

VARIACIONES SOBRE LA PERSPECTIVA DEL ACTUAR SOCIAL EN LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS-CULTURAS EXTRAJERAS

Christian Puren
Profesor emérito de la Universidad Jean Monnet de Saint-Étienne (Francia)
christian.puren@gmail.com

ÍNDICE

Introducción.....	2
1. El "actuar social", concepto central de una nueva orientación general en la didáctica de las lenguas-culturas	2
2. El actuar del aprendizaje como acción social.....	5
3. El actuar social como aprendizaje.....	6
4. El actuar de uso en clase de lenguas: de la simulación a la convención	6
5. El actuar del aprendizaje y el actuar de la enseñanza, unas actividades funcionalmente artificiales	8
6. Actuar con la lengua: del documento de soporte "auténtico" al documento "fabricado" de trabajo.....	9
7. Actuar con las Nuevas Tecnologías Educativas	10
8. Actuar de uso autónomo, actuar de aprendizaje dirigido	10
9. Actuar sobre la información: de la competencia comunicativa a la competencia informacional	11
10. Actuar juntos para proyectos comunes: de la interacción a la co-actuación.....	12
11. Actuar sobre la cultura: de lo intercultural a lo co-cultural y de las representaciones a las concepciones.....	17
12. ¿Qué formación en el actuar de la enseñanza?	20
13. El actuar social entre docentes: una co-formación continua a favor de la "innovación sostenible"	21
14. ¿Qué teorías del actuar social en la didáctica de las lenguas-culturas?	22
Conclusión	25
Bibliografía	27
Anexo	30

Agradezco a los estudiantes Jorge Bañol Gutierrez y Yeny Mabel Tabares, estudiantes en prácticas de traducción (2º semestre 2009) de la Escuela de Idiomas – Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia), y a su profesora-asesora, Joana Tamayo, la traducción del original francés al español. Traducción revisada y publicada por el autor, con notas adicionales, en septiembre de 2017.

En otras palabras, es más importante tener ideas que conocer verdades; es por eso que las grandes obras filosóficas siguen siendo significativas y clásicas aunque sean discutidas. Ahora bien, tener ideas también exige disponer de un tópico, tomar conciencia de lo que existe, explicitarlo, conceptualizarlo, arrancarlo a la evidencia, a la Fraglosigkeit, a la Selbständigkeit. Es decir, hay que dejar de ser ingenuo y percibir que lo que existe podría no existir. La realidad está rodeada por una zona indefinida de "composibles" no realizados. La verdad no es el más elevado de los valores del conocimiento (p. 62).

Paul Veyne (historiador), *El inventario de las diferencias*.
[Conclusión de su "lección inaugural" en el Colegio de Francia],
1976, 62 p.

Introducción

Me propongo presentar en el siguiente artículo algunas consideraciones sobre el concepto central de la nueva Perspectiva Accional (PA) en la Didáctica de las lenguas-culturas (DLC), a saber, la del "actuar social", con el objetivo de reevaluar un máximo de ideas entre las que los lectores harán su propia selección. Además, ya presenté algunas de ellas en unos artículos publicados en otras revistas, en particular en los números 347 de septiembre-octubre, y 348 de noviembre-diciembre de 2006 en la revista *Le Français dans le monde* (Puren 2006a, b, c, d), y en la página de la APLV, www.aplv-languesmodernes.org (véase la bibliografía final).

Algunas de estas ideas pueden parecer una "provocación", pero no lo son, en absoluto, mi intención, excepto si se toma esta palabra en el sentido más general: en realidad quiero *provocar* la inquietud porque ésta es la primera etapa de la reflexión, que consiste en cuestionar conceptos muy arraigados y traspasar las fronteras estrictamente delimitadas que existen entre ellos. Sigo creyendo "en las virtudes del movimiento, que es al menos lo que queda del progreso cuando ya no se está muy seguro de qué dirección va a tomar o cuál hay que darle...", como lo escribí en 1997 (Puren 1997a).

1. El "actuar social", concepto central de una nueva orientación general en la didáctica de las lenguas-culturas

El "enfoque comunicativo" (AC, por sus siglas en francés) se llamó así porque el objetivo social de referencia de esta metodología era formar a los alumnos para comunicarse en lengua extranjera (L2). También es lógica la elección del término "perspectiva accional" (PA) por parte de los autores del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante, "el MCERL"): en efecto, el objetivo fijado en este documento es la formación de un "agente social", y todos los nuevos conceptos claves -*competencia, contexto, texto, ámbito y estrategia*- se definen en relación con los términos pertenecientes a un mismo campo semántico: acto, accional, agente, actividad, actuar, operación, tarea:

- competencias: "suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar **acciones**";
- contexto: "se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los **actos** de comunicación";
- texto: "cualquier secuencia de discurso (oral y/o escrito) relativo a un ámbito específico, que durante la realización de una **tarea** constituye el eje de una **actividad** de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso";
- ámbitos(s): "sectores amplios de la vida social en los que actúan los **agentes** sociales";

- estrategia: "cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada de **operaciones** elegidas por un individuo para cumplir una **tarea** que se propone o a la que tiene que enfrentarse".

- tarea: "se define como tarea toda intención **accional** que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo".

(p. 10, la negrilla es mía)

Para describir la totalidad del campo con un término genérico, he retomado el concepto más abstracto disponible, de uso común en la filosofía bajo esta forma sustantivada: "el actuar". Los autores del *MCERL* utilizan el término "actuar" en numerosas ocasiones, pero solamente como verbo.

Algunos expertos del Consejo de Europa consideran el enfoque accional como una especie de extensión natural del AC. Es el caso, por ejemplo, de John Trim, quien escribe en la *Guía para los usuarios del MCERL*, que "el aprendizaje basado en la tarea es, simplemente, una tendencia fuerte y creciente en el enfoque comunicativo" (2002, p. 47). Entre los educadores anglosajones, tal interpretación se explica al menos por dos razones:

1) Por una parte, la orientación dominante es para ellos, desde hace más de dos décadas, el aprendizaje basado en la tarea (*Task Based Learning, TBL*), que combina históricamente el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas. La definición de David Nunan sobre la tarea en su obra de 1989 es claramente la de una tarea de comunicación:

*A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.*¹ (p. 19)

2) Por otra parte, por las mismas razones por las que se produjo la aparición de la perspectiva accional en el *MCERL* (y esta evolución lógicamente se aceleró después de la publicación de este documento en el 2001), el TBL ha evolucionado hacia una concepción de las tareas ya no simuladas sino reales, ya no simples sino complejas, con el fin de dar mayor autenticidad a la comunicación en el aula, lo que llevó lógicamente a estos didactas a ampliar su tipología de las tareas hasta las actividades que, de hecho, corresponden a la pedagogía de proyectos. Veamos, por ejemplo, la forma como Pilar Melero Abadía, una didacta española del Español Lengua Extranjera (ELE, cuya didáctica ha sido bastante influenciada por las investigaciones anglosajonas desde sus inicios), presenta "la enseñanza comunicativa mediante tareas" en un *Vademécum para La formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua*, publicado en el 2004:

La enseñanza comunicativa mediante tareas no es ni un enfoque ni un método, es una propuesta de diseño dentro de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras. Este nuevo procedimiento pedagógico nace buscando procesos de comunicación reales en el aula y se centra en la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula. Significa un paso más en la evolución de la enseñanza comunicativa. [...]

Ni los programas nociofuncionales ni la enseñanza comunicativa previa al desarrollo de la enseñanza mediante tareas van más allá de la simulación de la comunicación, dificultando, de algún modo, el desarrollo de procesos comunicativos en la clase. [...]

Toda tarea debe ser significativa, motivadora y cercana a la realidad de los estudiantes. Tiene que ser negociada y fomentar el aprendizaje autónomo y las estrategias de aprendizaje. Debe implicar el trabajo cooperativo e integrar tareas con diferentes grados de realización para poder tener en cuenta la diversidad de niveles de competencia en el aula. [...]

¹ "Elemento de trabajo de aula que involucra a los estudiantes en la comprensión, la manipulación, la producción y la interacción en lengua meta, mientras se centra la atención en el sentido más que en la forma".

*Las dos modalidades más extendidas de la enseñanza comunicativa mediante tareas, teniendo en cuenta su duración, implicación de los alumnos y dinámica de clase, son las tareas y los proyectos. Menos utilizada es la variante denominada simulación global.*² (pp. 703-704)

Comprendemos pues fácilmente por qué muchos expertos del TBL y del AC desean convencer(se) de que la PA es una extensión de la orientación que ellos han defendido desde hace años. Observamos el mismo fenómeno en Francia durante los años 70, e incluso durante los 80, entre los partidarios de la metodología audiovisual estructuro-global (MAV SGAV) aferrados a la idea de que el AC no sería más que una simple extensión de la MAV SGAV. Con la diferencia de que estos últimos tendrían seguramente más argumentos válidos que los primeros: de hecho, al principio, entre la MAV SGAV y el AC no había transición de una configuración didáctica a otra³, la acción social y la tarea escolar de lenguas de referencia seguían siendo la misma, a saber, la comunicación concebida esencialmente como un intercambio puntual de informaciones. La transición hacia una nueva configuración didáctica sólo se hizo efectiva durante los años 80, con la integración del enfoque intercultural al enfoque comunicativo: en efecto, la MAV se conformó con el objetivo social y cultural de referencia anterior, de tipo metacultural, es decir, centrado en el conocimiento y no en las representaciones. Por el contrario, se da una transición inmediata de una configuración didáctica a la otra entre el AC y la PA, tanto desde un punto de vista del objetivo social lingüístico (se pasa de la interacción a la acción conjunta), como cultural (se pasa de lo intercultural a lo co-cultural).

