

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA EN ESPAÑA: APUNTES PARA UNA TRANSICIÓN (1970-1995)

ELT during the Spanish political transition (1970-1995)

JAVIER BARBERO ANDRÉS, GLORIA GUTIÉRREZ ALMARZA,
FERNANDO BELTRÁN LLAVADOR

Dpto. de Filología Inglesa. Universidad de Salamanca.

RESUMEN: Los veinticinco años que separan el final del régimen franquista del momento actual ofrecen tres referencias legislativas relevantes (L.G.E. de 1970, L.O.D.E. de 1985 y L.O.G.S.E. de 1990) que aportan un cantidad importante de datos generales y específicos respecto a la transición política española.

La lengua inglesa también ha sufrido una serie de cambios que la sitúan en el umbral del nuevo siglo como nueva "lingua franca" que puede contribuir a acortar las distancias comunicativas de esta "aldea global".

Con el análisis comparativo de las consideraciones que la lengua inglesa ha ido teniendo en nuestro sistema educativo a lo largo de este capítulo histórico se pretende extraer una serie de conclusiones que ayuden a hacer de la lengua inglesa un vehículo poderoso de educación social y una fuente de aprendizaje colectivo.

ABSTRACT: The twenty-five years between the régime of General Franco's dictatorship and the present moment were strongly affected by three relevant laws of Education (L.G.E. in 1970, L.O.D.E. in 1985 and L.O.G.S.E. in 1990) which offer an important amount of general and specific data about the Spanish political transition.

The English language also went through a number of changes which place it at the beginning of the new century as a new "lingua franca" contributing to diminish the communicative distances in this "global village".

Through a comparative analysis of the English language in our educative system in this particular period of our history we have tried to draw a number of conclusions which aim to understand the English language as a powerful vehicle for social education as well as a source of collective learning.

I

En el entorno político y sociohistórico de la España de finales de siglo, el intento de abordar el estudio de un período como el de la transición política española se torna especialmente difícil en un momento en el que quizá la perspectiva histórica con la que contamos no resulte todavía suficiente.

El verdadero significado de la transición en nuestro país ha de ser suficientemente matizado debido a que ésta se desarrolló en unas condiciones que trascienden la convencional definición léxica (Moliner, 1990: 1364). Desde el punto de vista histórico, esas condiciones hicieron de la transición un acontecimiento que ha sido calificado como "síntesis armónica de comportamientos razonables" (García, 1981: 185) y cuyas consecuencias democratizadoras en los últimos veinte años han hecho de este término una parte fundamental del vocabulario histórico de nuestro país:

"Hoy este término, que cumplió su función dentro del léxico político, ha desaparecido del mismo para pasar a formar parte del vocabulario histórico que define los acontecimientos de pequeños períodos de nuestra Historia, en este caso, más reciente. Durante los años de su existencia política (...) disfrutó de enorme prestigio como término positivo y fin último de todos los que se consideraban demócratas" (Santiago, 1992: 161-162).

Dentro de la dinámica histórica propiciada por el desarrollo de la transición política española, la Educación fue una de las áreas de actuación que se imbricaron perfectamente en el discurrir de nuestro país desde el régimen autoritario franquista a la monarquía democrática y parlamentaria actual.

La bibliografía legislativa sobre Educación en los últimos veinte años de la historia de España ofrece una inmensa cantidad de datos generales y específicos que se nos ofrecen a través de las tres grandes leyes promulgadas en ese período: la Ley General de Educación de 1970, la Ley Orgánica sobre el Derecho a la Educación de 1985 y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (en adelante L.G.E., L.O.D.E. y L.O.G.S.E.).

El contexto histórico en el que se promulgó la L.G.E. de 1970 se identifica con un tardofranquismo pleno donde la previa utilización del sistema educativo como legitimador del régimen (García, 1983: 37) y como instrumento de reproducción del sistema social de clases (Lerena, 1976: 370) dio paso a su descomposición a través de dos causas fundamentales: por un lado, tanto la férrea resistencia protagonizada por los franquistas comprometidos como la lucha de los aperturistas por la "liberalización" como única salida política que permitiría a la elite franquista sobrevivir en el posfranquismo (Carr, 1991: 228); por otro, la oposición activa de las clases trabajadoras, de amplios sectores de estudiantes y profesores, de las regiones que habían disfrutado de regímenes de autonomía durante la República e incluso de la propia Iglesia (Tusell 1989: 241).

En el ámbito educativo, la L.G.E. de 1970 supuso el ascenso a las esferas de influencia educativa de los tecnócratas del tardofranquismo que planearon y eje-

cutaron una disposición legislativa más preocupada por la asistencia cuantitativa que por la cualitativa. La definición directa del ascenso de los tecnócratas como "el ascenso al gobierno de los técnicos" no era estrictamente aplicable a un contexto español donde los así llamados tecnócratas estaban conformados por una extraña mezcla de expertos, que no tecnólogos, con unas posturas ultraconservadoras en lo religioso junto a una velada oposición en lo político. Esta extraña mezcla de tradición y modernidad en materia de Educación tuvo como consecuencia que los teóricos de la L.G.E. combinaran en sus postulados términos como "eficiencia", "apoliticismo epidérmico", "libertad", "desarrollo económico" y "traslados de técnicas privadas a la Administración del Estado" en una sociedad española donde la Educación no dejaba de ser una pieza subsidiaria más del desarrollo económico (Puelles, 1991: 17).

La L.G.E. conformó un proceso renovador en el panorama educativo español que no había contado con una Reforma global desde la ley Moyano de 1857. Desde aquel entonces, y siempre dependiente de la evolución histórica de nuestro país, la realidad educativa se había "parcheado" a través de medidas parciales que no habían logrado superar el desfase lógico de una ley global de Educación tan antigua. Dadas las dramáticas peculiaridades del régimen del general Franco, la perspectiva actual nos posibilita apreciar lo decisivo y casi revolucionario de la L.G.E. a pesar de las indudables conexiones de la ley con el régimen que la amparó (Tiana, 1992: 7). De todas formas, se puede asegurar que la ley preveía de alguna forma la futura transición democrática que se avecinaba y con ese tipo de conciencia se elaboró el documento en pleno ascenso de los movimientos sociales antifranquistas (Carbonell, 1992: 238) en un entorno social con una distribución en clases que empezaba a advertir el significativo ensanchamiento de la clase media junto con la generalizada fiebre desarrollista que inundaba toda la sociedad de consumo del mundo occidental (Lerena, 1976).

Es destacable el hecho de que el diseño estructural de la ley siguió un patrón muy adecuado y adaptado a las cuatro etapas teóricas netamente diferenciadas: de estudio y propuesta técnica; de consulta y participación social; de adopción y de ordenación jurídica; y finalmente de experimentación e implantación generalizada (Díez, 1992). Especialmente significativa fue la segunda etapa de consulta y participación social encarnada por la publicación del "Libro Blanco" de la ley, que se convirtió en un auténtico "best-seller" de la época (García, 1980) pese a lo cual, algunos autores como José Luis López Aranguren no dudan en señalar su cariz marcadamente propagandístico (López Aranguren, 1975: 23-24).

