

NUEVAS TENDENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EUROPA: UN PROFESORADO EN VÍAS DE ADAPTACIÓN

María Luisa García Mínguez *

I. INTRODUCCIÓN

La organización pedagógica de la enseñanza de idiomas se ha visto modificada, en estos últimos años, por una serie de cambios que, inevitablemente, han repercutido en la formación y el ejercicio de la profesión del cuerpo docente involucrado en este tipo de enseñanza. El presente artículo analiza cómo estas novedades que se han ido introduciendo en la enseñanza de la materia «lengua extranjera», sobre todo en las primeras etapas educativas, están influyendo en la preparación y/o reciclaje del profesorado responsable de transmitir un saber considerado como una de las destrezas básicas que todo alumno, en edad escolar, debe adquirir.

Esta contribución se basa en las conclusiones recogidas por el reciente estudio publicado por la red Eurydice sobre la enseñanza de idiomas en el contexto escolar de Europa ¹. En él se pasa revista a la situación de la enseñanza de lenguas extran-

* Unidad Europea de Eurydice. Coautora del estudio de Eurydice titulado en versión francesa *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe* (2001) y en versión inglesa *Foreign Language Teaching in Schools in Europe* (2001).

¹ El estudio completo se encuentra disponible en Internet, en la página web de Eurydice <http://www.eurydice.org/Documents/ProfileFLT/Fr/FrameSet.htm>, además de una síntesis del estudio con el título en versión francesa de *L'essentiel de ... L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe* y en versión inglesa de *Profile of ... Foreign Language Teaching in Schools in Europe*.

geras en un total de 29 sistemas educativos europeos ² que abarcan, principalmente, la enseñanza preescolar, primaria y secundaria.

El estudio de Eurydice describe y analiza con todo detalle la organización pedagógica de la enseñanza de idiomas, los objetivos y contenidos de los programas de estudios, las medidas adoptadas en los ámbitos de la formación y contratación del profesorado, así como los tipos de ayudas a alumnos de lengua materna diferente a la(s) lengua(s) oficial(es) de enseñanza.

Esta obra aporta igualmente una perspectiva histórica sobre las numerosas reformas llevadas a cabo en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras desde los años 70 hasta nuestros días. De este modo, se ha intentado poner de manifiesto los esfuerzos cada vez más importantes, realizados tanto a nivel nacional como a nivel europeo, con el ánimo de promover el aprendizaje de no una, sino de varias lenguas extranjeras.

II. CAMBIOS RECIENTES EN MATERIA DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS

Para un gran número de países europeos, la década de los 90 ha sido un periodo particularmente activo en lo que a reformas en el ámbito de la enseñanza de idiomas se refiere. Numerosos cambios de carácter estructural y de contenido curricular se han producido en la organización de dicha enseñanza, siendo algunos de ellos de un gran alcance, ya que han supuesto un reajuste en diferentes parcelas del sistema educativo. Sin lugar a dudas, la primera etapa educativa es la que ha suscitado una mayor atención por constituir un momento clave en el aprendizaje lingüístico del alumno, siendo por tanto objeto de un mayor número de novedades, como veremos a continuación.

II.1. Un primer contacto precoz con la lengua extranjera

Existe una marcada voluntad política de introducir el estudio de las lenguas extranjeras en los primeros años de la escolarización del alumno. Voluntad expre-

² Se trata de los países de la Unión Europea, de la Asociación Europea de Libre Comercio/España Económico Europeo y de los países candidatos a la adhesión.

sada tanto por las instancias europeas como por los responsables nacionales en materia de educación. La Comisión Europea en su Libro Blanco sobre la Educación y la Formación de 1995 insiste en la necesidad de «potenciar la sensibilización en materia de lenguas y culturas comunitarias, así como su aprendizaje precoz» (COMISIÓN EUROPEA, 1995:74).

