

La expresión oral libre, de Jean Villégier, en el contexto de los diferentes métodos para la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros

José Emilio Palomero Pescador*
María Rosario Fernández Domínguez
Carmen Tirado Anadón
Juan Cerdá Bixquert
Universidad de Zaragoza; I.E.S. (Teruel)

*Correspondencia
José Emilio Palomero
Pescador
Facultad de Educación
Departamento de Psicología y
Sociología
San Juan Bosco, 7
50009-Zaragoza
Tél. +34 976 763 444
emipal@posta.unizar.es

RESUMEN

En este artículo se presenta y fundamenta el método de la Expresión Oral Libre, del que es autor J. Villégier, en el contexto de un análisis crítico en torno a los diferentes sistemas de enseñanza de los idiomas extranjeros. El citado método hace una opción abierta en favor del aprendizaje significativo, en el contexto del enfoque comunicativo y desde criterios muy anclados en la psicología humanística, de amplias resonancias gestálticas, psicoanalíticas, personalistas y existenciales. La Expresión Oral Libre propone: la creación de climas de confianza y seguridad en el aula, el respeto a los intereses del alumno, la flexibilidad, la motivación intrínseca, la no directividad y la primacía de la palabra. Da, por otra parte, un no rotundo a la rigidez, la rutina, el academicismo, la atomización de la lengua y el aprendizaje mecánico que, aunque teóricamente desterrados de las aulas, siguen, "de facto" y con frecuencia, presentes.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza/aprendizaje idiomas extranjeros, método tradicional, método directo, método audio-oral, métodos audiovisuales, enfoque comunicativo, expresión oral libre, J. Villégier, M. Gauthier, fundamentos psicológicos.

Free oral expression, of Jean Villégier, in the context of the different methods for the teaching-learning of foreign languages

ABSTRACT

In this article the method of Free Oral Expression (whose author is J. Villégier) is introduced and outlined, in the context of a critical analysis of the different systems of teaching foreign languages. The above-mentioned method comes out in favour of quality learning, in the context of communication skills and from criteria very much rooted in humanistic psychology, with wide gestalt, psychoanalytical, personalistic and existential implications. Free Oral Expression proposes: the creation of an atmosphere of trust and relaxation in the classroom, respect for the interest of the pupil, flexibility, intrinsic motivation, the nonódirectivity and superiority of the word. It gives, on the other hand, a sound "NO" to rigidity, routine, the academic approach, the atomisation of the language and mechanical learning which, although in theory they have been got rid of, are still "de facto" are often present.

KEYWORDS: Teaching/learning of foreign languages, traditional method, direct method, audio-oral method, audiovisual methods, communication skills, free oral expression, J. Villegier, M. Gauthier, psychological bases.

1. Introducción

Sintetizando mucho las páginas que siguen, éstas presentarán al lector una información crítica sobre los diferentes planteamientos teóricos en torno a la enseñanza-aprendizaje de los idiomas modernos, así como nuestra opción concreta, anclada tanto en una serie de soportes teóricos como en una dinámica experiencial; opción que podría ser resumida así: no a la práctica de los métodos de gramática y traducción, no al academicismo, no a la directividad y rigidez en las aulas de idiomas, no al aprendizaje mecánico y a la rutina, no a la atomización de la lengua... Sí, por el contrario, a la comunicación, a la no directividad, a la creación de un clima de seguridad y confianza en el aula, al aprendizaje significativo, a la motivación, a la funcionalidad y flexibilidad del programa, a la variedad de soportes y recursos metodológicos, a la expresión oral libre, a la primacía de la palabra... . Es en este contexto en el que presentamos, en la última parte de nuestro trabajo, el método de la Expresión Oral Libre de J. Villégier, cuyos soportes teóricos están profundamente conectados, *a nuestro entender*, con el psicoanálisis, con la psicología humanística y con la psicología cognitiva.

2. La enseñanza de los idiomas modernos: Principales corrientes metodológicas

Las corrientes metodológicas en torno a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE), que han sufrido durante el presente siglo las luchas y avatares típicos de las revoluciones científicas, de conformidad con las conocidas teorías kuhnianas (Kuhn, T.S., 1971), podrían quedar sintetizadas en las siguientes: 1.- *El método indirecto o tradicional*, de carácter memorístico y deductivo, basado en los postulados lingüísticos propios de la especulación medieval y que, con importantes resonancias teóricas en el asociacionismo y estructuralismo psicológicos, ha sido llamada por los autores ingleses de "gramática y traducción", 2.- *El método directo*, alternativa refrescante, con resonancias psicoanalíticas, cognitivas y conductuales, que nació en parte como resultado de la "ley del péndulo" y que defiende básicamente la idea de que "si quieres aprender a nadar, tírate al agua", de que "se aprende a hablar, hablando", y no a base de explicaciones teóricas y memorización de técnicas. Esta metodología está centrada en el aprendizaje del lenguaje oral en orden a su uso inmediato en situaciones de interacción comunicativa, todo ello de conformidad con lo que Pestalozzi denominó "el método natural", 3.- *El método audio-oral*, que bajo el soporte tecnológico del magnetofón y el laboratorio de idiomas y el teórico del estructuralismo lingüístico y del conductismo psicológico, nace también como reacción a los métodos tradicionales, prosiguiendo la revolución iniciada por el método directo, 4.- *La metodología audiovisual*, conjunto de microsistemas didácticos con una serie de soportes tecnológicos comunes; fundamentada también en el estructuralismo lingüístico, a nivel psicológico encuentra su soporte en el conductismo, así como en las corrientes cognitivas, particularmente en las teorías de la "Gestalt", y 5.- *El enfoque comunica-*

tivo, cuyos fundamentos teóricos están conectados con las crisis del estructuralismo lingüístico y del conductismo psicológico, así como en una serie de hechos prácticos. Se trata de una metodología con raíz básicamente cognitiva y humanística a nivel psicológico, y que nació con una idea y objetivos muy claros: si la lengua es comunicación, en la capacidad para ejercerla deben estar centrados los métodos para su enseñanza. (Sánchez Pérez, A., 1982, 15-91 y 189-196) (Olabarrieta, M.T. y Porras, M.A., 1988, 109-116).

2.1. El método indirecto o tradicional

Este método, que quizá sea más exacto denominar "*de gramática y traducción*", (Téngase en cuenta que en diferentes momentos históricos previos -tradición- se han practicado métodos alejados de lo que ahora llamamos método tradicional), encuadra perfectamente dentro de lo que la historia de la educación denomina "*Métodos tradicionales de enseñanza*", cuyas características más sobresalientes son la pasividad, la rutina, la falta de motivación, la ausencia de principios, la lección magistral, el profesor como centro del aula, la rigidez y directividad, el academicismo... ..

Así las cosas, el paradigma tradicional para la enseñanza de la LE parte de unos contenidos muy predeterminados, poco funcionales, muy academicistas, orientados al aprendizaje de la gramática y de largas listas de vocabulario mediante métodos asociativos, y por tanto memorísticos, mecánicos, repetitivos y faltos de significatividad; por otro lado se centra en la traducción directa e inversa de textos literarios y en la utilización del diccionario como medio para adquirir un modelo de lenguaje prefijado y pulido, ajustado a unas reglas prescriptivas, normativas y autoritarias, olvidando abiertamente el lenguaje oral, que por su falta de consagración no sirve como modelo didáctico. Como consecuencia de lo anterior, el método tradicional margina totalmente la principal función del lenguaje: la comunicación.

Se trata de un paradigma metodológico cuyos fundamentos psicopedagógicos tienen amplias conexiones, aunque sean "a posteriori", con el asociacionismo, cuyos orígenes se remontan a Aristóteles (Genovard, C. y otros, 1981, 137-142), y con el estructuralismo psicológico de W. Wundt (1832-1920) y de E.B. Titchener (1867-1927) (Titchener, E.B., 1898, 449-465).

El asociacionismo (T. Hobbes, 1588-1679, J. Locke, 1632-1704, T. Brown, 1778-1820, J. Mill, 1773-1836, J. S. Mill, 1806-1873 ...) es una teoría psicológica según la cual nuestras complejas experiencias cognitivas son el producto de la combinación u asociación mecánica de los elementos mentales más sencillos, las sensaciones y las percepciones sensoriales, de conformidad con una serie de leyes, entre las que destacan la de la contigüidad (simultaneidad o sucesividad), la de la frecuencia (repetición) y la de la recencia (cercanía temporal). Esta teoría, que ha ejercido una gran influencia en el terreno del aprendizaje, está hoy totalmente superada en lo que se refiere a su formulación original, ya que redujo los procesos mentales a una función simple y olvidó la importancia de la motivación y de las diferencias indi-

viduales en el establecimiento de asociaciones y, consiguientemente, en el aprendizaje.

En lo que al estructuralismo psicológico se refiere, se trata de una psicología mentalista, influenciada por el asociacionismo y dedicada preferentemente al estudio de la conciencia y de la vida mental. Tomando el modelo de los empiristas británicos y haciendo más hincapié en la estructura que en la función, el estructuralismo redujo el psiquismo humano a sus elementos más simples. Así, del mismo modo que los químicos y los biólogos habían reducido la materia y los sistemas vitales a átomos y células, respectivamente, el estructuralismo psicológico redujo la mente a los sentimientos y sensaciones elementales que la constituyen, por lo que la experiencia psíquica no sería más que el resultado de la combinación, de la simple adición, de las estructuras citadas.

Los supuestos del estructuralismo psicológico de Wundt y la formulación original del asociacionismo encajan perfectamente con el método tradicional para la enseñanza de la LE, centrada en el transmisión de los átomos del lenguaje, a través de la memorización de listas de vocabulario y de estructuras y reglas gramaticales. De conformidad con las leyes del funcionamiento mental formuladas por las citadas teorías psicológicas, una vez conocidos dichos átomos (vocabulario, reglas y estructuras gramaticales...), haría acto de presencia el dominio del habla. Algo realmente falso y de lo que ha pecado bastante el método tradicional para la enseñanza de la LE, y que choca frontalmente contra el paradigma de la Gestalt (Kohler, W., 1947) y contra la psicología cognitiva en general (Woolfolk, A.E. y Mc. Cune, L., 1984, 219-260), que afirman que la experiencia no se ofrece como un mosaico de sensaciones, sino como una totalidad cerrada y dotada de significación, lo que implícitamente supone que la metodología propia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en nuestro caso concreto de un idioma extranjero, debe estar enmarcada dentro de un contexto significativo y globalizador.

