

RESUMEN Alemania se ha caracterizado, principalmente desde el siglo XIX, por ser un país de notable significación en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Lingüistas y profesionales de la didáctica alemanes han sido pioneros no sólo en la investigación didáctica, sino incluso en la creación de diversos métodos y enfoques metodológicos que han hecho evolucionar la enseñanza de lenguas más allá de las fronteras de su país. En este artículo, presentamos la importancia del mundo germánico en este campo, describiendo fundamentalmente los orígenes de la enseñanza de lenguas extranjeras, desde la introducción de las lenguas clásicas —latín y griego— en el siglo VIII, pasando por la enseñanza de las lenguas modernas de forma institucionalizada a partir del siglo XVII, hasta llegar a la situación en las aulas alemanas a lo largo del siglo XX.

PALABRAS CLAVE Enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras – Orígenes – Metodología – Lingüistas alemanes.

SUMARIO 1 Introducción. – 2 La enseñanza de lenguas clásicas. – 3 La introducción de las lenguas modernas en las aulas alemanas. – 4 El papel del profesor en el proceso de aprendizaje. – 5 La enseñanza de las lenguas clásicas y modernas en el siglo XX. – 6 Conclusiones.

FECHA DE ADMISIÓN: 21.9.2010
FECHA DE PUBLICACIÓN: 1.12.2010

Origines et développement de l'enseignement des langues étrangères en Allemagne

RÉSUMÉ L'Allemagne est caractérisée, principalement depuis le XIX^e siècle, comme un pays d'une importance considérable dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Des linguistes importants et des professionnels (de la recherche didactique) de l'éducation de renommée internationale, les Allemands ont été des pionniers non seulement dans la recherche d'enseignement (dans la recherche didactique), mais aussi dans la création de diverses méthodes et approches méthodologiques qui ont évolué l'enseignement des langues au-delà des frontières de leur pays. Dans cet article, nous présentons l'importance du monde germanique dans ce domaine, principalement décrivant les origines de l'enseignement des langues étrangères depuis l'introduction des langues classiques —le latin et le grec— dans le huitième siècle, en passant par l'enseignement des langues vivantes d'une forme institutionnalisée à partir du XVII^e siècle, jusqu'à ce que la situation arrivait aux salles de classe allemandes tout au long du XX^e siècle.

MOTS-CLÉS L'enseignement/ apprentissage des langues étrangères – Les origines – La méthodologie – Des linguistes allemands.

SOMMAIRE 1 Introduction. – 2 L'enseignement des langues anciennes. – 3 L'introduction des langues vivantes dans les classes allemandes. – 4 Le rôle des enseignants dans le processus d'apprentissage. – 5 L'enseignement des langues classiques et modernes du XX^e siècle. – 6 Conclusions.

Origins and development of foreign language teaching in Germany

ABSTRACT Since the 19th century Germany has been characterized for being a country of notable significance in the field of the education and learning of foreign languages. Very important and well known German linguists and professionals of didactics have pioneered work not only in didactic research, but also in the creation of diverse methods and methodological approaches that have furthered the teaching of languages beyond the borders of this country. This article deals with the importance of Germany in this field, by focusing on the origins of the education of foreign languages, from the introduction of classical languages —Latin and Greek— in the 8th century, the institutionalization of the teaching of modern languages since the 17th century, through to the situation in the German classrooms over the course of the 20th century.

KEY WORDS Foreign language teaching/ learning – Origins – Methods – German linguists.

SUMMARY 1 Introduction. – 2 The teaching of classical languages. – 3 The introduction of modern languages in German classrooms. – 4 The teacher's role in the learning process. – 5 The teaching of classical and modern languages in the 20th century. – 6 Conclusions.

Orígenes y desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania

Nuria Alcalde Mato

1 Introducción

Aunque en la actualidad no son pocos los estudios con los que contamos acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras, el tema no ha empezado a interesar significativamente hasta bien entrado el siglo XX, siendo en Europa, concretamente en Francia y Alemania, donde aparece por primera vez un especial interés por la materia. No obstante, ya un siglo antes, a mediados del XIX, es cuando surge, así nos recuerda Heuer (1969: 370), lo que podríamos considerar el primer estudio crítico de manuales de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. A partir de este momento, impulsado por un avance en la didáctica y organización escolar de la enseñanza del inglés, comienzan a aparecer gran cantidad de libros de texto para enseñar esta lengua.

En efecto, desde el siglo XIX, Alemania, junto con Francia, ha sido un país pionero en la creación de nuevas metodologías para la enseñanza de idiomas extranjeros, debido a su interés por reformar la enseñanza de lenguas modernas en las escuelas¹ y, por tanto, el hecho de que en Alemania no se empieza a investigar y teorizar profundamente sobre la enseñanza de lenguas hasta hace apenas setenta años contrasta con la precocidad del país por introducir las lenguas vernáculas dentro del programa de asignaturas escolar.

¹ “Alemania y Francia constituyen dos focos de irradiación de las nuevas tendencias. Son varios los nombres de autores y profesores que configuran la nueva escena como autores de materiales docentes para las escuelas, pero sobresalen los de Seidenstücker, Ahn, Meidinger, Ollendorff y Plötz” (Sánchez Pérez, 1992: 203).

Precisamente lo que nos ha despertado el interés por la enseñanza de lenguas en Alemania y, como consecuencia, nos ha llevado a escribir este trabajo, es esa importancia del país desde el punto de vista de la investigación, así como también de su pronta preocupación por adoptar las lenguas en el currículo escolar y, de no menos trascendencia, por el papel determinante de numerosos especialistas de lengua alemana a la hora de crear nuevos métodos y enfoques alternativos.

Con el presente artículo, dedicado a la descripción de los orígenes y desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania, y con otro que será publicado paralelamente a este en la *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* bajo el título “Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania” (Alcalde, 2010), queremos destacar, por tanto, la gran aportación de este país al vasto campo de la metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras, cuestión que cobra cada vez más significación en nuestra sociedad actual.

