos en la implantación de la LOMCE por lo que el problema al que se enfrenta la comunidad educativa es, no tanto el del procedimiento, de calificación previsto para primaria, mediante una altísima cifra de estándares e indicadores, como la incertidumbre que provoca la actual e inestable situación legal.

En resumen, como fácilmente comprenderá quien siga leyendo las áridas líneas que siguen, se diría que el ejercicio de la profesión docente en primaria y secundaria requiere, actualmente, en nuestro país, el manejo de conocimientos especializados de derecho tanto o más que el dominio de saberes pedagógicos y didácticos.

1.1. El currículo oficial de las enseñanzas de «Francés»

Los currículos oficiales de las enseñanzas de Francés en las diferentes enseñanzas y etapas se definen mediante reales decretos que establecen las enseñanzas mínimas y comunes a todas las Comunidades Autónomas, que se completan en dicho ámbito territorial mediante la correspondiente normativa. En Aragón la normativa vigente es la siguiente:

1.1.1. Primaria

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Esta Orden va a ser modificada en las próximas semanas mediante otra de próxima publicación.

1.1.2. Secundaria

En la actualidad nos encontramos en la encrucijada entre dos leyes orgánicas, la LOE y la LOMCE que modifica profundamente la anterior y cuyas enseñanzas derivadas, de acuerdo con su calendario de implantación, no se aplican aún en todos los cursos. Así, hasta la finalización del año académico 2015-16, los cursos de 2.º y 4.º de ESO siguen rigiéndose por el *Real Decreto 1631/2006* y por la *Orden de 9 de mayo de 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón* y el curso de 1.º de bachillerato por *Real Decreto 1467/2007* y por la *Orden de 1 de julio de 2008 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.*

En los cursos de 1.º y 3.º de ESO y 1.º de Bachillerato, así como en toda la etapa a partir de septiembre de 2016, el currículo oficial es el establecido en las normas que citamos a continuación. No obstante, debemos advertir que la orden de ámbito autonómico puede ser modificada.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Orden de 9 de julio de 2015, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se suspende la aplicación de las Ordenes de 15 de mayo de 2015, por las que se aprueban los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, y de las resoluciones dictadas en su ejecución.

Durante el curso 2015-16 se ha dictado normativa complementaria que no se enumera aquí ya que se circunscribía a este único curso y que, de facto, ha regulado las enseñanzas derivadas de la LOMCE de la manera más parecida posible a la situación previa (regulación derivada de la LOE), dentro del obligado cumplimiento de la ley.

En este complejo contexto de transición legislativa en la que la educación se está desarrollando, acaba de publicarse, en el BOE de 5 de abril, la *Orden ECD/462/2016, de 31 de marzo, por la que se regula el procedimiento de incorporación del alumnado a un curso de Educación Secundaria Obligatoria o de Bachillerato del sistema educativo definido por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, con materias no superadas del currículo anterior a su implantación.*

1.1.3. Enseñanzas de Idiomas de régimen especial

Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Orden de 3 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por el que se establece el currículo de nivel básico de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Orden de 3 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por el que se establece el currículo de nivel intermedio de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Orden de 7 de julio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por el que se establece el currículo de nivel avanzado de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Orden de 29 de julio de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se establecen los currículos y las pruebas correspondientes de los cursos especializados del nivel para la adquisición y el perfeccionamiento de competencias en idiomas de nivel C1 del Consejo de Europa, impartidos en las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad Autónoma de Aragón.

1.2. Evaluación y certificación

Para guiar la evaluación y certificación de las competencias y conocimientos de Francés en todos estos niveles y desarrollando los currículos oficiales se cuenta con la siguiente normativa específica:

1.2.1. Primaria

En esta etapa la evaluación es regulada por la ORDEN de 21 de diciembre de 2015, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación en Educación Primaria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón y se modifican la Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón y la Orden de 26 de junio de 2014, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y de los Colegios Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón.

En cuanto a los derechos del alumnado, hasta el momento de la publicación de dicha orden, se aplicaba una norma supletoria —Orden de 28 de agosto de 1995— para la regulación de la garantía de objetividad así como del procedimiento para la reclamación de las calificaciones obtenidas, en caso de disconformidad de las familias con las mismas. Sin embargo, desde el 30 de diciembre, es de aplicación en esas materias el articulado de la Orden de 21 de diciembre de 2015.

1.2.2. Secundaria

Afectan a la evaluación de la materia de Francés en ESO y Bachillerato las mismas circunstancias de provisionalidad que al currículo oficial del que deriva dicha evaluación. En 1.º y 3.º de ESO, es de aplicación la evaluación derivada de la LOE que se plasma en la Orden de 26 de noviembre de 2007 del Departamento de Educación, Cultura y Deporte y en 1.º de Bachillerato lo es lo recogido en la Orden de 14 de octubre de 2008, modificada por la Orden de 27 de mayo de 2009 de del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

No se ha publicado todavía la Orden de evaluación de las enseñanzas derivadas de la LOMCE que venga a sustituir a las anteriores ya que depende, a su vez, de un currículo oficial provisional puesto que la parte de competencia autonómica está suspendida por la Orden de 29 de julio de 2013.

Sobre normativa de derechos y deberes del alumnado, en cuanto a la garantía de la objetividad de la evaluación y a los procedimientos de reclamación ante disconformidad del alumno o su familia con la calificación

obtenida, se ha aplicado en Aragón, a lo largo de las últimas décadas, la Orden de 28 de agosto de 1995 por la que se regula el procedimiento para garantizar el derecho de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato a que su rendimiento escolar sea evaluado conforme a criterios objetivos. Ahora bien, la Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas derogaría la anterior, a pesar de tener su ámbito reducido al del MECD (Ceuta, Melilla y centros docentes en el exterior), según el criterio de los servicios jurídicos del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, aún no formalizado. Por tanto y de nuevo, nos enfrentamos a una situación complicada, con regulación diversa para los diferentes cursos de ESO y Bachillerato, que puede dificultar el funcionamiento de los centros docentes cuyo profesorado y equipos directivos se verán obligados a manejar varios procedimientos simultáneos y diferentes ante reclamaciones similares de los alumnos y de sus familias.

1.2.3. Enseñanzas de Idiomas de régimen especial

La regulación de la evaluación de las destrezas comunicativas en francés viene dada mediante Orden de 2 de febrero de 2009, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la Comunidad Autónoma de Aragón.

El procedimiento de certificación de los niveles del Marco Común Europeo de referencia alcanzados en francés por el alumnado oficial y libre se establece en la Orden de 28 de enero de 2009, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, modificada por la Orden de 30 de enero de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula la obtención de los certificados de los distintos niveles de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que se imparten en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Ambas órdenes contienen en su articulado la regulación de la garantía de objetividad así como el procedimiento para la reclamación de las calificaciones obtenidas, en caso de disconformidad con las mismas.

Finalmente, conviene saber que en Aragón se reconocen titulaciones de idiomas otorgadas por otras instituciones públicas y privadas, incluyendo diplomas extranjeros, mediante la *Orden de 11 de noviembre de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula el reconocimiento de la acreditación de la competencia lingüística conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas en la Comunidad Autónoma de Aragón*. Debe aclararse, no obstante, que esta norma no establece convalidaciones u homologaciones, una materia reservada en exclusiva a legislación básica de ámbito estatal, sino que únicamente reconoce en la Comunidad Autónoma la validez, a efectos académicos y, «*si procede*», administrativos, de ciertas titulaciones diferentes de las establecidas con carácter oficial en España.

Todo este entramado legislativo responde en parte al valor otorgado a la evaluación tanto por los estudiosos de la enseñanza y el aprendizaje como por la sociedad en su conjunto. De ello se ocupan los siguientes párrafos.

2. La relevancia de la evaluación

En los últimos años la importancia concedida a la «evaluación» dentro de todo el engranaje que forma cualquier sistema educativo ha sido puesta de relieve tanto desde planteamientos teóricos, como desde otras propuestas más prácticas incorporadas por distintos sistemas educativos en sus formulaciones curriculares, decretos, órdenes y mecanismos normativos varios.

Ahora mismo nadie pone en duda que la evaluación es un elemento clave dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier área de conocimiento. Como afirma Sanmartí (2007; p. 19): «La evaluación es el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y el cómo se aprende». Si la evaluación es rigurosa en sus planteamientos, revela con claridad y objetividad el grado de adquisición de los aprendizajes por parte del alumnado; esto permite —al margen de establecer un diagnóstico y describir un estado de las cosas— planificar y determinar los apoyos didácticos específicos que cada uno de los alumnos evaluados precisará para mejorar su proceso de aprendizaje.

Mucho más allá de un sistema que permite establecer el diagnóstico al que nos acabamos de referir, y que se traduce en las calificaciones otorgadas al discente en una determinada materia y nivel, la vertiente formativa de la evaluación:

ha de tener por objeto tanto la mejora de los aprendizajes de los alumnos como la mejora de la práctica docente. La evaluación se convierte así en punto de referencia para la adopción de las correspondientes medidas de atención a la diversidad, para el aprendizaje de los alumnos y para la mejora continua del proceso educativo (Orden de evaluación, 21-12-15)

Del mismo modo casi parece obvio a estas alturas destacar su relevancia y su impacto individual y colectivo: individual para el alumnado; grupal para la familia; colectivo para la sociedad. Y si vamos más lejos, se podría afirmar incluso que la evaluación puede constituir el punto de partida de la planificación completa del proceso de enseñanza-aprendizaje al que acabamos de referirnos: a partir de lo que se va a evaluar se determina y concreta al menos gran parte de lo que se va a enseñar y de lo que se pretende que el alumnado aprenda. Por todo ello es importante que cualquier proceso de evaluación se desarrolle en las mejores condiciones de objetividad.

La objetividad es quizá el término clave sobre el que se ha intentado construir un nuevo modelo de evaluación. Las distintas leyes educativas en España desde la LOGSE (1991) han incluido en sus formulaciones curriculares criterios de evaluación con la finalidad de servir como referencia objetiva y como guía de los aprendizajes que el alumnado debería adquirir. Sin embargo, no ha sido hasta la entrada en vigor de la LOMCE (2013) cuando se ha planteado un debate amplio entre la comunidad educativa a propósito de la evaluación y de la manera de llevarla a la práctica.

2.1. Modelos y propuestas para la evaluación de los aprendizajes en Enseñanza Primaria y Enseñanza Secundaria: evaluación intuitiva / evaluación objetiva

En toda la literatura legislativa sobre la evaluación publicada en los últimos años se insiste en la relevancia de la evaluación objetiva y en el salto de calidad que este tipo de evaluación supone frente a lo que se ha venido denominando evaluación intuitiva.

La evaluación objetiva sería aquella que se basa en el uso de criterios de evaluación a la hora de elaborar y revisar instrumentos de evaluación, y la evaluación subjetiva o intuitiva sería aquella que se fundamenta en el criterio subjetivo o en la intuición del profesor a la hora de diseñar instrumentos de evaluación y calificación.

Sin embargo, este dilema hasta cierto punto es falso: cualquier docente con una mínima trayectoria profesional conoce a fondo la materia o materias con las que trabaja y al alumnado al que ve a diario; por tanto, cuando elabora instrumentos de evaluación de modo intuitivo es bastante probable que de un modo no consciente esté usando criterios de evaluación. Dicho esto, parece evidente que el uso de los criterios de evaluación es el factor que posibilita la realización de una evaluación objetiva y, por tanto, de una evaluación que cumpla las condiciones mínimas de cualquier evaluación objetiva: validez y fiabilidad.²

Los criterios de evaluación son guías que permiten evaluar los aprendizajes de los alumnos. Se trata de un elemento preceptivo —por tanto su uso es de obligado cumplimiento— en cualquier currículo educativo de las etapas de E. Primaria y E. Secundaria. Los criterios de evaluación no pueden ser modificados (no se pueden añadir ni suprimir criterios de evaluación oficiales de un determinado currículo) pero sí pueden ser concretados con la finalidad de hacerlos más operativos.

Esa necesidad de rebajar el nivel de abstracción de los criterios de tal modo que se convirtieran en instrumentos más operativos y manejables fue la causa en un primer momento de que ciertos miembros de la comu-

2 *Validez*: La validez hacer referencia que los instrumentos de evaluación deben ser adecuados para medir aquello que pretenden medir. Se dice, por ejemplo, que un examen es válido cuando evalúa efectivamente aquello que pretende evaluar (ej. la motivación de un individuo o su competencia comunicativa en una lengua). *Fiabilidad*: la fiabilidad tiene que ver con la precisión y la objetividad del instrumento que se utiliza para medir. En este sentido todo el alumnado debería ser evaluado en las mismas condiciones y esa evaluación debería ser lo más objetiva posible. Los mismos candidatos deberían obtener por ejemplo los mismos resultados al día siguiente. La fiabilidad depende de: la construcción de los ítems, el redactado de las instrucciones, la extensión de la muestra obtenida y el comportamiento de administradores y correctores. Por tanto se trataría de evitar que determinadas variables —como el grupo en el que un determinado alumno desarrolla su actividad o el profesor— tuvieran cualquier influencia en la evaluación.

nidad educativa (algunos sectores del profesorado, del servicio de inspección o de la red de formación) propusieran la elaboración de criterios más concretos (indicadores) que desglosaran e hicieran más operativos y medibles los criterios oficiales de los currículos. Los indicadores usados de modo oficioso por algunos docentes fueron recogidos en la LOMCE en lo que en esta ley se denomina estándares de aprendizaje evaluables y que no son otra cosa que los criterios de evaluación desglosados. Veamos un ejemplo:

<i>Curso 1.º (Francés)</i>	
<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Estándares de aprendizaje</i>
Crit.FR.1.1. Se familiariza con la identificación de palabras y frases cortas y las relaciona, de manera guiada, para identificar alguno de los puntos principales del texto, con estructuras básicas y léxico de uso muy frecuente, articulados de manera lenta y clara, sobre temas cercanos relacionados con las propias experiencias en el ámbito personal y educativo fundamentalmente, articulados con claridad y lentamente, con condiciones acústicas buenas, siempre y cuando se pueda volver a escuchar el mensaje y se cuente con la colaboración del interlocutor.	Est.FR.1.1.1. Comprende con ayuda el sentido general de material audiovisual sencillo, relacionado con la rutina escolar, siempre que se hable de un modo lento y claro, la mímica acompañe al desarrollo de la narración oral y si se puede volver a escuchar el mensaje.
	Est.FR.1.1.2. Comprende mensajes sencillos que respondan a su rutina diaria (bonjour, lève la main, ouvre le livre, etc.) u otro tipo de información (por ejemplo, números, nombres,) siempre y cuando se hable de manera lenta y clara utilizando mímica y gestos para potenciar el mensaje visualmente, escuchándose el mensaje reiteradas veces.
	Est.FR.1.1.3. Identifica información concreta en diálogos cortos y sencillos, con ayuda de gestos y referentes a su rutina diaria y normas en el aula (p. e. hola, adiós, siéntate, levántate, etc.).
	Est.FR.1.1.4. Reconoce palabras con apoyo gestual y visual lo que se le dice en interacciones habituales básicas en contextos escolares referidos a su rutina (p. e. écris le nom, dis le mot, lis la phrase, etc.) y se habla de manera lenta y clara, con más de una repetición del mensaje.
	Est.FR.1.1.5. Reconoce los elementos lingüísticos con ayuda de materiales visual y comunicación no verbal las ideas principales de presentaciones sencillas y bien estructuradas sobre temas familiares bien contextualizados, siempre y cuando se hable de manera lenta y clara.
	Est.FR.1.1.6. Identifica palabras en una presentación dentro del aula sobre temas que traten de sí mismo o de su rutina diaria, siempre y cuando cuente con imágenes o gestos, se hable de manera lenta y clara y con las suficientes pausas para asimilar el significado.
	Est.FR.1.1.7. Entiende la información esencial de anuncios publicitarios sobre productos que le interesan (juguetes, animales, alimentos, etc.) siempre que se hable de manera lenta y clara y con las suficientes pausas para asimilar el significado realizando énfasis en las palabras clave del mensaje.

No obstante, esta solución acarrió nuevos problemas. La cantidad de estándares de aprendizaje evaluables que se incorporaron en las distintas áreas y cursos era tan numerosa que parecía poco menos que imposible que el profesorado pudiera familiarizarse y, sobre todo, trabajar con esta propuesta. A esto habría que añadir, como veremos más adelante, que en algunas Comunidades Autónomas —caso de Aragón— desde la administración educativa se hizo una interpretación muy particular de la utilidad y finalidad de los criterios y estándares. Estos factores han impedido que la propuesta de evaluación objetiva a partir de criterios y estándares se haya difundido y generalizado como una práctica habitual en los centros.

Volvamos a la propuesta de estándares incorporada en la LOMCE. En principio, si los criterios y estándares están bien formulados han de responder a una estructura interna tripartita:

- un proceso cognitivo/destreza/acción (Reconoce)
- un contenido (el tema y la intención comunicativa)
- y un contexto (en textos del ámbito personal y familiar...).

Esto ocurre en muchas ocasiones y en otras muchas no se da el caso. Como acabamos de comentar, la cantidad de criterios y estándares que incluyen todos los currículos derivados de la LOMCE adolece de ciertos defectos entre los que destacamos los siguientes:

En primer lugar, la redacción es a veces farragosa y poco clara. Se tiene la impresión de que sobran palabras en enunciados que parecen un copia y pega y añade de otros anteriores y que nadie ha revisado a conciencia. Valga como simple muestra el criterio que acabamos de transcribir (francés, 1.º curso) cuya formulación resulta casi interminable.

En segundo lugar, la gran cantidad de estándares elaborados implica que la formulación de algunos es casi idéntica, y también se aprecia que en determinadas áreas hay estándares que son difícilmente evaluables mediante cualquier instrumento habitual de evaluación (examen, tarea, observación...).

En los dos estándares que se transcriben a continuación (lengua francesa) la única diferencia se encuentra en las palabras destacadas al final de cada enunciado.

Est.FR.3.2.3. Comprende lo global y lo más importante en correspondencia (SMS, correos electrónicos, postales y tarjetas) breve y sencilla

que trate sobre temas familiares como, por ejemplo, uno mismo, la familia, la escuela, el tiempo libre, la descripción de un objeto o un lugar, la indicación de la hora y el lugar de una cita, etc. aplicando estrategias básicas para la comprensión del sentido general.

Est.FR.3.3.3. Comprende lo global y lo más importante en correspondencia (SMS, correos electrónicos, postales y tarjetas) breve y sencilla que trate sobre temas familiares como, por ejemplo, uno mismo, la familia, la escuela, el tiempo libre, la descripción de un objeto o un lugar, la indicación de la hora y el lugar de una cita, etc. aplicando los conocimientos adquiridos para la comprensión adecuada.

2.2. El uso en el aula de los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables

En principio los criterios de evaluación (y los estándares) deberían servir para elaborar y revisar instrumentos de evaluación y calificación: exámenes / controles; tareas del alumnado, rúbricas para valorar las producciones del alumnado, guías de observación...

En primer lugar, son útiles para elaborar o validar todo tipo de controles y exámenes, asegurándose de que las preguntas formuladas se pueden relacionar con uno o varios estándares. Si los estándares están formulados con claridad y describen de modo preciso un determinado aprendizaje que se pretende conseguir, la formulación misma de cada estándar da pie para elaborar preguntas en un control o examen. Sin embargo, puede ser más recomendable y práctico para el docente proceder del siguiente modo:

- a) plantear las preguntas a partir de los contenidos y de modo intuitivo,
- b) comprobar si esas preguntas se pueden relacionar con uno o varios estándares.

En segundo lugar, sirven como punto de partida para diseñar actividades y tareas que serán usadas, al igual que los exámenes, como instrumentos de evaluación. Conviene tener en cuenta que hay estándares y, en definitiva, criterios de evaluación que difícilmente se podrían utilizar para elaborar un examen. Por tanto los exámenes no pueden ser la única fuente de información para evaluar. Tienen que ser complementados con otros trabajos de aula o con otros instrumentos de evaluación que también serán

diseñados a partir de los criterios y estándares. Estos trabajos, investigaciones o producciones del alumnado son lo que entendemos como tareas.

En tercer lugar, los criterios y estándares constituyen el punto de partida para elaborar instrumentos de calificación como:

- a) las guías de observación.
- b) las rúbricas o parillas que evalúan y califican las tareas o producciones del alumnado.

2.3. La evaluación en la Comunidad de Aragón (E. Primaria)

La orden de evaluación del 31 octubre de 2014 complementaba la adaptación del currículo LOMCE elaborado en la Comunidad de Aragón, detallaba diversos aspectos relacionados con la evaluación y calificación del alumnado, e incluía los procesos que había que seguir y la documentación pertinente al sistema de evaluación del alumnado. Ya hemos comentado anteriormente que la formulación de los criterios y estándares planteó de entrada numerosas dudas entre el profesorado que los debía usar, puesto que la cantidad de ambos elementos en cada uno de los cursos y áreas hacía muy difícil su operatividad. A este hecho se sumó una interpretación particular de esa orden por parte de ciertos estamentos de la administración educativa que todavía complicaban más su uso. Para no ser prolijos con este asunto baste decir que lo que se proponía al profesorado era la calificación de cada estándar. En consecuencia si en un determinado curso del área de francés, pongamos por caso, hay setenta estándares y en un grupo tenemos 20 alumnos, solamente la calificación de este grupo/área supondría emitir 1400 notas. Por si esto no fuera suficiente complicación y desmesura, se sugirió que las calificaciones de los estándares además de ser numéricas deberían figurar rubricadas mediante «indicadores de logro»; es decir, que en un determinado estándar calificado con un siete habría que explicar y describir con un enunciado lo que significaba ese «siete» o lo que se entendía por una calificación de «cinco» de ese mismo estándar.

Evidentemente este tipo de tareas eran poco menos que imposibles de llevar a la práctica para la gran mayoría del profesorado. Además, varios sectores de la comunidad educativa dudaron de su verdadera utilidad y eficacia. Este hecho fue la causa de que en diciembre de 2015 se publicase una nueva orden de evaluación que, aun recogiendo bastantes elementos de la orden

anterior, suprime aquellos que pueden plantear confusiones entre el profesorado y, sobre todo, deja claro cuáles son las funciones de los criterios y estándares. A esta orden hay que sumar la resolución del 21 de septiembre de 2015 en cuyos anexos se ha llevado a cabo una revisión de los criterios y estándares del currículo de E. Primaria que se ofrece como orientativa para que el profesorado pueda tenerla en cuenta a la hora de elaborar sus programaciones. Tanto la orden de evaluación como la resolución mencionada proponen un modo de uso mucho más racional y operativo de todos los elementos relacionados con la evaluación. Por ejemplo, en los anexos sobre las distintas áreas que acabamos de mencionar, el número de criterios y de estándares se ha reducido sustancialmente sin que por ello se deje fuera ningún aspecto relevante en la evaluación de los aprendizajes de cada área/curso. Podríamos afirmar que, en cierto modo, estos nuevos criterios y estándares recogen de modo sintético, evitando repeticiones de todo tipo, lo que ya venía formulado en la orden anterior (orden 31-10-14) y en definitiva en los currículos de la LOMCE propuestos por el Ministerio de Educación.

Pero todavía es más relevante la propuesta de uso de los criterios y estándares que se puede resumir en dos puntos:

- a) Los criterios de evaluación y los estándares no se califican: son solo referentes para elaborar y revisar instrumentos de evaluación y para acercarse así a lo que hemos denominado «evaluación objetiva». Se califican directamente los instrumentos de evaluación (e indirectamente se evalúan criterios y estándares).
- b) En consecuencia no es necesario rubricar los estándares ni establecer indicadores de logro.

Estos planteamientos evitan el malestar surgido entre una buena parte del profesorado y suponen un planteamiento más realista y efectivo sobre la evaluación, a la vez que aseguran una evaluación rigurosa y objetiva.

2.3. La evaluación en las enseñanzas específicas: el caso de las EOI

Sobre este particular, habría que señalar en primer lugar el importante cambio que se ha producido estos últimos años en la evaluación de la enseñanza-aprendizaje en las EOIs. Ha sido sin duda una pequeña revolución auspiciada por la publicación por parte del Consejo de Europa del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

En este sentido cabe constatar que se ha pasado de evaluar casi exclusivamente aspectos gramaticales y léxicos, con pruebas muy alejadas de la competencia comunicativa, a tener muy en cuenta los aspectos comunicativos que se plasman en el dominio de las distintas destrezas. Se trata en definitiva de comprobar la capacidad comunicativa del candidato con respecto a los niveles del MCER o, dicho de otra manera, de comprobar la competencia en la lengua su dominio funcional.

En la Comunidad autónoma de Aragón hace ya algunos años que se realizan pruebas unificadas de manera que todo el alumnado tiene que superar el mismo examen. Para elaborar estas pruebas existe una comisión compuesta por profesores de las escuelas de idiomas que tratan de elaborar modelos válidos, fiables y viables.³

Existe una comisión de elaboración de las pruebas unificadas compuesta por una coordinadora general y una coordinadora de pilotaje que dirigen la labor de varios redactores (dos por idioma para inglés, francés, alemán, italiano y catalán, que son los idiomas que realizan pruebas unificadas). Para el próximo curso se prevén algunos cambios ya que la comisión tendrá que realizar las pruebas para los cursos 2015-16 y 2016-17. Además de los redactores, aparece como novedad la figura del revisor que se encargará de revisar las diferentes propuestas de los redactores y se aumenta el n.º de redactores en inglés.

El proceso de elaboración de las pruebas es largo y complejo, especialmente en lo que se refiere a las pruebas de comprensión de lectura y comprensión oral y lo podríamos resumir en cuatro etapas que incluyen los siguientes puntos:

1.ª etapa: decisión

- Definición del modelo de competencia lingüística y uso de la lengua.
- Redacción de las especificaciones de examen.
- Sesiones de coordinación de los miembros de la comisión.

³ Ya hemos comentado los conceptos de validez y fiabilidad. Se entiende por viabilidad si la evaluación que se pretende es factible considerando los aspectos relativos a la administración: materiales, físicos, etc.

2.^a etapa: elaboración

- Elaboración de borradores de tareas:
 - Previsión y reparto de tareas necesarias.
 - Recopilación de materiales.
 - Validación de los materiales.
 - Elaboración de las tareas.
 - Validación de la versión definitiva.
- Pilotaje externo de la prueba.
- Recepción y análisis del pilotaje.
- Modificación de la tarea en función de los resultados del pilotaje.
- Redacción de la versión definitiva.
- Materiales para el examen a punto.
- Distribución de las tareas en los diferentes exámenes.
- Maquetación y envío de las pruebas a la coordinadora.
- Revisión y grabación de CDs con todos los contenidos.

3.^a etapa: administración

- Envío de las pruebas a las Escuelas
- Subsanación de posibles errores detectados por los administradores.
- Administración de la prueba.

4.^a etapa: análisis

- Recogida y análisis de incidencias y sugerencias.
- Modificación, si es el caso, de aspectos conflictivos.

En todo este proceso se echan en falta dos aspectos: la imposibilidad de analizar los resultados por no tener acceso a ellos y alguna sesión de estandarización entre la comisión y los administradores y correctores para fijar criterios de corrección, sobre todo de las tareas productivas: EIE e EIO.

En cualquier caso y considerando que hay sin duda mucho que mejorar, el avance que se ha producido en la evaluación en la EOI es muy importante. Este cambio en la evaluación ha mejorado la práctica diaria de la enseñanza-aprendizaje en las aulas, el alumnado aprende más y mejor; es verdad que el modelo de evaluación incide de manera muy importante en la labor de enseñar, en este caso para bien.

2.4. Nuevas perspectivas sobre la evaluación en el ámbito de las lenguas: la evaluación competencial

Desde la formulación en 2006 por parte del Consejo de Europa de las Competencias Clave para el aprendizaje a lo largo de la vida⁴ todos los sistemas educativos de los países europeos han intentado con más o menos fortuna y acierto que esas competencias clave se incorporasen e impregnasen los diversos currículos educativos de, al menos, los niveles de las enseñanzas obligatorias. El discurso que subyace a la formulación de las competencias clave no es otro que el de la necesidad de formar alumnos competentes para resolver problemas variados en situaciones múltiples. Adquirir competencias supone movilizar conocimientos y destrezas con el fin de resolver un determinado problema o propuesta. Se trata por tanto de un tipo de aprendizaje que va más allá del mero conocimiento declarativo o conceptual y que al mismo tiempo integra y da sentido a lo que habitualmente se ha hecho en la escuela durante generaciones. Si la formación del alumnado debe tender a la adquisición de competencias, la correspondiente evaluación deberá considerar igualmente la evaluación de las distintas competencias. En consecuencia se podría hablar de un modelo de evaluación competencial.

Sin embargo, a fecha de hoy contamos con mucha información y cierta literatura sobre este tema pero con pocos ejemplos y modelos que supongan una puesta en práctica de esos planteamientos teóricos. Esto es un hecho absolutamente normal, si tenemos en cuenta que nos hallamos al principio de un proceso al que todavía le queda mucho recorrido hasta que sus propuestas se vayan desarrollando y asentando en los sistemas educativos.

A continuación, y como ejemplo de este camino hacia la evaluación competencial, describiremos brevemente algunos de los planteamientos que se están desarrollando en las Escuelas Europeas⁵ dentro de la ense-

4 Comunicación en lengua materna, Comunicación en lenguas extranjeras, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de la iniciativa y del emprendimiento, Conciencia y expresión culturales.

5 Las Escuelas Europeas (de nombre oficial, común en todas las lenguas, *Schola Europaea*) son centros educativos destinados a proporcionar una enseñanza completa a los hijos de los funcionarios de la Unión Europea que se encuentran en diversos países de

ñanza y evaluación de las lenguas (tanto lenguas maternas o primeras, como lenguas extranjeras).

<i>Competencias específicas (áreas lingüísticas)</i>	<i>Competencias clave</i>
<p><i>Competencia comprensiva («reading competence» «compétences de lecture») (ámbito oral y escrito)</i></p> <p>Localizar y extraer informaciones de un texto. Determinar la estructura de un texto. Identificar el tema de un texto. Identificar la idea o ideas principales. Identificar las ideas secundarias /ejemplos. Identificar la tesis y los argumentos (textos expositivo-argumentativos).</p>	<p>Competencia en lengua materna /extranjera Aprender a aprender</p>
<p><i>Competencia interpretativa («interpretation competence» «compétence d'interprétation») (ámbito oral y escrito)</i></p> <p>Elaboración de interpretaciones sobre un texto o un fragmento textual. Comprensión inferencial: comprensión de significados profundos, elipsis, sobreentendidos, intenciones...</p>	<p>Competencia en lengua materna/extranjera Aprender a aprender</p>
<p><i>Competencia en razonamiento y capacidad de argumentación («arguing/reasoning competence» «compétence d'argumentation») (ámbito oral y escrito)</i></p> <p>Capacidad de razonar una idea y de elaborar argumentos válidos. Capacidad para elaborar un punto de vista personal fundamentado con argumentos. Capacidad para rebatir argumentos ajenos. Capacidad para usar los elementos lingüísticos propios de la argumentación.</p>	<p>Competencia en lengua materna/extranjera Competencias sociales y cívicas Sentido de la iniciativa y del emprendimiento</p>

la Unión. También hay posibilidades de matriculación para otro tipo de alumnos. La enseñanza abarca desde los 4 a los 18 años, en tres etapas educativas: infantil, primaria y secundaria en un entorno de pluriculturalidad y plurilingüismo. Se han creado escuelas europeas en las ciudades donde hay instituciones de la Unión Europea con suficiente personal (Bruselas, Múnich, Varese, Alicante, Frankfurt...). Durante el ciclo de enseñanza primaria la enseñanza se imparte en la lengua materna, siempre que sea posible en función del número de alumnos. La lengua materna debe ser una de las oficiales en la Unión Europea. También se imparte una segunda lengua (llamada L2) a elegir entre las tres siguientes: alemán, francés e inglés, desde la enseñanza primaria. Esta segunda lengua se denomina «vehicular». Durante el ciclo de secundaria, una parte de las materias se imparte en esta segunda lengua. Además se estudia una tercera lengua, y también se puede estudiar una cuarta e incluso una quinta lengua de modo opcional.

<i>Competencias específicas (áreas lingüísticas)</i>	<i>Competencias clave</i>
<p><i>Competencia en pensamiento crítico («critical thinking competence» «compétence critique») (ámbito oral y escrito)</i> Capacidad para reflexionar sobre temas, ideologías y modos de concebir la realidad; y sobre acontecimientos políticos y sociales, opinando sobre ellos y aportando puntos de vista personales y razonados.</p>	<p>Competencia en lengua materna/extranjera Sentido de la iniciativa y del emprendimiento</p>
<p><i>Competencia en la especialidad / materia («subject and specialist competence» «compétence scientifique») (ámbito oral y escrito)</i> Conocimiento de la terminología lingüística. Conocimiento básico del sistema morfosintáctico, léxico y de algunas normas ortográficas relevantes. Identificación de temas y tópicos literarios. Conocimiento sobre géneros literarios o periodísticos (narrativa, poesía, artículos de opinión...) y conocimiento de épocas, estilos y trayectorias de autores.</p>	<p>Competencia en lengua materna/extranjera</p>
<p><i>Competencia para la reflexión formal («language awareness» «compétence linguistique») (ámbito oral y escrito)</i> Capacidad para identificar y analizar los rasgos lingüísticos y textuales más relevantes en distintos tipos de textos (adecuación, coherencia y cohesión, aspectos morfosintácticos y léxicos. Rasgos de estilo. Figuras retóricas. Recursos literarios...).</p>	<p>Competencia en lengua materna/extranjera Conciencia y expresiones culturales</p>
<p><i>Competencia en expresión escrita («writing competence», «compétence d'écriture») (ámbito escrito)</i> Producción de distintos tipos de textos escritos ajustándose a las características de cada tipo y a la situación comunicativa. Uso de los procedimientos que aseguran la coherencia y cohesión textual. Corrección gramatical, ortográfica y léxica. Uso de instrumentos de planificación, textualización y revisión y de las tecnologías de la información y comunicación (procesadores de textos, etc.).</p>	<p>Competencia en lengua materna /extranjera Conciencia y expresiones culturales Competencia digital</p>
<p><i>Competencia en expresión oral («oral competence» «compétence orale») (ámbito oral)</i> Producción de distintos tipos de textos orales ajustándose a las características de cada tipo y a la situación comunicativa. Uso de los procedimientos que aseguran la coherencia y cohesión textual. Corrección gramatical, ortográfica y léxica. Uso de instrumentos de planificación (elaboración de guiones, esquemas...) y uso de las tecnologías de la información y comunicación (presentaciones tipo «power point», etc.).</p>	<p>Competencia en lengua materna /extranjera Competencia digital</p>

Parece obvio decir que en estos momentos, y desde hace ya un tiempo, se parte de la importancia que han adquirido en los últimos años las metodologías basadas en el enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas; en este sentido se proponen programas que inciden sobre todo en el trabajo en el aula dirigido a mejorar las destrezas comunicativas. El alumnado debe aprender básicamente a comprender y producir discursos orales y escritos en situaciones comunicativas diferentes con el suficiente grado de coherencia, adecuación y corrección lingüística. Este debe ser el objetivo básico de todos los cursos que forman parte de las áreas lingüísticas de los ciclos primario y secundario. Los saberes conceptuales (saber cosas sobre la lengua) también tienen importancia, pero se subordinan al objetivo principal que se acaba de mencionar.

Asimismo se tiene en cuenta la relevancia de las competencias clave y su integración en los currículos de las áreas lingüísticas. A este respecto, cabe afirmar que incluso se ha dado un paso más y se han formulado distintas subcompetencias que, de algún modo, suponen un desglose operativo de la competencia en comunicación lingüística (bien en la primera lengua o en las lenguas extranjeras) y que deberán ser objeto de enseñanza-aprendizaje y también de evaluación. En el siguiente cuadro detallamos la formulación de estas subcompetencias, así como su relación con las competencias clave.⁶

A la hora de evaluar se han de elaborar instrumentos de evaluación que sean pertinentes y adecuados a las competencias que se acaban de describir. Tal como hemos comentado al principio de este epígrafe, nos encontramos en un momento de experimentación y de ajustes en los intentos de promover una evaluación basada en competencias. Por ello los dos ejemplos que transcribimos a continuación (exámenes finales del ciclo secundario —para un alumnado de 18 años— de francés como lengua materna y de cualquier lengua como segunda lengua extranjera, LIII) deben ser considerados simplemente como aproximaciones e intentos de llevar a la práctica unos primeros modelos de evaluación competencial que en lo

⁶ Los documentos de las Escuelas Europeas que hemos utilizado son los siguientes: Ref.: 2014-06-D-31-es-1, Ref.: 2014-06-D-5-fr-3, Ref.: 2014-01-D-4-ES-5: Versión al español.

sucesivo se irán mejorado, experimentando y perfilando hasta conseguir unos modelos más definitivos.

Esbozo de propuestas para exámenes de lengua 1 (francés como lengua primera):

Exemple 1:

Un texte littéraire (environ 800 mots. 1 exercice: analyser et interpréter le texte).

Compétences évaluées: compétences de lecture, compétence d'écriture, compétence d'interprétation, compétence scientifique, compétence linguistique, compétence critique.

Un texte non littéraire (environ 400 mots. 1 exercice : présenter les points de vue et une caractérisation de la forme argumentative. Donner son opinion sur les points de vue).

Compétences évaluées: compétences de lecture, compétence d'écriture, compétence d'argumentation, compétence scientifique, compétence linguistique, compétence critique.

Exemple 2:

Un texte littéraire (environ 400 mots 1 exercice: analyser le texte). Un poème (environ 200 mots 1 exercice: interpréter le poème et le comparer avec le texte I). Une relation thématique est établie entre les deux textes.

Compétences évaluées: compétences de lecture, compétence d'écriture, compétence d'interprétation, compétence scientifique, compétence linguistique, compétence critique.

Un texte non littéraire (environ 600 mots. 1 exercice : présenter les points de vue et caractériser la forme argumentative.)

Compétences évaluées: compétences de lecture, compétence d'écriture, compétence d'argumentation, compétence scientifique, compétence linguistique.

Modelo de prueba oral (segundas lenguas extranjeras, LIII):

Tiempo de preparación de la prueba: 20 minutos.

El alumno elige al azar un texto de entre una amplia gama de textos no literarios, que no ha estudiado en clase y lo prepara durante el tiempo señalado.

Duración de la prueba oral: 20 minutos.

1. ^a parte: comprensión lectora	Los examinadores evalúan la comprensión y el dominio del texto de que da prueba el alumno y le hacen preguntas sobre el tema y las ideas principales del texto, sobre detalles relevantes, etc. Extensión del texto: 350 palabras (+-10%) El alumno no conoce de antemano las preguntas.
2. ^a parte: interacción oral	Se evalúan las competencias orales del alumno por medio de una breve conversación sobre temas generales o de interés personal.
3. ^a parte: comprensión de un texto literario	En primer lugar, el alumno presenta sus reflexiones personales sobre la obra elegida por él mismo entre las dos posibles. A continuación, los examinadores hacen preguntas sobre los temas y las ideas principales del libro, sobre los personajes, sobre las reflexiones personales del alumno, etc.

Modelo de prueba escrita (segundas lenguas extranjeras, LIII):

Duración del examen: 3 horas

1. ^a parte : comprensión lectora	2-3 textos diferentes. En total 600 palabras (+/-10%)	Preguntas de elección múltiple, de verdadero o falso, de respuesta sucinta, etc.
2. ^a parte: producción escrita	Redacción de un texto de tipo práctico (a elegir entre dos modelos) y redacción de un texto de tipo creativo (a elegir entre dos propuestas). En total, 400 palabras aproximadamente.	Nota crítica, artículo de periódico, correo oficial, etc. Historia corta, diálogo, diario personal, poema, etc.
3. ^a parte: comprensión de un texto literario	Una tarea referida a uno de los dos libros de lectura obligatoria. A elegir entre lectura obligatoria n.º 1 o lectura obligatoria n.º 2. 300 palabras	Análisis, ensayo, crítica, etc., que incluya una respuesta personal.

