

LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS DE INGLÉS A LO LARGO DE LA HISTORIA

Daniel Madrid Fernández

Universidad de Granada

dmadrid@ugr.es

Daniel Madrid Fernández es Catedrático de Universidad de Didáctica de la Lengua Inglesa en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y ha impartido también docencia en varias universidades americanas y europeas. Ha llevado a cabo varios proyectos de investigación y ha publicado numerosos trabajos sobre la enseñanza del inglés, la formación del profesorado de idiomas, el uso de "internet" como recurso didáctico y la educación bilingüe.

En este artículo hacemos un breve recorrido histórico por los principales planes de formación inicial que se le ha ofrecido en España al profesorado de educación primaria desde el siglo XIV hasta nuestros días. Hemos destacado los aspectos más relevantes del Plan profesional de 1931 y de los planes de estudios de 1945, 1950, 1967, 1971, 1994/2000 y 2010, y hemos puesto de manifiesto las fortalezas y debilidades que, en nuestra opinión, han caracterizado a cada uno.

LOS COMIENZOS

Parece que la primera disposición legal que regula la formación de los Maestros fue la Cédula Real de Enrique II que se promulga en el año 1370. En ella se establecen tres requisitos para presentarse a examen y poder ser aprobado como Maestro:

- gozar de buena conducta,
- tener limpieza de linaje y
- un examen de doctrina cristiana.

El organismo que controlaba y regulaba esta normativa era el Consejo de Castilla. Estos requisitos permanecen en vigor hasta el año 1667, fecha en que la Hermandad de San Casiano, organización gremial que sustituyó al organismo anterior, elabora las primeras ordenanzas y amplía los requisitos anteriores en el siglo XVIII. Para poderse presentar al examen de maestro había que tener 20 años cumplidos, haber asistido a clases de un maestro dos años continuos, saber leer perfectamente cualquier papel y saber escribir con propiedad la letra "bastarda liberal y detenida, la grifa y romanilla,

panzuda y todas las demás que se estilaban"

(Delgado Criado, 1993: 497). En 1705, se aumenta el periodo de formación a tres años de asistencia, ayuda y supervisión por parte de un maestro y, después, a cuatro. El examen de maestro (antiguas oposiciones) se centraba en la Lengua Castellana, Gramática, Ortografía y Doctrina Cristiana.

A pesar de todo, en el siglo XVIII, la consideración social del maestro y la importancia de la educación en las pequeñas localidades dejaba mucho que desear como lo demuestra la actuación de las autoridades locales de Ohanes (1734), pueblo alpujarreño de Almería, ante el deterioro del techo de la escuela (véase el Apéndice 1). Los escritos del Alcalde y del Escribiente ponen de manifiesto la falta de seriedad con la que se tomaban los problemas de las escuelas en algunas localidades.

La Creación de las Escuelas Normales

Posteriormente, el rey Carlos III suprimió la Hermandad de San Casiano y creó el Colegio

Académico del Noble Arte de Primeras Letras. Entre los objetivos de esta institución, se hallaba la apertura de Escuelas Normales o Colegios de Profesores de Primeras Letras (Ruiz Berrio, 1980). La Academia concebía el aprendizaje de las técnicas de enseñanza como un entrenamiento junto a un maestro experimentado. Esa formación práctica se realizaría en las escuelas públicas de Madrid, denominadas *Escuelas Normales*. En el año de 1797, se recogió por primera vez, en documentos oficiales, el término “normales”, equivalente a escuelas “modelo” que marcarían la pauta educativa a la que debían atenerse el resto de las escuelas públicas. Con posterioridad, esta acepción se generaliza para designar los centros de formación de maestros (González Pérez, 1994).

La primera Escuela Normal que hubo en España fue la Escuela Normal Central, denominada también Seminario Central de Maestros del Reino, inaugurada en 1839 (Antón Matas, 1970; Escolano Benito, 1982). Este centro se creó en régimen de internado y dependía directamente del gobierno, que nombraba al director y a los profesores, y fijaba las condiciones de admisión de los alumnos.

En esta época, se promulga la Ley Moyano (9 de septiembre de 1857), que fue la primera ley de educación de nuestro país que articuló todo el sistema educativo y contempló a las Escuelas Normales como escuelas profesionales. Dispuso la creación de Escuelas Normales en todas las provincias españolas y una Escuela Normal Central en Madrid.

Esta ley fue el fundamento del ordenamiento legislativo en el sistema educativo español durante más de cien años. Se intentó mejorar la deplorable condición de la educación en España, uno de los países europeos con mayor tasa de analfabetismo en esa década, organizando tres niveles de la enseñanza:

- *Enseñanza primaria*, en teoría obligatoria hasta los 12 años y gratuita para los

que no pudieran pagarla, pero que en la práctica dependerá de la iniciativa de los municipios o de la iniciativa privada.

- La segunda enseñanza o *enseñanza media*, en la que se prevé la apertura de institutos de bachillerato y *escuelas normales* de magisterio en cada capital de provincia, además de permitir la enseñanza privada en los colegios religiosos, que recibirán especial consideración.
- La *enseñanza superior* a través de las universidades, cuya gestión se reserva al Estado.

El artículo 68 establece que los estudios necesarios para obtener el título de Maestro de Primera Enseñanza Elemental son: Catecismo explicado de la doctrina cristiana, Elementos de Historia Sagrada, Lectura, Caligrafía, Gramática Castellana con ejercicios prácticos de composición, Aritmética, Nociones de Geometría, Dibujo Lineal y Agrimensura, Elementos de Geografía, Compendio de la Historia de España, Nociones de Agricultura, Principios de Educación y Métodos de Enseñanza y Práctica de la Enseñanza.

En el artículo 70 se indica que, para ser Profesor de Escuela normal, se necesita además haber estudiado Elementos de Retórica y Poética, un curso completo de Pedagogía, en lo relativo a la primera enseñanza, con aplicación también a la de sordomudos y ciegos y Derecho Administrativo relativo a la primera enseñanza. Para ser Maestra de Primera Enseñanza (Art. 71), se requiere haber estudiado con la debida extensión en Escuela Normal las materias de la primera enseñanza de niñas, elemental o superior, según el título a que se aspire y estar instruida en principios de Educación y Método de Enseñanza.

En esta época, no se contemplaba la formación de los maestros de idioma extranjero. Las líneas fundamentales de la Ley Moyano pervivieron hasta la Ley General de Educación de 1970, que

estableció la escolarización obligatoria hasta los 14 años.

No obstante, a finales del siglo XIX la formación que recibían los maestros estaba siendo muy cuestionada. Las escuelas normales, carentes de recursos didácticos, no respondían a las necesidades formativas de los aspirantes al magisterio. Así describía Macías Picavea (1979: 94) la formación del maestro en las Escuelas Normales (también en Almuiña, 1987: 209): “(El maestro es) un ser horriblemente formado; mejor dicho, deformado. En las Normales nada se les enseña, pero en cambio le desquician la natural inteligencia, el buen sentido y el sano juicio de las cosas.”

