

Un modelo metodológico alternativo para la enseñanza de una segunda lengua

Concha Sanz



La creciente importancia que está adquiriendo en nuestro país la enseñanza de lenguas extranjeras obliga a los profesores de segundas lenguas a un profundo replanteamiento de la eficacia de sus métodos en la consecución, no sólo de objetivos meramente lingüísticos, sino de los objetivos de autonomía en el uso de la lengua por parte de los alumnos. La autora de este artículo expone los principios y métodos de la expresión libre como una posible alternativa a las tendencias didácticas impuestas por otros enfoques.

ORIGENES DE LA EXPRESION LIBRE

La Expresión Libre (E. L.) nace en los años 60 en Francia, de las prácticas experimentales de algunos profesores de español, inducidos por el inspector general de Instrucción Pública, hispanista y pedagogo de excepcional intuición, Jean Villégier.

El impulso que guía a Villégier es su rebelión frente a una concepción pedagógica de las lenguas que da por sentada la pasividad de un alumno al que sólo se considera capaz de imitar y manejar los recortes de una lengua que fuera previamente seleccionada, ordenada con criterio cartesiano, y posteriormente encerrada en un libro de texto para ser servida en cómodos plazos en las aulas.

Villégier no duda de que solamente esa lengua cuidadosamente seleccionada y ordenadamente presentada en los manuales, podrá ser pura, bella, sabiamente construida, hasta puede llegar a convertirse en un portento de elocuencia o de creatividad artística; pero nunca será y esa es su convicción, eficaz para liberar la expresión y la comunicación entre los alumnos como lo es la lengua titubeante, confusa e imprecisa que los alumnos crean y manejan a través de las prácticas de E. L.

Si bien Villégier admite que el respeto a unas normas lingüísticas establecidas son importantes en la clase de lengua extranjera, para él nunca son más importantes que los problemas de intercomunicación, porque nunca la materia a enseñar llega a ser más importante que el alumno.

Sorprendido él mismo por la cantidad y calidad de las producciones de los alumnos entrenados en las prácticas de E.L. Villégier se dirige al profesor de Expresión de la Sorbona, Michel Gauthier para pedirle que indague, desde el punto de vista de la lingüística, la explicación científica de aquellos resultados. La consecuencia de este esfuerzo figura en un libro en tres tomos de próxima publicación.

Las prácticas de E. L. no fueron bautizadas con ese nombre hasta que, unos años más tarde, fueran conocidas por la profesora de la Escuela Normal de Tarragona, Luisa Vallés, quien, procedente del movimiento Freinet, llegó a experimentar unas prácticas muy parecidas, con resultados igualmente alentadores. Posteriormente, Vallés obtuvo el doctorado con una tesis sobre la E. L. en la enseñanza de los idiomas.

EL SELA

En 1983, los profesores del SELA (Seminario de Expresión Libre de Albacete), entonces Seminario de Lenguas Extranjeras, nos encontrábamos empeñados en la tarea de replantear nuestras experiencias a la luz de las nuevas aportaciones científicas, pero con una preocupación central por los valores.

El primer contacto con la E.L., precisamente en Tarragona, había despertado en nosotros un gran interés, a la vez teórico y experimental, y aceleró, sin duda alguna, la adopción de decisiones metodológicas que anhelábamos tomar desde hacía varios años, pero que la escasa identificación ideológica con las propuestas disponibles en el mercado editorial de aquellos momentos no habían hecho más que demorar.

Pese a las dificultades, el replanteamiento global que estábamos realizando en 1983, nos había situado ya en vías de diseñar un enfoque con ejes múltiples —principalmente lingüístico, psicopedagógico, y posteriormente, sociológico— que se interrelacionaban y por lo tanto se relativizaban y revitalizaban mutuamente, dejando al descubierto, es decir, a disposición de la conciencia, la imagen subyacente con la que nos disponíamos a enfocar los hechos.