II

En un contexto sociohistórico lleno de contradicciones y a caballo entre los valores propios de posguerra (de instrumentalización ideológica a través de la educación) y las nuevas visiones aperturistas (propiciadas por demasiados años de aislacionismo de corte autárquico), la lengua inglesa empezó a ser reconocida como uno de los símbolos básicos de acceso a un mundo regido por un comple-

jo entramado de relaciones económicas a nivel internacional. Asistimos, pues, a un fenómeno que se extenderá a lo largo de las siguientes décadas ya que el tradicional papel preeminente y preferente del francés como elección de los estudiantes españoles queda relegado a un segundo puesto ante la extensión de la lengua inglesa (Palacios, 1994: 23).

En el ámbito educativo se contemplaba la lengua inglesa como una materia en creciente expansión y demanda que requería cada vez más la presencia de profesores especializados. Ante su rápida extensión, las medidas más inmediatas hubieron de ser improvisadas en numerosos casos a través de soluciones alternativas como la adaptación de profesorado de otras áreas para la impartición del inglés (González, 1992: 191).

A) Nos encontramos, pues, con que la L.G.E. tan sólo pudo ofrecer unas directrices teóricas y su aplicación chocó en no pocos casos con la falta de recursos materiales y humanos que, por otra parte, no era exclusiva del área de las lenguas extranjeras en general o de la lengua inglesa en particular (Parkinson, 1984: 24). Así, y pese a que se hacía explícito el abandono de técnicas magistrales de enseñanza, la lengua inglesa seguía siendo un objeto de estudio sometido al mismo tipo de consideración que el resto de las materias por parte de los docentes. Sin embargo, ello no dejaba al margen el carácter especial de la enseñanza de la lengua inglesa en lo que respecta a un mayor uso de técnicas y materiales didácticos alternativos así como de una mayor variedad programática que contemplaba una mezcla significativa de referencias socioculturales y de destrezas comprensivas y expresivas tanto orales como escritas.

A estas consideraciones habría que añadir las corrientes metodológicas de carácter audiolingual, con primacía de las destrezas orales sobre las escritas. Sin embargo, la mayoría de técnicas recomendadas desde el texto legislativo respondían más a un ejercicio de "wishful thinking" que a una estricta toma de conciencia de la realidad de las aulas españolas.

De esta forma, el cuerpo de profesores de lengua inglesa se encontraba con directrices que propugnaban la enseñanza en situación, con la graduación de los contenidos de cara a una progresiva individualización de la enseñanza y con la recomendación del uso de una serie de recursos materiales de carácter audiovisual que en el mejor de los casos consistía en un reproductor de cintas magnetofónicas a repartir entre todo el profesorado del centro escolar. Del mismo modo, se propiciaba el uso de técnicas de repetición (en forma de "drills") en respuesta a una concepción ostensiblemente conductista de la metodología. Entre tales técnicas, y en numerosos casos respondiendo también a prácticas propias del método de Gramática-Traducción, se propugnaba la conveniencia del ejercicio de dictados y de memorización de listas de vocabulario, al tiempo que se hacía una muy escasa mención al componente sociocultural. En los contados casos en que esta mención se producía, casi nunca superaba el rango de lo anecdótico y de hacerlo ésta era de carácter marcadamente anglocéntrico tanto desde el punto de vista cultural (con referencias exclusivas al Reino Unido y a los Estados Unidos de Norteamérica) como lingüístico (con la preeminencia exclusiva de la variante dialectal estándar R.P. English).

Se sesgaba así de forma implícita la visión de los estudiantes de lengua inglesa, que manejaban referencias muy concretas, a pesar del verdadero alcance que el inglés iba adquiriendo en el contexto internacional de la época y al que España empezaba a dar muestras de integración.

La enseñanza de la lengua inglesa, pues, constituyó una materia de indudable expansión en los años setenta, que sin embargo no se vio acompañada de medidas definitivas que readaptaran su papel dentro del sistema educativo español. En realidad, el inglés se inscribió como otra materia más objeto de estudio a la que el "desideratum" de la L.G.E. no aportó soluciones reales de mejora dentro de las circunstancias educativas de nuestro país. Así lo demuestran ejemplos de libros de texto como *The B.B.C. English Course. Getting on English*, etc., que ofrecen diseños de unidades didácticas muy significativos a través de actividades que se reducían a la adquisición de vocabulario y a las prácticas gramaticales correspondientes a una concepción estructural del lenguaje.

B) La L.O.D.E. de 1985 entra a formar parte de la realidad educativa española en el escenario sociopolítico e ideológico que proporcionó la transición política y el nuevo Estado monárquico y parlamentario. Desde el continuismo propio de los primeros años ochenta (Powell, 1991: 165), los conceptos de igualdad, democracia y compensación se erigieron en los pilares básicos de todas las actuaciones políticas (Santiago, 1992).

Desde el punto de vista político, la figura de Adolfo Suárez fue sorprendentemente y contra todo pronóstico la que, junto con el Rey de España se encargaría de dismantelar las viejas estructuras franquistas y propiciar la celebración en junio de 1977 de las primeras elecciones democráticas en España en cuarenta años.

España se encontraba inmersa, pues, en una realidad cambiante, tanto en el ámbito político como en el organizativo, a través de un ritmo vertiginoso que hizo necesario procesos de ajuste que en otras sociedades occidentales tuvieron lugar en más de medio siglo (Carr, 1991: 241). A modo de ejemplo basta con contemplar la nueva ordenación territorial en Comunidades Autónomas, que confiere un nuevo sentido a la distribución de competencias educativas. Éstas se irán descentralizando poco a poco, para ir confiriendo una mayor relevancia al componente local dentro de la diversidad de cada una de las peculiaridades culturales de nuestro país (Martín, 1992: 136).

El país vivió unos momentos de extremado revisionismo político en todos los órdenes. Tampoco la educación fue una excepción. De manera general convendría destacar cómo la L.O.D.E. (1985) supuso la primera medida global que en materia de Educación se tomaba en España en la nueva coyuntura democrática. Sin embargo, los esfuerzos realizados en el terreno educativo no contaron con los apoyos mínimos para su aceptación popular en la que ya se empezaban a calificar como política educativa superficial:

"en Educación y Ciencia sólo se han hecho reformas de tipo administrativo, que pocos y poco importantes efectos positivos pueden tener en nuestra sociedad,

mientras que, en la universidad sobre todo, no se aborda sistemáticamente, con rigor y a fondo, la reorganización de los contenidos de la enseñanza y de la investigación, así como falta dotar a una y a otra con los medios adecuados para que puedan ser creativas y desarrollarse como lo hacen en otros países europeos" (Arroyo, 1989: 124).

En una década en la que la sociedad española manifiesta sus deseos de alcanzar el tren de la modernidad, la lengua inglesa se consolidó como uno de los instrumentos básicos de apertura hacia un nuevo status que apartaba los ojos de los españoles de nuestra realidad local en busca de nuevos horizontes europeos, horizontes que ya se sentían como propios (Toharia, 1992: 733).