La mayoría de los países europeos también lo han entendido así, tratando de adaptar sus estructuras educativas a la iniciación a una o varias lenguas extranjeras en edades cada vez más tempranas. Dos estrategias para un primer contacto con el idioma (que puede ir de la simple iniciación al aprendizaje más formalizado) han sido puestas en práctica en etapas educativas dónde, en muchos casos, su enseñanza no es todavía obligatoria. Por un lado, se han formalizado una serie de experiencias piloto, organizadas y financiadas por los ministerios de educación, que han involucrado a un cierto porcentaje de población escolar, en edades a veces tan tempranas como los tres años (España, Italia, Austria). Por otro lado, la autonomía curricular de la que gozan los centros escolares en un buen número de países ha hecho posible la elaboración de un curriculum para las etapas de preprimaria y primaria, en el que se ha dado cabida a la enseñanza de una lengua extranjera como materia obligatoria u optativa (Bélgica, Alemania, España, Francia, Portugal, Reino Unido, República Checa).

A pesar de este consenso entre la acción comunitaria y las políticas nacionales, conviene mencionar que los expertos en la materia no acaban de ponerse de acuerdo sobre la conveniencia de una iniciación temprana del alumno a las lenguas extranjeras. La precocidad del aprendizaje de un idioma no siempre constituye un factor de éxito cuando se evalúa el nivel de conocimientos adquiridos por el alumno al final de la enseñanza obligatoria, según un estudio publicado por la Comisión Europea en 1998. Sin embargo, los expertos sí parecen estar de acuerdo sobre la necesidad de mantener una cierta continuidad en el aprendizaje de idiomas a lo largo de los diferentes niveles educativos por los que pasa el alumno. De este modo, ha de preverse una transición bien estructurada entre las etapas de preescolar, primaria y secundaria, así como una correspondencia entre la oferta de idiomas en estos niveles de enseñanza con el fin de consolidar las ventajas ligadas al aprendizaje lingüístico en edades muy tempranas. Es evidente que el seguimiento más o menos entusiasta de estas recomendaciones ha de repercutir necesariamente en el desarrollo e implementación del curriculum, en la propia organización de la enseñanza y, por supuesto, en la formación del profesorado encargado de impartir la asignatura «lengua extranjera».

Estos tanteos respecto al momento más propicio para el comienzo de la enseñanza de idiomas no han impedido consolidar el hecho de que la mayoría de los alumnos europeos entre los 8 y los 10 años empiecen a estudiar de manera obligatoria una lengua que, para aquellos que han tenido la oportunidad de un contacto temprano, ya no es tan «extranjera».

II.2. Tendencia a la diversificación de la oferta lingüística

Ampliar la oferta de lenguas extranjeras en los niveles de primaria y secundaria preocupa, en teoría, a la mayoría de los países europeos, que suelen proponer a los alumnos entre dos y seis idiomas a elegir en primer o segundo lugar dentro del grupo de materias obligatorias. Se trata principalmente del inglés, el francés, el alemán, el español, el ruso, el italiano y el neerlandés. En algunos casos, esta lista se amplía de manera extensa con el fin de dar cabida a lenguas de grupos minoritarios residentes en el país. Los ejemplos más destacados son los de Francia con un listado de 12 lenguas y del Reino Unido (Inglaterra y Gales) con 19, donde se incluyen lenguas como el chino, el japonés, el hebreo moderno o el turco. En otros casos, como España, Finlandia y Hungría, el curriculum no establece una lista precisa de las lenguas extranjeras entre las que el alumno debe elegir, de modo que cualquier idioma puede, teóricamente, ser ofertado.

No obstante, en la práctica, pocos son los centros escolares capaces de impartir más de tres o cuatro idiomas, bien porque la inscripción de los alumnos interesados no llega al mínimo requerido, bien porque no disponen de profesores especializados para enseñar determinados idiomas considerados de menor difusión. Además, existe otro factor que limita en gran medida la diversificación en la enseñanza de idiomas, sobre todo en lo que a la primera lengua extranjera obligatoria se refiere. Se trata de la imposición curricular de estudiar una determinada lengua (generalmente el inglés), sin posibilidad de elección por parte del alumno. Así, los alumnos de Dinamarca, Grecia, Países Bajos, Suecia, Liechtenstein, Noruega, Chipre y Letonia, estudian obligatoriamente el inglés como primera lengua extranjera. La imposición de otras lenguas es muy poco frecuente, siendo casi siempre el resultado de una particular situación político-lingüística (el francés en la Comunidad germanoparlante de Bélgica o el alemán en Luxemburgo) o de una tradición con reminiscencias históricas (el danés en Islandia).