Esta imagen se ajustó de manera sorprendente al estilo de aprendizaje natural asistido de las lenguas de las experiencias pedagógicas que pudimos presenciar en Tarragona. Esta es la razón por la que, en la actualidad, los profesores del SELA nos encontramos fuertemente comprometidos —tanto en la reflexión como en la experimentación— con este auténtico movimiento de renovación pedagógica que es ya la E.L.

En los Primeros Encuentros entre profesores de E. L. en septiembre de 1987 en Albacete, tuvimos la oportunidad de realizar un primer balance de nuestro trabajo que puede resumirse en los siguientes puntos:

1. Nos encontramos ante la necesidad (y a la vez en disposición de hacerlo) de contribuir al desarrollo de una teoría unificada de la educación lingüística:
 - a) que favorezca la creación de un lenguaje común entre los teóricos del lenguaje y de la educación y los profesores, sentando las bases de una nueva comunicación, de modo que las teorías puedan renovarse a través de las prácticas y las prácticas gracias a las teorías.
 - b) que permita que las incursiones de la didáctica en terrenos de la psicología o la lingüística se limiten a sugerir hipótesis de trabajo, dejando que el diseño de teorías metodológicas o explicativas elaboradas para la enseñanza de las

lenguas sean la consecuencia del análisis fenomenológico (pedagógico, psicológico, lingüístico, etc.) de prácticas exitosas.

2. Nos encontramos ante la necesidad (y a la vez estamos dispuestos a hacerlo), de conseguir evitar hacer del desarrollo del lenguaje en las aulas algo radicalmente distinto de lo que es en situación natural, para lo cual resulta imprescindible:

a) que la estrategia docente se construya fundamentalmente a partir de la pregunta: ¿cuáles son los propósitos que persigo a través de mi enseñanza? en lugar de las preguntas tan clásicas como irrelevantes de ¿qué lengua voy a enseñar? y ¿qué gramática voy a elegir?

b) renunciar a todo tipo de enseñanza sistemática exhaustiva (de la pronunciación, del léxico, de la gramática, etc.) por cuanto ésta nos conduce inevitablemente a la disociación entre el lenguaje y el pensamiento del usuario, haciendo muy difícil la reconciliación posterior de los dos planos.

c) considerar al alumno como interlocutor auténtico con capacidad de negociación de los significados, de la sintaxis y de las condiciones de la interacción.

d) limitar la utilización del metalenguaje gramatical a la medida de su necesidad y eficacia para solventar problemas puntuales de liberación de la expresión, o, excepcionalmente, para casos extremos de dificultades manifiestas de construcción espontánea por parte del alumno de una gramática interna.

e) introducir con idéntica prudencia la metacognición en el diálogo pedagógico con el alumno ante la evidencia de la posibilidad de influir más consciente, autónoma y metódicamente sobre procesos de estructuración del conocimiento.

3. Nos encontramos ante la necesidad (a la vez que estamos dispuestos a hacerlo), de conseguir que la búsqueda de la eficacia no se disocie de la búsqueda de la calidad de vida en el aula, y por consiguiente, ambas puedan inscribirse dentro de una filosofía de lucha por una educación liberadora, para lo cual nos resulta imprescindible:

a) confiar ampliamente en los procesos de adquisición natural del conocimiento asegurándonos así de que no se desperdicie este potencial individual del alumno, ni sus posibilidades de desarrollo.

b) poner la lengua extranjera al servicio del desarrollo de la cultura personal del alumno, y consecuentemente, dejar de sustituir esta última por el mimetismo de los comportamientos culturales de los hablantes extranjeros.

¿LINGÜÍSTICA O PEDAGOGIA?

Bajo la influencia de la pedagogía, la E. L. se está configurando como un enfoque que se plantea unos objetivos de formación integral del alumno dirigidos a fomentar mentes creativas, inteligentes, críticas y sociales, en lugar de contribuir a la proliferación de copiosas reservas mentales de conocimientos pasivos sobre la lengua extranjera y su funcionamiento.