Los autores del *MCERL* no se percataron de este cambio de configuración didáctica, lo que se evidencia en la utilización –que analizaré en detalle en el punto 10 de este artículo– que ellos hacen del concepto de "proyecto (didáctico)" en su texto.

Antes de profundizar en el análisis que realicé en la versión corta del presente artículo, cito a continuación el único pasaje donde se define esta PA en el *MCERL*, que retoma el presentado en Puren 2006a, p. 37:

Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que se considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se realizan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de "tareas" en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. (MCERL, cap. 2.1, p. 9)⁴

² Agradezco a mi colega Pascal Lenoir haberme indicado esta evolución reciente del TBL, esta autora y esta cita.

³ Las configuraciones didácticas corresponden cada una a una coherencia global – que surge de vez en cuando en la evolución de la DLC – entre los objetivos sociales de referencia lingüística y cultural, un actuar de uso de referencia, una tarea de aprendizaje de referencia y una metodología de enseñanza-aprendizaje. Para una representación esquemática de la sucesión histórica de las configuraciones didácticas en Francia, véase en anexo la tabla "Evolución histórica de las configuraciones didácticas" y su comentario, presentado anteriormente en Puren 2006a, p. 39.

⁴ Puede ser importante citar el texto original redactado en inglés: "A comprehensive, transparent and coherent frame of reference for language learning, teaching and assessment must relate to a very general view of language use and learning. The approach adopted here, generally speaking, is an action-oriented one in so far as it views users and learners of a language primarily as 'social agents', i.e. members of society who have tasks (not exclusively language-related) to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action. While acts of speech occur within language activities, these activities form part of a wider social context, which alone is able to give them their full meaning. We speak of 'tasks' in so far as the actions are performed by one or more individuals strategically using their own specific competences to achieve a given result."

En el AC, el actuar de referencia era el "acto de habla", que era un actuar *individual* mediante la lengua sobre otro individuo (el dispositivo didáctico de formación en la interacción era el *pair work*) y un actuar *lingüístico* (el objetivo en este dispositivo didáctico era que los estudiantes reutilizaran los actos de habla introducidos en la unidad didáctica mientras intercambiaban información).

Por su parte, los autores del *MCERL* consideran que "aunque los actos de habla se realizan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido". Incluso si consideran – y tienen razón– que el agente social pueda ser un individuo (cf. "hablamos de tarea en la medida en que las acciones las realizan **uno** o más individuos... », la negrilla es mía), es evidente que ellos también integran con fuerza en este bosquejo de la perspectiva accional, una dimensión colectiva que no era constitutiva del AC.

Pues, si tomamos realmente en serio ese objetivo de formación de un "agente social" que los autores del *MCERL* atribuyen ahora a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas-culturas, debemos admitir que dicho agente no puede limitarse a intervenir como individuo en acciones específicas: debe necesariamente, para que su acción sea un componente de su sociedad y para que su sociedad sea "activa", *involucrarse en proyectos colectivos de larga duración*. Incluso si un verdadero "agente social" debe ser capaz de comunicarse (y descifrar las estrategias de los comunicadores sociales profesionales, políticos y otros publicistas...), está claro que su "competencia comunicativa" tiene poco que ver con la de un turista de paso que pide una dirección, o incluso con la de unos amigos que charlan amistosamente durante una cena común: lo que caracteriza los actos de un verdadero agente social, es que "no sólo están relacionados con la lengua", por supuesto –en palabras de los autores del *MCERL*– sino que también se sitúan siempre de forma consciente, aunque pueden ser individuales y específicos algunas veces, *en una dimensión colaborativa y sostenible*.

Por otra parte –y los comentaristas del *MCERL* no han destacado suficientemente hasta ahora esta evolución de forma adecuada– las situaciones de acción social que se deben tener en cuenta ya no son sólo las de uso común de la L2 en su contexto original (el francés en un país francófono, por ejemplo), sino también el entorno de aprendizaje en sí, el de la clase de L2. Ésta es por lo menos mi interpretación del siguiente pasaje, en el mismo párrafo citado más abajo: "el enfoque accional [...] considera a los usuarios **y alumnos** que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales" (la negrilla es mía).

2. El actuar del aprendizaje como acción social

Me parece que la interpretación de arriba se confirma, en particular, en estas líneas que aparecen en la página 9, donde el aprendizaje se presenta claramente como una forma habitual de la lengua:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como comunicativas lingüísticas. (p. 9)

También se confirma al comienzo del capítulo 4.1.1., que trata acerca de uno de los grandes "ámbitos" o sectores de intervención de los actores sociales y de los campos "profesional", "público" y "personal", a saber, el "campo educativo", y donde las actividades de aprendizaje se presentan como "tareas" de pleno derecho:

*En el ámbito educativo, puede resultar útil distinguir entre **las tareas** en las que participan los alumnos como usuarios de la lengua y aquéllas en las que **participan como parte del proceso de aprendizaje de la lengua**. (p. 49, la negrilla es mía)*

Por otra parte, volvemos a encontrar la concepción de la clase como una sociedad de pleno derecho en la pedagogía de proyectos, la cual ha de ser la forma privilegiada de la implementación de la nueva perspectiva accional –la del actuar social– porque responde al

principio didáctico fundamental de la homología fin-medio: así como el medio principal para enseñar a comunicarse en L2 en el AC era poner a los estudiantes de la clase en situaciones de comunicación en L2, de igual manera, en la nueva perspectiva accional, la formación de agentes sociales en L2 implicará obligatoriamente, como medio privilegiado, poner a los estudiantes de la clase en situaciones de acción social en L2.

Se trata en la PA tal como la define el *MCERL*, de una evolución decisiva con respecto al AC, debido sin duda en parte al hecho de que el último documento del Consejo de Europa está dirigido a los responsables de los sistemas escolares europeos encargados de elaborar el currículo de las lenguas y de definir los niveles de evaluación institucional, cuando el AC había sido construido principalmente con respecto a un público de referencia bastante diferente, el de los adultos que aprenden una lengua en el país donde es hablada (el FLE en Francia, por ejemplo). Como lo menciono en Puren 2006a, esta PA "vuelve a darle de pleno derecho a la enseñanza y al aprendizaje escolar una autenticidad que el enfoque comunicativo le había negado durante tres décadas" (p. 38). Volveré más adelante, en el punto 5, sobre esta cuestión fundamental de la autenticidad de las tareas de aprendizaje, al igual que, en el punto 14, sobre el hecho de que esta idea del actuar del aprendizaje como acción social coincide con las teorías socio-cognitivistas del aprendizaje, que hacen énfasis, precisamente, en la dimensión social del proceso de aprendizaje -concretamente, sobre la función de motivación y de ayuda que proporciona el entorno en el aprendizaje individual.

3. El actuar social como aprendizaje

Por el contrario, en sus contextos sociales y profesionales actuales en permanente evolución, una de las competencias decisivas de los actores es ahora su capacidad para aprender. Es el tema bastante conocido de "la formación durante toda la vida" tomado desde hace años por todas las grandes organizaciones internacionales como la UNESCO, la OCDE, el Consejo de Europa y la Unión Europea.⁵

En su entorno cada vez más complejo y competitivo, las empresas deben convertirse -tema que siempre está presente en la gestión empresarial desde hace mucho tiempo- en las "empresas aprendientes"⁶. Ahora bien, resulta que una clase de lenguas-culturas es por naturaleza también una verdadera "empresa aprendiente", y que el aprendizaje colectivo de una lengua y una cultura extranjera requiere el ejercicio de competencias como la capacidad de trabajar en grupo, tomar riesgos, no sólo reconocer errores personales y ajenas, sino sacar provecho de ellos para todos, hacer frente a lo desconocido, a la incertidumbre y a la complejidad, reflexionar sobre sus actividades y estrategias (metacognición) y sus producciones (conceptualización), auto y co-evaluarse,...: todas esas competencias son precisamente las que ahora se requieren de un colaborador que no sea un simple "empleado", sino un verdadero actor en su empresa.