Concluimos este resumen como finalizó la mesa, con el agradecimiento a todos los profesores de francés que nos transmitieron el amor a la lengua y el deseo de saber y con el deseo de que los estudios, reflexiones y debates en torno a la evaluación, junto al trabajo cotidiano de los docentes en las aulas, desde la educación infantil hasta la Universidad, contribuyan eficazmente al aprendizaje y al uso de este idioma entre los jóvenes y a la mejora de sus perspectivas profesionales y personales.

SITUACIÓN Y PERSPECTIVAS DE LOS CENTROS BILINGÜES EN ARAGÓN¹

Moisés Camba

Descripción general

Los centros llamados bilingües en nuestra comunidad tuvieron su origen gracias a un protocolo de colaboración firmado por las autoridades del Departamento de Educación de la DGA con el Ministerio de Asuntos Exteriores de la República Francesa en 1999. Inicialmente durante el curso 1999-2000 se pusieron en marcha ocho proyectos en otros tantos Institutos de la Comunidad de Aragón (4 en la provincia de Huesca, 3 en Zaragoza y 1 en Teruel).

Administrativamente se organizó mediante la Resolución del Departamento de Educación y Cultura de 3 de marzo de 1999 convocando el Programa de Innovación Secciones Bilingües y la Resolución del Departam-

1 La coordinación de la mesa ha sido realizada por el profesor Moisés Camba (asesor de competencia lingüística y comunicativa del CIFE Juan de Lanuza, Zaragoza) y en ella han intervenido también las profesoras Esperanza Díez Tena, Jefe de Estudios del CEIP Río Ebro y Coordinadora del programa bilingüe francés CILE 2, Hermelinda Puyod, coordinadora de la Sección Bilingüe del IES Jerónimo Zurita de Zaragoza, y C. Rocío Alonso Simón, Profesora de Filosofía en Francés en el IES Jerónimo Zurita de Zaragoza. Los temas sobre los que intervinieron fueron los siguientes: *La enseñanza bilingüe en la Educación Primaria* (Esperanza Díez Tena); *Aprender francés en Programa Bilingüe* (Hermelinda Puyod); y *Las DNL en el IES Jerónimo Zurita* (C. Rocío Alonso Simón).

mento de Educación y Cultura de 15 de abril de 1999 por la que se seleccionan los I.E.S. en los que se implanta el Programa.

Posteriormente durante el curso 2004-2005 se incorporaron 9 centros más y finalmente, en febrero de 2013, se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013-14.

Antes de analizar la situación de los centros bilingües de Francés de nuestra comunidad vamos a hacer una pequeña radiografía de la enseñanza del Francés actualmente en España (2015).

- Estudian francés en España *un millón* de alumnos (Infantil, Primaria, Secundaria) sobre un total de 8 millones de estudiantes (curso 2014-15).
- Existen 350 secciones bilingües de Francés.
- 40 Institutos imparten la modalidad de Bachibac (doble titulación de Bachillerato español y Bachillerato francés).

En cuanto al porcentaje de alumnos que estudian la lengua francesa, mayoritariamente como segunda lengua extranjera, destacan el 22% en Canarias, el 20% en Aragón, el 7% en la Comunidad Valenciana y el 6% en Cataluña. En el resto de las Comunidades Autónomas el porcentaje es muy poco significativo.

La siguiente tabla presenta una visión general de la situación del aprendizaje de las lenguas extranjeras en España.

<i>Porcentaje de alumnado que cursa lenguas extranjeras. Curso 2012-2013</i>				
	<i>Inglés</i>	<i>Francés</i>	<i>Otras lenguas</i>	<i>Total</i>
Primera lengua extranjera				
E. Infantil Segundo Ciclo	76,5	0,6	0,3	77,3
E. Primaria	98,6	0,7	0,3	99,6
ESO	98,0	1,6	0,3	99,9
Bachillerato	94,5	1,9	0,4	96,8
Segunda lengua extranjera				
E. Primaria	0,4	4,7	0,6	5,7
ESO	2,3	37,1	3,1	42,5
Bachillerato	2,2	20,5	1,4	24,2

Por otra parte podemos ver también el porcentaje de alumnado que participa en experiencias de utilización de lenguas extranjeras como lengua de enseñanza. Curso 2012-201:

<i>Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (1) y otras experiencias (2)</i>				
	<i>E. Primaria(1)</i>	<i>ESO (1)</i>	<i>E. Primaria (1)</i>	<i>ESO (2)</i>
TOTAL	15,0	12,4	2,4	1,4
Andalucía	13,2	13,5	0,0	0,0
Aragón	13,6	7,2	2,5	0,8
Asturias	1,3	0,9	42,8	—
Balears (Illes)	1,7	1,5	24,9	12,4
Canarias	19,6	10,5	0,0	0,0
Cantabria	3,7	5,9	3,8	5,3
Castilla y León	44,7	8,5	2,0	1,0
Castilla-La Mancha	14,8	15,4	4,0	0,5
Cataluña	15,3	26,1	0,0	0,0
Extremadura	12,0	15,2	0,0	0,0
Galicia	9,4	6,7	0,0	0,0
Madrid	27,3	12,3	2,1	0,6
Murcia (Región de)	11,9	14,3	0,6	0,6
Navarra	6,6	1,2	0,0	0,0
País Vasco	18,0	13,0	5,4	7,8
Rioja (La)	0,4	4,1	25,4	32,6
Ceuta	4,7	2,3	5,0	1,5
Melilla	10,6	7,3	5,2	0,0

En la actualidad los centros inscritos en el programa PIBLEA en Aragón son un total de 250 centros tanto de Educación Primaria como Secundaria. Los centros concertados representan un 30% (71 centros). Los centros de Enseñanza Pública cuentan con 122 centros de bilingüismo inglés, 40 de bilingüismo francés y 4 de bilingüismo alemán.

Por provincias de la comunidad esta tabla refleja el número de centros y etapa para la modalidad de francés.

	<i>Huesca</i>	<i>Teruel</i>	<i>Zaragoza</i>
Colegios	8	1	11
I.E.S.	7	2	11

Se incluyen en el PIBLEA dos modalidades de bilingüismo:

a) Aquellos centros que imparten, sin incluir la lengua extranjera, al menos 2 áreas, materias o módulos del currículo en lengua extranjera desarrollan el Currículo impartido en lengua extranjera 2 (CILE 2).

En las etapas de educación infantil y de educación primaria se imparten en la lengua extranjera un mínimo de un 30% del horario escolar, considerando en ese porcentaje el horario establecido normativamente para el correspondiente idioma.

En dicha etapa, el alumnado cursa las mismas áreas impartidas en la lengua extranjera del CILE 2 durante al menos dos cursos consecutivos.

En el caso de educación secundaria también es el centro el que elige las materias o módulos a impartir en lengua extranjera y en el caso de educación secundaria pueden aumentar el número de horas de la lengua extranjera del programa, hasta en dos horas semanales, cuando se trate de un programa de bilingüismo de lengua francesa al considerarse esta materia 2.^a lengua extranjera en el currículo.

b) Aquellos centros que imparten 1 área, materia o módulo del currículo en lengua extranjera desarrollan el Currículo impartido en lengua extranjera 1 (CILE 1).

En las etapas de educación infantil y de educación primaria se imparte en la lengua extranjera un mínimo de un 20% del horario escolar, considerando en ese porcentaje el horario establecido normativamente para el correspondiente idioma. En dicha etapa, el alumnado cursa la misma área impartida en la lengua extranjera del CILE 1 durante al menos dos cursos consecutivos.

En el caso de educación secundaria podrán aumentar el número de horas de la lengua extranjera del programa, hasta en dos horas semanales, cuando se trate de un programa de bilingüismo de lengua francesa o alemana, al considerarse esta materia 2.^a lengua extranjera en el currículo.

Las áreas o materias que se imparten en los centros son numerosas y diversas, he aquí la lista de todas las DNL (Disciplinas No Lingüísticas) existentes en la Comunidad de Aragón:

Educación Plástica	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales
Educación Física	Matemáticas	Música
Tecnología	Biología y Geología	Física y Química
Historia de la Filosofía	Química	Filosofía y ciudadanía
Historia del Arte	Ciencias para el mundo contemporáneo	
Economía	Educación para la ciudadanía, ético-cívica	

Como se puede constatar el abanico de materias es muy variado y está directamente relacionado con las disponibilidades de profesorado de las que dispone el centro. Para impartir una DNL se requiere que el profesor esté en posesión de un diploma que acredite un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Preferentemente el profesor debe tener destino definitivo en el centro pero al inicio de la implantación del programa y en los casos en los que el centro no contaba con ese tipo de profesorado, el Departamento de Educación cubrió las necesidades con profesores en Comisión de Servicios. Durante todos estos años se ha intentado que el profesorado que imparte las DNL fueran personas de plantilla pero debido a muchos factores adversos aún deben mantenerse las Comisiones de Servicio para esta tarea.

Es evidente que la base del programa se articula en torno a la voluntariedad del profesorado, aunque sea un proyecto de Centro que debe aprobar el Claustro de profesores y el Consejo Escolar. Debido al aspecto del voluntariado, es difícil «obligar» a un profesor a impartir su materia en lengua francesa aunque tenga la titulación requerida.

Otro aspecto que dificulta la tarea del profesorado es la falta de materiales elaborados para impartir las materias no lingüísticas. De manera generalizada las editoriales no han contemplado ese segmento de la población escolar por razones puramente comerciales. En efecto, el número de alumnos es muy reducido y la variedad de asignaturas tan amplia que no resultaría rentable elaborar un libro de texto específico para ese tipo de materias, al margen de que elaborar material específico para esos alumnos en concreto demanda un conocimiento muy concreto sobre la metodología a aplicar tanto en los niveles de la lengua francesa como en los contenidos del temario. También es necesario adaptar el currículo oficial a las limitaciones pedagógicas que implican enseñar una asignatura en una lengua extranjera que el alumno está adquiriendo a la vez que el contenido específico.

Por estas circunstancias los profesores de las secciones bilingües se ven en la necesidad de elaborar materiales propios, en muy pocos casos existen libros publicados por las editoriales que puedan ser utilizados en la clase. Existen algunos manuales para la enseñanza primaria y otros pocos para la enseñanza secundaria que en general son producciones de profesores con experiencia en este tipo de docencia y han sido contactados por las editoriales, algunas de renombre y otras menos conocidas.

La elaboración de materiales propios tiene ventajas e inconvenientes. Entre las primeras, podemos señalar que el profesor conoce el nivel de conocimientos de lengua francesa que tienen sus alumnos y puede redactar los contenidos acorde a ese nivel, pudiendo variar el material y contenidos incluso entre un grupo y otro. Evidentemente esto supone un trabajo arduo y que cada curso debe readaptarse a las circunstancias de las clases.

Entre los inconvenientes hay que poner de manifiesto que para elaborar el material necesario para impartir la asignatura en lengua francesa es obligatorio respetar el currículo oficial, puesto que los alumnos deben adquirir los mismos conocimientos que sus compañeros que no cursan el itinerario bilingüe. Para esta tarea no es suficiente tomar como modelo un método escolar original francés, puesto que en la mayoría de los casos los programas entre la enseñanza en Francia y España no coinciden en casi nada.

El profesor tiene que dedicar mucho tiempo en seleccionar materiales y contenidos que se ajusten lo mejor posible a los materiales similares utilizados en la lengua materna. Aunque en algunos casos se pueda tener acceso a contenidos franceses, mediante las grandes posibilidades que ofrecen ahora las nuevas tecnologías, como sucede obviamente con internet, es necesario filtrar los contenidos y reelaborarlos en un porcentaje considerable para adaptarlos al nivel de lengua, comprensión y madurez del alumnado al que van dirigidos.

Para esa tarea el profesor de DNL sería conveniente contar con el apoyo de sus compañeros profesores de lengua francesa que deberían colaborar en la tarea de escoger los contenidos originales y adaptarlos a la clase. Esa tarea de colaboración tendría también que completarse con un trabajo conjunto de ambos profesores siguiendo una serie de pautas para aunar y complementar el trabajo de ambos. Es necesario apuntar que, en este sentido, la colaboración entre el profesor de francés y el

profesor de Disciplina No Lingüística es una exigencia decisiva para el éxito del proceso educativo.

La práctica y la adquisición de la lengua y la disciplina en francés conlleva dos dificultades principales, que radican por una parte, en la cuestión lingüística y por otra parte, en la cuestión de los programas de la materia en vigor en Francia y en las Comunidades Autónomas de España.

Sobre el primer punto, es necesario observar que en francés, no existe una correspondencia entre la realización fonética y la realización gráfica de una palabra, lo que plantea una clara dificultad para el profesor de Disciplina que no es un profesor de Lenguas y, por lo tanto, no siempre controla las estrategias de aprendizaje lingüístico que deben adoptarse para evitar estas dificultades.

Sobre el segundo punto, la cuestión es aún más delicada puesto que, en general, no existe correspondencia perfecta entre los programas de una misma materia en los dos países. Puede deberse a que la edad con la que se accede a los conocimientos no sea no es la misma, como sucede con el programa de historia de Sixième que no se estudia en España hasta 1.º de ESO, el equivalente del curso de Cinquième francés. O puede ser también porque la metodología adoptada en la presentación y la formulación de los conocimientos no es idéntica en los dos sistemas educativos. En Francia, se privilegia una lógica «problematizadora», es decir la información se cuestiona en primer lugar para tratarse más tarde, mientras que en España se utiliza una lógica descriptiva, es decir un comentario y una descripción de la información.

Con el fin de responder a estas dos dificultades, es necesario en primer lugar constituir una colaboración de trabajo entre el profesor de francés y el profesor de DNL, colaboración que tiene sus exigencias y su fundamento. En efecto, recordemos que los dos disponen de competencias que no son las mismas, pero que sin embargo pueden ser complementarias. El profesor de francés posee el conocimiento del funcionamiento de la lengua y el sistema lingüístico mientras que el profesor de DNL presenta un conocimiento disciplinario en un campo del conocimiento que no es lingüístico. Esta es la razón por la que es necesario presentar aquí dos estrategias de colaboración que es posible llevar a cabo: la primera, relativa a la constitución de un programa común y la segunda, al tratamiento lingüístico de un capítulo disciplinario o temático.

En relación con la constitución de un programa común entre profesor de francés y el profesor de DNL, las exigencias a las cuales es necesario responder serían las siguientes:

I. Primera fase: Antes de las secuencias pedagógicas.

El primer momento de este trabajo interdisciplinario es esencial en lo que permite definir las líneas de colaboración y aplicar un programa interdisciplinario.

a) Elección de un tema común o interdisciplinario

Se trata aquí de determinar un tema que agrupa las prioridades de dos disciplinas bajo un tema susceptible de señalar una convergencia y de poder así inscribirse en los dos programas.

b) Definición de los objetivos

Esto es decisivo para garantizar la complementariedad del trabajo y es necesario por lo tanto establecerse enlaces según puntos de convergencia y aplicaciones recíprocas posibles. Es posible distinguir 3 clases de objetivos:

- Objetivos lingüísticos: eso se refiere a los conocimientos lingüísticos que se trata de inculcar a los alumnos a través de este trabajo interdisciplinario. Incluye tanto los aspectos técnicos de la lengua como las expresiones o el vocabulario necesario para el tratamiento de la información de la DNL.
- Objetivos temáticos: se trata de determinar cuáles son los puntos del programa de dos disciplinas (francés y DNL) que se tratarán a través de estas secuencias.
- Objetivos operativos: esto es relativo a los aspectos metodológicos, es decir los elementos de reflexión (por ejemplo saber interpretar un mapa, ser capaz de argumentar..) y los elementos de interacción (saber trabajar en grupo, saber presentar su trabajo de forma oral...)

c) Selección de los documentos pedagógicos

Para que el trabajo se realice con un deseo de complementariedad, es necesario elegir apoyos pedagógicos idénticos o que estén en estrecha relación, de modo que los alumnos puedan seguir el desarrollo de las secuencias sin ninguna incoherencia.

d) Delimitación y organización de las secuencias en el tiempo

Se recomienda determinar de antemano, la duración de este trabajo en el tiempo con el fin de establecer un ritmo idéntico de progresión y poder utilizar los documentos pedagógicos.

II. Segunda fase: Durante el desarrollo de las secuencias pedagógicas conviene establecer una sinergia pedagógica en el tiempo para que el trabajo interdisciplinario sea eficaz y visible para los alumnos siguiendo dos exigencias:

a) Garantizar la complementariedad de las secuencias

En la medida de lo posible, es importante que el trabajo de los dos (profesor de DNL y profesor de francés) siga una misma línea y un mismo ritmo de progresión en el tiempo. Esta es la razón por la que, es aconsejable comenzar por proyectos bastante cortos en el tiempo (1 semana) con el fin de controlar bien el ejercicio y desarrollarlo en un próximo capítulo.

b) Puesta en práctica

Lo ideal es que el profesor de francés prepare el terreno lingüístico al profesor de DNL y que este último utilice su clase para aplicar este trabajo en su materia.

III. Tercera fase: después de las secuencias pedagógicas

a) Reunión de evaluación con los alumnos.

Es deseable que los dos, una vez terminada la experiencia, organicen una reunión con los alumnos de tal modo que señalen las dificultades que los alumnos encontraron y conocer también su dictamen con el fin de mejorar más tarde el proyecto.

b) Definición de las modalidades de la evaluación

Conviene o elaborar una única evaluación con doble corrección, o elaborar dos evaluaciones, una para cada aspecto respetando las proporciones siguientes para la notación, por ejemplo, para la DNL 70 % contenido, 20 % lengua, 10 % presentación y para el profesor de francés: 70 % lengua, 20 % contenido, 10 % presentación.

Elaboración de materiales de disciplina no lingüística

1.^a etapa: Determinar con el profesor de Disciplina un capítulo de su programa sobre el cual desee elaborar un material pedagógico bilingüe preciso.

2.^a etapa: Fijar los distintos objetivos:

Objetivos temáticos: cuáles son los objetivos de la materia que el profesor quiere alcanzar con sus alumnos a través de este capítulo.

Objetivos operativos: cuál es el conocimiento práctico (métodos de trabajo) que el profesor de DNL quiere transmitir a los alumnos a través del tratamiento del tema.

Objetivos lingüísticos: cuáles son los conocimientos lingüísticos que el profesor quiere fijar en sus alumnos (Vocabulario técnico, expresiones propias de la materia, expresiones vinculadas con la vida en clase)

3.^a etapa: Colaboración a nivel lingüístico

Proporcionar al profesor de DNL una lista de vocabulario en francés, técnica de la disciplina para el tratamiento del tema.

Fijar con el profesor documentos pedagógicos sobre los cuales será posible trabajar la lengua francesa.

Fijar con el profesor las modalidades de las actividades establecidas, combinando la lingüística y lo propio a la asignatura o tema, el trabajo individual y el trabajo colectivo

Fijar con el profesor los momentos en los que tendrá lugar la alternancia de las dos lenguas según el cuadro siguiente, teniendo en cuenta el nivel lingüístico de los alumnos:

	<i>Presentación de la actividad</i>	<i>Planteamiento</i>	<i>Aplicación</i>	<i>Fijación de los conocimientos</i>	<i>Ampliación</i>
Lengua española					
Lengua francesa					

Observaciones

Conviene para este trabajo determinar una planificación temporal, prever el número de reuniones necesarias, y gradual para llevar a cabo el proyecto. Esta elaboración de materiales es útil tanto para el profesor de DNL que confiere así a su disciplina una dimensión lingüística adaptada y progresiva, como para el profesor de francés que puede así abrir la lengua francesa hacia horizontes interdisciplinarios.

Este trabajo de elaboración de materiales debe referirse a capítulos precisos y que plantean dificultades a nivel lingüístico.

La enseñanza bilingüe desde la perspectiva del alumnado

De forma general el hecho de participar en este tipo de programa supone más esfuerzo de trabajo personal para el alumno, que en el caso de la enseñanza secundaria supone dos horas más de clase semanales, lo que conlleva salir dos días a la semana una hora más tarde que el resto de los estudiantes. El alumno tiene una asignatura o dos «en lengua francesa» y este esfuerzo suplementario influye directamente en la reducción del tiempo libre que tiene con relación a sus compañeros.

A cambio suele adquirir una mayor competencia en la lengua extranjera, no solamente en la lengua francesa, sino que le facilita un mejor aprendizaje también de la lengua inglesa que sigue cursando y un mejor dominio de la lengua materna. Al tener una mayor carga de trabajo adquiere por lo general una mayor capacidad para ordenar y gestionar su trabajo.

El programa de bilingüismo incluye la presencia de un Auxiliar de Conversación nativo que apoya a los estudiantes en las clases, tanto de lengua francesa como de DNL, en algunos casos, lo que supone una atención especializada. Por otra parte el aprendizaje de una materia en otro idioma da acceso al alumnado a un vocabulario técnico y específico que no adquiriría en la enseñanza no bilingüe.

Otro aspecto destacable es la consolidación que proporciona la superación del programa. Esta se traduce en titulación y certificación para los alumnos por parte del Departamento de Educación de la DGA, reconocimiento del nivel A2 del Marco Europeo de Referencia para las lenguas por la Escuela Oficial de Idiomas para los alumnos que finalizan 4.º de ESO, posibilidad de acceder a los exámenes de distintos niveles (B1, B2) de la EOI o del Institut Français.

A modo de conclusión

La educación bilingüe, al inscribirse en una nueva dinámica requiere al mismo tiempo un nuevo diseño de la metodología, que afecta tanto a la

relación entre el profesor y el alumno, como a la metodología de transferencia de conocimientos. Sin embargo, hay que concluir que este tipo de educación implica nuevas estrategias de aprendizaje que no se limitan solo a considerar el paso de un idioma a otro, sino también el cruce de puntos posibles entre las disciplinas. En efecto, debemos reconocer la necesidad de identificar puntos de convergencia entre el lenguaje y la materia, es decir, entre la enseñanza de la lengua y la disciplina no lingüística que utiliza ese lenguaje como un medio de comunicación. Sin embargo, antes de eso, es importante darse cuenta de cómo la educación bilingüe se presenta como un punto de encuentro interdisciplinar, y más específicamente, ¿cómo es posible encontrar un solo soporte pedagógico para definir las cuestiones educativas y temáticas, distintas pero complementarias?

Cualquier práctica de la enseñanza se presenta como una tarea y como un problema, el de encontrar estrategias para fijar los nuevos conocimientos en los alumnos. Más que un simple dispositivo de enseñanza, el programa bilingüe es el medio educativo capaz de despertar el sentimiento de ciudadanía europea. En un contexto donde las fronteras ya no son barreras para el desplazamiento, la cuestión de la comunicación se ha convertido en importante. Por lo tanto, no solo para ampliar la educación para la diversidad cultural, sino también con el multilingüismo, una de las prioridades que se refiere a la Europa de hoy y de mañana. Y que Europa se construye principalmente a través de la educación. Por lo tanto, es bueno mantener siempre la obligación de renovarse, crecer con los alumnos para que entiendan que la enseñanza es más que una tarea educativa: se trata de una entrega propia y enriquecedora para ambos.

A continuación transcribimos tres experiencias concretas: la primera dedicada a la enseñanza bilingüe en la Educación primaria, redactada por Esperanza Díez Tena, Jefe de Estudios del CEIP RÍO EBRO y Coordinadora del programa bilingüe francés CILE 2; en la segunda, Hermelinda Puyod, coordinadora de la Sección Bilingüe del IES Jerónimo Zurita de Zaragoza, reflexiona sobre el estado actual de este tipo de enseñanza en el nivel de la secundaria obligatoria; en la tercera, C. Rocío Alonso Simón, Profesora de Filosofía en Francés en el IES J. Zurita) analiza la enseñanza de las Disciplinas No Lingüísticas y expone las dificultades y los beneficios de esta opción desde la perspectiva de su experiencia concreta.

1. La enseñanza bilingüe en la Educación Primaria (Esperanza Díez Tena, jefe de estudios del CEIP Río Ebro y coordinadora del programa bilingüe francés CILE 2)

Como representante del C.E.I.P Río Ebro, colegio bilingüe en francés, en su modalidad CILE 2, estoy muy orgullosa de poder participar como ponente de la mesa redonda «Situación y perspectivas de los centros bilingües».

A partir de este tema asignado a la mesa y del título del congreso sobre los manuales, a mí se me ocurrió contar la trayectoria de nuestro Centro haciendo especial referencia a los recursos, manuales y libros de texto que nos han acompañado desde los comienzos hasta ahora.

Toda mi vida laboral ha transcurrido en la enseñanza de idiomas, primero inglés y después francés, y después de un largo recorrido, encuentro en el programa bilingüe la mejor forma de que el alumnado alcance un nivel importante de desarrollo en la competencia lingüística.

El Colegio Público Río Ebro comenzó a ser «une école bilingue» el curso 2005-2006, empezó con el curso 1.º de Educación Infantil y fueron los colaboradores nativos los que trajeron comptines, chansons, posters, imágenes y cuentos de su país. Cada curso escolar avanzábamos un nivel más de bilingüismo, hasta el curso 2014-2015 en que salió la primera promoción bilingüe en francés en 6.º de E. Primaria.

Los colaboradores y colaboradoras franceses en infantil trabajan en total coordinación con las tutoras. La programación la realizan conjuntamente, siendo las profesoras tutoras las que marcan los contenidos y las pautas del aprendizaje en castellano y los profesores colaboradores realizan lo mismo en francés. Son fundamentales las reuniones de nivel.

Los comienzos fueron duros pero apasionantes, poco a poco fuimos cimentando las bases del programa que hoy tenemos.

El profesorado de primaria comenzó elaborando los materiales, tanto de francés como de *Découverte du Monde*. Las fuentes para la producción de estos materiales eran internet, libros que se adquirían en Francia en algún viaje de profesores, materiales de cursos como el PALE, estancias profesionales en diferentes ciudades y universidades francesas, intercambios de recursos

con profesorado francés y revistas propias a los que estábamos suscritos. Los inconvenientes de este tipo de material eran muchos, amén de las horas, el trabajo y el esfuerzo invertido por los respectivos profesores, nos encontramos con que las fotocopias en blanco y negro no eran nada motivadoras para los alumnos, las imágenes no eran sugerentes ni servían de ayuda y las fotocopias en color eran muy caras, imposibles de costear con el presupuesto del Centro. Además, era un trabajo que no servía en su totalidad para el curso siguiente, sino que siempre había que estar modificando porque en todo momento se veían aspectos a mejorar. Este material encuadernado, sí que le servía para comenzar al profesorado que venía con destino nuevo a nuestro Centro, pues partía de algo y no tenía que empezar de cero.

A la vez que se solucionaban estos aspectos, se iban determinando otros de carácter metodológico como la utilización o no de la lengua materna, el conocimiento deductivo o inductivo de la gramática, la atención a la diversidad y al alumnado que se incorporaba al Centro proveniente de otro colegio no bilingüe,... etc. En estas consideraciones determinamos también el rol del docente y las prácticas metodológicas que se van llevando a cabo. Y, como no puede ser de otra manera, hay que estipular todo lo relativo a la evaluación tanto del alumnado como de la práctica docente y del mismo proyecto bilingüe en sí.

Por supuesto todo lo anterior no se hace en dos días y además requiere la continúa revisión y modificación para ir mejorando conforme se detectan problemáticas nuevas.

Pero por seguir con el hilo de los manuales, voy a continuar detallando el camino seguido en cuanto a los recursos adquiridos para apoyarnos en nuestra labor docente.

Los manuales, métodos o documentos utilizados, hemos procurado siempre que fueran documentos auténticos franceses. Las condiciones que tienen que cumplir son que estén adaptados al nivel de alumnado, que se correspondan con su nivel de lengua en francés, que cumplan con los objetivos marcados para el curso y que estén de acuerdo al currículo aragonés.

Así que nos encontrábamos con que los documentos franceses que se ajustaban al nivel de lengua no se correspondían con los contenidos exigidos en la programación, y los manuales que seguían el temario español eran burdas traducciones con niveles dispares a los necesitados.

Optamos entonces por combinar ambas cosas, libros de editoriales francesas y el profesorado completaba con materiales propios los temas que no aparecían. No fue mala opción y aún hoy seguimos haciendo en buena parte lo mismo.

En el área lingüística francés nos encontramos con un problema: nuestros alumnos tienen un nivel lingüístico superior al nivel que representan los libros de texto. Un manual del área francesa de quinto es muy simple para nuestro alumnado, sin embargo si elegimos el correspondiente por nivel de 1.º de ESO, ocurre que los temas se nos alejan a la edad madurativa de los niños y niñas de once años. Lo mismo nos ocurre en sexto.

En las áreas no lingüísticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, los manuales franceses nos presentan la historia y la geografía francesas, lógicamente, pero nosotros tenemos que trabajar el currículo nuestro, la geografía e historia aragonesa y española. De tal manera que la parte de ciencias naturales es fácil de impartir con manuales franceses y el resto teníamos que completarla con recursos propios elaborados por los profesores de cada área.

Con el comienzo de la LOMCE, la editorial Anaya decidió cambiar sus manuales de francés de *Découverte du Monde* y apostar por realizar libros en francés para *Sciences Naturelles* y *Sciences Sociales*. El equipo de editores se puso en contacto con varios colegios de Zaragoza, entre ellos el CEIP Espartidero y el CEIP Río Ebro para que el profesorado colaborara como coautores en la elaboración de dichos textos. El profesorado del CEIP Espartidero se encargó de *Sciences Naturelles* y parte del profesorado del CEIP Río Ebro se encargó de *Sciences Sociales*. No son la panacea pero se nos permitió aportar y sugerir adaptaciones pedagógicas a un temario acorde al currículo aragonés y español, y en el idioma francés. Hoy estos textos suponen un punto de partida en estas áreas y a partir de ellos el profesorado trabaja adaptando el nivel a las características de su aula y a determinados temas que así lo cree conveniente.

Insisto en que no son la respuesta perfecta y seguimos trabajando por dar un enfoque comunicativo que nos permita desarrollar la competencia lingüística en nuestro alumnado. Seguimos necesitando recursos auténticos para cumplir la competencia sociolingüística y cultural. Nuestros

alumnos, en su mayoría, solo tienen contacto con el idioma francés en el centro escolar, cuando salen hay pocas o ninguna actividad que refuerce la cultura francesa. En este sentido, tenemos un convenio con el Institut Français con el que intercambiamos actividades, participamos en las que se organizan en la mediateca y asistimos a proyecciones bien en grupos pequeños o grupos clase.

Nuestro sueño para mantener este bilingüismo, que nos parece el mejor camino para enseñar una lengua, es continuar trabajando de forma plurilingüe, sin olvidar el inglés y el castellano que junto al francés le ofrecen al alumno unas amplias posibilidades de relacionarse con el mundo que le rodea y al que pertenece.

Las necesidades más imperiosas para continuar trabajando en pos de este objetivos son: tener una ley de educación estable que garantice el trabajo hecho hasta hoy, que nos dé estabilidad tanto en las condiciones laborales como en los currículos establecidos, que nos aporte, a ser posible, unos recursos económicos con los que podamos adquirir más material y, por supuesto, más tiempo al profesorado de estudio, dedicación a la preparación de materiales e intercambios con el país.

2. Aprender francés en Programa Bilingüe (Hermelinda Puyod, coordinadora de la Sección Bilingüe del IES Jerónimo Zurita de Zaragoza)

Una de las ideas que compartimos todos los docentes de Infantil, Primaria y Secundaria que enseñamos la lengua francesa en Aragón es que, siendo el inglés la lengua primera y la obligatoria en todas las etapas de la enseñanza pre-universitaria, estudiar francés como segundo idioma ha sido y sigue siendo un plus, un punto extra, que permitirá a muchos de nuestros jóvenes abrirse camino y diferenciarse en un mercado laboral tan competitivo como el actual.

El objetivo principal de las familias que inscriben a sus hijos en un Programa Bilingüe de Francés y el de todos los profesores que imparten clase en ellas, es conseguir que al término de la ESO o del Bachillerato, nuestros jóvenes sean capaces de obtener un diploma que sancione el nivel adquirido en las aulas: diplomas EOI o DELF, habitualmente en el nivel B1, o B2, y en algunos casos muy especiales, C1.

Dentro del marco educativo y curricular que nos marca el decreto PIBLEA por el que se rigen los Programas Bilingües, tenemos que señalar que una de las claves que hacen posible los resultados arriba señalados, es el trabajo en equipo de todos los profesores implicados: los profesores DNL, disciplinas no lingüísticas, que imparten su asignatura en francés y los profesores de francés.

En efecto, cada centro escolar que ha implantado un Programa Bilingüe de Francés, CILE 1 o CILE 2, exige de los alumnos que lo siguen un mayor esfuerzo al cursar dos horas semanales más que el resto de sus compañeros. Además, exige de los profesores implicados en él, el mismo o mayor esfuerzo, sobre todo en la elaboración, corrección y revisión anual de materiales. No hay que olvidar que las editoriales durante muchos años no han proporcionado documentación específica para asignaturas DNL, y que ahora, algunas lo hacen, aunque para los Programas Bilingües más habituales, como los de Inglés. Por esta razón, los equipos docentes de Programas Bilingües han tenido que crear o adaptar sus propios materiales para el aula de Francés, con la colaboración constante de los profesores de este idioma.

Además de la creación de materiales, la coordinación regular entre los profesores DNL y los de francés se hace necesaria para la realización de actividades interdisciplinarias en francés, o para apoyarse mutuamente y conseguir que el alumno progrese en todos los contenidos del Programa Bilingüe de manera adecuada. En los casos en los que el alumno tiene dificultades para seguirlo, el alumno de Secundaria puede abandonarlo, ya que en esta etapa tiene carácter voluntario. No es el mismo caso en las etapas de Infantil y Primaria, en las que los profesores deben preparar adaptaciones para que todos los alumnos puedan seguir las enseñanzas de y en francés.

Una de las características del Programa Bilingüe es el uso del idioma como instrumento de aprendizaje de otros contenidos, las asignaturas DNL. El lenguaje del alumno se enriquece de esa manera y lo aprendido en otras asignaturas se complementa con lo aprendido en español en cursos posteriores o anteriores. En Secundaria, las asignaturas DNL varían cada curso y los programas estudiados deben ser los mismos que los superados por los alumnos que no forman parte del Programa Bilingüe. El método de aprendizaje que se propicia va desde la memorización, en los primeros

cursos, a la reflexión y redacción de sus exámenes íntegramente en francés a partir de 4.º ESO.

El profesor de idioma se sirve de todos los mecanismos a su alcance para ayudar en el aprendizaje y mejora del nivel de idioma, sobre todo, de la reflexión gramatical y la comparación con la lengua materna o con la primera lengua extranjera. Sin embargo, hay muchos conceptos que el alumno de Secundaria aprende en Lengua Española, como el texto descriptivo, la narración, la exposición, (1.º-3.º ESO), argumentación y debate (4.º ESO-Bachillerato); la coordinación con este departamento didáctico es básica para reutilizar este aprendizaje y aplicarlo también a los contenidos en lengua francesa en esos mismos niveles.

Dentro de las posibilidades de cada centro con Programa Bilingüe Francés, se realizan numerosas actividades cuyo objetivo son siempre predisponer al alumno a la vivencia de la lengua francesa, y a su aprendizaje de la manera más comunicativa posible. Se suelen ofertar, con carácter voluntario, actividades extraescolares que proporcionarán al alumno situaciones reales de comunicación en las que aflorará lo aprendido: intercambios, viajes de estudios a Francia, el teatro extraescolar en francés y su posterior participación en Festivales Internacionales, o el programa de la DGA, Cruzando Fronteras, entre otros.

Y para todos y en horario lectivo, aparte de las propuestas del aula y del libro de texto, las lecturas graduadas y progresivas, los encuentros escolares E-Twinning en la red, las películas en versión original, además de cortos, canciones y poemas, entre otras muchas actividades, que cada profesor propone en función también de sus gustos y de los de los alumnos.

Cada edad, cada nivel, cada grupo, tiene sus propios mecanismos de motivación, y ahí, es el profesor, el que encuentra la clave para poner en marcha su curiosidad. Cada profesor trata en definitiva, cada curso, y con cada grupo, de motivar al alumno a la vivencia del idioma, sobrepasando, en lo posible, las fronteras de lo escolar.

Para el profesorado que voluntariamente trabaja en la implantación y desarrollo de un Programa Bilingüe, existen una serie de dificultades que han ido variando desde el curso 1999-2000, se han incrementado con la aplicación del PIBLEA en el curso 2013-2014, y que, sin duda evolucionarán en un futuro próximo con las novedades legales que puedan aparecer. Básicamente, se resumen en dos ideas:

La primera, la consideración que se le otorgue a la asignatura de Francés, y en consecuencia, al Programa Bilingüe de Francés. Hay que señalar que la asignatura de francés no tiene en la actualidad el rango de lengua primera en un Programa Bilingüe; desde el nacimiento de las primeras Secciones Bilingües, se tomó la medida de que tuviera la consideración de Segundo Idioma y de que fuera la materia de inglés, la considerada como primera lengua extranjera. En consecuencia, cualquier modificación de horario semanal que se introduzca en nuevas leyes de educación de aplicación nacional o autonómica, influirán, negativamente, en la calidad y en las posibilidades reales de un Programa Bilingüe en Francés. Pero no solo el horario semanal importa, también el carácter optativo de la materia, que nos deja siempre en muy mala posición en relación con otras materias del mismo estatus. Resulta necesario mantener por lo menos el estatus de optativa obligatoria que el segundo idioma tiene ahora mismo en los tres primeros cursos de la ESO. En Bachillerato, donde los itinerarios y la multitud de optativas se multiplican, se hace casi imposible mantener el estudio del Programa Bilingüe, por lo que algunos centros, han optado por la «Tercera Optativa», que se cursa de manera voluntaria al final de la jornada escolar.

La segunda idea, y también muy importante, la estabilidad del profesorado DNL; efectivamente, con el PIBLEA los centros tienen de tiempo hasta 2017 para que todos sus profesores DNL sean definitivos en el claustro. Este extremo nos parece especialmente complicado teniendo en cuenta la movilidad que el profesorado necesita (bajas por enfermedad o maternidad, traslados familiares o voluntarios, jubilaciones...), por lo que otra de nuestras reivindicaciones es que los concursos de traslados exijan perfil B2 de francés para poder cubrir las necesidades del Programa Bilingüe. Algunas voces solicitan incluso una lista de interinos con perfil, para cubrir las bajas eventuales de los compañeros DNL.

La lista de reivindicaciones es larga y va desde la formación del profesorado DNL y de idioma, que reclama que se mantengan las antiguas fórmulas del POLE o de cursos en el extranjero para el verano, organizados por los CIFEs, hasta un mayor reconocimiento a la labor del profesor DNL, que ha visto en este curso cómo desaparecía la única hora semanal que le concedía la administración como compensación a su trabajo.

Para finalizar, aludiré a la eterna pugna entre el estudio de los dos idiomas francés e inglés. En la actualidad y desde el decreto PIBLEA, se

han disparado el número de Proyectos Bilingües de Inglés y, lo que es más llamativo, en muchos casos conviven en el mismo centro con los de francés. ¿Hasta cuándo resistirá nuestra materia?

Efectivamente, es una realidad que la demanda social de la mayoría de familias sigue siendo el estudio del inglés, por lo que se hace necesario nuevamente defender y reivindicar la necesidad y la ventaja de estudiar la lengua francesa y no solamente por nuestra proximidad geográfica con el país, sino por diferenciarse de los demás, por poder tener un trabajo mejor, un CV especial, pero sobre todo, porque los jóvenes españoles puedan estar en igualdad de condiciones frente a sus coetáneos europeos, que manejan, por supuesto el inglés, pero también se defienden en una o dos lenguas extranjeras más.

3. Las DNL en el IES Jerónimo Zurita

(C. Rocío Alonso Simón, profesora de Filosofía en Francés en el IES J. Zurita)

El IES Jerónimo Zurita inició su andadura como centro bilingüe en 1999. La asignatura de Ética inauguró este programa al que se han ido incorporando a lo largo de los años las siguientes materias: matemáticas, tecnología, filosofía, música, ciencias sociales y ciencias naturales.