La consideración de la lengua inglesa dentro de la L.O.D.E. experimenta los cambios intencionales lógicos derivados de su manifiesta preeminencia en las preferencias de los estudiantes españoles y de su nuevo papel internacional como fuerza fáctica de carácter socioeconómico y cultural, adquiriendo formas de un nuevo imperialismo identificable como subtipo de lo que Phillipson viene a llamar "lingüicismo":

"«lingüicismo» implica la representación de la lengua dominante, a la cual se atribuyen las características deseadas para propósitos de inclusión y de forma inversa en lo que respecta a las lenguas dominadas, para propósitos de exclusión (...) El imperialismo lingüístico inglés es un subtipo de «lingüicismo» (...) el dominio del inglés es afirmado y mantenido por el establecimiento y la continua reconstitución de desigualdades culturales y estructurales entre el inglés y otras lenguas" (Phillipson, 1992. En inglés en el original, traducción de los autores).

Como consecuencia más directa, se produce una revisión de la orientación de los contenidos, de los objetivos y de las concepciones metodológicas y que comenzará a inscribirse dentro de lo que Santos Guerra define como el paradigma de la racionalidad tecnocrática conducente a la utilización fáctica y manifiesta de los objetos de estudio (Santos Guerra, 1994). Se empiezan a advertir, pues, los primeros visos de evolución de la lengua inglesa desde una inicial consideración como objeto de estudio general hasta una posterior valoración como materia instrumental con fines específicos. Baste citar como ejemplo el complejo "instrumento" operacional de diseño de "syllabus" concebido por John Munby al objeto de especificar exhaustivamente un catálogo de microfunciones y formas lingüísticas a trabajar en el aula (Munby, 1983). Pero además, el uso ya corriente de términos como "estrategias", "técnicas", o los préstamos procedentes de áreas técnicas como "input", "processor", "loopback syllabus", etc., entre los enseñantes y estudiosos de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua inglesa, indican que esa tendencia se ha generalizado y se da por supuesta, excluyendo otros discursos educativos alternativos al de la hegemonía tecnocrática.

Parte de este proceso también se advierte en la sintomática proliferación de programas paralelos de instrucción de lengua inglesa a través de iniciativas privadas en forma de cursillos, academias, métodos a distancia...

Por otro lado, y desde un nivel mayor de concreción, un aspecto tan controvertido dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras como es la gramática, experimentaba una evolución manifiesta. La L.O.D.E. dotaba al estudio gramatical de un papel específico y complementario dentro del aprendizaje: *la gramática ha de ser un medio y no un fin*.

La realidad de la enseñanza del inglés en España, sin embargo, distaba mucho de lo propugnado desde las instancias legislativas. En realidad, los programas de inglés tanto de enseñanza primaria como secundaria databan del año 1975, y estaban desfasados en cuanto a los objetivos a alcanzar desde los enunciados teóricos y retóricos de la L.O.D.E. (Palacios, 1994: 26). En determinados casos, las adecuaciones programáticas al nuevo momento de la enseñanza de la lengua inglesa, venían propiciadas por las iniciativas privadas de los propios profesores, cuando éstos no habían delegado toda responsabilidad en los libros de texto, cuyo espíritu no siempre respondía a cuestiones pedagógicas y sí a cuestiones de mercado editorial (Palacios, 1994: 36).

Ahora bien, si en las formulaciones de la ley las prácticas comunicativas generalizadas marcaban la frontera entre una metodología audiolingual ya superada, la realidad del día a día seguía ofreciendo prácticas más propias de métodos audiolinguales o propios de la enseñanza de las lenguas muertas (como el método Gramática-Traducción). De nuevo y como ya mencionábamos en referencia a anteriores disposiciones, la vertiente sociocultural de la lengua inglesa quedaba restringida en su tratamiento de forma notable, a la vez que la mención específica a las ayudas audiovisuales como recurso material dentro del aula de inglés, quedaba a expensas, una vez más, de la capacidad económica de los centros, cuyos recursos seguían siendo muy reducidos. Nos encontramos así con ejemplos de libros de texto como *Channel 2* en el que el 50% de las actividades propuestas en todas las unidades didácticas requieren el uso de cintas de casete dentro del aula y donde las referencias temáticas de apoyo se centran exclusivamente en el ámbito de la ciudad de Londres.

C) Las deficiencias en la enseñanza de la lengua inglesa se tornaban especialmente relevantes en el ámbito universitario, pese a la promulgación de la L.R.U. de 1983. Con esta ley se intentó remozar una realidad universitaria que acusaba las consecuencias de un sistema organizativo ya superado y que estaba ineludiblemente abocada a absorber el extraordinario aumento de demandas de educación superior que en los ochenta se encontraba en pleno apogeo. A este respecto sería conveniente recordar cómo la población escolar española de entonces se había beneficiado del esfuerzo cuantitativo de la L.G.E. y demandaba el mismo esfuerzo en el ámbito universitario. Así pues, la Universidad se convertía en un elemento más de esa "constelación de factores que hacía inaplazable la Reforma en España" (González, 1988: 60), si bien no faltaron voces para indicar que la necesaria reordenación educativa no distó mucho de una mera reorganización administrativa y no de contenidos, especialmente en el ámbito universitario (Arroyo, 1989: 189).

Mientras tanto, la lengua inglesa se había convertido en vía inestimable para una mejora en la calidad de los estudios y en profundidad de las investigaciones

a través del acceso a fuentes de información extranjeras, lo que no hacían sino reforzar su importancia en los niveles preuniversitarios y universitarios. Es relevante señalar que en el ámbito universitario se empezaba a enviar a los primeros estudiantes a centros extranjeros a través de programas de intercambio como ERASMUS, propiciados por la incorporación plena de España en la Comunidad Europea (Calzada y Gutiérrez, 1989).

D) La L.O.G.S.E. de 1990 viene así a representar (dentro de la limitada perspectiva que su reciente aplicación nos da) el salto cualitativo que diferencia la retórica europeísta que ya apuntábamos en relación a la L.O.D.E., de una política de hechos que se encuentra recogida en el nuevo documento. La sociedad española no sólo ansía la incorporación definitiva al tren de la modernidad, sino que asume como propia y necesaria dicha incorporación (Thomas 1992: 24).

El inicio de la década de los noventa para España no sólo supone una regularización de carácter democrático en la vida política del país, sino que constituye el escenario cronológico que alberga las pretensiones modernizadoras y europeístas de una nación deseosa de olvidar su pasado más reciente e instalada ya como miembro de pleno derecho en la Unión Europea. Estas pretensiones también incluyen unas implicaciones lingüísticas, en el análisis conversacional cotidiano, del sentimiento europeísta; los préstamos comunitarios vienen acompañados de una legión de "préstamos lingüísticos de la lengua inglesa" (Llamazares, 1994: 14). Ambos serán el soporte material e ideológico de lo que Raymond Williams denomina "estructuras del sentimiento":

"elementos afectivos de consciencia y relación; no son sentimientos en contra del pensamiento, sino el pensamiento como sentimiento y el sentimiento como pensamiento: una consciencia práctica así, en continuidad viva e interrelacionada (...) una experiencia social que todavía está en proceso y que a menudo no es reconocible como social sino como privada, idiosincrática o incluso aislante, pero que de forma analítica (y muy en contadas ocasiones al revés) tiene sus características emergentes, transformadoras y dominantes, así como sus jerarquías específicas. Éstas son a menudo más reconocibles en fases posteriores, cuando han sido (y ocurre con frecuencia) formalizadas, clasificadas y en muchos casos convertidas en instituciones y formalismos" (Williams, 1977: 132. En inglés en el original, traducción de los autores).