EL PLAN PROFESIONAL DE 1931

La formación de los maestros y el tipo de educación que se impartía a principios del siglo XX (véase Apéndice 2) dejaba mucho que desear. La situación, en los años treinta, queda reflejada en la descripción de Gerald Brenan (1957) sobre la educación en Yegen, en la Alpujarra de Granada:

El Estado insistía en que debía haber una escuela, y la hubo, regentada por una maestra. Aquellos muchachos que no tenían que ayudar a sus familias pastoreando cabras, se reunían allí todas las mañanas para asimilar los rudimentos de una educación moderna. Aprendían de memoria una serie de himnos y oraciones, se familiarizaban un poco con las historias de la Biblia y, en cuanto a la aritmética, llegaban a dominar los números cardinales hasta el veinte y, si eran listos, hasta el cien. También se hacían con los nombres de los cuatro continentes mayores y las doce naciones principales, y aprendían a reconocer los animales más importantes, comenzando por el perro y el león. Esto se les facilitaba mediante una lámina de colores que colgaba de la pared, y que mostraba a una vaca junto a un caldero en el momento del ordeño, un cazador con su perro, un camello

junto a una palmera, y un león devorando a un antilope.

Pero ¿y la lectura y escritura? En teoría formaban parte del programa, pero creo que únicamente como ideales cuyo alcance debía inspirar sólo a los chicos serios y estudiosos. En la práctica estaban fuera de las posibilidades de todos. Era raro que en estas escuelas cualquier chico o chica llegara más allá de reconocer unas cuantas letras. De hecho, la generación más vieja de la aldea difícilmente contaba con más de tres o cuatro personas que pudieran leer una línea, a excepción de aquellos que llevaban el don o doña delante de sus nombres. Los jóvenes habían aprendido a leer porque en el servicio militar los sargentos les daban un curso de lectura y escritura.En nuestra aldea no había nada que leer, de manera que incluso aquellos que habían aprendido a hacerlo lo olvidaban pronto, debido a las escasas ocasiones que se les brindaban para poner en práctica sus conocimientos (Capítulo VII: Escuela e iglesia).

Sin embargo, con la II República española en 1931 se producen grandes modificaciones en el terreno educativo afectando significativamente a las Escuelas Normales del Magisterio y a los planes de formación de Maestros. En aquella época, se concebía la educación como un medio de liberación de las clases populares y se plantea como un objetivo fundamental la educación primaria para todos los niños. Para ello, se crearon muchas escuelas y se dignificó el magisterio con un sueldo de 4.000 pesetas, equiparable al de los demás funcionarios.

En esta época destacó *La Institución Libre de Enseñanza*, que insistía en la extraordinaria responsabilidad que correspondía al Maestro y en la necesidad de que el colectivo de enseñantes estuviera bien preparado. Tanto Cossío como Giner de los Ríos destacaron la importancia de la formación del Maestro.

Se puso en marcha un nuevo plan de estudios, conocido como Plan Profesional, que contemplaba cuatro etapas en la formación de los maestros:

1. *Formación previa*: para ingresar en las Normales, el candidato debía estar en posesión del título de Bachiller Superior;
2. *Examen de ingreso*: el acceso a las Normales quedaba regulado mediante un examen-oposición, que garantizaba una plaza de maestro al finalizar los estudios;
3. *Formación profesional* de tres cursos académicos, con asignaturas optativas y líneas de especialización;
4. *Formación práctica*: un curso completo de prácticas en escuelas públicas nacionales, con responsabilidades directas en el aula.

Con el *Plan de 1931*, la formación de los maestros adquirió rango de licenciatura universitaria y se consigue una formación de extraordinaria calidad para el magisterio. Se organizaban las materias en tres grupos: Conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales, Metodologías especiales y Materias artísticas y prácticas.

Las materias se distribuían en tres cursos de formación:

En el Primer curso, se impartía: Elementos de Filosofía, Psicología, Metodología de las Matemáticas, Metodología de la Lengua y de la Literatura española, Metodología de las Ciencias Naturales y de la Agricultura, Música, Dibujo, Trabajo Manual o Labores, Ampliación facultativa de Idiomas (Francés).

En Segundo curso: Fisiología e Higiene, Pedagogía, Metodología de la Geografía, Metodología de la Historia, Metodología de la Física y de la Química, Música, Dibujo, Trabajos manuales o Labores, Ampliación facultativa de Idiomas (Francés).

Y en el Tercer curso: Paidología, Historia de la Pedagogía, Organización escolar, Cuestiones económicas y sociales, Trabajos de seminario, Trabajos de especialización. Las Prácticas escolares tenían lugar en el curso cuarto.

Finalizado el tercer curso correspondía la realización de un examen de conjunto o Reválida que consistía en un examen teórico sobre dieciséis temas y una lección práctica a un grupo de alumnos en la escuela aneja a la Normal.

LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE 1945

De acuerdo con esta ley, las Escuelas de Magisterio (*Art. 59*) son también las instituciones docentes dedicadas a la formación del Magisterio público y privado. El sistema docente queda regulado por el artículo sesenta que, para la organización de las Escuelas del Magisterio, establece las siguientes normas generales (BOE, 1945):

- A) El ingreso en la Escuela del Magisterio se verificará ante tribunales constituidos por profesores del mismo Centro. El aspirante ha de tener catorce años cumplidos al solicitar dicho examen o cumplirlos dentro del mismo año escolar.
- B) La escolaridad será de tres cursos.
- C) La formación del Maestro comprenderá:
 1. Ampliación de aquellas disciplinas formativas o culturales (principalmente de la lengua nacional y de las Ciencias de la Naturaleza) estudiadas en la Enseñanza Media.
 2. Intensificación de la doctrina y de las prácticas religiosas y metodología teórica y aplicada de la enseñanza de la Religión.
 3. Auténtica formación en los principios que han inspirado la historia nacional que suscite en el futuro Maestro el concepto claro de la unidad de destino de España.
 4. Un sistema de conocimientos y ejercicios de Educación Física y de normas de convivencia social que hagan plenamente apto al Maestro para llevar a cabo su misión.

5. Un ciclo de estudios de carácter profesional, con los siguientes grupos de conocimientos teóricos y prácticos:

- a) Preparación fundamental y aplicada de las ciencias generales de la educación.
- b) Conocimiento amplio y razonado de las técnicas pedagógicas y de sus aplicaciones en la metodología y organización escolar.
- c) La historia de los principales sistemas educativos y muy especialmente los de origen español.
- d) Las prácticas escolares en Escuelas anejas e incorporadas a las Escuelas del Magisterio,
- e) La asistencia a Campamentos y Albergues.

La asistencia a campamentos y albergues se inicia con la ley de 1945 y se mantiene hasta el plan de 1967. Con esta ley, el sistema educativo español se propuso introducir en la escuela la enseñanza del inglés, sobre todo cuando fue refundida y actualizada en 1965:

- Se divide la escolaridad en 8 cursos, desde los 5-6 años a los 13-14 y se propone, entre otros fines, regular una educación que favorezca una cultura general obligatoria y prepare para la vida del trabajo.
- En el curso 8º (13-14 años) se prevé la introducción de la lengua extranjera. Se pretende dotar a los escolares de los conocimientos y hábitos que les permitan hablar, entender, leer y escribir el idioma lo más perfectamente posible. Sin embargo, el Plan de Estudios de 1950, aunque incluye idioma extranjero en el mismo, no contempla la formación del profesorado de LE.