El método tradicional, que está totalmente superado a nivel teórico, sigue siendo de hecho una de los peores handicaps de nuestro sistema educativo, en lo que a enseñanza de la LE se refiere. Completamente marginado sobre el papel, continúa presente "de facto", aunque soterradamente, en el sistema.

2.2. El método directo

A través de la historia de la educación, el profesor fue el centro de atención de la teoría y práctica pedagógicas. Con la llegada del siglo XX, los movimientos renovadores de la Escuela Nueva produjeron, en palabras de Claparède, una revolución copernicana, al destronar los ídolos de la Escuela Tradicional -el maestro y el programa- para centrar sus preocupaciones pedagógicas en el alumno (Moreno, J.M., 1978) (Titone, R., 1970, 39 y sig.), de conformidad con los siguientes principios generales: 1.- Primado de la educación sobre la instrucción nocionista, 2.- Pedagogía fundada en la psicología, 3.- Educación puerocéntrica, 4.- Liberación del alumno de la tutela personal del adulto, para colocarlo bajo la tutela de la propia conciencia (autonomía), 5.- Ambiente natural, 6.- Educación individual en

un espíritu comunitario, social y democrático (individualización y socialización), y 7.- Atmósfera de optimismo y confianza, fundada en la convicción de la bondad original de la naturaleza humana. En este contexto, pedagógicamente orientado a: 1.-Movilizar la actividad del alumno, con el profesor como guía, 2.-Partir de los intereses profundos del estudiante, 3.-Abrir la escuela a la vida, 4.-Desarrollar la creatividad, y 5.-Procurar una liberación auténtica del ser humano..., surgió a principios de nuestro siglo la preocupación por los métodos activos, que influyó abiertamente en el nacimiento del "método directo" para la enseñanza de la LE, concretizado y divulgado a través de las obras y labor docente de M.D. Bertlitz (Sánchez Pérez, A., 1982, 32-33) y que vendría a sentar algunas de las bases a partir de las cuales surgirían posteriormente los paradigmas audio-oral, audio-visual y comunicativo.

Así como el método tradicional ha dado una gran importancia a la traducción directa e inversa, privilegiando, por otra parte, el análisis científico-gramatical de la lengua y el aprendizaje descontextualizado de las redes de equivalencia (listas de vocabulario...), el método directo propone abiertamente que la LE sea enseñada y aprendida de la forma más parecida posible a como se enseña y aprende la lengua materna (LM). El método directo hace así, de entrada, una opción por la lengua hablada frente a la lengua escrita y una defensa de la utilización oral de la LE desde el primer momento, por parte de profesor y alumnos, mediante el uso de objetos que permitan la asociación del significado a algo concreto, y que hagan innecesario el paso intermedio por la lengua materna, es decir, la traducción. Se trata, pues, de un método natural, que parte de la impresión de los sentidos, de la experiencia en definitiva. Este planteamiento metodológico, sin lugar a dudas refrescante, provocó una reacción pendular con respecto al método indirecto, defendiendo como innecesarias la traducción, la gramática y sus reglas. Pues si el niño aprende la LM sin éstas, siendo el aprendizaje seguro y eficaz, y el sistema tradicional conduce frecuentemente al fracaso en el aprendizaje de la LE, ¿no será suficiente, para asegurarnos el éxito, plantear la metodología para la enseñanza de la LE desde los supuestos y leyes naturales sobre los que se soporta el aprendizaje de la LM?. Los detractores de este método dicen que ciertamente no (Sánchez Pérez, A., 1982, 35), y no les falta en parte razón, pues el paralelismo es solamente parcial, al menos si hacemos excepción del bilingüismo y, en algunos aspectos, del aprendizaje precoz de una segunda lengua. El recién nacido no dispone de sistema alguno de comunicación verbal, disfrutando, por otra parte, de un contexto lingüístico excepcional y de una motivación profunda, nacida desde la necesidad vital del lenguaje como medio de comunicación, sumergiéndose por otra parte en el mismo desde una dinámica evolutiva de construcción del conocimiento, con una serie de condicionantes y características concretas (Piaget, J., 1968). Mientras tanto, la situación real de un alumno de LE es normalmente muy diferente, sobre todo si centramos el análisis en nuestra realidad sociopolítica, pues: 1.- De conformidad con nuestro ordenamiento jurídico, la enseñanza de la LE no se inicia hasta el ciclo superior de la EGB, y 2.- La reforma en marcha no prevé su introducción obligatoria en la Escuela Infantil, retrasándola hasta el tercer curso de la educación primaria

(Diseño Curricular en la Educación Primaria, 1989, 170). Retrasando la introducción de la LE hasta una edad muy tardía, el alumno corriente de LE -el aprendizaje precoz y en particular el bilingüismo, que son los sistemas más eficaces, merecen un tratamiento diferenciado (Hoffman, Ch., 1989, 17-43)- ofrece una problemática realmente distinta a nivel de madurez intelectual, de circunstancias socio-ambientales, de necesidad de economía de tiempo, de condicionamiento desde hábitos lingüísticos previos, de motivación ..., muy variable por otra parte, pues es muy diferente la situación de un alumno según su edad y nivel de desarrollo en los restantes niveles.

En cualquier caso, y a pesar de las críticas vertidas, el método directo, que tiene principalmente resonancias psicoanalíticas (papel del inconsciente y de la afectividad), cognitivas (aprendizaje significativo) y conductuales (aprendizaje social), significó y significa un avance importantísimo para la didáctica de la LE, ofreciendo aún hoy día muchos elementos de gran interés.

2.3. El paradigma audio-oral

El método tradicional, volvemos a insistir en ello, pretende absurdamente que el alumno explique antes el porqué y el cómo (gramática y sus reglas) que el qué (habla), pecando de teórico y academicista, subordinando todo a la gramática, con lo que el alumno puede quedar incapacitado (además de desmotivado y "alérgico a los idiomas") para una utilización espontánea y genuina de la LE a cambio de una utilización de la misma rígida, aunque sin faltas gramaticales (en ambos casos de escritura y habla).

Pues bien, el método audio-oral, continuando la dinámica abierta por el método directo, surge hacia 1950 como una reacción contra el método tradicional, si bien esta reacción metodológica debe ser contemplada, por otra parte, en el contexto de dos importantes crisis paradigmáticas emergentes: la del estructuralismo lingüístico y la del neoconductismo skinneriano. Y ello sin olvidar las aportaciones que en este momento realiza la tecnología, que abre las puertas de los sofisticados laboratorios de idiomas.

El estructuralismo lingüístico (para el que la lengua es un conjunto de elementos relacionados entre sí jerárquicamente, cada uno con su función y capaces de constituir diferentes tipos de unidad: palabra, oración, frase, texto), imbuido de las ideas neopositivistas dominantes en torno a la objetividad de la ciencia, estudió la lengua desde un punto de vista descriptivo, lo que supuso un cambio radical de orientación: la lengua es uso, la lengua real es la lengua tal y como se da en la práctica oral y escrita a nivel de pronunciación, morfología y sintaxis; al contrario, la lengua no se tiene que ajustar a reglas o moldes preconcebidos, por lo que son aceptables palabras, estructuras y construcciones incorrectas para la normativa dogmática; la norma lingüística no es ya la norma de las élites sino la del pueblo, la del conjunto de hablantes de un idioma. Si las cosas son así, si la lengua es uso vivo y cambiante, ¿cómo basar el aprendizaje de la misma en el dominio de los dogmas gramaticales y en la traducción de textos literarios de *autoridad* reconocida?, ¿No

habrá que aprender y enseñar la lengua tal y como se usa, tal y como es hablada?. El estructuralismo lingüístico abrió así la puerta a la lengua hablada como objetivo prioritario de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Al margen de lo anterior, en el campo psicológico el método audio-oral nació fundamentado en el paradigma conductista y más en concreto en el neoconductismo de Skinner, autor de "Verbal Behavior", libro en el que traslada sus principios a la enseñanza de la LE. El conductismo nació a la sombra de la filosofía positivista y del funcionalismo psicológico, si bien sus orígenes han de buscarse también en la psicología objetiva rusa (Paulov) y en los estudios de Thorndike sobre el aprendizaje. El conductismo clásico (Watson, J.B., 1925), con su matriz empirista, atomista, asociacionista, materialista y determinista (Leahey, 1982, 400), puso el énfasis en el aprendizaje, adoptando una postura proambientalista, según la cual la mayor parte de nuestra conducta se aprende mediante procesos de condicionamiento. Desde esta perspectiva aplicó las teorías del condicionamiento clásico de Paulov al aprendizaje humano, lo que tuvo una gran repercusión en la teoría y práctica educativas, sobre todo norteamericanas. La postura radical watsoniana obtuvo fuerte oposición en diferentes ambientes, motivando la revisión neoconductista (Skinner, B.F., 1953), realizada a partir de los años treinta por Skinner, Hull, Tolman, Guthrie, Dollard, Miller, Mowrer, Sears ..., revisión que ha tenido una fuerte proyección escolar.