De lo expuesto anteriormente se deduce que no siempre una extensa oferta de idiomas implica una gran diversidad en la organización de su enseñanza. Se produce pues una situación de desajuste entre la teoría y la práctica de la diversificación lingüística que las autoridades educativas tratan de remediar con soluciones puntuales que no consiguen resolver, en la mayoría de los casos, más que la urgencia inmediata. Conscientes de esta problemática, un buen número de países organizan cursos fuera del horario escolar, impartidos por personal externo al centro (personas nativas, personal de embajadas, etc.) que carece, en muchos casos, de la titulación pedagógica y específica adecuada para la enseñanza de idiomas.

No es fácil encontrar soluciones al dilema de la diversificación, sobre todo cuando el éxito de cualquier posible estrategia pedagógica se basa en variables ajenas al propio contexto educativo. En las primeras etapas de la enseñanza, las decisiones sobre qué lenguas conviene estudiar las toman fundamentalmente los padres, que suelen guiarse más por los condicionantes socioeconómicos del momento que por otro tipo de razones culturales. Lo verdaderamente importante es que sus hijos dominen la(s) lengua(s) que goce(n) de reconocimiento internacional y que les sirva(n) de comodín a la hora de insertarse en el mercado laboral.

En este contexto, las autoridades europeas se enfrentan al reto de promocionar en primer lugar el aprendizaje de las lenguas habladas en Europa, con la finalidad de construir un espacio multilingüe que facilite la libre circulación de profesionales, de estudiantes o de simples ciudadanos de a pié. En este sentido, toda una generación de programas comunitarios en materia de educación (*Lingua*, *Sócrates*, *Leonardo da Vinci*) han ido surgiendo a lo largo de los años 90, con acciones dirigidas a fomentar estrategias que favorezcan el mantenimiento de la diversidad lingüística europea.

II.3. Nuevos enfoques en didáctica de lenguas extranjeras

La mayor parte de los programas de idiomas en vigor actualmente en los países europeos han sido publicados en la década de los 90, siendo algunos de ellos muy recientes (1999 en Islandia, Polonia y Eslovenia). Todos ellos persiguen principalmente los mismos objetivos: el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera; la adquisición de las cuatro destrezas lingüísticas (leer, escribir, escuchar y hablar); el conocimiento del contexto social y cultural del país o países en el/los que se

habla(n) la lengua extranjera objeto de estudio así como la capacidad de abrirse a otras culturas, favoreciendo de este modo la tolerancia y el respeto a la diferencia.

En mayor o menor medida, todos los programas europeos de lenguas extranjeras en la etapa obligatoria de la enseñanza han sido elaborados siguiendo las premisas de una misma corriente didáctica, la comunicativa. Entre los postulados de dicha corriente, inspirada sobre todo por autores como S.D. Krashen, cabe destacar la similitud encontrada entre los mecanismos que caracterizan el aprendizaje del idioma extranjero y los que intervienen en la adquisición de la lengua materna. Así, una exposición a la lengua extranjera a través de experiencias próximas al contexto real (como la inmersión) facilita el desarrollo de la competencia comunicativa (en su doble vertiente receptiva y productiva) del alumno, que es capaz de poner en práctica, con bastante rapidez, los conocimientos lingüísticos adquiridos. Sin embargo, los expertos estiman que esta corriente pedagógica presenta una serie de límites y hablan ya de una era «post-comunicativa» (COMISIÓN EUROPEA, 1997).

Parece claro que no es fácil reproducir situaciones de verdadera autenticidad lingüística en un contexto «artificial» como es el escolar. La propia configuración física de la clase, la constitución de grupos, el número de alumnos por clase, los horarios establecidos, etc. constituyen, sin duda, una serie de obstáculos que limitan las posibilidades de interacción real del profesor con los alumnos y de éstos entre ellos.