Cuando un profesor decide involucrarse en un proyecto de estas características lo hace cargado de ilusión y ganas, sabiendo que va a tener que realizar un esfuerzo mayor a la hora de preparar sus clases y llevar a cabo su tarea habitual como profesor. El primer desafío lo encuentra cuando comprueba que no existen manuales en francés de su asignatura y, sobre todo, cuando constata que no existen coincidencias entre los programas francés y español de las distintas materias; en ocasiones ni siquiera existe la asignatura en el mismo nivel educativo en los dos países, como ocurre en filosofía, por poner un ejemplo.

La elaboración de materiales se convierte por tanto en la primera tarea. A lo largo de todos estos años es lo que han debido hacer los distintos departamentos que se han ido incorporando al programa bilingüe. Para ello se han organizado seminarios de trabajo, cursos, licencias por estudio y, sobre todo, se ha hecho una gran inversión de esfuerzo —no tanto de dinero— para preparar materiales con los que trabajar.

De entrada este sería el reto más destacable. Veamos algunos de los más específicos y que precisamente constituyen las características principales de la enseñanza bilingüe.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en una disciplina no lingüística (DNL) no es el mismo que en la asignatura en español, esto es, no se trata de traducir el manual de español al idioma francés. El profesor de DNL debe abordar la enseñanza-aprendizaje de su materia con una metodología diferente. En el nivel elemental del conocimiento de la lengua francesa debe encontrar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo enseñar en una lengua que los alumnos no conocen bien?

En el nivel intermedio tiene que ayudar a los alumnos a acceder al conocimiento de la materia y a formular su pensamiento en un lenguaje preciso, en ambas lenguas. Es importante destacar que enseñanza bilingüe no significa inmersión, y que la alternancia de lenguas es uno de los aspectos fundamentales cuya práctica hay que conocer en la enseñanza bilingüe.

Estas diferencias con respecto a la metodología van a tener repercusiones importantes en la enseñanza del francés. Veamos algunas de ellas.

En la enseñanza bilingüe el francés no solo va a tener un objetivo comunicativo, como es habitual, sino que además deberá incorporar un objetivo instrumental, ya que el francés en las asignaturas no lingüísticas se va a convertir en una lengua de aprendizaje para el alumno. Es en este punto donde se produce una convergencia entre los objetivos del francés como lengua vehicular, y los de las diferentes DNL. Esta convergencia se aprecia con claridad en los diferentes tipos de texto con los que se trabaja y las destrezas que el alumno tiene que manejar para poder trabajar la asignatura: saber describir, definir, argumentar, desarrollar nuevas estrategias de lectura para, por ejemplo, captar el sentido global de un texto aunque no se conozcan todas las palabras.

Este doble objetivo que tiene el francés en la enseñanza bilingüe, a la vez como lengua de comunicación y como lengua vehicular, y esta confluencia con los objetivos de las DNL, exige una estrecha coordinación entre los profesores de las disciplinas no lingüísticas y los profesores de francés. Hay que tener en cuenta que los profesores de DNL tienen un conocimiento más exacto de las competencias de los alumnos en sus respectivas asignaturas y pueden afinar más sus necesidades en esta coordina-

ción Francés / DNL. Este trabajo conjunto se concreta igualmente a la hora de establecer conexiones entre los contenidos de las distintas DNL cuando los programas lo permitan. Es fácil concluir pues que la colaboración se convierte en una de las claves importantes para el progreso del alumno de la Sección Bilingüe.

Algunas de las prioridades que el profesor de francés debe incorporar para que los alumnos puedan aprender en francés otras materias son las siguientes:

- Debe transferir al uso del francés las técnicas de trabajo intelectual que el alumno ya ha aprendido en su lengua materna: hacer resúmenes, esquemas, identificar diferentes tipos de texto, etc. Cuanto antes lo consiga, más llano va a encontrar el trabajo en la DNL.
- La enseñanza bilingüe debe priorizar el escrito en los cursos superiores. El escrito, en mayor medida que el oral, es un instrumento de abstracción, facilita la reflexión y la asimilación de conocimientos, por tanto se han de potenciar los ejercicios de análisis, descripción, síntesis y especialmente la argumentación.
- En las clases de francés se trabajarán los documentos de DNL, incorporando el léxico y las estructuras gramaticales y sintácticas más frecuentes para facilitar la asimilación de los conceptos básicos de las diferentes materias.

Estrategias precisas de aprendizaje, actividades, recursos, criterios y herramientas de evaluación, didáctica y alternancia de lenguas en las distintas DNL serían otras tantas cuestiones a analizar dentro del tema de la enseñanza bilingüe si dispusiéramos de tiempo para ello. Sin embargo, no quisiera terminar esta breve introducción sin hacer referencia a la idea de proyecto y la idea de equipo, dos aspectos que han de estar permanentemente presentes si queremos que todo ello funcione. De proyecto por tratarse de una actividad que, tanto cada profesor en su propia disciplina, como dentro de la Sección bilingüe, así como la totalidad del centro, deben mantener en constante revisión y evaluación con el objetivo de detectar pronto aquellos aspectos que se deben introducir, eliminar o mejorar. El bilingüe es un programa de centro y todos los que lo integran están implicados, aunque no ejerzan docencia directa en estos grupos;

por tanto, también se benefician de tener unos alumnos que, por lo general, están dispuestos a hacer un poco más de esfuerzo a la hora de aprender. Por todo ello y como he apuntado anteriormente, impartir enseñanza bilingüe es sobre todo una labor de equipo, donde la coordinación y la colaboración van a desempeñar papeles decisivos en su buen funcionamiento.

LA MOVILIDAD INTERNACIONAL¹

Mónica Djian Charbit
José Ortiz Domingo

La importancia de la movilidad internacional concierne a todos los niveles de la educación: la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria (obligatoria y bachiller), la formación profesional y los estudios universitarios.

En el ámbito de la enseñanza preuniversitaria, las acciones que se realizan desde los CIFEs tienen mucho que ver precisamente con la internacionalización de los Centros, y la promoción de proyectos educativos a nivel internacional, fundamentalmente en el espacio europeo. Desde los CIFEs se realizan, por una parte, un asesoramiento en relación con las posibilidades de acciones internacionales y, por otra, una labor de difusión de las convocatorias de acciones internacionales del Gobierno de Aragón.

Así, en el ámbito de lo francés existe, a título de ejemplo, el programa Cruzando fronteras, dirigido a alumnos de 3.º de la ESO. Este programa permite estudiar francés en un centro educativo durante un trimestre (doce

¹ La coordinación de la mesa ha sido realizada por la profesora Natalia López Zamarvide (asesora de competencia lingüística y comunicativa del CIFE Juan de Lanuza, Zaragoza), y en ella han intervenido también las profesoras Patricia de Blas Boira (CEIP Miralbueno, colegio bilingüe, Zaragoza), María Ángeles Grasa Francés (directora de la Escuela de Hostelería de Guayente, Valle de Benasque en Huesca), y Ascensión Torres (IES Vega del Turia, de Teruel).

semanas), en acciones que son siempre recíprocas, lo que implica el desarrollo de estrategias de envío y de estrategias de acogida de alumnos. El programa se solicita desde los centros educativos. La información se encuentra en la página de referencia del Gobierno de Aragón (<http://www.educaragon.org/>), que remite a acciones relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa y a proyectos europeos, entre ellos las convocatorias de Erasmus+.

Sin duda, al referirnos a acciones de movilidad internacional el programa emblemático por excelencia es el programa Erasmus, aplicado en periodos anteriores únicamente a los niveles universitarios,² pero en estos momentos extendido a los demás niveles de la educación. Erasmus ha cambiado recientemente su estructura, que se mantendrá hasta 2020. En relación con la enseñanza secundaria este programa contiene dos acciones clave (KA: key actions):

- KA1- Acciones de formación del profesorado.
A través de cursos de formación estructurados
Estancias de observación en un centro extranjero
Estancias profesionales superiores a una semana de duración
- KA2- Desarrollo de asociaciones estratégicas entre centros.

En la reciente resolución de la última convocatoria se puede afirmar con cierta satisfacción que los centros educativos aragoneses que solicitaron acciones para la formación del profesorado durante el periodo del verano han obtenido un relativo éxito en la concesión de subvenciones, lo que debe animar a todos los centros a proseguir en esta vía de formación de ámbito internacional.

Desde los CIFE se ayuda a los centros educativos para este tipo de programas (Erasmus, Comenius). Se ha organizado una página web, en la que una de las prioridades es familiarizar a los profesores con la terminología propia de los programas. Es importante señalar que estas acciones responden a una política de Centro y no se basan en propuestas estrictamente individuales. En el caso del programa Erasmus existe la página <<https://>

² ERASMUS es el acrónimo de *European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*.

sites.google.com/site/erasmusplusaragon/home>, que contiene toda la información necesaria e indicaciones preciosas del SEPIE (Servicio Español para la Internacionalización de la Educación),³ así como herramientas de la propia Comisión Europea de búsqueda de centros para las estancias de formación o para la realización de acciones estratégicas, búsqueda de cursos, ayuda para la cumplimentación de los formularios, etc.

En el marco del programa Erasmus existe también la movilidad virtual, que permite acciones de internacionalización sin necesidad de desplazamientos, que a veces no son posibles, a centros de otros países.

Como ejemplos de buenas prácticas de movilidad internacional relacionadas con la lengua, la cultura y la literatura francesas vamos a presentar algunas acciones concretas, proyectos acometidos en tres centros de Aragón, que conciernen a la enseñanza infantil y primaria, a la enseñanza secundaria y a la formación profesional. Posteriormente nos referiremos a la experiencia desarrollada en el marco Erasmus en la Universidad de Zaragoza.

1. Una experiencia de movilidad virtual en educación infantil

El CEIP Miralbueno es un colegio bilingüe de Zaragoza, desde 2007. En él la profesora Patricia de Blas Boira está realizando un proyecto de introducción precoz de la enseñanza del francés en el marco de la enseñanza infantil y de movilidad virtual, extrapolable también a enseñanza primaria.

El mundo infantil es un mundo de niños «muy bajitos», es un mundo de «mocos, cacas y pipís», de «no sé expresarlo y por eso me enfado»; aunque la verdad es que esto último ocurre también con los adultos, que no siempre saben gestionar bien sus carencias de expresión. La enseñanza infantil es además, a menudo, la primera ocasión en que un niño tiene contacto habitual con otros compañeros, en aulas que en estos momentos están en el entorno de 25 niños y niñas, desgraciadamente demasiado numerosos sobre todo para acciones que tienen que ver con el aprendizaje precoz de una lengua extranjera, en nuestro caso el francés.

3 El SEPIE es el organismo sucesor, desde el 1 de enero de 2015, del anterior OAPEE (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos).

Así, nuestro alumno de infantil se encuentra en un aula con muchos otros niños y niñas, con una señora —la profesora— que les habla en castellano y tres colaboradores, en el periodo de adaptación, que entran con la guitarra, hacen «cosas raras», cantando, y les hablan en francés. Esto les resulta bastante natural, no encuentran mucha diferencia. Para ellos el francés es algo que descubren a la vez que descubren otras cosas.

Se realizan ocho sesiones semanales en primero y en segundo cursos. Es un tiempo muy importante, porque permite estar presente en todo lo que se hace en infantil: las rutinas, el presentarse, cuántos somos, el almuerzo, etc. Los objetivos de enseñanza son los mismos en francés que en castellano. No se multiplican las cosas, es decir no se habla dos veces, en francés y en castellano, del ciclo del agua o de otras cosas. Se trabaja en francés en las mismas áreas en las que se hace en castellano.

Todo parte de un libro, de una historia; una historia que se lee en francés y que se va analizando en todas sus partes: el título, el autor, los personajes, la problemática que hay en el libro, cómo se puede resolver..., siempre enfocándolo desde el punto de vista del conocimiento del mundo. Se parte del conocimiento del mundo, lo que podríamos llamar «la ciencia», para pasar después a utilizar la tectología, para conseguir que el niño construya su puzle mental y analice las cosas a su nivel.

La historia les parece muy interesante. Entramos en contacto con un colegio en Francia, Mathilde, con el que queremos hacer un intercambio. Y tenemos una gran suerte: uno de nuestros colaboradores tiene una hermana profesora de infantil en Francia. Ella nos envía una carta y un libro, y a partir de ahí conocemos a unos nuevos amigos: intercambio de fotos, intercambio de cartas... El paso siguiente consiste en iniciar el contacto con ellos. Pero un niño de infantil no se desplaza fácilmente; no podemos coger la mochila con 4 o 5 años (2.º de infantil) para irnos a Francia. Por ello, creamos un nuevo compañero, un compañero más de clase, imaginario, para que pueda viajar. La creación de este compañero implica que tenemos que decidir si es un chico una chica, qué nombre se le da. Ahí se entra en un debate muy «democrático».

Finalmente el compañero que nace se llama Mariano. Aprovechando la gran imaginación de los niños en esta edad (la luna está en el cielo porque papá la ha colgado...), pensamos en cómo Mariano puede realizar el

intercambio, ya que es claro que su capacidad de expresión es difícil: tiene que llevar los elementos culturales de aquí, explicar y transmitir qué hacemos y cómo se vive aquí... Lleva un cachirulo y lleva también un queso (muy apropiado porque se ha participado en actividades de una granja-escuela), que podrá ofrecer a sus amigos.

¡La clase está ya completa! Mariano se integra en la clase como un alumno más. Hace psicomotricidad y todo lo que los demás niños hacen, porque es un representante de la clase. Mariano hace la relajación de maravilla... El paso posterior es la creación de un libro entre todos. Un libro que permitirá a Mariano explicar Zaragoza a sus amigos franceses. Los niños tienen que traer fotografías de Zaragoza e incorporar dibujos que ellos mismos han realizado. Y entre todos van a redactar la historia de Mariano.

Hay que destacar la importancia de la participación de los padres en el proyecto. Algunos ya habían colaborado anteriormente en actividades de teatro en francés, con participación de niños y padres.

Con las fotografías y dibujos aportados, Mariano hace un viaje por Zaragoza, que luego mostrará a los niños franceses. El libro va tomando forma. Se hace una versión en castellano y otra versión en francés, con lo que los niños quieren contar. Son los niños los que hacen la versión en castellano y la versión en francés. Son los niños los que escriben, naturalmente a su manera. Es muy gracioso.

Mathilde también está virtualmente presente. Hay una fotografía, se habla con ella, con frases pequeñas y corrientes, que permiten distinguir elementos como los verbos *avoir* y *être*.

Mariano ya está preparado para viajar. Ya está preparado para irse a Francia. Se inicia el viaje. Mariano sube al autobús, se pone su elevador, su cinturón... resulta emocionante. Para los niños es como si ellos mismos se fueran. Llega al pueblo francés en Normandíe, y allí llega a la clase de los niños franceses, les enseña la foto de los niños de Zaragoza, les explica lo que se hace en clase, y poco a poco se convierte en un alumno más de la clase francesa y realiza todas las actividades que hacen los demás niños.

El colegio francés nos devuelve después otro libro: un libro que los niños franceses han hecho con Mariano, y en el que él es protagonista de las frases que aparecen: «Où est le fromage de Mariano? Il est en bas à la bibliothèque... Il est sur la table de la dinette...». Se trata necesariamente

de un trabajo en equipo, con un buen entendimiento. Se trata de un trabajo que exige esfuerzo y en el que se involucran niños, maestras y padres.

Las posibilidades de actuación con Mariano trascienden el ámbito de lo francés. Hablamos del ámbito de la francofonía, la cultura de la francofonía. Pero también es posible integrar otras culturas que pueden estar presentes en el aula. Y así, aprovechando la presencia de una niña japonesa, Mariano se va también a Japón. Los niños hacen de nuevo un libro que se envía a un colegio de Japón, al que los niños japoneses corresponden después con un libro sobre Mariano en Japón. Luna, la niña japonesa de la clase, y también su madre, explican igualmente en persona cosas de su cultura. Los niños españoles están emocionados de haber podido viajar tan lejos sin haberse movido de su colegio.

Este proyecto se hizo en dos años. Este año se ha retomado el proyecto y el contacto con Mathilde. Los niños de «la petite section», con tres años, han intercambiado correos y han realizado videos en los que le van contando a Mathilde, en francés, lo que hacen. Este año Mathilde ha venido al colegio. Los niños han conocido físicamente a la profesora, lo que para ellos ha sido bonito y emocionante. Han hecho actividades con Mathilde.

A todo lo que se hace se le intenta poner una cara detrás, para que aunque la movilidad de los niños sea virtual todo ello se base en realidades concretas. Mariano ha ido acompañando a los niños desde infantil hasta primaria y se ha ido haciendo mayor con los niños.

2. Movilidad internacional en Formación Profesional.

La Escuela de Hostelería de Guayente, valle de Benasque

La Escuela de Hostelería de Guayente (Huesca) es un Centro de Formación Profesional de Grado Medio, cuyas enseñanzas se orientan directamente al empleo. Ello marca de una manera muy clara el perfil de los alumnos.

En la Escuela de Guayente se ha trabajado hasta ahora con PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial), y desde este año de 2015 con FPB (Formación Profesional Básica), y con Formación Profesional Inicial de ciclos formativos de Grado Medio en Servicio y Cocina.

Hay que señalar que para los alumnos el hecho de estudiar francés es algo casi raro, algo que tienen que estudiar no saben muy bien por qué, ya que sus intereses van por otro lado; y además hasta ahora casi todos han estudiado inglés. Durante 25 horas a la semana se dedican a actividades que tienen que ver directamente con la cocina y con la restauración. El resto del tiempo se dedica a módulos teóricos asociados a los módulos técnicos de su formación.

Por eso, a menudo no entienden bien el lugar que tiene en su currículum formativo la enseñanza del francés. Esto es muy frecuente en formación profesional. En nuestro caso, a menudo vienen de un fracaso escolar y no soportan bien estar en un aula. Son alumnos que necesitan «hacer». Para ellos es clave el desarrollo de competencias profesionales. Cuando están en cocina, o en restauración están motivados, saben que han venido a la Escuela a hacer eso. Y además eso tiene como resultado un rápido refuerzo de su autoestima. Pero cuando entran en el aula y tienen que estudiar francés todo el recuerdo de su fracaso vuelve a su memoria. Y entonces es realmente difícil trabajar con ellos. En el Centro somos muy conscientes de ello.

Sin embargo, todas las directrices del CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) señalan que debemos potenciar el aprendizaje de idiomas y la movilidad en la formación profesional, porque eso permite abrir el abanico de opciones y de posibilidades laborales de nuestros chicos y de nuestras chicas.

Con este panorama, ¿cómo podemos hacer que un alumno que viene a hacer cocina o a aprender a ser camarero de restaurante y bar se interese por el francés? Conseguir que se interese por el inglés es un poco más fácil porque, por ejemplo, en Servicios, donde antes se enseñaban dos idiomas, francés e inglés, ahora se enseña únicamente inglés. En el currículum de Cocina se incluye francés, pero somos unos de los poquísimos centros que enseña francés en los ciclos formativos de Grado Medio de Cocina, quizás por la propia situación geográfica, cercana a Francia.

Explicamos a los alumnos que estando en el Pirineo estamos en efecto muy cerca de Francia, con una gran clientela que viene de ese país y que ellos van a tener que atender. Y también les explicamos que gran parte del vocabulario nacional e internacional de cocina viene del francés. Aunque, aun así, no es fácil convencerles de su utilidad.

Como Centro nos planteamos en su momento la necesidad de potenciar el aprendizaje de idiomas y reflexionamos sobre cómo podíamos hacerlo. Por ello decidimos empezar a desarrollar proyectos de movilidad internacional.

La Escuela tiene desde hace 12 años como socio a un Centro francés de Formación Profesional en Hostelería, el Lycée Notre Dame du Roc en la Roche-sur-Yon, cerca de la ciudad de Nantes. Con ellos hemos desarrollado un programa de intercambio, siempre basado en el trabajo técnico. Se empezó realizando allí estancias de dos semanas con nuestros alumnos de cocina y de sala. Los alumnos se integran en la vida de la escuela: van a clase con los alumnos franceses, hacen cocina con los alumnos franceses, hacen el servicio de restaurante con los alumnos franceses; y cuando ellos vienen a nuestra Escuela se hace exactamente igual.

Este fue el punto de partida que nos llevó a reflexionar sobre la importancia de tener proyectos de movilidad internacional con nuestros alumnos. Porque esto sí que lo entienden: comprenden que el francés sirve para algo y que, además, ese francés puede ser un punto de partida para su inserción laboral y para tener muchas más opciones laborales en sitios más interesantes.

Hemos seguido manteniendo este proyecto, pero le hemos dado la vuelta. En efecto, después del proyecto de intercambio surgieron dos proyectos europeos en el marco del programa Leonardo. El primero de ellos consistía en una estancia formativa en el mismo centro francés, el Lycée Notre Dame du Roc de la Roche-sur-Yon, complementada con visitas a empresas relacionadas con la familia profesional a la que pertenece la Escuela de Guayente.

El segundo proyecto Leonardo fue un poco más ambicioso, porque en él incluimos también la comunicación en inglés. En él participamos centros de cinco países europeos: Bulgaria, España, Francia, Italia (Catania) y Suecia. Fue un proyecto muy interesante porque cada uno de los socios desplazaba alumnos de manera alternativa. La Escuela de Guayente enviaba alumnos a Suecia, Suecia los enviaba a Italia, Italia a Bulgaria, Bulgaria a España... Este proyecto fue además muy importante, porque con él los alumnos de Guayente ya no realizaban únicamente un intercambio, sino que realizaban una parte de su programa de FTC (Formación en Centros de Trabajo) en el extranjero.

En este proyecto se incluye también a los alumnos de Formación Profesional Básica (antes PCPI), de los que 10 han realizado una estancia en Italia, porque pensábamos que el italiano era un idioma más fácil de entender para ellos y en el que podían sentirse más cómodos. La experiencia ha sido magnífica. Esos alumnos han pasado después a Grado Medio, y alguno de ellos está en Grado Superior.

La participación en el proyecto permite a los alumnos obtener algo importante para ellos, la Carta Europass, que es un certificado de que han realizado un periodo de prácticas en el extranjero que pasa a formar parte de su currículum.

Todo esto supuso un enorme cambio de mentalidad en nuestro Centro, porque llevó a la implicación de todo el profesorado, y no solamente del profesorado relacionado con la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Hay que tener en cuenta que para nuestros alumnos el profesor realmente importante es el que le da cocina, el que le enseña cosas relacionadas directamente con el saber hacer, y no el profesor que le da francés. Pero si hay un trabajo de equipo importante, si los profesores técnicos valoran que un proyecto de movilidad significa darle la vuelta a muchos objetivos y a una manera determinada de trabajar en el Centro, en ese caso tenemos ganado el cien por cien de la motivación y de las ganas de participar en el proyecto por parte de los alumnos.

A partir de este proyecto decidimos, de común acuerdo con el Lycée Notre Dame du Roc, acortar el tiempo de estancia del intercambio, que hemos seguido manteniendo hasta la actualidad, reduciéndolo de dos semanas a una. De tal manera que este intercambio nos sirve ahora de plataforma para enviar alumnos a Francia para realizar allí su FCT completa. Así, cada año unos 5 alumnos de nuestra Escuela hacen 3 meses de prácticas en empresas en Francia. Y nosotros recibimos anualmente unos 12 alumnos franceses que hacen sus prácticas en distintos establecimientos del Valle de Benasque.

Este contacto con un Centro francés de nuestra misma familia de formación profesional es realmente genial porque nos permite intercambiar muchas cosas y colaborar de varias maneras. Una de las más importantes es que «intercambiamos» nuestras empresas, las empresas con las que cada Centro hace la FCT, de manera que nuestros alumnos hacen prácticas en las empresas con las que el Centro francés tiene convenios, y los alumnos fran-

ceses hacen prácticas en las empresas con las que nuestra Escuela mantiene convenios de colaboración. Los profesores del Centro francés responsables de la FCT realizan la tutorización y el seguimiento de nuestros alumnos, y los profesores de nuestra escuela hacen lo mismo con los alumnos franceses.

La Escuela de Guayente está desarrollando también en la actualidad un proyecto en el marco del programa europeo Erasmus +. Este proyecto nos permite enviar a 7 alumnos a hacer prácticas en otros países europeos: 4 alumnos a Alemania y 3 alumnos a Francia.

Tener proyectos de movilidad internacional en un Centro de Formación Profesional es algo muy importante. La mente y la perspectiva de los chicos y chicas que participan cambian mucho con respecto a su futuro laboral. Y también porque para los alumnos, muchos de los cuales vienen de un fracaso escolar como hemos señalado, es un factor muy importante de motivación comprobar, por ejemplo, que tienen derecho a una beca europea, cosa que solo imaginaban para alumnos más aventajados. El alumno que viene del fracaso escolar piensa que esto está reservado para el hermano o hermana que son más listos y hacen carrera.

Por eso, el tener una beca de movilidad europea supone en primer lugar un gran refuerzo de la autoestima. Además permite potenciar enormemente el aprendizaje de idiomas, en nuestro caso el francés, porque se verifica que poder utilizar otras lenguas es algo muy útil. Y también se produce una gran apertura de la mente, derivada del hecho de aprender a comunicar en otro idioma, y un importante desarrollo de los sueños de futuro profesional.

Potenciar la movilidad internacional es algo clave en el sector formativo de la Formación Profesional Inicial, ámbito en el que hasta ahora no ha existido demasiado interés por este tipo de experiencias porque conlleva el aprendizaje y la práctica de un idioma. Se puede afirmar que el aprendizaje de idiomas y la participación en acciones de movilidad suponen un gran refuerzo de los valores y de las competencias personales del alumno, que le permite abrir puertas hacia su futuro profesional.

Estas son algunas de las frases de los propios alumnos que han participado en el proyecto Leonardo que se ha mencionado.⁴ Son frases redacta-

4 Las frases están transcritas exactamente como fueron escritas por los alumnos.

das en su propia evaluación final del proyecto, que a veces resultan emotivas y, en todo caso, muestran que a través del aprendizaje de un idioma, a través de una experiencia de movilidad es posible ver la vida de otra manera. Y eso significa que ese proyecto de movilidad es un éxito:

«Aprendí a valorar lo que tengo y lo que me falta».

«Me ha ayudado a madurar y he podido ver distintos tipos de lugares de trabajo y distintos trabajadores. Creo que nunca había visto tanta profesionalidad y amabilidad».

«Las prácticas que hicimos en cocina me gustó mucho, porque así podíamos ver las maneras diferentes de preparar las cosas».

«En las últimas semanas había banquetes, buffets, participamos en la decoración de una mesa, que estuvo muy bien. En general me gustó mucho porque aprendí muchas cosas».

«He aprendido a comprender las cosas, a entenderlas y a ver la vida de otra manera».

«También es muy importante relacionarte con distintas personas, diferente idioma y costumbres... ahora quiero conocer más...».

«La preparación, el aprendizaje y la experiencia de haber estado viviendo y haciendo prácticas en otro país, amplía tus horizontes y te permite tener una visión globalizada de tu profesión que te hace crear nuevas cosas y generar transformaciones en tu campo laboral».

«Me gustó mucho esta oportunidad que nos dieron para desarrollarnos y aprender algo más en el extranjero».

3. Movilidad internacional en Educación Secundaria. El IES Vega del Turia, de Teruel

El IES Vega del Turia, de Teruel tiene una sección bilingüe de francés desde los comienzos, desde 1999. Las experiencias de intercambios que presentamos se dirigen sobre todo a los actuales estudiantes, futuros profesores de francés, para presentarles un testimonio de ánimo y mostrarles que incluso viviendo en una ciudad pequeña como es Teruel, si se tienen ganas de hacer este tipo de proyectos no van a faltar candidatos.

Es importante realizar una defensa ardiente de lo que son y lo que representan los intercambios de alumnos entre centros de educación secundaria de distintos países, en nuestro caso entre España y Francia. Su valor no radica únicamente en la adquisición o en la mejora de la competencia comunicativa y en el aprendizaje de un idioma —siendo esto muy importante—, sino también en el plano del desarrollo personal. Estos intercambios suponen a menudo la primera salida de España para muchos alumnos y son experiencias muy enriquecedoras y gratificantes para ellos, y también para los profesores que los organizan, que son capaces de decidirse a viajar con un número importante de alumnos adolescentes. Cuando las cosas se ven ya con cierta distancia y perspectiva uno se queda con las cosas buenas y con lo que ello supone de motivación personal y de autonomía; los alumnos se dan cuenta de que lo que han aprendido les resulta útil y de que, además, son capaces de desenvolverse en situaciones nuevas de la vida cotidiana. Eso supone un importante aliciente para seguir aprendiendo.

Conviene señalar que este tipo de intercambios resulta más fácil en el caso de la lengua francesa y de Francia que en el caso de otras lenguas y países, seguramente por un interés personal mutuo y por una proximidad de culturas que no existe del mismo modo en otros casos. Y también porque el coste económico de estos intercambios es muy asumible por las familias. En el IES Vega del Turia intentamos siempre que ningún alumno interesado en participar en un intercambio quede excluido.

Los intercambios que se realizan actualmente en el IES Vega del Turia se iniciaron gracias al trabajo de las profesoras Isabel Gómez de Caso y Carmen Tirado, en unos momentos en que no existía sección bilingüe y el número de alumnos de francés era muy reducido. Estas profesoras comprendieron que los intercambios con Francia les iban a proporcionar a los alumnos la posibilidad de ver que lo que estaban haciendo era importante y útil, y se pusieron manos a la obra con gran eficacia. En aquella primera época tienen sus raíces los intercambios actuales.

La presentación de nuestra experiencia concierne a dos ámbitos diferentes y complementarios. El primer intercambio lo organizaron conjuntamente dos Centros de Teruel, el IES Vega del Turia y el IES Santa Emericiana, porque el alumnado era poco numeroso y se quería implicar al mayor número posible de chicos y chicas. El intercambio se hizo con un

Centro francés, el Collège et Lycée Saint Grégoire de Tours, y duró 10 años. El hecho de que el Centro fuese al mismo tiempo Collège y Lycée facilitó mucho las cosas, porque ello permitía que en el mismo intercambio pudieran integrarse alumnos de varios grupos, todos ellos de ESO y de Bachillerato. El intercambio se hacía normalmente antes de las vacaciones de Semana Santa, los alumnos se alojaban con las familias de alumnos franceses y acudían a las clases con los compañeros franceses. Los profesores se alojaban en las casas de sus colegas franceses.

Este intercambio dejó de realizarse cuando uno de los profesores se jubiló y a los otros profesores se les obligó a organizarlo durante el periodo vacacional. Pero para entonces el IES Vega del Turia ya tenía una sección bilingüe, y el profesorado quiso responder al interés de los alumnos y de los padres por mantener un intercambio con Francia.

Los padres pensaban que Tours era un lugar un poco lejano y que ello hacía que no fuera fácil mantener la relación entre los alumnos franceses y los españoles más allá de los periodos de intercambio.

Por ello, se organizó un nuevo intercambio, que está funcionando desde 2010, con un nuevo Centro francés, geográficamente mucho más cercano: el Collège Jules Verne de Plaisance du Touch, en la periferia de la ciudad de Toulouse. El intercambio es muy enriquecedor, tanto por las personas como por el lugar. Y de él nació un nuevo proyecto.

En efecto, una de las profesoras de Plaisance du Touch tenía una hija estudiando en la Maison d'éducation de la Légion d'honneur⁵ de Saint Denis, un centro de tradición cercano a París, creado en 1811, con 500 alumnas, que estaba también buscando un Centro español para realizar un intercambio.

El contacto fraguó y se inició un intercambio con esta Maison d'éducation, que ha funcionado muy bien entre los años 2011 y 2014. La institución francesa enviaba a Teruel únicamente alumnas, pero el IES Vega

5 Las Maisons d'éducation de la Légion d'honneur fueron instauradas por Napoleón I como obra social destinada a favorecer, en régimen de internado, la educación de chicas pobres o huérfanas emparentadas con miembros de l'Ordre National de la Légion d'Honneur, o personas que han tenido alguna otra condecoración militar.

del Turia enviaba alumnos y alumnas, lo que no planteaba ningún problema de aceptación por parte de la institución francesa. Sin embargo, el intercambio se acabó suspendiendo por cuestiones relacionadas con la logística del alojamiento en el internado, muy condicionada por el hecho de que la Institución es para chicas pero tenían que alojar también a chicos.⁶ En estos momentos se está intentando reanudar el intercambio. Los alumnos de Teruel lo están deseando. Ciertamente, la proximidad a París es también un atractivo importante.

Para compensar la falta de este intercambio, en estos momentos se ha organizado otro intercambio con el Lycée Grand Air de Arcachon, cerca de Bordeaux. Está funcionando magníficamente y parece que algunos chicos y chicas continúan la relación tras el intercambio durante el verano.

El IES Vega del Turia organiza asimismo otro intercambio, más autónomo por parte de los alumnos, dirigido sobre todo a chicos y chicas de segundo curso de bachillerato. El intercambio es con el Lycée Descartes de Tours. Los alumnos viajan solos. Lo hacen en el autobús de línea regular que viene de Murcia y se detiene en Teruel y en Tours antes de llegar a París. En Tours los recibe una profesora, como en Teruel lo hace otra con los alumnos del Lycée Descartes. Es un intercambio de otro tipo, eminentemente lingüístico, que va más allá de lo cultural y turístico, y que gusta mucho a padres y alumnos. Los alumnos acuden a clase durante 15 días y toman apuntes.

Desde hace dos años, el IES Vega del Turia participa también en el programa franco-aragonés de inmersión lingüística, ya mencionado, que el Gobierno de Aragón mantiene con la Académie de Toulouse, denominado Cruzando fronteras. Este intercambio, para el que la DGA realiza una convocatoria cada año,⁷ permite a 40 alumnos aragoneses de ESO realizar una

6 El edificio es una enorme mansión, como un castillo, cercana a la Abadía de Saint-Denis. Las chicas internas se alojaban en dormitorios colectivos muy bien acondicionados. Sin embargo, los chicos se alojaban en un ala alejada, en la que había al menos un centenar de pianos.

7 La última convocatoria se realiza en una Orden de 2 de febrero de 2015, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, por la que se convoca a los centros sostenidos con fondos públicos de niveles no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón para participar en el Programa franco-aragonés de inmersión lingüística para alumna-do «Cruzando Fronteras», durante el curso 2015-2016.

estancia de 12 semanas en Lycées de la Académie de Toulouse. Hasta 2015 el intercambio estaba reservado a IES con secciones bilingües, pero desde 2015 está abierto a todos los IES de Aragón.

Nuestros alumnos realizan una estancia desde primeros de septiembre hasta la primera semana de diciembre. Es un intercambio que, dada su duración, tiene consecuencias importantes para los alumnos, no solo de tipo lingüístico sino también para el desarrollo de su autonomía y de su madurez. Por su parte, los estudiantes franceses permanecen en nuestro Instituto desde principios de marzo hasta finales de mayo o principios de junio.

Los beneficios de este intercambio son muy importantes para los alumnos, y también para los centros, que deben presentar un proyecto que se evalúa a partir de unos criterios determinados que permiten valorar, entre otras cosas, el dinamismo de cada instituto. Se puede afirmar que en el IES Vega del Turia ha habido un antes y un después, motivado por la participación en este proyecto. Después del intercambio los alumnos manifiestan mucho más interés e incluso cambian de actitud. Han visto que el aprendizaje de un idioma es algo útil, sirve para algo. El resto de profesores del Instituto coinciden en esta opinión.

Los profesores de francés de los institutos son en general profesores luchadores, que buscan las mejores posibilidades de aprendizaje para los alumnos. Las acciones y proyectos de movilidad internacional, en este caso con Francia, constituyen instrumentos preciosos e insustituibles para el desarrollo de las competencias lingüísticas y culturales de los alumnos.

En algún Centro se ha creado la figura, no oficial, de Coordinador/a de proyectos europeos, que suele ser una persona del área de lenguas modernas. Ello es muy beneficioso para facilitar trámites y tareas administrativas, y también para coordinar acciones y voluntades del conjunto de profesores.

Como colofón, nos parece muy adecuada la referencia a un proverbio japonés que refleja bien nuestros objetivos: «El que quiere a sus hijos los manda de viaje». Los profesores, que también son padres y madres, son muy conscientes de los beneficios de aplicar ese principio.

No obstante, desgraciadamente, a pesar de las posibilidades existentes, las actuales circunstancias socioeconómicas, que han cambiado mucho en los últimos años, hacen que muchas familias no puedan facilitar que sus hijos e hijas participen en estos proyectos y acciones de movilidad interna-

cional, por razones únicamente económicas. Es necesario desarrollar mecanismos que permitan facilitar al máximo e incluso garantizar la posibilidad de participación, porque ello está en relación directa con una mejora de la formación disciplinar y de la formación humana de nuestros alumnos.

4. La movilidad internacional en el nivel universitario.

La participación del Departamento de Filología Francesa de la Universidad de Zaragoza (DFFUZ) en el Programa Erasmus

El Departamento de Filología Francesa ha sido uno de los departamentos de la Universidad de Zaragoza particularmente activos en el campo de las relacionales internacionales. Mediante su participación en los programas Lingua, Erasmus, Sócrates, Sócrates-Erasmus o Erasmus+, este Departamento siempre ha estado comprometido con el impulso de la movilidad europea como factor de calidad de la enseñanza superior, al igual que con la promoción del aprendizaje y la enseñanza de dos lenguas extranjeras en países de Europa.

Desde el lanzamiento del programa Erasmus por la Comisión Europea (CE), en 1987, el DFFUZ fue consciente de que debía participar muy activamente en lo que entonces se veía como una aventura académica y lingüística, haciendo vivir a estudiantes y profesores una experiencia novedosa, trabajando desde una perspectiva internacional europea, estrechando lazos de colaboración entre académicos y estudiantes, conociendo e intercambiando con otros sistemas educativos, otras culturas y otras formas de vida cotidiana. Tal y como lo destaca F. Corcuera uno de sus miembros más relevantes, «...los profesores [...] tenían un gran mérito. Ellos eran los auténticos artesanos del programa, que fue tejiendo una serie de redes importantes y favoreciendo una sintonía muy grande entre muchos académicos y profesores de toda Europa».⁸

8 <http://www.elperiodicodearagon.com/noticias/aragon/fidel-corcuera-embajador-espana-erasmus-erasmus-no-solo-es-turismo-linguistico_691160.html>.

4.1. Los coordinadores del DFFUZ desde el inicio del Programa Erasmus

El Departamento de Filología Francesa, cuya sede se encuentra en la Facultad de Filosofía y Letras, desarrolla su actividad académica en diferentes Centros de las ciudades de Huesca, Teruel y Zaragoza.

Desde el inicio del programa Erasmus, ya en 1987, los profesores F. Corcuera y J. Ortiz fueron pioneros de un listado de coordinadores académicos que iría aumentando de manera importante en los años sucesivos. A ellos se unieron pronto otros profesores como, como A. Domínguez, M.^a A. Valero, P. Clúa, J. Muela y M.^a A. Millán.

Su labor no se limitaba a la coordinación académica. Las labores administrativas e incluso las relacionadas con la logística de alojamiento y manutención eran tareas muy importantes que ocupaban gran parte de las actuaciones de los coordinadores. La CE había lanzado el programa Erasmus, pero las universidades no habían desarrollado todavía a finales de los años ochenta infraestructuras materiales y administrativas adecuadas para responder al reto de la movilidad internacional. De ahí la consideración de los primeros coordinadores en las distintas universidades como auténticos «artesanos» del programa Erasmus, en unos momentos en los que faltaban aún algunos años para el uso habitual del correo electrónico y para la aparición y desarrollo de las páginas web. A finales de esa década internet ni siquiera era un sueño, a no ser que se fuera físico...⁹

Estos coordinadores organizaron intercambios de estudiantes, tanto a través de Erasmus como de los programas Lingua I y II,¹⁰ lanzados igualmente por la CE. Se trataba de facilitar las relaciones entre distintas universidades europeas, de mejorar la formación académica de los estudiantes, promover el conocimiento de lenguas extranjeras, de desarrollar la formación inicial del profesorado de esas lenguas, y también de favorecer la movilidad de profesores durante periodos de corta duración en universidades de los diferentes Estados miembros en el seno de las redes europeas que se empezaban a formar y que conocerían un desarrollo exponencial.