Por lo tanto, en la E. L. no se sobrevalora la capacidad de retención del alumno, sino sobre todo su capacidad para movilizar en todo momento sus recursos intelectuales y afectivos para hacer frente a situaciones problemáticas que jamás se repiten, y que se inscriben siempre en un circuito de comunicación.

A nuestro entender, la didáctica oficialista de los idiomas se encuentra en un callejón sin salida que dificulta el que pueda darse el salto cualitativo hacia

la superación de la tradicional asimetría entre el esfuerzo invertido por profesores y alumnos y los resultados de esa inversión.

Las causas que mantienen esa situación no son desde luego privativas de la enseñanza de los idiomas, sino que son coherentes con unos rasgos de la enseñanza tradicional que el pensamiento pedagógico renovador en general se está esforzando en superar, de diferentes maneras, en distintas áreas del conocimiento.

En cambio, sospechamos que la impermeabilidad de la didáctica de los idiomas a la pedagogía como ciencia, debido sin duda a su fuerte dependencia de la lingüística, explica la contumaz resistencia de los metodólogos a desarrollar una didáctica que parte de la realidad del sujeto, y no del objeto —la lengua— que es lo que caracterizaría lo que llamaré de aquí en adelante *el Modelo Metodológico Anglosajón*.

Resulta a nuestro parecer un grave error que la didáctica se construya fundamentalmente sobre la base de diversos repertorios elaborados por la lingüística, llámense reglas, estructuras o actos de lenguaje.

Estos puntos de arranque para la clase de idiomas constituyen para nosotros los pies de barro del aprendizaje de las lenguas, porque se apoyan en una vieja creencia que no resiste una prueba empírica, basada en que la persistencia en la imitación obligada de modelos presentados es técnicamente eficaz, y que, por lo tanto, nuestro esfuerzo consiste en descubrir qué modelos son más operativos que otros.

Es lógico que siempre exista una tensión entre las aspiraciones ideales de la educación sugeridas por los científicos y los objetivos que realmente se pueden asumir. Precisamente, una de nuestras aspiraciones desde el SELA, ha sido el contribuir a menguar esa distancia entre el querer y el poder como intentaré demostrar seguidamente.

EL MODELO METODOLOGICO ANGLOSAJON

La elección del término «anglosajón» obedece a que todos los métodos y enfoques didácticos que recibieron el respaldo oficial en nuestro país procedían de investigaciones que tenían ese origen, por consiguiente, también lo tienen tanto sus aciertos como sus errores. Sería absurdo presuponer naturalmente que la totalidad de la prolífica y variada investigación que se desarrolla en esos países responde al perfil que voy a describir. Cuando me refiera al MM Anglosajón estaré aludiendo simple y exclusivamente a la interpretación y utilización que en textos oficiales y oficiosos —así como en la formación de profesores— se ha hecho de algunas teorías anglosajonas en España.

Ya he aludido a una primera limitación que nos permite definir el MM Anglosajón al decir que éste se construye unilateralmente a partir del análisis de la materia a enseñar. Otra característica negativa definitoria del citado Modelo para la enseñanza de los idiomas es la costumbre de pasar por alto una reflexión pausada sobre los objetivos de distinto rango que perseguimos a través de nuestra enseñanza.

Leemos en los Programas Renovados de EGB de inglés (por coger un ejemplo al azar, que no constituye ningún caso extremo): «aprender una lengua extranjera es acercarse a una nueva cultura, a otros pueblos con unas formas de vivir, pensar y hacer, distintas a las nuestras, *que incorporamos a la propia experiencia, al propio yo. Es como si se tratase de la adquisición de una nueva personalidad*».

Generalmente, se presupone la unanimidad en torno a estos objetivos ideales de la asignatura, razón por la cual nunca se discuten.