PLAN DE ESTUDIOS DE 1950

Con este Plan, los alumnos ingresaban en las escuelas de magisterio tras haber finalizado el

curso 4º de Bachillerato y haber aprobado la Reválida, con unos 14 ó 15 años y terminaban los estudios a los 17 ó 18.

El Plan de Estudios abarcaba las siguientes áreas de formación: a) Formación religiosa y moral, b) Formación político social, c) Formación física, d) La cultura general, la formación profesional teórica y la formación profesional práctica y las siguientes disciplinas, cuyo desarrollo se hacía en los siguientes cursos:

Primer curso: Religión y su metodología, Lengua española, Matemáticas: Aritmética y su metodología, Geografía e Historia de España, Filosofía: Psicología, Lógica y Ética, Fisiología e higiene, Labores o Trabajos Manuales, Caligrafía, Educación Física y su Metodología, Prácticas de enseñanza, Una lección colectiva, Formación político social (alumnos), Enseñanzas del Hogar (alumnas) y su Metodología.

Segundo curso: Religión y su Metodología, Matemáticas: Geometría, Trigonometría, Física y Química y su Metodología, Filosofía: Ontología general y especial, Psicología pedagógica y psicológica, Pedagogía: Educación y su Historia, Labores o trabajos manuales, Dibujo y su Metodología, Música: solfeo y cantos religiosos, patrióticos y escolares, Caligrafía, Prácticas de enseñanza, Formación político social (alumnos), Enseñanza del Hogar (alumnas), Educación física y su Metodología.

Tercer curso: Religión y su metodología, Historia de la Literatura Española, Metodología de la Lengua, Geografía e Historia Universal y su metodología, Historia Natural y su metodología, Pedagogía: Metodología general y organización escolar, Agricultura e industrias rurales, Música: Cantos, Un idioma extranjero, Dibujo del natural, Educación física y su metodología, Prácticas de enseñanza, Formación político social (alumnos), Enseñanzas del Hogar (alumnas) y su metodología.

La opinión de un maestro ya jubilado sobre este plan de formación puede ser un buen testimonio sobre sus puntos fuertes y débiles:

Visto con la perspectiva de tantos años, pienso que la formación académica del Plan 50 no era mala para aquella época. Hay que tener en cuenta que se trataba de formar maestros de Primaria, para alumnos de 6 a 12 años de edad, y en aquella época no se pensaba en especialistas ni nada por el estilo.

Teníamos asignaturas específicas como Música, Caligrafía y Trabajos Manuales que hoy pueden parecer irrisorias, pero que a mí me parecieron y me siguen pareciendo apropiadas e interesantes para un maestro.

Empezábamos la formación específica, e incluso a ejercer siendo aún muy jóvenes. Mi primer destino como maestro fue cuando tenía 18 años, pero hay que tener en cuenta las circunstancias políticas y económicas de aquella época que hacían que los jóvenes alcanzáramos a temprana edad una madurez psicológica y un sentido de la responsabilidad que ahora no se alcanzan a esas edades.

También teníamos una asignatura llamada Prácticas de Enseñanza. Era una asignatura fundamentalmente teórica y con cosas tan absurdas como dónde había que orientar en el plano geográfico a una escuela, qué materiales emplear para su construcción, etc. Algo fuera de tiempo y lugar. También nos fijaban una o dos sesiones de prácticas por curso en la Escuela Aneja, que a todas luces eran insuficientes para la formación práctica de un maestro. Ésta es una de las cosas que más eché en falta en mi formación inicial y que el Plan 67 resolvió tan bien haciendo que los futuros profesores hubieran de completar todo un curso en un centro escolar, pasando por los diversos niveles y tutelados por profesores con experiencia en las aulas.

La falta de formación pedagógica la sufrí en mis carnes el primer año que ejercí de maestro. Me asignaron un Primer curso de EGB con alumnos de 6 años que entraban por primera vez en un aula. Había que enseñarles Lectoescritura por encima de todo, pero yo no tenía ni idea, aparte de utilizar las cartillas Palau de la época. Tuve que hacer un curso autodidacta y acelerado en muy poco tiempo buscando bibliografía en las

librerías y poniéndome al día por mi cuenta por las noches para poder llevar a aquellos alumnos a buen puerto.

Otra cosa que eché a faltar fueron técnicas sobre cómo llevar el control y la gestión de una clase con 40 alumnos. Nada de eso se nos enseñaba y hubo que echar mano de la intuición, lo que recordabas de cómo habían actuado tus profesores y el ensayo y error.

De todo ello, y con el punto de vista que da la distancia, queda un buen sabor de boca porque se actuaba con pasión y vocación. Creo que los maestros de aquella época teníamos unas enormes ganas de aprender y perfeccionarnos en nuestra profesión, ya que seguimos con la formación continuada a lo largo de nuestra vida profesional que nos permitió hacer frente a todos los cambios políticos y sociales, tan impactantes, que cambiaron por completo nuestras vidas y nuestra profesión entre los años 70 y la segunda década de los 2000 en que hemos accedido a la jubilación LOGSE. (Manuel Porcel García, Maestro jubilado del Plan 50).

EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1967

Durante los años sesenta, los idiomas modernos experimentan un auge extraordinario que va asociado al rápido crecimiento económico, sobre todo con el turismo, y a los nuevos avances científicos y tecnológicos. Europa avanza hacia su unificación y expansión y, en este proceso, se considera que el estudio y el fomento de las lenguas europeas son fundamentales.

Fue en el curso académico 1967-68 cuando entró en vigor este nuevo Plan de Estudios para la formación inicial de un magisterio renovado, más profesionalizado y más acorde con las nuevas demandas educativas de los gloriosos sesenta.

El Plan de Estudios de 1967 trae aires nuevos e introduce modificaciones muy importantes. El alumnado de Magisterio ingresa en las

Escuelas Normales con mejor formación, tras haber finalizado el ciclo del Bachillerato Superior y la Reválida. Después, recibe una formación académica a través del estudio de 22 asignaturas: 9 asignaturas en el curso primero, 9 en el curso segundo y, además, habían de cursarse por la tarde: Dibujo, Música, Manualizaciones y Enseñanza del Hogar y Prácticas de enseñanza.

El periodo de formación culminaba con una prueba de madurez (o Reválida) evaluada por un tribunal. Los que pasaban dicha prueba iniciaban un periodo de prácticas en escuelas, de un curso de duración, con seminarios didácticos de apoyo al final de cada jornada escolar.

El Plan 67 suprime algunas asignaturas del Plan 50 (ej: Agricultura y Caligrafía) e introduce otras nuevas (ej.: el Idioma inglés y su didáctica). También se introducen cambios terminológicos importantes: desaparece la coletilla final de las asignaturas del Plan 50 “y su metodología” y se sustituye por “Didáctica de ...” o “... y su didáctica”, dotando al nuevo Plan de Estudios de una profesionalización mucho mayor.

A pesar de la terminología oficial, en realidad, los contenidos de las asignaturas no eran tan didácticos como pudiera parecer. En todos los casos, se combinaba el estudio puro de cada ciencia con algunos aspectos de su metodología de enseñanza o didáctica específica, a criterio de cada profesor, pero no cabe duda de que, en general, comienza a ganar terreno un enfoque mucho más profesionalizado. En aquel entonces fuimos invadidos por algunas corrientes nuevas: fue la época de la matemática moderna, de la lingüística estructural y de la enseñanza individualizada, con la que los niños aprendían con *fichas de trabajo* que rellenaban valiéndose del libro de consulta y que luego reforzaban en la *puesta en común*.