⁹ Los físicos universitarios ya disponían entonces de una aplicación, Goofer, para el intercambio informático de archivos.

¹⁰ <http://ec.europa.eu/spain/pdf/aragon_es.pdf>.

A los coordinadores anteriores se unieron en 1997, M.^a A. García y M. Djian; en 1998, E. Bermejo, A. Alonso, F. Señalada y M.^a P. Tresaco; Ya en el siglo XXI la nómina de coordinadores se enriqueció con A. Ansón, A. Soler, J. Lanzuela, J. Vicente, I. Aguilá y A. Macho.

De un total de diecinueve coordinadores desde 1987, once profesores siguen actualmente en la brecha, en condiciones técnicas y administrativas muy diferentes de las existentes en los primeros tiempos. Entre ellos, siguen los Profs. Corcuera¹¹ y Ortiz, que pronto acumularán 30 años de responsabilidad en la organización de la movilidad internacional de profesores y estudiantes del DFFUZ y de la Facultad de Filosofía y Letras.

4.2. Dinámica geográfica

La participación, muy activa, del DFFUZ en el programa Erasmus, fomentando la movilidad y la colaboración entre universidades de diversos países europeos, esencialmente Francia y Bélgica, ha conocido varias fases.

En sus inicios, la movilidad Erasmus se puso en funcionamiento a través de redes descentralizadas, los famosos PICs (Programas Interuniversitarios de Cooperación), en los que el conocimiento personal de los representantes de cada universidad resultaba esencial para facilitar los acuerdos y la organización de los intercambios de estudiantes y profesores.

En cada PIC un conjunto de universidades, lideradas por un coordinador responsable del conjunto, desarrollaban un sistema propio de intercambios, que dependía esencialmente del coordinador de cada intercambio en cada universidad y con un apoyo institucional inicialmente mínimo, que en el caso de Zaragoza, se desarrolló rápidamente en pocos años. El DFFUZ organizó o se adhirió en aquel momento a diversos PICs concertados con otras universidades europeas.

Las áreas geográficas fueron principalmente las de habla francesa, aunque también inglesa, alemana, portuguesa, italiana y finlandesa. En efecto

¹¹ En 2012, el profesor Corcuera fue nombrado por la CE Embajador Erasmus de la Universidad Española, a propuesta de la CRUE, con motivo de la celebración del 25 aniversario del Programa Erasmus.

Francia, Bélgica, Reino Unido, Alemania, Austria, Finlandia, Italia y Portugal fueron los primeros destinos de muchos de nuestros estudiantes. Se desarrollaron intercambios en los que participaron treinta y cuatro ciudades: Grenoble, Lyon, Montpellier, Nancy, Nantes, París, Pau, Toulouse, Tours, Saint Étienne (Francia), Mons (Bélgica), Graz (Austria), Aberdeen, Cambridge, Edimburgo, Leicester, Londres, Portsmouth, Preston, Sunderland (Reino Unido), Dublín (Irlanda), Berlín, Leipzig, Marburg, Postdam, Siegen, Tubinga, Wolverhampton (Alemania), Helsinki (Finlandia), Coimbra, Lisboa (Portugal), Florencia, Padua y Verona (Italia).

La capacidad organizativa del DFFUZ pronto desbordó el ámbito de los estudios de Filología Francesa y, una vez que se consiguió que todos los estudiantes interesados pudieran obtener una beca Erasmus, desde el propio Departamento se ofertaron también becas Erasmus a los estudiantes de otras áreas -Filología Inglesa, Filología Española, Historia Moderna y Contemporánea, Historia del Arte, Trabajo Social y Relaciones laborales-, siempre con la condición de que existiese el compromiso de una coordinación académica adecuada por parte de cada área.

Los PICs dejaron de funcionar como redes a partir del curso 1997-1998, con el programa Erasmus transformado en Sócrates-Erasmus, y fueron substituidos por acuerdos bilaterales en el marco de un Contrato Institucional que cada universidad firmaba con la CE. Su desaparición fue consecuencia directa de su gran éxito, que había dado lugar a una gran complejidad de su organización y de su gestión.

Con la desaparición de los antiguos PICs, la implicación institucional de la universidad aumentó significativamente. El DFFUZ abandonó algunos destinos que otros departamentos pudieron aprovechar. Pero también inició nuevos acuerdos, con Bruselas (Bélgica), con Bristol (Reino Unido), y también con con áreas geográficas de habla rumana, griega y neerlandesa: Bucarest y Constanza (Rumanía), Tesalónica (Grecia) y Vlissingen (Países Bajos). Sin embargo, se conservaron los mismos destinos franceses, y a ellos se añadieron Aix-en-Provence, Albi, Avignon, Caen, Chambéry, Clermont-Ferrand, Dijon, Rouen y Saint-Quentin-en-Yvelines.

La movilidad interuniversitaria europea entró en una etapa más moderna, integrándose en el denominado Programa de Aprendizaje Permanente (Lifelong Learning Programme) entre los años 2007 y 2013, y

transformándose más tarde en el programa Erasmus+ para el periodo 2014-2020, como uno de los instrumentos importantes del Espacio Europeo de Educación Superior. Los profesores y los estudiantes del DFFUZ han podido vivir en primera persona toda esta larga evolución.

3.3. Balance

Está lejana la época en la que una asociación estudiantil AEGEE (Association des États Généraux des Étudiants de l'Europe) propuso derribar las barreras geográficas, culturales y lingüísticas de Europa, aquellos estudiantes para quienes «le programme de bourses et d'échanges d'étudiants désireux de se perfectionner dans les universités des divers pays d'Europe n'est pas un gadget mais une nécessité».¹² La misión de aquellos jóvenes inquietos, que pasó por momentos ciertamente complicados, fue todo un éxito, ya que el programa Erasmus fue reconocido a nivel nacional e internacional.¹³

El DFFUZ, con un espíritu académico aventurero, temerario, o quizás simplemente sensato, en un principio con muy escasos recursos administrativos y de infraestructuras, quiso lanzarse de lleno a participar en los programas de movilidad internacional, que estaban llamados a conseguir, entre otras cosas, que la Europa económica y del comercio fuese, también y sobre todo, una Europa de los ciudadanos. Sin duda, ello ha contribuido de modo importante a mejorar la calidad de la formación, académica y humana de todos los estudiantes participantes.

La visión del DFFUZ, en cuanto a la movilidad internacional, siempre fue realista, optimista y dinámica. Con un grupo cada vez más importante de profesores coordinadores, bien estructurado y organizado, el Departamento ha respondido siempre muy positivamente al reto de una buena organización de la movilidad internacional. Y siempre con el apoyo incondicional del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales, de la Sección de Relaciones Internacionales y de los Decanatos de los Centros implicados.

12 *Les étudiants européens à l'Élysée: «L'Europe, c'est notre génération»*, Jacques Cordy, *Le Monde*, 21 de marzo de 1987

13 La asociación AEGEE-Zaragoza, fundada en 1998, colabora con nuestra Universidad, ayudando en el programa Erasmus.

El DFFUZ ha sido siempre consciente del valor formativo de la movilidad internacional, que permite mejorar la calidad y fortalecer la dimensión europea de la enseñanza superior. Las cifras son elocuentes. Son muy extensas las listas de estudiantes que han podido disfrutar de una beca dentro de los Programas Erasmus y Lingua: estudiantes del propio Departamento de Filología Francesa o de otros Departamentos a los que tradicionalmente se les han ofertado plazas vacantes. Es obvio que no fue fácil animar inicialmente a los estudiantes a implicarse en la movilidad. También es cierto que la situación socioeconómica nacional y europea de los últimos años ha sido un condicionante muy negativo para la movilidad: las becas se han reducido en número y en cuantía a la vez que los requisitos para su concesión se han ido haciendo cada vez más exigentes. Y ello pese a que se ha llegado a decir que el Programa Erasmus es uno de los pocos elementos capaces de seguir manteniendo la ilusión de ser europeo y de provocar una sonrisa optimista en toda Europa.

Los profesores coordinadores han aprovechado las posibilidades de la movilidad docente para hacer partícipes de su docencia a estudiantes de otros países y también para mejorar sus propias competencias profesionales y personales. Las misiones docentes Erasmus siguen siendo un recurso fundamental para el perfeccionamiento de la docencia, tanto para el profesor que se desplaza como para la universidad que lo acoge. Los docentes pueden confrontar su metodología y la materia impartida ante otros estudiantes, en el marco de un régimen universitario distinto. Esta movilidad promueve además la cooperación entre profesores de diferentes universidades, amplía los horizontes de los alumnos y fomenta iniciativas conjuntas. La universidad de acogida puede así contar por un corto espacio de tiempo con un profesor con ideas y experiencias diferentes, y los estudiantes pueden enriquecer sus conocimientos con un docente que forma parte de otra realidad social y cultural.

Los viajes en el marco de la acción referida a la organización de la movilidad de los estudiantes (OMS u OM) han permitido y siguen permitiendo la apertura de nuevos horizontes. El coordinador visita las instituciones relacionadas con la preparación, seguimiento y evaluación de las actividades incluidas dentro de un acuerdo de movilidad. Mediante estas visitas, el coordinador tiene la oportunidad de establecer cauces de futuro para nuevos acuerdos institucionales o para los ya existentes. Contacta con

el Servicio de Relaciones Internacionales para preparar el curso siguiente y presentar nuestra Universidad, para que un gran número de estudiantes se desplacen a Zaragoza. Desde el punto de vista personal, la estancia es siempre beneficiosa; no solo se establecen acuerdos sino que se consigue compartir igualmente un vínculo especial de relación, que se fortalece año tras año, con profesores, personal administrativo y también con estudiantes.

El curso completo Erasmus o el «brevísimo» semestre Erasmus siempre resultan globalmente muy positivos para la formación y el enriquecimiento personal de los estudiantes. Fomentan el aprendizaje y el entendimiento de la cultura y las costumbres del país anfitrión, al igual que el sentido de comunidad entre estudiantes de diversos países. El estudiante, quizás un poco perdido al comienzo, vuelve de su estancia Erasmus más maduro académicamente, más independiente, más tolerante, más seguro; ha perdido el miedo a salir fuera por un largo periodo de tiempo; ha adquirido más experiencia y ha mejorado sus competencias lingüísticas.

No siempre es fácil volver a los estudios de la propia universidad después de un año en una universidad de otro país. El período de adaptación a una nueva universidad cuesta por lo desconocido, por lo nuevo, por la necesidad de reaccionar ante situaciones cotidianas no vividas o poco conocidas. La readaptación a la propia universidad es también costosa cuando uno ha dejado detrás una larga lista de compañeros, de amigos..., un largo paréntesis de varios meses repleto de anécdotas, de acontecimientos, de risas, de inquietudes, de esfuerzo, de nostalgia. Erasmus ha tenido y sigue teniendo muchos «efectos colaterales». Algunos de nuestros alumnos y alumnas han formado parejas binacionales; otros han opositado en Francia y se han afincado allí profesionalmente. Y lo mismo ha ocurrido con los estudiantes europeos que eligieron la Universidad de Zaragoza y el DFFUZ como destino de su experiencia europea.

4.4. Perspectivas de futuro

Erasmus ya no es, a menudo, la primera oportunidad de un estudiante para entender qué significa ser europeo. Ha llovido mucho desde 1987. El DFFUZ ha vivido la experiencia Erasmus desde hace casi treinta años y ha sido actor directo y protagonista del escenario europeo de la educación universitaria y de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Los informes de las múltiples y diversas experiencias de los profesores y los informes de los estudiantes siguen transmitiendo valiosa información que sigue contribuyendo a la mejora del programa, ya que la Universidad, nuestro Departamento y nuestros estudiantes siguen y seguirán teniendo una labor fundamental para que se perfeccionen y se aligeren todavía más los procesos, mediante el trabajo de los profesionales, las nuevas tecnologías, los avances en analítica de datos y las competencias digitales.

El DFFUZ sigue involucrándose en proyectos colaborativos europeos, estimulando el intercambio de conocimientos y de experiencias, ampliando las oportunidades de movilidad internacional, transmitiendo a las sucesivas cohortes de estudiantes esta herencia basada en la colaboración interuniversitaria europea, con el fin de seguir considerando la movilidad internacional como un elemento fundamental, a la vez que cotidiano, de la calidad de nuestra formación.

RELACIÓN DE AUTORES Y PARTICIPANTES EN LAS MESAS REDONDAS

Alonso, Rocío. IES «Jerónimo Zurita». Zaragoza.
Ayuba, Gloria. IES «Luis Buñuel». Zaragoza.
Camba, Moisés. CIFE «Juan de Lanuza». Zaragoza.
Carenas, Pedro. CIFE «María de Ávila». Zaragoza.
Ciudad, Pilar. CEIP «Lucien Briet». Zaragoza.
Corcuera, J. Fidel. Universidad de Zaragoza.
Cuenca, Pedro. Escuela Oficial de Idiomas n.º 1. Zaragoza.
De Blas, Patricia. CEIP Miralbueno. Zaragoza.
Díez, Esperanza. CEIP «Río Ebro». Zaragoza.
Djian, Mónica. Universidad de Zaragoza.
Elías, Cristina. EOI «Fernando Lázaro Carreter». Zaragoza.
Féral, Joëlle. Directora del Instituto Francés de Zaragoza (hasta 2015).
Gaspar, Antonio. Universidad de Zaragoza.
Gómez, Jesús. CIFE «María de Ávila». Zaragoza.
Grasa, María Ángeles. Escuela de Hostelería de Guayente. Valle de Benasque (Huesca).
Jarie, Laurane. Exalumna del Máster en Profesorado de la Universidad de Zaragoza.
Latorre, Asunción. IES «Vega del Turia». Teruel.
Lizana, Esther. CEIP «José María Mir Vicente». Zaragoza.
López Zamarvide, Natalia. CIFE «Juan de Lanuza». Zaragoza.
Moros, Adela. IES «El Portillo». Zaragoza.

Ortells, Ana Isabel. Inspección de Educación de la DGA.
Ortiz, José. Universidad de Zaragoza.
Penella, Abel. IES «Hermanos Argensola». Barbastro. Huesca.
Puyod, Hermelinda. IES «Jerónimo Zurita». Zaragoza.
Salillas, M.^a Jesús. Universidad de Zaragoza.
Torralba, Francisco. EOI Sabiñánigo. Huesca.
Torres, Ascensión. IES «Vega del Turia». Teruel.
Vazquez, Laure. Directora del Instituto Francés de Zaragoza (desde 2015).
Vicente, Javier. Universidad de Zaragoza.

III
EXPOSICIÓN
450 AÑOS DE MANUALES
DE FRANCÉS EN ESPAÑA

Presentación de la exposición¹

Enseñar una lengua extranjera constituye en el siglo xvi todo un desafío. Existe una larga tradición de enseñanza de las lenguas clásicas con modelos bien asentados y experimentados, pero no existe tradición pedagógica relevante para las lenguas vernáculas. Aparte de algunos manuales de conversación, escasos y poco desarrollados, la enseñanza de estas lenguas carece de auténticos referentes gramaticales y debe comenzar por la codificación gramatical de las propias lenguas, que sigue la metodología descriptiva de la lengua latina.

Los primeros manuales publicados en España son obra de gramáticos aficionados y ven la luz en Alcalá de Henares en 1565. Beben en las fuentes de los maestros de Flandes, a los que copian, adaptan y completan. Baltasar de Sotomayor, «vezino de la ciudad de Toledo», publica su *Grammatica* con la intención de ofrecer un manual de francés y español práctico y de manejo sencillo. Jacques Liaño, o Ledel, «criado de la reyna», presenta ese mismo año el *Vocabulario de los vocablos*, que se acomoda a la tradición didáctica y propone recursos didácticos muy utilizados en la época: reglas de escritura y pronunciación, listado de vocabulario, y textos bilingües como ejemplo de práctica conversacional. Ambas obras saldrán a la luz en un volumen facticio.

Durante el siglo xvii existen ya en España profesionales de la enseñanza de lenguas. Los autores de los manuales son profesores de francés que se sirven de ellos para sus clases o vuelcan en ellos su experiencia docente. Diego de Cisneros, «sacerdote y teologo», publica en 1635 el *Arte de grammatica francesa en Español*, obra que ya había visto la luz previamente en Flandes bajo otro formato, y Antonio Lacavallería se apropia con pocos escrúpulos de las obras de Sotomayor y Liaño, y publica una edición refundida de las dos en 1647.

Habrà que esperar hasta el último tercio del siglo para que vean la luz las gramáticas de dos profesores de francés, Pedro Pablo Billet y Pedro Jaron. Ambos son franceses, el primero de París, el segundo, borgoñón, y se han establecido en

¹ El tratamiento de imágenes y el diseño gráfico de la exposición ha sido realizado por Izaskun Gaspar-Ibeas y Florentin Jeanneau.

España para vivir de sus conocimientos ejerciendo como profesores de francés. Billet presenta en 1673 su *Gramática Francesa*. Jaron publica en 1688 un *Arte nuevamente compuesto de la Lengua Francesa por la Española, según la nueva corrección de Richelet*. Por primera vez los autores de manuales de francés en España alardean de sus conocimientos de francés y de las fuentes en las que se inspiran, como muestra de autoridad.

El siglo XVIII conoce un nuevo desarrollo en la publicación de gramáticas del francés. La enseñanza de lenguas extranjeras a finales de siglo parece ya un negocio económicamente rentable. Es el siglo de la universalidad de la lengua francesa, como declara Antoine de Rivarol en su célebre discurso. En España, y en otros países de Europa, el francés es lengua de la sociedad ilustrada y de la aristocracia, es lengua de cultura, de ciencia y de política. Pese a que los detractores de lo francés son también numerosos, la lengua francesa adquiere ya en España una importancia capital.

Tres autores destacan a lo largo de este siglo tanto por el importante número de reediciones de sus obras como por su influencia en obras posteriores. J. Núñez de Prado publica en 1728 su *Gramática de la lengua francesa, dispuesta para el uso del Real Seminario de Nobles*, centro en el que el francés acabará siendo materia de aprendizaje obligado. Antonio Galmace la completa en 1745 con sus *Adiciones a la Gramática Francesa que compuso del R. P. Núñez*, y en 1748 publica su *Llave nueva y universal para aprender con brevedad y perfección la lengua francesa*. Por su parte, P. Nicolas Chantreau inicia en 1781, con su *Arte para hablar bien francés*, una metodología innovadora que hará escuela y dará lugar a una importante tradición en la enseñanza del francés como lengua extranjera.

En el siglo XIX, la Ley de Instrucción Pública de 1857 —conocida como Ley Moyano— incluye el aprendizaje de lenguas extranjeras como materia obligatoria en la enseñanza media y le otorga la misma importancia que al resto de las materias. Entre las lenguas extranjeras, el francés tiene la consideración de lengua esencial, mientras que el alemán, el inglés y el italiano son estudios de aplicación. En consecuencia, se modifican planes de estudios anteriores en los que la lengua extranjera era materia complementaria, no obligatoria, y se introduce la obligatoriedad del libro de texto. Cada profesor, cada catedrático de instituto va a tener la potes-

tad de redactar e imponer su propio manual. E. Benot, A. Bergnes de las Casas, Delaborde, H. Mac-Veigh, J. Mendizábal, F. de Tramarría, etc. son algunos de los muchos profesores del siglo XIX que conforman ese elenco de autores de gramáticas y métodos de enseñanza del francés de distinta inspiración y factura que proliferan a lo largo del periodo.

El siglo XX da lugar a una paulatina generalización de la enseñanza de lenguas extranjeras en los diversos niveles del sistema educativo. Las distintas leyes educativas determinan esa universalización y la formación en lenguas modernas va a ser cada vez más demandada. El francés seguirá ocupando, hasta el último cuarto de siglo, un lugar privilegiado como primera lengua extranjera.

Nacen nuevas editoriales que publican libros de texto para los distintos niveles educativos y se esfuerzan continuamente por responder a las necesidades crecientes relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Durante buena parte del siglo, los manuales de francés son publicados por editoriales españolas y están concebidos específicamente para alumnos hispanohablantes, si bien es cierto que a menudo se recurre a autores o a equipos de redacción de origen francés.

Desde el inicio de la década de los años 80 se produce, en paralelo, un gran desarrollo de los métodos de enseñanza del francés como lengua extranjera publicados en Francia por editoriales francesas, sin discriminación de la lengua materna de los estudiantes.

Se impone la aplicación de una metodología estructuroglobal y audiovisual que da entrada a una nueva presentación pedagógica de los materiales y, sobre todo, a la incorporación de nuevas tecnologías de sonido e imagen que pasan a utilizarse en la enseñanza de lenguas extranjeras y marcan una revolución pedagógica. Dicha revolución se materializa primero en forma de cintas magnetofónicas, más tarde de casetes de audio y video, y finalmente de productos e instrumentos derivados de la llegada de la tecnología digital. Aunque es cierto que ya desde los años 50 se disponía de materiales para gramófonos y tocadiscos que se publicitaban, como en el caso de *El francés sin esfuerzo* de Assimil, como un válido sustituto equivalente a varios meses de estancia en Francia.

En los alrededores del siglo *xxi*, la metodología comunicativa, surgida de las nuevas teorías de la pragmática lingüística, se planteará de modo explícito aproximar el aprendizaje de la lengua a su uso en situaciones reales de comunicación. Ello supone sin duda un avance que, de todas formas, no es ajeno al objetivo primordial que ya se proponían los autores de los primeros manuales de francés para españoles.

XV

Baltasar de Sotomayor

El *Vocabulario* de Liaño fue publicado en un único volumen junto con la *Grammatica con reglas muy prouechosas y necessarias para aprender a leer y escriuir la lengua Francesa, conferida con la Castellana*, del toledano Baltasar de Sotomayor. Aunque publicada en 1565, la licencia de impresión es del 30 de mayo de 1564. Los impresores son Pedro de Robles y Francisco de Cormellas, este último de origen francés quienes, al parecer, tuvieron una influencia decisiva en la aparición de los primeros manuales de lengua francesa. Esta *Grammatica* está dedicada «a los muy Illustres Señores Corregidor y Toledo (es decir, a las instituciones que representan a la ciudad de Toledo) y carece de nombre en la portada, de manera que es en la dedicatoria y en el privilegio de impresión donde aparece el nombre del autor.

Sotomayor importa directamente la floreciente tradición de enseñanza de lenguas de los Países Bajos y se inspira en varias obras del maestro Gabriel Meurier, entre ellas *Grammaire Françoise* (1557), *Conjugaisons, regles et Instructions* (1558). La obra tiene también ciertas semejanzas con algunos ejemplares de la serie de los diccionarios cuatrilingües de Berlaimont.

En 1647, el impresor Antonio Lacavalleria realizó una nueva edición de las obras de Liaño y Sotomayor, que presenta alteraciones sustanciales respecto del volumen de 1565. Reduce considerablemente el número de páginas (de 232 páginas a 142) y prescinde del prólogo al lector, del vocabulario propiamente dicho, de dos modelos de diálogos y también de los nombres de los autores, apropiándose así de materiales ya publicados, según un procedimiento bastante común en esa época. Existe un estudio y una edición crítica de la *Grammatica*, realizada por Antonio Gaspar y J. Fidel Corcuera y publicada por las prensas de la Universidad de Zaragoza en el año 2015.

GRAMMATICAN
 CON REGLAS MUY PRO-
 uechosas y necesarias para apren-
 der a leer y escriuir la lengua Francesa,
 conferida con la Castellana, con
 vnvocabulario copioso de
 las mesmas lenguas.

*Dirigido a los muy Illustrres señores
 Corregidor y Toledo.*



CON PRIVILEGIO REAL.
*Impressa en Alcalá de Henares en casa de
 Pedro de Robles y Francisco de Cormellas.*

*Vendense en casa de Iuan de Escobedo
 librero en corte. Año de*

1565.

¶ *Item le dit. H. reuerbere aucune fois, comme*
 hambre, hasta, hombre, hijo. &c.

I. ¶ *La lettre. I. a diuers sons, comme, Ira, y gua*
 lar, lat. jamas, jarro, *double*, ayo, ayunar, ra
 ya, *vocal conson.* ayo, raja. consonante.

L. ¶ *L. a diuers sons, comme, calar, callar, lana*
 llana, leña, llena, laue, llaue.

N. ¶ *N. a deux sons, come. pena, peña, rana*
 raña.

Q. ¶ *Q. a double sons, comme. quattro, quar*
 to, querer quexar.

X. *Ceste lettre. X. est dite du vulgaire Espaig-*
niol, equis: la quelle de sa nature a telle pro
priete en Espagne, que seulement luy aio-
gnant vn, o. fait arrester, y demeurer les A-
nes, & en autres pais, comme en France, on
fait enuoler les poulles, coqs, & chappons.

Espa. X	{	a	Sonne	{	Cha.	} Fran.
		e			che.	
		i			chi.	
		o			cho.	
		u			chu.	

Exemplo.

Xabonero. coxcar. ximenez. coxo. q̄xoso.

XV

Jacques de Ledel o de Liaño

Las primeras obras que conocemos publicadas en España y destinadas a la enseñanza de la lengua francesa fueron una gramática y un diccionario impresos en Alcalá de Henares, en las prensas de Francisco de Cormellas y Pedro de Robles, en el año 1565. El diccionario es obra de Jacques Ledel o de Liaño y tiene por título *Vocabulario de los vocablos que mas comunmente se suelen usar*. La obra cuenta con una «licencia y facultad» de impresión y venta otorgada el 9 de febrero de 1565. Además de ser responsable de este Vocabulario, Liaño es también autor de la traducción al castellano de la *Crónica de San Luis de Joinville*.

El autor es de origen francés y vino a España en el séquito de la reina Isabel de Valois, prestando sus servicios desde 1560 hasta 1564 en la capilla de la reina (fue «moço de cappilla de su majestad») y, posteriormente, «comenzo a servir de ayuda en el oficio de la tapiceria desde quinze de abril de mill y quinetos y sesenta y quatro», según consta en los legajos correspondientes a la época en los Archivos de Simancas.

El *Vocabulario*, que como todos los diccionarios de la época utiliza materiales de obras preexistentes (en este caso de N. de Berlaimont), contiene diez reglas de pronunciación referidas al francés (*Estilo para bien leer y hablar la lengua Francesa*), unos consejos en francés relativos a la pronunciación del español (*Stile de bien escrire & prononcer la langue Espaignole*), el vocabulario propiamente dicho y unos modelos de escritos y de conversaciones.

Las reglas fonéticas de la lengua española están tomadas directamente de la *Util y breve institución...* (Lovaina, 1555) y del *Vocabulario* de 1558; y las que hacen referencia a la lengua francesa son una copia del capítulo «De perfecta linguae Gallicae lectione», del *Vocabulario* de 1558. Existe un estudio y una edición crítica realizada por J. Fidel Corcuera y Antonio Gaspar y publicada por las prensas de la Universidad de Zaragoza en el año 1999.

V O C A B V L A**R I O D E L O S V O C A -**

blos que mas comunmente se suelen
vsar. Puestos por ordē del Abecedario,
en Frāces , y su declaracion en Espa-
ñol. El estilo de e scriuir, hablar y pronū-
ciar las dos lenguas, el Frāces en Caste-
llano , y el Castellano en Frāces. Iūtamē-
te vna Egloga , y otras cosas en las dos
lenguas , no menos prouechosas a qual-
quiera que entrābas lēguas quisiere de-
prēder, que gustosas en el leer. Ahora
nueuamente recopilado por Ia-
ques de Liaño criado de la
reyna n̄ra señora.

*impresso en Alcala, por Francisco de Cor-
mellas y Pedro de Robles año
de 1565.*

Con preuilegio Real.

DIALOGVE

*et propoz amoureux,
de troys bergiers, et
vne bergiere, ascauo-
ir, Siluestre, y Ysmo-
nio, Syluio &
Charilee.*

Charilee comence.



*Long temps
ya bergier
Siluio, que
i'ay desire
te rencontrer pource
sellon qu'on m'a dict
tu tiens en cez champs
delectables vne vie
tant estrange, &*

DIALOGO

y platica amorosa
de tres pastores y
vna pastora, es asca-
ber. Siluestre, Ysmo-
nio, Siluio, y
Carilea.

Carilea comiença.



*Vcho tiempo
ha pastor sil-
uio, que des-
seado topat con ti-
go, porque segun
me han dicho, tie-
nes en estos cam-
pos deleytosos vna
vida tan estraña y*

XV

Diego de Cisneros

En 1635 Diego de Cisneros «sacerdote y teólogo» publica en Madrid, «en la imprenta del Reyno», un *Arte de grammatica francesa en español* que consta de tres libros y está dedicado a don Pedro Pacheco. Como el propio autor señala en su alocución «al curioso lector español», la obra conoció una impresión anterior «en Douay, Universidad del Condado de Flandes, año M.DC.XXIV», realizada por Balthazar Bellerio. El nombre del autor de esta edición anterior es, sin embargo, Fray Diego de la Encarnación y el título de la obra, *Gramática francesa en Hespagnol*. Su contenido también es mucho más amplio, ya que aunque dedica 140 páginas a la gramática francesa, contiene además una *Grammaire espagnolle, expliquée en François divisée en III livres* de 179 páginas.

La disparidad de nombres no plantea ningún problema ya que Diego de Cisneros y Diego de la Encarnación son la misma persona y las dos gramáticas francesas son idénticas en cuanto a su contenido y su estructura (división en tres libros: I «De las letras y su pronunciación», II «De las partes de la oración» y III «De la construcción de las partes de la oración»), pero en la edición de 1635 la *Grammaire espagnolle, expliquée en François* ha desaparecido, cosa por otra parte lógica, puesto que la edición se realiza en la Península y el público de esta parte de la obra de 1624 es potencialmente nulo.

DE
GRAMMATICA
FRANCAESA
 EN
 Español.

TRES LIBROS.

A DON PEDRO PACHECO,
 De los Consejos Supremos, de Casti-
 lla, y General Inquificion,
 &c.

POREL LIC. DIEGO DE CISNEROS,
Sacerdote, y Teologo.

Segunda edicion.



OF

Con licencia, y aprovacion de los Superiores.

N MADRID, s

En la Empronta del Rema.

Año M. DC. XXXV

I



DE
 GRAMMATICA
 FRANCESA,
 EN
 Español,
 Libro Primero.

De las letras, y de su pronunciaciõ.

I. **T**ienen los Franceses veinte y dos
 letras, como los Españoles; que
 son, *a. b. c. d. e. f. g. h. i. l. m. n.*
o. p. q. r. s. t. u. x. y. z. que ellos
 pronuncian, *a, bé, sé, dé, e, éfo,*
gè á sxo, tocando muy poco en la *s, i, élo, émo,*
éno, o, pé, qu, érro, ézo, té, u, ecqs, y, ifsédo. Dõ-
 A de

XV

Pedro Pablo Billet

En 1673, un «Maestro de Lenguas» originario de París, Pierre Paul Billet, presenta en Zaragoza su *Gramatica francesa; dividida en dos partes*, dedicada a la «Excelentissima Señora la señora Doña Maria Petronila», Marquesa de Quintana.

Esta obra encierra un cierto misterio, puesto que no tiene licencia, ni tasación, ni permiso de impresión. Gozó la gramática de un considerable éxito y se hicieron varias reediciones. Después de ver la luz en Zaragoza, se publicó una nueva edición en Madrid, en la imprenta de Bernardo de Villa-Diego, en 1688, que fue sufragada por Florian Anisson, «Familiar» del «Santo Oficio, y Mercader de libros», a quien cede Billet los privilegios del manual el 22 de septiembre de 1688. El título cambia ligeramente para recoger nuevas aportaciones del autor, además de una «Epistola dedicatoria al lector curioso» y una «Aprobación de Don Francisco de Barrio, Secretario de su Magestad».

La obra presenta una «Dissertacion Critica, sobre una Cuartilla, que con nombre de Arte, saco a luz el Señor Juan Pedro Jaron», que, a juzgar por el formato, la paginación y el contenido, se añadió a la obra cuando ya estaba en la imprenta. En él se pone de manifiesto la rivalidad general existente en la época entre los maestros de lengua francesa y la lucha particular que parece existir entre Pedro Pablo Billet y Juan Pedro Jaron.

GRAMATICA FRANCESA;
DIVIDIDA EN DOS PARTES.

LA PRIMERA CONTIENE LOS
primeros rudimentos con observaciones cu-
riosísimas sobre las partes de la
Oracion.

LA SEGUNDA COMPREHENDE VN
tratado muy por extenso de la Oracion, ó conf-
trucion; con vn Paralelo de la eloquencia
Española, y Francesa; y Francesa
y Española.

CON VN ARTE POETICA, O BREVE
compendio de la Poesia Francesa, utilísimo
para aprender à conocer los ver-
sos, y à componerlos.

D E D I C A D A

A LA EXCELENTISSIMA SEÑORA
*la señora Doña Maria Petronila N ño de Guzmã,
Perras. Enriquez, Sotomayor y Muxica, Condesa
de Villaverosa, y de Castronuevo, Marquesa de
Quintana, señora de las Villas de Vvria, Na-
biazos Santo Tomé, Portoncho y sus
jurisdicciones y Feligresias.*

POR SV AVTOR D. PEDRO PABLO
Billet, Parificense.

En Zaragoza, Año de M. DC. LXXIII.

DISSERTACION
CRITICA,

SOBRE VNA CARTILLA,
 que con nombre de Arte de la
 lengua Francesa, según la nueva
 correccion de Richelet, sacò
 à luz el señor Juan Pe-
 dro Jaròn.

PRUEVASE EN ESTA DISSERTA-
 cion, con autoridades de el solo *Richelet*,
 que los mas preceptos, exemplos, y modos
 de hablar que propone el Autor de la Car-
 tilla, estàn enteramente opuestos al
 dicho *Richelet*.

DIRIGEL A EL AVTÒR AL
*desengaño de el curioso, y al escarmiento
 de la demasiada credulidad.*

VNa tarde de las que suelo dàr al
 descanso de la penosa y conti-
 nuada tarea de la semana, con-
 currì con el Doctor D. Juan de Cabriada,
 tan conocido en esta Corte por su grande,

XV

Juan Pedro Jaron

Otro maestro, esta vez de origen borgoñón, saca en 1688 un *Arte nuevamente compuesto de la Lengua Francesa por la Española, segun la nueva corrección de Richelet*. La obra aparece en Madrid, en las prensas de Lucas Antonio Bedmar y Baldivia, y está dedicada en francés y en español a «N. Señora del Monte Carmelo». Cuenta con una aprobación de «don Francisco Cruzado, y Aragón» que es, curiosamente, padre de D. Esteban Cruzado, firmante de la aprobación de la gramática madrileña de Billet.

La obra de Jaron no resiste una comparación con la de Billet en cuanto a la coherencia estructural de ambas, pero no cabe ninguna duda de que su brevedad (la obra de Jaron cuenta con 44 hojas, mientras que la de Billet alcanza las 320 páginas) la situaba en una posición de privilegio en el mercado.

La fecha de publicación de las dos obras es la misma, pero la gramática de Billet llevaba ya un año recorriendo las instancias administrativas (la licencia del ordinario y la de D. Francisco Barrio son de junio de 1687, el privilegio real es del 12 de agosto de 1687 y la tasación del volumen es de septiembre de 1688), mientras que el manual de Jaron superó los mismos trámites en dos meses. No es pues de extrañar que Billet montase en cólera cuando tuvo conocimiento de que, después de preparar concienzudamente una nueva edición de su obra, se le habían adelantado en su propósito. El juicio que le merece la gramática de Jaron no puede ser más negativo: el título le parece «pomposo» y la obra, «una olla podrida».

A R T E
NVEVAMENTE COM-
puesto de la Lengua France-
sa por la Española,
Segun la nueva Correccion de
Richelet.

Donde se trata de la Pronun-
ciacion, y de sus Elementos, de
el modo de escribir, de decli-
nar, y conjugar, con algunas
locuciones de las que mas
se vsan.

POR IVAN PEDRO IARON.

Y le dedica à Nuestra Señora del CARMEN.

CON PRIVILEGIO
EN MADRID: Por Lucas Antonio de Bedmar, y
Baldivia, Impressor del Reyno, en la Calle de los
Preciados. Año M.DC.LXXXVIII.

Fol. 1.



D E

Las cinco vocales, que son el fundamento de todo este Arte.

a, e, i, o, u.

Y la, b, que al principio del vocablo sirve de vocal en algunos, y en otros es nota de aspiracion.

R E G L A I.

Estas cinco vocales, y cada vna por sí, suenan, ni mas, ni menos en la Lengua Francesa, que en la Española.

Excepto

La, e, femenina, que los Franceses llaman, e, muda, y obscura, que se halla al fin de qualquier vocablo, sin ser notada de vn accento encima, y entonces tiene vn sonido, y vna pronunciacion, tan delicada, que no es, ni, a, ni, e, ni, i, ni, o, ni, u, y por esso es menester absolutamente oirla pronunciar, para poder hablarla.

Ay otra, e, femenina, en medio de los vocablos, que es obscura, y no tiene accento encima: la qual remito à la explicacion del Maestro.

La, u, Galica tiene tambien vn sonido, muy diferente de

A

ia

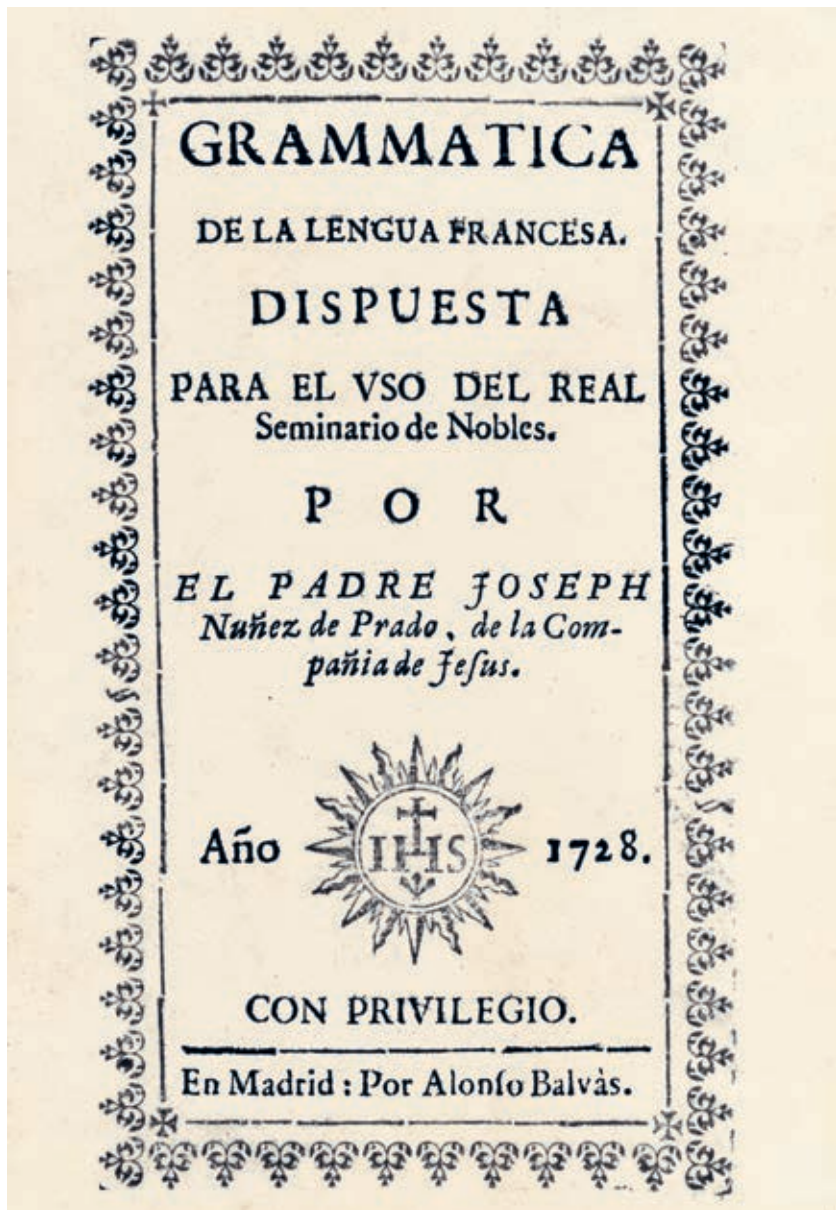
XVIII

Joseph Núñez de Prado

La gramática del jesuita Núñez de Prado se publicó en 1728 en Madrid, con el objetivo de dar respuesta a la necesidad de contar con un manual de francés para los alumnos del Real Seminario de Nobles, institución que dependía del Colegio Imperial y en la que se impartían clases a los hijos de la nobleza. En el plan de estudios del centro, las lenguas extranjeras (francés e italiano) eran materias voluntarias, pero el nuevo plan de estudios que entró en vigor a finales del siglo tras la expulsión de los jesuitas, impuso el francés como lengua obligatoria, sustituyendo además el italiano por el inglés.