2 La enseñanza de las lenguas clásicas

Los orígenes de la enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania, así como ocurre en prácticamente todos los países europeos, se remontan a épocas medievales, en las que la enseñanza se basaba en las lenguas clásicas —el latín y el griego— y estaba especialmente restringida a los ámbitos de la nobleza y el clero, siendo el estudio de lenguas, por tanto, hasta bien entrado el siglo XX, un privilegio de las clases sociales más acomodadas. Lehberger (2003: 609) nos informa de que con la cristianización germánica comienza el dominio en la educación de la tradición cristiano-católica, que perdura durante casi un siglo. La Iglesia se muestra como heredera de la cultura antigua y portadora de la formación cristiana. En este sentido, se fundan en esta época numerosas escuelas dependientes de instituciones religiosas y la lengua latina se convierte, por tanto, en imprescindible en la formación escolar, así como la clase de latín en la “*erster Fremdsprachenunterricht auf deutschsprachigem Boden*”.

A finales del siglo VIII, con la subida al trono de Carlomagno, tiene lugar una nueva estructuración del sistema educativo del momento, y

se puede hablar de un primer “Renacimiento de la Antigüedad”. Como consecuencia, la lengua y gramática latinas, bajo el lema *Primus Praeceptor Germaniae*, se convierten en la asignatura más importante e, incluso, en el “único medio de comunicación en las escuelas”. El latín es “internationale Bildungssprache und *lingua franca*”, quedando, de esta forma, relegada la enseñanza de la lengua griega por no ser considerada ni necesaria ni práctica. En el año 782 Carlomagno introdujo el latín en la primera “Klosterschule” (escuela monástica), encargándole su enseñanza al ínclito monje irlandés Alkuin, lo que significó una señal de la creciente importancia de la lengua latina como medio de comunicación. En consecuencia, otras “Klosterschulen” alemanas, como St. Gallen, Reichenau o Fulda, siguieron ese ejemplo durante el siglo X, así como también más adelante lo hicieron escuelas públicas, “bürgerliche Ratsschulen”, que dieron prioridad al latín como primera lengua extranjera obligatoria. En estas escuelas religiosas se distinguían, a su vez, las llamadas “*scholae internae*”, para clérigos, y las “*scholae externae*”, para personas laicas de alta posición social. La enseñanza de la lengua extranjera formaba parte importante de las llamadas “Siete Artes Liberales”, compuestas por el *Trivium*, con Gramática, Retórica y Dialéctica, y el *Quadrivium*, con Aritmética, Geometría, Astronomía y Música, como disciplinas básicas cursadas adicionalmente a la enseñanza religiosa, presente de forma continua en todo el período escolar. En este sentido, por “Grammatica” se entendía mayormente la enseñanza de la *lingua*, refiriéndose fundamentalmente a la lengua latina, disciplina esta que, por tanto, no se puede equiparar de modo alguno con la interpretación actual (Apelt, 1991: 42-43).

La temática de las clases de latín en los monasterios medievales jugaba un papel secundario tanto para docentes como para discentes. En el centro estaba el manual como medio para comunicar la gramática. Los ejemplos más significativos son el “*Ars grammatica*” — manual de gramática de Aelius Donatus, del siglo IV, el que fuera el libro más extendido y exitoso durante todo un milenio —, para la clase avanzada, y el “*Ars minor*”, para los principiantes. El conocido como “*Donatus*” pasó a ser considerado el manual de lengua básico, aunque no fuera realmente un manual propiamente dicho, sino más bien unas

anotaciones sobre las estructuras y reglas de la lengua latina. Incluso en el siglo XVI todavía aparecieron numerosas ediciones, con lo que se puede afirmar que en Europa tanto la lengua como su enseñanza fueron miradas, enseñadas y aprendidas durante muchas generaciones a través del Donatus (Apelt, 1991: 45-46).

No obstante, los métodos pedagógicos tan estrictos utilizados para la enseñanza del latín, basados en una severa disciplina, despertaron el espíritu crítico de personalidades del siglo XVI, como fue el caso de Martin Luther, quien afirma en sus *Pädagogische Schriften*, del año 1888: “Ja, was hat man gelernt in hohen Schulen und Klöstern Fisher, denn nur Esel, Klotz und Block werden? Zwanzig, vierzig Jahre hat einer gelernt und hat weder Lateinisch noch Deutsch gewusst”. Estas palabras críticas de Lutero son la expresión de una época que cuestiona básicamente lo clásico y tradicional, la época del Renacimiento y la Reforma. Paradójicamente, es en esta “Renaissance” cuando se produce una especie de renacimiento de los ideales de la Antigüedad clásica, de forma que personalidades del momento buscan formas de pensamiento relacionadas con la filosofía humanística e ideas reformistas y recurren, para ello, a modelos de la antigua Roma y Grecia (Apelt, 1992: 47).

En este sentido, cabe señalar que con el Renacimiento, el Humanismo y la Reforma, concretamente a finales del siglo XV y XVI, vuelve a cobrar importancia la lengua griega en las aulas, ofertándose en nuevas escuelas fundadas tras la Reforma luterana. Fue, incluso, el mismo Lutero quien propuso introducir una formación básica en Gramática, Dialéctica y Retórica en todos los estudios, de forma que el discente estuviera preparado tanto para hablar como para pensar, así como también afirmó que, además del latín, el estudiante tenía que conocer el griego, para que pudiera entender de primera mano la esencia de las lecturas de historiadores, oradores y poetas de todas partes, como se puede extraer de sus *Pädagogische Schriften* (p. 242, cit. en Apelt, 1992: 50):

Wo wollten Prediger und Juristen und Ärzte herkommen, wo nicht die Grammatika una andere Redenkünste vorhanden waren? Aus diesem Brunnen müssen sie alle herfließen (...). Die Schulbildung, die man sich

soweit aneignen, daß man im Reden und im Denken geschult ist und nicht unvorbereitet den Höhen der Wissenschaft zustrebt. Zum Lateinischen muß die Kenntnis des Griechischen treten, damit man bei Lektüre der Historiker, Redner und Dichter überall auf den Kern der Sache selber trifft und nicht auf ihr Schattenbild [...].