La prueba de madurez, una vez finalizado el curso segundo, consistía en:

- a) una *prueba objetiva* basada en los contenidos de las materias cursadas en la carrera;

- b) el *desarrollo de dos temas* elegidos al azar de un temario de Letras y Ciencias, elaborado por la Dirección General de Enseñanza Primaria;
- c) el *comentario de un texto de contenido pedagógico*, que después era leído por el alumno ante el tribunal en sesión pública;
- d) un *ejercicio práctico*, que pusiera de manifiesto la habilidad manual y técnica del alumnado y su capacidad de expresión artística;
- e) una *traducción directa* sin diccionario de un texto de inglés o francés.

Una formación práctica de calidad

El Plan 67, lo mismo que el de 1931, ofrecía un periodo de prácticas de todo un curso escolar. Los alumnos que aprobaban la prueba de madurez (o Reválida) desarrollaban, en el curso tercero, un periodo de prácticas en escuelas, de un curso escolar de duración, que era supervisado, orientado y calificado por una Comisión a través de visitas periódicas a los centros donde se observaba y se evaluaba la docencia de cada alumno en prácticas. Además, la calificación final se matizaba con la valoración de la *memoria de prácticas* que cada alumno debía entregar a final de curso.

Otra innovación del Plan 67 que incentivaba y motivaba el periodo de prácticas del alumnado fue su remuneración mediante el pago de 4.500 ptas. mensuales. De esta forma, el estudiantado, además de recibir una extraordinaria formación práctica, recibía con gran ilusión su primera “minipaga” (en aquella época el sueldo del maestro era de unas 7.000 pesetas mensuales).

Lo más atractivo y eficaz del plan de estudios, a juicio de los maestros que lo cursaron, era:

- La *selección* del alumnado que llegaba a las escuelas normales por medio de exámenes externos: Reválida de 4º, Reválida de 6º, y Prueba de madurez una vez finalizado el curso segundo.
- La *formación práctica* en escuelas de todo un curso, con una modesta remuneración.

- El *ingreso* directo en el cuerpo del Magisterio de aquellos alumnos con el expediente académico más alto, que motivaba a una buena parte del alumnado a lo largo de los tres años de duración.

EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1971

Este plan de estudios establece como requisito de entrada en las Escuelas Normales el haber finalizado los estudios de Bachillerato y eleva el rango de la titulación a una Diplomatura de tres años. Se pretende que el nuevo Diplomado estuviera capacitado para impartir la enseñanza globalizada de la 1ª Etapa de EGB y de la 2ª Etapa, en un Área de moderada especialización. Los estudios duraban 3 años y se distribuían en:

- Disciplinas comunes*, que preparaban para ejercer como profesor generalista en la 1ª etapa.
- De especialización* en un área de la EGB, que en nuestro caso, se orientaba hacia la especialización moderada en el Área Filológica (Lengua, Literatura Española e Idioma).
- Optativas*, que se proponían profundizar en las especialidades (De Guzmán, 1973).

Por su parte, el alumnado de la especialidad del Área Filológica compartía su formación, primero, y su docencia, después, entre la Lengua y Literatura Española y una lengua extranjera (francés o inglés), aunque en los años setenta la demanda del inglés supera por primera vez a la del francés. Los Diplomados del Área Filológica, especialidad de Filología Inglesa, cursaban 3 asignaturas de inglés anuales: Inglés 1, 2 y 3, Literatura Inglesa y Comentario de Textos (optativa cuatrimestral), Literatura Americana y Comentario de Textos (optativa cuatrimestral) y Didáctica del Inglés (optativa cuatrimestral) a razón de 3 horas por semana.

La formación inicial tanto la lingüística como la didáctica se orientaba de acuerdo con los principios del *método audio-lingual* (Brooks, 1960; Rivers 1964, 1968), de forma que el futuro profesorado de EGB desarrollara y

supiera desarrollar en sus alumnos hábitos que propiciaran la habilidad compleja de escuchar, hablar, leer y escribir el inglés.

Aunque el Plan de 1971 aumentaba el nivel de especialización respecto al de 1967, los resultados fueron especialmente deficitarios para los especialistas en Idioma Moderno (Delgado, 1989; Madrid, 1996, 1998 y 2001), como demuestra Vicente Guillén (1981):

	Déficit en %
Idioma moderno	46%
Música	44%
Matemáticas	28%
Lenguaje	11%
Expresión plástica	10%

Fig. 1: Deficiencias respecto a la formación científica o de contenido de los profesores de EGB del Plan 1971 (Vicente Guillén, 1981).

La investigación de Samuel Gento, que fue más específica y se centró exclusivamente en la formación del profesorado de inglés, también confirma una alta autoestimación de deficiencias en este profesorado (Gento, 1984:7):

Autoestimación de deficiencias en:	
Conocimiento de la lengua inglesa	62%
Metodología de su enseñanza	52%

Fig. 2: Autoestimación de deficiencias en el profesorado de inglés de EGB (Gento, 1984).

Estas deficiencias en el sistema de formación inicial (Madrid, 1996, 1998 y 2001) unidas a la falta de criterios racionales en las escuelas a la hora de asignar los cursos y las asignaturas al profesorado, explican, en parte, la mediocridad con que transcurrió la enseñanza del inglés en España durante los años setenta. El Decreto de plantillas 3.600/1975 del 5 de diciembre (BOE, 17/01/76) se suspendió y a falta de un marco legal, la asignación de profesorado, cursos y asignaturas, en la EGB, se hacía con frecuencia por antigüedad, en ocasiones, sin tener en cuenta

la especialidad del profesorado. Era frecuente que el último en llegar a un colegio tuviera que impartir lo que nadie quería, es decir, el Ciclo Inicial (¡los niños chicos!) y los más antiguos, independientemente de su especialidad y cualificación, se quedaban con las asignaturas de la 2ª etapa. Esta situación empobreció el panorama de la enseñanza de los idiomas, hecho que se puede constatar en varios artículos de la prensa especializada de los años ochenta:

“La enseñanza de los idiomas en España: un desastre”, *Escuela Española*, 11/10/84, p.7 (903).
 “La enseñanza de idiomas es muy deficiente en la EGB”, *Comunidad Escolar*, 1/15 de mayo, 1984, p.11.
 “El sistema educativo descuida la enseñanza de los idiomas” y “La enseñanza de los idiomas es el aspecto más deficitario de la EGB”, *Comunidad Escolar*, 1/15 noviembre, 1983, pp.17 y 18.
 “El idioma en la EGB: un bonito adorno”, *Escuela Española* nº 2.740, 1-11-84, p.7 (955).

Fig. 3: Opinión de la prensa especializada sobre la enseñanza del inglés en la EGB.

PLAN DE ESTUDIOS DE 1994

Este plan de estudios se diseñó para formar a los maestros de la Reforma educativa de 1990 y de la LOGSE. En Granada, la elaboración del nuevo Plan de Estudios de Idioma Extranjero comienza en el Contexto de la EU del profesorado de EGB a finales de 1991, y termina en el contexto de la Facultad de Ciencias de la Educación a principios de 1995, que es creada por Decreto 158/1992 de 1 de septiembre, por transformación de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB y de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. El Plan de Estudios de la especialidad de Lengua Extranjera comienza su andadura junto con los otros seis Títulos de Maestro, una vez que habían sido publicadas

las directrices generales propias de los Planes de Estudios, conducentes a la obtención del título universitario de Maestro en sus distintas especialidades (BOE, 11/10/1991).