Pues bien, es en este contexto en el que las teorías de los condicionamientos respondiente (Watson) y operante (Skinner), especialmente éste último, influyeron abiertamente en la aparición de la metodología audio-oral, que recogió del conductismo fundamentalmente los siguientes principios: 1.- El aprendizaje se produce por conexión entre estímulos y respuestas y mediante un proceso de refuerzo, 2.- El aprendizaje se produce de manera más fácil, eficaz, agradable y duradera si la tarea se divide en pequeñas etapas, que aseguren la eliminación de errores y faciliten la aparición de refuerzos positivos que fijarán la respuesta adecuada, 3.- En el aprendizaje tiene una gran importancia la contigüidad temporal entre estímulos y la repetición o frecuencia con que las respuestas son emitidas, 4.- El proceso de aprendizaje se ve facilitado si el alumno genera respuestas activas, que permitan la aplicación de refuerzos, 5.- El conocimiento por parte del alumno, de manera inmediata, de la adecuación o inadecuación de sus respuestas (refuerzo inmediato positivo o negativo) facilita el proceso de aprendizaje.

La aplicación de estos principios de la psicología conductista ha llevado al método audio-oral: 1.- A plantear la enseñanza de los idiomas de una manera progresiva, en pequeñas etapas que eviten cualquier dificultad infranqueable, 2.- A la práctica repetitiva de ejercicios muy estructurados de vocabulario, de audición, de comprensión y de expresión oral, encaminados a la automatización del lenguaje, 3.- A la utilización de frases-tipo que faciliten la práctica del lenguaje oral y la generación de nuevas estructuras, posibilitadoras de la comunicación y el diálogo, 4.- A la utilización preferencial del laboratorio de idiomas, en tanto que facilita la aplicación de los principios ya indicados.

Ahora bien, si el neoconductismo y sus subparadigmas, con su dogmatismo científico, han dominado el campo de la psicología experimental entre 1930 y 1960, hoy como sistema y merced a la crítica epistemológica ejercida por los nuevos filósofos de la ciencia (Toulmin, Hanson, Kuhn, Polanyi, Lakatos, Feyerabend, Bunge, Bueno, Quintanilla...), está en declive (Yela, 1980, 163). En este contexto de crisis epistemológica hemos de decir que si bien las técnicas de condicionamiento son muy útiles para ciertos aprendizajes, tales como automatismos, hábitos, destrezas y habilidades, sus principios son insuficientes para explicar los complejos procesos de construcción de conceptos y los aprendizajes cognitivos (López Román, 1984, 63-77), entre los que se encuentra el lenguaje.

Por todo ello hemos de decir que el método audio-oral presenta toda una serie de aspectos abiertamente negativos, en tanto que: 1.- Fragmenta y atomiza excesivamente la materia, impidiendo visiones globales, coherentes y comprensivas, comportando problemas de significación, 2.- Favorece, contra su pretensión básica, la extinción fácil de lo aprendido, precisamente por su falta de significatividad y enraizamiento en estructuras previas, 3.- Limita la iniciativa y participación del alumno, al reducir la actividad de éste a responder a situaciones-estímulo excesivamente rígidas y estructuradas, generando un aprendizaje mecánico y automático, 4.- No favorece en absoluto la construcción del conocimiento y el desarrollo de las estructuras cognitivas en el niño, al limitar el dinamismo, la actividad, el establecimiento de relaciones, la estructuración y reestructuración de los conocimientos..., 5.- Dificulta el desarrollo afectivo y psicosocial del alumno, sobre todo si se practica de una forma radical, que implica negación de intercambio y relación social, 6.- Finalmente, no favorece una formación integral y radicalmente humana del alumno, faceta que ha sido muy descuidada por el paradigma conductista.

2.4. Los métodos audiovisuales

Los métodos audiovisuales para la enseñanza de la LE surgen en la década de los cincuenta, siendo inicialmente una simple prolongación del método audio-oral. En cualquier caso, se trata de un conjunto de microsistemas didácticos, que utilizan como soporte común los medios audiovisuales, si bien presentan diferencias, más o menos notables, en cuanto a metodología, siendo la utilización de un material visual la característica más fundamental de todos ellos (Guimelli, C. y Rouquette, M.L., 1979, 9).

Como consecuencia de lo anterior los métodos audiovisuales siguen estando fundamentados, como el audio-oral, en el estructuralismo lingüístico y en el conductismo psicológico. Ahora bien, hay notables diferencias, pues no se puede zanjar el tema de los métodos audiovisuales sin hacer mención al método estructuro-global audio-visual (SGAV), que si bien sigue fundamentado en el estructuralismo y en el conductismo, tiene otra serie de raíces que es necesario destacar.

El Método SGAV es un producto de las investigaciones de Guberina (Universidad de Zagreb) y del P. Rivenc (del Credif francés) (Galisson, R., 1980) (Renard, R., 1965), que entiende que la lengua está constituida por un conjunto de estructuras (estructuralismo), cuyas unidades no tienen valor en sí mismas, aisladamente,

sino únicamente dentro de una totalidad, de un conjunto significativo (Gestalt). Es precisamente por esto último que la metodología SGAV tiene una fundamentación psicológica parcialmente muy diferente a la del método audio-oral, en la medida en que las teorías de la gestalt (Kšhler, W., 1964), de otra parte retomadas por el neoconductismo cognitivo, tienen bien poco que ver con el neoconductismo skinneriano y, menos aún, con el conductismo radical. Fundamentado en los estudios sobre las leyes de la percepción y sobre las imbricaciones entre percepción y personalidad (Guimelli, Ch. y Rouquette, M.L., 1979, 10-17), el método SGAV defiende que el aprendizaje siempre tiene que ser significativo; es decir, que las diferentes unidades de aprendizaje deben ser presentadas de forma que tengan sentido para el alumno, lo que supone claridad expositiva, organización coherente del material, establecimiento de conexiones entre todos sus elementos y uso natural de informaciones antiguas para facilitar el aprendizaje de las nuevas. Y ello sin olvidar que, de conformidad con la Gestalt, el ser humano (el alumno en este caso) no es un simple receptor pasivo de información, sino un sujeto activo que organiza, responde selectivamente y da sentido a los estímulos externos, utilizando en la construcción del conocimiento todos sus instrumentos (atención, percepción, memoria, pensamiento...), así como sus creencias, motivación, intereses, experiencias previas, personalidad..., y que, finalmente, el entorno y los factores externos desempeñan un gran papel en el proceso de aprendizaje.

En cualquier caso, y analizando globalmente el conjunto de los métodos audiovisuales para la enseñanza de la LE, éstos presentan una serie de características comunes, con resonancias tanto conductistas como cognitivas y que podríamos resumir en las siguientes:

1.- Trabajo audio-visual y audio-oral intenso, lo que facilita el aprendizaje correcto de la fonética y la discriminación auditiva desde el primer momento, haciendo posible la comprensión oral y el aprendizaje significativo, que se ve favorecido por la repetición y el refuerzo. A este respecto los métodos audiovisuales entienden que el condicionamiento auditivo y perceptivo es un factor clave para el aprendizaje de una lengua.

2.- Estructuración rígida del proceso enseñar-aprender, que implica sistemáticamente los siguientes pasos: 2.1.- Presentación de los materiales propios de cada unidad didáctica en soporte audio-visual, haciendo hincapié en los diferentes elementos lingüísticos y graduando su nivel de dificultad, 2.2.- Trabajo activo por parte del alumno, con el apoyo del profesor, de las diferentes unidades didácticas, en orden a fijar las distintas estructuras fonéticas, morfológicas, sintácticas y ortográficas presentadas con anterioridad, y a su integración en esquemas previos, 2.3.- Automatización de las estructuras lingüísticas a través de ejercicios más o menos repetitivos y memorísticos, 2.4.- Reutilización de todas las estructuras aprendidas en orden a facilitar la expresión oral del alumno, objetivo fundamental de estos métodos, para los que la lengua oral es prioritaria, 2.5.- Iniciación a la expresión escrita tras un largo período de trabajo audio-oral, entre cuarenta y sesenta horas de clase, 2.6.- Evaluación diaria de los progresos realizados por el alumno, en orden a fijar el aprendizaje.

3.- Presentación de los materiales de una forma bien contextualizada a nivel psicológico (rasgos, mímica, reacciones, gestos, entonación, movimiento...) y sociocultural (valores, actitudes, costumbres, creencias...), en el entendimiento de que el aprendizaje de una lengua supone básicamente la obtención de una competencia comunicativa, competencia que implica tanto elementos lingüísticos como extralingüísticos, abriendo al ser humano las puertas de otra cultura (Neuner, B., 1985).

En el capítulo de las críticas es necesario destacar que ofrece algunas de las dificultades típicas, vistas con anterioridad, del método audio-oral, debido a sus raíces conductistas; otro de sus principales problemas es la excesiva directividad, al estructurar de una forma muy rígida todo el proceso enseñar-aprender. Y éste es un problema realmente serio, sobre todo cuando el método se practica de una forma radical, pues la directividad y la rigidez no son los vehículos más apropiados para fomentar la competencia comunicativa, finalidad última del aprendizaje de una lengua.

2.5. El enfoque comunicativo

Si el estructuralismo lingüístico y el conductismo psicológico dieron pie al nacimiento del método audio-oral y, con matices, de los audio-visuales, fue precisamente la crisis epistemológica sufrida por estos dos paradigmas, unida a una serie de hechos prácticos, la que abriría las puertas a los enfoques comunicativos, que emergieron a finales de los años setenta y han sido dominantes durante toda la década de los ochenta (Widdowson, H.G., 1981) (Neuner, B., 1985) (Hohonen, V., 1988) (Nunan, D., 1989) (Faerch y Kasper, 1983).

Con el advenimiento de las teorías transformacionales de la lingüística chonskiana se produjo la ruptura epistemológica del estructuralismo, sobre el que se habían fundamentado lingüísticamente los métodos audio-orales. El desencanto estructuralista provocaba así una crisis metodológica de amplias consecuencias y que vendría a desembocar en los enfoques comunicativos.

Por otra parte, con la ruptura epistemológica del conductismo, debida en gran parte a la crítica ejercida por los filósofos de la ciencia sobre el neopositivismo, se vinieron abajo los dogmas skinerianos, fundamento psicológico de los métodos audio-orales, abriéndose paso un nuevo paradigma emergente, el de la psicología cognitiva. De manera que el desencanto conductista vino a reforzar la crisis de una metodología, la audio-oral, que hacía también crisis desde la lingüística.