La metodología utilizada en las clases de latín en el siglo XVI era puramente la que hoy conocemos como “tradicional”. El estudiante asistía a la clase prácticamente como oyente, con total carencia de participación, y las clases consistían en la lectura de un texto, con su correspondiente análisis y comentario posterior por parte del maestro. Para reforzar la materia, existían los denominados *Repetitorien*, en los que se volvía a tratar lo ya visto en el aula, así como también se tomaban clases particulares. Este papel extremadamente receptivo del estudiante no experimentó cambios significativos en las escuelas influenciadas por el Humanismo. El concepto metodológico siguió siendo el mismo y sólo se dejaron de utilizar algunos manuales, que fueron sustituidos por otros (Wippich-Rohácková, 2000: 19).

3 La introducción de las lenguas modernas en las aulas alemanas

A partir de la segunda mitad del siglo XVI es cuando se puede hablar del comienzo de la historia de la enseñanza de lenguas modernas, debida fundamentalmente a las relaciones comerciales internacionales (Lehberger, 2003: 610) y se fomenta, así, la enseñanza de las lenguas “vivas” vecinas desde un punto de vista práctico. En este sentido, cobran especial importancia las obras de los pedagogos reformistas Wolfgang Ratichius (1571-1635) y Jan Amos Komensky (Comenius) (1592-1670), quienes consideraban prioritaria la introducción de las

lenguas vivas en las aulas, anteponiéndose a las clásicas², de forma que ganaba, así, destacada significación el concepto de “utilidad”, como criterio para la enseñanza de lenguas nuevas, principalmente del francés. La importancia política, económica y cultural de Francia durante los siglos XVII y XVIII trae como consecuencia que el francés se convierta en la lengua de comunicación tanto en la política como en la cultura, y, por tanto, dirigida a un público culto y de prestigio.

Un papel significativo para la expansión de la enseñanza de lenguas modernas en el siglo XVII lo desempeñaron las denominadas “Ritterakademien”, cuya traducción podría ser “academias para caballeros”, que consistían en un nuevo tipo de institución educativa privada que suponía, por una parte, un complemento de la universidad y, por otra, resultaba ser una competencia para la misma (Wippich-Rohácková, 2000: 21). Se trataba de unas escuelas seculares que formaban a jóvenes pertenecientes a la clase noble de la época, con la particularidad de que fueron las primeras en incluir, entre las asignaturas ofertadas, la enseñanza de nuevas lenguas —en primer lugar, la francesa, pero también la italiana y la española, así como, posteriormente, la inglesa³—, algo que, hasta el momento, estaba exclusivamente al alcance universitario.

2 En esta línea, cabe acentuar que la obra del reformista checo Comenius, *Didactica Magna*, se consideró en esta época como base para las metodologías de enseñanzas de lenguas (Lehberger, 2003: 610). Por otra parte, destacamos, asimismo, su obra *Methodus Linguarum Novissima*, escrita en 1648, considerada por el experto Josef Brambora como la segunda obra más importante de Comenius y la más significativa en el ámbito de la lingüística y de la enseñanza de lenguas (“die zweitgrößte Schrift Comenius’, sein bedeutendstes Werk auf dem Gebiete der Linguistik und des Sprachunterrichts”) (Hartmann/Káňa, 1978: 8).

3 El primer indicio que tenemos del estudio de la lengua inglesa en las “Ritterakademien” data del año 1687 en Wolfenbüttel (Lehberger, 2003: 610).

Con respecto a la enseñanza de lenguas modernas en colegios, Wippich-Rohácková (2000: 28) afirma que en los “Gymnasien”⁴ no era lo normal que hubiera clase de lenguas modernas, lo cual era lógico pues en esas instituciones se transmitía la base de la educación culta, que no incluía las “linguae exoticae”: “an den Gymnasien war der Unterricht in den modernen Fremdsprachen in der Regel gar nicht vertreten. Dies ist verständlich, da hier die Grundlagen der gelehrten Bildung vermittelt wurden, zu denen die “linguae exoticae” im Bewußtsein der Zeit nicht zählten”. Por otra parte, la autora relaciona la introducción de estas “linguae exoticae” en las “Ritterakademien” con el nuevo “Bildungsideal” —modelo educativo— del momento (Wippich-Rohácková, 2000: 25).

La primera “Ritterakademie”, el denominado *Collegium illustre*, aparece ya a finales del siglo XVI, concretamente en 1596, en Tübingen, y ofrecía a los jóvenes de quince y dieciséis años, además de asignaturas comunes a otras escuelas, tales como matemáticas, historia o geografía, otras exclusivas de tipo práctico, como montar a caballo, practicar la esgrima, bailar o pintar. Y en 1601 se introducen en el colegio, por primera vez en Alemania, dos nuevas asignaturas: el francés y el italiano. Pocos años antes de la aparición de estas escuelas, ya ofrecían algunas universidades la enseñanza de lenguas modernas⁵, pero no es hasta el siglo XVII cuando se institucionaliza esta enseñanza en numerosas universidades del país, siendo, de nuevo, el francés, la lengua más estudiada, a menudo en combinación con el italiano.

4 El término “Gymnasium” como tal aparece a finales del siglo XVIII en Prusia, como consecuencia de la nueva estructuración del sistema educativo y la institucionalización de la educación secundaria preuniversitaria, para designar a la “humanistische” o “altsprachliche Schule”, especializada en las lenguas clásicas. Años más tarde adquiere más solidez gracias a Wilhelm von Humboldt, quien fuera Leiter der Sektion für Kultus und Unterricht en Prusia en 1809-10 (Keym, 1999: 54-55).

5 Wippich-Rohácková (2000: 27) nos informa de las primeras universidades alemanas en las que se podían estudiar lenguas modernas: en 1571, francés en la Universidad de Wittenberg, en 1595, italiano y checo en la Universidad de Jena, y, posteriormente, inglés, francés e italiano.