El manual cuenta con la aprobación del R. P. Alberto Pueyo «de la Compañía de Jesús, Calificador de la Suprema, y General Inquisición» y está estructurado en tres partes: en la primera se exponen las reglas de pronunciación y de ortografía del francés; en la segunda, se abordan las partes de la oración «por el orden que suelen ponerse en la Grammatica Latina» (de hecho, los casos Nominativo, Genitivo y Dativo sirven para explicar la morfología nominal); mientras que en la tercera, se presentan las cuestiones relativas a la sintaxis o, como señala el manual, se muestran ejemplos de utilización de las distintas partes de la oración «que pongan a la vista su práctica».

Termina la obra con un índice alfabético de «los modos de hablar más particulares, y frecuentes de la Lengua Francesa», es decir, expresiones que presentan mayor dificultad para un hablante español. La obra de Núñez de Prado se seguirá reeditando y utilizando hasta finales del siglo XVIII, y servirá de inspiración para manuales posteriores.



APROBACION DEL R. P. DOCTOR
Juan de Campo Verde de la Compañia de
Jesus, Cathedratico de Prima de la Vniver-
sidad de Alcalà, y Reçtor Aètual del Rael
Seminario de Nobles.

M. P. S.

DE Orden de V. A. he visto, con gran-
 gusto mio, vn libro, intitulado *Gram-*
matica Francesa, para el vso del Real Semi-
nario de Nobles, su Autor, el P. Joseph Nu-
 ñez, de nuestra Compañia, de cuyo acierto
 puedo decir con algun fundamento mi pare-
 cer, porque mi curiosidad me obligò à tomar
 algun conòcimiento de esta lengua, que casi
 ha quitado à la Latina la singularidad de ser
 comun à todas las Naciones. Con la ocasion
 del Real Seminario de Cavalleros Nobles, que
 para gloria de la Nacion Española, ha erigi-
 do el Rey nuestro Señor Phelipe V. (cuya me-
 moria vivirá eterna en el corazon de los Je-
 suitas) y hallandose entonces pocas Gramma-
 ticas, por averse consumido las impresiones,
 pareció necessario formar vna nueva, confor-
 me al vso presente de la Corte de Francia, que
 oy es considerablemente diverso del antiguo.
 A las justas instancias de los Discipulos añadi-
 la mia, y el Autor, que ha estado siete años
 continuos en la Corte de Paris (admirando
 los Franceses mismos, en vn Español, la per-
 fec-

Rección, con que manejaba su Idioma) ha dado à luz la presente Grammatica, con tan singular methodo, claridad, y orden de preceptos, que casi sin otro Maestro que ella misma, puede el estudioso de esta lengua, adquirir su perfecta inteligencia. Configa, pues, el Autor la estimacion, que dignamente se ha merecido con vn trabajo tan vtil, como apetecido, en el qual nada ay contrario à nuestra Santa Fè, y buenas costumbres. Así lo siento, *salvo meliori*, en este Real Seminario de Nobles de Madrid, Julio 4. de 1728.

Juan de Campo Verde

XVII

Antonio de Galmace

La *Llave nueva y universal* aparece en 1748, está dedicada a la «Serenísima Señora Luisa Isabel de Borbón, Princesa de Francia, Infanta de España» y propone el aprendizaje de la lengua francesa sin maestro. Tal y como explica su autor en el prólogo al lector, la labor del maestro es necesaria cuando el idioma extranjero es completamente desconocido, pero su *Llave nueva* se presenta como continuación de otro manual anterior, de manera que si el lector ya lo conoce, podrá prescindir del maestro.

En efecto, Galmace había realizado tres años antes, en 1745, unas *Adiciones a la Gramática que compuso el R.P. J. Nuñez*, que consistían en un complemento de expresión oral, articulado mediante diálogos e indicaciones sobre la pronunciación figurada de los textos. Como continuación de la favorable acogida que tuvo y «en obsequio tantos favores como he recibido de una Nación tan apasionada de la Lengua Francesa», Galmace publica en España su nueva obra, en la que va a reflejar de nuevo su preocupación por la pronunciación. Además de la explicación gramatical referida a las partes de la oración (que alcanza hasta la página 212), incorpora hasta la página 345 una serie de reglas de pronunciación («los modos de hablar más particulares y frecuentes de la Lengua Francesa») y una parte práctica para «demostración de las reglas precedentes», con modelos de diálogos y textos en tres columnas, una en español, otra en francés y la tercera con la pronunciación figurada francesa. La obra se cierra con una crítica a otros manuales por las faltas cometidas, especialmente en aspectos de fonética: la «Colección de las falsas reglas que se encuentran en algunas Gramáticas Francesas».

L L A V E
NUEVA, Y UNIVERSAL;

PARA APRENDER CON BREVEDAD,

Y PERFECCION

LA LENGUA FRANCESA,

SIN AUXILIO DE MAESTRO,

QUE PROCEDE POR TODAS

las partes de la oracion, añadiendo frases para la inteligencia del uso de ellas, adornada de una Recopilacion de los Verbos, y Terminos mas necesarios, pertenecientes a diversas Artes, y Facultades; y acaba con un Dialogo muy gustoso, y abundante.

DISPUESTA EN TRES COLUMAS

{ La I. muestra la voz Española.
La II. la Francesa Escrita..... }
{ La III. la misma Pronunciada. }

S U A U T O R

MONSIEUR ANTONIO GALMACE,

Professor de Philosophia, y Theologia en la Universidad

de Paris, y Maestro del Idioma Francés

en esta Corte.

CON PRIVILEGIO.

EN MADRID: En la Oficina de Gabriél Ramirez, Criado de la Reyna Viuda nuestra Señora. Año de 1748.

Se hallará en casa de su Autor, frente del Colegio Imperial: Y en el Puesto de Sebastian Gutierrez, Monge, Gracias de San Phelipe el Real.



INTRODUCCION.

PARA APRENDER LAS LENGUAS CON FACILIDAD, es necesario atender, y saber bien las partes de la oracion, y su explicacion: De otra manera, es imposible poder jamás entenderlas, ni hablar bien. Pero ante todas cosas, tengo por indispensable prevenir aqui, que para distinguir la « Francesa de la u Castellana en la tercera columna de mis escritos, la qual muestra la pura, y correcta pronunciacion de la Lengua Francesa, está puesta de letra cursiva. Asimismo advierto, que la n. precedida de la e final muda, y que por esto tiene un sonido largo, está señalada con dos nn, para distinguirla de la final, que tiene un sonido obscuro.

LA ORACION SE COMPONE DE NUEVE PARTES; es à saber: el nombre, el articulo, el pronombre, el verbo, el participio, el adverbio, la preposicion, la conjuncion, y la interjecion. No se puede decir palabra alguna, que no sea comprendida debaxo de alguna de estas partes, cuya explicacion es la siguiente.

CAPITULO PRIMERO.

DE LOS NOMBRES EN GENERAL

EL nombre se llama así, porque nombra todas las cosas
v. gr.

Dios.
Angel.
Cielo.
hombre;

Dieu.
Ange.
Ciel.
homme.

Dieu.
Anj.
Ciel.
om.

Observaciones sobre los verbos en general. III

OPTATIVO, Y SUBJUNTIVO.

et. Aunque yo recibas.	encore que je reçoive.	ancor ke je reçoèv.
<i>recibas.</i>	que tu reçoives.	ke tu reçoèv.
<i>uel recibas.</i>	qu' il reçoive.	ki reçoèv.
<i>osotros recibamos;</i>	que nous recevions.	ke nu recevion.
<i>osotros recibais.</i>	que vous receviez.	ke vu receviè.
<i>uellos reciban.</i>	qu' ils reçoivent.	ki reçoèv.
et. Aunque yo recibiera, ò recibiese.	encore que je reçusse.	ancor ke je reçuss.
<i>à recibieras, ò recibieses.</i>	que tu reçusses.	ke tu reçuss.
<i>quel recibiera, y recibiese.</i>	qu' il reçut.	ki reçu.
<i>osotros recibieramos, y recibiesemos.</i>	que nous reçussions.	ke nu reçussions.
<i>osotros recibierais, y recibieseis.</i>	que vous reçussiez.	ke vu reçussié.
<i>quellos recibieran, y recibiesen.</i>	qu' ils reçussent.	ki reçuss.

TIEMPOS COMPUESTOS DEL OPTATIVO,
y subjuntivo.

Comp. del pref. Aunque yo aya recibido.	encore que j' aye reçu.	ancor ke jé reçu.
<i>tú aya recibido.</i>	que tu aies reçu.	ke tu é reçu.
<i>aquel aya recibido.</i>	qu' il ait reçu.	ki lé reçu.
<i>osotros ayamos recibido.</i>	que nous ayons reçu.	ke nu ze-ion reçu.
<i>osotros ayais recibido.</i>	que vous ayez reçu.	ke vu zè-ié reçu.
<i>aquellos ayans recibido.</i>	qu' ils aient reçu.	ki zé reçu.
Comp. del Pret. Aunque huviera, y huviese recibido.	encore que j' eusse reçu.	ancor que juss reçus

XVIII

Pierre-Nicolas Chantreau

La obra de Chantreau, profesor de la Escuela Militar de Ávila, publicada en 1781, constituye un manual de capital importancia en la época por su innovador planteamiento, hasta el punto de que fue reeditada en numerosas ocasiones hasta mediados del siglo XIX e influyó en la mayoría de las gramáticas que se publicaron con posterioridad a su aparición. Entre las novedades más reseñables, incluye unas indicaciones pedagógicas o «Método que el Maestro debe llevar en su enseñanza, y el discípulo en su estudio». Chantreau considera que existen unos principios de gramática universal comunes a todas las lenguas y que, a partir del conocimiento del latín, es posible acceder con mayor facilidad al conocimiento de la lengua francesa. Cada lección contiene cuestiones de gramática, vocabulario y frases de conversación, de manera que el aprendizaje está orientado al uso de la lengua en situaciones concretas: a través de las frases, el alumno fijará en su memoria las distintas reglas gramaticales.

El *Arte* de Chantreau contiene varios anexos: una lista alfabética de los términos gramaticales usados, que incluye una definición y la referencia de la página donde ha sido explicado, y «una nomenclatura muy amplia de las frases más precisas para romper en una conversación, un tratado de la propiedad de las voces y algunas observaciones sobre el arte de traducir». Siguiendo la tendencia de la época, existen referencias a autoridades reconocidas y Chantreau se apoya en «los mejores maestros como: Wailly, Du Marsais, Port-Royal, Fromant, Condillac, y demás escritores citados en esta obra» e incluso en Núñez o Galmace cuando considera que «las reglas que dan son claras y concisas».

A R T E
DE HABLAR BIEN FRANCES
Ó
GRAMATICA COMPLETA
DIVIDIDA EN TRES PARTES.

*TRATA LA PRIMERA DE LA PRONUNCIACION Y DE LA ORTOGRAFIA,
LA SEGUNDA DE LA ANALOGIA Y VALOR DE LAS VOCES,
Y LA TERCERA DE LA CONSTRUCCION Y SINTAXIS.*

CON UN SUPLEMENTO QUE CONTIENE
una nomenclatura muy amplia, las frases mas precisas para
romper en una conversacion, un tratado de la propiedad
de las voces, y algunas observaciones sobre el arte
de traducir, &c. &c. &c.

SACADO TODO DE LOS MEJORES MAESTROS COMO:
WAILLY, DU MARSAIS, PORT-ROYAL, FROMANT, CONDILLAC,
Y DEMAS ESCRITORES CITADOS EN ESTA OBRA.

POR DON PEDRO NICOLAS CHANTREAU,
Maestro de frances de la Real Escuela Militar de Avila.

Pocos habrá que nieguen la utilidad de la Gramática, si se consi-
dera como medio para aprender alguna lengua extraña, &c.
*Gramática de la lengua castellana, por la Real Academia
Española. Prólogo pag. 1.*

QUINTA IMPRESION.

CON LICENCIA

EN MADRID: EN LA IMPRENTA DE SANGHA, AÑO DE MDCCCIX.
Se hallará en su Librería, calle de la Concepcion, N.º 31.

PLAN FIGURADO DE TODAS LAS PARTES DE LA GRAMÁTICA.																	
GRAMÁTICA.	I. ORTOGRAFÍA.	I. LEXICOGRAFÍA.	Caractères, d	Vocales	Alfabeto	<i>Dichas partes se hallarán en mi Gramática en los Artículos. . .</i>											
			Letras	Consonantes													
			Caractères pro- sódicos.	Acentos	Notar acciden- tales		Acento agudo	Acento grave	circunflexo	PRONUNCIACION.							
											Cedilla	Apostrofe	Crema, &c.				
														Letras mayúsculas y minúscu- las	Caractères redondos, ó curvi- vol.	Duplicacion de las letras	Abreviaturas, &c.
			Uso de las Le- tras relativa- mente á las Cláusulas.	Puntuacion	Coma		Punto	Paréntesis	Puntos accidentales		ORTOGRAFIA.						
			Valor de las Voces									Sentido funda- mental	Sentido especi- fico	Sentido acci- dental	Propio	Figurado	Nombres
			Etimología de las Voces.	Forma de la oracion.	Derivacion		Composicion	Voces primiti- vas	Voces deriva- das			Voces simples	Voces compues- tas	Simple ó com- puesta	Negativa	Afirmativa	ANALOGIA DE LAS PARTES de la Oracion.
			Expositiva		Interrogativa		Imperativa	Condicional	&c.			Y <i>Propiedades de las Partes.</i>					
			Materia de la oracion, ó proposicion.	Principál	Incidente, &c.		Construccion fi- gurada	Parte de la Gramática Materna. <i>Véase la Gramática de la Real Aca- demia Española, pag. 326, y Wailly, pag. 359, y siguientes. . .</i>					CONSTRUCCION GRAMATICAL.				
Concordancia.	Construccion enclítica	Régimen de las Voces	Idiotismos, &c.	CONCORDANCIA.													

29

SUPLEMENTO

La caja	<i>la boîte.</i>	Unas pulseras	<i>des bracelets. M.</i>
Un reloj	<i>une montre.</i>	Un peto	<i>une pièce d'esto-</i> <i>mac.</i>
El baston	<i>la canne, le bâton.</i>	Un escote	<i>un tour de gorge.</i>
Los antoojos	<i>les lunettes. F.</i>	La mantilla	<i>la mantille</i> ^o <i>maneline.</i>
Las espuelas	<i>les éperons . . M</i>	La basquiña	<i>la basquine (a).</i>
Un quita sol	<i>un parasol.</i>	Un guardapiés	<i>un jupon.</i>
Un paragua	<i>un para pluie.</i>	Las enaguas	<i>la jupe de dessus.</i>
Una navaja de	<i>un rasoir.</i>	Un delantal	<i>un tablier.</i>
afeytar.		Unos vuelos	<i>des manchettes.</i> <i>F.</i>
Una bola de xa-	<i>une savonnette.</i>	Un abanico	<i>un éventail.</i>
bon.		El palillero	<i>l'etui à cure-</i> <i>dents.</i>
La bolsa de los	<i>le sac à poudre.</i>	El tocador	<i>la toilette.</i>
polvos.		El peinador	<i>le peignoir.</i>
La manteca	<i>la pomade.</i>	Un estuche	<i>un étui.</i>
Un cabo de olor.	<i>un bâton de pom-</i> <i>made.</i>	Agua de olor	<i>eau de senteur.</i>
Los polvos	<i>la poudre.</i>	Agua de azahar.	<i>eau de fleur</i> <i>d'orange.</i>
Un peine	<i>un peigne.</i>	Los lunares	<i>les mouches . . F.</i>
Un peine de box.	<i>un peigne de bois</i>	Una cinta	<i>un ruban.</i>
—de hasta.	<i>un peigne de cor-</i> <i>ne.</i>	Un espejo	<i>un miroir.</i>
—de marfil.	<i>un peigne d'ivoi-</i> <i>re.</i>	Afeite	<i>du fard.</i>
Un escarpidor	<i>un dimélsir.</i>	Arrebol	<i>du rouge.</i>
		Un cordon	<i>un cordon.</i>
		Un cordon de ata-	<i>un lacet.</i> <i>crise.</i>
		Un lazo	<i>un noeud.</i>
		Una piocha	<i>une a grette.</i>
		Un alfiler	<i>une épingle.</i>
		Un cepillo	<i>une vergette.</i>
		Una aguja	<i>une aiguille.</i>
		Un dedal	<i>un dé à coudre.</i>
		Unas tijeras	<i>des ciseaux. M.</i>
		Hilo	<i>du fil.</i>
		Seda	<i>de la soie.</i>

Una

(a) Las voces *mantille* ó *maneline* y *basquine* son afrancesadas por los Franceses que viven acá, porque en Francia no se llevan mantillas, ni basquiñas.

XIX

Francisco de Tramarría

Catedrático de francés en la Real Casa de Caballeros Pages de su Majestad, publica en 1829 una *Gramática francesa para uso de los españoles*, que dedica al Rey N. S. Avala la calidad de la gramática con doce años de experiencia en la enseñanza de la lengua francesa y con el «examen detenido de las gramáticas filosóficas de Harris, Beauzée y Sicard; de las francesas de Vailly, Restaut y Chapsal; y de las arregladas para el uso de los españoles de Lhomond, Levizac y otros». Esta gramática, que formará parte de los manuales oficiales aprobados por el Gobierno para la asignatura de francés, se adopta como libro de texto de la Escuela de Comercio y será objeto de abundantes reediciones.

En una primera parte, divide su gramática en cuatro libros: Prosodia («recta y verdadera pronunciacion de las palabras»), Análisis («carácter y oficio de cada una de las diversas partes de la oracion»), Sintaxis («unir las palabras entre sí para formar la oracion gramatical»), y Ortografía («modo de escribir o representar las palabras de una lengua por medio de ciertos signos figurados perceptibles de consiguiente por el órgano de la vista»). A ello añade una segunda parte dedicada a la presentación de vocabulario, locuciones, diálogos y proverbios, y a la presentación de un texto, *Description de la Bétique par Fénelon*, cuya inclusión en la Gramática no queda bien justificada.

GRAMÁTICA FRANCESA

PARA USO

DE LOS ESPAÑOLES,

compuesta

por D. F. de Tramarría

*Profesor de esta lengua en la estinguida Real Casa de
Caballeros Pages de S. M.*

DEDICADA

al Rey N. S.

(2. D. J.)

y adoptada por el Real Consulado de esta Corte para
servir de testo en la cátedra de francés de la escuela de
Comercio.



MADRID 1819:

Imprenta de Moxko, plazuela del Cordon, número 1.

INTRODUCCION.

La gramática particular de una lengua, sea esta la que fuere, es aquel arte que nos enseña á hablarla y escribirla con la debida pureza y correccion. Por consiguiente, *Gramática Francesa* es el arte de hablar y escribir pura y correctamente esta lengua.

Pero una lengua se compone solamente de voces ó palabras, como veremos mas adelante; y estas pueden ser consideradas bajo cuatro diferentes aspectos. De aquí nacen las cuatro distintas partes en que se divide comunmente la gramática particular de un idioma.

Parte primera. Si se consideran las palabras como signos representativos de las ideas, y se examinan separadamente para esplicar la naturaleza y propiedades de cada una, resulta la primera parte de la gramática, que suele denominarse comunmente *analogía* ó *etimología*, con bastante impropiedad. Por lo mismo la llamaremos nosotros *análisis*, cuyo nombre esplica mejor su objeto, que es dar á conocer *analicamente el carácter y oficio* de cada una de las diversas partes de la oracion.

Parte segunda. Si las palabras se consideran todavia como signos de las ideas, pero se trata de examinar las relaciones que naturalmente las unen ó enlazan en la espresion de los pensamientos, resulta la segunda parte de la gramática, denominada propiamente *sintaxis* por todos los preceptistas. Esta trata, pues, del modo de ligar ó unir las palabras entre sí para formar la oracion gramatical.

Parte tercera. Si se prescinde absolutamente de que las palabras sean signos de nuestras ideas, y se consideran meramente como unos sonidos articulados, formados por la voz humana, resulta la tercera parte de la gramática, á que se ha dado particularmente la denominacion de *prosodia*. Por consiguiente, esta nos enseña la recta y verdadera pronunciacion de las palabras de una lengua.

Parte cuarta. Finalmente, si se consideran aun las palabras como sonidos articulados, prescindiendo enteramente de su significacion, y se trata solo de representarlas figuradamen-

SEGUNDA PARTE,

Artículo Primero.

Coleccion de voces mas usuales.

<i>De las enfermedades y de lo que á ello se refiere.</i>	<i>Des maladies, et de ce qui y a rapport.</i>	<i>El dolor,</i>	<i>la douleur.</i>
		Un arañó,	<i>une égratignure.</i>
		Una hinchazon,	<i>une enflure.</i>
		La ronquera,	<i>l'enrouement.</i>
		El entierro,	<i>l'enterrement.</i>
		Una torcedura del pie,	<i>une entorse,</i>
		La epilepsia,	<i>l'épilepsie.</i>
		El malparto,	<i>la fausse-couche.</i>
		La calentura,	<i>la fièvre.</i>
		Las calenturas,	<i>les fièvres.</i>
		El flujo de sangre,	<i>le flux de sang.</i>
		El calofrío,	<i>le frisson,</i>
		La sarna,	<i>la gale.</i>
		La gangrena,	<i>la gangrène.</i>
		Una papera,	<i>un gotte.</i>
		La gota,	<i>la goutte.</i>
		El mal de piedra,	<i>la gravelle.</i>
		La curacion,	<i>la guérison.</i>
		La hidropesia,	<i>l'hydropisie.</i>
		Una indisposicion,	<i>une indisposition.</i>
		Un achaque,	<i>une infirmité.</i>
		La ictericia,	<i>la jaunisse.</i>
		La lepra,	<i>la lèpre.</i>
		Un lobanillo,	<i>une loupe.</i>
		El dolor,	<i>le mal.</i>
		El dolor de muelas,	<i>le mal de dents.</i>
		El dolor de cabeza,	<i>le mal de tête,</i>
<i>Un acceso,</i>	<i>un accès.</i>		
<i>El parto,</i>	<i>l'accouchement.</i>		
<i>Una muleta,</i>	<i>une béquille.</i>		
<i>La bilis,</i>	<i>la bile.</i>		
<i>Una herida,</i>	<i>une blessure.</i>		
<i>Una corcova,</i>	<i>une bosse.</i>		
<i>Un grano,</i>	<i>un bouton.</i>		
<i>Un cáncer,</i>	<i>un cancer.</i>		
<i>La catarata,</i>	<i>la cataracte.</i>		
<i>Un ataud,</i>	<i>un cercueil.</i>		
<i>La lagaña,</i>	<i>la chassie.</i>		
<i>Una caida,</i>	<i>une chute.</i>		
<i>Una cicatriz,</i>	<i>une cicatrice.</i>		
<i>El cólico,</i>	<i>la colique.</i>		
<i>Un contagio,</i>	<i>une contagion.</i>		
<i>Una contusion,</i>	<i>une contusion.</i>		
<i>En callo,</i>	<i>un cor au pied.</i>		
<i>Una patada,</i>	<i>un coup de pied.</i>		
<i>Una puñada,</i>	<i>un coup de poing.</i>		
<i>Una cortadura,</i>	<i>une coupure.</i>		
<i>Las herpes,</i>	<i>une dartre.</i>		
<i>El desmayo,</i>	<i>la défaillance.</i>		
<i>Un defecto,</i>	<i>un défaut.</i>		
<i>La comezon,</i>	<i>la démangeaison.</i>		
<i>El luto,</i>	<i>le deuil.</i>		
<i>La dieta,</i>	<i>la diète.</i>		

XIX

Eduardo Benot

Profesor de la Institución Libre de Enseñanza y miembro de la Real Academia Española, es un lingüista avanzado de su época, con una concepción lógica y matemática de las lenguas, que le lleva a propugnar una Gramática General, siguiendo sin duda la inspiración de la Escuela francesa de Port-Royal.

Benot es probablemente el introductor en España, adaptándolo y reformándolo, del método Ollendorff, que sirvió de base para el aprendizaje de diversas lenguas y disfrutó de gran éxito en Europa y América.

Benot incluye el nombre del autor del método en el encabezamiento de su gramática, *Ollendorff reformado: gramática francesa, y método para aprenderla* (Cádiz 1843), y publica en España una obra que conocerá en un siglo una decena de ediciones. Se completa la gramática con la *Clave de los temas o correcta versión al francés de los ejercicios contenidos en la gramática francesa*. El conocimiento de lenguas de Benot le lleva a aplicar igualmente el método Ollendorff a las lenguas alemana, inglesa e italiana, de las cuales elabora también una gramática, que como en el caso del francés, se basa en la presentación de materiales contextualizados, que conectan con la realidad del hablante y orientan el aprendizaje de la lengua desde la perspectiva comunicativa.

OLLENDORFF REFORMADO.

GRAMÁTICA FRANCESA

Y MÉTODO

PARA APRENDERLA,

POR

EDUARDO BENOT.

CLAVE DE LOS TEMAS,

Ó CORRECTA VERSION AL FRANCÉS

DE LOS EJERCICIOS CONTENIDOS EN LA GRAMATICA FRANCESA

SEXTA EDICION CORREGIDA NUEVAMENTE.

CADIZ.

VERDUGO MORILLAS Y COMPAÑIA, EDITORES.

1865.

CLAVE DE LOS TEMAS.

TEMA 1. LEC. 1.—Avez-vous le pain?—Oui, Monsieur, j'ai le pain.—Avez-vous votre pain?—J'ai mon pain.—Avez-vous l'or?—J'ai l'or.—Avez-vous mon or?—J'ai votre or.—Avez-vous le savon?—J'ai le savon.—Avez-vous votre savon?—J'ai mon savon.—Quel savon avez-vous?—J'ai votre savon.—Avez-vous votre drap?—J'ai mon drap.—Quel drap avez-vous?—J'ai votre drap.—Quel papier avez-vous?—J'ai mon papier.—Avez-vous mon papier?—J'ai votre papier.—Quel pain avez-vous?—J'ai mon pain.—Quel sel avez-vous?—J'ai votre sel.—Avez-vous l'habit?—Oui, Monsieur, j'ai l'habit.—Avez-vous l'or?—J'ai l'or.—Avez-vous mon livre?—J'ai votre livre.—Quel livre avez-vous?—J'ai mon livre.

De cuántos modos se dice en francés el artículo él? (L. 1.)—Ante qué palabras se usa el artículo francés le? (L. 1.)—Ante qué palabras se usa el artículo francés l'? (L. 1.)—De cuántos modos se usa en la conjugación francesa el pronombre yo? (L. 1.)—Ante qué verbos se usa el pronombre je? (L. 1.)—Ante qué verbos se usa el pronombre j'? (L. 1.)—Cuándo la oración es expositiva dónde se coloca el nominativo? (2.)—Cuando la oración es interrogativa qué se encuentra en francés inmediatamente después del verbo? (3.)—Puede haber oración en francés sin nominativo expreso? (1.)—Pueden suprimirse los pronombres nominativos en francés? (1) [a]

2. LEC. 2.—Avez-vous le joli chapeau?—J'ai le joli chapeau.—Avez-vous le bon pain?—J'ai le bon pain.—Avez-vous le savon allemand?—J'ai le savon allemand.—Avez-vous le vilain papier?—J'ai le vilain papier.—Avez-vous le livre rond?—Je l'ai.—Avez-vous le beau chapeau rond?—J'ai le chapeau italien et le chapeau noir.—Avez-vous mon mauvais pain?—J'ai votre mauvais pain.—Avez-vous votre bon savon?—J'ai mon mauvais savon.—Avez-vous mon bon drap?—J'ai votre vilain drap.—Avez-vous le papier espagnol ou le papier anglais?—J'ai le papier espagnol et le papier italien.—Avez-vous le bon or?—Je l'ai.—Avez-vous mon joli habit?—Je l'ai.—L'avez-vous?—Je l'ai.—Avez-vous le beau livre bleu?—Je l'ai.—Avez-vous l'habit bleu ou l'habit noir?—J'ai l'habit bleu et l'habit noir.—Quel habit avez-vous?—J'ai l'habit noir.—Quel chapeau avez-vous?—J'ai le chapeau rond.

De cuántos modos se dice en francés el artículo él? (L. 1.)—Ante qué palabras se usa el artículo le? (L. 1.)—Ante qué palabras se usa el artículo francés l'? (L. 1.)—De cuántos modos se usa en la conjugación francesa el pronombre yo? (L. 1.)—Ante qué verbos se usa el pronombre je? (L. 1.)—Ante qué verbos se usa el pronombre j'? (L. 1.)—Dónde se colocan en francés los adjetivos de nación? (5)—Dónde los de forma ó color? (5)—Dónde los que expresan cualidades morales? (5)—Dónde los que no expresan forma ó color ni cualidades morales, ni son de los de nación? (5) Puede V. decir algunos?—(L. 2. N. 2.)—Dónde se colocan los pronombres personales que no están en nominativo? (4)—Pueden suprimirse los pronombres nominativos en francés? (1)—Cuando la oración es expositiva dónde se coloca el nominativo? (2)—Cuando la oración es interrogativa qué se pone en francés inmediatamente después del verbo? (3)

(1) Con el objeto de repasar las reglas se pondrá al fin de los temas de cada lección el número de preguntas para examen que se consideran absolutamente necesarias. Los señores profesores las ampliarán ó modificarán, si lo tienen por conveniente.—Los números entre paréntesis indican el de las reglas á que se refieren las preguntas: una (L. .) significa lección; y una (N. .) nota.

GRAND EXEMPLE DE CHARITÉ CHRÉTIENNE.

669. M. de Lamothe, archevêque, d'Amiens, voulant venir au secours d'une famille nombreuse, qui avait été ruinée par un incendie, alla lui-même faire une quête chez les personnes charitables de la ville. Le hasard conduisit ce respectable prélat dans une maison où l'on jouait gros jeu, et, loin d'être repoussé par l'idée qu'on ne peut exercer l'humanité quand on se livre à la passion la plus contraire à ses principes, il entra dans l'espoir que ceux qu'avait favorisé la fortune pourraient contribuer à soulager une famille malheureuse; en effet, quelques joueurs, à qui le hasard avait été favorable, lui donnèrent plusieurs pièces d'or. Encouragé par ce succès, M. de Lamothe s'adresse à un homme qui venait de perdre une somme considérable: celui-ci outré de cette démarche, qu'il prend pour une ironie, parce qu'il pense que le prélat a dû lire son malheur dans ses traits, se laisse entraîner par la colère et lui donne un soufflet: cette action révolte tous les spectateurs; on veut venger l'insulte qu'il a reçue: mais le saint homme arrêtant d'un geste ceux qui s'empres-sent autour de lui, dit avec modération à l'homme qui l'a frappé: Monsieur, le soufflet est pour moi: donnez maintenant quelque chose pour les infortunés que je voudrais secourir.

On juge de l'effet que dut produire cette charité héroïque: non seulement tout le monde témoignait par des pleurs combien on était touché de cette belle action, mais le joueur même qui avait osé porter sur lui une main téméraire, tomba à ses pieds en lui demandant pardon de sa faute, et, quand il l'eut obtenu, il donna plus à lui seul que le prélat n'avait déjà reçu.

Je n'ajouterai point de réflexion à ce trait sublime; il est des actions si belles en elles mêmes, que c'est diminuer, en les louant, le vif intérêt qu'elles inspirent

El profesor hará las preguntas que estime convenientes.

HISTOIRE DE JEAN ET DE MARIE.

670. LEC. 180.—Il y avait un marchand qui était allé dans les Indes avec sa femme. Il y gagna beaucoup d'argent, et au bout de quelques années, il s'embarqua pour revenir en France, d'où il était. Il avait un fils et une fille. Le garçon, âgé de quatre ans, se nommait Jean, et la fille qui n'en avait que trois, s'appelait Marie. Quand ils furent à moitié chemin, il survint une grande tempête, et le pilote déclara qu'ils étaient en grand danger, parce que le vent les poussait vers des îles, où leur vaisseau se briserait infailliblement. La pauvre marchand, ayant entendu cela, prit une grande planche et lia dessus fortement sa femme et ses deux enfants; il allait s'y attacher aussi, mais il n'en eut pas le temps; car le vaisseau toucha contre un rocher, s'ouvrit, et tous ceux qui étaient dedans tombèrent dans la mer.—La planche sur laquelle étaient la femme et les deux enfants, se soutint sur la mer comme un petit bateau, et le vent les poussa sur une île. Alors la femme détacha les cordes et prit terre dans cette île avec ses deux enfants.

À peine en lieu de sûreté la première chose qu'elle fit fut de se mettre à genoux pour remercier Dieu de l'avoir sauvée. Elle était bien affligée d'avoir perdu son mari, elle pensait aussi qu'elle et ses enfants mourraient de faim dans cette île, ou qu'ils seraient dévorés par les bêtes sauvages. Elle marchait depuis quelque temps pleine de ces tristes pensées, lorsqu'elle aperçut plusieurs arbres chargés de fruits: elle prit un bâton, en fit tomber quelques-uns, qu'elle donna à ses enfants, et en mangea elle-même. Ensuite s'étant aventurée plus loin pour voir si elle ne découvrirait point quelque cabane, elle reconnut, à son grand désespoir, qu'elle était dans une île déserte. Cependant elle avait trouvé dans son chemin un grand arbre qui était creux, et elle résolut d'y passer la nuit. Elle y coucha donc avec ses enfants, et le lendemain elle avança encore dans l'île autant qu'ils purent marcher. Elle avait découvert aussi dans son chemin des nids d'oiseaux, dont elle prit les oeufs. Enfin, voyant qu'elle ne trouvait ni hommes ni mauvaises bêtes, elle résolut de se

XIX

Antonio Bergnes de las Casas

Fue catedrático de Francés de la Escuela de Idiomas de la Junta de Comercio de Barcelona, y catedrático de Griego, además de Rector, de la Universidad de Barcelona. Es uno de los autores que publica (Barcelona, 1845) un *Nuevo o Novísimo Chantreau*, tarea que ya habían realizado algunos otros autores como Lorenzo de Alemany (1826) o Pedro Puiggarí (1841). En el prólogo manifiesta que sus amigos los editores le han encargado la revisión y adaptación de la obra de Chantreau «que con varias enmiendas y amplificaciones publicaron sucesivamente Mr. Dupuy y D. Luis Bordas». La tarea no resulta sencilla y advierte que ha debido hacer cambios de importancia en veinte temas de la obra original.

El resultado, a su juicio, es bueno y no duda de «que así mejorada la gramática de Chantreau, será bien recibida por el Público ilustrado y contribuirá á facilitar el estudio de la lengua francesa en España». Y en efecto, su obra, que fue considerada manual oficial para la asignatura de francés, conoce doce ediciones hasta 1901, incorporando en la edición de 1857 una adaptación al método Ollendorff.

La gramática de Bergnes trasciende el aprendizaje práctico de la lengua y dedica una parte de sus ejercicios al análisis etimológico y sintáctico y al conocimiento de pasajes selectos de la literatura francesa. Además de saber hablar francés, el alumnado (su «Público ilustrado») debe reconocer el «buen estilo» y adquirir un modelo no sólo lingüístico, sino también cultural e intelectual.

NOVÍSIMO CHANTREAU,

6

GRAMÁTICA FRANCESA,

EN LA QUE SE HAN ENMENDADO CUANTAS EDICIONES DEL CHANTREAU SE HAN HECHO HASTA EL DÍA, AUMENTÁNDOSE CONSIDERABLEMENTE LA PARTE SINTÁCTICA, QUE ERA DEPECTUOSÍSIMA, Y HECHO OTRAS VARIACIONES IMPORTANTES

POR DON ANTONIO BERGNES DE LAS CASAS,

PROFESOR QUE FUÉ DE LENGUA FRANCESA POR EL CONSULADO DE BARCELONA, AUTOR DE LA NUEVA GRAMÁTICA GRIEGA, Y DE OTRAS OBRAS ELEMENTALES.



BARCELONA :

ESTABLACIMIENTO TIPOGRAFICO A CARGO DE DON JUAN OLIVERAS,
CALLE DE ESCOCELLERS, NÚM. 2.

Advertencia.

Damos al público esta edición de la Gramática francesa de Chantreau, notablemente corregida y aumentada por nuestro compatriota D. Antonio Bergnes de las Casas, sujeto notoriamente idóneo para esta clase de tareas literarias, y que durante el largo espacio de diez años que estuvo enseñando la lengua francesa en la Casa Lonja de esta ciudad, sacando profesores á muchos de sus alumnos, debió necesariamente penetrarse de las dificultades de la lengua francesa y de las nulidades de las gramáticas que compulsó.

No dudamos que el Público recibirá con aprecio esta gramática revisada por dicho profesor bien conocido en filología, así por su esperiencia en el arte difícil de enseñar, como por su conocimiento de algunas lenguas.

Barcelona 10 de noviembre de 1845.

LOS EDITORES.

SUPLEMENTO,

QUE CONTIENE

UNA nomenclatura muy amplia de las frases mas precisas para romper á hablar, un tratado de la propiedad de las voces, y algunas observaciones sobre el arte de traducir, etc., etc., sacado todo de los mejores maestros, como WAILLY, DU-MARSAIS, PORT-ROYAL, FROMANT, CONDILLAC, etc., etc.

INTRODUCCION.

PARA hablar una lengua, no basta solamente saber las reglas de la gramática es preciso tambien tener en la memoria las voces mas usuales en la conversacion, y trato de la gente.

Con este objeto he añadido á la gramática un Suplemento, dividido en dos libros. El primero contiene una recopilacion de las voces mas frecuentes en francés, con aquellas frases breves y familiares que se ofrecen á cada instante en la conversacion, y cuya expresion es muchas veces diferente en ambos idiomas (1). El segundo libro comprende un tratado de la propiedad de las voces, dividido en dos partes: la primera explica las voces castellanas que tienen dos significados en francés con diferente sentido; y la segunda las francesas que tienen diferentes acepciones. Se incluyen tambien en esta los proverbios, adagios y refranes comunes á ambos idiomas, con algunos pedazos de traduccion para que puedan servir de modelo.

(1) Recomendamos muy particularmente el *Arte de traducir el idioma francés al castellano*, compuesto por D. Antonio Capmany, revisto y aumentado por D. Antonio Alcalá Galiano y D. Vicente Salvá. Es tambien de mucha utilidad, para los que se dedican al estudio del francés, el *Compendio elemental de las diferencias mas notables entre Francia y España*, por D. Pablo Dupuy.

XXIX

Joaquín Mendizábal

Catedrático en el Instituto de Zaragoza, su *Gramática de la lengua francesa* (Zaragoza, 1860), sigue el «Método práctico-teórico-analítico» de Robertson. En su Prólogo señala que se trata de «una refundición completa, mas bien que una reimpresión, de la gramática que vió la luz pública por primera vez con el título de EL ROBERTSON ESPAÑOL».

A modo de alfabeto fonético utiliza una relación entre números y signos y sonidos vocálicos y consonánticos e indica la necesidad inexcusable del profesor para determinados sonidos que deben ser mostrados y explicados «de viva voz».