Nuestro país está definitivamente encaminado a ser parte de una Europa más unida que ofrezca una alternativa económica ante el poder de los Estados Unidos y el emergente poder japonés, con lo que su sistema educativo ha de adaptarse significativamente a los nuevos tiempos.

La L.O.G.S.E., en consecuencia, intenta adaptar el sistema educativo a las necesidades de la sociedad española de los años noventa. Esta ley viene a cerrar el edificio legislativo que encarna la Reforma española (González, 1992: 189). No cabe duda que esa consolidación lleva implícito un trasfondo ideológico propio de esa necesidad de europeización española que debería conllevar la modernización de nuestras instituciones. A este respecto, Thomas Popkewitz afirma que "la

Reforma educativa no sólo transmite información sobre prácticas nuevas. Definida como parte integrante de las relaciones sociales de la escolarización, la Reforma puede considerarse como un lugar estratégico en el que se realiza la modernización de las instituciones" (Popkewitz, 1994).

Los rasgos generales más novedosos de la L.O.G.S.E. corresponden a:

- *aspectos básicos*: en la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años en respuesta al desfase que existía entre el mundo educativo y el laboral en España, donde los 16 años de edad mínima laboral no correspondían a los 14 años de enseñanza obligatoria que propugnaba el sistema educativo español de la L.G.E.

- *aspectos organizativos*: con el diseño de la nueva Formación Profesional integrada en la estructura general de la E.S.O. Se intenta así acabar con el carácter marginal que tradicionalmente la Formación Profesional ha venido teniendo en nuestro país. Determinados sectores, sin embargo, no conciben una Reforma Educativa sin una Reforma Laboral profunda en la que los alumnos de Formación Profesional tuvieran cabida como parte integrante y fundamental de las actividades productivas del país (Fernández Enguita, 1990: 93).

- *aspectos formativos*: con la instauración de los C.E.P.s como nuevos centros que respondan a la necesidad de una mejora en la formación de los docentes.

- *aspectos ideológicos*: con una concepción de la educación como actividad social con nuevas formas de ejercer la autoridad. Se definen en esta dirección las fuentes del nuevo Diseño Curricular Base que se cimienta tanto en fuentes psicológicas (que contribuyen a determinar cómo se aprende, cómo se adquieren capacidades y en qué momento evolutivo es posible adquirirlas), como en fuentes pedagógicas (que informan acerca de cómo son los procesos de enseñanza), en fuentes sociales (relativas a las demandas de la sociedad sobre la escuela, así como a los valores y patrimonio cultural socialmente recibidos) y en fuentes epistemológicas (relacionadas con las disciplinas científicas y ámbitos del saber que se incorporan al currículo) (Fierro, 1994: 20)

- *aspectos metodológicos*: con la adopción del enfoque comunicativo como técnica metodológica a seguir se intenta potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida como un concepto dinámico que depende de la negociación de significado entre dos o más personas que comparten en alguna medida el mismo sistema simbólico. De esta forma, la competencia comunicativa puede ser descrita como un trato personal más que impersonal que tiene que ver tanto con las competencias orales como con las escritas. La competencia comunicativa tiene lugar en una infinidad de variedades de situaciones, y su éxito depende del contexto y de la experiencia previa de los comunicantes (Savignon, 1983: 8). Ante la adopción de este tipo de metodología, sin embargo, hay quien ya ha advertido de los posibles riesgos de su aplicación en los casos de una incorrecta adaptación. Este tipo de situaciones suele producirse en la enseñanza a niños donde los métodos comunicativos son versiones simplificadas y/o reducidas de un sistema de trabajo concebido y diseñado para adultos (Zanón, 1992).

La consideración que la lengua inglesa tiene en el nuevo sistema L.O.G.S.E. se limita a seguir la tendencia general de la ley. De esta forma el texto no hace

sino refrendar el sentimiento generalizado que identifica al inglés como la "lingua franca" de finales de siglo, un capital comunicativo sin precedentes que extiende su influencia dentro de los ámbitos intelectual, académico y económico en un mundo donde las fronteras geográficas son casi simbólicas y la inmediatez de los medios de comunicación nos permite el acceso directo a cualquier punto de esta nueva "aldea global" (Elorza, 1995). En definitiva, la aplicación de la lengua inglesa —en cuanto vehículo cultural— a contextos específicos o instrumentales ha hecho replantear las prácticas metodológicas en términos economicistas, de manera que la eficacia ha de ir acompañada de unos resultados tangibles y a la altura de una Europa más unida, pero también más competitiva.

Convendría señalar cómo las autoridades educativas han de responder al nuevo papel que la lengua inglesa tiene en la sociedad actual con las medidas prácticas de carácter inmediato, como es el caso del adelanto de la enseñanza de la lengua inglesa a los ocho años o incluso cuatro, según recientes propuestas. Además, cabría mencionar el hecho de que en la literatura metodológica de hoy en día ya se admite tanto la pluralidad de variedades del inglés (tanto sociolectos como variedades dialectales de origen geográfico) como términos relacionados con distintas "culturas".

El enfoque comunicativo se adopta como metodología en la enseñanza de la lengua inglesa dentro de una visión constructivista general que afecta tanto al proceso de enseñanza aprendizaje como a sus técnicas. De esta forma,

"las medidas educativas a adoptar en España contemplan como tanto desde la epistemología de las diferentes disciplinas como desde la psicología cognitiva y las teorías de aprendizaje y la psicología de la instrucción o de la educación, se han abandonado progresivamente las concepciones epistemológicas realistas o empiristas y las teorías del aprendizaje asociacionistas. El aprendizaje no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes" (Gómez y Coll, 1994: 8-10).

La dialéctica del aprendizaje ha dado un vuelco significativo respecto de concepciones pasadas a través de términos como "aprender a aprender", "error como muestra del dinamismo del proceso de aprendizaje", "estimulación", "motivación" o "integración simultánea del desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas". Se intenta de alguna forma potenciar la autonomía de aprendizaje de los alumnos y alumnas para que los contenidos presupuestos por los objetivos educativos fijados por la Administración sean inferidos por los propios discentes en una proporción significativa (Palacios 1994: 38). En resumen, parece razonable afirmar que los nuevos programas de lengua inglesa propuestos por la L.O.G.S.E. están más ajustados a una sociedad como la nuestra y al nuevo papel que el inglés cumple dentro de ella.

Sin embargo, sería conveniente resaltar que todas estas medidas han de estar precedidas, como condición básica, por el interés explícito de todos los agentes

educativos en que se produzca un acercamiento a la realidad de alumnos y alumnas, de su mundo y de sus intereses, de manera que el elemento motivador y estimulador esté de nuestra parte.

A modo de ilustración práctica de estos presupuestos, baste como ejemplo observar cómo en un libro de texto que se utiliza hoy en día en centros de Educación Secundaria como es el caso de *Freewheeling*, las unidades didácticas se encuentran divididas bajo epígrafes de denominación tan significativa como "focus on interaction" (enfoque interactivo), "now stop and think about language" (a modo de reflexión metalingüística), "assess your progress" (valora tus progresos) o "think about communication" (una nueva concepción metacomunicativa) y se encuentran jalonadas por numerosas ilustraciones, fotografías, esquemas, dibujos y reproducciones de material auténtico. Todos estos elementos resaltan por su actualidad y hacen referencia tanto a grupos de música rock como Bon Jovi o The Rolling Stones; a estrellas del deporte como Gary Lineker o Boris Becker o a ámbitos geográficos auténticos como el parque de atracciones *Sea World* en Orlando, Florida.