Finalmente, una serie de hechos contemporáneos de carácter práctico, como la gran movilidad de las personas, los avances en los medios de transporte y comunicación, el surgimiento de las empresas multinacionales, el nacimiento de la Comunidad Económica Europea y la lógica necesidad de tener un corpus lingüístico homogéneo para quienes estudian lenguas en ella, el concepto emergente de nuestro mundo como aldea global y, finalmente, el consiguiente incremento de la necesidad de comunicación y burocracia internacional en todas sus formas ..., han convertido a las lenguas en un instrumento básico de intercambio, y su aprendiza-

je en una necesidad objetiva, provocando la convicción generalizada de que la lengua es básicamente comunicación o, para ser más exactos, un instrumento de comunicación interpersonal y que, en consecuencia, su enseñanza debe ajustarse a las necesidades del que aprende.

Crisis del estructuralismo, crisis del conductismo, la lengua al servicio de la relacionalidad ... la ruptura metodológica estaba servida, y con una *palabra clave: comunicación*. Nació así el enfoque comunicativo para la enseñanza de la LE. Un enfoque que encierra en sí mismo un planteamiento ecléptico en cuanto al método, ya que aprovecha elementos de las metodologías anteriores subordinándolas a la finalidad del aprendizaje: la comunicación interpersonal. De esta forma la actividad docente se organizará a partir de unidades de comunicación tomadas de actos de comunicación de la vida real, unidades que se ordenarán de conformidad con las necesidades de comunicación que poseen aquéllos que aprenden una LE. Y toda vez que los actos de comunicación lingüística admiten formas de ejecución diferentes, las formas o estructuras lingüísticas se organizarán de acuerdo a grados de dificultad y complejidad, pero atendiendo a las necesidades del alumno, muy diferentes por otra parte. Como consecuencia de lo anterior, en el enfoque comunicativo, al contrario que en los métodos audio-orales o audiovisuales, la gramática no sólo no es un elemento esencial de la clase, sino que ni siquiera es imprescindible su presencia explícita. La gramática, la fonética o el vocabulario siguen siendo, evidentemente, elementos a aprender, pero de una manera global y significativa, integrados en actos reales de comunicación, si bien se puede recurrir a la gramática cada vez que se considere necesario en tanto que soporte de la dinámica comunicativa. Todo ello provoca una ruptura, tanto del profesor como de los alumnos, con las formas clásicas de enseñar-aprender la lengua, que supone, además, altas dosis de negociación entre el uno y los otros. Por otra parte, el enfoque comunicativo implica la utilización de documentos auténticos: desde una factura hasta una receta médica, desde una conversación telefónica hasta la radio, la televisión o el periódico; exige también la presentación de diferentes situaciones de comunicación: monológica, cara a cara, telefónica, en grupo, radiofónica, coloquial, literaria, familiar, íntima, amistosa, formal, jerárquica, comercial ... Finalmente, el enfoque comunicativo puede utilizar un importante número de técnicas altamente motivadoras del aprendizaje, como son los juegos de roles, las simulaciones o las dramatizaciones.

Podrá el lector comprobar que poco tiene que aportar el conductismo a este enfoque metodológico, encajando perfectamente en él, por el contrario, el paradigma dominante de la psicología actual: el cognitivismo, que a nivel de teorías del aprendizaje, enraizadas por otra parte en la escuela alemana de la Gestalt, tiene algunos de sus máximos exponentes en Ausubel, Bruner y Gagné (Ausubel, D.P., 1976) (Bruner, J.S., 1969) (Gagné, R.M., 1973). Algunos de sus principios generales (no entramos aquí en matizaciones, si bien merecen una mención especial las teorías de Bruner sobre el aprendizaje por descubrimiento), le vienen como anillo al dedo al enfoque comunicativo, como es el caso de los siguientes: 1.- El aprendizaje es el resultado de nuestro intento de dar un sentido a la realidad, 2.- El refuerzo es fundamental para el aprendizaje, como habían dicho los conductistas, pero éste no es

más que la disminución de la incertidumbre, generadora de sensación de dominio y comprensión, 3.- El aprendizaje es fruto de la actividad del ser humano, quien buscando información para resolver problemas, disponiendo y reorganizando lo que ya sabe en conjuntos significativos, practicando activamente, prestando atención, iniciando experiencias, descubriendo la realidad activamente, investigando en una palabra, logra nuevos aprendizajes, 4.- En consecuencia, el aprendizaje depende de nuestros intereses, actitudes, experiencias previas y estructuras cognitivas y, en consecuencia, de lo que ya sabemos, contexto en el que tiene que quedar encuadrado, 5.- El aprendizaje ocurre frecuentemente de una forma súbita, por invasión, a partir de una intuición en torno a la forma de resolver un problema, y 6.- Cada persona posee un diferente espacio vital o realidad psicológica, que condiciona sus procesos de aprendizaje.

3. La expresión oral libre de J. Villégier

Como método para la enseñanza de los idiomas modernos, la expresión oral libre (EOL), cuyos orígenes y difusión veremos a continuación, es un método que debe ser encuadrado dentro del enfoque comunicativo y que, a nuestro entender, encuentra sus soportes teóricos, a nivel psicológico, no sólo en las teorías cognitivas del aprendizaje, sino también, y esto es un elemento claramente diferenciador del mismo, en el psicoanálisis y, especialmente, en lo que se ha dado en denominar la tercera vía de la psicología: el paradigma humanístico.

3.1. Origen y difusión

Se puede decir que, como sistema, la Expresión Oral Libre nace en Francia en la década de los sesenta, siendo su padre y auténtico impulsor Jean Villégier quien, a raíz de su labor como *Inspector General de Educación en Francia* y tras múltiples visitas a las aulas, sintió la necesidad urgente de transformar radicalmente la filosofía y la práctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

El denominado por Villégier "*Método individual moderno de educación global no directiva altamente personalizado y motivado*" fue, por otra parte, largamente experimentado por él mismo en su tarea como profesor agregado de español en Francia y como profesor de la Escuela Normal Superior de París. Esta metodología, que pone al alumno en condiciones de conseguir un uso espontáneo de la lengua extranjera, no ha tenido una difusión editorial de largo alcance, por lo que se ha ido extendiendo en gran medida de forma oral, en exposiciones, coloquios, jornadas o seminarios de formación permanente del profesorado..., hecho que ha provocado algunas críticas negativas. En cualquier caso, ha sido *M. Gauthier, profesor de la "Université René Descartes (Paris V)"*, lingüista y colaborador de Jean Villégier, quien mejor ha estudiado la EOL. El ha llevado a cabo un intenso trabajo de investigación, recopilación y transcripción de los escritos de Villégier acerca de la EOL y su puesta en práctica, y en este sentido está preparando en la actualidad un libro, "*Didactique de la parole*", que pronto verá la luz. En cualquier caso recogemos a continuación una muestra en torno a las publicaciones sobre EOL, centrando nuestra

atención únicamente en la década de los setenta y en los tres últimos años: (Villégier, 1971, 5-8) (Gauthier, M., 1971, 29-40) (Gauthier, 1972a, 3-14) (Gauthier, M., 1972b, 19-21) (Gauthier, M., 1972c, 22-31) (Gauthier, M., 1972d, 32-46) (Gauthier, M., 1972e, 47-51) (Gauthier, M., 1974a, 5-13) (Villégier, J., Molina, F., Mollo, C., 1974) (Gauthier, M., 1974b, 17-22) (Gauthier, M., 1974c, 25-30) (Gauthier, M., 1974d, 33-38) (Gauthier, M., 1974e, 40-51) (Gauthier, M., 1975a, 28-35) (Gauthier, M., 1975b, 37-49) (Gauthier, M., 1975c, 51-66) (Gauthier, M., 1975d, 67-73) (Gauthier, M., 1975e, 81-86) (Gauthier, M., 1978a, 57-59) (Gauthier, M., 1978b, 113-119) (*Actes du premier Colloque International d'Albacete*, 1988) (Villégier, J., 1988, 3-8) (Gauthier, M., 1988, 9-15) (Belmonte, C., 1988, 99-109) (Sanz, C., 1988a, 111-123) (Sanz, C., 1988b, 145-161) (Bertault, B., 1988, 139-140), (Vallés, L., 1988, 163-171) (Villégier, J., 1988, 3-8) (Villégier, J., Gauthier, M., 1989) (*Actas del segundo coloquio internacional de EOL, Teruel, 1989, en prensa*) (Gauthier, M., Cfr. este mismo número) (Gauthier, M., -Próxima publicación- PPb) (Gauthier, M., PPc) (Gauthier, M., PPd) (Villégier, J., PPb) (Villégier, J., PPc) (Villégier, J., PPd)

En cualquier caso, la EOL, que como ya hemos dicho debe ser encuadrada dentro del enfoque comunicativo para la enseñanza de la LE, ha ido alcanzando poco a poco una amplia difusión, no sólo en Francia sino incluso a nivel internacional. A este respecto hay que decir que en España, concretamente, se han celebrado dos jornadas de carácter internacional, las primeras en Albacete (1987), estando sus actas publicadas por la Universidad René Descartes de París, y las segundas en Teruel (1989), estando sus actas en prensa. Ambos encuentros han contado con la participación y asistencia de profesionales de diferentes países, como Brasil, Grecia, Francia, España.... La finalidad de las mismas no ha sido otra que la de difundir la EOL y reunir a los profesionales que la practican, permitiendo así la comunicación de sus experiencias. En este sentido hay que decir que el CEP de Albacete tiene organizado un Seminario de Expresión Oral Libre en el que participan profesores de Francés e Inglés. Igualmente, que está pendiente la celebración, en Aragón, de un Simposium Internacional sobre EOL, con colaboración de profesores franceses e ingleses de las Universidades de Lancaster (Inglaterra) y René Descartes de París. Finalmente, que entre el 14 y 19 de febrero de 1990 fue presentado en Expolangues (París) el método MIREILLE, original de Villégier y Gauthier para la enseñanza asistida por ordenador en Expresión Oral Libre (Villégier, J. et Gauthier, M., 1990).