Mendizábal señala que «en lugar del cúmulo de reglas de pronunciación, ortografía, analogía y sintaxis, reglas cuya aplicación inmediata no ve el alumno [...] le ofrece este sistema desde el principio hasta el fin una serie de ejercicios facilísimos, y por decirlo así dramáticos, que, lejos de arredrarle y disgustarle, le estimulan y contentan, puesto que observa con gusto sus diarios adelantos, no debidos á una rutinaria repetición, sino á una conveniente mezcla de la práctica con la teoría».

Dado que la ley prescribe «que el francés se estudie en dos cursos de lección alternada», Mendizábal divide la gramática en cincuenta lecciones, veinticinco para cada curso, cada una de las cuales se desarrolla a lo largo de tres días: en el primero se ve la parte práctica (lectura, traducción interlineal y alternativa, conversación), en el segundo la pronunciación, la lexicología y la sintaxis, y en el tercero la composición y el repaso de los dos primeros días. A ello se suman unas normas muy precisas de cómo debe desarrollarse la clase.

GRAMÁTICA FRANCESA

SEGUN EL MÉTODO .

PRÁCTICO-TEÓRICO-ANALÍTICO

DE M. ROBERTSON,

por

D. Joaquín Mendizábal,

catedrático en el Instituto de Zaragoza.

2.ª EDICION.

ZARAGOZA :

Imprenta y librería de Vicente Andrés.

—
1860.

TABLA DE SIGNOS.

1 equivale á	a	8 equivale á	s
2 =	e	9 =	f
3 =	i	0 =	letra muda.
4 =	o	. =	sonido accidental
5 =	u	- =	vocal larga.
6 =	eu frances (1)	() =	enlace de letras.
7 =	ñ		

Sonidos accidentales.

2̇, ė, equivale á	e abierta (1)	ġ equivale á	j francesa (1)
4̇, ȯ, =	o cerrada (1)	ḣ =	h aspirada (1)
3̇, u̇, =	u francesa (1)	cḣ =	k
6̇, =	eu fr. abierta (1)	l̇, ll̇ =	ll española
8̇, ṡ, =	s suavísima	ṁ, ṅ =	m, n, nasal (1)
ḋ =	t	ẋ =	gs suavísimas
ḟ =	v (1)		

Modo de usar esta tabla.

Después de aprender el discípulo de memoria el valor de cada signo, observará para aplicarlo las reglas siguientes:

1.° Todas las letras que se encuentren sin ningún signo se pronunciarán con el sonido que tienen en el alfabeto español.

2.° A las letras ó combinaciones de letras que lleven sobrepuesto algún signo les dará el valor ó sonido que el signo indique.

3.° Se callarán todas las letras ó combinaciones de letras que lleven cero sobrepuesto.

Ejemplos; Amiral; pronúnciese amiral.

$\overset{2}{\text{P}}\text{ortai}, \overset{4}{\text{t}}\text{ableau}; \text{pr. } \overset{00}{\text{porté}}, \overset{0}{\text{tabloo}}.$

Ils $\overset{0}{\text{portent}}$; pr. i port.

Advertencia. Téngase presente que, una vez notada una voz, no vuelve á numerarse aunque se vuelva á presentar.

(1) Viva voz.

6 . 0 6 8 .
PREMIÈRE LEÇON.

Primera

Leccion.

PRIMERA PARTE.—PRÁCTICA.

LECTURA.

00 . 5 0 20 . 0 .

Lorsque la cour allait à l' Escorial, les cuisiniers du roi donnaient à diner à tout le monde, de manière que je ne sentais point la misère. Nous couchions dans une garde-robe auprès de la chambre du Duc.

TRADUCCION INTERLINEAL.

Lorsque la cour allait à l' Escorial, les cuisiniers du
 Cuando la corte iba á el Escorial, los cocineros del
 roi donnaient à diner à tout le monde, de manière que je
 rey daban (1) comer — todo el mundo, de manera que yo

(1) No se repetirá la traducción de voz que una vez se presente, y lo indicará así una raya puesta en lugar de la traducción.

XIX

R. Leandro Delaborde

Publica en 1850, en Nueva York, una *Gramatica francesa, método practico, para aprender á leer, escribir y hablar la lengua francesa, segun el sistema de Ollendorff: Dándose una demonstracion practica del modo de escribir y pronunciar cada una de las palabras contenidas en las lecciones, para que sirva como una ilustración de las reglas dadas para la pronunciaci3n; y una clave de los ejercicios*. Lo firma «un Profesor de la Universidad de Nueva York».

En 1855 publica en Madrid su *Novísimo arte teórico, práctico-analítico y sintético de lengua francesa para uso de los españoles, el más completo de los que se han publicado hasta el día para aprender sin cansar la memoria a traducir, hablar y escribir esta lengua en 70 días. Obra declarada de texto para todos los Establecimientos públicos del Reino*. En ediciones posteriores, como la aparecida en 1859, el tiempo previsto de aprendizaje aumentará hasta los 80 días.

En el prólogo de la obra, Delaborde señala que ha desarrollado su método a partir de otros métodos célebres, entre los que cita el «método Robertson» y el de Ollendorff. El carácter práctico de su manual le lleva a incluir toda una serie de signos gráficos que sirven de orientación al alumno para recordar la pronunciaci3n, sin necesidad de recurrir a un profesor. Siguiendo la tendencia de la época, el autor garantiza que si profesor y alumno siguen sus instrucciones, en 80 días habrán aprendido a leer, hablar y traducir francés.

NUEVO MÉTODO
TEÓRICO Y PRÁCTICO
DE
LENGUA FRANCESA,

el mas completo de todos los que se han publicado hasta el dia, para aprender, sin cansar la memoria, á traducir, escribir y hablar esta lengua.

EN 80 DIAS.

POR MR. DELABORDE.

ESTE TOMO CONTIENE LA PARTE GRAMATICAL EN MAYOR ESCALA,
ADÉMÁS, UN DICCIONARIO FRASOLÓGICO, UN TRATADO COMPLETO DE PRONUNCIACION, OTRO
DE ANALOGIA ENTRE LAS LENGUAS FRANCESA Y ESPAÑOLA, Y OTRO DEL ESTILO EPISTOLAR
Ó ARTE DE ESCRIBIR TODA CLASE DE CARTAS EN FRANCÉS, CON UN GRAN
NÚMERO DE MODELOS.

Obrá declarada de texto para todos los Establecimientos públicos del Reino

SESTA EDICION

ENTERAMENTE REFUNDIDA Y AUMENTADA.

Precio en rústica 80 rs.

Se halla de venta en todas las librerías de Madrid, y en casa del autor, Plaza Mayor, núm. 5, principal.

trece; quatorze, catorce; quinze, quince; seize, diez y seis; y las voces *asagor*, cardenillo; *azaphie*, azafía; *azerbe*, acerba; *bizarre*, raro, etc.; *gaze*, gasa; *gasette*, gaceta; *gaz*, gas; *gazon*, césped; *gazouiller*, gorgear.

DE L'ART D'ÉCRIRE LES LETTRES. Du style épistolaire.

On appelle style, la manière de composer, c'est à dire l'ordre dans le quel on presente ses pensées, et la manière dont on les exprime.

Le **style épistolaire** prend tous les tons et se plie à toutes les formes; en littérature, il n'y a point de genre plus varié, plus étendu; il comprend tout ce que la parole peut exprimer.

Une lettre peut reproduire la marche irrégulière de la conversation, ses expressions familières et naïves, enjouées et piquantes; elle emprunte dans l'occasion à l'éloquence la gravité de ses tours et ses traits les plus fiers; confidente du cœur, elle est l'interprète de ses sentiments les plus intimes; la tendresse lui prête son accent passionné, et la haine ses sarcasmes les plus amers.

Les règles du style épistolaire doivent être comptées parmi les élémens d'une éducation soignée.

Il n'y a rien de si commun que d'écrire des lettres; mais ce n'est pas une chose commune que de les bien composer.

Le style d'une lettre doit être comme un tissu dans lequel les fils qui composent la trame s'ajoutent sans cesse l'un à l'autre, mais dont les extrémités échappent à l'œil. Telle doit être la liaison et l'enchaînement des pensées, et tout l'art consiste à en rendre les jointures insensibles.

Je ne parlerai ici que des lettres missives, dont le but unique est de transmettre à celui qui le reçoit la pensée de celui qui les écrit.

De cette définition du style épistolaire, sortent toutes les règles qui doivent le caractériser. Ces règles sont en petit nombre: on pourrait même les réduire à une seule; et la voici: Puisqu'une lettre et sa réponse ne sont qu'une conversation entre absents, écrivez comme vous leur parleriez s'ils étaient là, c'est-à-dire, avec ce naturel, cette facilité, cet agrément, cette négligence même que demande ou permet un entretien familier. Mettez-y de la mesure avec vos supérieurs, de la franchise avec vos égaux, de la gaieté avec vos amis, et de la netteté avec tous.

Il faut autant que possible éviter de se servir d'expressions triviales, de termes ignobles, et de phrases banales.

Il est fort ridicule d'employer de grands mots pour exprimer de petites choses. On se tait sur une lettre qui est écrite avec simplicité; on rit de celle qui marque la prétention ou la pédanterie.

Les principales qualités du style épistolaire sont la pureté, la clarté, la simplicité et la facilité; car c'est pour être entendu que l'on parle; et l'on n'écrit que pour être compris. Pour cela faut-il que celui qui écrit, s'énonce de la manière la plus précise, par la raison toute simple qu'on ne peut faire trop tôt connaître ce que l'on pense, ou ce que l'on veut. C'est pourquoi nous ne saurions trop recommander à ceux qui n'ont pas l'habitude d'écrire le français, de ne se servir que de phrases courtes, où il est plus facile d'être clair.

Cette précision convient dans les lettres de commerce ou d'affaires, où il faut toujours de la concision, et l'on y parvient qu'en ne s'occupant que de l'objet qui fait le sujet de notre lettre. Il n'en est pas de même pour les lettres où ré-

DEL ARTICULO COMPUESTO.

59.—**COMPUESTO** es el artículo cuando va unido á las preposiciones, formando una sola voz, esto se llama por los gramáticos *contraccion* (5).

60.—Este artículo se forma del simple y de una de las preposiciones *á* ó *de*: los cuales forman palabras que conservan la doble significacion y valor de uno y otra. Estas palabras son: **Au, aux, du, des.**

En resumen: **Au**, está en lugar de *á le*; **aux**, en lugar de *á les*; **du**, en lugar de *de le*; y **des**, en lugar de *de les*, que no se usan nunca.

61.—En el idioma frances dicho artículo no se diferencia del castellano, pues los Españoles para suavizar la pronunciaci6n de sus artículos compuestos *á el* y *de el*, en que hay mal sonido por la concurrencia de las vocales, las han convertido en **al** y **del**. Lo propio hemos hecho nosotros los Franceses, haciendo de *á le*; **au**, y de *de le*, **du**, tambien en obsequio á la pronunciaci6n.

Para mas claridad ponemos el cuadro siguiente, en el cual recopilamos cuanto hemos dicho, tanto del artículo simple, como del compuesto.

RECOPIACION.

Antes de consonantes ó **h** aspirada:

El,	LE.
La,	LA.
Lo,	LE.
Los,	LES.
Las,	LES.
Del,	DU.
De la,	DE LA.
De lo,	DU.
Al,	AU.
A la,	A LA.
A lo,	AU.

Antes de vocal ó **h** no aspirada:

El,	L'
La,	L'
Lo,	L'
Los,	LES'
Las,	LES
Del,	DEL'
De la,	DEL'
De lo,	DE L'
Al,	AL'
A la,	AL'
A lo,	AL' (4)

AU y **DU** sirven para el masculino singular: *Au roi*, al rey; pero si el sustantivo empieza por **vocal** ó **h** no aspirada, entonces el artículo y la preposicion conservan su forma primitiva: *A l'enfant*, al niño; *de l'enfant*, del niño; *á l'homme*, al hombre.

AUX y **DES** sirven para el plural de los dos géneros, principie el sustantivo por vocal ó consonante cualesquiera que sean: *Aux enfants*, á los niños; *aux hommes*, á los hombres; *aux femmes*, á las mugeres.

(5) Se verifica la contraccion, siempre que las preposiciones *á* ó *de* preceden á los artículos *le* y *les*, es decir, que dos sílabas se convierten en una. Así es que en lugar de *á le*, usamos **au**; en lugar de *de le*, **du**; en vez de *á les*, **aux**; como tambien **des** en lugar de *de les*.

(4) Ya se sabe que el neutro no tiene plural.

XIX

Henry Mac-Veigh

Realizó una adaptación del método del profesor alemán Hans Franz Ahn para los españoles. El método había demostrado ya su éxito en el plano internacional y su adaptación para españoles no fue una excepción, hasta el punto de que, en poco más de 30 años, se hicieron hasta 35 reediciones. Mac-Veigh se encargó del manual del primer curso, que fue publicado en Madrid por la Librería Durán y, un año después, Atalo Castañs llevó a cabo otra adaptación para el segundo curso, salida de la misma editorial. Los dos manuales, primer y segundo curso, aparecieron reunidos en un único volumen en Madrid por la editorial Bailly-Baillière, que es responsable de la edición de 1873 que aparece en la imagen.

Se trata de un método sencillo, calificado de «racional» por los autores, que huye de toda complicación y que destaca por su carácter práctico. El consejo para el alumnado es «Aprended un idioma extranjero como habeis aprendido vuestra lengua nativa», es decir, el método «de la naturaleza misma». De manera que la obra arranca con unas reglas de pronunciación que ocupan dos páginas, para pasar directamente a las lecciones que contienen modelos de diálogos contextualizados cada vez más extensos. La edición de 1873 incluye un añadido de gramática, con el fin de que «los alumnos que tienen algunas nociones de gramática castellana puedan, si quieren, aplicarlas al estudio del francés, haciéndose cargo de las analogías y de las diferencias que existen entr ambas lenguas».

MÉTODO DE ANN.

PRIMER CURSO DE FRANCÉS

ARREGLADO AL CASTELLANO

POR EL PROFESOR **H. MAC-VEIGH**

Duodécima edición

REVISADA Y AUMENTADA CON UN

COMPENDIO DE GRAMÁTICA FRANCESA

MADRID

CÁRLOS BAILLY-BAILLIÈRE

LIBRERÍA EXTRANJERA Y NACIONAL, CIENTÍFICA Y LITERARIA,

Plaza de Topete, núm. 10

1873.

PRIMER CURSO DE FRANCÉS

POR EL MÉTODO DE AHN.

1. EL ALFABETO.

El alfabeto francés se compone de 26 letras, á saber :
A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R,
S, T, U, V, W, X, Y, Z.

2. PRONUNCIACION.

a }
à }
â }
e, muda, se oye algo, pero muy rápida é indistintamente.
é, cerrada, como la e castellana, sin abrir mucho la boca.
è, abierta, como la e catalana, abriendo la boca.
ê, larga, ocupa doble tiempo en pronunciarse.
i, como la i española, solo mas brève.
î, como la i española, pero ocupa doble tiempo en pronun-
nciarse.
o, como la o castellana.
ô, id. id. id., pero ocupa doble tiempo.
u }
û }
ú }
y, en cualquiera parte de la palabra es como i.

3. CONSONANTES.

b, es muy labial.	n, n castellana.
c, se pronuncia como la s antes de e, i, y.	p, p id.
d, muy fuerte y palatal.	q, q id., silbada.
f, como la f castellana.	r, r id.
g, antes de e, i, y, se ha de oir de viva voz.	s, ó es muy suave entre vo- cales, ó como la s espa- ñola.
h, ó es muda, ó se aspira como en Andalucía.	t, muy dental y seca.
j, óigase de viva voz.	v, muy labial y dental.
k, como la c, seguida de a, o.	w, como la v.
l, como la española.	x, cs casi siempre.
m, id. id.	z, s muy suave.

DIÁLOGOS ÚTILES EN PARIS.

UN FIACRE.

Voilà un fiacre. Cocher! êtes-vous retenu?

Non, monsieur.
Conduisez-nous rue...

Est-ce à la course ou à l'heure.

Nous vous prenons à l'heure. Menez-nous bon train, et vous aurez un pourboire.

Vous nous descendrez au numéro neuf. C'est la cinquième maison à gauche.

Montez, messieurs.
Nous allons bien lentement. C'est que la rue est encombrée de voitures.

Oh! voilà les chevaux qui vont au grand trot.

Nous serons bientôt arrivés.

C'est ici. Arrêtez, cocher. Ouvrez la portière; baissez le marchepied.

Restez-vous long-temps, messieurs?

Un petit quart d'heure. Il ne faut pas vous presser; j'attendrai.

Je crois bien, mais cela ne fait pas notre compte.

UN COCHE DE ALQUILER.

Ahí viene un coche. ¿Cochero! ¿está tomado el carruaje?

No, señor.
Condúzcanos V. á la calle de...

¿Es por una carrera ó por horas?

Tomamos el coche por horas. Llévenos V. á buen paso y tendrá V. propina.

Se detendrá V. en el número nueve. Es la quinta casa á la izquierda.

Suban VV., señores.
Vamos demasiado despacio. Es que la calle está llena de carruajes.

¡Oh! ahora los caballos van al gran trote.

No tardaremos mucho en llegar.

Aquí es. Alto, cochero. Abra V. la portezuela; baje V. el estribo.

¿Tardarán VV. mucho, señores?

Un cuarto de hora escaso. No tienen VV. que darse prisa, yo esperaré.

Yo lo creo, pero eso no nos tiene mucha cuenta.



F. Tanty

Escribe una *Gramática de la Lengua Francesa* que está basada en el «célebre método Gaspey-Otto-Sauer» y constituye esencialmente un manual para la enseñanza de la conversación. Aunque en esta edición se presenta como Profesor en el Liceo de Versalles y Oficial de la Instrucción Pública, F. Tanty aparecía en la de 1902 como bibliotecario del Liceo de Versalles y Oficial de Academia. El objetivo es sencillo, sin pretensiones y está amparado por el renombre internacional del método: aprender a conversar en francés. De ahí que los contenidos gramaticales se adapten a este fin y sean presentados de una manera muy simplificada. Así, se exponen normas de gramática que el alumnado («la mocedad española é hispano- americana») debe memorizar, seguidas de una serie de textos para recitar o repetir. El objetivo es que sienta «un gran empeño en formar diálogos por sí mismo».

Junto al editor Julio Gross, Tanty afirma que «hemos procurado principalmente dar á los estudiantes una obra práctica, que lo más prontamente posible les facilite los medios de hablar clara y correctamente el francés, y les dé al mismo tiempo algunos conocimientos históricos y geográficos». Y, en efecto, la obra incorpora incluso un mapa de Francia y un plano de París en los reversos de la portada y la contraportada. La edición de 1921 incorporó ya el Alfabeto Fonético Internacional, situando la obra bajo la autoridad de los planteamientos «de P. Passy, J. Passy y Rambeau, de Viëtor, de Jespersen, de Nyrop y de otras autoridades».

MÉTODO GASPEY-OTTO-SAUER

GRAMÁTICA SUCINTA
DE LA
LENGUA FRANCESA

ACOMPAÑADA DE NUMEROSOS
EJERCICIOS DE TRADUCCIÓN Y LECTURA
PARA EL USO DE LOS PRINCIPIANTES

POR
EMILIO OTTO
Y
GUSTAVO KORDGIEN,

ANTIGUO CATEDRÁTICO EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES.

ENTERAMENTE REHECHA POR

F. TANTY,

PROFESOR EN EL LICEO DE VERSALLES, OFICIAL DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA.

SEXTA EDICIÓN.



MADRID.

ADRIÁN ROMO (Alcalá 5). FERNANDO FÉ (Puerta del Sol 15).

LIBRERÍA NACIONAL Y EXTRANJERA (San Bernardo 23).

BARCELONA. AGOSTIN BOSCH. LIBRERÍA NACIONAL Y EXTRANJERA. P. SCHNEIDER. — MÉJICO. MÜLLER H²²² (Calle Espíritu Santo 11^{1/2}).

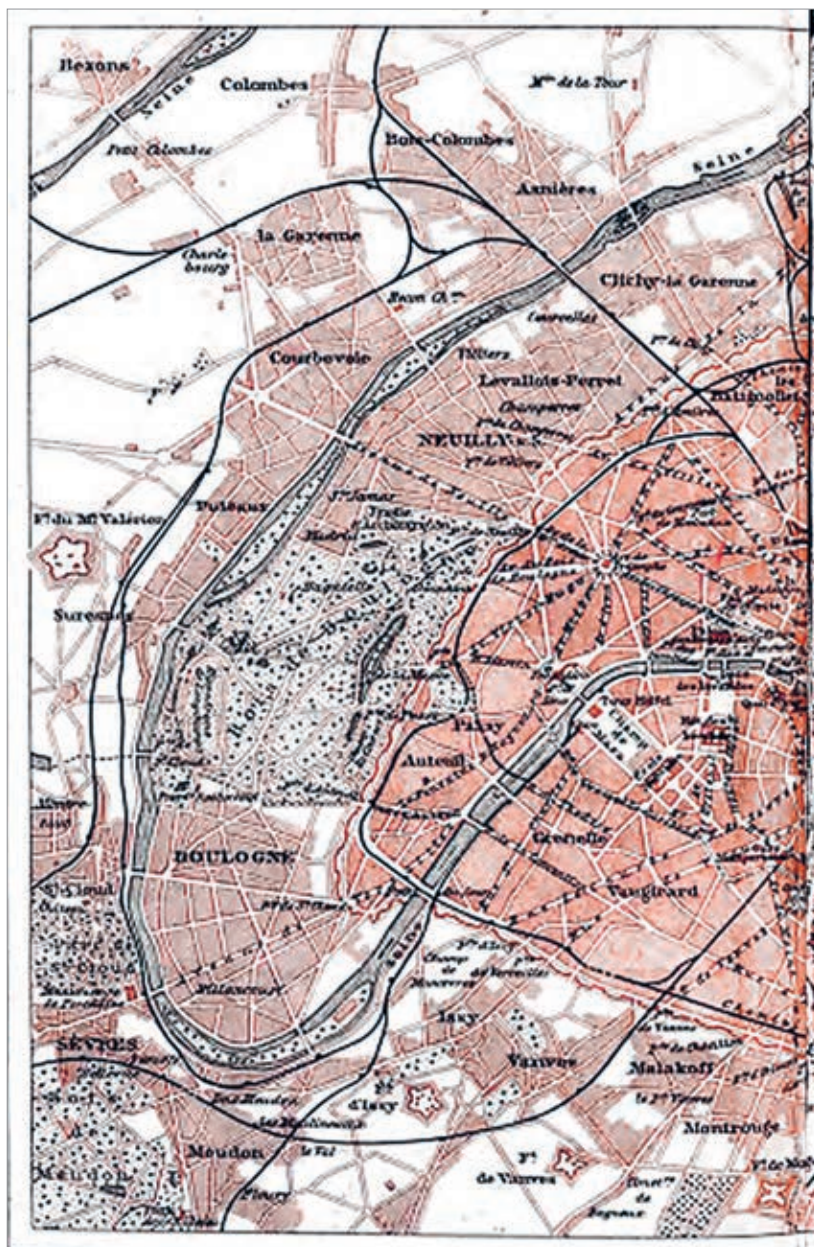
— BUENOS AIRES. C. BALZER. G. KRAUSE. — LIMA. C. F. NIEMEYER. —

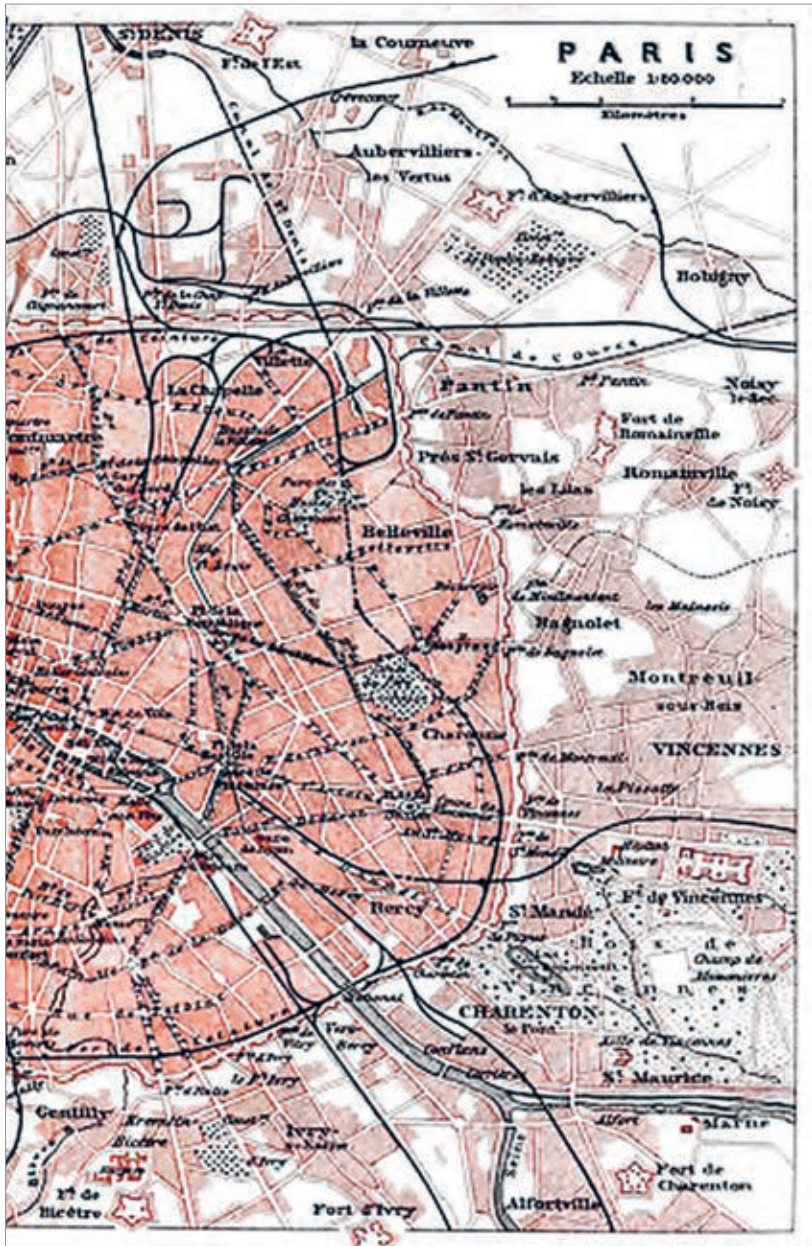
SANTIAGO. JOSÉ IVENS. — VALPARAISO. C. F. NIEMEYER.

HEIDELBERG.

JULIO GROOS.

1920.







G. M. Bruño

Originario de Cuenca, Miguel Febres es responsable, bajo el nombre de G.M. Bruño (el sello editorial fundado por los Hermanos Cristianos de La Salle a finales del siglo XIX), de una enorme cantidad de textos escolares que abarcan las más diversas disciplinas: desde aritmética hasta idiomas, pasando por contabilidad o botánica. Miembro de la orden de los Hermanos Cristianos, Febres pasó la mayor parte de su vida en Ecuador, dedicándose a la actividad apostólica y a la educación. Sus obras tuvieron una importante acogida al ser recomendadas por diversas instancias para la instrucción por sus valores educativos y religiosos.

Su manual intuitivo de francés tuvo numerosas ediciones y adaptaciones hasta bien avanzado el siglo. En la primera edición, se dividía en *Curso preparatorio*, *Curso elemental* y *Curso superior*, aunque el paso del tiempo y los nuevos planes educativos obligarán a una organización diferente. Las imágenes de la derecha muestran dos de las adaptaciones, estéticas y de contenido, que la editorial realizó la primera de 1943 (manual de Segundo Grado) y la segunda de 1958 (Curso Primero).

En la edición de la primera década del siglo XX, se indicaba a los estudiantes que se daba preferencia a «la conversación y a los ejercicios ejecutados de palabra», aunque la parte oral del manual se limita a la repetición de sonidos y a la lectura de textos.

MÉTODO INTUITIVO
DE
LENGUA FRANCESA HABLADA

FOR
G. M. Bruño.

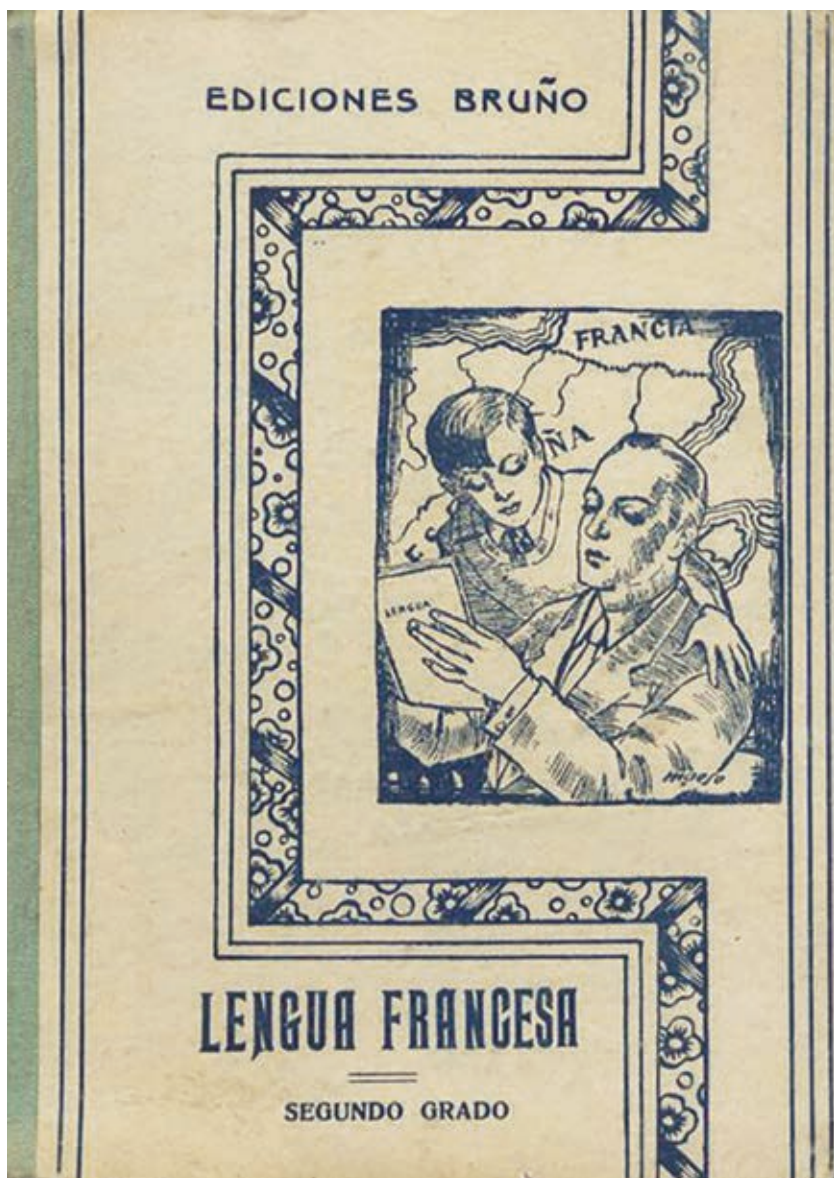
CURSO PREPARATORIO

SEXTA EDICIÓN ILUSTRADA



MADRID BARCELONA PARÍS
Bravo Murillo, 106. Calle de Caseros, 8. Rue de Sévres, 78.

Se halla también en las principales librerías de España.







El método diario «ASSIMIL», *El francés sin esfuerzo*, publicado por primera vez en español en 1954 en París, supuso una gran novedad en la enseñanza del francés a los españoles tanto por su metodología basada en la asimilación intuitiva (de ahí su nombre), que partía de la comprensión y la repetición de textos escuchados, como por el revolucionario material sonoro que lo acompañaba. Este manual incluía 20 discos que aseguraban al estudiante «una pronunciación perfecta».

El método «ASSIMIL» nació en 1929 de la inspiración de Alphonse Chérel, ingeniero francés nacido en Rennes, que buscaba un método fácil para aprender inglés sin esfuerzo. El manual apareció finalmente publicado gracias a la colaboración del impresor Émile Bousson, que realizó la impresión de manera gratuita, a cambio de asegurarse la publicación del manual en sucesivas ediciones si la primera tirada tenía éxito.

Su acogida fue muy favorable, hasta el punto de que al primer manual de inglés se unieron pronto otros manuales de alemán, de español, de italiano... y de francés para extranjeros.

Desde 1929, el método «ASSIMIL» se ha publicado en más de 50 idiomas y ha alcanzado en total una cifra que supera los 30 millones de ejemplares. Sus sucesivas adaptaciones siguen publicándose hoy en día y el método está presente en más de 70 países de los cinco continentes.



Première (1^{re}) Leçon (Primera lección)

(Pron. pr(è)mièr' l(è)són)

Bon Voyage!

- 1 — Nous partons pour la France.
- 2 — Ah! et quand partez-vous (1) ?
- 3 — Nous partons probablement à la fin de la semaine.
- 4 — Et allez-vous directement à Paris?
- 5 — Nous allons à Paris, puis à Nice.
- 6 — Restez-vous longtemps à (2) Paris?
- 7 — Nous restons environ une semaine.
- 8 — Vous avez de la chance!
- 9 — Eh bien, alors, au revoir.
- 10 — Au revoir, et bon voyage!

PRONONCIATION (prononsiación). — bon vuayaj'. — 1 nu parton pur la frans. — 2 a e can partevú. — 3 nu parton probabl(è)man a la fèn dè la sèmèn'. — 4 e alevú direct(è)-man a pari. — 5 nuzalon za pari püiza nis. — 6 rèstevú lontan a pari. — 7 nu reston anviron ün sèmèn'. — 8 vuzavé dè la xans. — 9 e bièn orvuar. — 10 orvuar e bon vuayaj'.

n : no se articula, pero la vocal precedente adquiere un sonido muy nasal.

v : se pronuncia como la *v* valenciana, es decir como una *f* muy suave.

r : siempre más relajada que en castellano; se obtiene, no con la punta, sino con el dorso de la lengua.

x : como la *x* del bable asturiano y del gallego.

j : articulación más atenuada que la *x* precedente.

è : sonido más abierto que la *e* castellana y avicinándose a la *a*.

ë : sonido sordo especial intermediario entre la *o* y la *e*. En final de palabra esta *ë* se queda completamente muda, por lo cual no la apuntamos o la señalamos solamente por una apóstrofe. En interior de palabra, la ponemos entre () cuando también puede considerarse como muda.

deux (dē) 2

Buen viaje

1 (Nosotros) partimos hacia (para) (la) Francia. — 2 ¡Ah! ¿Y cuando parten Vds. (*partis vos.*)? — 3 (Nos.) partimos probablemente al fin de la semana. — 4 ¿Y van Vds. (*váis vos.*) directamente à Paris? — 5 (Nos.) vamos a Paris, luego a Niza. — 6 ¿Quedan Vds. (*quedáis vos.*) mucho tiempo en Paris? — 7 (Nos.) quedamos aproximadamente una semana. — 8 ¡Tienen Vds. (*vos. tenéis de la*) suerte! — 9 Pues bien, entonces, hasta la vista. — 10 Hasta la vista y ¡buen viaje!

ü : sonido especial entre la u y la i. Para pronunciarlo, poner los labios en posición de silbar.

z : la s que apuntamos z es más suave y sibilante que la s castellana; suena como la s de rasgar.

Enlace. — Señalamos con el signo \curvearrowright cuando hay que enlazar la última consonante de una palabra con la vocal inicial de la palabra siguiente. *Nous* \curvearrowright *allons*, *vous* \curvearrowright *allez* tienen que pronunciarse nuzalon, vuzalé.

Nous partons pour la France!



NOTAS :

(1) Vous partez : *Vd. parte*, *Vds. parten*, *vosotros partís*. El tratamiento de *usted* no existe en francés y, lo mismo en singular (*Vd.*) que en plural (*Vds.*) se traduce por la 2ª persona del plural (*vosotros*). Fijarse bien en que el verbo viene siempre acompañado del pronombre sujeto (*nosotros*, *vosotros*). La interrogación se caracteriza colocando el pronombre después del verbo : *Partez-vous?* ¿*Parte Vd?* ¿*Parten Vds.?* o ¿*partís?*

(2) Vamos a Niza : *nous* \curvearrowright *allons* à *Nice*. — Nos quedamos en Niza : *nous* \curvearrowright *restons* à *Nice*. En los dos casos (con movimiento o sin movimiento) se usa la preposición à.

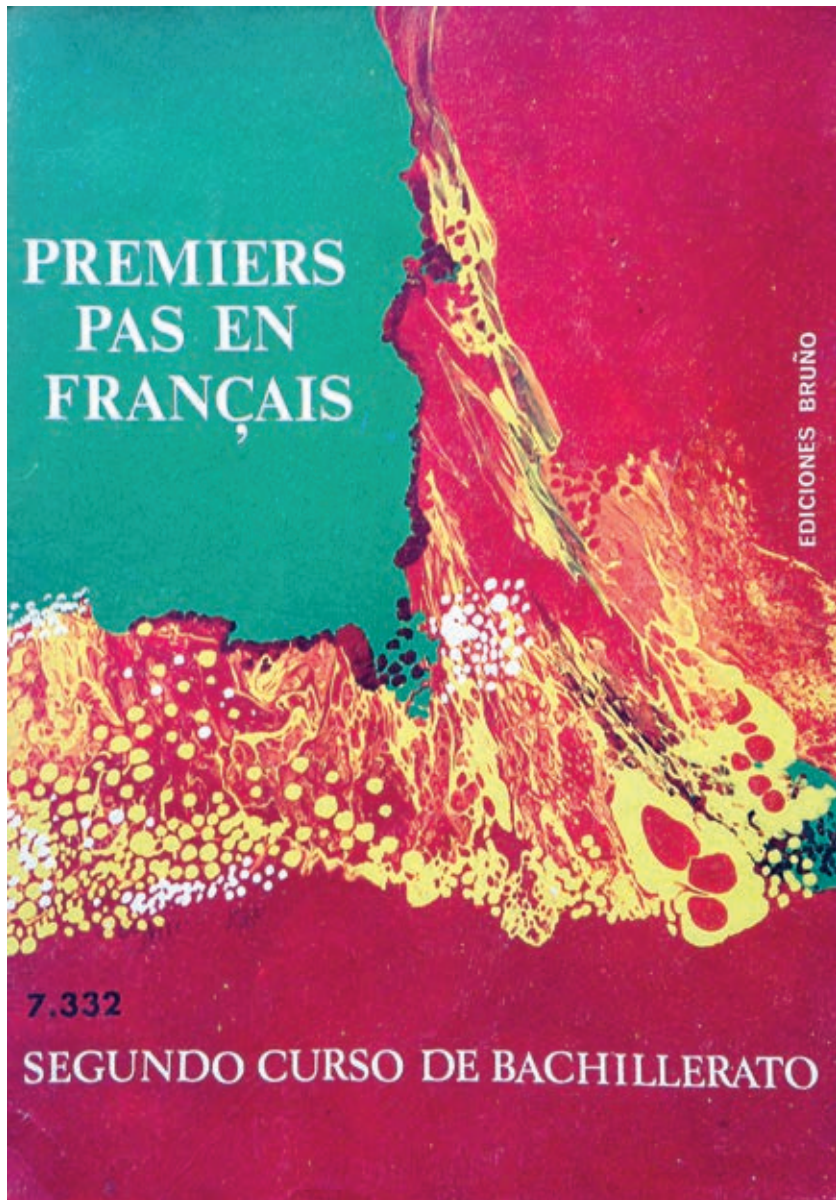
1^{re} LEÇON



Ediciones Bruño publica en 1960 el manual *Premiers pas en français* para la enseñanza en segundo curso del Bachillerato del plan de 1957. Este plan incluía siete cursos de Bachillerato, divididos en Bachillerato elemental y Bachillerato superior. Quedó derogado por la Ley General de Educación de 1970, que suponía la entrada en vigor de la Educación General Básica (E.G.B.), el Bachillerato Unificado Polivalente (B.U.P.) y el Curso de Orientación Universitaria (C.O.U.).