Los responsables nacionales son conscientes de los límites de la aplicación de los programas de lenguas extranjeras en un contexto escolar, y un buen número de ellos realizan periódicamente encuestas y/o evaluaciones con el fin de medir las dificultades reales a las que se enfrentan profesores y alumnos en una clase de idiomas. En los últimos años, países como Irlanda, Inglaterra o Rumanía han llevado a cabo evaluaciones sobre la utilización de la lengua extranjera en clase y el tipo de material puesto a la disposición del alumno.

De nuevo, cabe resaltar que los responsables europeos de la educación no han pasado por alto el valor de disponer de una metodología adecuada en la enseñanza de idiomas. Sin duda, el programa Lingua es el que ha puesto en marcha un mayor número de iniciativas con el fin de promover y difundir nuevos materiales didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, sobre todo, en ámbitos en los que el mercado editorial no siempre ofrece los productos más adaptados ³.

³ Se trata principalmente de la actual acción 2 de Lingua (anterior acción D).

III. ADAPTACIÓN DEL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS AL NUEVO CONTEXTO EDUCATIVO

III.1. Soluciones de urgencia ante un problema acuciante

La tendencia hacia una enseñanza de idiomas cada vez más temprana ha generado una serie de problemas para el profesorado que se ocupa de los primeros niveles educativos. El centro escolar no siempre dispone de profesores con formación adecuada para impartir una o varias lenguas extranjeras, sobre todo cuando se trata de una iniciación o experimentación en los primeros años de la escuela primaria, o incluso de la preprimaria.

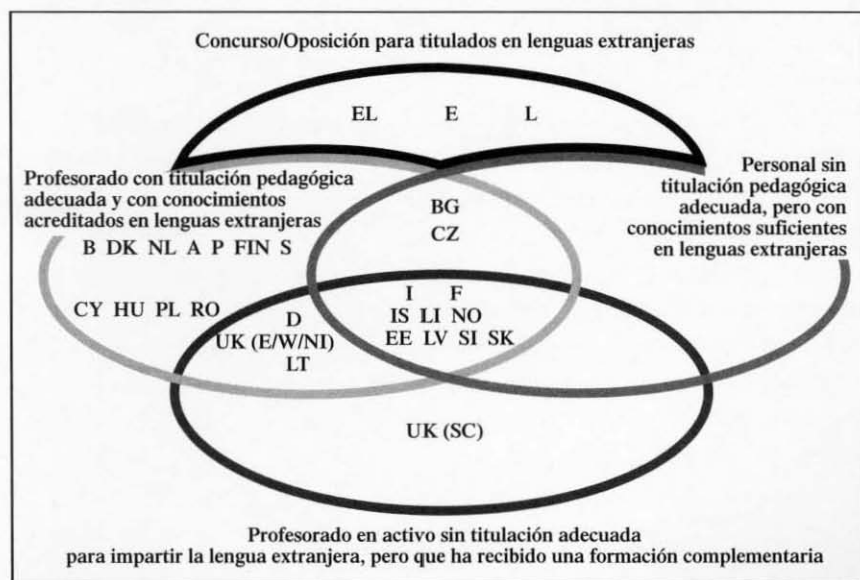
Las diferentes soluciones adoptadas por los países europeos dependen, en gran medida, de la mayor o menor tradición con la que cuentan a la hora de enseñar idiomas a niños en los primeros años de su escolarización. En aquellos países que disponen de diseños curriculares donde, desde hace más de treinta años, las lenguas extranjeras gozan de un carácter obligatorio en los primeros años de la escolaridad, cuentan igualmente con un cuerpo docente en el que se integran profesores que poseen las destrezas lingüísticas y las competencias pedagógicas necesarias a la hora de impartir un idioma extranjero. Dichas aptitudes forman parte de la formación inicial del profesorado de preprimaria y primaria de países nórdicos como Dinamarca, Finlandia, Noruega o Islandia, además de Luxemburgo.