Por lo tanto, ahora podemos concebir los cursos de lenguas extranjeras no sólo como una formación a una herramienta lingüística de comunicación y acción situadas (como en la orientación didáctica bien conocida de los lectores de la revista *Le Français dans le monde*, que se denomina FOS, Français sur Objectifs Spécifiques), sino como una parte integral de la formación general en la cultura del actuar profesional. Presenté esa idea en 1998 en un Congreso de la UPLEGESS, en una conferencia que había titulado "Las lenguas modernas como instrumento para la formación de profesionales".

4. El actuar de uso en clase de lenguas: de la simulación a la convención

En el enfoque comunicativo, los estudiantes hacían como si fueran extranjeros o se comunicaran con extranjeros en el marco de reuniones iniciales y puntuales: la situación social de referencia de esta metodología era, en efecto, el viaje turístico (cf. la introducción de los *Niveaux Seuils* en

⁵ Véase por ejemplo, en la página web de la Unión Europea, el documento titulado "Éducation et formation tout au long de la vie" ("Educación y formación durante toda la vida"), en versión francesa: <http://europa.eu/scadplus/leg/fr/s19001.htm>.

⁶ Los lectores podrán buscar la expresión en su motor de búsqueda preferido en Internet para verificar la gran cantidad de artículos referenciados sobre el tema...

los años 70); esta situación requería el recurso sistemático de la simulación debido a que estaba muy lejos de la realidad del aula.

El contexto de referencia de la PA es la acción social; y precisamente, una clase de lenguas-culturas de diez horas o de un año entero corresponde a una acción de este tipo, que demanda tanto a los profesores como a los alumnos una inversión colectiva de cierta duración a la espera de un resultado común, en este caso la enseñanza-aprendizaje. Una clase de lenguas-culturas es por naturaleza un proyecto colectivo por fuera del aprendizaje natural e individual, en el que las tareas guiadas y colectivas de aprendizaje de la lengua tales como los ejercicios gramaticales, léxicos, fonéticos tienen, por lo tanto, no sólo su eficacia sino también su autenticidad. Como vimos anteriormente, los autores del *MCERL* consideran (con razón) las tareas de aprendizaje como componentes de pleno derecho de la acción social.

Tanto para las tareas colectivas enfocadas en el aprendizaje de la lengua, como para la conducción de los proyectos pedagógicos en el aula, los profesores y los estudiantes deben, desde luego, utilizar principalmente la lengua-meta que están aprendiendo; pero el uso común de la L2 -incluso en el ámbito escolar donde una misma L1 es generalmente compartida por todos los profesores y los alumnos- no debe considerarse como *simulación*, sino como *convención*.

Encontramos este concepto fundamental de *convención* en las dos nuevas situaciones sociales habituales de referencia del *MCERL*, que son la del vivir juntos (en una sociedad multilingüe y multicultural) y la del trabajar juntos (en el ambiente universitario y profesional europeo en vías de integración): se tratará, por ejemplo, de un curso de economía de América Latina dado en español por un profesor francés a estudiantes franceses en una formación en LEA de una universidad francesa⁷; o de una francesa de lengua materna árabe y un francés de lengua materna española que viven en Alemania desde hace 10 ó 20 años, y que van de manera completamente "natural" (es decir, sin necesidad de preguntarse qué lengua van a utilizar en un momento determinado y sin darse cuenta cuál utilizan) a trabajar en inglés en su compañía internacional, hablar con su familia en francés, y discutir en alemán con su(s) pareja(s) de lengua materna francesa en una comida con amigos alemanes. Para los franceses que viven y trabajan en Alemania, el francés, el alemán y el inglés se han "naturalizado", respectivamente como lenguas de la familia, de la sociedad y del trabajo. Ninguna de ellas es su lengua "materna", pero seguramente no son "extranjeras", ya que son precisamente las lenguas de su inserción familiar, social y profesional. Acostumbramos llamarlas "segundas" lenguas en didáctica de las lenguas-culturas, pero cabe notar que este concepto no es adecuado en ninguno de los ejemplos de situaciones lingüísticas citadas arriba, para designar el estatus de la *lengua común* a todos los actores en esas situaciones de vida o de trabajo colectivo (si queremos considerar que en su empresa también habrá sin duda colegas de lengua materna inglesa). Esas lenguas comunes de acción conjunta en un ambiente multilingüe son en realidad lenguas "convencionales".

El nombre de "lengua convencional" me parece adecuado también en didáctica escolar: en un curso de ELE en Francia, con un profesor y estudiantes de lengua materna francesa, por ejemplo, los diferentes actores hicieron entre ellos un acuerdo previo para utilizar el español como lengua de trabajo en virtud de un convenio colectivo; al igual que acordaron también escuchar lo que los otros decían y no interrumpir durante las actividades en grupos grandes, o hablar en voz baja durante las actividades en grupos pequeños para no molestar a los demás.

Mientras que la simulación del AC tendía a enviar a los estudiantes un mensaje negativo acerca de su situación de aprendizaje en la clase porque el profesor les pedía que hicieran como si ellos no estuvieran allí, el gran interés de la perspectiva del actuar social en la enseñanza escolar es el de permitir a los didactas y a los profesores volver por fin a uno de los fundamentos de la pedagogía, restableciendo el uso de la clase de lengua extranjera dentro de este conjunto de convenciones académicas que establecen el profesor y sus estudiantes en el marco de lo que se llama el "contrato didáctico".

⁷ "Lenguas extranjeras aplicadas", formación universitaria en lenguas extranjeras con orientación profesional. Este ejemplo me viene de inmediato a la mente porque dicté un curso de este tipo, en la Universidad de Bordeaux III, a finales de los años 80.

Emilia Perrichon (2008), basándose en su experiencia de conducción de varios proyectos en distintos países en clases de FLE, y a menudo con estudiantes de diferentes culturas, distingue de manera muy interesante tres tipos de contrato –incluyendo el "contrato didáctico"– que considera esenciales en la aplicación práctica de la pedagogía de proyectos. Retomo su tipología, modificando un poco algunos de sus contenidos:

- El "*contrato de aprendizaje*" involucra los objetivos, los métodos, los procedimientos y los resultados en términos de aprendizaje individual de las lenguas-culturas: dominio de estructuras gramaticales, campos semánticos, tipos de texto, códigos culturales,...
- El "*contrato didáctico*" involucra los objetivos, los métodos, los procedimientos y los resultados colectivos en términos de relación enseñanza-aprendizaje: formación en el trabajo de equipo, normas del trabajo colaborativo en el aula, utilización de la L1 y la L2,...
- El "*contrato social*" involucra los objetivos, los métodos, los procedimientos y los resultados sociales (más allá de los estudiantes y fuera del aula de clase, en consecuencia): predicción del impacto alcanzado, asignación de contactos a establecer con personas externas, etc., en el marco de la realización de proyectos con dimensión social.

Estos tres tipos de contrato cubren en efecto los tres tipos principales de actuar de enseñanza y aprendizaje implicados en la nueva perspectiva accional, a saber, respectivamente, el actuar individual de aprendizaje, el actuar social de aprendizaje y el actuar social de uso; hay que añadir, por supuesto, el actuar de enseñanza, en relación directa con cada uno de ellos⁸.

5. El actuar del aprendizaje y el actuar de la enseñanza, unas actividades funcionalmente artificiales

Desde la perspectiva del actuar social, los estudiantes actúan realmente con otros estudiantes –en proyectos realizados en clase, por supuesto, pero también durante los ejercicios colectivos focalizados en el aprendizaje de la lengua. Esas tareas de aprendizaje, al mismo tiempo, son artificiales, pero connotar negativamente esta artificialidad es otro asunto, que seguramente puede ser motivo de debate: un par de anteojos, un par de muletas, un puente o un empalme cardíaco ciertamente son artefactos, pero ayudan a leer, caminar, circular e incluso a vivir a personas que no podrían hacerlo sin ellos; parecería totalmente absurdo criticar estos artefactos porque no son "naturales". Debería ocurrir lo mismo en la DLC, porque en ella la artificialidad corresponde precisamente a la ayuda específica que puede proporcionar un dispositivo de enseñanza-aprendizaje de una lengua con respecto a una situación de adquisición natural. A veces hablamos de "ingeniería didáctica" porque consideramos que el profesor como diseñador de dispositivos para el aprendizaje es ante todo un ingeniero, es decir, un inventor de artefactos. Es un "profesional de lo artificial funcional", para retomar si no una expresión, por lo menos una idea que Herbert A. SIMON⁹ ha desarrollado ampliamente en su libro más conocido, *Sciences des systèmes, sciences de l'artificial* (1969).

Considero a ese autor como una de las grandes referencias epistemológicas adecuadas a la DLC, como lo podemos ver en el siguiente pasaje de ese libro de 1969:

El mundo artificial se define precisamente en esta interfaz entre los entornos internos y externos; nos revela cómo alcanzar los objetivos adaptando los primeros a los segundos. El campo de estudio de quienes trabajan en el mundo artificial es el análisis de los mecanismos por los que se realiza esa adaptación de los medios a los entornos. En el centro de ese análisis, encontramos precisamente el proceso de la concepción. [...] Las

⁸ Véase *infra* al final del punto 10, acerca de los diferentes tipos de proyectos que también se deben tener en cuenta en el contrato global de enseñanza-aprendizaje.