Del mismo modo y de manera explícita, el componente sociocultural dentro de la lengua inglesa cuenta con las menciones necesarias desde el Diseño Curricular Base como para que se produzcan unos cambios significativos a la hora de afrontar las programaciones de aula por parte de los profesores y respecto de las prácticas actuales. Después de todo, el nuevo D.C.B. se concibe no como un dogma, sino como "un instrumento que está al servicio del aprendizaje de la clase y de sus protagonistas, es decir, es una puerta a la libertad de la planificación del profesor por su flexibilidad, que lo debe de hacer adaptable a las características de cada centro" (Ribé y Vidal, 1995: 14).

En esta dirección, la educación se concibe como una tarea de responsabilidad compartida desde todos los niveles del complejo entramado educativo, y donde los centros cuentan con un determinado margen de autonomía pedagógica que propicie una mejor adecuación del currículum a sus propias características humanas, sociales y geográficas.

De todas formas, sería prudente huir tanto de excesivos triunfalismos que sobre el planteamiento teórico de la ley algunos sectores ya proclaman, como de aquellas voces que recriminan de forma absoluta un carácter marcadamente utópico en un contexto como el español y con unos recursos económicos como los de nuestro país. De nuevo, es necesario reiterar que los primeros resultados reales llegarán con la finalización del curso 2000-2001, tras el que los primeros estudiantes L.O.G.S.E. habrán concluido sus estudios obligatorios y se pueda entonces contar con los términos comparativos necesarios para realizar una crítica más objetiva y, sobre todo, más constructiva (Fierro, 1994: 15).

Sin embargo, y *a priori*, la nueva ley no deja de mostrar contradicciones notables. Tal es el caso de uno de los pilares básicos del entramado educativo, como son los profesores de Educación Infantil y Primaria, quienes no han visto aún reconocida su labor de forma suficiente a través de una dignificación profesional y social, lo que comportaría una profunda revisión de los modelos de formación académica y pedagógica, así como un pronunciamiento político menos tibio en

favor de la inversión en materia de enseñanza e investigación. A este respecto, son muchas las voces que consideran necesaria la ampliación de los estudios de Magisterio hacia el régimen de Licenciatura, así como la creación de estructuras universitarias más flexibles, que permitan la movilización de sus plantillas y faciliten el diseño de *currícula* interdisciplinares más sensibles a las realidades sociales de nuestro tiempo. De hecho, ya se pueden encontrar en nuestro país ejemplos prácticos de experiencias interdisciplinares, por ejemplo entre las áreas de inglés y biología, que han arrojado unos resultados muy positivos (Casariego, Díaz y Ortega, 1994: 55-57).

III

Ahora bien, y en consonancia con las posturas más críticas de la nueva ley: ¿no cabe la posibilidad de que nos encontremos en ocasiones con "disposiciones cosméticas" hechas como colofón estético a una ley, más que como medidas aplicables al contexto español? Sobre todo, y en lo que se refiere al objeto prioritario de este estudio: ¿son suficientes las últimas medidas adoptadas en materia de enseñanza de idiomas extranjeros?

A modo de conclusiones, apuntaremos primeramente cómo la evolución histórica de un país es decisiva a la hora de diseñar las reformas educativas que, por otro lado, debieran contar con la participación activa de todos y cada uno de los agentes que de una forma u otra están involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, no cabe duda de que el idioma inglés ha ido aumentando su influencia y consideración con el paso de los años, relegando al francés de su tradicional lugar preeminente para alumnos y alumnas españoles, y erigiéndose así en el símbolo de una transición educativa dentro de una evolución política donde la conciencia nacional se ha visto sustituida por una conciencia europea, y en la que el término modernidad no sólo indica adecuación presente sino también prometedor futuro. Ese cambio de influencia de la lengua inglesa ha propiciado que nuestro sistema educativo revise no sólo su valoración de la misma, sino también su perspectiva. De hecho, hemos comprobado cómo el inglés ha ido consolidando su papel internacional como "lingua franca" a la vez que se ha erigido como el posible transmisor de las culturas populares. El idioma "imperial" propio del mundo anglosajón, circunscrito a la influencia geográfica y cultural del Reino Unido y de los Estados Unidos de América, se ha expandido contribuyendo a hacer el mundo más pequeño y acortando las distancias comunicativas.

Sin embargo, sería conveniente señalar que, como resultado de su posición hegemónica, la lengua inglesa puede contribuir a agudizar la estratificación social hasta el punto de ser el origen de desigualdades importantes bajo nuevas formas de un segundo "analfabetismo". A este respecto, algunos de los últimos estudios lingüísticos más vanguardistas dentro de la llamada "Critical Applied Linguistics" (Norman Fairclough, entre otros) reivindican que las repercusiones de la lengua inglesa tienen un alcance mucho más amplio que el de su mera "aplicación" ins-

trumental. Baste como ejemplo el cuestionamiento de la preeminencia de la variedad estándar ("R.P. English") frente a otras variantes dialectales del inglés, al permitir perpetuar discriminaciones sociales en los ámbitos laboral, académico e incluso intelectual. Así pues:

1) Debemos aprovechar el privilegiado papel actual de este idioma mayoritario (con 2.000 millones de hablantes en todo el mundo) en los campos científico y cultural. Puesto que el inglés ya no es un idioma exclusivo del mundo occidental, desarrollado, sino que ha extendido su influencia a muchos países del hemisferio Sur, tenemos la obligación de escuchar en lengua inglesa las voces que antes fueron silenciadas, redescubrir la "razón de los vencidos" (Reyes Mate), inaugurar una etapa post-colonial rescatando el verbo vivo, la versión ultramar de quienes fueron enmudecidos o de sus hijos e hijas (Edward Said).

2) Se reivindica así que las repercusiones de la lengua inglesa han de tener un espectro de actuación mucho más amplio que el de la mera instrumentalización del lenguaje, lo cual debería reflejarse en los proyectos educativos mediante trabajos interdisciplinarios, o mediante la necesaria huida de la visión tradicionalmente anglocéntrica en las referencias ideológicas y materiales que normalmente se manejan en la enseñanza del inglés.

3) Del mismo modo, y dentro del ámbito de las medidas concretas susceptibles de ser adoptadas y que observamos como convenientes para una mejora de la enseñanza del inglés en nuestro país, contemplamos la introducción de la lengua inglesa desde los primeros estadios de la escolarización a modo de una "segunda alfabetización", en su sentido freireano, para añadir al beneficio académico otros valores transversales al *currículum*, lo que a su vez posibilitaría el acceso de alumnos y alumnas a otras realidades que no sean la suya propia. Se propugna así el uso de la lengua inglesa como una ventana al mundo, como otra forma de acceso a una realidad plural que enriquezca personalmente a los discentes (Beltrán y Gutiérrez, 1995). Sin embargo, es relevante el hecho de que dicho enfoque no debiera llevarse a cabo sin un esfuerzo por conocer la realidad concreta de los niños y niñas de esas edades, sus necesidades, sus intereses, su desarrollo cognitivo, etc. Para ello se nos revela como fundamental garantizar la sólida formación de los futuros docentes.