La situación se presenta de manera muy diferente en los países en los que la enseñanza de idiomas en los primeros años de la escolaridad constituye una práctica más reciente. Así, durante la década de los 90, un nutrido grupo de países han concedido un lugar prioritario a las lenguas extrajeras a la hora de revisar o diseñar sus nuevos programas. Sin embargo, las reformas curriculares no siempre se han visto acompañadas de cambios consecuentes en los programas de formación del profesorado de los niveles de preprimaria y primaria, lo que ha llevado a los responsables en educación a tener que resolver, de una manera urgente, los problemas estructurales generados por dichos cambios. En algunos casos, como el de Escocia, el mismo año (1993) en el que se introdujo la lengua extranjera como materia obligatoria en la escuela primaria, se puso en marcha un programa específico de formación permanente dirigido a los profesores generalistas de esta etapa educativa. Sin embargo, las instituciones escocesas de formación inicial del profesorado de primaria todavía no han realizado los cambios necesarios para adaptarse a esta nueva realidad. España

representa un caso diferente. La decisión de anticipar en varios años la enseñanza obligatoria del idioma extranjero se ha visto acompañada de una serie de reformas, en el marco de la LOGSE de 1990, en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. De este modo, los docentes que imparten la materia «lengua extranjera» han de ser Maestros especialistas en dicha asignatura.

La urgencia desencadenada, en algunos países, por la escasez de profesorado de primaria que sea competente en la enseñanza de idiomas, ha hecho que se contemplen soluciones como la contratación de personal de refuerzo, sin la formación pedagógica adecuada. En buena parte de países de Europa central y oriental, en los que la enseñanza de otras lenguas diferentes al ruso representa un fenómeno bastante reciente, es frecuente recurrir a personal que, aunque no posee la titulación pedagógica adecuada, sí cuenta con un conocimiento suficiente de la lengua extranjera ofertada. En Bulgaria o en la República Checa, por ejemplo, en caso de necesidad, el director del centro escolar puede contratar a personal extranjero residente en su ciudad e incluso solicitar la ayuda de estudiantes autóctonos que se encuentren realizando los últimos años de carrera en una especialidad relacionada con estudios filológicos o lingüísticos.

Figura 1. Modos de contratación o de selección del profesorado de lenguas extranjeras en la enseñanza primaria. Año escolar 1998/1999.



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa: En el caso de formaciones complementarias destinadas al profesorado en activo, se entiende por contratación o selección el hecho de confiar la enseñanza de idiomas a aquellos profesores que han seguido esta formación.

Nota complementaria: Irlanda no aparece en ninguna de las categorías representadas en la figura 1, ya que la enseñanza de idiomas en el nivel primario se reduce a un proyecto experimental muy reciente (1998/1999) y no generalizado en todos los centros escolares. En el marco de esta experiencia piloto, es el propio profesorado generalista, sin titulación específica en idiomas, el que se encarga de impartir la clase de lengua extranjera.

III.2. Hacia un profesorado cada vez más especializado

Los cambios acaecidos durante la última década, señalados anteriormente, en cuanto a la anticipación del aprendizaje de una lengua extranjera o la ampliación del abanico lingüístico ofertado al alumno, han incidido necesaria y principalmente sobre los profesores en activo. Ellos han sido los primeros en tener que adaptarse a una nueva realidad educativa para la que, en muchos casos, no han sido formados.