⁹ "Turing Award" (Nobel de informática) en 1975 por sus investigaciones sobre la Inteligencia Artificial y la Ciencia de la cognición, Premio Nobel 1978 de Ciencias económicas.

ciencias naturales se interesan en cómo son los fenómenos. [...] La concepción, por el contrario, se interesa en cómo podrían ser los fenómenos, en la invención de artefactos que permitan alcanzar los objetivos. (1969, pp. 115-116)

El campo didáctico es en efecto, precisamente, un "mundo artificial" de este tipo, diseñado para funcionar como la interfaz más eficaz posible, por un lado, entre el actuar de aprendizaje y el actuar de enseñanza, y por otro, entre el actuar de enseñanza-aprendizaje y el actuar de uso.

6. Actuar con la lengua: del documento de soporte "auténtico" al documento "fabricado" de trabajo

Es común, en didáctica de las lenguas-culturas, oponer los documentos denominados "auténticos", definidos como los materiales producidos por hablantes nativos para nativos, con los documentos "fabricados" por los diseñadores de manuales o por los profesores para las necesidades del aprendizaje. La perspectiva del actuar social cuestiona esta dicotomía, imponiendo como documentos auténticos de pleno derecho los textos fabricados por los estudiantes, tanto durante el proyecto (notas, resúmenes, informes y otros tipos de textos que llamamos precisamente "documentos de trabajo"), como al final (por ejemplo, las exposiciones grupales al final de una investigación colectiva). A partir de cierto nivel de competencia –y, con seguridad, mucho antes de lo que piensan muchos de los profesores en los países donde tradicionalmente hay una focalización en los planes de estudio, libros de textos y/o los profesores– es perfectamente posible hacer que los estudiantes utilicen como soportes de aprendizaje únicamente, o por lo menos principalmente, sus propias producciones lingüísticas.

En este caso también, la explicación fundamental de esa evolución didáctica es la de las situaciones de referencia de uso de la lengua, con relación a las cuales se definen los nuevos objetivos sociales. Esas dos nuevas situaciones son, como lo mencioné anteriormente, la de vivir en una sociedad multicultural y multilingüe, y la de trabajar en un ambiente universitario y profesional en vías de integración a nivel europeo¹⁰. Además de las actividades lingüísticas clásicas de recepción, producción e interacción, el *MCERL* introduce la "mediación", que presenta así:

*Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de **mediación**, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporcionan a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades. (p. 14, la negrilla es del texto)*

Los autores del *MCERL* tenían en la mente "especialmente las actividades de traducción y de interpretación" (p. 14) "entre hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en las dos lenguas implicadas" (p. 47), es decir, las situaciones de multilingüismo. En los ejemplos de actividades de mediación que aparecen al comienzo del capítulo 4.4.4 (p. 85), observamos además que éstas tienen poco lugar en las actividades profesionales, siendo la única citada la de traducción. Sin embargo, los "documentos de trabajo", tales como los resúmenes de documentos, informes de reuniones, notas y otros memorandos también tienen un importante lugar en los entornos de trabajo colaborativo, como las empresas, debido esencialmente a que la actividad global debe seguir siendo colectiva cuando las tareas son necesariamente compartidas entre los diferentes agentes. La función de esos documentos de trabajo es la de reintegrar en esta actividad global las actividades parciales realizadas por los diferentes individuos o equipos. Estos documentos no deben interpretarse en el marco del viejo paradigma

¹⁰ Véase la tabla anexa "Evolución histórica de las configuraciones didácticas": esas nuevas situaciones sociales de referencia generaron las configuraciones didácticas nº 4 (cuyo objetivo social es la "capacidad de cohabitar con extranjeros o compatriotas de culturas diferentes") y nº 5 ("capacidad para trabajar a largo plazo en la lengua extranjera con hablantes nativos o no nativos de esta lengua").

comunicativo, sino en este nuevo paradigma co-accional: no comunican informaciones, comparten acciones.

7. Actuar con las Nuevas Tecnologías Educativas

Las Nuevas Tecnologías Educativas (NTE), vinculadas a Internet, modifican profundamente la problemática de los documentos en DLC, y en especial el lugar y estatus de los "documentos soportes" o "documentos de base" –cuya importancia conocemos en la concepción actual de las unidades didácticas, así como su función en la gestión en la clase de la progresión colectiva:

1) Las NTE, particularmente las de la Web 2.0, permiten el paso, que se mencionó anteriormente, de la comunicación a la acción conjunta: para los participantes, los documentos compartidos en Internet y que ellos elaboran a distancia en común –como es el caso en las wikis y en otras plataformas colaborativas– son documentos no de comunicación recíproca, sino de acción común.¹¹

2) Las NTE ofrecen a los alumnos la disponibilidad permanente de una cantidad enorme de documentos en la lengua y cultura-metas, en vez de algunos documentos seleccionados previamente por los diseñadores del manual o por el docente. Por eso, es posible ahora concebir unidades didácticas en las que las relaciones tareas-documentos y docente-alumno se invierten simultáneamente: ya los docentes no instrumentalizan las tareas al servicio de los documentos que ellos o los diseñadores del manual han seleccionado al servicio de las tareas de enseñanza que han programado (como en la integración didáctica en torno a un documento de base, ya sea un texto literario, como en la metodología activa escolar entre 1920 y 1960 en Francia; o un diálogo fabricado, como en la metodología audiovisual); por el contrario, son los alumnos quienes instrumentalizan los documentos seleccionados por ellos mismos al servicio de sus propias tareas: éste es el caso, por ejemplo, de una exposición preparada por un grupo de alumnos a partir de diversos documentos que ellos han buscado y seleccionado en Internet.

3) Finalmente, las NTE permiten la publicación en Internet del material producido por los alumnos, lo cual convierte potencialmente todos los documentos producidos en "documentos sociales" de pleno derecho.

Algunos didactas de lenguas-culturas (en especial Robert GALISSON) usaron esa denominación de "documentos sociales", porque no querían otorgar el estatus de "documentos auténticos" a documentos utilizados en clase como soportes de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, los soportes de enseñanza-aprendizaje elaborados por los alumnos para una exposición en clase y/o para publicarse en Internet, por ejemplo, son documentos verdaderamente sociales; pero también son documentos auténticos en la medida en que tienen un objetivo de acción social (el aprendizaje colectivo), y son sometidos al final a una valoración social.

Yo utilizo a propósito una expresión neutra ("Las NTE *permiten...*"), porque hoy en día como anteriormente, las potencialidades tecnológicas se desarrollan para convertirse en nuevas tecnologías sólo si resultan coincidir con demandas sociales, si bien al revés aquéllas vienen a reforzar éstas. En el pasado, la DLC siempre explotó muy pronto todas las nuevas tecnologías disponibles (los primeros "aparatos parlantes", desde 1900 –los gramófonos de rollo–, después los tocadiscos, el radio, la grabadora, las reproducciones con filminas y las películas animadas, el video, el computador,...), y fue porque sus grandes evoluciones se produjeron siempre bajo la presión de la sociedad, y en el sentido correspondiente a sus expectativas y demandas. Actualmente pasa lo mismo con los ciudadanos, quienes exigen participar activamente en todos los ámbitos sociales, lo cual explica tanto el desarrollo de la Web 2.0 –donde los internautas no sólo pueden interactuar con los contenidos de las páginas, sino también actuar conjuntamente entre sí– como el surgimiento de la perspectiva del actuar social en la DLC.

8. Actuar de uso autónomo, actuar de aprendizaje dirigido

¹¹ Prueba de ello es que las acciones sobre el texto (modificaciones, añadidos, supresiones...) se hacen directamente en él, y los comentarios, en unas notas al margen del texto [nota del autor 11/09/2017].

Con respecto a la nueva acción de referencia de la PA (la acción social) y a su puesta en práctica privilegiada en didáctica (el proyecto), es necesario revisar ese otro concepto básico de la DLC de las últimas décadas, el de "autonomía".

a) Por un lado, ese concepto fue desarrollado dentro del paradigma individualista que era el del enfoque comunicativo. Ahora hay que replantearlo en parte a nivel del grupo: los criterios de evaluación de las acciones sociales en clase de lenguas se deben redefinir por una parte, en términos colectivos y por otra, en términos de responsabilidad y de complementariedad individuales.