4) Por otra parte, resulta necesaria la renovación de las motivaciones que animen a alumnos y alumnas al estudio de la lengua extranjera. Éstas se pueden crear mediante el contacto vivo con hablantes o materiales auténticos procedentes de países de habla inglesa, por medio de la creación de programas de intercambios culturales de similar estructura a los programas actuales de intercambio de estudiantes universitarios (como es el caso Sócrates), que debieran contar con la promoción de las administraciones públicas.

5) En quinto lugar, y desde el punto de vista metodológico, sería conveniente partir de los contextos inmediatos para expandir progresivamente el alcance de la enseñanza de la lengua inglesa. Sin embargo, se debería procurar no limitar los referentes necesarios en las clases de inglés al ámbito anglosajón, ya que ello tendría como consecuencia sesgar notablemente la visión de alumnos y alumnas,

ignorando la verdadera relevancia global de la lengua inglesa. De esta forma, el "foreground" de las clases de inglés debiera de realzar los elementos populares (que no populistas) donde las "otras" realidades a las que nos acercamos por medio del inglés formen campos de conocimiento en los que los adolescentes puedan focalizar sus intereses, y así ayudar a conformar su personalidad en la tolerancia y en el respeto a la diversidad.

6) Además, parece evidente que la educación superior en el ámbito filológico debería incorporar a sus ya tradicionales líneas de investigación lingüística, literaria y sociocultural, la línea educativa como parte integrante y fundamental de las actividades investigadoras y de las programaciones curriculares de la licenciatura de Filología Inglesa. Consideramos esencial que los estudios de Filología contemplan la conjunción de líneas de investigación educativa y lingüística como actividades interrelacionadas. Después de todo, una inmensa mayoría de los licenciados en Filología Inglesa se dedican a la docencia como actividad profesional. Las relaciones interdisciplinarias cobrarían, por tanto, una especial relevancia, puesto que en dicha línea educativa se hace necesaria la incorporación de descubrimientos de otras áreas, en campos de actuación diferenciados, pero en última instancia estrechamente relacionados.

7) Finalmente, consideramos urgente y necesario tender un puente entre la docencia y la investigación en nuestro país en clara respuesta a las demandas sociales de España y del mundo. A este respecto, y al igual que valoramos el reforzamiento de los intercambios culturales para los alumnos y alumnas de lengua inglesa, creemos que se debería promocionar la formación de docentes de Educación Primaria y Secundaria a través bien de intercambios con países de habla inglesa, o bien de manera autónoma, a través de iniciativas en conjunción, entre otras, con Escuelas Universitarias o Facultades de Educación.

En suma, nos corresponde seguir descubriendo el inmenso potencial emancipador de la lengua inglesa en nuestro país, y orientar nuestros esfuerzos para hacer de ella un vehículo poderoso de educación social y una fuente inestimable de aprendizaje colectivo.

Después de todo, hablar de Educación es mucho más que hablar de una simple transmisión impuesta de conocimientos:

"La palabra "educación" viene de la raíz *e* de *ex*, fuera, y *duco*, yo guío. Significa "guía hacia el exterior". Para mí "educación" es el guiar hacia afuera lo que ya existe en el alma del estudiante. Para Miss Mackay es poner algo donde no lo hay, y eso no es lo que yo llamo educación. Yo lo llamo intrusión, del prefijo latino *in*, que significa dentro, y de la raíz *trudo*, yo introduzco, el método de Miss Mackay es introducir un montón de información en la cabeza del estudiante: el mío es el guiar hacia fuera del conocimiento, y eso es lo que la verdadera educación es, como lo prueba su significado etimológico" (Spark, 1961: 36. En inglés en el original, traducción de los autores).

BIBLIOGRAFÍA

(La bibliografía incluye todas las referencias incluidas en el texto, y otras suplementarias que estimamos de interés para el lector que quiera extender su acercamiento al tema de una forma más amplia)

Referencias históricas

- ABC, el libro del año*. Espasa. Madrid. 1995.
- Anuario El Mundo 1993*. El Mundo ediciones. Madrid. 1994.
- Anuario El País 1992*. El País ediciones. Madrid. 1993.
- Anuario El País 1994*. El País ediciones. Madrid. 1995.
- ARROYO, F.: *El reto de Europa: España en la C.E.E.* Síntesis. Madrid. 1993.
- BOBBIO, N. y MATTEUCCI, N.: *Diccionario de Política*. Siglo XXI. Madrid. 1982.
- CARR, R.: *España: de la Restauración a la democracia, 1875-1980*. Ariel. Madrid. 1980.
- CASTELLANO, P.: *Yo sí me acuerdo. Apuntes e historias*. Temas de hoy. Madrid. 1994.
- CEBRIÁN, J.L.: *Crónicas de mi país*. El País ediciones. Madrid. 1985.
- Final de etapa. Anuario 1990*. Difusora Internacional. Barcelona. 1991.
- FUENTES, E.: *España y la Unión Europea. Las consecuencias del Tratado de Maastricht*. Plaza y Janés. Barcelona. 1992.
- GARCÍA, L.: *Teoría de la transición: Un análisis del modelo español, 1973-1978*. Editora Nacional. Madrid. 1981.
- GUERRA, A. y TEZANOS, J.F.: *La década del cambio. Diez años de gobierno socialista 1982-1992*. Sistema. Madrid. 1992.
- HERRERO, M.: *Memorias de estío*. Ediciones Temas de hoy. Madrid. 1993.
- LAÍN, P.: "El reto de Europa", en *Visiones de España. Reflexiones en el camino hacia una España avanzada*. Círculo de Lectores. Barcelona. 1986.
- MONCADA, A.: *España americanizada*. Temas de Hoy. Madrid. 1995.
- MONTERO, J.: *Los años no mienten*. Tibidabo. Barcelona. 1995.
- PALACIO, V.: *Juan Carlos I y el advenimiento de la democracia española*. Colección Austral. Espasa Calpe. Madrid. 1989.
- POWELL, Ch. T.: *El piloto del cambio*. Planeta. Barcelona. 1991.
- RUESGA, S.M.: 1993. *España ante el mercado único*. Pirámide. Madrid. 1989.
- SÁNCHEZ, J.: *La España contemporánea*. Volumen III. *De 1931 a nuestros días*. Istmo. Madrid. 1991.
- SANTIAGO, J.: *El léxico político de la transición española*. Universidad de Salamanca. Salamanca. 1992.
- SOPENA, A.: *El florido pensil, memoria de la escuela nacionalcatólica*. Crítica. Barcelona. 1994.
- TUSELL, J. y SINOVA, J.: *La década socialista, el ocaso de Felipe González*. Espasa Hoy. Madrid. 1992.
- TUSELL, J.: *La España de Franco*. Historia 16. Madrid. 1989.
- VÁZQUEZ, M.: *La penetración americana en España*. Cuadernos para el diálogo. 1974.
- VILAR, S.: *La década sorprendente 1976-1986*. Planeta. Barcelona. 1986.
- VIZCAÍNO, F.: *1973/El año en que volaron a Carrero Blanco*. Planeta. Barcelona. 1993.
- ZALDÍVAR, C. A. y CASTELLS, M.: *España fin de siglo*. Alianza Editorial. Madrid. 1992.