Estructura del Plan de Estudios de 1994 (reformado en 2000)

La especialidad de Lengua Extranjera consta de dos lenguas diferenciadas: Francés e Inglés. La titulación es única (Maestro Especialista en Lengua Extranjera), debiendo elegir los alumnos una lengua extranjera u otra. El Plan de Estudios intenta cumplir los objetivos generales del Real Decreto citado con anterioridad, junto con las especificidades que dimanaban del propio contexto de la Universidad de Granada.

La especialidad de Lengua Extranjera es una de las especialidades que cuenta con el menor número de créditos propios: 28,5 créditos troncales, y 8 obligatorios de Universidad, 36,5 créditos en total. Porcentualmente, ello significa un 19,2%. Si añadimos los créditos optativos (16 como máximo, dado el escaso número de asignaturas optativas ofertadas), obtenemos un total de 52,5 créditos de Lengua Extranjera posibles, es decir, un porcentaje de especialización del 27,5%.

Comparativamente, a título de ejemplo, la especialidad de Educación Musical en la Universidad de Granada, contaba con 68 créditos propios (entre troncales y obligatorios), y sumando las asignaturas optativas, un total de 90 créditos, es decir prácticamente un 50%. Por tanto, el nivel de especialización de las distintas titulaciones no estaba equilibrado ni se hizo con criterios profesionales, sino en función de los círculos de poder de la Facultad y de las circunstancias políticas locales (Madrid, 1996 y 1998).

La tabla siguiente resume el Plan de Estudios de la Especialidad de Lengua Extranjera

de la Facultad de CC. de la Universidad de Granada donde ya figura la Didáctica

del idioma extranjero como asignatura troncal:

Plan de Estudios de la Especialidad de Maestro de Lengua Extranjera: Asignaturas de L.E. (Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Granada) (Carga lectiva global del Plan de Estudios: 190 créditos)	
Materias troncales de idioma:	Créditos
Idioma Extranjero	8
Didáctica del Idioma Extranjero	8
Fonética de la LE	4,5
Morfosintaxis y Semántica	8
Obligatorias de universidad	
Didáctica de la Literatura Angloamericana	8
Optativas de LE	
Aspectos Socio culturales de la LE	8
Comunicación Oral y Escrita en LE	8
	52,5
TOTAL	(27,5% de especialización)

Fig.4: Asignaturas de LE del Plan de Estudios de la especialidad de Maestro de LE (Universidad de Granada).

En esta época se impone el movimiento progresista o interpretativo-simbólico, con una metodología basada en:

- Un enfoque *pragmático y funcional* y los principios del *enfoque comunicativo* (Widdowson, 1972, 1978; Van Ek y Alexander, 1975, 1980; Wilkins, 1976; Brumfit y Johnson, 1979; Johnson y Morrow, 1981; Sánchez Pérez, 1987; Nunan, 1989; Vez, 1998).
- Se practica una enseñanza *centrada en el alumno*, en sus intereses y necesidades.
- Se ha de ser consecuente con los principios del *constructivismo*.
- Se debe fomentar el *aprendizaje autónomo*.
- Se atiende la diversidad del alumnado realizando las *adaptaciones curriculares* pertinentes con actividades de ampliación y refuerzo, según los casos.
- Se imparten contenidos de tres tipos: *conceptuales, procedimentales y actitudinales*, y se organizan en tres bloques: comunicación *oral, escrita* y los aspectos *socioculturales*.
- Además, se han de desarrollar *contenidos transversales*, referidos a educación cívica, vial, del medio ambiente, del consumidor, para la salud e igualdad entre sexos.
- Se ha de evaluar de acuerdo con criterios de *evaluación* que servirán de referencia para evaluar las capacidades que han desarrollado los alumnos.
- Se potencia la *autoevaluación del alumno* para que sea consciente de sus procesos de aprendizaje.
- Además, se sigue recomendando una *evaluación continua y formativa* tomando como base los trabajos de los alumnos y las pruebas que se apliquen a lo largo del curso.

Algunos problemas del plan de formación de 1994

A pesar de que los objetivos que solían figurar en los programas de las distintas asignaturas se basaban en las directrices oficiales y aparentaban seguirlas, en la práctica, este sistema

de formación presentaba algunos problemas que vienen arrastrándose desde décadas. Esas deficiencias se concentran en el carácter academicista de los programas de formación, su carácter excesivamente general y teórico o excesivamente especializado, la mediocridad con que transcurren las prácticas de enseñanza y la falta de colaboración de los maestros en ejercicio. Para Delgado (1996: 333):

Some of the major problems concerning initial teacher education are the following: while clear criticism of the government for increasing the professional education has been noticed, the inertia of universities and teacher education institutions helps to maintain a strong academic model of training: the curricula in the 3-5 year teacher education programmes are overloaded with too many subjects, their content being either too broad and general or too specialized; training programmes include little or no practice in the schools, and do not require the cooperation of experienced teachers; courses at university are often taught with an academic or pure research orientation; the level and length of studies are not adequately reflected in the salaries teachers receive and so teacher education is not often seen as an attractive option by many promising young people (many students excluded from other faculties end up in teacher education colleges; the link between theory and practice is persistently weak).

PLAN DE ESTUDIOS DE 2010. LA FORMACIÓN DEL MAESTRO POR COMPETENCIAS

El plan de estudios actual se diseña teniendo en cuenta las *competencias* profesionales que necesita el Maestro para desempeñar con eficacia su profesión docente. El término competencias tiene una larga tradición y se encuentra en cierta forma influenciado por el movimiento conductista que predominó en los años sesenta y setenta. Este enfoque se hizo popular en los Estados Unidos hacia 1970 con el movimiento de formación profesional de los docentes

llamado *competency-based teacher education* (CBTE). Posteriormente y de la mano de la formación profesional vuelve a ponerse de moda en la década de 1990 con el sistema nacional de cualificaciones profesionales en el Reino Unido y otros movimientos similares en diferentes países del mundo anglosajón, preocupados por definir estándares de competencia y perfiles competenciales para facilitar el desarrollo y la formación de capital humano y profesional adecuado a la competitividad de la economía global. En la actualidad, y a partir del documento de DeSeCo (Definición y Selección de Competencias fundamentales) elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que apareció en el año 2000 y cuya versión definitiva se difunde en el año 2003, la mayoría de los países de la OCDE, entre ellos la Unión Europea y España, han comenzado a reformular el currículo escolar en torno al controvertido, complejo y poderoso concepto de *competencias*.

Los diferentes autores que han tratado este enfoque (Pérez Gómez, 2007; Rial Sánchez, 2007; Madrid, 2013; Madrid y Hughes, 2013; Pérez Cañado, 2013), coinciden en señalar que las competencias están formadas por la integración de varios componentes:

- *conocimientos*, cuya apropiación fundamentalmente está dirigida al procesamiento y aplicación de la información,
- *habilidades*, que es saber hacer algo y *estrategias*, que son formas para conseguir algo y resolver problemas,
- y *actitudes* y emociones generadoras de disposición de ánimo ante conflictos personales y situaciones determinadas y *valores*, los cuales representan la importancia que le damos a lo que nos rodea.