Sin embargo, este tipo de afirmaciones que expresan unas intenciones elevadas formuladas de tal modo que nadie pueda controlar su realización, sirven únicamente para levantar elegantes edificios teóricos que no comprometen a nada.

Nosotros, no obstante, creemos que es justo hablar de fracaso cuando la incidencia de nuestro trabajo sobre los objetivos generales que declaramos perseguir es tan sutil, que no puede ser captada ni por un observador atento, ni por los propios interesados.

En otras palabras, entendemos que si uno pretende que, a través de su enseñanza, los alumnos consigan *«incorporar la L2 a su experiencia y a su propio yo, como si se tratase de la adquisición de una nueva personalidad»*, lo primero que hay que hacer es explicar en qué va a consistir esa «incorporación» y, en segundo lugar, tendremos que encontrar los medios de demostrar en qué medida eso se consigue.

Por lo tanto, también nos parece irrenunciable que, por otra parte, nuestros diseños de trabajo prevean con la mayor precisión posible los mecanismos de valoración de la progresión de esos objetivos generales que declaramos alcanzar.

Como era de esperar, no se pueden evaluar unos objetivos que carecen prácticamente de forma y definición. Y esto es lo que ocurre con el Modelo Anglosajón. En el ejemplo que venimos comentando, no es que la evaluación sea escasamente coherente o que quede confusa, es que ni siquiera se menciona.

Las imprecisiones tradicionales en la formulación de los objetivos tienen lógicamente repercusiones directas en las propuestas metodológicas, donde nos volvemos a encontrar con esa misma vaguedad y confusión: *«El presente trabajo, sigo con los Programas Renovados de Inglés «... está basado principalmente en la idea de que aprender una segunda lengua es aprender a comunicarse en dicha lengua y esto solamente será posible prestando la atención necesaria a la fonética, al léxico y a las estructuras gramaticales adecuadas para expresar las funciones del lenguaje»*.

Evidentemente, esto tampoco se discute, porque se supone que no hay nada que discutir, sin embargo opino nuevamente que, o se explica lo que se quiere decir con «prestar la atención necesaria» que no es el caso, o estamos ante una perogrullada; como perogrullada es reiterar continuamente lo de «las cuatro destrezas»; como perogrullada es decir que para construir una casa conviene no olvidar hacer cuatro paredes y un techo.

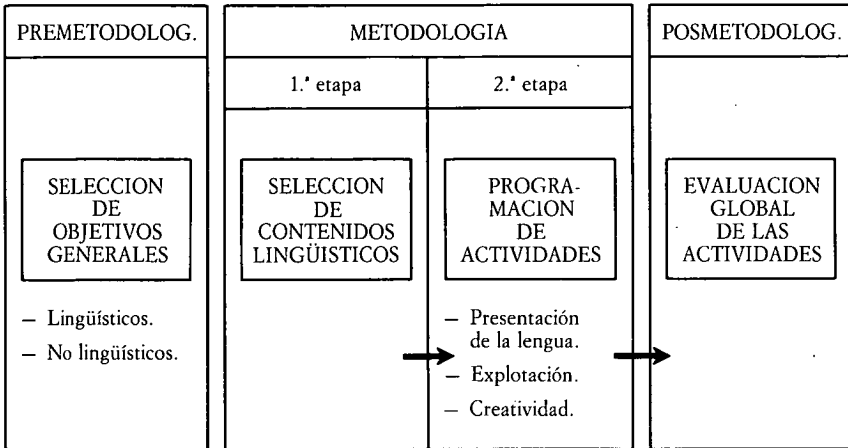
El hecho es que, el que los profesores para desarrollar nuestro trabajo nos veamos en la necesidad de apoyarnos en declaraciones tan vagas y de tan dudoso consenso, explica a su vez en parte la inexistencia en la actualidad de criterios, a la vez claros y ampliamente compartidos, de calidad o de aceptabilidad de los comportamientos del profesor de idioma.