3.2. El método

El nacimiento y desarrollo de los diferentes métodos para la enseñanza de los idiomas modernos ha tenido lugar bajo la influencia teórica de los diferentes paradigmas lingüísticos, psicológicos y didácticos, que han conducido, históricamente, a la elaboración de los diferentes sistemas, ya vistos en el capítulo segundo de este artículo. Siempre se ha supuesto que, con la aplicación exacta de los mismos, el aprendizaje de la LE quedaría garantizado y que, en consecuencia, el alumno podría finalmente utilizar la lengua de forma autónoma.

Sin embargo, los resultados han demostrado en muchas ocasiones un dominio teórico de la lengua, con capacidad del sujeto para reproducir mecánicamente ciertas estructuras y actos de lenguaje, a nivel oral o escrito, pero un gran fracaso en su uso espontáneo, natural e independiente. Esto es especialmente cierto en el caso del método tradicional, que es más apropiado para el aprendizaje de la lengua escrita y en el supuesto de los métodos con soporte tecnológico (audio-oral y audiovisual) que por su carácter rígido y directivo, sobre todo si se practican de forma radical, dificultan la libre expresión del alumno y, consiguientemente, el dominio de las competencias comunicativas de un modo espontáneo. Además, el alumno que asiste a una clase de lengua extranjera tiene un bagaje cultural y lingüístico propios y ante estos métodos tiene muchas veces una sensación de "absurdidad", pues se le pide repetir frases descontextualizadas, sin ningún sentido para él y que, consiguientemente, no le interesan, como por ejemplo: "je suis étudiant", "el gato está debajo de la mesa", "my taylor is rich" ...

Jean Villégier, tras observar los repetidos fracasos en la enseñanza de los idiomas, comprendió la necesidad de dejar de ocultarse tras un método determinado y afrontar la idea de que el aprendizaje de una lengua debe estar orientado fundamentalmente a que el alumno adquiera la capacidad para "hablar", para comunicarse con los demás de un modo libre y espontáneo, como hace en su lengua materna. *Así surge la Expresión Oral Libre, cuyos principios fundamentales son los siguientes:*

Provocar el acto de la palabra

Todo acto didáctico en la enseñanza de LE debe estar orientado a la provocación de la palabra. Para Villégier la finalidad principal de una clase de EOL es animar, estimular y entrenar al alumno para que hable y se comunique con los demás cuanto antes, lo más a menudo posible y en situaciones reales. En este contexto la palabra nace impulsada por la necesidad del sujeto de comunicar sus experiencias personales y sus puntos de vista en torno a cualquier asunto de su interés.

Enseñanza no directiva

En esta línea Villégier comprendió la conveniencia de dar al alumno el protagonismo que se merece en el aula, haciéndolo copartícipe y coconductor de su propio proceso de aprendizaje. El profesor pierde así su excesivo protagonismo y pasa a ser, desde una perspectiva que recuerda muchísimo los planteamientos rogerianos, el apoyo, el proveedor de las necesidades lingüísticas de los alumnos y, en definitiva, el coordinador y orientador del grupo. (Rogers, C., 1972)

Enseñar a ser. Formación integral de la personalidad

La clase de LE tiene un objetivo mucho más amplio que "enseñar perfectamente" la lengua. El profesor de LE debe enseñar el idioma educando y fomentando el desarrollo íntegro de la personalidad del alumno, creando en él la necesidad de expresarse, estimulando el razonamiento, la observación, la imaginación, la satisfacción personal hacia la actividad individual y colectiva y generando actitudes

positivas, como el respeto hacia los demás. En definitiva, enseñar a ser, el aprendizaje de la libertad en la libertad. (Rogers, C., 1974).

Romper barreras

Jean Villégier piensa que si el profesor desea que sus alumnos aprendan a hablar lo más rápidamente posible, es necesario desterrar del aula una serie de comportamientos entorpecedores de la EOL, tanto por parte del profesor como de los alumnos:

1.- *El dogmatismo en el profesor*: La autoridad por encima de todo y como garantía frente a las posibles preguntas desestabilizadoras de los alumnos. Ello implica, como hemos visto, la eliminación del profesor como jefe y centro del grupo y también la toma de conciencia en torno a que el saber no sólo viene de su persona. Todos pueden aportar al grupo sus experiencias y conocimientos, enriqueciéndose de este modo mutuamente. Y en este sentido, el profesor deberá confesar y reconocer sin ningún complejo su ignorancia, si en algún momento llega el caso.

2.- *La mera repetición en el alumno*. Siempre que sea posible, se debe desterrar la repetición, animando a los alumnos a que se esfuercen en utilizar expresiones afines, ya utilizadas anteriormente en clase. Esto no quiere decir que se descarten ciertas actividades puntuales basadas en la repetición, como por ejemplo ciertos ejercicios estructurales que pueden servir en un momento determinado, sobre todo en los inicios, para facilitar el aprendizaje de las palabras-enlace, como instrumento al servicio del *comment dit-on* (cuando el alumno pregunta significados), o para que un alumno destierre un error que comete de forma habitual. En este sentido la repetición puede servir, de manera provisional, como refugio para los más débiles e inseguros que, de este modo, pueden ir tomando confianza en sí mismos de manera progresiva y pasando poco a poco a la expresión creativa y espontánea. El profesor estimulará a estos alumnos a evitar cuanto antes la repetición, buscando nuevas fórmulas y respetando, en cualquier caso, su libertad.

3.- *El lenguaje escrito debe reducirse e incluso proibirse en un principio*. El escrito para Villégier es el complemento natural del oral y no el fin esencial del aprendizaje de una lengua. En efecto, el lenguaje escrito puede ser un medio cómodo y socorrido para evaluar los resultados del alumno. Pero *¿cómo puede medir un ejercicio escrito aquello que debe ser el objetivo fundamental del aprendizaje de un idioma, el lenguaje oral?*

Crear climas de seguridad y confianza en el aula

El profesor deberá crear un clima de seguridad y confianza en la clase, un clima relajado y de aceptación que permita al alumno expresarse con libertad, clima que la psicología humanística ha descrito ampliamente. Un clima de este tipo provoca en el alumno un sentimiento de confianza y seguridad en sí mismo, en el profesor y en los compañeros (necesidad de seguridad, Maslow) y un sentimiento de ser aceptado y reconocido (necesidad de pertenencia y de autoestima, Maslow). En este clima de seguridad, el alumno estará en condiciones de buscar el conocimiento de la lengua y, consiguientemente, de expresarse libremente y de aprender más.

En este sentido y de conformidad con las recomendaciones de Villégier (Villégier, 1971, 5) se deberá crear un clima en el que:

1.- El alumno debe ser libre para hablar o no. Si el alumno dice que no desea hablar, debemos respetarlo y contestar en un tono de aceptación: "como respuesta no está mal".

2.- El alumno tiene derecho a no saber y a decir que no sabe. Desde un principio debe quedar absolutamente claro su derecho al error y al lapsus, y su derecho al tanteo debe ser incluso favorecido. En este sentido, el profesor jamás dirá "deberías saberlo", "esto ya se ha explicado"... Lo primordial es que el alumno se exprese espontáneamente. El profesor debe buscar, aunque sea a través del balbuceo, la expresión libre y auténtica de los sentimientos personales de cada alumno. La palabra debe ser siempre "llena", en sentido lacaniano, es decir portadora de un mensaje auténtico. Cuando el alumno habla es para comunicar sus sentimientos y su opinión, y esta comunicación, que nunca debe ser coartada, debe ser la expresión de su propia experiencia personal. Es más, la expresión espontánea y auténtica de los propios sentimientos debe ser abiertamente buscada y apoyada por el profesor; a este respecto debe tenerse en cuenta el enorme papel que para la Expresión Oral Libre juega el subconsciente en la adquisición lingüística, dato que pone en evidencia sus raíces psicoanalíticas.

3.- El profesor debe evitar las preguntas directas que pueden hacer que los alumnos más débiles se sientan inseguros. Es mejor que las preguntas las hagan ellos mismos.

4.- El profesor no debe corregir constantemente al alumno cuando está hablando pues, al interrumpirlo, sólo consigue anular su espontaneidad expresiva y su necesidad de comunicación. Es mejor dejar que el alumno hable espontánea y tranquilamente y sólo al final de su locución le diremos o matizaremos sus errores. De todos modos es preferible que, si es posible, los demás alumnos hagan las correcciones. El alumno las acepta mejor cuando provienen de sus propios compañeros.

Todas estas recomendaciones de Villégier encuentran un apoyo incontestable en las teorías de A. Maslow, que han ejercido un gran impacto en la psicología en general y, particularmente en la psicología de la motivación. Maslow, que es uno de los padres de la denominada tercera vía de la psicología actual, la psicología humanística, ha señalado que existe una jerarquía de necesidades humanas, que están estructuradas en dos grupos: 1.- Necesidades de nivel inferior o de deficiencia, y 2.- Necesidades de nivel superior o de ser (ver esquema adjunto). Y entiende Maslow que mientras el ser humano no tiene satisfechas las de nivel más inferior (supervivencia y seguridad), que son por otra parte las más importantes, no busca otro tipo de necesidades más superiores. Sólo cuando las personas se encuentran cómodas y seguras buscarán satisfacer necesidades de pertenencia y autoestima en el grupo. Y finalmente, sólo si todas las anteriores están satisfechas el individuo buscará satisfacer necesidades de logro intelectual, de apreciación estética y, por último de autorrealización. (Maslow, A.H., 1975).

Aplicando todo lo anterior al aula si el alumno se siente inseguro difícilmente podrá estar motivado para la satisfacción del logro intelectual, de manera que la creación de climas de confianza y de seguridad física y psicológica deviene una de las principales condiciones del aprendizaje.

ESQUEMA DE LAS NECESIDADES HUMANAS SEGÚN MASLOW

Nivel superior: Necesidades de SER

AUTORREALIZACIÓN: Comprensión de todo lo que una persona es capaz de ser.