Tobón (2005) y Rial Sánchez (2007) indican varios componentes estructurales de una competencia:

- *Identificación de la competencia*: nombre y descripción de la competencia mediante un verbo en infinitivo.
- *Criterios de desempeño*: resultados que una persona debe demostrar en situaciones reales de trabajo.
- *Rango de aplicación*: criterios de desempeño, diferentes tipos y naturalezas en las cuales se aplican los elementos de la competencia.
- *Problemas*: problemas que la persona debe resolver.
- *Elementos de competencia*: desempeños específicos que componen la competencia.
- *Saberes esenciales*: saberes requeridos para que la persona pueda lograr los resultados.
- *Evidencias requeridas*: pruebas necesarias para evaluar la competencia.

Como veremos después, las competencias que establece la administración para los planes de estudios no cumplen con esas condiciones y se han redactado de forma mucho más simple.

El profesorado que se forma en las Facultades de Educación ha de estar preparado para desarrollar en el alumnado las 8 competencias básicas del currículo de Primaria y Secundaria:

1. Competencia en comunicación lingüística,
2. Competencia matemática,
3. Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico,
4. Tratamiento de la información y competencia digital,
5. Competencia social y ciudadana,
6. Competencia cultural y artística,
7. Competencia para aprender a aprender y
8. Autonomía e iniciativa personal.

Además, hay que tener en cuenta las competencias transversales que ha de desarrollar el profesorado. Llamamos *competencias transversales* (genéricas) las que sirven para todas las profesiones. Son aquellas competencias genéricas, comunes a la mayoría de las profesiones y que se relacionan con la puesta

en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos.

El libro Blanco de la ANECA establece tres tipos de competencias para la formación del profesorado: a) *instrumentales* (tienen una función de medio o herramienta para obtener un determinado fin), b) *personales* (contribuyen a que las personas logren una buena interrelación social con los demás) y c) *sistémicas* (suponen destrezas y habilidades relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema o conjunto).

Dentro del paradigma de la formación por competencias, la ANECA establece una relación de *competencias docentes específicas* para ayudar al profesorado a conseguir los objetivos de lengua extranjera del currículo que establecen las Comunidades Autónomas. Estas competencias están agrupadas en: *conocimientos disciplinares* (Saber), *competencias profesionales* (Saber hacer) y *competencias académicas*, referidas al conocimiento de la *cultura* y a las actividades de *intercambio cultural*.

La competencia más valorada por los encuestados en este perfil es el conocimiento de otra lengua. La plena competencia comunicativa, junto con las capacidades docentes básicas y el diseño de actividades de comunicación oral, son las dimensiones de destreza más valoradas. Sin embargo, sorprende que una de las competencias menos valoradas sea el dominio comunicativo básico de “otra” lengua extranjera distinta a la que resulta objeto de estudio en este itinerario.

Aunque cada universidad ha incluido diferentes tipos de asignaturas, los créditos asignados a los Maestros de inglés en el plan de estudios vigente son 30: 6 créditos para una asignatura genérica y obligatoria en el Grado de Primaria y 24 créditos para la *mención de inglés* que contiene 4 asignaturas optativas de 6 créditos cada una.

A esta carga docente, habría que añadir las prácticas de enseñanza en escuelas: 8 créditos. En total, los futuros maestros de inglés cursan en la actualidad 38 créditos, es decir el 16% de los 240 créditos que tiene el Grado de Primaria. En algunas universidades, ni siquiera se han incluido menciones de especialización para los futuros maestros.

Crítica al enfoque de formación por competencias

Resulta un tanto contradictorio observar que cuando hay más necesidad de especialización en el Maestro, sobre todo para que participe en los programas de educación bilingüe de las escuelas, menor es el grado de especialización del Plan de Estudios en lengua inglesa. Una vez más, el sistema de formación no responde a las necesidades socioeducativas del momento (Madrid, 1996 y 1998; Madrid Manrique y Madrid Fernández, 2014).

Además, tendríamos que añadir otras críticas que el presente plan de formación por competencias ha recibido desde varios frentes. Varios autores han criticado que:

- No hay claridad en los conceptos.
- Hay incoherencia entre la teoría y su aplicación en los ámbitos profesionales: a veces se reduce al uso de una palabra para enunciar una competencia. Ejemplo: Creatividad, Liderazgo.
- Se concibe la educación como mercado (modelo mercantilista).
- Enfoque reduccionista. Al dividir el proceso formativo en un conjunto de competencias, algunos autores han considerado el enfoque demasiado reduccionista, parcial y unilateral.
- Orientación conductista. Algunos autores ven en el modelo un peso demasiado fuerte de las conductas y los comportamientos frente a capacidades relacionadas con el pensamiento o la transformación social.

- No hay un tratamiento secuenciado, coordinado y colectivo de la inclusión y seguimiento de las competencias
- No se delimitan bien los criterios de evaluación.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

En este trabajo nos hemos centrado en el marco administrativo e institucional de la formación del Maestro a lo largo de la historia, con especial referencia al maestro de inglés. Desde esta perspectiva, hemos hecho un breve recorrido histórico por los principales planes de estudios que han ofrecido las instituciones españolas, profundizando en los planes de formación más recientes.

Uno de los mejores planes de estudios que ha tenido el Magisterio español fue el *Plan Profesional de 1931*, que consiguió el mejor plan de formación de la Europa y América de aquella época. Es de destacar su rango de Licenciatura, el hecho de que una vez aprobado el ingreso en la Normal se tenía garantizada la entrada en el cuerpo del Magisterio nacional y la dignificación del Magisterio con un sueldo de 4.000 pesetas, equiparable al resto de los funcionarios.

Hemos visto que el *Plan de Estudios de 1945* no ofrecía idioma extranjero y, por consiguiente, no preveía la formación del profesorado de LE. Sin embargo, ofrece iniciativas formativas de gran interés, tales como la creación de la Escuela Aneja a la Escuela Normal, destinada a las prácticas escolares de los alumnos y la concesión de licencias por estudios para el perfeccionamiento del profesorado.

Desde nuestro punto de vista, el *Plan de Estudios de 1950* supone un avance, en tanto que introduce un idioma extranjero en el curso tercero, aunque su objetivo es completar la formación académica del futuro maestro y no tiene una orientación didáctica, ya que no se estudiaba idioma en Primaria y el Maestro

no tenía que enseñarlo. A pesar de la doble denominación de las asignaturas referida al contenido y a su didáctica, casi todas las asignaturas incidían mucho más en los contenidos académicos que en su metodología de enseñanza, dado que la formación del alumnado era deficiente después de cuatro cursos de Bachillerato Elemental.

Creemos que fue el *Plan de Estudios de 1967* el que consolida el enfoque didáctico de las materias, aunque sigue ocupando un segundo plano, pues la formación académica del alumnado con 6º de Bachillerato dejaba mucho que desear y la mayor parte del tiempo se dedicaba también a los aspectos de contenido. Creemos que este Plan de Estudios ofreció, junto con el Plan Profesional de 1931, uno de los mejores periodos de prácticas que jamás haya cursado el alumnado de Magisterio (todo un curso académico en la escuela). Además, incluía el mayor incentivo que jamás ha tenido el alumnado: el *ingreso directo* en el cuerpo del Magisterio si se obtenía un buen expediente académico, pues el 30% de las plazas se reservaba para este fin.