Resaltar el objetivo de formación de un "actor social" conduce necesariamente a relativizar la importancia otorgada a la autonomía individual: en efecto, un "actor social" es un individuo crítico y autónomo, pero también un ciudadano responsable y solidario. Esa finalidad formativa compleja es coherente con el hecho de volver a tener en cuenta –como lo he señalado anteriormente– la enseñanza escolar de las lenguas-culturas, porque esa finalidad corresponde a la misión de esta enseñanza. Por supuesto, esto forzosamente provoca un nuevo interés por el tipo de pedagogía escolar que se ha construido históricamente con la idea de formar a los alumnos como actores sociales, haciendo que actúen como tales en la clase presencial, a saber, la pedagogía de proyectos.

b) Por otro lado, el tema de la autonomía de los alumnos en la didáctica de las lenguas-culturas no ha evitado el riesgo de la deriva ideológica, convirtiéndose la autonomía para algunos de sus promotores en una especie de absoluto hacia el cual sería necesario tender al máximo y lo más pronto posible. Ahora bien, el trabajo por proyectos no le permite al docente conservar un control tan preciso de los aportes lingüísticos, ni a los alumnos reutilizar las mismas formas lingüísticas con tanta intensidad, como cuando la unidad didáctica había sido construida sobre uno o incluso varios soportes de base escogidos o fabricados por el docente o por el diseñador del manual. De manera que ahora es necesario distinguir, dentro de la problemática de la autonomía, entre la cuestión del actuar de uso y la del actuar de aprendizaje, y considerar que cuanto más autónomos sean los alumnos en la dirección de sus proyectos (y, en efecto, cuanto más los proyectos sean movilizados y exitosos, más autónomos serán ellos), más deberá eventualmente el docente ser "directivo" en la enseñanza de la lengua que se movilizará para ello; *eventualmente*: por supuesto ésta no es una regla general, pero sí es una regla contextual cuya aplicación hace parte de las optativas racionales posibles a disposición de los docentes. Por el contrario, en el EC (Enfoque comunicativo, AC por sus siglas en francés) eran las situaciones de reutilización simulada las que se buscaba controlar (por medio de "guiones de juegos de rol", por ejemplo) para favorecer la reutilización de las formas lingüísticas introducidas en la unidad didáctica.

9. Actuar sobre la información: de la competencia comunicativa a la competencia informacional

El enfoque comunicativo tendía a no confiar a los alumnos más que una parte ínfima de la gestión de la información, y también su parte más mecánica, a saber, la operación de transmisión interindividual: el dispositivo más representativo de la concepción de la información en el EC es la combinación entre la *information gap* y el *pair work*.

Poner en práctica la perspectiva accional conduce a tener en cuenta todo el proceso informacional en el cual puede estar comprometida la responsabilidad de los actores sociales. Ha aquí por ejemplo lo que un libro publicado en 2008 por la UNESCO (FOREST W.H. 2008) presenta como el "ciclo de dominio de la información":

1. Tomar consciencia de la existencia de una necesidad o problema cuya solución necesita la información.
2. Saber identificar y definir con precisión la información necesaria para satisfacer la necesidad o resolver el problema.
3. Saber determinar si la información necesaria existe o no, y en caso de que no exista, pasar a la etapa 5.

4. Saber encontrar la información necesaria cuando se sabe que existe, y después pasar a la etapa 6.
5. Saber crear o hacer crear la información que no está disponible (crear nuevos conocimientos).
6. Saber comprender bien la información que se encontró o a quién acudir para ello, si es necesario.
7. Saber organizar, analizar, interpretar y evaluar la información, incluyendo la fiabilidad de las fuentes.
8. Saber comunicar y presentar la información a otros en formatos/soportes apropiados/utilizables.
9. Saber utilizar la información para resolver un problema, tomar una decisión y satisfacer una necesidad.
10. Saber conservar, almacenar, reutilizar, registrar y archivar la información para poder utilizarla más tarde.
11. Saber deshacerse de la información que ya no es necesaria y conservar la que se debe proteger. (págs. 65-67 de la versión francesa)

La responsabilidad de un actor social respecto a la información le exige que tome en cuenta las exigencias de su utilización/reutilización eficaz por parte de otros, en otros lugares, en otros momentos y para otras acciones: los retos de la formación de un actor social en cuanto al dominio de la información sobrepasan en gran medida, como lo podemos ver, los retos de una comunicación eficaz en la situación de interacción lingüística de referencia del EC, que era la de un intercambio puntual de informaciones entre dos individuos.

Aquí no desarrollo más el asunto de las implicaciones didácticas de esa transición de la competencia comunicativa a la competencia informacional, porque lo presento ampliamente en un artículo publicado en francés titulado "Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle" ("Las implicaciones de la perspectiva del actuar social en la gestión de los conocimientos en clase de lengua-cultura: de la competencia comunicativa a la competencia informacional" (PUREN 2008b).

10. Actuar juntos para proyectos comunes: de la interacción a la co-actuación

Bien se conoce en Francia la frase de Saint-Exupéry: "Amar no es mirarse el uno al otro, es mirar juntos en la misma dirección". Podemos trasladar este pensamiento a los actores sociales de las clases de lengua-cultura (los docentes y los alumnos) y de las sociedades multilingües y multiculturales (los ciudadanos): el reto para unos y otros no es solamente el de "vivir juntos", ni siquiera el de "interactuar", sino sobre todo el de actuar juntos constantemente y en una perspectiva común, es decir, el de "co-actuar". En clase, se trata de sacar adelante colectivamente el proceso conjunto de enseñanza-aprendizaje; y también en sociedad –por lo menos en la sociedad francesa, bastante exigente en este punto–, la ciudadanía no depende solamente de un multicultural asumido (un "vivir al lado"), ni siquiera de un intercultural apaciguado (un "vivir juntos"): ésta exige un proyecto de sociedad, un "hacer juntos" con dimensiones a la vez históricas y colectivas. Como lo hemos visto anteriormente, la pedagogía de proyectos es la forma históricamente más perfecta de la práctica escolar de esta acción conjunta, porque aplica estrictamente el principio de la homología fin-medio: los alumnos se forman para la acción social en sociedad al actuar en el espacio mismo de la clase como actores sociales de pleno derecho.

Una vez separados los numerosos empleos de "proyecto" en el sentido de proyecto institucional relacionado con la enseñanza, el aprendizaje y/o la evaluación de lenguas¹², quedan en el texto del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MECRL)* 18 ocurrencias¹³, de las que se desprenden claramente las dos grandes constantes siguientes:

12 Como por ejemplo en las expresiones "el proyecto de elaboración de ejemplos de descriptores", el proyecto de un Portafolio europeo", el "proyecto DIALANG".

13 Págs. 17, 23, 25, 26, 32, 47, 48, 49, 50 (x 2), 103, 108, 106, 113, 121, 134, 136 y 140 de la versión francesa del *Marco*.

a) Aquí, el proyecto es, en primer lugar y ante todo, considerado como uno de los numerosos temas posibles de conversación, es decir, como una ayuda más de comunicación. A continuación, se presentan dos ejemplos en la versión francesa:¹⁴

Primer ejemplo:

Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc.

Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée.

Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt.

*Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un **projet** ou une idée.* (Échelle globale des niveaux de référence, descripteur B1, p. 25, la negrita es mía).

En la versión francesa, el término "projet" aparece en este pasaje: "Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un **projet** ou une idée ». (Échelle globale des niveaux de référence, descripteur B1, p. 25, yo subrayo).

En la versión española, el término "proyecto" no aparece en el pasaje correspondiente: "Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus **planes**." (p. 26, yo subrayo)

Los traductores, en efecto, se basaron en la versión original inglesa de Marco: "Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and **plans**." (Table 1. Common Reference Levels: global scale, p. 23, yo subrayo)

Segundo ejemplo:

*Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou **projets**. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.* (Tableau 2 – Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation, – S'exprimer en continu, B1, p. 26, je souligne).

Este ejemplo tampoco aparece en la versión española, que no reproduce esta parilla para la auto-evaluación". Pero de todos modos, en la versión inglesa tampoco se usaba "project", sino "plans": "I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans." (Table 2. Common Reference Levels: self-assessment grid, p. 26)

En el siguiente pasaje de la versión francesa se puede encontrar incluso el proyecto integrado, como una ayuda de expresión escrita al mismo nivel de las actividades dirigidas y orientadas en gran medida a la lengua, como el dictado:

6.4.3.3 Jusqu'à quel point les apprenants doivent-ils non seulement traiter des textes mais également en produire ? Ce peuvent être [...]

b. à l'écrit

- la dictée*
- des exercices écrits*
- des rédactions*
- des traductions*
- des rapports écrits*

14 Véase también las ocurrencias de las páginas 25, 26, 32, 49, 50 (x 2), 121 de la misma versión francesa del Marco.

- un **projet** de travail
- des lettres à un correspondant
- la participation à un réseau d'échanges scolaires par télécopie ou courrier électronique. (p. 113)

Es de notar que en la versión española de este pasaje, en vez de "projet de travail" se usa sólo "trabajos" (p. 145), cuando en la versión inglesa se encuentra la expresión "project work" (p. 146).