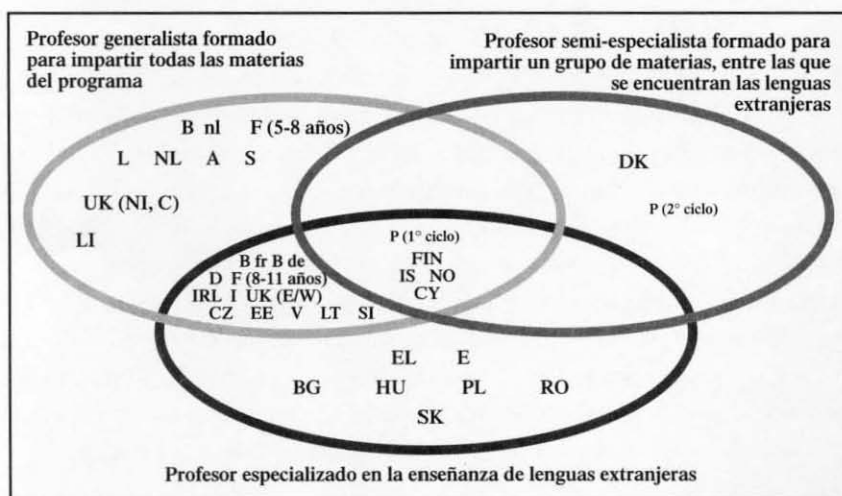
En este sentido, las autoridades educativas de los diferentes países europeos no acaban de decidirse entre la conveniencia de mantener, en los primeros niveles educativos, un profesorado con un perfil profesional tradicionalmente generalista, formado para enseñar todas las materias que integran el curriculum, o recurrir de manera más o menos sistemática, al profesorado perteneciente al cuerpo de secundaria, y que por lo tanto está especializado en la enseñanza de una o varias lenguas extranjeras. La figura 2 muestra que ésta es la situación más frecuente entre los países europeos, sobre todo, entre aquellos candidatos a la adhesión a la Unión Europea. Sin embargo, en algunos de estos países, en los últimos años (Bulgaria desde 1997 o Lituania desde 1998), ya se están operando reformas importantes en la formación inicial del profesorado de primaria, tendentes a crear un nuevo perfil de especialización propio a la enseñanza de idiomas en este nivel educativo.

Entre el grupo de países que sólo cuentan con docentes especialistas en la enseñanza de uno o varios idiomas en la etapa primaria, sólo España posee un profesorado que se ha especializado durante su formación inicial en una lengua extranjera y su didáctica. En el resto de los países que cuentan con especialistas

para este nivel educativo, éstos han sido formados dentro de unos programas de estudios de naturaleza más filológica y, en cualquier caso, destinados en primer lugar a enseñar en centros de secundaria.

Incluso en los países donde la lengua extranjera no forma parte de las materias obligatorias del curriculum de la etapa primaria, la mayoría tiende a introducirla de manera optativa. En estos casos (Alemania, Irlanda, Portugal, Reino Unido, a excepción de Escocia, o Eslovenia), tanto los profesores generalistas de primaria como los especialistas de secundaria pueden coexistir en un mismo establecimiento escolar, dependiendo la elección de uno u otro, de una cuestión de organización interna del propio centro. En cualquier caso, cuando el profesor generalista se responsabiliza de la clase de lengua extranjera es porque posee los conocimientos suficientes para llevar a buen término su tarea. En este sentido, los países que han optado por una iniciación muy temprana a las lenguas extranjeras, de manera extracurricular, tratan de reformar al unísono sus estructuras de formación inicial y/o permanente del profesorado.

Figura 2. Tipología del profesorado de lenguas extranjeras en la enseñanza primaria. Año escolar 1998/1999.



Fuente: Eurydice.

III.3. La formación del profesorado: asimilación de las novedades estructurales y pedagógicas en enseñanza de idiomas

En estos últimos años, la formación del profesorado de primaria y de secundaria, se ha hecho eco de las novedades que han ido apareciendo en la organización de la enseñanza de idiomas. El currículum, sobre todo el de primaria, ha ido marcando una serie de nuevas exigencias didácticas que han repercutido necesariamente en los programas de formación inicial del futuro profesor de idiomas. En la actualidad, la mayor parte de dichos programas apuntan como objetivo principal el de formar a un profesor de idiomas capaz, no sólo de comunicar en la(s) lengua(s) extranjera(s) objeto de su elección, sino además de saber transmitir al alumno las destrezas básicas que le permitan establecer una comunicación en una lengua diferente de la materna.