El *Plan de Estudios de 1971* eleva el estatus académico del Maestro con el título de diplomado universitario. Fue el que introdujo por primera vez y, aunque fuera con carácter optativo, la *Didáctica de la Lengua Inglesa* para los futuros maestros que se formaban para impartir el Área Filológica, que incluía Lengua y Literatura Española e Idioma Extranjero. Las asignaturas de inglés del Plan de Estudios de 1971 constituían un 21,4% respecto a la carga lectiva total. Este porcentaje de especialización es importante y superaba al actual, si tenemos en cuenta que el maestro se preparaba para enseñar Lengua y Literatura Española e Inglés. A pesar de estos avances, los estudios sobre las deficiencias de la formación inicial del profesorado (Vicente Guillén, 1981; Gento, 1984) detectaron deficiencias importantes en la formación científica y en el conocimiento de la lengua

inglesa. Si a estas deficiencias, le añadimos la falta de criterios científicos en las escuelas a la hora de asignar los cursos al profesorado comprenderemos la mediocridad con que transcurrían estas enseñanzas y las críticas de la prensa especializada al respecto.

En la formación del profesorado a partir de la Reforma de 1990, con el *Plan de Estudios de 1994 y 2000*, la novedad más importante, desde nuestra posición como formadores de profesores de LI, es la creación de la especialidad de LE (LOGSE, art. 16) tanto en las escuelas como en las Facultades de Educación. Ahora bien, como puso de manifiesto el Comité de Evaluación Interna y Externa de la Titulación de Lengua Extranjera en la Universidad de Granada, la especialidad de LE era una de las especialidades que contaba con el menor número de créditos propios (52,5 créditos totales, si añadimos las optativas, que suponen un 27,5 %). Evidentemente, esto dificultaba la formación especializada del profesorado de idiomas. Nuestros estudios sobre las necesidades e intereses y las demandas del alumnado de la especialidad (Madrid, 2003) demuestran que el alumnado y los profesores de inglés en ejercicio reclamaban un 63,3% de especialización para el profesorado de Primaria y un 77% para el profesorado de Secundaria. Si comparamos las necesidades del alumnado con la oferta institucional, podemos ver un desajuste considerable: el alumnado reclamaba un 67,4% de créditos específicos de la especialidad y la Facultad le ofrecía un 27,5 %. Esta falta de especialización no se circunscribe únicamente a la Universidad de Granada, era general. De nuevo, la formación de los titulados no respondía a las necesidades del sistema educativo. Como veremos después, esta situación se agrava con el Plan de Estudios actual.

Finalmente tropezamos, en la actualidad, con el *Plan de Estudios 2010*, que intenta desarrollar las competencias profesionales que necesita

el profesorado para desempeñar con éxito su profesión docente, pero no formula con precisión esas competencias profesionales y las enuncia con un excesivo nivel de generalización y abstracción. Por tanto, no hay claridad en los conceptos y se produce cierta incoherencia entre la teoría y su aplicación en los ámbitos

profesionales. Además, no ofrece el nivel de especialización que necesita el profesorado para que pueda participar en los programas de educación bilingüe que aumentan cada año de forma considerable, produciéndose, una vez más, una falta de correspondencia entre la oferta de las instituciones y la demanda socioeducativa.

APÉNDICE 1

EXPEDIENTE DEL AÑO 1734 SOBRE LA ESCUELA DE OHANES DE LAS ALPUXARRAS

(Disponible en: <http://www.elpimo.es/Pueblos%20de%20La%20Alpujarra/Expediente%20de%201734%20sobre%20la%20escuela%20de%20Ohanes%20de%20las%20Alpuxarras.pdf>)

CARTA DEL MAESTRO al Señor Alcalde:

Tengo el honor de poner en su conocimiento la inquietud que me produce ver la viga que media la clase que regento, pues está partida por medio, por lo cual el terrado ha cedido y ha formado una especie de embudo que recoge las aguas de las lluvias y las deja caer a chorro tieso sobre mi mesa de trabajo, mojándome los papeles y haciéndome coger unos dolores reumáticos que no me dejan mantenerme derecho...

CARTA DEL ALCALDE al Señor maestro de primeras letras:

Recibo, con gran extrañeza, el oficio que ha tenido a bien dirigirme y apresuro a contestarle. Es cosa rara que los agentes de mi autoridad no me hayan dado cuenta de nada referente a la viga, y es más, pongo en duda que se encuentre en esas condiciones, puesto que según me informa el tío Sarmiento no hará sesenta años que se puso, y ... una vez dadas esas explicaciones, que no tenía por qué (darlas), paso a decirle que eso no son más que excusas y pretextos para no dar golpe.

En cuanto a lo de los papeles que se le mojan y el reuma que se le avecina, puede muy bien guardárselos ... en el cajón o en casa, e ir a la escuela si quiere con una manta... (28 de noviembre de 1734).

CARTA DEL MAESTRO al Sr. Alcalde:

Tengo el honor de acusar recibo de su atento oficio de ayer, donde tiene a bien de poner en duda el estado de la viga. Desde mi oficio anterior, Sr. Alcalde, hace unos ocho meses, pasaron las lluvias del invierno, y yo siempre mirando la viga con la inquietud consiguiente, ¿caerá o no caerá? Y así un día y otro, como si en vez de una viga fuera una margarita. Si Vd. no cree lo que le estoy diciendo, puede mandar dos personas peritas, o venir Vd. mismo dando un paseito,... (29 de noviembre de 1734).

CARTA DEL ALCALDE al Señor maestro de primeras letras:

... me parece excesiva tanta machaconería en el asunto de la viga. Sepa el señor maestro que, si no le conviene la escuela, puede pillar el camino e irse a otro sitio, que aquí para lo que enseña, falta no hace.

¿Qué importan a estas gentes ni a nadie donde está Marte ni las vueltas que da la Luna, ni que cuatro por seis son veintisiete, ni que Miguel de Cervantes descubrió América? Para coger un mancaje, basta y

sobra con tener fuerzas para ello. No obstante, como soy amante de la cultura, y no quiero que digan que he hablado mal al maestro y no le trato como se debe, nombraré una comisión que informe sobre el asunto de la viga, y si resulta que Vd. me ha engañado que Dios le guarde (15 de octubre de 1735).

INFORME DEL ESCRIBANO

Don Celedonio González García de García González. Escribano de la Villa de Ohanes, partido de Uxixar, reino de Granada, ... Mi informe imparcial, desapasionado y verídico, como corresponde a mi profesión, es el siguiente:

Si la viga cae, y amenaza peligro, puede ocurrir:

que mate al maestro, en cuyo caso esta corporación se ahorraría los quinientos reales que se le pagan;

que matase a los niños y no al maestro, en cuyo caso sobraría el maestro;

que matase a los niños y al maestro, ocurriendo en este caso como suele decirse, que se mataban dos pájaros de un tiro;

que no matase a nadie, en cuyo caso supuesto no hay por qué alarmarse....

INFORME DEL CRONISTA DE LA VILLA

Yo, Don Joseph Sancho Mengíbar, cronista de la Villa de Ohanes de las Alpuxarras, declaro por mi honor que ...