Es evidente que tales pasajes del *Marco* –y son numerosos– no se deben recomendar a los docentes en formación inicial: con el deseo excesivo de apostar por una estrategia de clasificación exhaustiva, los autores de este documento han elaborado listas de actividades muy heterogéneas que sólo podrían producir entre esos docentes una gran confusión conceptual. No es ese tipo de lista "cajón de sastre", que puede ayudarles eficazmente a "fomentar [...] la reflexión" (primer objetivo declarado del Marco, pág. XI), ni tampoco a "facilitar que los profesionales se comuniquen entre sí e informen a sus clientes", (segundo objetivo anunciado en el Marco, en la misma página).

b) El proyecto se cita muy a menudo a la par con la simulación y el juego de rol. Por ejemplo, en el siguiente pasaje de la versión original inglesa:

Users of the Framework may wish to consider and where appropriate state the tasks that learners will need/be equipped/be required to undertake in the educational domain, a) as participants in guided, goal-oriented interactions, projects, simulations, roleplays, etc., b) in other ways when the L2 (second language) is used as the medium of instruction in teaching of i) the language itself ii) other curricular subjects, etc. (p. 55)

La traducción francesa es fiel, utilizando la traductora el término "projets":

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas les tâches que les apprenants devront entreprendre ou auront besoin d'entreprendre ou pour lesquelles ils devront être outillés dans le domaine éducationnel a. comme participants dans des interactions guidées ou finalisées, **des projets, des simulations, des jeux de rôle**, etc. b. ou encore dans les cas où la L2 est la langue d'enseignement de la langue elle-même, ou d'autres disciplines au programme, etc. (chapitre 4.3.3, p. 47, la negrita es mía)*

Al contrario, los traductores de la versión española utilizaron de nuevo el término « trabajos » :

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:
- *Las tareas que los alumnos tendrán que aprender a realizar en el ámbito educativo, cómo se les capacitará para ello o qué se les exigirá al respecto:*
• *como participantes en interacciones guiadas y dirigidas a un objetivo, en trabajos, en simulaciones, en juegos de roles, etc.*
• *cuando se utilice la segunda lengua como medio de instrucción en la enseñanza de la lengua misma o de otras asignaturas del currículo, etc. (p. 59)*

Aparece por fin la expresión "enfoque basado en proyectos" en este pasaje del MCERL:

*En este sentido también, el enfoque conocido como **enfoque basado en proyectos**», las simulaciones globales y una variedad de juegos de roles establecen lo que son básicamente objetivos transitorios, definidos en función de tareas que hay que llevar a cabo, pero, en lo que al aprendizaje se refiere, su mayor interés reside en los recursos y en las actividades de lengua que la tarea (o una secuencia de tareas) requiere, o bien en las estrategias empleadas o aplicadas. (p. 136, yo subrayo)*

Este pasaje hace parte de los capítulos y subcapítulos siguientes:

6.1.4. Variedad de objetivos en relación con el *Marco de referencia*

6.1.4.1. Tipos de objetivos con relación al *Marco de referencia* [...]

Los objetivos de enseñanza y aprendizaje, en realidad, pueden concebirse: [...]

e) *En función del enriquecimiento o diversificación de estrategias o en función del cumplimiento de tareas* (págs. 133 y 135)

Este modo de clasificación nos facilita la explicación de este reagrupamiento del proyecto pedagógico en el mismo conjunto de técnicas que la simulación y el juego de rol: el proyecto para los autores del *MCERL*, no es más que una de esas técnicas que se supone debería suscitar comunicaciones intensas y variadas entre alumnos, porque les brinda la ocasión de llevar a cabo, en lengua extranjera, series de tareas numerosas y diversificadas.

Quedan 5 ocurrencias que yo cito aquí en su orden de aparición en el *MCERL*, y que a mi parecer merecen un análisis comparativo profundo:¹⁵

- p. 17 :

Suivant les apprenants, les savoir-apprendre peuvent présenter des compositions et des pondérations variables entre savoir-être, savoirs et savoir-faire ainsi que la capacité à gérer l'inconnu.

Savoir apprendre peut présenter des pondérations en fonction de :

- *variations suivant les objets : selon qu'il a affaire à de nouvelles personnes, à un secteur de connaissance vierge pour lui, à une culture très peu familière, à une langue étrangère*
- *variations suivant les **projets** : face à un même objet (par exemple, les rapports parents/enfants dans une communauté donnée), les procédures de découverte, de recherche de sens ne seront sans doute pas les mêmes pour un ethnologue, un touriste, un missionnaire, un journaliste, un éducateur, un médecin, intervenant chacun dans leur perspective propre*
- *variations suivant les moments et l'expérience antérieure : [...]*

- p. 106

6.1.4.1 *Types d'objectifs en relation au Cadre de référence*

*[...] En d'autres termes encore, la poursuite d'un objectif partiel peut trouver place dans un **projet** d'ensemble pour l'apprentissage.*

- p. 134

8.4.3 *Une orientation multidimensionnelle et modulaire*

[...] Les utilisateurs du Cadre de référence peuvent souhaiter examiner et, quand il convient, déclarer [...]

- *quels ordres d'objectifs paraissent le mieux convenir aux apprenants concernés (voir 7.2.) à un moment donné de leur construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle et compte tenu aussi bien de leurs caractéristiques, attentes, intérêts, **projets** et besoins que de leurs parcours antérieurs et de leurs ressources actuelles.*

- p. 136

9.2 *LE CADRE DE RÉFÉRENCE EN TANT QUE RESSOURCE POUR L'ÉVALUATION*

9.2.1 *Spécification du contenu des tests et des examens*

*[...] Par exemple, un test conçu récemment illustre ce point en ce qui concerne l'évaluation de l'expression orale. On y trouve d'abord une Conversation simulée qui joue le rôle de mise en train ; ensuite une Discussion informelle sur des sujets d'ordre général pour lesquels le candidat déclare son intérêt ; suivie d'une phase de Transaction, activité de recherche d'information soit en face à face, soit en conversation téléphonique simulée. Vient alors une phase de Production qui se réalise à travers un Rapport écrit dans lequel le candidat fournit une Description de son domaine et de ses **projets** universitaires. Il y a enfin une Coopération finalisée, tâche de recherche de consensus entre deux candidats.*

¹⁵ Este análisis se hace en base a la versión francesa. Los lectores que no leen francés podrán pasar directamente a la conclusión, págs. 16-17.

- p. 140

9.3.4 *Évaluation continue/Évaluation ponctuelle*

[...]

- *L'évaluation continue est l'évaluation par l'enseignant et, éventuellement, par l'apprenant de performances, de travaux et de projets réalisés pendant le cours. La note finale reflète ainsi l'ensemble du cours, de l'année ou du semestre.*

El análisis de estas 5 ocurrencias muestra claramente tres tipos diferentes de proyectos:

1. el proyecto de aprendizaje (individual): pág. 17;
2. el proyecto de uso (individual): págs. 17, 134 y 136;¹⁶
3. finalmente, aparecen los proyectos de enseñanza-aprendizaje, que corresponden a los proyectos pedagógicos como los podemos concebir en la pedagogía de proyectos: pág. 140; el término "proyecto" se utiliza efectivamente en esta página con el sentido de un conjunto de trabajos coherentes realizado durante un período prolongado en el marco de la enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando por lo menos yo haya interpretado correctamente la serie progresiva *procedimientos* → *trabajos* → *proyectos*.

En este momento podemos extraer de este análisis un cierto número de constataciones en cuanto a la concepción del "proyecto" en el *MCERL*:

a) No nos sorprenderá la distinción que parece haber aquí implícitamente entre el proyecto de aprendizaje y el proyecto de uso, dada la distinción que los autores de este texto establecen con fuerza, en el pasaje de la página 15 que cité *supra* en el punto 1 (pág. 4), entre "uso" y "aprendizaje", "usuario" y "alumno".

b) El proyecto pedagógico (realizado "pendant le cours" ("durante el curso"), es decir, entre alumnos y docentes) aparece muy de manera puntual e casual en la página 140, en un pasaje consagrado al "núcleo duro" del *MCERL*, es decir, a la evaluación. Por un lado, el desequilibrio entre las reflexiones y las propuestas relacionadas con la perspectiva accional y por otro lado, la evaluación, y la insuficiencia de reflexión sobre la relación entre estas dos problemáticas, son realmente evidentes en este texto; los descriptores de competencia se limitan a la lógica comunicativa sin tener en cuenta el asunto de la evaluación de los proyectos. De modo que la evaluación se concibe en el marco de una orientación producto (se evalúan los resultados comprobados) e individual, mientras que la evaluación de un proyecto necesariamente debe incluir una orientación proceso (la manera cómo se desarrolla el proyecto) y colectiva (los aportes de cada uno a la concepción, gestión y resultados del proyecto). Aparece evidente la enorme contradicción, en el *MCERL*, entre el proyecto de armonización de la enseñanza escolar de lenguas en Europa y el sistema de evaluación propuesto, que se inspira masivamente en las certificaciones para adultos.

c) El cuarto tipo de proyecto, el proyecto de enseñanza (relacionado en el sistema escolar con las finalidades educativas, con el programa oficial, con el contenido del manual utilizado, y en especial con la progresión colectiva establecida por el docente), no parece ser tenido en cuenta como tal en el *MCERL*: ahí está el efecto más claro de la influencia de las certificaciones para adultos sobre los autores del *MCERL*, certificaciones en las cuales, lógicamente, la enseñanza recibida no se tiene en cuenta. Ahora bien, con los niños y los adolescentes, quienes en su mayoría no tienen un verdadero proyecto de aprendizaje ni un verdadero proyecto de uso particular, la importancia de este proyecto de enseñanza es tan grande que las evaluaciones sumativas se hacen, en gran parte, en relación con el proceso de enseñanza colectivo, y no en relación con los procesos de aprendizaje individual.¹⁷ De modo que actualmente, sería necesario

16 Notemos cómo este tipo de proyecto es instrumentalizado en sí mismo como posibilidad de entrenamiento en la competencia comunicativa en esta última página 106.