Respecto a la enseñanza del español en Alemania, tenemos constancia de que por lo menos desde el siglo XVI se hablaba nuestra lengua en Alemania, tal y como lo advierte el vallisoletano Cristóbal de Villalón en el *Prohemio* de su *Gramática*, que, al explicar las razones que le llevaron a redactar su obra, nos cuenta lo siguiente:

[...] porque la pudiessen todas las naçiones aprender [...] Tambien me mouio a este trabajo ver que estamos en edad que es necesario pues vemos que se preçisa en todas las naciones muy sabios varones escreuir en sus lenguas muy vulgares y ansi lo vsan varones Castellanos muy eminentes en elegãte estilo Latino escreuir: forçanse por el consiguiente a esta empresa ver el comun de todas las gentes inclinadas a esta dichosa lengua y que les aplaze mucho y se preçian de hablar en ella. El Flamenco, el Italiano, Ingles, Françes. Y avn en Alemania se huelgan de la hablar: avnque se presume que sea alguna parte de causa ver que el nuestro Emperador Carlos se preçia de Español natural. Que ansi vimos, que al tiempo que su magestad vençio la batalla a Lansgraue y al Duque de Saxonia junto al rio Albis, vinieron todas las Señorías y prinçipados de Alemania a se le subietar y obedecer: y a demãdar le perdõ. Y todos le hablauã en español: avn que pareçe que era algo por le complazer.

(CIT. EN CORVO SÁNCHEZ, 2007: 20)

Y EN NEUMANN-HOLZSCHUH, 1991: 259)

No obstante, no es hasta el siglo XVII cuando se institucionaliza la enseñanza de esta lengua en el país, por una parte, por medio de las mencionadas anteriormente “Ritterakademien”, y, por otra, por las universidades. En este sentido, el primer indicio que tenemos con respecto a la enseñanza universitaria del español nos remonta al año 1625 y señala a Juan Ángel de Sumaran (o Zumaran), quien fuera maestro de lenguas y lector de español en la Universidad de Ingolstadt, así como autor de manuales utilizados en la época⁶. Tenemos constancia de que la Universidad de Gießen ofrecía el estudio de

⁶ Para más información sobre la vida y obra de Juan Ángel de Zumaran, véase Corvo Sánchez (2007).

español en 1629 y las Universidades de Helmstedt y Kiel en 1650 y 1665, respectivamente (Wippich-Rohácková, 2000: 27).

Parece constar que la enseñanza de lenguas modernas jugaba un papel más significativo en las “Ritterakademien” que en las universidades, siendo en aquellas, como hemos señalado anteriormente, parte explícita del plan de estudios. No obstante, en lo que a lenguas disponibles se refiere, la oferta es prácticamente la misma, pues el francés y el italiano son las lenguas dominantes, mientras que el español queda frecuentemente relegado —en 1618 se ofrece únicamente en el *Collegium Mauritianum*—, si bien aparece esta lengua, de forma excepcional, en la *Friedländische Akademie* en Gitschin, a finales del siglo XVII, anteponiéndose al italiano y al francés.

Así como el siglo XVII está caracterizado por el comienzo de la institucionalización de la enseñanza de lenguas modernas, el siglo XVIII es testigo de un notable y creciente interés por su aprendizaje. Tanto es así, que el francés ya es, a finales del siglo XVIII, una asignatura optativa en los “Gymnasien” de toda Alemania y la clase de inglés también cobra significación en algunas escuelas estatales a partir de 1750. En este siglo es digna de mención, asimismo, la enseñanza de la lengua rusa, debido al incremento de relaciones comerciales con Rusia en la época.

Esta situación tan boyante de interés y expansión de lenguas modernas sufre un cambio radical a principios del siglo XIX, debido a las denominadas “Humboldt-Süvernschen Reformen” (1808-1819), que fomentan, entre otras cosas, una unificación de la enseñanza secundaria como preparación para la universidad desde la perspectiva del “Neuhumanismus”, es decir, dotando a las lenguas clásicas de una destacada significación. El objetivo de esta reforma educativa es el “perfeccionamiento interno del sujeto”, cuya base la representan la cultura y las lenguas de la Antigüedad. En este sentido, el latín vuelve a ser la lengua protagonista de la enseñanza escolar, seguida del griego y, posteriormente, del francés, de forma que el inglés y otras lenguas prácticamente desaparecen en las escuelas. Pero, afortunadamente, esta situación vuelve a cambiar a partir de 1859, pues tiene lugar una “Neuorganisation des staatlichen Realschulwesens”, es decir, una

reorganización del sistema escolar estatal en el reino prusiano y se refuerzan las lenguas modernas, de modo que el inglés pasa a ser, después del francés y, a veces, del latín, la segunda o tercera lengua estudiada⁷. En este sentido, cabe destacar la conferencia impartida por el emperador Wilhelm II en 1890, quien atacó el “klassisches Gymnasium” tachándolo de “lebensfremd” (algo así como “ajeno a la vida”) y exigió para el futuro que se formara a jóvenes alemanes, en lugar de “jungen Griechen und Römern” (Lehberger, 2003: 610-611).

Desde esta perspectiva, es digno de mención el tremendo impacto que supuso el artículo “Der Sprachunterricht muß umkehren!”, cuya traducción podría ser “¡La enseñanza de las lenguas debe cambiar por completo!”, que el fonetista alemán Wilhelm Viëtor, bajo el pseudónimo de Quousque Tandem, publica en 1882. Por este breve escrito se dio a conocer de forma inmediata debido a su dura crítica de la metodología utilizada hasta el momento para la enseñanza de lenguas, concretamente el método “de gramática y traducción”, y a sus radicales reclamaciones, motivos por los cuales el profesor de Filología Inglesa de la Universidad de Marburg desencadenó una ola de protestas, así como de ovaciones, lo cual produjo automáticamente una situación polémica y abrió por primera vez un debate sobre la cuestión. Sus propuestas de reforma se referían fundamentalmente a la competencia lingüística, con reducción de la teoría gramatical y la integración de la fonética y la expresión y comprensión oral, para lo que defendía una enseñanza monolingüe en la lengua extranjera. Es de destacar que, tras la publicación de su polémico artículo en 1882, Viëtor fundó en 1886 la *Deutsche Neuphilologen-Verband*, una asociación alemana de “nuevos filólogos”, y, un año más tarde, la revista *Phonetische Studien*, que en 1893 se convirtió en la conocida *Die Neueren Sprachen: Zeitschrift für den Neusprachlichen Unterricht*, revista que marcó la reforma que su mismo autor proclamaba.