A modo de resumen, diré que las manifestaciones básicas del MM Anglosajón que hemos analizado y que intentamos combatir se refieren a:

1. La vaguedad en la formulación de los objetivos y la admisión de un supuesto consenso implícito que eximiría de justificar su selección.
2. La ausencia consecuente de mecanismos racionales de evaluación de dichos objetivos.
3. La construcción de la acción pedagógica sobre preceptos dictados por la lingüística más que por la pedagogía.

Para ilustrar estas afirmaciones de una manera un tanto más gráfica, propongo nos acerquemos a una radiografía del MM Anglosajón que permita compararlo seguidamente con el MM alternativo que proponemos.

FIGURA 1



La primera observación que nos permite la figura 1, es que en el MM Anglosajón, ni la selección de los objetivos generales, ni su evaluación están integradas en la metodología, es decir, que no están sujetas a un análisis ni a una planificación metódicos.

Por consiguiente, en los distintos enfoques, encontramos por lo común una *fase premetodológica* en la que se produce:

- Una selección de objetivos *lingüísticos*, (ej. aprender a comunicar, dominar las cuatro destrezas, conocer y saber utilizar las estructuras más usuales, etc.)
- Los objetivos *no lingüísticos* figuran en el cuadro entre paréntesis porque generalmente se encuentran implícitos; por supuesto, cuando están explicitados, sólo se mencionan de pasada (ej.: formar ciudadanos libres, desarrollar hábitos de estudio, favorecer la sociabilidad, adoptar actitudes positivas hacia la lengua extranjera, desarrollar hábitos de escucha a los demás, etc.)

Posteriormente entramos en la *fase metodológica*, es decir, de programación propiamente dicha, en la que distinguimos dos etapas:

Primera etapa: se trata de la *selección de contenidos lingüísticos*. Aquí aparece la primera «caja negra» del Modelo Anglosajón; nadie puede afirmar que los objetivos generales expresados con anterioridad no sean tenidos en cuenta por el seleccionador de contenidos, pero dado que se supone que la relación lógica entre objetivos y contenidos es tan evidente que no precisa explicaciones no se describe y es por lo tanto un misterio para el lector.

Segunda etapa: la *programación de actividades* se deduce directamente de los contenidos lingüísticos seleccionados (de ahí la flecha que los une en el cuadro), es decir, que toda actividad está fundamentalmente enfocada a la adquisición de determinados contenidos lingüísticos. La caja negra interviene aquí en la indefinición del término «adquisición». ¿Qué entiendo por adquirir los elementos lingüísticos? ¿Acaso se puede dar por «adquirido» lo que el alumno ha memorizado? ¿Qué tiene que ver este tipo de «adquisición» con los objetivos generales que yo mismo me he planteado alcanzar? Segundo misterio.

Estamos de acuerdo en que toda actividad pedagógica contribuye, en mayor o menor medida, al desarrollo general del alumno, pero en el Modelo Anglosajón, ignoramos los términos de esa contribución.

El desarrollo de actividades por lo común cuenta con dos fases sucesivas: tres en el mejor de los casos.