El día catorce de octubre de mil setecientos cuarenta, siendo Alcalde de la villa Don Bartolomé Zancajo y González, y siendo las doce de la mañana, se hundió el techo del salón de la escuela de esta localidad, pereciendo en el siniestro el señor maestro de primeras letras Don Menón Garrido Martín y los catorce niños que en aquellos momentos daban su clase...

Abierto el oportuno expediente, se ha podido comprobar que por parte de la autoridad competente se tomaban periódicamente todas las medidas encaminadas a velar por el buen funcionamiento del sagrado recinto;...quedando plenamente demostrado que únicamente un accidente fortuito fue el responsable del hundimiento.

(Ohanes de las Alpuxarras, a 15 de diciembre de 1740.)

APÉNDICE 2

DOCUMENTO HISTÓRICO: Contrato de Maestras de 1923

(Disponible en: <http://www.uv.es/~dones/Jackie/personas/maestras1923.htm>)

Este es un acuerdo entre la señorita maestra, y el Consejo de Educación de la Escuela por la cual la señorita acuerda impartir clases durante un período de ocho meses a partir del de septiembre de 1923. El Consejo de Educación acuerda pagar a la señorita la cantidad de (*75 pesetas) mensuales.

La señorita acuerda:

1. No casarse. Este contrato queda automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.
2. No andar en compañía de hombres.
3. Estar en su casa entre las 8:00 de la tarde y las 6:00 de la mañana a menos que sea para atender función escolar.
4. No pasearse por heladerías del centro de la ciudad.
5. No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin permiso del presidente del Consejo de Delegados.

6. No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.
7. No beber cerveza, vino ni whisky. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encuentra a la maestra bebiendo cerveza, vino y whisky.
8. No viajar en coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre.
9. No vestir ropas de colores brillantes.
10. No teñirse el pelo.
11. Usar al menos 2 enaguas.
12. No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.
13. Mantener limpia el aula:
 - a. Barrer el suelo al menos una vez al día.
 - b. Fregar el suelo del aula al menos una vez por semana con agua caliente.
 - c. Limpiar la pizarra al menos una vez al día.
 - d. Encender el fuego a las 7:00, de modo que la habitación esté caliente a las 8:00 cuando lleguen los niños.
14. No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios.

REFERENCIAS

- Almuiña, C. 1987. "Ideología y enseñanza en la España contemporánea. La lucha por el control de la escuela". *Investigaciones Históricas: Época Moderna y Contemporánea* 7: 209.
- Antón Matas, I. 1970. *Evolución histórica de la educación en los tiempos modernos*. Madrid: Ed. Instituto San José de Calasanz. C.S.I.C.
- BOE.1945. Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. BOE Núm. 199, 18 de julio de 1945.
- Brenan, G. 1957/1974. *Al Sur de Granada*. Madrid: Siglo XXI.
- Brooks, N. 1960. *Language and Language Learning*. New York: Harcourt Brace and Co.
- Brumfit, C. J. y K. Johnson, eds. 1979. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- De Guzmán, M. 1973. *¿Cómo se han formado los maestros? (1871 1971)*. Barcelona: Prima Luce.
- Delgado Criado, B. 1993. *Historia de la Educación en España y América*. Madrid: Morata y SM Ediciones.
- Delgado, A. 1989. "Enseñanza de idiomas: resultados poco brillantes". *Mural* (Canarias 7), Las Palmas 52: 38.
- Escolano Benito, A. 1982. "Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica". *Revista de Educación* 269: 55-76.
- Gento, S. 1984. "El reto de la enseñanza del inglés en la Educación Básica". *Escuela Española* 8-11-84, 2.741. 7(971).
- González Pérez, T. 1994. *Las escuelas de Magisterio en el primer tercio del siglo XX. La formación de maestros en la Laguna*. Tesis Doctoral. Universidad de la Laguna.
- Johnson, K. y K. Morrow, eds. 1981. *Communication in the Classroom*. Harlow, Essex: Longman.
- Macías Picavea, R. 1899. *El problema nacional. Hechos, causas, remedios*. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez.
- Madrid, D. 1996. "Los planes de estudios para la formación inicial de los maestros de inglés". *Actas de las XII Jornadas Pedagógicas para la enseñanza del inglés*. Ed. S. Hengge. GRETA, Granada. 62-92.

- Madrid, D. 1998. "La función docente del profesorado de idiomas". *La función docente en educación infantil y primaria desde las nuevas especialidades*. Eds. C. Gómez y M. Fernández. Granada: Grupo Editorial Universitario. 215-236.
- Madrid, D. 2001. "Reflexiones en torno a la Formación del Profesorado especialista en Lengua Extranjera", *Congreso Nacional de Didácticas Específicas: Las Didácticas de la Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Eds. F. J. Perales et al. Granada: Grupo Editorial Universitario. 771-778.
- Madrid, D. 2003. "Intereses, necesidades y expectativas del alumnado de Magisterio de Lengua Extranjera (Inglés) durante su formación inicial". *Tadea seu Liber de Amicitia*. Eds. M. Moreno y M. L. Escribano. Granada: Grupo Editorial Universitario. 145-166.
- Madrid, D. 2013. "The new competency-based foreign language teacher education in the European context". *Digital Competence Development in Higher Education: An International Perspective*. Eds. M. L. Pérez Cañado y J. Ráez Padilla. Frankfurt-am-Main: Peter Lang. 19-35.
- Madrid, D. y S. Hughes. 2013. "Competences and foreign language teacher education in Spain". *Competency-based Language Teaching in Higher Education*. Ed. M. L. Pérez Cañado. Amsterdam: Springer. 63-75.
- Madrid Manrique, M. y D. Madrid Fernández. 2014. *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ohanes 1734. Expediente del Año 1734 sobre la Escuela de Ohanes de Las Alpuxarras. [Documento de internet disponible en <http://www.elpimo.es/Pueblos%20de%20La%20Alpujarra/Expediente%20de%201734%20sobre%20la%20escuela%20de%20Ohanes%20de%20las%20Alpuxarras.pdf>]
- Pérez Cañado, M. L., ed. 2013. *Competency-based Language Teaching in Higher Education*. Amsterdam: Springer.
- Pérez Gómez, A. I. 2007. *Las Competencias Básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas* (Cuaderno de Educación nº 1). Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Rial Sánchez, A. 2007. "Diseño curricular por competencias: el reto de la evaluación". *Jornades d'avaluació dels aprenentatges a partir de competències*. Girona: La Universitat. [Documento de internet disponible en <http://hdl.handle.net/10256/819>]
- Rivers, W. 1964. *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rivers, W. M. 1968. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Sánchez Pérez, A. 1987. *El método comunicativo y su aplicación a la clase de idiomas*. Madrid: SGEL.
- Tobón, S. 2004. *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE.
- Van Ek, J.A. y L. G. Alexander. 1975. *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon Press.
- Vez, J. M. 1998. *Didáctica del E/LE: Teoría y práctica de su dimensión comunicativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Vicente Guillén, A., dir. 1981. *Las escuelas universitarias del profesorado de EGB*. Universidad de Murcia: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Widdowson, H. G. 1972. "The teaching of English as communication". *English Language Teaching* 27/1: 15-18.
- Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.