APRECIACIÓN ESTÉTICA: Búsqueda del orden, la estructura, la belleza.

LOGRO INTELECTUAL: Necesidad de entender, explorar, saber...

Nivel inferior: Necesidades de DEFICIENCIA

AUTOESTIMA: Necesidad de obtener aprobación y reconocimiento.

PERTENENCIA: Necesidad de ser aceptado y querido.

SEGURIDAD: Necesidad de sentirse física y psicológicamente seguro y libre de peligros.

SUPERVIVENCIA: Auténtica necesidad básica de alimentos, agua, aire y albergue.

La clase: lugar de encuentro. Cooperación versus competitividad

La clase de Expresión Oral Libre debe ser un lugar de encuentro, un espacio social que permita al alumno vivenciar la relacionalidad humana y entrenarse en la comunicación con los otros, con lo que Villégier se sitúa también en posiciones muy conectadas con el personalismo de Mounier. (Mounier, 1971) (Mounier, 1972). La clase de Expresión Oral Libre debe permitir la comunicación persona a persona, de los alumnos entre sí, y de éstos con el profesor, subordinándolo todo a permitir que el alumno exprese de forma oral y espontánea sus sentimientos personales. Con ello se da un no rotundo a la verticalidad relacional en las aulas, especialmente absurda para una clase de idiomas. Creemos nosotros que late aquí la reivindicación de la persona y de su relacionalidad, optando así por la cooperación contra la competitividad. Y no deja de tener razón en esto J. Villégier, pues de conformidad con las investigaciones de *Johnson y Johnson*, las estructuras de relación *cooperativas* son especialmente útiles en tareas creativas, de resolución de problemas y de *desarrollo de habilidades lingüísticas*, así como para desarrollar la empatía en el grupo (Johnson, D. y Johnson, R., 1975). Algo muy alejado de la práctica habitual del método tradicional y de los sistemas audiovisual y audio-oral, que utilizan el trabajo individualista y competitivo, de utilidad, eso sí, para el incremento de la velocidad y cantidad de tareas en trabajos mecánicos y sencillos, como han demostrado también los autores citados.

Aprendizaje por descubrimiento

El profesor debe inducir al alumno para que se exprese más allá del vocabulario conocido, permitiendo e incluso favoreciendo el chapurreo y la invención. Con esto la Expresión Oral Libre estimula lo que la psicología cognitiva denomina aprendizaje súbito, muy utilizado por el "aprendizaje por descubrimiento" de Bruner (Bruner, J.S., 1963). El profesor cumple así una función de diccionario vivo, que proporciona al alumno el material lingüístico que necesita en cada momento, facilitando su uso la asimilación.

Aprendizaje de idiomas, memoria y motivación

Mientras que para buena parte de los profesores de idiomas el tema de la memorización es una preocupación fundamental, pasando a convertirse en el centro de su actividad pedagógica, lo que propicia la repetición mecánica y la creación de frases-tipo descontextualizadas, "más fáciles de retener"... *Villégier aborda el tema de la memorización bajo las siguientes perspectivas:*

1.- En el aprendizaje de las expresiones lingüísticas, el preconsciente (sede de la memoria) y el inconsciente juegan un papel muy importante. El alumno habla de aquello que quiere, expresa sus ideas libremente y sin cortapisas, permitiéndosele la manifestación de sus sentimientos e intereses más hondos, anclados en la profundidad del inconsciente, sede de nuestra motivación profunda y, en consecuencia, de toda nuestra actividad (Freud, S., 1967). Así, en Expresión Oral Libre el alumno está altamente motivado, de forma que el interés por la tarea, unido a la posibilidad de comunicación en un clima agradable y generador de seguridad, refuerza el aprendizaje y favorece los procesos de la memorización. Es un axioma defendido por la psicopedagogía que uno de los factores más influyentes en la motivación son los intereses del alumno, muchas veces difíciles de determinar. En Expresión Oral Libre el alumno selecciona aquello que quiere decir, lo que le interesa en definitiva, con lo que se garantiza la motivación. Y, como dice Villégier, un alumno altamente motivado es siempre un sujeto intelectualmente activo, actividad que, viendo ahora las cosas desde la perspectiva cognitiva, es uno de los elementos determinantes de la construcción del conocimiento y, en consecuencia, del aprendizaje. (Piaget, J., 1968) (Bruner, J.S., 1977).

2.- Por otra parte, cuando un alumno no consigue retener o recuperar una expresión importante para él, que le permitiría expresar un pensamiento o sentimiento determinado en un momento concreto, éste se siente irritado contra sí mismo, y esta irritación (frustración) se convierte en un factor psicológico importante, en un móvil poderoso que empuja al alumno, que le motiva a emplear todas sus estrategias y recursos, conscientes e inconscientes, en orden a fijar definitivamente tal expresión. Y esto es cierto tanto desde la perspectiva psicoanalítica (Freud, A., 1966) (Mauco, G., 1967), como desde la cognitiva o la humanística. Así, el cognitivismo entiende que no hay fuente de motivación más intensa que la intrínseca, la interior, la que colma nuestros deseos más profundos, como es el caso de la satisfacción por el trabajo bien hecho, por el propio aprendizaje y, en consecuencia, por la propia realización; a todo ello hemos de añadir la fuerza de la tendencia

al logro, que impulsa a toda persona a esforzarse por alcanzar la meta deseada. (McClelland, D. y otros, 1978). Desde un punto de vista humanístico, finalmente, no cabe duda de que un alumno que se siente seguro, aceptado y reconocido, objetivos de la EOL, buscará satisfacer su necesidad de saber y de conocer. Y el éxito, al lograr las expresiones buscadas, incrementará su motivación y la búsqueda de objetivos más elevados. (Maslow, A.H., 1975)

3.- Por otra parte, si consideramos que el alumno retiene poco de la gran cantidad de elementos que se le proporcionan, la estrategia en EOL debe consistir en darle una gran cantidad y variedad de fórmulas de lenguaje, para que de este modo tenga múltiples oportunidades de aprender.

4.- Para Villégier, finalmente, los alumnos no olvidan lo que previamente han utilizado u oído, sino que lo confían a la memoria y, a cada nueva necesidad de empleo, se produce un pequeño seísmo en el sedimento de la misma, que hace que la expresión buscada salga a flote. En caso contrario, el alumno preguntará y el profesor la proporcionará gustoso, tantas veces como sea necesario. Aspectos ampliamente tratados por los teóricos del Tratamiento de la información (Gagné, R.M., 1975).

Estimular la creatividad

El profesor debe apelar constantemente a las capacidades creadoras de sus alumnos, estimulándolos mediante preguntas abiertas, planteándoles problemas y situaciones nuevas e intrigantes... Planteamiento muy compartido por el cognitivismo en general y por la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner, en particular (Bruner, J.S., 1969).

Síntesis y visión de conjunto

El profesor debe, al final de la clase, resumir todo lo dicho, ofreciendo una síntesis coherente a sus alumnos. Este planteamiento es importantísimo desde un punto de vista cognitivo, pues ayuda al estudiante a integrar los datos nuevos en los antiguos, a tener una visión de conjunto y a recordar lo más destacable, afianzando, así, el aprendizaje. (Gagné, R.M., 1975, 1973)

Programar: responder a las necesidades del alumno

La EOL no concibe la programación como se ha entendido tradicionalmente: "artículos y presente de los verbos: antes de Navidad, imperfecto y comparativo: antes de Pascua, pasado compuesto: final de curso", sino como una iniciación progresiva a la lengua o, mejor aún como "dar respuesta a las necesidades inmediatas y actuales del alumno, cualquiera que sean éstas". Así, el orden de adquisición de las estructuras lingüísticas está determinado únicamente por las circunstancias creadoras de una verdadera necesidad de expresión. La lengua forma un todo que cada individuo aborda desde un punto de vista distinto (espacio vital) (Lewin, K., 1969), y en la que progresa a su propio ritmo, ritmo que no debe ser programado rígidamente desde el exterior sin contar con él. Sin embargo, los profesores suelen "programar" las estructuras y expresiones que creen oportunas en función de lo que consideran el nivel de sus alumnos, no haciendo caso de las necesidades manifestadas por ellos y respondiendo con expresiones como: "esto lo veremos más tarde", "esto viene

en la lección 15", "es demasiado difícil para vosotros", "esto ya deberíais saberlo, es del curso pasado"... .. Con esta actitud los profesores, al no colmar las necesidades reales de los alumnos, no hacen sino desmotivarlos en su afán de saber.

Pigmalión en el aula

En el contexto anterior (necesidad de considerar las necesidades e intereses del alumno en aras de la motivación), el profesor debe ser consciente de las consecuencias positivas o negativas que pueden tener sus propias expectativas sobre aquél (*es demasiado difícil para ti... , ya deberías saberlo..., etc.*). Hay que advertir del peligro potencial que *encierran las profecías autorrealizadas*. Cabe así resaltar las investigaciones de Rosenthal y Jacobson, que en 1968 publicaron un trabajo, *"Pigmalión en la escuela"*, que provocó y aún hoy sigue provocando, una amplia controversia. Ellos demostraron la existencia en el aula de lo que se denomina *"profecía autorrealizada"*. Es decir, que las expectativas y previsiones de los profesores en torno a la conducta y posibilidades de sus alumnos determinan precisamente la aparición de las conductas que ellos esperan. En otras palabras, que la simple elaboración de previsiones en torno al alto o bajo rendimiento escolar de los alumnos es una de las principales causas de que éstos rindan más o menos en el aula. (Rosenthal, R. y Jacobson, L., 1980). Por ello hemos de decir que aunque es más cómodo y fácil para el profesor refugiarse, frente a las demandas lingüísticas de los alumnos, en un método rígidamente programado (sobre todo si éste se siente inseguro, por no dominar suficientemente el idioma), las investigaciones citadas avalan los planteamientos de la EOL en torno a la programación: *el interés y la motivación del alumno frente a la expectativa del profesor*. Y en el mismo sentido pueden considerarse las teorías de la motivación de logro intelectual de Maslow, ya citada, y la motivación intrínseca por satisfacción ante el propio aprendizaje.