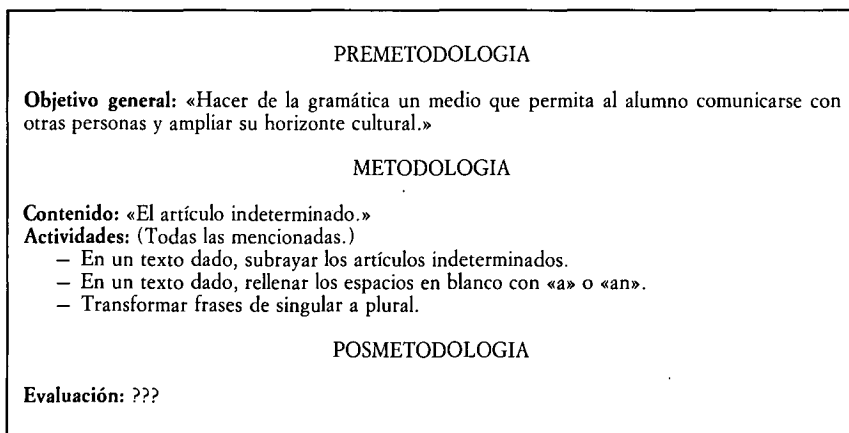
1. presentación de una lengua modélica
2. explotación de los modelos presentados
3. en los enfoques más avanzados, aparece una tercera fase escasamente estructurada en la que se intenta introducir un uso autónomo de la lengua; pero sólo encontramos esta fase cuando se dan por integrados unos conocimientos mínimos.

En el Modelo Anglosajón, como ya queda explicado, la evaluación se sitúa en relación de exterioridad frente a la programación, en una *fase posmetodológica*. Por lo demás, es intuitiva, es decir, que depende del sentimiento personal del profesor en el mismo momento en que evalúa y se refiere a la actividad en su conjunto. Por lo tanto se reduce a una nota única por actividad.

Si por ejemplo uno se propone como objetivo general «desarrollar la capacidad de expresión del alumno», sólo evalúa los medios que utiliza para este fin, es decir, los ejercicios, en lugar de medir precisamente la incidencia del ejercicio sobre el objetivo que es «la capacidad de expresión». En consecuencia, en este modelo, nunca se conoce la relación de causa a efecto entre el objetivo, la actividad y los resultados que se obtienen.

En la figura 2, vemos un ejemplo de aplicación del Modelo Anglosajón extraído nuevamente de los Programas Renovados de Inglés.

FIGURA 2

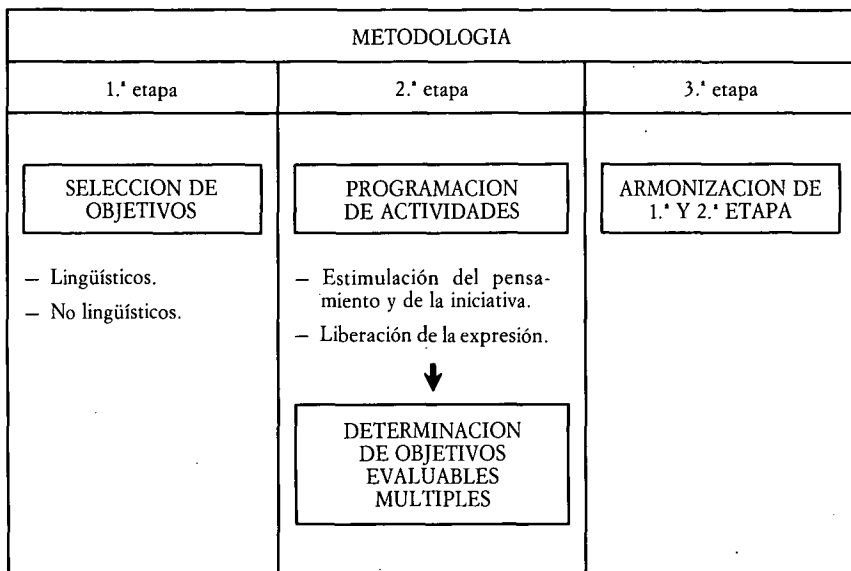


EL MODELO METODOLOGICO ALTERNATIVO

El MM Alternativo que proponemos intenta acabar con las cajas negras del Modelo Anglosajón al integrar en la fase metodológica, es decir, en la programación tanto los objetivos como la evaluación. Con ello pretendemos tender un hilo conductor que garantice la relación lógica entre objetivos, acción y resultados.