Referencias legislativas

- Ley General de Educación*. M.E.C. Madrid. 1970.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Comunidad Escolar. Madrid. 1992.
- Ley Orgánica de Reforma Universitaria*. M.E.C. Madrid. 1983.
- Ley Orgánica del Derecho a la Educación*. M.E.C. Madrid. 1985.
- Libro Blanco para la reforma*. M.E.C. Madrid. 1989.
- Nuevas orientaciones para Educación General Básica*. Magisterio Español. 1970.
- Primaria: Área de lenguas extranjeras*. M.E.C. Madrid. 1992.
- Programas Renovados de la Educación General Básica*. Ciclo Superior. Editorial Escuela Española. 1987.
- Programación de 3º de B.U.P.* Servicio de Publicaciones del Ministerio de Sanidad y Seguridad Social. 1977.
- Propuesta para la reforma*. Madrid. M.E.C. 1987.
- Propuestas de Secuencia Lenguas Extranjeras*. Ministerio de Educación y Ciencia. Editorial Escuela Española. 1992.
- Real Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Comunidad Escolar. Documento. 1992.

Referencias educativas generales

- BELLO, P. et al.: *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Santillana. Madrid. 1990.
- BELTRÁN, FCO.: *Política y reformas curriculares*. Universitat de València. 1991.
- BELTRÁN, J.: *El sueño de la alfabetización (España 1939-1989)*. Generalitat Valenciana. 1990.
- BELTRÁN, J.: "Pensamiento débil y reforma educativa: la racionalidad bajo el signo de las apariencias", en *Claves de lenguaje y educación*. Vol 21. 1994. pp. 43-52.
- CALZADA, T. y GUTIÉRREZ, B.: *Guía de la Educación en la Comunidad Europea*. Universitat Autònoma de Barcelona/Ministerio de Educación y Ciencia. 1989.
- CASTELLS, M. et al.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós Educador. 1994.
- III Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca 28-31 de Octubre 1964*. «El sistema escolar español en función de las necesidades económicas y sociales.» *Revista Española de Pedagogía* 91-92. Año XXIII. Julio-diciembre 1965.
- Diccionario de Ciencias de la Educación*. Diagonal-Santillana. 1983.
- ECO, U.: *Cómo se hace una tesis*. Gedisa. 1983.
- "Entrevista a John Elliot. De la autonomía al centralismo", en *Cuadernos de Pedagogía*. Julio-agosto 1989. pp. 75-81.
- "E.S.O. (12-16), la etapa crucial de la reforma", en *Cuadernos de Pedagogía* nº 238. Julio-agosto 1995.
- «Euroeducación». *Cuadernos de Pedagogía* nº 211. Febrero 1993.
- FREIRE, P.: *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Madrid. 1975.
- GARCÍA, C.: *Léxico e ideología en los libros de lectura de la Escuela Primaria*. I.C.E. Salamanca. 1983.

- GARCÍA, V.: *La Educación en la España del siglo XX*. Madrid. 1980.
- General Law of Spanish Educational System*. Ministerio de Educación y Ciencia. 1991.
- GIMENO, J.: "El ayer y el hoy de la renovación educativa: la mutación del contexto", en *Cuadernos de Pedagogía* nº 232. Enero 1995.
- GÓMEZ, A.: *La Geografía en el Bachillerato español (1836-1970)*. Publicació i Edició de la Universitat de Barcelona. 1985.
- GÓMEZ, C. y COLL, C.: "De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo", en *Cuadernos de Pedagogía* nº 220. Enero 1994.
- GONZÁLEZ, A. P.: *La enseñanza secundaria: estado de la cuestión*. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. 1988.
- GUEVARA, I.: "Escuela Comprensiva y tratamiento de la diversidad", en *Cuadernos de Pedagogía* nº 230. Noviembre 1994.
- IMBERNÓN, F.: *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó Editorial. 1994.
- Informe Mundial sobre la Educación*. Santillana/UNESCO. 1993.
- «La ciudad es nuestra». *Cuadernos de Pedagogía* nº 229. Octubre 1994.
- Las enseñanzas medias en España*. M.E.C. 1987.
- «Las lenguas y la educación para la paz». Ponencias y comunicaciones del *XIII Seminario sobre Educación y lenguas*. ICE. Universitat de Barcelona. 1990.
- LERENA, C.: *Educación y Sociología en España*. Akal Universitaria. 1987.
- LERENA, C.: *Escuela, ideología y clases sociales*. Ariel. Barcelona. 1976.
- «L.G.E. veinte años después». *Revista de Educación*. Número extraordinario 1992.
- LÓPEZ, J. L.: *Planificación educativa*. Nova Terra. Barcelona. 1975.
- MARAVALL, J. M.: *La reforma de la enseñanza*. Levia Divergencias. Barcelona. 1980.
- MOLINER, M.: *Diccionario de uso del español*. Gredos. Madrid. 1990.
- NEAVE, G.: *The teaching nation: Prospects for teachers in the European Community*. Pergamon Press. 1992.
- NED SEELYE, H.: *Teaching Culture*. National Textbook Company. Lincolnwood, Illinois. 1992.
- Newsletter* nº 3. Richmond Publishing. Madrid. Spring 1995.
- OSLER, A.: *Development Education: Global Perspective in the Curriculum*. Cassel. 1993.
- POPKEWITZ, Th. S.: "Ideology and Social Formation in Teacher Education", en POPKEWITZ, Th. S., ed.: *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice*. The Falmer Press. London. 1987.
- POPKEWITZ, Th. S.: *Sociología política de las reformas educativas*. Editorial Morata. 1994.
- PRIDE, J.B. and HOMES, J.: *Sociolinguistics*. Penguin. 1972.
- PUELLES, M.: *Educación e ideología en la España contemporánea (de la L.G.E. a la Constitución de 1978)*. Labor. 1980.
- PUELLES, M.: *Historia de la Educación*. Madrid. M.E.C. 1983.
- «Reforma experimental de las Enseñanzas Medias». *Revista de Educación* nº 287. 1988.
- «Reformas educativas». *Revista de Educación* nº 305. Septiembre-diciembre 1994.
- ROBERTS, C., DAVIES, E. y JUPP, T.: *Language and discrimination*. Longman. 1992.
- «Todo sobre la L.O.G.S.E.» *Cuadernos de Pedagogía* nº 184. Septiembre 1990.
- VALLS, F.: *La enseñanza de la Literatura en el franquismo (36-51)*. Bosch. Barcelona. 1985.
- VALLS, R.: *Interpretación de la Educación en España y sus orígenes ideológicos en el Bachillerato en el franquismo*. I.C.E. Valencia. 1984.

- VILLANUEVA, M. y SERRA, R.: *Propuesta para un plan de formación del profesorado de lenguas de la Comunidad Valenciana: ciclo 12-16 años*. Nau Llibres. 1990.
- SPARK, M.: *The Prime of Miss Jean Brodie*. Penguin Books. London. 1961.
- «Villar Palasí, diez años después», en *Cuadernos de Pedagogía* n° 65: «La psicología en la escuela». Mayo. 1980.
- WARDHAUGH, R.: *An introduction to Sociolinguistics*. Blackwell. 1993.