7 Véase al respecto en Keym (1999: 55-61) la relación de asignaturas cursadas en el “Gymnasium (altsprachlich)”, tanto del año 1816, como del 1837, 1901, 1938, 1950, 1970, 1990 y del 2000, donde se puede destacar que todavía en el siglo XXI existe un tipo de “Gymnasium” denominado “altsprachlich” (especializado en lenguas clásicas) y otro más general en el que no se imparte griego clásico ni tampoco tantas horas de latín.

El éxito de este afán de reforma tuvo sus antecedentes, ya que en las décadas 60 y 70 del siglo XIX Europa central fue víctima de acontecimientos políticos y sociales que tuvieron como consecuencia significativa una pronunciada migración, tanto interna como externa, que conllevó un crecimiento masivo de la circulación nacional e internacional no sólo de productos, sino también de personas, razón por la cual cada vez eran más solicitados los conocimientos prácticos de las lenguas extranjeras. Es en esta época cuando las “höheren Schulen” se multiplican y aparecen escuelas privadas de renombre internacional, como la creada por el alemán Maximilian Berlitz en 1890, con su método “directo” innovador, así como también aparecen en estos años editores que cosecharon gran éxito en el campo de la enseñanza de lenguas, como es el caso del alemán Gustav Langenscheidt (Christ, 2010: 18).

4 El papel del profesor en el proceso de aprendizaje

No nos cabe la menor duda de que el papel del maestro es sumamente importante y en buena medida determinante en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Las características del profesor, sobre todo en lo que se refiere a su formación, ideología e intereses, influye notablemente en el resultado. En este sentido, tenemos que mencionar que en el siglo XVII la tarea de enseñar las lenguas modernas como el francés y el inglés, pero también en ocasiones el italiano, español y ruso, estaba asignada a los denominados “Sprachmeister”, que no eran especialistas con formación pedagógica, sino mayormente emigrantes o alemanes que habían adoptado esa lengua en el país extranjero a través de la comunicación diaria, como era el caso de franceses exiliados por su ideas reformistas, que tuvieron que sobrevivir en Alemania enseñando su propia lengua (Strauß, 1990: 36, cit. en Apelt, 1991: 100).

En los siglos XVII y XVIII, debido a los cambios políticos y económicos acontecidos en Europa, se requería cada vez más un conocimiento práctico de las lenguas extranjeras “vivas”, a pesar de que con frecuencia dominaba todavía el latín. Como prueba de este

incremento del interés podríamos citar al “Sprachmeister” Nicolas de Landase, quien en 1720 enfatiza que “zum guten Kaufhandel werden erfordert Geld, Weisheit und Sprachen”, es decir, que para tener un buen negocio se precisan dinero, sabiduría y lenguas (Apelt, 1991: 100).

Precisamente al no poseer ninguna formación académica que les identificara como maestros de la lengua, sino que su capacidad no era otra que la natural, estos “Sprachmeister” eran discriminados por el gremio de profesionales de la enseñanza, fundamentalmente de las universidades y escuelas de latín, considerándoles de segundo o tercer grado, de ahí que en el estatuto de 1621 de la Universidad de Straßburg figure “Sprachmeister, Musikanten, Fechter, Tänzer und andere, die sich von den Studenten nähren” (Apelt, 1991: 100).

En el siglo XVIII estos “Sprachmeister”, provenientes de toda variedad regional, social y profesional, siguen ejerciendo su docencia junto con los primeros “Reallehrern”, como los denominan Christ y Rang (1985: 17), que son profesores de las lenguas clásicas que por aquel entonces, en la mayoría de los casos, poseían formación teológica pero en ningún caso filológica. No es hasta el siglo XIX cuando se produce un cambio significativo en la formación del profesorado, pues es ahora cuando adquieren los maestros de lenguas una formación filológica interdisciplinaria para trabajar como “Universallehrer”, que poco a poco fue destituyendo del “Gymnasium” al conocido como “Altphilologe” (Christ/Rang, 1985: 17). Estos nuevos profesores filólogos, especializados en nuevas lenguas extranjeras, impartieron clases en el siglo XIX fundamentalmente en las “Realschulen” (Christ/Rang, 1985: 8).

5 La enseñanza de las lenguas clásicas y modernas en el siglo XX

A principios del siglo XX tiene lugar una ampliación de las “höheren Realschulen”, lo cual conlleva un incremento de las clases de lenguas modernas en los institutos, y el francés y el inglés pasan a competir por

el primer puesto⁸. Respecto al español, se extiende en los años veinte como lengua optativa, junto al italiano, fundamentalmente en los Estados federados de Hamburgo, Berlín, Sajonia y Renania y se enseña exactamente en 262 escuelas distribuidas por todo el Reich, contando con cerca de 6.500 alumnos (Haack, 1937: 83). A pesar de que durante la Primera Guerra Mundial tuvo lugar una intensa discusión en Alemania acerca de si se deberían enseñar las “lenguas de los enemigos” en las escuelas, se defendió la opinión de que sólo una mejora en la enseñanza de estas lenguas podría garantizar una victoria sobre los rivales políticos, y, en este sentido, se decidió fomentar, también en las clases de lenguas extranjeras, la “Erziehung zum Deutschtum”, que vendría a ser algo como la educación para lo germánico (Lehberger, 2003: 613).