El manual carece de índice y de prólogo, y es en la página 74, al finalizar la primera parte del manual, donde se pueden leer las primeras explicaciones sobre su contenido. Esta primera parte consta de veinte lecciones que sirven de «base y de guía» (desde la «première CLASSE» hasta la «vingtième CLASSE»). Las primeras dieciséis lecciones están dedicadas «a la conversación o contacto directo del profesor con el alumno» y las cuatro últimas «a los sonidos franceses o fonología».

La segunda parte del manual está compuesta por diecinueve lecciones para utilizar una por semana y constan de un vocabulario básico, lecturas, conversaciones, temas y gramática. Incluye también «trozos amenos y de fácil comprensión para iniciar a los alumnos en la literatura francesa», una lista de verbos franceses de mayor uso y las palabras del «Vocabulaire du Français Élémentaire, lista de palabras publicadas por el Ministère de l'Instruction Publique de Paris».



qu'est-ce que c'est ? qu'est-ce que c'est ?

troisième CLASSE

Qu'est-ce que c'est - C'est - Est-ce?

Combien de? - y = i + i - crayon = crai-ion

Qu'est-ce que c'est?



que c'est?

C'est un crayon?

Qu'est-ce que c'est?



que c'est?

C'est un papier

Qu'est-ce que c'est?



que c'est?

C'est une plume

Qu'est-ce que c'est?



que c'est?

C'est un livre



Qu'est-ce que c'est?



que c'est?

C'est un pupitre

Est-ce un papier?



Oui, c'est un...

Est-ce que c'est une plume?



Non, c'est...

Est-ce un crayon?



Oui, c'est un...

Est-ce que c'est un pupitre?



Non, c'est...

11



La editorial Luis Vives (Edelvives) de Zaragoza publica en 1961 el manual *Lengua francesa. Tercer curso* para bachillerato, sin nombre de autor y con el visto bueno de D. Vicente Tena, «Censor Eclesiástico». En la portada interior el título del libro se convierte en *Cours supérieur. Langue française. Tercer Año* y el reverso de la misma sirve de soporte al índice del volumen.

La obra consta de treinta lecciones de gramática, que empiezan explicando las vocales y las consonantes, para seguir con un repaso de las partes de la oración y terminar con tres lecciones de sintaxis («*Syntaxe de l'adverbe*», «*Syntaxe de la préposition*», «*Syntaxe de la conjonction*»). Completan las lecciones una selección de textos literarios y no literarios, la conjugación de los verbos auxiliares «*être*» y «*avoir*» en estructuras negativas e interrogativas, y las conjugaciones de los principales verbos irregulares franceses.

La estructura de las lecciones es similar en todos los casos: a un texto en francés sobre un tema concreto («*l'agriculture*», «*la pêche*», «*l'imprimerie*»...) le sigue un vocabulario relativo al tema y unas preguntas en francés a propósito de informaciones que aparecen en el texto. La lección se cierra con la explicación gramatical de la parte de la oración y sus correspondientes ejercicios de la unidad didáctica.



La e francesa semimuda suena débilmente. Se puede encontrar:

1.º Al final de palabras, después de consonante.

Ex.: *monde, table, porte, parole, complète, concrète, secrète.*

2.º En medio de palabra, entre dos consonantes.

Ex.: *venir, tenir, élever, pèlerin, pelouse, petit, empereur.*

3.º Después de dos consonantes, por ser difícil pronunciar tres consonantes seguidas.

Ex.: *Angleterre, contrebande, contremaitre, brebis, entreprendre.*

5. **L'e tonique.** — La e es tónica en el pronombre le precedido de un imperativo: *écoute-le, dis-le, regarde-le, répète-le*⁽¹⁾.

Lo mismo sucede cuando el artículo le se encuentra delante de h aspirada: *le haut, le héros, le houblon, le hêtre.*

También se dice: *le oui, le onze, le onzième, le huit.*

En los monosílabos: *le, ce, je, me, te, se, de, ne, que*, la e es también tónica porque estas palabras tienen más importancia que las sílabas mudas ordinarias.

6. **La voyelle «y».** — En el cuerpo de una palabra, y precedida de una vocal, la y vale por dos íes.

Ex.: *pays, moyen, joyeux, royaume, tuyau, employer.*

En los demás casos se pronuncia como i latina.

Ex.: *hymne, type, bruyère, analyse, mystère, dynamo.*

NOTA. — En algunas palabras, después de vocal, la y se pronuncia como i latina un poco larga: *Bayonne, Bayard, Mayence, etc.*

(1) PH. MARTINON: *Comment on prononce le français.*

EXERCICE DE PRONONCIATION

(Ne pas traduire)

Nil, nid, midi, dé, café, blé, pré, sel, fer, mer, miel, patte, datte, cravate, pas, bas, mat, tas, port, sort, fort, nord, pot, sot, flot, tour, cou, coucou, chou, fleur, sœur, œuvre, peu, feu, bleu, mur, dur, pur, buste, cuir, cuivre, futur, marteau, taureau, équation, équateur, roman, chemin, mouton, mont, romance, tondre, vin, vingt, plomb, parfum, dent, examen.



LE PUY DE DOME: Volcan éteint



PUY-DE-DOME: L'observatoire



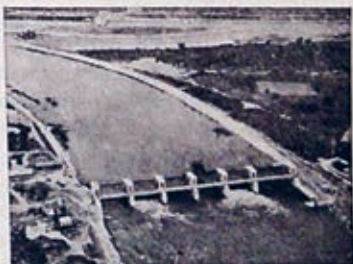
Le Tramway du Mont-Blanc



LE TEIL: Le Pont sur le Rhône



MEYSSE (Drôme): Le Barrage



DONZERE-MONDRAGON: Barrage sur le Rhône



Un año después de la aprobación de la Ley General de Educación que implantaba la Educación General Básica en 1970, se publica el manual *Regardez ! Écoutez ! Parlez ! 1* de la editorial Mangold, dedicado a 5.º y 6.º de E.G.B. Los correspondientes a 7.º y 8.º aparecieron a continuación, en 1972 y 1973.

El manual tiene un prólogo dirigido al alumno en el que se le advierte sobre la especificidad de las clases de francés: «Te darás cuenta de que la clase de francés es distinta a las demás, que aprender un idioma extranjero no es lo mismo que estudiar geografía o historia o ciencias».

Su autor, René Vettier, insiste en la metodología audiovisual utilizada y aconseja que, además de leer el libro, el alumno podrá mirar las ilustraciones o las verá proyectadas en la pantalla. También podrá escuchar las voces de personas francesas que han grabado los textos en las cintas magnéticas de los libros y, por su parte, deberá practicar con el profesor o la profesora porque le «hablarán mucho en francés».

El libro tiene un índice al final en el que presenta las 25 lecciones, en realidad veinticinco temas de conversación («la télévision», «l'oiseau», «le matin»...), seguido de un léxico muy elemental de tres páginas en el que cada palabra está acompañada de un número que remite al tema en el que ha aparecido por primera vez en la obra.



Entraînez - vous



- Marie, il y a un livre ici.
- Donnez-moi ce livre, s'il vous plaît.
- Voilà le livre, Monsieur.
- Merci, Marie.

*un cahier
un stylo
un crayon*



- Paul, il y a une feuille ici.
- Donnez-moi cette feuille, s'il vous plaît.
- Voilà la feuille, Monsieur.
- Merci, Paul.

*une gomme
une règle
une feuille*



- Qu'est-ce que vous cherchez, Jacques?
- Je cherche un crayon, Monsieur.
- Qu'est-ce que Jacques cherche? Un crayon?
- Oui, il cherche un crayon.

*une feuille
un livre
un stylo*



- Vous cherchez une feuille, Marie?
- Oui, Monsieur, je cherche une feuille.
- Est-ce que Marie cherche une feuille?
- Oui, elle cherche une feuille.

*un crayon
un cahier
une gomme*

Phonétique: /r/

- REGARDEZ:** Regardez le tableau.
PRENEZ: Prenez un crayon.
ÉCRIVEZ: Ecrivez votre nom.
ENTREZ, MARIE: Entrez, Marie.
MERCI, CERCHEZ: Cherchez le livre. Voilà, merci.
FLEUR, VERRE: Je cherche un verre et une fleur.

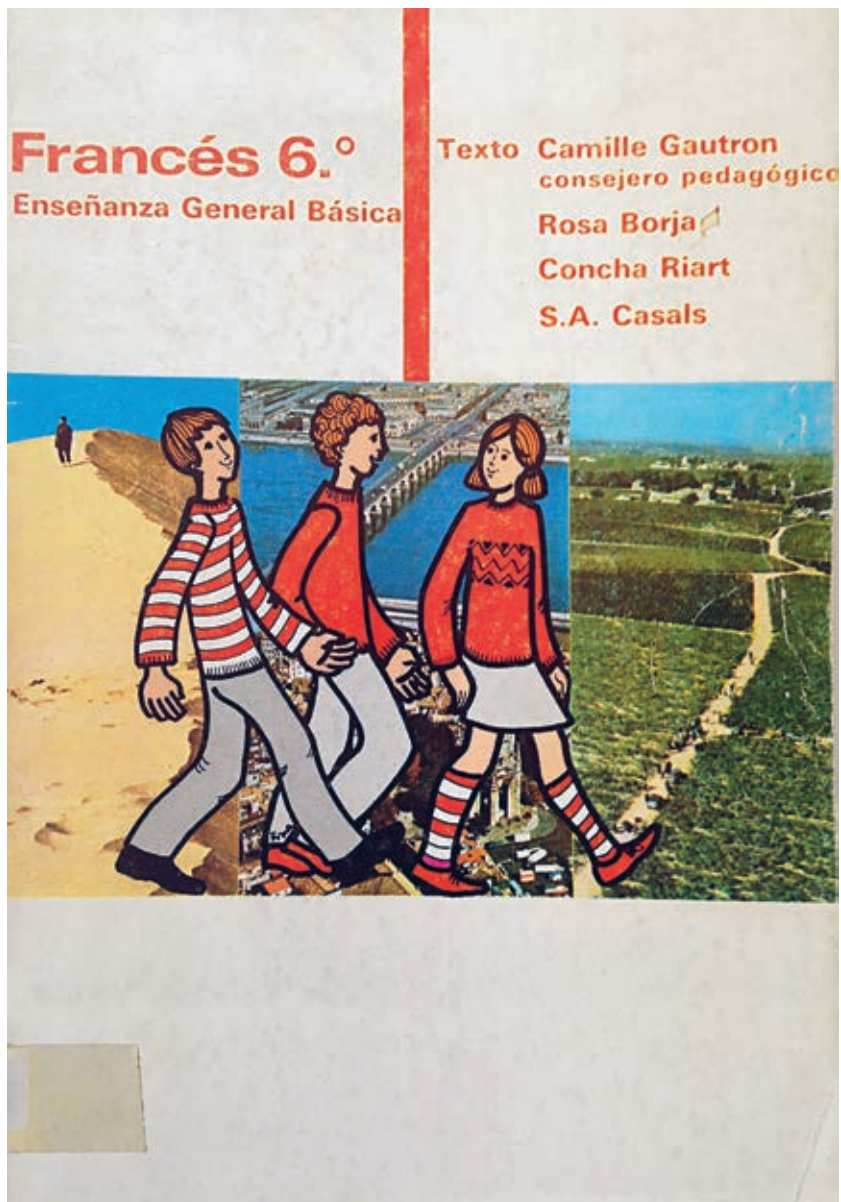
Lecture

Entrez, Marie. Qu'est-ce que vous cherchez? Je cherche un crayon, madame. Regardez, Marie, voilà votre crayon. Prenez le crayon et écrivez votre nom. Dessinez la fleur et le verre. Voilà, madame. Merci, Marie.



En 1972 se publica el manual de *Francés 6.º*, de la editorial S. A. Casals de Edición y Librería. Los manuales correspondientes a 7.º y 8.º vieron la luz dos años después, en 1974. El texto es de Camille Gautron, «consejero pedagógico» y las ilustraciones de Fina Rifá.

La presentación dirigida al profesorado («Chers Collègues») y firmada por C. Gautron, señala que la obra ha debido hacerse con celeridad, lo que le impide alcanzar el nivel que hubiera deseado y advierte de que los dos colegas que han participado en la elaboración de la misma, Rosa Borja y Concha Riart, han puesto en práctica previamente todos los dosieres que componen el volumen con estudiantes de primer año de E.G.B. Siguiendo la tendencia general del momento, subraya la conformidad del libro con respecto a la nueva ley de enseñanza y a las orientaciones pedagógicas derivadas, así como la prioridad otorgada a la lengua oral, acorde con la concepción moderna de la enseñanza de las lenguas vivas y la inspiración estructuralista de los ejercicios propuestos. La obra se compone de 22 dosieres o unidades didácticas, cinco test para comprobar el grado de adquisición de conocimientos del alumnado y un vocabulario final. La progresión pedagógica viene marcada por dos indicaciones, una al final de la lección siete y otra al final de la doce, que indican respectivamente «passage à la langue écrite» y «passage à la rédaction du paragraphe», puesto que la base del aprendizaje es esencialmente oral.







Los manuales *Francés* para 1.º, 2.º y 3.º de B.U.P. de Ediciones Anaya, S. A. se publican en 1975, 1976 y 1977, años en los que se imparten por primera vez esos cursos del nuevo Bachillerato Unificado Polivalente, establecido por la Ley General de Educación de 1970. Sus autores, Jesús Cantera, Francisco Hernández y Eugenio de Vicente exponen en la presentación los objetivos del método: afianzar los conocimientos de francés adquiridos por el alumno a lo largo de la E.G.B. «en la doble vertiente del vocabulario por un lado y de nociones o estructuras gramaticales por otro» y todo ello enmarcado «en unos moldes de entonación auténticamente franceses». Como objetivo complementario se encuentra la ampliación del vocabulario relativo especialmente a temas de la vida contemporánea, concediendo prioridad a la lengua hablada sobre la escrita e introduciendo al alumnado progresivamente en la lengua literaria y periodística.

La obra se compone de 21 unidades didácticas que tienen una estructura similar: presentación de texto dialogado sobre una situación real o ficticia, seguido de ejercicios sobre determinadas estructuras gramaticales (vocabulario, redacción conversación...) y de un nuevo texto, esta vez periodístico, sobre un tema de actualidad que contiene unas preguntas que sirven de punto de partida para un ejercicio de conversación. En total, unos doscientos ejercicios estructurales y unas tres mil frases, para familiarizar al alumno con el vocabulario y las estructuras gramaticales correspondientes al nivel de conocimiento fijado por la ley. La obra se cierra con un apéndice de morfología, otro sobre pronunciación y ortografía, un tercero sobre el ritmo y la entonación, y un vocabulario final.



IL NE FAUT PAS COUPER LES CHEVEUX EN QUATRE

Dans un salon de coiffure, une dame se souvient
sur scène d'une coiffeuse.

Dame: Comme aujourd'hui c'est mon anniversaire, je voudrais être très belle. Faites-moi une coiffure originale. Et faites venir la manucure. Je voudrais me faire faire les ongles.

Coiffeuse: Tout de suite, madame. D'abord je vais vous faire un shampoing pour enlever les restes de laque. Puis je vous couperai les pointes au rasoir ou avec les ciseaux, comme vous voudrez. Ensuite, je vous mettrai les rouleaux pour vous faire la mise en plis et je vous sécherai les cheveux au sèche-électrique. Qu'en pensez-vous?

Dame: C'est très bien. Vous savez, aujourd'hui je ne voudrais pas mettre de perruque.

Coiffeuse: Ne vous inquiétez pas. Vous n'en aurez pas besoin. Quand je vous aurai enlevé les rouleaux, je vous donnerai quelques coups de brosse et la coiffure sera finie. Vous verrez comme vous serez belle!

Dame: En effet, cette coiffure m'a l'air très originale: elle va beaucoup me plaire, j'en suis sûre. Vous allez mettre encore de la laque?

Coiffeuse: Il faut en mettre pour fixer la coiffure et éviter qu'elle se déforme. Mais il ne faut pas trop en mettre. Vous devez garder une totale liberté de mouvements sans pour cela vous décoiffer. Et voilà.

Dame: Oh! Merveilleux!

Coiffeuse: N'est-ce pas? Cette coiffure vous rejuvenit de dix ans, madame. Votre mari ne va pas vous reconnaître, tellement ça vous change.

3

Dame: Vous en êtes sûre?

Coiffeuse: Mais certainement, madame.

Dame: Je veux dire... vous croyez vraiment que mon mari ne me reconnaîtra pas? Oui? Alors, dans ce cas, défilais-moi cette coiffure et laissez-moi comme avant.

Coiffeuse: Mais, madame... Je ne comprends pas...

Dame: Mais non, mais non. Votre coiffure me plaît beaucoup, mais... vous savez, mon mari veut m'offrir un manteau de vison pour mon anniversaire. S'il se me reconnaît pas, à'il n'est pas sûr que c'est moi, il rendra le manteau au fourreur et j'aurai perdu mon cadeau. N'insistez pas. Mademoiselle, et laissez-moi telle que j'étais en arrivant.





El manual *Demain : Lengua francesa*, publicado por la editorial Vicens-Vives en 1976 en Barcelona y destinado a estudiantes de 2.º de B.U.P., es un trabajo colaborativo de cuatro autores de distinta procedencia: Coquereau, Puig, Roca y Pousa. Un año antes, la editorial había publicado *Actuel : Lengua francesa*, para el primer curso de B.U.P. y en 1977, aparecería *Les jeunes d'aujourd'hui : Lengua francesa*, para terminar la etapa educativa.

En la introducción, escrita en lengua francesa, los autores exponen los principios que inspiran el método («structuro-globale audio-visuelle») que califican de «méthode situationnelle» y señalan que siguen las disposiciones del Ministerio de Educación y Ciencia, que establecen que el segundo curso debe proporcionar al estudiante un dominio de 1500 palabras, es decir, trescientas palabras más que en el curso anterior. El manual se compone de 14 unidades didácticas que tratan temas que los autores consideran de interés para jóvenes de 15-16 años («Aux marché aux puces», «À la maison des jeunes», «Le nouvel aéroport de Paris»...) y cada unidad didáctica incluye un diálogo con imágenes, una batería de ejercicios estructurales y textos (cómic, textos literarios, dictados preparados...) para realizar ejercicios de transposición lingüística. Los recursos pedagógicos se completan con juegos destinados a mejorar la capacidad de comprensión y de expresión del estudiante.



DOSSIER 5

DIALOGUE: A LA PISCINE

Un dimanche matin vers 10 h, nos quatre amis se retrouvent devant la porte de la piscine BLOMET dans le XIV^{ème}. Catherine, la monitrice de tissage qui est aussi très sportive s'est jointe à eux. Louis, les cheveux en désordre essaie de se peigner.

1. CATHERINE: Tu viens de te réveiller Louis? Tu as l'air de sortir du lit!
2. LOUIS: Non, non, je suis bien réveillé mais avec ce vent je suis tout dépeigné, et en plus j'ai perdu mon peigne!
3. CLAIRE: Ce qu'il est coquet! Tiens, je te passe le mien. Mais dépêche-toi parce que dans cinq minutes on va se baigner!

Dans la piscine

4. LOUIS: Catherine, tu m'apprends le crawl?
5. SUZANNE: Tiens, tu ne sais pas? Pourtant tu nous as dit l'autre jour que tu le faisais très bien!
6. LOUIS: Je n'ai jamais dit ça, tu dis n'importe quoi!
7. CATHERINE: Allez, arrêtez de vous disputer. Vite le premier arrivé!
8. ERIC: Non, moi, je me repose un peu, je suis fatigué.

A la sortie de la piscine

9. SUZANNE: Je me demande ce que Louis est en train de faire.
- LOUIS: Voilà, voilà, j'arrive. J'étais en train de me sécher les cheveux.

EXERCICES DE CONVERSATION SUR LE DIALOGUE



IMAGE 0

Situez le cadre, les personnages et l'action en regardant l'image panoramique.



IMAGE 1

Qui est Catherine? • Vous la reconnaissez? • Que dit-elle à Louis? • Il a l'air réveillé?



IMAGE 2

Il n'est pas bien réveillé? • Pourquoi est-il tout dépeigné?
• Vous êtes Louis, parlez.



IMAGE 3

Que lui dit Claire? • Dans combien de temps vont-ils se baigner? • Claire n'est pas pressée? • Que dit-elle?



IMAGE 4

Qu'est-ce que Louis demande à Catherine? • Qu'est-ce que le crawl? • Vous êtes Louis, parlez.



IMAGE 5

Pourquoi est-ce que Suzanne est surprise? • Qu'est-ce que Louis avait dit à Suzanne? • Il avait dit qu'il ne savait pas le nager?



Carlos Albiñana Goussard, descendiente de madre francesa, había cursado sus estudios en Francia. En 1945 era ya Catedrático de Francés de la Escuela de Comercio de Zaragoza y, entre 1951 y 1976, Catedrático de Francés en el instituto zaragozano «Francisco de Goya», donde desempeñó el cargo de Jefe de Estudios y, en su etapa final, el de Director del Centro.

Es autor de abundantes manuales, entre ellos un *Manual de lengua francesa. Para el estudio del idioma en centros de enseñanza* (publicado en Zaragoza por Tipografía La Academia, en 1947) que se editó para distintos niveles en los años cincuenta y sesenta, un *Manual de lengua francesa para Escuelas de Comercio* (curso elemental, medio y superior), que fue manual oficial autorizado para las enseñanzas mercantiles, y los manuales de francés publicados por la Librería General de Zaragoza, que se fueron adaptando al paso del tiempo y de las leyes educativas. Al principio, empezó publicándolos en solitario, pero pronto unió a su nombre el de su hijo José Carlos Albiñana Serain.

El manual de la imagen corresponde a la adaptación que ambos realizaron para 3.º de Bachillerato Unificado Polivalente (B.U.P.) en los años setenta. En él, abogan por el mantenimiento de las traducciones directas e inversas, e incluyen, además de textos relativos a la civilización francesa, lecturas literarias con el objetivo expreso de aumentar el vocabulario. El manual está dividido en veinte lecciones, un apartado de «Lectures et dictées», un «Précis de grammaire française» de dos páginas, un «Tableau des verbes irréguliers» y un «Vocabulario general» de 27 páginas.

Carlos Albiñana Goussard
José Carlos Albiñana Serain

FRANCES

CURSO

3.º

B.U.P.

Editorial Librería General

4 | La gastronomie

La France a toujours eu la **réputation** d'être un pays où la cuisine, la bonne table, sont une forme de **raffinement**. Ses cuisiniers, ses plats, ses fromages, ses vins, sont connus dans le monde entier.

Cette tradition gastronomique remonte à la Renaissance; les premiers restaurants, tels que nous les connaissons aujourd'hui à la Révolution.

En plus, c'est l'alimentation qui vient en tête dans les **dépenses** de consommation. Les Français consacrent plus du quart de leur **budget** à l'alimentation. Cette consommation alimentaire a gardé ses particularités traditionnelles. Le Français boit 116 litres de vin par person-



«Le Chabrot», une vieille tradition paysanne.

Un bon petit restaurant est le repos
obligatoire de la semaine.

(Photo Tourisme français)



ne et par an et les viandes représentent près de 10 pour cent de ses dépenses alimentaires.

Nous pouvons donc dire que la table est une des préoccupations essentielles de la *ménagère* et un des grands plaisirs du Français. Le repas doit être une petite œuvre d'art et il faut qu'il soit organisé selon un ordre déterminé. Il est vrai que le rythme de notre vie moderne désorganise dans notre société cette régularité des repas, mais pour le Français, le choix d'un menu, chez lui ou dans un bon petit restaurant, est le repos obligatoire de la semaine.

Le premier repas, celui du matin, est le petit déjeuner qui consiste en un **bol** de café ou de café au lait, des **tartines** de beurre ou des croissants. Entre le petit déjeuner et le déjeuner, les paysans, les travailleurs et les écoliers, mangent un **casse-croûte**: du pain et du saucisson, du fromage, etc.

Le déjeuner (qui s'appelle *dîner* dans quelques régions), est le repas le plus important. Il comprend trois ou quatre plats. Dans les villes, travailleurs et écoliers sont souvent obligés de déjeuner sur leur lieu de travail. Le goûter c'est le repas que font généralement les enfants vers quatre ou cinq heures. Les grandes personnes peuvent prendre le thé avec des toasts, **petits-fours**, etc.

Le dîner (*souper* dans certaines régions), est le repas de famille



El manual de Carmen Gutiérrez y Eduardo Tomás aparece con el escueto título *Francés*, que en la portada se transforma en *Francés. Civilisation française*. El cambio es significativo, puesto que se trata de un manual orientado esencialmente hacia el estudio de la civilización francesa, como objetivo complementario a la enseñanza de la lengua. Fue publicado por la editorial Luis Vives en Zaragoza en 1980 y se utilizó para la enseñanza en el Curso de Orientación Universitaria (C.O.U.), curso que cerraba la enseñanza secundaria, tras el B.U.P., y preparaba para el acceso a los estudios universitarios.

En una pequeña introducción, se explica que la lengua forma parte de la civilización de un país, razón por la que los autores optan por la presentación de unos textos, «que se ocupan de presentar las raíces de un pueblo», acompañados de ejercicios orientados a la enseñanza de la lengua «oral y escrita». Dejan en manos del profesor «si conviene insistir más en los debates orales, en la expresión escrita o en las disertaciones previamente preparadas» y concluyen que se darán por satisfechos si los alumnos «han encontrado interesantes los textos, y han logrado retener el nombre de Rimbaud, porque les parece representativo de la civilización francesa».

FRANCÉS

CARMEN GUTIÉRREZ ARNAIZ
EDUARDO TOMÁS ESTREMERÁ

EDELVIVES

- 1 **Fédéralisme provincial:** allusion aux guerres que la Convention dut mener contre la Vendée, Lyon, le Sud-Ouest, etc.
- 2 **Les Ibères** étaient répartis de chaque côté des Pyrénées.
- 3 **Derision:** moquerie.
- 4 **Fougue:** ardeur, impétuosité, exubérance.
- 5 **Enflure:** exagération.
- 6 **Le cancer de l'Irlande:** cette île, après avoir résisté longtemps aux anglais, ne fut soumise qu'au début du XVII^e siècle et les catholiques irlandais connurent de vives persécutions; après de violentes luttes, les Irlandais ont obtenu leur autonomie en 1921.

«La France était jadis une belle femme, proportionnée à sa taille; peu à peu, elle a pris la ressemblance d'une araignée: grosse tête et longs bras maigres; cela ira enfin jusqu'à celle du faucheur. Toute graisse, toute substance s'est portée à Paris, aux dépens des provinces amaigries et exténuées.»

D'ARGENSON
Mémoires

LA FRANCE ADMINISTRATIVE

Du point de vue administratif la France est divisée en 23 régions, 95 départements et 38 000 communes.

La région

À la fin de l'Ancien Régime la France était divisée en 34 provinces de dimensions très variées, dont certaines seulement correspondaient aux régions naturelles, mais dont la plupart offraient une physionomie originale née à la fois du peuplement, de l'histoire et des moeurs.

Les limites et les noms de ces provinces se retrouvent à peu près dans les 23 régions actuelles, appelées aussi circonscriptions d'action régionale. Elles sont le résultat d'une politique d'aménagement du territoire, entreprise vers la fin de la deuxième guerre mondiale et dont l'objet est de lutter contre une centralisation excessive, de remédier au déséquilibre entre les diverses régions et de contribuer à l'expansion économique.

Deux organes centraux dirigent et coordonnent la politique d'aménagement du territoire: la DATAR (Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale) et la Commission Nationale d'aménagement du territoire. Leur action se porte sur l'aménagement de l'espace rural, l'aménagement de l'espace industriel, l'aménagement de l'espace touristique et l'aménagement des voies de communication.

Conséquence directe et probante de cette politique sont des réalisations concrètes, telles que l'aménagement urbain de la région lyonnaise, l'aménagement des villes nouvelles de la région parisienne, ou l'aménagement touristique du littoral Languedoc-Roussillon.

La région, en tant que circonscription administrative, est placée sous la responsabilité directe d'un préfet de région, nommé par le Conseil des ministres.

Le département

Chaque région comprend deux ou plusieurs départements. Le département est la principale circonscription administrative de la France en même temps qu'une collectivité relativement autonome. Le responsable du département est le préfet, à la fois agent de l'Etat et agent du département. Le centre administratif du département est la préfecture. Un département est divisé en un certain nombre d'arrondissements, dont le centre administratif est la sous-préfecture et le sous-préfet, le responsable.





Los manuales de la serie *En avant ! Francés* para E.G.B. aparecen en 1983 (6.º y 7.º cursos) y en 1984 (8.º curso). Son publicados por la editorial Mangold, que cuenta con un Departamento de Idiomas Modernos responsable del contenido de los mismos. Cada manual consta de un Libro del Alumno, 2 cassettes y una Guía del Profesor.

La guía didáctica del profesor correspondiente al 6.º curso expone la preocupación del equipo redactor por la «gran cantidad de estudiantes que fracasan en aprendizaje del idioma moderno» y presenta el contenido del manual dividido en tres grupos de unidades didácticas, que dan paso a otras tres unidades de revisión. El método se cierra con una pre-evaluación final, que contiene las respuestas con el objetivo que el propio estudiante compruebe el grado de adquisición de conocimientos.

En total, son 25 unidades didácticas compuestas por dos apartados destinados a aprender palabras nuevas y sonidos nuevos, y varios ejercicios para ponerlos en práctica mediante lecturas y pasatiempos. El aprendizaje del curso se cierra con un juego en el que participa toda la clase, un cómic de seis páginas relativo a las vacaciones de verano y un pequeño vocabulario elemental.

En avant! 6

FRANCÉS



EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Mangold

PHRASES NOUVELLES



Quel âge a-t-il?
Il a 12 ans.

FRASES NUEVAS



Quel âge a-t-elle?
Elle a 10 ans.



Tu es Français?
Oui, je suis Français.



Tu es Française?
Non, je suis Espagnole.











Observa y contesta

Quel âge a-t-il?
Il est Français?



Quel âge a-t-elle?
Elle est Française?



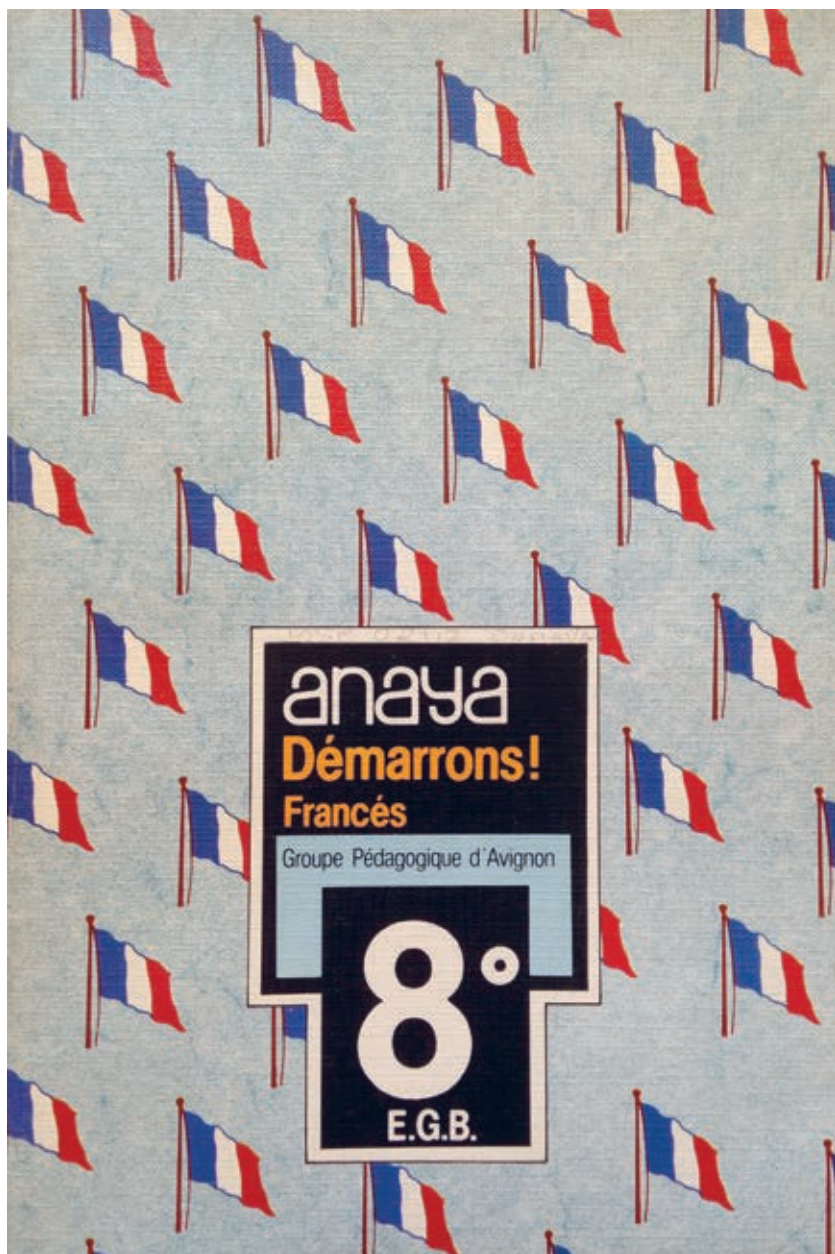
SONS NOUVEAUX		SONIDOS NUEVOS	
prénom		je	
Escucha y repite			
	école		chemise
	éléphant		cheval
	café		devant
	télévision		mercredi
	Cécile		vendredi
<p>Cécile, c'est un prénom. Le cheval est devant. Cécile a une chemise.</p>			
Escucha y completa			
<p>Con é ...cole; pr...nom; C...cile.</p>		<p>Con é o e C...cile a un ...l...phant. L... ch...val est d...vant. Voilà l'...l...phant et l... ch...val.</p>	
<p>Con e j...; d...vant; vendr...di.</p>			



La editorial Anaya publica el método *Démarrons ! Français* para los tres cursos de la E.G.B. (6.º en 1983, 7.º y 8.º en 1984), elaborado por el Groupe Pédagogique d'Avignon (Séminaire de Recherches en Méthodologie du Centre d'Études Linguistiques d'Avignon).

El manual utiliza el español como lengua vehicular y consta de veinte lecciones que se centran en otras tantas cuestiones gramaticales («la expresión de la condición en frase interrogativa», las «construcciones negativas», «la oración pasiva», «la subordinada completiva con verbo en subjuntivo»...), un amplio capítulo de morfología nominal y verbal, otro de vocabulario y un apartado de siete canciones con texto, pentagrama y cassette.

Cada lección arranca con un diálogo que se apoya en una grabación y que sirve de base para la realización de ejercicios estructurales, ejercicios de fijación de conocimientos y ejercicios de explotación a partir de imágenes.



- a. **quelque chose de (+adjectif)** = algo (+adjetivo)
- b. Recuerda el «futur proche» **aller (+infinitif)** = ir a (+infinitivo)
- c. Recuerda el «passé récent»

venir de (+infinitif) = acabar de (+infinitivo)

7	Quand est-ce que Quand est-ce qu'	tu	leur (écrire) (faire ses) devoirs (venir) (aboyer) (partir) (aller) à la plage (téléphoner)	?
		il		
		elle		
		vous		
		ils elles		

8	Je	dès que dès qu' quand	je	(arriver) à Paris (rentrer) du collège (pouvoir) (voir) les enfants (arrêter) de pleuvoir (se lever) (avoir) le temps
	J'		j'	
	Il		il	
	Elle		elle	
	On		on	
	Nous		nous	
Ils	ils			
Elles	elles			

- a. **dès que ...** = en cuanto ...
- b. **quand est-ce que ...?**
quand ...? } = ¿cuándo ...?

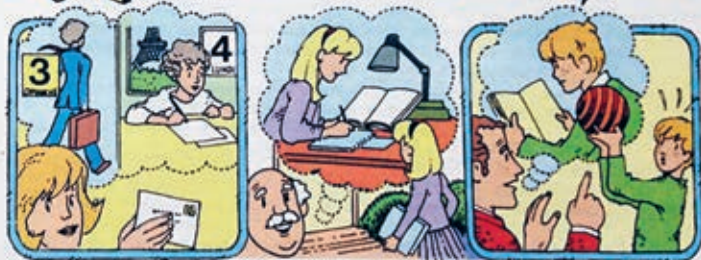
EXERCICES

- Haz cinco preguntas y respuestas utilizando los cuadros núm. 5 y 6.
Exemple: *Qu'est-ce que tu as acheté?*
J'ai acheté quelque chose de très cher.
- Modifica los esquemas del ejercicio anterior haciendo cinco preguntas y respuestas según el modelo siguiente, cuidando de emplear correctamente el «futur proche».
Exemple: *Qu'est-ce que tu vas acheter?*
Je vais acheter quelque chose de très cher.
- Modifica los esquemas del ejercicio anterior haciendo cinco preguntas y respuestas según el modelo siguiente, cuidando de emplear correctamente el «passé récent».
Exemple: *Qu'est-ce que tu viens d'acheter?*
Je viens d'acheter quelque chose de très cher.
- Haz cinco preguntas y respuestas utilizando los cuadros 7 y 8, empleando correctamente en «passé composé» los verbos que aparecen en el cuadro entre paréntesis en infinitivo.
Exemple: *Quand est-ce qu'elle leur a écrit?*
Elle leur a écrit dès qu'elle est arrivée à Paris.
- Haz cinco frases utilizando el cuadro núm. 8 (con **quand** o **dès que**) y busca la pregunta correspondiente.
Exemple: *Elle leur a écrit quand elle est arrivée à Paris.*
Quand est-ce qu'elle leur a écrit?

IV. EXERCICES D'EXPLOITATION



A. SUR IMAGES





La serie *Francés* publicada por la editorial Luis Vives para 6.º, 7.º y 8.º de E.G.B., de la que también son responsables Carmen Gutiérrez y Eduardo Tomás, apareció en Zaragoza en 1984 (6.º) y en 1985 (7.º y 8.º). Presenta la particularidad de que cada uno de los tres manuales tiene una denominación distinta, cuya intención es reflejar la progresión en el aprendizaje de la lengua. El correspondiente a 6.º se titula *Je commence*, el de 7.º, *Je marche* y el destinado a 8.º, *J'arrive*.

Los autores se dirigen en la introducción no a los profesores, sino «al alumno y a la alumna» mediante un «De nuevo nos dirigimos a ti...» puesto que presuponen que dichos estudiantes ya habían entrado en contacto con el manual de 6.º durante el curso anterior.

Tras la presentación de las novedades (personajes, juegos, conocimientos gramaticales...), Gutiérrez y Tomás les ofrecen toda una serie de consejos para garantizar un aprendizaje adecuado de la lengua francesa: «no te asustes ni te inhibas» en los ejercicios de expresión libre, «piensa en francés» y adopta una actitud activa, porque los conocimientos no «penetran por ósmosis».