17 He tratado el tema de la complejidad de la evaluación en el medio escolar en un largo artículo publicado en 2001 (ver bibliografía final).

iniciar todo un trabajo de investigación en didáctica de las lenguas-culturas, sobre las implicaciones didácticas que generan el tener en cuenta diferentes tipos de proyecto en la implementación de la nueva perspectiva accional, en relación con los diferentes tipos de contrato (véase *supra* punto 4).¹⁸

11. Actuar sobre la cultura: de lo intercultural a lo co-cultural y de las representaciones a las concepciones

De manera muy lógica, el enfoque *intercultural* se ha combinado, en el enfoque comunicativo (EC), con la formación en la *interacción* lingüística. Este operador común *inter* corresponde a la situación de referencia del EC, que es el contacto inicial y puntual en el encuentro con extranjeros¹⁹. He aquí, por ejemplo, cómo Geneviève Zarate presentaba en 1993 el paso de la configuración didáctica aún en vigor en la enseñanza escolar de la época (que se proponía darles a los alumnos la capacidad de sostener más adelante un contacto con la lengua y la cultura extranjeras a distancia, mediante documentos auténticos) a la nueva configuración, en la que se trataba de preparar a los alumnos para ese contacto personal con los extranjeros:

El ejercicio de civilización no puede reducirse al estudio de documentos, o a la comprensión de textos. Tal definición mínima es eficiente sólo en un contexto estrictamente escolar. Lo que [ahora] nos proponemos, es instalar unas competencias que permitirán subsanar las disfunciones inherentes a las situaciones en las que el individuo se implica en una relación vivida con el extranjero, descubriendo así aspectos de su identidad que no había tenido todavía la oportunidad de explorar; la mirada del otro le hace sentir a su vez su cualidad de extranjero, y los particularismos de sus prácticas que hasta el momento le habían aparecido como evidencias indiscutibles.

La representación, concepto clave de este enfoque intercultural, corresponde a la mirada que le damos a los extranjeros incluso antes del primer encuentro (en función de los estereotipos que nuestra propia cultura nos ha transmitido), y durante este primer encuentro, en el que interpretaremos sus comportamientos en función de esos estereotipos y de nuestro propio referencial cultural. La situación de referencia del enfoque intercultural es desde luego la de la aventura inicial e individual de "descubrimiento" cultural. Ésta ha permanecido hasta nuestros días: en una obra publicada por el Consejo de Europa en 2003 y coordinada por Geneviève Zarate, los autores de uno de los capítulos ("La hospitalidad en la formación intercultural de los docentes", Wilczynska Weronika *et al.* 2003) dan cuenta de una encuesta con cuestionario sobre las representaciones de la hospitalidad en Europa. Ellos precisan que después de un primer análisis de las respuestas, procedieron a la modificación siguiente de su corpus de análisis: "exclusión de personas que han viajado mucho (especialmente docentes de lenguas extranjeras) más familiarizadas con los esquemas interculturales"!...

Las dos nuevas situaciones sociales de referencia del *MCERL*, como las hemos visto, son las de los actores en entornos sociales y profesionales estables, a la vez multilingües y multiculturales. En el medio profesional se realizan acciones comunes a largo plazo que no solamente exigen dominar las *representaciones* cruzadas, como en el encuentro intercultural inicial y puntual, sino adaptar y poner en marcha las mismas concepciones de la acción. Una "co-cultura" puede

18 Para una primera bibliografía sobre la noción de proyecto, véase BORDALLO I. & GINESTET J.-P. 1995 en una perspectiva pedagógica; BOUTINET J.-P. 2001 en una perspectiva antropológica; y en fin, en un campo donde el proyecto se utiliza sistemáticamente y ha sido indudablemente el mejor teorizado –el de la gestión de empresas–, GAREL G. 2004. Estos tres textos también son interesantes porque enfocan el proyecto desde una perspectiva a la vez histórica y crítica.

19 Esta situación de referencia del EC es en sí misma un producto de la ideología de la época, dominante siempre como lo vemos con ese concepto de "diálogo intercultural", vigente actualmente en las instancias europeas. Este concepto postula en efecto que 1) la co-presencia de culturas diferentes produce solamente un contacto entre ellas, cuando también es necesario que ellas tengan razones comunes para establecer y mantener un contacto común por un largo período de tiempo, y esas razones son de tipo transcultural, y 2) que este podría gestionarse armoniosamente por las solas virtudes de la comunicación recíproca, cuando la permanencia, a largo plazo, de culturas diferentes en el seno de una misma sociedad corresponde también a lo multicultural, con todas sus tensiones, oposiciones y enfrentamientos que esto implica necesariamente.

definirse precisamente como el conjunto de concepciones compartidas que ciertos actores se han creado y/o que han aceptado con miras a un tipo de acción conjunta en un entorno social determinado: esto es lo que se entiende, por ejemplo, cuando se habla de "cultura escolar" o de "cultura empresarial".

Tomemos el ejemplo concreto del viaje turístico. Sobre éste podemos tener una concepción caracterizada por una preocupación por la organización, el confort y el acompañamiento colectivo (tipo "viaje organizado"), junto con un objetivo de descubrimiento objetivo de realidades concretas (paisajes, monumentos,...). También podemos tener otra concepción, la de la búsqueda de la aventura personal improvisada (y, por lo tanto, no siempre confortable: posiblemente tengamos que dormir una noche a la intemperie porque no hemos encontrado un hotel al llegar a una ciudad, o porque hemos parado en plena sabana) junto con los contactos individuales (porque nos interesamos sobre todo en las formas de vivir, en las ideas, en las preocupaciones, etc. de las personas del país). Se trata claramente de dos "concepciones" diferentes del viaje turístico, y los lectores coincidirán conmigo -eso espero- en que la naturaleza de estas "concepciones" es diferente de la de las "representaciones" que podemos tener con anterioridad de las personas con quienes se dará el encuentro, o que surgirán al contacto con ellas.

En efecto, representaciones y concepciones son independientes unas de otras en su funcionamiento: así, podemos descubrir grandes obras de civilizaciones pasadas de un país para/y regresar convencidos de las representaciones positivas que teníamos previamente de sus habitantes y de su cultura; o por el contrario entrar en contacto con sus habitantes para/y regresar convencidos de sus estereotipos negativos previos. Solamente en nuestra parte de la Europa apaciguada, de finales del siglo XX y principios del XXI, los didactas de las lenguas-culturas han podido construir un enfoque intercultural que reposa curiosamente sobre la idea de que el deseo de descubrir al Otro, y los efectos del encuentro con el Otro, serían en sí positivos. En mi conferencia de 2008a (pág. 9) cité estas líneas de un docente francés de alemán, que escribió en 1891 bajo el seudónimo de ALCESTE (nótese la alusión literaria a la obra teatral de Molière, *Le Misanthrope*...), en la gran revista francesa de docentes de lenguas vivas extranjeras de la época:

Ahora más que nunca, necesitamos penetrar el alma de las naciones extranjeras para poder sorprender en ellas, como ellas tratan de sorprender en nosotros, a los posibles y casi seguros enemigos de mañana. Ahora bien, ¿cómo podríamos ampliar el horizonte intelectual de la juventud francesa hasta este punto de vista, de otra forma que no sea haciendo que esta juventud explique a fondo los textos más convincentes de las civilizaciones rivales de la nuestra? (pág. 52)

Y lo mejor que puedo hacer al respecto es retomar los comentarios que hice de este pasaje al momento de esta conferencia:

Estas líneas, como vemos, fueron escritas en 1891, lo que en aritmética histórica francesa, se lee "1871 + [más] 20": estas líneas fueron escritas 20 años después de la derrota militar de Francia contra Prusia, "1891", lo que se lee también "1914 - [menos] 23", es decir, que se está a 23 años del inicio de la Primera Guerra Mundial: estamos, en 1981, en medio de todos aquellos años durante los que gran parte de los franceses deseaba con ardor esa revancha contra Alemania, la cual obtendría en 1918.