La situación tan positiva de las lenguas extranjeras en las escuelas durante la Primera Guerra Mundial contrasta con la que se experimenta en Alemania durante la Segunda. Inmediatamente después de la toma del poder por los nacionalsocialistas, se intenta imponer una educación nacionalista y “rassentheoretisch” (“teóricamente racial”) en las escuelas, y, como consecuencia, presentar “den Wert des Fremdsprachenunterrichts für die ‘nationalpolitische Erziehung’”, es decir, el valor de la clase de lenguas extranjeras para la educación política con tendencia nacionalista. Ahora se otorga especial importancia al aprendizaje del inglés, enfatizando, básicamente, el aspecto oral. Por el contrario, el francés, el italiano y el español desaparecen de los planes de estudio, aunque a partir de 1945 comienza una paulatina recuperación de la enseñanza de idiomas en todas las escuelas en las que había sido anteriormente obligatoria, así como también se imparten lenguas, por primera vez en el país, en el marco de la formación de adultos (Lehberger, 2003: 613).

Tras la catástrofe del Tercer Reich y la Segunda Guerra Mundial intentaron no pocos especialistas de la enseñanza de lenguas retomar las “buenas” tradiciones de la década de los 20, de forma que se vuelven

⁸ Desde el año 1900 la asignatura de inglés puede ser elegida como tercera lengua obligatoria, en lugar del francés, en muchos institutos de toda Alemania, incluso en “humanistischen Gymnasien”. En Prusia, por ejemplo, a comienzos de los años treinta, se enseña en aproximadamente el 40% de los institutos como primera lengua extranjera (Lehberger 2003: 611).

a editar compendios didácticos y metódicos, como manuales o revistas que habían gozado de éxito entonces y que ahora reaparecen bajo el mismo título, pero en una forma renovada y revisada (Christ, 2010: 19).

Con la reapertura de escuelas y universidades, las cuatro potencias victoriosas de la guerra imponen sus propias lenguas, de forma arbitraria e interesada, en sus correspondientes zonas de ocupación. En la zona de ocupación soviética, se exigía a los alumnos a partir de la “Klasse 5” (a partir de los once años) una lengua moderna, en principio, a elegir entre inglés, francés y ruso, debido a la falta de profesores cualificados para esta última, aunque, ya en 1948, se puede contar con un 80% del alumnado que aprendía ruso y, a partir de este año, se convirtió en la primera lengua obligatoria. Por otra parte, en la zona de ocupación francesa, se impuso inmediatamente su lengua como obligatoria en todos los colegios e institutos a partir de ese mismo curso⁹; y en la zona americana y británica fue el inglés, como era de esperar, la lengua obligatoria que ocupaba el primer lugar, imposición que supuso, en realidad, una continuación de la normativa del gobierno

9 Destacamos que en el Sarre, región fronteriza con Francia, se enseñaba francés desde 1947 ya a partir de los siete años de edad. Cabe mencionar, en este sentido, el estatus especial que tuvo esta región en el siglo XX en comparación con el resto de los Estados federados del país. En 1919, según el Tratado de Versalles, el Sarre quedaba durante quince años bajo gobierno de la Sociedad de Naciones, administrado por Francia, como compensación de las pérdidas sufridas por este país durante la guerra. En 1935, se realizó un referéndum para decidir sobre el futuro del denominado “Saargebiet”, y se decidió, por un 90% de los votos, que volviera a formar parte de la Alemania nacionalsocialista. Tras la Segunda Guerra Mundial, el Sarre pasó a ser de nuevo dominio francés hasta 1947, cuando en las primeras elecciones celebradas tras la guerra, el parlamento votó la unión a Francia bajo la forma de un protectorado, con el nombre de “Unión económica entre Francia y el Sarre”. Los esfuerzos del canciller Adenauer por lograr un acercamiento a Francia para negociar el problema cristalizaron, tras mutuas concesiones, en el acuerdo de celebrar un referéndum en 1955 para decidir su nuevo estatus. Celebrado éste el 1 de enero de 1957, el Sarre, ahora denominado “Saarland”, se incorporó políticamente a la República Federal Alemana, si bien económicamente permaneció vinculada a Francia hasta el 5 de julio de 1959, año en que finalizó también esta situación y se normalizó la posición del Sarre como otro Estado federado de la actual República Federal Alemana.

nacional-socialista desde 1937 (Christ/Cillia, 2003: 614-615 y Christ, 2010: 19).

La situación de la enseñanza de lenguas extranjeras en las aulas alemanas entre los años 1949 y 1990 está condicionada por la división del país, pues en ambas partes se regían leyes diferentes y totalmente independientes. En este sentido, en la República Federal Alemana, las instituciones educativas públicas se regían por diversos acuerdos pactados por los presidentes de los Estados federados. En 1955, por ejemplo, se firmó el denominado “Düsseldorfer Abkommen”, en el que se justificaba la posición dominante del inglés en toda la República y, como consecuencia, se imponía como primera lengua extranjera moderna en todo tipo de escuelas. Asimismo, este acuerdo consolidaba también la importante posición del latín en los institutos y concedía al francés el privilegio de ser la segunda lengua extranjera moderna¹⁰. En 1972 se firma la denominada “Bonner Vereinbarung”, por la que se le otorgaba a los mismos alumnos la libertad de elegir algunas de sus asignaturas, dependiendo del campo en el que deseaban especializarse. Esta nueva normativa ha traído como consecuencia hasta la actualidad una diversificación de la oferta de lenguas extranjeras, pero también un descenso cuantitativo en las aulas de los cursos más avanzados.

A diferencia de la República Federal Alemana, el sistema escolar de la República Democrática Alemana estaba dirigido durante los años 1949-1990 por el Ministerium für Volksbildung, que fijaba una normativa común a todas sus regiones. En la escuela primaria era el ruso la única lengua moderna existente en el plan de estudios, si bien en los institutos se podía elegir entre inglés y francés a partir de los quince años de edad, y, en 1957, incluso a partir ya de los trece. Años más tarde, concretamente a partir de 1960, podían algunas escuelas ofrecer como tercera lengua polaco y checo, así como español y latín, a partir de 1967 (Christ/Cillia, 2003: 616).

10 Al acuerdo de Düsseldorf le siguió el “Hamburger Abkommen”, firmado a partir de la reestructuración de la región del Sarre y por el que se otorgaba a la región la libertad de cambiar el francés, como primera lengua moderna obligatoria, por otra. No obstante, la gran mayoría de los institutos del Sarre siguió optando por el francés.