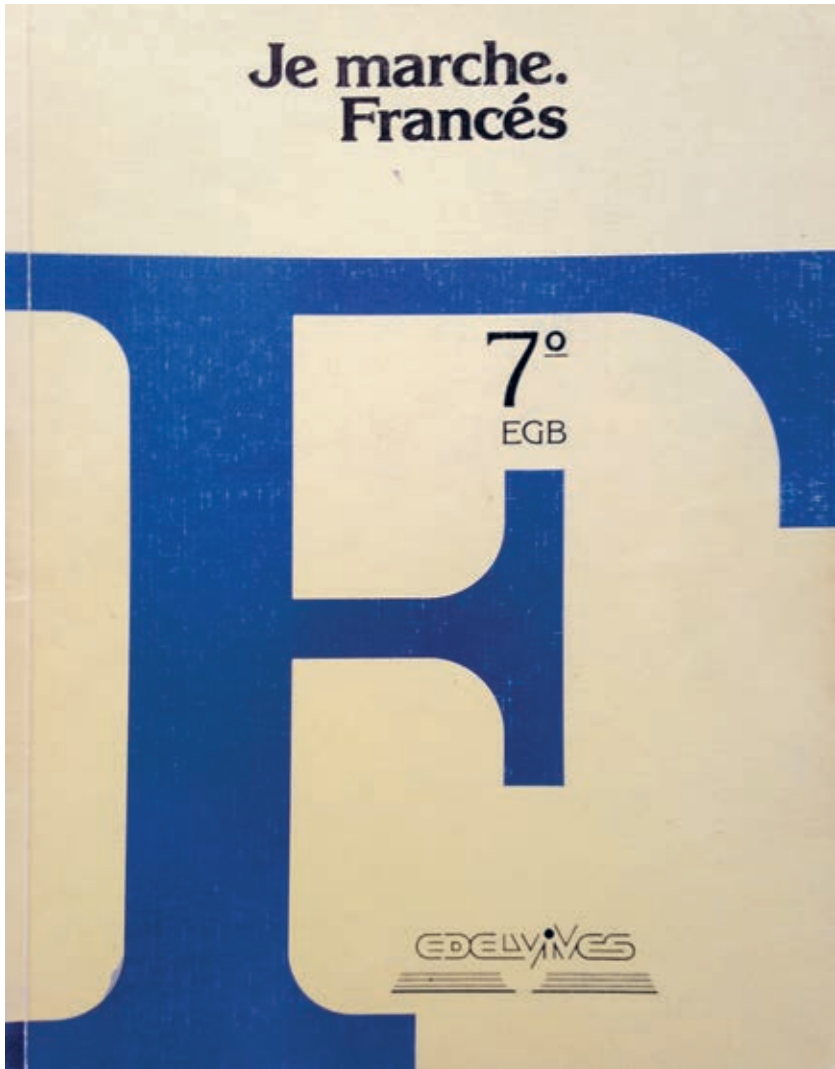



TABLE DES

LEÇON	TITRE	VERBES	GRAMMAIRE	EXPRESSIONS	PHONÉTIQUE	PAGE
1.	Présentation	S'APPELER SORTIR	Pronoms personnels (formes tonques) Les cardinaux mille	Qui est-ce? J'habite en France. Il habite à Rouen Moi aussi Moi non plus	o / u	7
2.	Venez chez moi!	MONTER DESCENDRE	Les ordinaux	En haut / en bas Devant / derrière À gauche / à droite Au milieu de À côté de	i / y	15
3.	Une fête d'anniversaire	PRENDRE ATTENDRE	Les indéfinis Les partitifs Pas de	Peu de, beaucoup de Assez de, trop de Le 5 Octobre	œ / y	23
4.	Qu'est-ce que tu fais?	CONNAÎTRE SAVOIR	La possession Formation du féminin	C'est à toi Mais - Très	e / œ	31
5.	Les métiers	FAIRE	L'interrogation Les mots interrogatifs	Que faites-vous? Qu'est-ce que vous faites? - Bonjour!	e / o / œ	39
6.	Les gens travaillent	RENTRE CONDUIRE	Le futur	Demain - Après demain Plus tard Prochain - aine	e / ə	48
*	Révision					57
7.	Une lettre	ENVOYER ECRIRE	Le futur proche	Cher Paul - A bientôt Grosses bises Je t'embrasse	ə à l'ini- térieur	63
8.	On va au Printemps, vous-venez?	ACHETER PAYER	Les expressions impersonnelles On - Il y a	Au 3 ^{ème} étage C'est dommage! C'est cher! C'est bon marché!	final	72
9.	Donne des ordres!	SE LAVER S'HABILLER	L'impératif L'impératif des verbes pronominaux	Allez, vite! Dépêchez-vous! En retard Il est assis Il est debout	e / ě	80
10.	Attention! C'est interdit!	DEFENDRE	L'impératif négatif	Ce n'est pas bien! Attention! Défense d'entrer!	a / ā	88

MATIÈRES

LEÇON	TITRE	VERBES	GRAMMAIRE	EXPRESSIONS	PHONÉTIQUE	PAGE
11.	Tout se passe au passé!	METTRE PRENDRE	Le passé composé avec AVOIR. Le participe passé	A demain - Partout A tout à l'heure Ensemble - L'autre jour. Avant - hier - pas encore Alors! Ça y est!	o / ô	96
12.	Où êtes-vous partis?	S'AMUSER S'ENNUYER	Le passé composé avec ÊTRE	De bonne heure Tôt / tard	â / o / ě	104
*	Révision					113
13.	Le palais du facteur	CONSTRUIRE RAMASSER	L'imparfait Quand	Pendant Il était une fois A pied - En vélo	s / z	119
14.	Le départ de Nicolas	PARTIR	La négation: ne... ni, ni Le pronom relatif QUI	Avoir peur, faim, soif besoin de, de la chance	3 / j	127
15.	Les prix des choses	VOULOIR	Le conditionnel du verbe VOULOIR (forme de politesse).	C'est combien? Combien ça coûte?	R	136
16.	Je l'aime! Elle m'aime!	JOUER A ... JOUER DE ...	Pronoms personnels complément d'objet direct: LE, LA, L', LES La négation: ne... rien, ne... jamais, ne... personne	Quelque chose / rien Tout le monde Quelqu'un / personne	b / v	145
17.	Le Cadeau de César	FRAPPER SONNER	Pronoms personnels complément d'objet indirect: LUI, LEUR La négation: ne... plus, ne... que	Dedans / dehors	wa	154
18.	Les vacances approchent	LOGER SE RENSEIGNER	Le présent continu	Faire du camping Faire du stop	j final	162
*	Révision					171
*	VOCABULAIRE					179
*	VERBES					186

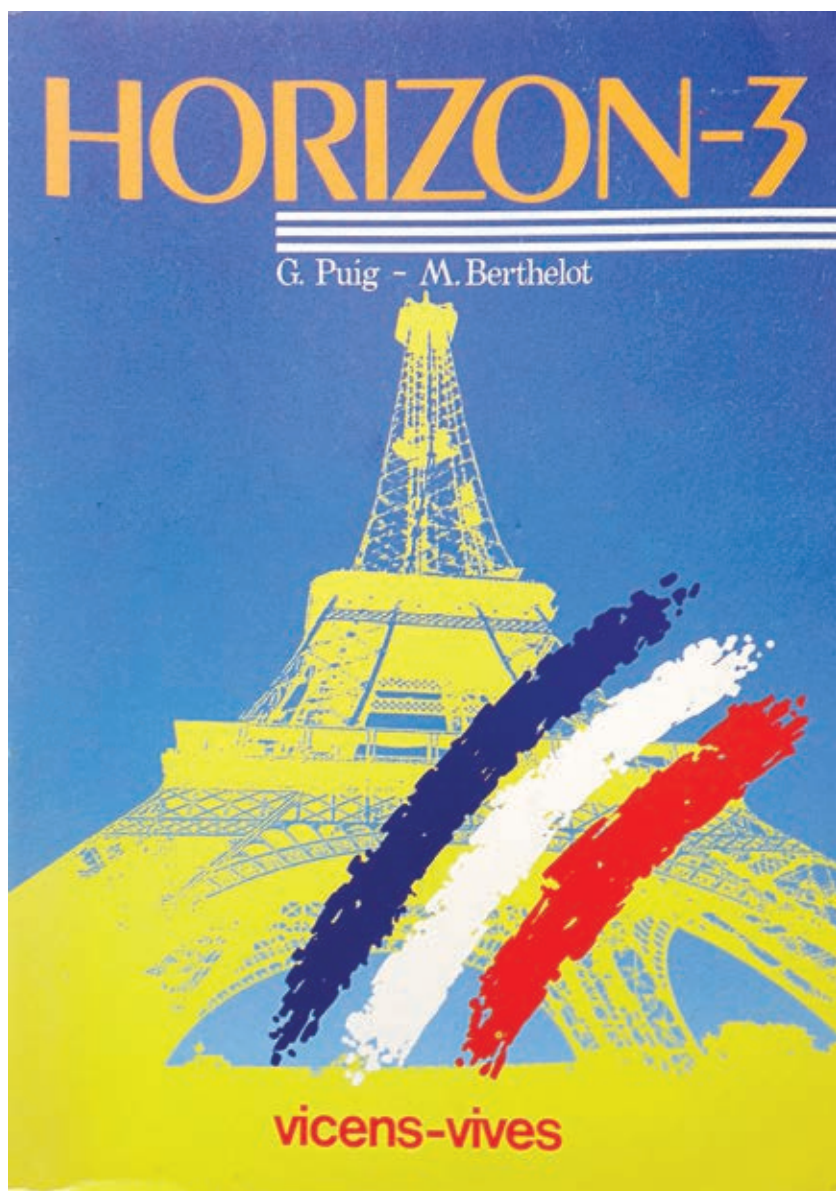
NOTA: Los ejercicios o textos precedidos de este signo  están grabados en las casetes que complementan el método.



El conjunto pedagógico *Horizon* de la editorial Vicens-Vives, en sus tres niveles destinados a 1.º, 2.º y 3.º de B.U.P., aparece en Barcelona entre 1984 y 1988.

El volumen *Horizon-3* está orientado específicamente a hispanohablantes que ya han seguido los volúmenes 1 y 2 y están a punto de terminar los estudios de secundaria, aunque los autores avisan de que también es apto para quienes hayan seguido otros manuales anteriormente.

Su base didáctica se fundamenta en la metodología comunicativa, que parte de las teorías de las funciones y de las nociones comunicativas y de los actos de habla, sobre las que se había establecido en 1979 un *Niveau Seuil*. Consta de nueve unidades que, a partir de un tema («vie quotidienne», «culture», «régions», «vacances», «solidarité...»), desarrollan unos objetivos comunicativos («identifier quelqu'un», «se présenter», «exprimer le manque...»), unos objetivos lingüísticos («Il faut + Infinitif», «Conditionnel de politesse...») y unos objetivos léxicos («les voisins», «les villages», «les projets...»), apoyándose en documentos auténticos, como artículos de prensa, textos literarios, documentos oficiales... Todas las unidades se terminan con un test lingüístico y un test cultural que permite al alumno evaluar sus conocimientos.



UNITE 2

SITUATIONS



UNITE 2

QU'EST-CE QU'IL Y A
A L'ORDRE DU JOUR?

ON A REÇU TOUTES
CES LETTRES

IL Y A AUSSI LE
FESTIVAL D'ARABO-ROCK

ILS NE
PARLENT QUE
L'ARABE
LÀ-BAS ?

MAIS ILS PARLENT
AUSSI LE
FRANÇAIS

C'EST MOI QUI AI EU LA MEILLEURE NOTE EN FRANÇAIS

MAIS TU NE
FAIS RIEN EN
ARABE

ALLONS, ALLONS! NE
VOUS DISPUTEZ PAS
POUR ÇA





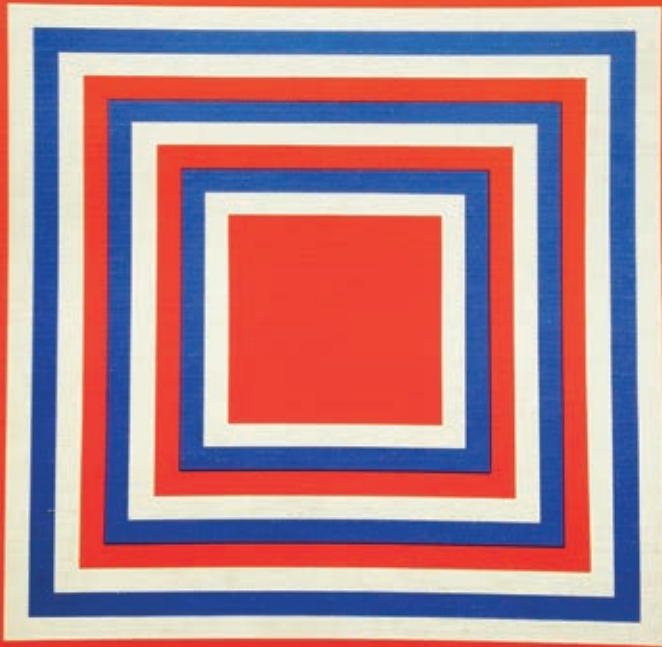
Los manuales de la serie *Francés*, publicada por la editorial Santillana para 6.º, 7.º y 8.º de E.G.B., aparecieron en 1984, 1985 y 1986. Presentan ciertos puntos en común con el método *En avant!*

En la introducción de las tres guías del profesor se retoma la reflexión sobre el fracaso del alumnado, aportándose elementos novedosos como «la obligación de dar a los alumnos una motivación externa por estar la escuela todavía muy lejos de su vida real» o «la necesidad de alejarse de planteamientos tradicionales de enseñanza del idioma moderno y de dar al alumno un instrumento de comunicación, por mínima que sea, que ponga de manifiesto el enraizamiento de la “asignatura” en la vida real». Estas consideraciones suponen la apertura hacia un enfoque más comunicativo que hacen de este un método mucho más actual que los anteriores.

Las veinticuatro unidades didácticas abordan pues temas de actualidad como el festival de Avignon, el Centro Pompidou, la Maison des Jeunes et de la Culture, el festival de Cannes... y se complementan con unos apuntes de gramática, un léxico y tres unidades de autocontrol con las soluciones correspondientes.

FRANCÉS 8

EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA



santillana

UNITÉ 14 **La Bataille des Fleurs**









NOUS DEVONS RENTRER AVANT UNE HEURE.

MAIS SI, NOUS DEVONS LES LANCER MAINTENANT.

NOUS NE FAISONS RIEN AVEC LES FLEURS ?

La ville de Nice prépare tous les ans une grande fête. Des chars fleuris avec des reines d'un jour, des fanfares, des majorettes, des feux d'artifice et surtout des fleurs, des fleurs par paniers, des fleurs par milliers remplissent la ville quand le printemps arrive. Tout le monde se prépare pour le grand jour. Le défilé et la bataille des fleurs sont le centre de toutes les activités. Et la Côte d'Azur met ses vêtements de fête pour l'arrivée du printemps.

MOTS NOUVEAUX / PALABRAS NUEVAS

			
un char	un confetti	une trompette	un tambour
			
une fanfare	devant	derrière	quelque chose / rien

STRUCTURES NOUVELLES / ESTRUCTURAS NUEVAS

■ *Cómo decir que alguien tiene la obligación de hacer algo:*

Il Elle L'homme	doit	travailler. aller à la poste. lancer les fleurs.
Il doit travailler.		

Nous Vous	dev ez	aider les camarades. faire les devoirs. arriver à l'heure.
Nous devons aider les camarades.		

■ *Cómo preguntar si alguien está realizando una acción y cómo contestar que no la está realizando en absoluto:*

Qu'est-ce qu'	il elle	fait? dessine? veut?
Qu'est-ce qu'il fait?		



Il Elle	ne	fait dessine veut	rien.
Il ne fait rien.			

■ *Cómo preguntar si alguien va a realizar una acción y cómo contestar que no puede o no va a realizarla en absoluto:*

Qu'est-ce qu'	elles ils	vont	préparer? acheter? manger?
Qu'est-ce qu'elles vont préparer?			



Elles Ils	ne vont rien	préparer. acheter. manger.
Elles ne vont rien préparer.		

SONS NOUVEAUX / SONIDOS NUEVOS

L'énumération



Nous avons un, deux, trois bonbons.

Nous avons un, deux, trois, quatre, cinq bonbons.

Nous avons un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept bonbons.

RAPPEL:

Son [S]

Graphie on
bonbon
raconte
monter

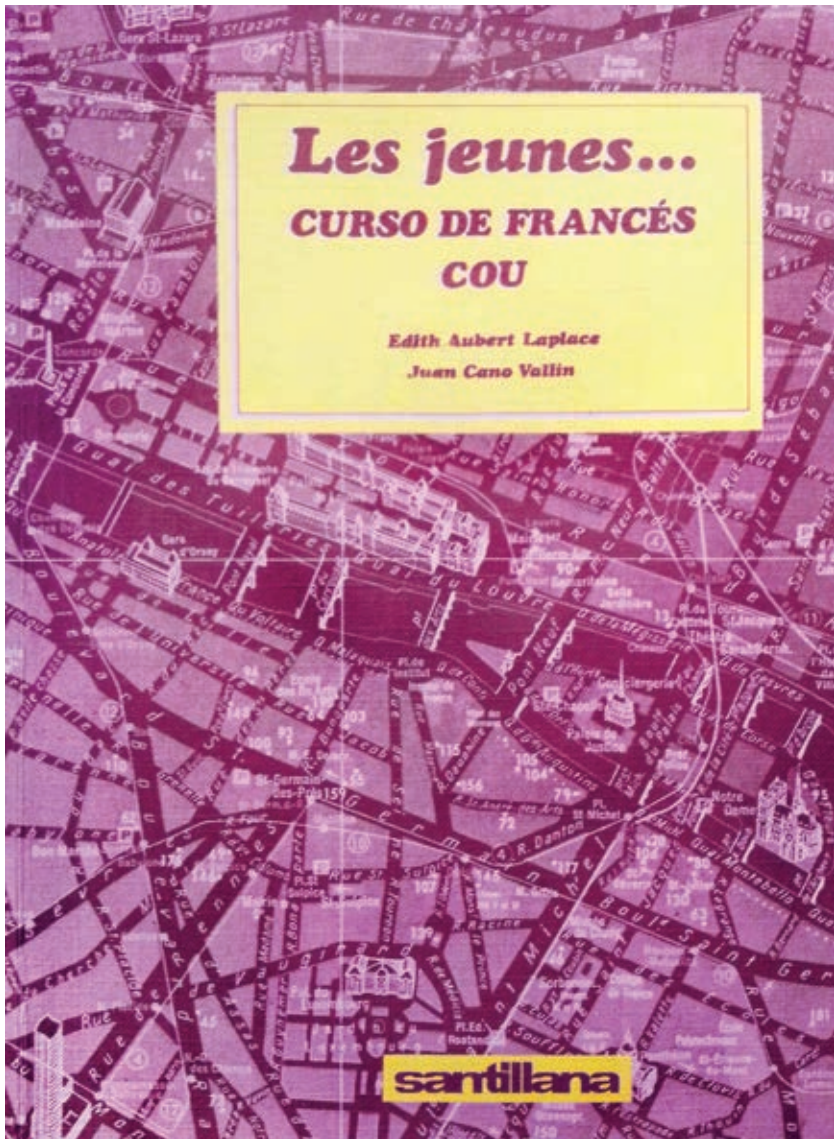
Graphie om
combien
tomber
trompette



Les jeunes... Curso de francés C.O.U., de Edith Aubert y Juan Cano, editado por Santillana en Madrid en 1985, está dirigido a aquellos alumnos que buscan prepararse para el examen de francés de selectividad o quieren «manejar con soltura la lengua francesa en cualquier actividad relacionada con sus estudios o trabajos futuros».

En la presentación del manual, los autores señalan que la temática de los bloques que componen el texto se centra en ámbitos de interés para los jóvenes de 16-17 años. Así, existen cuatro grandes bloques temáticos («Les jeunes et les relations humaines», «Les jeunes et les loisirs», «Les jeunes et la société» y «Les jeunes et leurs idéaux») que comprenden, cada uno de ellos, diez subtemas: «la sexualité», «la mode», «la musique», «le pacifisme»... Cada bloque temático concluye con una encuesta en la que el estudiante expresa sus opiniones personales.

El manual se cierra con un «précis grammatical» de veinticinco páginas conformado por 31 temas de gramática y sus correspondientes ejercicios.



Les jeunes...
CURSO DE FRANCÉS
COU

Edith Aubert Laplace
Juan Cano Vallin

santillana



I 6. Le couple

Petites annonces

P.D.G. ht. niv. 49. aimé élég. gén. roch. brin d'amour. belle caline. le jour art. soi. pit. les yeux 30. 35 maxi sans effrit. niv. social. correspond. humour disting.

J.F. quar. cél. cadre sport. latéroic équit. délat. rénovée natat. apprct. arts. sorties. enthous. cœur à gauche cook. mince class.

Pharmacienne 34 a. mignonne J.F. source esp. av. clair avec H. resp. équit. commençant juste à sav. vivre aim. s'y pertes. avec J.F. et sup. came vac. ens. poss. tél. soind.

Grand t.b. phys. b. ds sa peau B.C.B.G. ch. amie férm. rh. prof. pr. rel. dur. Let. détaï. a. photo rep. assur.

ADMINISTRATIF
MANCHER

I Le déclin du mariage en France

À l'inverse des naissances, les mariages se maintenaient depuis longtemps en France à un niveau élevé. Depuis 1972, ils sont en chute libre. Chaque année, plus de cent mille couples qui auraient dû se présenter devant monsieur le maire manquent à l'appel.

Au début on pensait à une crise passagère, fille de la poussée libertaire de Mai-68.

Mais ce phénomène que l'on croyait provisoire s'installe pour durer. Le chômage des jeunes, les statistiques le prouvent, accentue la tendance; mais il ne l'a pas créée. Avant de venir en France, le refus massif du mariage s'était répandu dans des pays comme la Suède et la Suisse qui n'avaient aucun problème d'emploi. Il ne s'agissait donc ni d'une crise conjoncturelle ni d'un trait de classe d'âge. Car, au moment même où les mariages commencent à baisser, les divorces se sont mis à augmenter, et le mouvement n'a cessé de s'amplifier. Aujourd'hui un mariage sur quatre aboutit à un divorce et très peu des divorcés se remarient dans les trois ans.

Quand on voit les adolescents interviewés par divers sondages ou enquêtes reluser l'idée même du mariage comme s'il s'agissait d'un usage parfaitement ridicule et dépassé, on mesure l'ampleur de la révolution silencieuse qui est en train de s'accomplir au sein d'une des générations les moins révolutionnaires que la France ait connues. Il y a encore vingt ans, les couples qui refusaient le mariage pouvaient se donner l'illusion qu'ils ébranlaient les colonnes du Temple. Ils bravaient la société et souvent se brouillaient avec leurs parents. Aujourd'hui les parents se résignent, et peut ne pas paraître vieux jeu, acceptent avec bienveillance.

Le Nouvel Observateur

► Essayez de trouver un deuxième titre au texte qui complète le premier et relisez l'élève exprimée dans le dernier paragraphe: le déclin du mariage.

ACTIVITÉS

Compréhension de la lecture

1. «LE DÉCLIN DU MARIAGE EN FRANCE»

Parmi les raisons évoquées pour justifier la baisse du nombre de mariages en France, laquelle vous paraît-elle la plus convaincante? Existe-t-il un phénomène analogue dans votre pays?

2. «AUJOURD'HUI, LES FRANÇAIS ONT TOUT INTÉRÊT À NE PAS SE MARIER»

Pourquoi a-t-on modifié récemment la législation du mariage?

3. «LA CHANSON DES VIEUX AMANTS»

Relevez les différents temps verbaux employés dans cette chanson, classez-les par colonnes et justifiez leur emploi par un exemple.

Vocabulaire

1. Regardez les petites annonces à la page 26.

En face des mots suivants, notez l'abréviation ou le sigle utilisés:

niveau =	haut =	ayant =	Président Directeur Général =
enfant =	généreux =	appréciant =	Bon chic bon genre =
lettre =	éclatant =	comme =	très bien ou très bon =
réponse =	féminine =	même =	dans =

2. Cherchez dans les textes les **antonymes** des adjectifs suivants:

bryant	durable	normal
traditionaliste	actuel	à la page

3. Il y a, dans le premier texte, beaucoup de prépositions et de conjonctions qui expriment le temps. Faites des phrases avec:

depuis / il y a / au moment où / quand

4. Soulignez le mot qui n'appartient pas à la série:

Le droit en général

le code civil
la mise à jour
la disposition
la loi

Les droits des travailleurs

la Sécurité Sociale
le S. M. I. C.
les avantages sociaux
les impôts

5. À quel registre de langue (*langue soutenue* ou *langue familière*) appartiennent les mots ci-dessous?

Donnez leur équivalent en langue neutre.

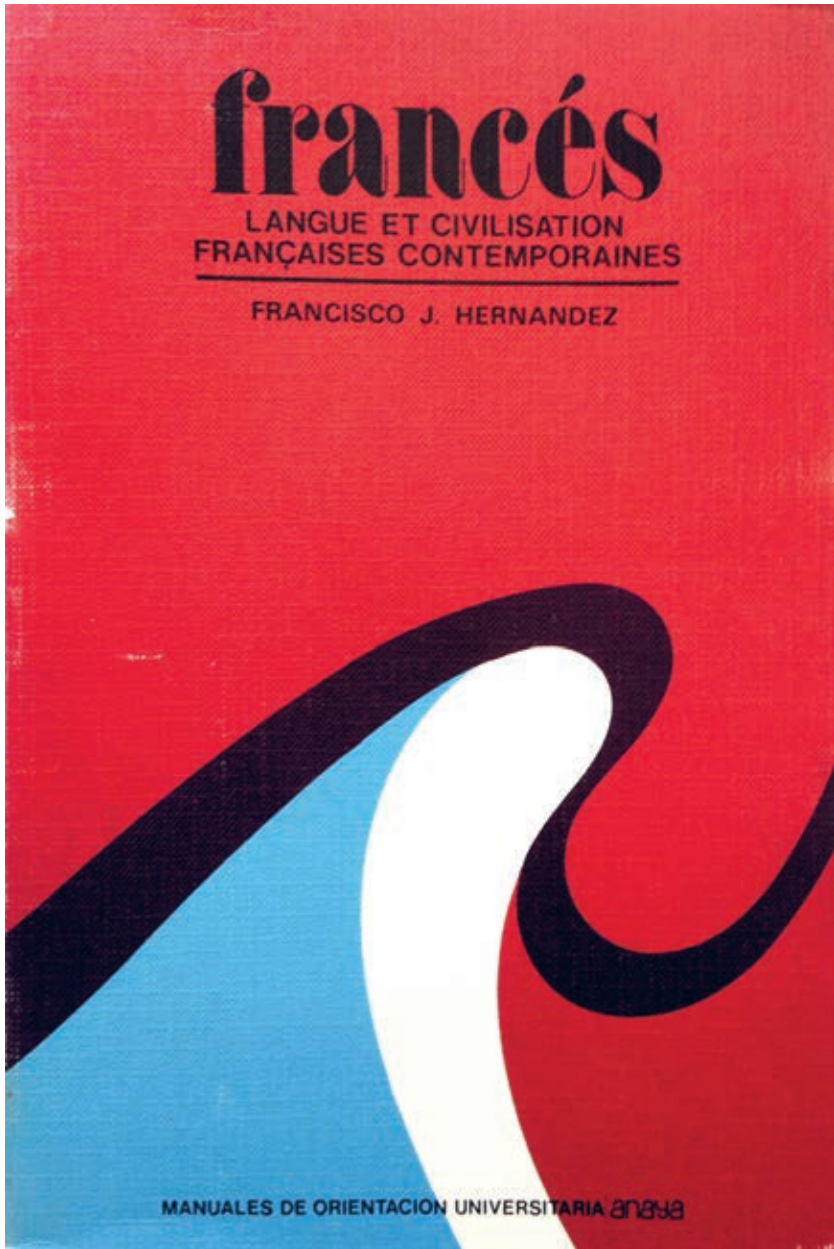
l'amour fol / prendre son bagage / prendre son envol



La obra *Francés. Langue et civilisation françaises contemporaines*, fue publicada por la editorial Anaya en 1978 y está destinada a estudiantes de C.O.U. En su prefacio, Francisco Hernández insiste en que el dominio de los mecanismos de una lengua extranjera debe ir de la mano del conocimiento de la realidad cultural y de la civilización del país. De este modo, la orientación del manual «répond à une double exigence: les progrès des élèves à l'écrit et à l'oral et une proposition de contenu culturel capable de constituer une impregnation progressive des réalités françaises».

En este sentido, los cuatro bloques temáticos que componen el manual («Le Pays», «Enseignements. Sciences et techniques», «Les Français» y «La vie culturelle») repasan la realidad cultural, geográfica, histórica y social de Francia.

El volumen se completa con unas setenta páginas de ejercicios que tienen como finalidad afianzar los conocimientos adquiridos en cada una de las lecciones y una bibliografía orientativa relativa a cada uno de los temas abordados en la obra.



André Malraux. Raisons de l'action

Kyo avait choisi l'action, d'une façon grave et préméditée, comme d'autres choisissent les armes ou la mer: il avait quitté son père, vécu à Canton, à Tientsin, de la vie des manoeuvres et des coolies-pousse, pour organiser les syndicats. Tchen (l'oncle pris comme otage et n'ayant pu payer sa rançon, exécuté à la prise de Swatéou) s'était trouvé sans argent, nanti de diplomes sans valeur, en face de ses vingt-quatre ans et de la Chine. Chauffeur de camion tant que les pistes du Nord avaient été dangereuses, puis aide-chimiste, puis rien. Tout le précipitait à l'action politique: l'espoir d'un monde différent, la possibilité de manger quoique misérablement (il était naturellement austère, peut-être par orgueil), la satisfaction de ses haines, de sa pensée, de son caractère. Mais, chez Kyo, tout était plus simple. Le sens héroïque lui avait été donné comme une discipline, non comme une justification de la vie. Il n'était pas inquiet. Sa vie avait un sens, et il le connaissait: donner à chacun de ces hommes que la famine, en ce moment même, faisait mourir comme une peste lente, la possession de sa propre dignité. Il était des leurs: ils avaient les mêmes ennemis. Métis, hors-caste, dédaigné des Blancs et encore plus des Blanches, Kyo n'avait pas tenté de les séduire: il avait cherché les siens et les avait trouvés. «Il n'y a pas de dignité possible, pas de vie réelle pour un homme qui travaille douze heures par jour sans savoir pourquoi il travaille.» Il fallait que ce travail prit un sens, devint une patrie. Les questions individuelles ne se posaient pour Kyo que dans sa vie privée.

La Condition Humaine (Gallimard)

André Malraux.



Saint-Exupéry. Être homme c'est être responsable

Tu sais... ma fleur... J'en suis responsable! Le Petit Prince.

Je t'apporte ici, Guillaumet, le témoignage de mes souvenirs.

Tu avais disparu depuis cinquante heures, en hiver, au cours d'une traversée des Andes. Rentrant du fond de la Patagonie, je rejoignis le pilote Deley à Mendoza. L'un et l'autre, cinq jours durant, nous fouillâmes, en avion, cet amoncellement de montagnes, mais sans rien découvrir. Nos deux appareils ne suffisaient guère. Il nous semblait que cent escadrilles, naviguant pendant cent années, n'eussent pas achevé d'explorer cet énorme massif dont les crêtes s'élèvent jusqu'à sept mille mètres. Nous avions perdu tout espoir. Les contrebandiers mêmes, des bandits qui, là-bas, osent un crime pour cinq francs, nous refusaient d'aventurer, sur les contreforts de la montagne, des caravanes de secours: «Nous y risquerions notre vie», nous disaient-ils. «Les Andes, en hiver, ne rendent point les hommes.» Lorsque Deley ou moi atterrissions à Santiago, les officiers chiliens, eux aussi, nous conseillaient de suspendre nos explorations. «C'est l'hiver. Votre camarade, si même il a survécu à la chute, n'a pas survécu à la nuit. La nuit, là-haut, quand elle passe sur l'homme, elle le change en glace.» Et lorsque de nouveau je me glissais entre les murs et les piliers géants des Andes, il me semblait, non plus te rechercher, mais veiller ton corps, en silence, dans une cathédrale de neige.

Enfin, au cours du septième jour, tandis que je déjeunais entre deux traversées, dans un restaurant de Mendoza, un homme poussa la porte et cria, oh! peu de chose:

—Guillaumet... vivant!

Et tous les inconnus qui se trouvaient là s'embrassèrent.



A. de Saint-Exupéry.



El *Curso de Francés* del Instituto Inter de Barcelona comenzó a publicarse en 1963. Su formato es novedoso, ya que constaba de 20 fascículos que se enviaban por correspondencia. Cabe destacar la gran importancia que este método concedía a la fonética. Ya en la primera lección aparece una introducción sobre la fonética en general y sobre la pronunciación del francés en particular. Se presentan los sonidos más difíciles de la lengua francesa y se dan instrucciones sobre cómo articularlos. Cada lección está compuesta fundamentalmente por secciones en las que se exponen las palabras de vocabulario seleccionadas y de frases que ilustran los distintos aspectos tratados. Se incluye también una sección de «observaciones» en las que se explican los distintos puntos tratados en la lección.

En la publicidad insertada en la prensa, el método garantizaba que con su método deductivo cualquier podía aprender a hablar francés o inglés en tres meses, librándose de la «gramática aburrida»: «¿Por qué desperdiciar un solo segundo? Usted desea aprender a hablar inglés o francés y con esto basta para el Método Deductivo. Este sencillo sistema de estudio espera solo a darle un empujón dentro de la gran aventura, al enseñarle a Usted uno de los grandes idiomas mundiales».

INSTITUTO INTER

Rambla de Catalunya, 121 - Apartado de Correos 1.164 - BARCELONA - 8

**Curso
de
Francés**



Lección 1.ª

¡Estudie sólo tres «signos» cada día!
¡Aprendase los ejemplos de memoria!

INTRODUCCION A LA FONÉTICA

¿Qué es la fonética? — Ante todo, hemos de tener en cuenta que las letras que empleamos en español no siempre corresponden a sonidos. Así, la G se pronuncia suave en «gato» y fuerte en «Gerona». La C se puede usar con sonido de Z como en «cepillo» y con sonido de K, como en «casa». La H no tiene valor ninguno. Y en cambio, usamos signos diferentes para el mismo sonido, por ejemplo, C, K y Q. Todo ello complica el estudio de los idiomas. Por otro lado, hay más sonidos que letras. No es la misma la E de «treta» que la de «petaca», la segunda es mucho más cerrada.

Para evitar estos problemas en el estudio de los idiomas, hace años que una comisión de profesores implantó el «alfabeto fonético internacional», en que cada sonido posible está representado por un signo. Así, conociendo este alfabeto, basta mirar en cualquier diccionario una palabra, aunque no sepamos el idioma, para pronunciarla correctamente.

Cada idioma tiene sus sonidos característicos. Los del español son la «j», la «rr» y la «z», que en ningún otro idioma europeo se usan. En cambio, hay algunos sonidos franceses que no se emplean en español.

Por ello, es preciso comenzar el estudio del francés por el estudio de la fonética. No le extrañe que casi todos los sonidos «nuevos» se empleen en español sin darnos cuenta. La razón ya se la hemos dicho: hay sonidos que se pronuncian y no se representan.

Vamos a empezar. El primer signo es el α . A continuación tiene Usted la palabra «bras» escrita en tres líneas. La primera es tal como se escribe en francés corriente. La segunda, «br α », tal como se pronuncia. La tercera es su traducción. Al lado tiene Usted la explicación del signo, ilustrada con un ejemplo en español, escrito también en dos líneas. La superior representa la palabra tal como se escribe y la segunda contiene su representación en alfabeto fonético, para que Usted se familiarice con los signos.

¿Dónde se carga el acento en la escritura fonética? — Debe pronunciar más alta la última vocal de cada palabra. Si Usted ve escrito «osi», pronuncie, sin más pensarlo, «osí».

SU PROFESOR CONTESTA A SUS CONSULTAS

¿Tiene reglas la pronunciación francesa? — Sí; se las indicaremos en la segunda lección, para que cuando vea escrita una palabra sin el texto fonético (en un diario francés, por ejemplo), sepa cómo debe pronunciar.

¿Por qué en texto fonético la J, la W, la Z y la H tienen valor distinto al normal en español? — Porque el alfabeto fonético no lo hemos inventado nosotros, sino que es un acuerdo internacional. El valor fonético de la J (equivalente a la Y española) es el que tiene en ruso, por ejemplo.

¿Cómo saber que pronunciamos correctamente los sonidos franceses y hemos entendido la explicación? — Muy sencillo. Más adelante, dentro de unos pocos meses, ponga una radio francesa. Aunque no entienda nada, reconocerá una serie de palabras, y ello le servirá de comprobación. Las palabras de estas primeras lecciones son las más frecuentes en francés.

¿Cómo se debe estudiar la fonética? — Ante todo, es preciso VER BIEN el signo. Luego, enterarse de la explicación de la derecha. Después, pronunciar las palabras españolas del ejemplo VIENDO ESCRITO EL SIGNO FONETICO EN ESPAÑOL. Y, por último, pronunciando las palabras francesas de ejemplo, HASTA APRENDERLAS DE MEMORIA. La primera línea representa la escritura normal. La segunda línea representa la fonética. La tercera línea es su traducción española. Pero, por favor, NUNCA PRONUNCIE UNA PALABRA TAL COMO SE ESCRIBE; PODRÍA CONFUNDIRSE. Pronúnciela tal como se debe pronunciar, de acuerdo con la línea de fonética.

¿Cuánto se debe estudiar? — Como máximo, la fonética TRES O CUATRO SIGNOS CADA DIA. Nunca más. Y todos los ejemplos. Más adelante, una página de texto diaria, aprendiéndose de memoria todas las palabras, sin excepción. Adjunto le remitimos los ejercicios, en ellos se adjuntan instrucciones.

ÍNDICE

Introducción	9
--------------------	---

I. CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA DE LA PRESENCIA DEL FRANCÉS EN ESPAÑA Y EN ARAGÓN

Los primeros manuales de enseñanza del francés publicados en España. Jacques de Liaño y Baltasar de Sotomayor (1565)

<i>J. Fidel Corcuera Manso</i>	17
--------------------------------------	----

La enseñanza del francés en España. De la gramática de Diego de Cisneros a la Ley Moyano: manuales y tendencias (siglos XVII a XIX)

<i>Antonio Gaspar Galán</i>	33
-----------------------------------	----

La Ley Moyano y las Escuelas Oficiales de Idiomas

<i>Pedro Cuenca Ballesteros</i>	51
---------------------------------------	----

El Institut Français de España en Zaragoza

<i>Laure Vazquez</i>	63
----------------------------	----

II. LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN ARAGÓN. SITUACIÓN ACTUAL Y PROPUESTAS DE FUTURO

La formación del profesorado de francés: formación inicial y formación permanente	
<i>María Jesús Salillas y Javier Vicente</i>	69
El ámbito curricular	
<i>M.^a Cristina Elías García</i>	91
La evaluación. Evolución metodológica y eficacia	
<i>Ana Isabel Ortells Ramón y Jesús Gómez Picaeo</i>	109
Situación y perspectivas de los centros bilingües en Aragón	
<i>Moisés Camba</i>	133
La movilidad internacional	
<i>Mónica Djian Charbit y José Ortiz Domingo</i>	157
Relación de autores y participantes en las mesas redondas	181

III. EXPOSICIÓN 450 AÑOS DE MANUALES DE FRANCÉS EN ESPAÑA

Presentación de la exposición.....	185
Paneles	189

*Este libro se terminó de imprimir
en los talleres del Servicio de Publicaciones
de la Universidad de Zaragoza
en junio de 2017*





EN 1565 BALTASAR DE SOTOMAYOR PUBLICA SU GRAMMATICA para aprender a leer y escriuir la lengua Francesa conferida con la Castellana, y Jacques de Liaño su *Vocabulario francés-español*. Son los dos primeros manuales impresos en España para la enseñanza del francés. En 1673, Pedro Pablo Billet da a luz en Zaragoza su *Gramatica francesa*. Dichas obras marcan hitos fundamentales en la tradición editorial de la enseñanza del francés en España. Una tradición de 450 años, iniciada por los primeros maestros de lenguas y secundada en la actualidad por enseñantes de francés de todos los niveles educativos. El presente libro se propone un rápido recorrido por esta historia y un análisis de la situación actual y de las perspectivas de futuro de la enseñanza del francés en Aragón, realizado por quienes son sus protagonistas, profesionales que hacen de esta enseñanza oficio eficaz y vocación decidida.

DICLEF (Discurso, Cultura, Lingüística y Enseñanza del Francés) es un grupo de investigación consolidado de la Universidad de Zaragoza, reconocido por el Gobierno de Aragón (H68) y conformado por J. Fidel Corcuera (IP), Chesús Bernal, Pedro Cuenca, Mónica Djian, Antonio Gaspar, Nieves Ibeas, José Ortiz y Javier Vicente.