En la figura 3, vemos que en la metodología quedan integradas las tres etapas siguientes:

FIGURA 3



Primera etapa: La selección de objetivos se efectúa metódicamente con un procedimiento que resultaría excesivamente extenso describir aquí. Contempla objetivos de orden intelectual y psicológico. Unos son lingüísticos y otros no lo son. Todos se programan y se evalúan, por lo tanto no queda duda de que no existe en nuestro MM lo que hemos definido como una fase premetodológica.

Segunda etapa:

1. La estructura base de la programación de las clases de E. L. es un banco de actividades. *La selección de actividades* no se deriva automáticamente de la selección de objetivos porque consideramos esta forma de proceder reductora y poco creativa, ya que limita considerablemente la gama de actividades imaginables para la clase de idioma. Por otra parte, creemos que induce por lo general a una fuerte parcelación de la actividad psicológica involucrada en el desarrollo del lenguaje que, como está probado, se basa precisamente en un continuo recurso a la generalización. Los pasos cronológicos a seguir por el profesor de E. L. son:

- a) estimulación del pensamiento y de la iniciativa.
- b) liberación de la expresión.

2. En una segunda fase de esta segunda etapa, intentamos dilucidar para cada actividad los *objetivos evaluables*, es decir, los aspectos de las realizaciones de los alumnos que, por las características inherentes a la actividad, tenemos la posibilidad de observar.

Tercera etapa: Los procesos de selección de objetivos y de actividades se han hecho por separado con el fin de que no se limiten mutuamente, pero ahora, procedemos a *contrastarlos* para evitar que existan contradicciones entre ambos. Para ello, procedemos de la siguiente manera:

- a) nos cercioramos de que las actividades programadas permiten evaluar to-

FIGURA 4

METODOLOGIA

Objetivos de distinto rango:

- A) *Objetivo general:* (no lingüístico). «Que el alumno desarrolle una actitud positiva hacia la lengua y hacia sus propios compañeros.»
- B) *Subobjetivos a evaluar:*
- Participación y ayuda a los demás.
 - Interés.
 - Método personal de trabajo.
 - Etc...
- C) *Comportamientos indicadores de que se alcanza el objetivo:*
- Participación y ayuda a los demás:
 - El alumno asume un papel activo en los trabajos de equipo.
 - Demuestra tener iniciativa cuando el grupo tiene que tomar decisiones.
 - Propone mejoras o modificaciones de los proyectos de trabajo.
 - Ayuda espontáneamente a sus compañeros.
 - Etc.
 - Interés:
 - Hace preguntas para clarificar o aumentar sus conocimientos.
 - Se interesa por su propio progreso.
 - Etc.
 - Método personal de trabajo:
 - Es asiduo en la confección de su propio léxico.
 - Aporta material de consulta a iniciativa propia.
 - Etc.

Programación de una actividad: (Resumen.)

Estudio de la toponimia de calles, plazas y barrios de la localidad.

A elegir entre un trabajo presentado por escrito, u oralmente con apoyo de diapositivas y retroproyector.

Grupos de 3 alumnos. Cada grupo un barrio.

Determinación de objetivos evaluables:

- Escrito:
 - Participación de cada alumno.
 - Utilización de las fuentes de consulta.
 - Coherencia textual.
 - Interés del contenido.
 - Ortografía.
 - Morfología.
 - Sintaxis.
 - Léxico.
- Oral:
 - Inteligibilidad:
 - Pronunciación, fluidez y expresividad gestual.
 - Morfología, sintaxis y léxico.
 - Coherencia textual.
 - Utilización de las fuentes de consulta.
 - Utilización del material audiovisual.
 - Interés del contenido.

Armonización de las dos etapas:

Si no estuviera previsto, podríamos añadir a la lista inicial de objetivos con el rango de «subobjetivo»: «Utilización de las fuentes de consulta», y con rango de «comportamientos indicadores»:

- Aporta y utiliza documentos de consulta.
- Esfuerzo analítico de las fuentes.
- Etc...

dos los objetivos en los que nos hemos propuesto incidir. En caso contrario, creamos nuevas actividades con este fin.

b) nos cercioramos de que todos los objetivos susceptibles de ser evaluados a través de las actividades estaban previstos en la relación inicial. En caso contrario, incrementamos esa relación en consecuencia.