Por otra parte, se tiene constancia de que hasta la década de los años 60 la enseñanza de lenguas extranjeras permanece obligatoria en todas las “Sekundarschulen” en la República Federal Alemana e, incluso, las potencias de ocupación las fomentan en instituciones como “Volkshochschulen” facilitando, de esta manera, la importación de teoría y práctica didácticas de sus propios países, de forma que la didáctica de lenguas extranjeras encontró por este camino la conexión con la discusión internacional, siendo un ejemplo al respecto el conocido como “cambio lingüístico” (“linguistische Wende”) de la didáctica de lenguas extranjeras, que consistía en que, con la recepción de la lingüística moderna, se intentaba mejorar la descripción de las lenguas con pretensión didáctica y se concebía de forma diferente el proceso de la enseñanza (Christ, 2010: 19-20).

La reunificación alemana, en 1990, significó una continuidad en el sistema escolar para la parte occidental de Alemania, y, en cambio, para la parte oriental, una reforma revolucionaria, pues, básicamente, tuvo que adaptarse casi por completo al sistema de sus nuevos compatriotas. La enseñanza de lenguas extranjeras en la nueva Alemania quedaba determinada, entre otras cosas, por la consolidación de la Unión Europea y las consecuencias de la denominada “globalización”. En este sentido, se comenzó a fomentar, más que nunca, la educación plurilingüe de la mayor parte de los ciudadanos posible, como garantía de calidad educativa.

6 Conclusiones

En el siglo XIX, muchas escuelas secundarias y universidades europeas deciden incluir las lenguas modernas en sus programas de estudios y es en esta época cuando el sistema escolar alemán, el conocido y por muchos admirado “sistema prusiano”, adquiere un destacado protagonismo, hasta tal punto que la enseñanza de lenguas —primero, del francés, luego, del inglés y, en algunos casos, del español— pasa a ser obligatoria, especialmente en los “Realschulen” y “Realgymnasien”, desde el año 1859 (Sánchez Pérez, 1992: 195).

En cualquier caso, es importante mencionar que el hecho de que en Alemania se introduzca una u otra lengua depende de la normativa estatal de cada Estado federado, que son los que “bestimmen die Rolle, die der Fremdsprachenunterricht im System Schule im Erziehungsprozeß spielen soll”, es decir, los que determinan el papel que juega la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema escolar dentro del proceso de formación (Christ/Rang 1985: 10). Asimismo, como nos asegura Raasch (2010: 40 y ss.), la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras están incluidas, tanto desde la perspectiva de la política lingüística, como también de la política educativa, en diferentes niveles, como son el plano de los Estados federados alemanes o el europeo, entre otros, de forma que la “Sprachenpolitik” y la “Bildungspolitik” se influyen mutuamente.

Desde finales de los años sesenta, Alemania experimenta una intensiva preocupación por el estudio del material didáctico utilizado en las aulas para la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (Neuner 1998: 11 y Leupold 2006: 2). Como punto de partida, se considera el cambio en la política educativa que tuvo ya lugar a finales de los años cincuenta al desarrollarse y expandirse, por un lado, las instituciones de educación secundaria (“Gymnasium”, “Realschule”, “Hauptschule”¹¹), con su correspondiente introducción de lenguas extranjeras obligatorias —fundamentalmente el inglés— en centros en los que hasta ahora no lo eran, y, por otro lado, la oferta de lenguas extranjeras en el campo de la educación de adultos, así como en el de la formación profesional. En consonancia con esta ampliación de oferta

11 Cabe aclarar al respecto que el sistema educativo escolar en Alemania difiere bastante del español, pues después de la escuela primaria (“Grundschule”), desde los 6 a los 10 años de edad, los alumnos alemanes, en base a su rendimiento en esos 4 años, se reparten en tres tipos de instituto de educación secundaria para continuar sus estudios: el “Gymnasium”, de 8 años de duración, cuyo correlato español sería el instituto de bachillerato, donde se prepara a los alumnos para el examen final de acceso a la universidad; la “Hauptschule”, escuela en la que con 5 ó 6 años de duración se alcanza el nivel más básico de estudios, y, en tercer lugar, la “Realschule”, de 6 años de duración y con un nivel algo más elevado que la escuela anterior.

de lenguas, encontramos, como consecuencia de la misma, una también significativa expansión de propuestas de materiales didácticos concebidos, en parte, por muy diferentes conceptos metodológicos, aun tratándose del mismo grupo de discentes al que iban dirigidos. Así pues, nos topamos con una creciente influencia de los métodos “audiolingual” y “audiovisual”, frente al tradicional de “gramática y traducción”¹².

La masiva aparición de publicaciones en torno al “análisis de materiales de enseñanza” es un indicador fiable de un cambio radical en la didáctica de lenguas extranjeras. De esta forma, no es casualidad que sea a finales de los sesenta del siglo pasado cuando se forma por primera vez un grupo de teóricos de la didáctica de lenguas, el “Arbeitskreis von Fremdsprachendidaktikern”, que presentan un programa sobre el análisis de manuales y publican resultados de investigaciones sobre determinados aspectos en torno a esta temática¹³.

12 Para un estudio más detallado de las diferentes corrientes metodológicas y enfoques didácticos utilizados en las aulas alemanas, véase nuestro artículo “Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania” (Alcalde 2010).

13 Ya en el artículo “Lehrbuchforschung und Lehrbuchkritik. Versuch eines objektiven Zugriffs”, Heuer (1969: 365), uno de los promotores de esta corriente crítica de la didáctica de lenguas en Alemania, afirma: “Unsere Zeitschrift wird sich in Zukunft intensiv mit Lehrbuchforschung und Lehrbuchkritik befassen. Der nachfolgende Aufsatz wählt als Ausgangspunkt bewußt ein historisches Beispiel, um ohne direkten Bezug auf aktuelle Lehrbuchauseinandersetzung einige wichtige Gesichtspunkte deutlich zu machen. Von dieser Basis aus ergeben sich Überlegungen, die, ganz die Gegenwart bezogen, weiterzuführen sind”.