El lugar que ocupa el idioma extranjero en el programa de estudios del futuro profesor de primaria varía de un país a otro. Aunque en la mayoría, su presencia es obligatoria y, en algunos casos, constituye una rama de especialización, todavía quedan unos pocos países en los que la lengua extranjera no es más que una asignatura dentro del grupo de optativas. Tal es el caso de Francia, Irlanda, Portugal, Reino Unido, Islandia o Noruega, teniendo en cuenta que en los cuatro primeros, la lengua extranjera es una materia que tampoco forma parte del currículum obligatorio de los alumnos de la etapa primaria. En casos como Islandia o Noruega, el carácter optativo de esta materia es menos importante en sí mismo, ya que se trata de países con una larga tradición en la enseñanza de idiomas a lo largo de la mayor parte de la escolaridad obligatoria del alumno. Además, la admisión a los centros de formación del profesorado se haya en gran medida condicionada por el resultado obtenido en el examen de idioma, realizado al finalizar la escuela secundaria.

Figura 3. Tipología del profesorado responsable de la lengua extranjera en primaria y carácter de la asignatura «lengua extranjera» en los programas de formación inicial del profesorado de idiomas. Año escolar 1998/1999.

<i>Tipología del profesorado de lenguas extranjeras en primaria</i> ⁴	<i>Carácter de la asignatura «lengua extranjera» en los programas de formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras</i>		
	<i>Asignatura obligatoria</i>	<i>Rama de especialización/ módulo de especialización</i>	<i>Asignatura optativa</i>
Profesor generalista	B de, B nl, D I, L, NL, A FIN, S LI CZ, CY, LV	EE, LT, SI	F (de 5 a 11 años), IRL P (1 ^{er} ciclo del <i>ensino básico</i>), UK IS, NO (<i>grunnskole</i>)
Profesor semi-especialista		DK P (2 ^o ciclo del <i>ensino básico</i>), FIN IS, NO (<i>grunnskole</i>)	
Profesor especializado en lengua extranjera	E		

Fuente: Eurydice.

⁴ Código de países:

UE Unión Europea

B Bélgica

B fr. Bélgica - Comunidad francesa

B de Bélgica - Comunidad germanoparlante

B nl Bélgica - Comunidad flamenca

D Alemania

E España

F Francia

IRL Irlanda

I Italia

L Luxemburgo

NL Países Bajos

A Austria

P Portugal

FIN Finlandia

AELC/EEE Asociación Europea de Libre Comercio / Espacio Económico Europeo

NO Noruega

IS Islandia

LI Liechtenstein

Países candidatos

CZ República Checa

EE Estonia

LV Letonia

LT Lituania

HU Hungría

PL Polonia

RO Rumanía

SI Eslovenia

SK Eslovaquia

CY Chipre

Tradicionalmente, la formación del profesorado de secundaria se ha centrado en el estudio de la lengua más que en su didáctica. La introducción de nuevos programas de estudios cuyos objetivos se basan en el uso comunicativo de la lengua, así como en la apertura a otras culturas, ha hecho necesaria la revisión de los contenidos en la formación inicial de este colectivo docente. Se ha puesto un mayor énfasis en los aspectos pedagógicos de la formación así como en la adquisición de contenidos de tipo cultural, socioeconómico o político. Los profesores de idiomas de secundaria pueden elegir entre dos fórmulas de formación: el estudio de carácter más filológico de la lengua extranjera, seguido de una formación pedagógica específica, o esta última formación completada por una especialización lingüística (tendente a un conocimiento práctico de la lengua). Estas son las dos vías principales que propone en la actualidad la enseñanza superior en los países europeos. El requisito mínimo de admisión a estos cursos es el estar en posesión del título de enseñanza secundaria superior o equivalente. Algunos países estipulan que los idiomas formen parte de los exámenes finales de secundaria, mientras que otros supeditan la admisión de los candidatos a los resultados obtenidos en las pruebas que realizan las propias instituciones de formación. En la mayoría de los países de Europa del este, los candidatos deben haber pasado un examen específico de la lengua extranjera que desean estudiar.

Las estancias en el país cuya lengua se va a enseñar son cada vez más tenidas en cuenta como parte indispensable de la formación inicial del futuro profesor. Sin embargo, en muy pocos casos estos desplazamientos son obligatorios (en algunos Länder alemanes, en Suecia y en el Reino Unido). Para la mayoría, estas visitas se consideran tan sólo una actividad complementaria y, en cualquier caso, voluntaria para el alumno.