Emisión de mensajes versus vocabulario base

La noción de vocabulario de base no existe como tal en EOL. Únicamente se consideran de base las palabras de unión y las formas verbales aisladas. La noción de vocabulario ya es de por sí cuestionable, pues no se trata de enseñar palabras aisladas sino de enseñar a emitir mensajes. Los profesores de LE trabajan muchas veces las expresiones lingüísticas sin pensar en la espontaneidad, creyendo que ésta se dará por añadidura, con el aprendizaje y acumulación de aquéllas:

PALABRAS _____ LENGUA _____ COMUNICACIÓN

Sin embargo, la experiencia demuestra que el proceso es inverso: es necesario que el alumno se comunique espontáneamente y a través de esta comunicación, que tiene un significado de totalidad para él, irá encontrando y dominando palabras y expresiones nuevas, hasta llegar, finalmente, al dominio de la lengua en toda su complejidad (estructuras gramaticales ...), planteamiento muy cercano a los del aprendizaje por descubrimiento, inductivo, defendido por BRUNER:

COMUNICACIÓN _____ PALABRAS _____ LENGUA

El lenguaje materno como intermediario

Por otra parte y toda vez que la misión principal e inicial del profesor de idiomas es provocar el uso de la palabra, en las clases de LE puede y debe utilizarse el

lenguaje materno, especialmente en los primeros momentos. El lenguaje materno actuará así como intermediario entre la LE y la LM. En este sentido Villégier entiende que el "*Comment dit-on?*", del que ya hablamos antes, es un instrumento fundamental en el aula de EOL.

Soportes didácticos en expresión oral libre

En EOL se puede sacar provecho, en principio, de cualquier soporte. No obstante, Villégier entiende que hay algunos soportes que se ajustan mejor que otros a su metodología, como es el caso de los siguientes: 1.- *Los documentos de valor*: la fotografía, la diapositiva, el objeto auténtico, la reproducción de un cuadro, el cartel... Estos documentos plantean siempre un problema social, natural, cultural, humano... Y son éstos los problemas que el alumno analiza en EOL con la ayuda del profesor. Este último debe enseñar al alumno, más allá de una simple lengua, a ver, a sentir, a reflexionar, a deducir, a juzgar... y, en definitiva, a vivir y a ser. 2.- *El texto*: que no debe ser un montón de palabras, sino un documento breve a partir del cual el alumno pueda realizar un análisis de problemas, aprender a reflexionar. En el texto interesa el mensaje, pues es éste el que será capaz de provocar el interés y la motivación. No obstante, pueden ser explotados otros muchos soportes, como el ordenador (Villégier, J. et Gauthier, M., 1990) o los medios audio-orales y audiovisuales. En este último sentido hay que decir que la EOL prefiere, no obstante, las imágenes fijas, que recojan escenas de interés cultural o humano, a las imágenes móviles, recomendando precaución ante el abuso del movimiento, capaz de matar la palabra (Gauthier, M., 1990a, Cfr. artículo en este mismo número).

Evaluación: la expresión oral como elemento clave

En lo que se refiere a la evaluación, según Villégier el profesor tiene como función principal la de procurar que el alumno aprenda, en este caso a expresarse con sus limitaciones fonéticas y de todo tipo y no la de dedicarse a "*saber si el alumno sabe*". Se trata de una opción por "*la pedagogía del aprendizaje frente a la del pillaje*", como dice con gracia uno de nuestros alumnos. Por otra parte, el profesor de LE debe tener en cuenta que su principal función es enseñar al alumno a expresarse oralmente, por lo que debe evaluarlo desde el punto de vista de su capacidad para la comunicación oral y espontánea, con ayuda del profesor. Por otra parte, lo cierto es que nadie puede hacer el recuento ni el balance total de lo que un alumno sabe, salvo aquellos profesores que se imaginan que sus alumnos han retenido todo lo que se les ha enseñado. Pero la verdad es que nadie, ni tan siquiera en su propia lengua materna, y en ningún momento de su vida, puede hacer balance de todo lo que conoce en vocabulario y formas sintácticas. Hay que renunciar al balance total; no, sin embargo, a una apreciación global y provisional (Villégier, J., 1990, Cfr. artículo en este mismo número).

3.3. Reflexiones finales en torno a la Expresión Oral Libre

A través de las páginas anteriores hemos presentado el Método de la Expresión Oral Libre de J. Villégier, poco conocido en España; ahora bien, hemos ido

mucho más lejos, ya que lo hemos enmarcado en el contexto de los más conocidos "métodos para la enseñanza de idiomas" haciendo, por otra parte, una reinterpretación del mismo desde los supuestos teóricos de la psicología actual. Y es en este sentido en el que hemos advertido ampliamente que la EOL tiene, a nuestro entender, una triple raíz: cognitiva, psicoanalítica y humanística, siendo éstas dos últimas, y en particular la humanística, uno de los elementos más diferenciadores de la misma con respecto a otras metodologías comunicativas.

Tiene una raíz cognitiva -no vamos a insistir más en ello- como el resto de las metodologías comunicativas; remitimos al lector al capítulo dedicado a ellas. Pero tiene además, y esto sí que es diferenciador, una serie de resonancias psicoanalíticas y humanísticas. Psicoanalíticas en tanto que la EOL insiste en la importancia de la afectividad y de los esquemas relacionales como instrumentos del desarrollo y educación integral de la personalidad, en la importancia de la sensibilidad inconsciente, en la motivación profunda, en la expresión libre, en la espontaneidad... y en toda una serie de elementos que, aportados desde el psicoanálisis, han propiciado "la posibilidad de una comprensión más profunda del alumno" (Mauco, G., 1969, 136) (Mauco, G., 1978), así como la mejora de los sistemas educativos y la revisión, desde una dimensión humanizante de las estrategias instruccionales y de aprendizaje.

Humanística, finalmente. La psicología humanística, situada un tanto al margen de la psicología académica -también en esta dinámica se mueve el psicoanálisis-, surgió en Estados Unidos casi simultáneamente al cognitivismo, habiendo sido denominada por algunos la tercera vía de la psicología. Situada "más bien a un nivel de sentido" (Caparrós, A., 1980, 246), sus principales fuentes de orientación hay que buscarlas en la fenomenología europea, a través de mediaciones gestálticas, organísticas, psicoanalítico-existenciales... , siendo algunos de sus principales representantes *Allen, Bugental, Bucher, Maslow, May, Rogers...* Construida por psicólogos clínicos, ha tratado de dar respuesta a los múltiples problemas humanos, entre ellos el educativo. "No en vano todos ellos comparten la preocupación por la persona humana y su experiencia interior, el reconocimiento de la dignidad personal, la consideración de la creatividad, la autorrealización y la libertad de decisión como características primarias del ser humano, que deben ser desarrolladas plenamente en un contexto relacional" (Fernández Domínguez, M.R. y Palomero Pescador, J.E., 1985, 44). Aplicada a la educación (Rogers, C. R., 1972) (Rogers, C.R., 1975), la psicología humanista defiende que es necesario crear un "clima permisivo donde el alumno se sienta libre de toda amenaza o imposición y en el que sea factible la libertad experiencial" (López Román, 1984, 110). En la medida en que las críticas al sistema de enseñanza se centran, al menos en parte, en la falta de respeto entre profesores y alumnos, en el miedo y en la ausencia de alegría, en la falta de espontaneidad y en la creciente alienación y desinterés personal, es imprescindible el recurso a las aportaciones de la psicología humanística, ya que desde esta perspectiva la crisis en las condiciones interpersonales y los cambios que se exigen, están en el área de las relaciones humanas (Schmuck, R.A. y Schmuck, P.A., 1978, 5). Y es, a nuestro entender, en esta dinámica donde entra de lleno la Expresión

Oral Libre, pues Villégier asume enteramente los planteamientos rogerianos: La educación debe estar ordenada a un fin democrático, cuyo último propósito es "ayudar a los alumnos a convertirse en individuos" (Rogers, C.R., 1975, 332). Y para ello es necesario programar un tipo de enseñanza centrada en el alumno, cuyas características fundamentales serán: la no directividad, el antiautoritarismo, la creación de un clima democrático, la flexibilidad, el respeto a la individualidad y la primacía de los propósitos e intereses del alumno (Roberts, Th., 1978, 175-288).

Referencias bibliográficas

- Actas del primer coloquio internacional de expresión oral libre (1988): *Mélanges sur l'expression libre*, Université René Descartes (París V), Laboratoire de pédagogie expérimentale et de linguistique appliquée, Coproducción con el Centro de Profesores de Albacete (España), Paris.
- Actas del segundo coloquio internacional de expresión oral libre (1989): Teruel, en prensa.
- Ausubel, D.P. (1976): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México.
- Belmonte, C. (1988): "Observaciones sobre los intentos de aplicación de la expresión libre", Actas del *Primer Coloquio Internacional sobre Expresión Oral Libre*, o.c., 99-109
- Berthault, B. (1988): "La pedagogía de la expresión libre en la enseñanza del francés en Brasil", Actas del *Primer Coloquio Internacional de Expresión Oral Libre* o.c., 139-143
- Bruner, J.S. (1963): *El proceso de la educación*, Uteha, México.
- Bruner, J.S. (1969): *Hacia una teoría de la instrucción*, Uteha, México.
- Bruner, J.S. (1977): *El proceso mental en el aprendizaje*, Narcea, Madrid.
- Caparrós, A. (1980): *Historia de la psicología*, Ceac, Barcelona.
- Faerch & Kasper (1983): *Strategies in interlanguage communication*, Longman, London.
- Fernández, M.R. & Palomero, J.E. (1985): *Introducción a la psicología de la educación para estudiantes de magisterio*, I. García, Teruel.
- Freud, A. (1966): *Introducción al psicoanálisis para educadores*, Paidós, Buenos Aires.
- Freud, S. (1967): *Introducción al psicoanálisis*, Alianza Editorial, Madrid.
- Gagné, R.M., (1973): *Las condiciones del aprendizaje*, Aguilar, Madrid.
- Gagné, R.M., (1975): *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*, Diana, México.
- Galisson, R. (1980): *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, Clé International, Paris
- Gauthier, M., (1971): "Quatre études sur l'acquisition de la langue II", *Réflexions pédagogiques*, Centre Régional de Documentation Pédagogique D'Orléans (CRDP), 1971, 29-40
- Gauthier, M., (1972a): "Compte rendu du stage de Sèvres", *Réflexions Pédagogiques*, CRDP d'Orléans, 1972, 3-14