Estos expertos consideran necesaria y urgente¹⁴ una investigación para evitar, entre otras cosas, que el profesor dependa de forma tan extrema del manual y llegue, incluso, a delegar en él toda la responsabilidad didáctica que le pertenece, convirtiéndose para Sauer (1963), de esta manera, en un “Vollzugsbeamte, der nur einen Unterrichtsablauf überwacht”¹⁵, es decir, algo como un funcionario que simplemente observa el desarrollo de la clase.

Retomando la introducción, podríamos concluir subrayando que, como hemos pretendido evidenciar, Alemania siempre se ha destacado no sólo por su carácter innovador, al introducir nuevos planteamientos metodológicos, ni por su significativa preocupación crítica para la mejora de los mismos, sino también por el interés creciente en este país por aprender idiomas extranjeros, independientemente de las escuelas y universidades, así como por ser especialmente sobresaliente en la publicación de materiales docentes, razones todas ellas más que suficientes para reconocerle una singular importancia en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

14 “Hartig und Heuer weisen auf die Dringlichkeit einer kritischen Lehrbuchforschung hin. Piepho schlägt die didaktische Analyse als ein Verfahren der Lehrbuchkritik vor” (Heuer 1969: 366). En numerosos artículos aparecidos en los años sesenta se enfatiza esta necesidad cada vez mayor de la investigación crítica de manuales de enseñanza de lenguas. Véanse, por ejemplo, Heuer (1968): “Die Englischstunde”, Hartig (1967): “Didaktische Lehrbuchanalyse als Aufgabe” y Piepho (1964): “Die didaktische Analyse als Prinzip der Vorbereitung des Englischlehrers”.

15 Sauer (1963): “Lehrbuch und Arbeitsmittel im Englischunterricht”, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 4/1969 (cit. en Heuer 1969: 365).

Referencias

- ALCALDE MATO, N. (2010). "Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6 (en prensa).
- APELT, W. (1991). *Lehren und Lernen fremder Sprachen. Grundorientierung und Methoden in historischer Sicht*. Berlin: Volk und Wissen.
- BERLITZ, M. D. (1890). *Método Berlitz para la enseñanza de idiomas moderno: Parte española*. Nueva York: Berlitz.
- CHRIST, H. & H. J. RANG (1985). *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945*. Tomo 1. Tübingen: Gunter Narr.
- (2010). "Geschichte der Fremdsprachendidaktik". En HALLET, W. & F.G. KÖNIGS (eds.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber. Klett/ Kallmeyer: pp. 17-22
- & R. CILLIA (2003). "Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in deutschsprachigen Ländern seit 1945". *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen. Basel. A. Francke: pp. 614-621.
- CORVO SÁNCHEZ, M. J. (2007). *Los libros de lenguas de Juan Ángel de Zumaran*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- HAACK, G. (1937). "Hamburg und die Entwicklung des spanischen Unterrichts an den höheren Schulen Deutschlands". *Ibero-Amerika und die Hansestädte*. Hamburg.
- HARTMANN, P. & M. KÁŇA (eds.) (1978). *Johann Amos Comenius, Methodus Linguarum novísima und andere seiner Schriften zur Sprachlehrforschung*. Archiv für Fremdsprachenvermittlung der Universität Konstanz.
- HALLET, W. & F. G. KÖNIGS (eds.) (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- HEUER, H. (1969). "Lehrbuchforschung und Lehrbuchkritik". *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*. Dortmund. Lambert Lensing: pp. 365-387.
- HÜHOLDT, J. (1995). *Wunderland des Lernens. Lernbiologie, Lernmethodik, Lerntechnik*. Bochum: Studienkreis.
- KEYM, W. (1999). "200 Jahre Gymnasium in Deutschland". *Das Gymnasium in Rheinland-Pfalz*. N° 1/99: pp. 54-62
- LEHBERGER, R. (2003). "Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945". En BAUSCH, K.R., H. CHRIST & H.J. KRUMM (eds.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen. Basel. A. Francke: pp. 609-614.
- LEUPOLD, E. (2006) (4ª ed.). "Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht, ein viel diskutiertes Medium". *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main. Peter Lang: pp. 511-516.
- LUTHER, M. (1888). *Dr. Martin Luthers Pädagogische Schriften und Äußerungen*. Langensalza.
- MELERO ABADÍA, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

- NEUMANN HOLZSCHUH, I. (1991). "Spanische Grammatiken in Deutschland. Ein Beitrag zur spanischen Grammatikographie des 17. und 18. Jahrhunderts". En DAHMEN, W., HOLTUS, G., KRAMER, J., METZELTIN, M. & WUNDERLI, P. (eds.). *Zur Geschichte der Grammatiken romanischer Sprachen. Romanistisches Kolloquium IV*. Tübingen. Gunter Narr: pp. 257-283.
- NEUNER, G. (1989). "Methodik und Methoden: Überblick". En KAST, B. & G. NEUNER (eds.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen. A. Francke: pp. 145-153.
- (1998). "Lehrwerkforschung –Lehrwerkkritik". *Zur Analyse. Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*: pp. 8-23.
- PIEPHO, H. E. (1964). "Die didaktische Analyse als Prinzip der Vorbereitung des Englischlehrers". *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*. Dortmund. Lambert Lensing: pp. 40-48.
- RAASCH, A. (2010). "Sprachen- und Bildungspolitik". En HALLET, W. & F.G. KÖNIGS (eds.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber. Klett/ Kallmeyer: pp. 40-45.
- RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas. Madrid: Cambridge University Press.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- VIËTOR, W. (1882). "Der Sprachunterricht muß umkehren". En HÜLLEN, W. (ed.). *Didaktik des Englischunterrichts*. Darmstadt. Cornelsen: pp. 9-31.
- WIPPICH-ROHÁCKOVÁ, K. (2000). *Der Spanisch Liebende Hochdeutscher. Spanischgrammatiken in Deutschland im 17. und frühen 18. Jahrhundert*. Hamburg: Helmut Buske.