Referencias educativas (libros de texto)

- ABBS, B. y FREEBAIRN, I.: *Building strategies*. Longman. Harlow. 1982.
- ABBS, B. y FREEBAIRN, I.: *Building strategies. Workbook*. Longman. Harlow. 1982.
- ABBS, B. y FREEBAIRN, I.: *Opening strategies*. Longman. Harlow. 1982.
- ABBS, B. y FREEBAIRN, I.: *Opening strategies. Workbook*. Longman. Harlow. 1982.
- BRUTON, J.: *Our English Book*. Mangold. Madrid. 1966.
- COLES, M. y LORD, B.: *Access to English. Starting out*. Oxford University Press. Oxford. 1974.
- COLES, M. y LORD, B.: *Access to English. Starting out. Workbook A*. Oxford University Press. Oxford. 1974.
- COLES, M. y LORD, B.: *Access to English. Getting on*. Oxford University Press. Oxford. 1974.
- COLES, M. y LORD, B.: *Access to English. Getting on. Workbook A*. Oxford University Press. Oxford. 1974.
- DIXON, J.: *Modern American English*. Regents Publishing Company. New York 1962.
- ECHEVARRÍA, C. y MERINO, J.: *Inglés de 8º*. Anaya. 1977.
- GIBBS-GOODEY, D. y MOREL, F.: *Channel 2*. Magisterio. Madrid. 1985.
- HAYCRAFT, J.: *Getting on English. The B.B.C. English Course*. Alhambra. Madrid. 1964.
- MANGOLD, W.: *New Modern English*. Mangold. Madrid. 1968.
- RODRÍGUEZ, M. S. y BARBISAN, C.: *Freewheeling. Student's Book 1*. Heinemann. Oxford. 1991.
- RODRÍGUEZ, M. S. y BARBISAN, C.: *Freewheeling. Student's Book 2*. Heinemann. Oxford. 1991.

Referencias sociolingüísticas y metodológicas sobre las lenguas extranjeras

- ADASKOU, K., BRITTEN, D. and FAHSI, B.: "Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco", en *ELT Journal*. Volume 44/1 January 1990. Oxford University Press. 1990.
- ALCARAZ, E. y MOODY, B.: *Didáctica del inglés, metodología y programación*. Alhambra Universidad. Madrid. 1983.
- ARILLO, M.: *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. Alhambra Longman. Madrid. 1993.
- BALZ, E.: "Teaching English in Europe: Towards a single curriculum?", en *The European English Messenger*. Volume IV/1. Spring 1995.
- BELTRÁN, F. y GUTIÉRREZ, G.: "La enseñanza de la lengua inglesa como segunda alfabetización". *C.E.P. de Ávila*. Enero 1995.
- BENESCH, S.: «E.S.L., ideology and the politics of pragmatism», en *TESOL Quarterly* n° 4, vol. 27. Winter 1993. pp. 705-717.

- BRUMFIT, MOON and TONGUE: *Teaching English to children. From practice to principle*. Collins ELT. 1991.
- BURNABY, B. and SUN, Y.: "Chinese teachers' views of Western language teaching: context informs paradigms" en *T.E.S.O.L. Quarterly*. Vol 23, nº 2, June 1989.
- CASARIEGO, M. et al.: "Inglés y biología, juntos", en *Cuadernos de Pedagogía* nº 229. Octubre 1994.
- DUBIN, F. y OLSHTAIN, E.: *Course Design. Developing programs and materials for language learning*. Cambridge University Press. 1986.
- ELLIS, M.: "The price of change", en *The Teacher Trainer*. Vol. 7 , nº 2, Summer 1993.
- ELLIOT, J.: "Una crítica del currículum nacional británico", en *Cuadernos de Pedagogía* nº 200. 1993.
- Encuentro, revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. Universidad de Alcalá. Número 6, diciembre 1993.
- ELORZA, I.: *El inglés como recurso intencional en las ofertas de empleo en España*. Universidad de Salamanca. Mayo 1995.
- FAIRCLOUGH, N. (edit.): *Critical Language Awareness*. Longman. Harlow. 1992.
- FAIRCLOUGH, N.: *Language and power*. Longman. 1990.
- GARCÍA, M. et al.: *La lengua inglesa en educación primaria*. Aljibe. Málaga. 1994.
- HIGGS, D.: *Teaching and learning in focus. Learners training manual*. The British Council. 1985
- HODGE, R. and KRESS, G.: *Language as ideology*. Routledge. 1993.
- HOWATT, A.P.R.: *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press. 1984.
- «Lenguas extranjeras». *Cuadernos de Pedagogía* nº 193. Junio 1991.
- MATE, R.: *La razón de los vencidos*. Anthropos. Barcelona. 1991.
- MUNBY, J.: *Communicative syllabus design*. Cambridge University Press. 1983.
- OZORES, V. y OTTO, B.: "Más allá del "hello" y del "goodbye". El vocabulario en los primeros libros de inglés para el B.U.P.", en *Cuadernos de Pedagogía* nº 27. Marzo 1977.
- PALACIOS, I.: *La enseñanza del inglés en España a Debate*. Servicio de Publicacións e Intercambio Científico. Universidade de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela. 1994.
- PARKINSON, S. M.: *La enseñanza del inglés: Concepto, metodología y programación*. Empeño 14. Madrid. 1984.
- PÉREZ, A. J.: *Lengua castellana e Inglés*. Aljibe. 1991.
- PHILLIPSON R.: *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press. 1992.
- PLA, L.: «Enseñar y aprender inglés, bases psicopedagógicas». *Cuadernos de Educación*. I.C.E. Universitat de Barcelona. Barcelona. 1989.
- RAMPTON, M.B.H.: "Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation, and inheritance" en *ELT Journal*. Volume 44/2. April 1990. pp. 97-101.
- RIBÉ, R. y VIDAL, N.: *La enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Secundaria*. Alhambra Longman. Madrid. 1995.
- SAID, E.S.: *Culture and Imperialism*. Vintage. London. 1993.
- SAVIGNON, S.: *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Addison-Wesley Publishing Co. Reading, Massachussets. 1983.
- STERN H.H.: *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press. 1983.
- STREVENS, P.: "English as an international language: Directions in the 1990s", en KACHIM, B.: *The*

other tongue: English Across Cultures (2nd. edition). University of Illinois Press. Chicago. 1992. pp. 27-47.

SURESH, A.: "Critical ethnography of a Sri Lankan Classroom: Ambiguities in student opposition to reproduction Through ESOL", en *TESOL Quarterly*. Vol. 27, nº 4. Winter 1993.

TOLLEFSON, J.W.: *Planning Language Planning Inequality*. Longman. 1991.

TRUDGILL, P.: *Sociolinguistics: An introduction to language and society*. Penguin. 1983.

TRUDGILL, P.: «Dialect and dialects in the new Europe in The European» *English Messenger*. Volume IV/1. Spring 1995.

WILLIAMS, R.: *Marxism and Literature*. Oxford University Press. 1977.

ZANÓN, J.: «Cómo no impedir que los niños aprendan inglés». *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 16/1992. pp. 93-110.