En la figura 4, ilustramos con un ejemplo la aplicación del Modelo Metodológico Alternativo que proponemos.

CONCLUSION

El profesorado se encuentra en estos momentos cada vez más acosado por una necesidad que, por lo general, suele afrontar con grandes dificultades: la de hacer explícitas sus intenciones y de describir con fundamento su estrategia personal. Un factor, a nuestro modo de ver, contribuye a incrementar considerablemente la ansiedad originada por éste considerado por nosotros, el más acuciante problema «práctico» que el profesor tiene en la actualidad: la mayoría de los responsables de formación se encuentran empeñados en la tarea de difundir los textos de las Reformas con un ahínco y un entusiasmo que denota su errada convicción de que ponerse a trabajar con las ideas de otros pueda constituir el acto más mecánico, simple y natural del mundo. Para nosotros existe una tarea previa, o al menos simultánea a la de pretender que se asuman cuanto antes las nuevas directrices oficiales y que no se debería pasar por alto: la de facilitar medios de introspección, de objetivación del propio estilo pedagógico, de organización metódica de las convicciones propias, en definitiva, de rehabilitación del sentido común. Nos guste o no, el profesorado se encuentra social, cultural y psicológicamente definido. Si él mismo no es consciente de la naturaleza de aquello que las nuevas ideas son susceptibles de modificar, nos parece imposible que se puedan producir los cambios que se esperan. El objetivo no es naturalmente el de mantener al profesorado en la recreación permanente en las propias limitaciones. Todo lo contrario: el objetivo es aprender a creer y respetar lo que uno lleva dentro porque a la postre, la incidencia de todo lo demás, las sofisticadas elaboraciones teóricas (desde las más honestas hasta los castillos de naipes), las prestigiosas experiencias piloto (desde las más rigurosas hasta los cuentos de hadas), no dejarán jamás de cumplir un simple papel complementario cuando el profesor se enfrenta con los problemas siempre nuevos del aula. Este artículo aspira a inscribirse en esa línea consistente, a la vez que damos cuenta de nuestro trabajo en sugerir procedimientos para «mirarse al espejo», ya que es, no tenemos la menor duda de ello, el modo más directo y eficaz de ayudar a recomponer la figura con nuevos aderezos.

Un modelo metodológico alternativo para la enseñanza de una segunda lengua. C. Sanz. CL&E, 1989, 3-4, pp. 65-75.

Resumen

El artículo pretende poner de relieve que la Expresión Libre se distancia de la metodología tradicional de la enseñanza de las lenguas extranjeras, principalmente por el margen apreciable y real que se concede a la autonomía del alumno tanto a nivel lingüístico, como a nivel intelectual y operativo. Por otra parte, incide en el hecho de que la autonomía es un valor relativo que se realiza plenamente dentro de unas relaciones de interdependencia, y que encuentra unos límites en determinadas situaciones donde la intervención directiva del profesor puede ser la solución más adecuada.

Datos sobre la autora:

Concha Sanz es Catedrática de francés en el Instituto Andrés de Vandelvira de Albacete. Es miembro del SELA (Seminario de Expresión Libre de Albacete) desde 1981, y ha sido una de las promotoras del mtodo de Expresión Libre en nuestro país.

Dirección:

Plaza de la Mancha 15. 02001 Albacete.

© de todos los artículos. Deberá solicitarse por escrito autorización de CL&E y de los autores para el uso en forma de facsímil, fotocopia o cualquier otro medio de reproducción impresa. CL&E se reserva el derecho de interponer las acciones legales necesarias en aquellos casos en que se contravenga la ley de derechos de autor.