III.4. Formación permanente: un derecho no siempre conseguido

Durante décadas, una serie de organizaciones, de asociaciones y de organismos de diferente índole han manifestado un vivo interés por ayudar al profesorado a mantener y mejorar sus conocimientos en lenguas extranjeras. En primer lugar, se encuentran las instituciones de enseñanza superior así como los responsables de la organización de la enseñanza de idiomas, apoyados por las asociaciones de profesores, las organizaciones culturales y el sector del voluntariado.

Acceder a la formación permanente se considera un derecho y un deber del profesorado. Este tipo de formación es ante todo un instrumento que asegura la correcta aplicación de las nuevas exigencias curriculares en la práctica docente. A pesar de su papel clave, la formación permanente para los profesores de lenguas extranjeras no constituye una obligación en la mayoría de los países europeos. Los cursos de formación se centran sobre todo en aspectos metodológicos o puramente lingüísticos, que tratan de responder a una necesidad de formación muy específica, ya que el profesor de idiomas necesita estar al día de las novedades que van apareciendo en el ámbito de la didáctica además de renovar su competencia lingüística, en constante desgaste. No obstante, empiezan a aparecer cursos relacionados con temas como, por ejemplo, el análisis de los nuevos libros de texto, la enseñanza de idiomas a alumnos con necesidades específicas, el desarrollo de la programación, el aprendizaje precoz o la aplicación de las competencias lingüísticas al mundo laboral.

Por otro lado, cada vez se fomenta más el que los docentes puedan acceder a una formación permanente en el extranjero. Sin embargo, esta posibilidad reúne tan sólo a un número reducido de profesores ávidos, por supuesto, de actualizar sus conocimientos lingüísticos pero que, sobre todo, disponen de una situación económica suficiente como para realizar un esfuerzo de este tipo, que en general cuenta con un escaso respaldo financiero por parte de las autoridades educativas.

IV. CONCLUSIÓN

Podemos concluir recordando que las novedades introducidas en la enseñanza de idiomas, en las primeras etapas educativas, reclaman un profesorado especialista, con una sólida formación lingüística y pedagógica apropiada para un alumnado cada vez más infantil. Las nuevas orientaciones que han ido apareciendo en los programas de estudios, en estos últimos años, han de ir acompañadas de los necesarios ajustes no sólo en la formación inicial del futuro profesor de lenguas extranjeras, sino en la formación permanente del profesorado que se encuentra ejerciendo en la actualidad y que necesita adaptarse con suma celeridad a los cambios que van modificando el panorama europeo de la enseñanza de idiomas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLONDIN, Ch. y OTROS. (1998): *L'enseignement précoce: quels résultats, dans quelles conditions* (Louvain-la-Neuve, De Boeck Université).

COMISIÓN EUROPEA: DIRECCIÓN GENERAL XXII, EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y JUVENTUD (1995): *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender - Hacia la sociedad del conocimiento* (Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas).

COMISIÓN EUROPEA: DIRECCIÓN GENERAL XXII (1997): *L'apprentissage des langues vivantes en milieu scolaire dans l'Union européenne. Etudes, 6* (Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas).

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar cómo los cambios observados, principalmente en la última década, en la organización pedagógica de la enseñanza de idiomas en los países europeos están influyendo en el cuerpo docente involucrado en este tipo de enseñanza. Se pasa revista a las diferentes soluciones adoptadas por las autoridades educativas para actualizar la formación lingüística y didáctica del profesorado en servicio, así como de los candidatos a futuros profesores de lenguas extranjeras.

Este artículo se basa en las conclusiones del estudio sobre la enseñanza de idiomas en contexto escolar en Europa, recientemente publicado por la red Eurydice.

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est d'analyser comment les changements observés, principalement pendant la dernière décennie, dans l'organisation pédagogique de l'enseignement des langues étrangères dans les pays européens influencent le corps enseignant responsable de cette matière. L'article passe en revue les différentes solutions adoptées par les autorités éducatives pour mettre à jour la formation linguistique et didactique des enseignants en service ainsi que celle des futurs enseignants de langues.

Cet article est basé sur les conclusions de l'étude sur l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe, récemment publiée par le réseau Eurydice.