- Gauthier, M. (1972b): "Comment apprend-on une leçon", *Réflexions Pédagogiques*, CRDP d'Orléans, 1972, 19-21
- Gauthier, M. (1972c): "L'oeil, l'oreille et la langue", *Réflexions Pédagogiques*, CRDP d'Orléans, 1972, 22-31
- Gauthier, M. (1972d): "Langage et culture en salle obscure", *Réflexions Pédagogiques*, CRDP d'Orléans, 1972, 32-46
- Gauthier, M. (1972e): *Le laboratoire de langues comme instrument d'acquisition*, CRDP d'Orléans, 1972, 47-51
- Gauthier, M. (1974a): *Pédagogie pour une analyse des images de bandes dessinées*, CRDP d'Orléans, 1974, 5-13
- Gauthier, M. (1974b): *Communication sémiologique et communication verbale en expression libre*, CRDP d'Orléans, 1974, 17-22
- Gauthier, M. (1974c): *Un autre usage de la version*, CRDP d'Orléans, 1974, 25-30.
- Gauthier, M. (1974d): *L'épreuve orale du baccalauréat et la classe du second cycle*, CRDP d'Orléans, 1974, 33-38
- Gauthier, R. (1974e): *Deux textes expliqués au baccalauréat*, CRDP d'Orléans, 1974, 40-51
- Gauthier, M. (1974f): *Textes expliqués*, CRDP d'Orléans, 1974, 53-124
- Gauthier, M. (1975a): "Linguistique: quelques schémas de communications", *Pédagogie de la découverte et de l'expression libre*, CRDP d'Orléans, 1975, 28-35
- Gauthier, M. (1975b): "Pour une pédagogie de la parole, enseignez la parole, pas la langue", *Pédagogie de la découverte et de l'expression libre*, CRDP d'Orléans, 1975, 37-49
- Gauthier, M. (1975c): "La technique d'expression libre à la découverte de la peinture", *Pédagogie de la découverte et de l'expression libre*, CRDP d'Orléans, 1975, 51-66
- Gauthier, M. (1975d): "Culture systématique ou culture en mosaïque", *Pédagogie de la découverte et de l'expression libre*, CRDP d'Orléans, 1975, 67-73
- Gauthier, M. (1975e): "Former des professeurs", *Pédagogie de la découverte et de l'expression libre*, CRDP d'Orléans, 1975, 81-86
- Gauthier, M. (1978a): *Le professeur face à la diapositive*, CRDP d'Orléans, 1978, 57-59
- Gauthier, M. (1978b): *L'expression audiovisuelle en I.U.T.*, CRDP d'Orléans, 1978, 113-119
- Gauthier, M. (1988a): "Problèmes de l'expression libre, Mélanges sur l'expression libre" (Actas del Primer Coloquio Internacional sobre Expresión Oral Libre), o.c., 9-15
- Gauthier, M. (1989): *Didactique de la parole*, de próxima publicación.
- Gauthier, M. (1990a): *La imagen en expresión libre*, Cfr. este mismo número.
- Gauthier, M. (1990b): *L'exploitation en classe d'expression libre d'un tableau de Velázquez*, de próxima publicación.
- Gauthier, M. (1990c): *L'approche iconique d'un dessin humoristique en expression libre et son application à l'ordinateur*, de próxima publicación.
- Gauthier, M. (1990d): *La traduction en expression libre*, de próxima publicación.
- Guimelli, C. & Rouquette, M.L. (1979): *Problèmes psychologiques des méthodes*

- audioóvisuales*, Clé International, Paris.
- Genovard, C. y otros (1981): *Psicología de la educación, una nueva perspectiva interdisciplinaria*, Ceac, Barcelona.
- Hoffmann, CH. (1989): "Modelos de adquisición del bilingüismo infantil", Actas del VI Congreso Nacional de Linguística aplicada, 1989, 17-43
- Hohonen, V. (1988): *Evaluation de la compétence de communication*, Conseil de la coopération culturelle, Strasbourg.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1975): *Learning Together and alone: cooperation, competition and individualization*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Köhler, W. (1947): *Gestalt psychology*, Mentor, Nueva York.
- Köhler, W. (1964): *Psychologie de la forme*, Gallimard, Paris.
- Kuhn, T.S. (1971): *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de cultura económica, México.
- Leahey, T.H. (1982): *Historia de la psicología*, Debate, Madrid.
- López Román, J. (1984): *Tendencias actuales en psicología de la educación*, Escuela española, Madrid.
- Lewin, K. (1969): *La teoría del campo en la ciencia social*, Paidós, Buenos Aires.
- Maccllelland, D. y otros (1978): *El motivo de realización puede desarrollarse*, Deusto, Bilbao
- Maslow, A.H. (1975): *Motivación y personalidad*, Sagitario, Barcelona.
- Mauco, G. (1967): *Psychanalyse et éducation*, Aubier-Mongtagne, Paris. (Traducción española: MAUCO, G., (1969): *Psicoanálisis y educación*, Carlos Lolhé, Buenos Aires)
- Mauco, G. (1978): *La educación de la sensibilidad en el niño*, Aguilar, Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1899): *El Diseño Curricular en la Educación Primaria*, edición comentada, Editorial Escuela Española, Madrid, 70
- Moreno, J.M. y otros (1978): *Historia de la educación*, Paraninfo, Madrid.
- Mounier, E., (1971): *El personalismo*, Eudeba, Buenos Aires.
- Mounier, E. (1972): *Manifiesto al servicio del personalismo*, Taurus, Madrid.
- Neuner, B. (1985): *Un cadre socio-culturel pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères aux fins de communication au niveau scolaire*, Conseil d'Europe, Strasbourg.
- Nunan, D., (1989): *Designing task for the communicative classroom*, C.U.P., Glasgow.
- Olabarrieta, M.T. & Porras, M.A., (1988): Evolución de las corrientes en la enseñanza de un idioma extranjero, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, 109-116
- Piaget, J. (1968): *Seis estudios de psicología*, Seix Barral, Barcelona.
- Piaget, J. (1986): *Psicología y pedagogía*, Planeta-Agostini, Barcelona.
- Renard, R. (1965): *La méthode structuro-globale audiovisuelle*, Didier.
- Roberts, Th. (1978): *Cuatro psicologías aplicadas a la educación*, Tomo I: freudiana-transpersonal, Narcea, Madrid.
- Rogers, C. R. (1972): *El proceso de convertirse en persona, mi técnica psicoterapéutica*, Paidós, Buenos Aires.
- Rogers, C.R., (1974): *Libertad y creatividad en la educación*, Paidós, Buenos Aires.
- Rogers, C.R., (1975): *Psicoterapia centrada en el cliente*, Paidós, Buenos Aires.

- Rosenthal, R. & Jacobson, L., (1980): *Pigmalión en la escuela. Expectativas del maestro y rendimiento intelectual del alumno*, Marova, Madrid.
- Sánchez Pérez, A., (1982): *La enseñanza de idiomas. Principios, problemas y métodos*, Hora, Barcelona.
- Sanz, C. (1988a): "Reflexiones teóricas sobre la expresión libre", *Actas del Primer Coloquio Internacional sobre Expresión Oral Libre*, o.c., 111-123
- Sanz, C., (1988b): "La evaluación en la expresión libre", *Actas del Primer Coloquio Internacional sobre Expresión Oral Libre*, o.c., 145-161
- Schmuck, R.A. & Schmuck, P.A. (1978): *Hacia una psicología humanística de la educación*, Anaya, Madrid.
- Skinner, B.F. (1953): *Science and human behavior*, Macmillan, New York.
- Titchener, E.B., (1898): "The postulates of a structural psychology", *Philosophical Review*, 7, 449-465
- Titone, R., (1970): *Metodología didáctica*, Rialp, Madrid.
- Valles, L. (1988): "Estudio experimental de la aplicación de la técnica de expresión libre para la adquisición del francés-lengua extranjera en el ciclo medio de la EGB", *Actas del Primer Coloquio Internacional sobre Expresión Oral Libre*, o.c., 163-171
- Villégier, J., (1971): *Résumé des conseils sur l'entraînement à l'expression libre*, CRDP d'Orléans, 5-8.
- Villégier, J., Molina, F. & Mollo, C. (1974): *Initiation audiovisuelle à la pratique de l'espagnol*, Hatier, Paris.
- Villégier, J. (1988): "Les étonnements d'un vieux pédagogue", *Actas del Primer Coloquio Internacional de Expresión Oral Libre*, o.c., 3-8
- Villégier, J. (1990a): *El control y la calificación*, Cfr. artículo en este mismo número.
- Villégier, J. & Gauthier, M., (1990): *El método MIREILLE para la enseñanza asistida por ordenador en EOL*, presentado en Espolangues, Paris, 14 al 19 de febrero de 1990.
- Villégier, J. (1990b): *Quelques réflexions sur l'art du contrôle*, de próxima publicación.
- Villégier, J. (1990c): *L'art de se servir du texte du manuel*, de próxima publicación.
- Villégier, J. (1990d): *et les autres...?* (los suspensos), de próxima publicación.
- Watson, J.B. (1925): *Behaviorism*, Norton, New York
- Widdowson, H.G., (1981): *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Hatier, Paris.
- Woolfolk, A.E. & Mc. Cune, L., (1984): *Psicología de la educación para profesores*, Narcea, Madrid.
- Yela, M., (1980): *La evolución del conductismo, análisis y modificación de conducta*, 11-12, 163