Esta cita nos recuerda que no hace tanto tiempo en Europa, y aún en nuestros días en el mundo, lo intercultural más frecuente no era/no es el que podemos concebir en nuestra Europa apaciguada e individualista, donde podemos felizmente permitirnos pensar lo intercultural bajo el modo de reencuentro enriquecedor entre dos individuos portadores de culturas diferentes. Sin embargo, no habría que olvidar que de Irak a Uganda, de la selva colombiana al Tíbet, lo intercultural dominante de nuestra actualidad es lo intercultural del enfrentamiento, y de un enfrentamiento colectivo, ya sea el de las etnias, de las ideologías, de las naciones o de las civilizaciones. (pág. 9)

Como escribí en un artículo de 2002²⁰, "cuando ya no se trata sólo de vivir juntos" (co-existir o co-habitar), sino de "hacer juntos" (co-actuar), no podemos contentarnos con asumir nuestras diferencias: necesitamos imperativamente crear juntos semejanzas". Esta exigencia es la misma tanto para toda sociedad como para todo curso de lengua y cultura: en este último, en efecto, el proyecto común de enseñanza-aprendizaje sólo puede conducirse en base a un acuerdo sobre una "cultura didáctica" común. Este acuerdo no implica que los alumnos se asimilen culturalmente –en el sentido en que deberían modificar su cultura personal de aprendizaje–, sino solamente que se comprometan a aplicar las concepciones comunes cuando aprenden con los otros: ahí encontramos la idea de *convención*, que remite a la idea de "contrato didáctico", del cual ya hemos hablado más arriba.

El concepto de "concepción" aplicado a la acción es de una gran complejidad. Pensemos en todo lo que sugerimos cuando decimos de dos personas o de dos grupos, que ellos comparten o no la misma "concepción" de la acción pública, política, humanitaria, sindical, educativa, etc. En efecto, aquí encontramos a la vez las finalidades (y por consiguiente los valores), los objetivos, los principios, las normas, así como los modos de realización y los criterios de evaluación de la acción.²¹ Esta es la razón por la que la nueva exigencia de formación para la co-acción y para la co-cultura en didáctica de las lenguas-culturas no puede gestionarse, como en el pasado, simplemente por una nueva configuración didáctica que vendría a reemplazar las configuraciones anteriores. Concretamente: para ser culturalmente competente en un trabajo de un largo período de tiempo con personas de otras culturas, es necesario, desde luego, crearse una cultura de acción común (componente co-cultural de la competencia cultural), pero también, compartir los valores y las finalidades (componente transcultural), conocer bien la cultura de los otros (componente metacultural), haber tomado distancia con relación a su propia cultura y estar atento a las incomprensiones e interpretaciones erróneas que siempre son posibles de una cultura a la otra (componente intercultural); y, finalmente, haberse puesto de acuerdo sobre los comportamientos aceptables por todos (componente multicultural).²² Todos estos componentes de la competencia cultural corresponden a la sucesión histórica de diferentes problemáticas culturales en didáctica de las lenguas-culturas, pero el último (el componente co-cultural) presenta la particularidad histórica de convertir en recursos el conjunto de componentes, es decir que éste conduce a los docentes a tener en cuenta cada uno de ellos articulándolos y combinándolos diferentemente entre sí.

En mi conferencia de 2008a, en la que presenté esta idea de recursividad ahora necesaria entre todos los componentes históricos de la competencia cultural²³, cité el siguiente pasaje del artículo de una socióloga que resume así los diferentes experimentos llevados a cabo en su disciplina "para modificar los estereotipos negativos entre dos grupos hostiles" (las adiciones en rojo, los recuadros en el texto y las notas en la margen izquierda son míos:

20 "Perspectivas accionales y perspectivas culturales en didáctica de las lenguas-culturas: hacia una perspectiva co-accional co-cultural", *Las lenguas modernas* n° 3/2002, julio-agosto-sept. 2002, págs. 55-71. París: APLV. Disponible en línea: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844> .

21 Ver el documento « Composantes sémantiques du concept de 'conception' [de l'action] », www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/045/ [nota del autor, 11/09/2017].

22 Para una presentación más detallada de estos diferentes componentes, véase la tabla en anexo del presente artículo, con sus comentarios, o incluso véase PUREN 2008a, versión escrita, diapositiva n° 2.

23 PUREN 2008a, versión escrita, diapositiva n° 12.

Se han probado cuatro vías principales (para modificar los estereotipos:

- transcultural** — **La ley** : las leyes contra la discriminación pueden ser poco aceptadas en un primer momento, pero pueden imponerse a la larga, como en Estados Unidos.
- metacultural** — **La información y el llamado a la razón** : los prejuicios se oponen a los hechos, pero la persistencia puede ser provechosa. Para modificar la imagen negativa que los alumnos de 10 a 12 años tenían sobre los niños arábes, un grupo israelí puso en marcha un programa para desarrollar en seis sesiones y bajo dos formas: ya fuera leyendo una historia o proyectando una película que presentaran niños, seguido de un debate. Este programa fue eficaz -un poco más con el material audiovisual.
- intercultural** — **El contacto** : poner en contacto a alumnos, residentes, soldados, etc. de etnias diferentes fue el método que más se empleó. Este puede salir bien, después de establecer, si los miembros de dos grupos se encuentran en iguales condiciones, y si verdaderamente tienen la posibilidad de aprender a conocerse.
- multicultural** — **La cooperación** : si ésta se añade al contacto, aumenta las posibilidades de salir bien. [...] Después de haber transformado en enemigos a los adolescentes de dos campamentos de vacaciones, se intentó acercarlos mediante actividades en común (comida, deportes). Eso no fue suficiente. Se les propuso entonces "objetivos supraordenados", es decir, de interés común para los dos grupos, tales como reparar el camión que llevaba los víveres para todos: la hostilidad se atenúa y después desaparece, y finalmente terminan por entablarse amistades intergrupales.

(p. 47)

Claudie Bert, « Les stéréotypes », *Sciences Humaines* n° 139, junio 2003, pp. 46-47.

Si aceptamos considerar que el contacto de larga duración (véase "si verdaderamente ellos tienen la posibilidad de aprender a conocerse") corresponde a la problemática de lo multicultural, encontramos en esta síntesis, de manera impresionante a mi parecer, los diferentes componentes de la competencia cultural, y en el orden mismo en el que ellos aparecieron en la historia de la didáctica de las lenguas-culturas.

No veo por qué los docentes de lenguas deberían, para formar a sus alumnos en la competencia cultural, privarse de una u otra de estas "vías principales" a su disposición, bajo el pretexto de que con la última –la perspectiva co-cultural– ha aparecido la vía de la cooperación. El problema que se plantea para ellos no es el de saber cuál es la mejor, sino, de manera muy pragmática, cuál selección, articulación y combinación de estas vías/componentes de la competencia cultural serán las más eficaces por ser las más adecuadas a las finalidades/objetivos de su institución y de ellos mismos, a sus alumnos y al conjunto de parámetros del entorno común de enseñanza-aprendizaje.

12. ¿Qué formación en el actuar de la enseñanza?

Cualquier acción social, que se dé en o fuera de clase, siempre es altamente contextual ya que depende íntimamente de la cultura de los actores y de la cultura local en la que se integran. Así como el ciudadano europeo actualmente debe poseer una "competencia plurilingüe" y una "competencia pluricultural" que le permita adaptarse a su sociedad compleja²⁴, así mismo el docente debe disponer en adelante de una "competencia pluri-metodológica" para adaptarse a las diferentes culturas de aprendizaje. No se trata de gestionar eclécticamente en clase una yuxtaposición de estrategias de enseñanza y de aprendizaje heterogéneas; por el contrario, el reto es lograr con cada uno de sus grupos de alumnos la construcción de una "co-cultura" de enseñanza-aprendizaje, condición para que unos y otros puedan comportarse en clase como docentes y alumnos involucrados en su proyecto común de enseñanza-aprendizaje, y como verdaderos actores sociales eficaces.

Según los autores del *MCERL*, "no corresponde al *Marco de referencia* fomentar una metodología concreta para la enseñanza de idiomas, sino presentar opciones" (pág. 141). Para que las opciones que se escojan colectivamente entre docentes y alumnos sean razonadas, es necesario que las alternativas se planteen claramente, con las ventajas e inconvenientes correspondientes, en función de los diferentes entornos didácticos. Ahora bien, la principal alternativa actual –en este caso, entre el enfoque comunicativo y la perspectiva del actuar social– no aparece en el *MCERL*, pues le falta elaboración suficiente. Los diferentes términos utilizados que corresponden al campo del "actuar" (*acto*, *actor*, *actividad*, *actuar*, *operación*, *tarea*, a los que habría que añadir *acción* y *proyecto*, entre otros) ni siquiera están aún estabilizados en el *MCERL*. La

24 Véase la definición de estas competencias en los comentarios de la tabla adjunta.

denominación de la nueva orientación didáctica oscila entre "perspectiva accional" y "enfoque accional"²⁵, y sobre todo, no se ha propuesto ninguna distinción terminológica entre dos conceptos diferentes aunque centrales en la nueva perspectiva accional: el actuar de uso y el actuar de aprendizaje²⁶.

Ahora bien, esta idea de los autores del *MCERL* se aplica tal cual a todos los formadores, a quienes no les corresponde promover "una metodología concreta para la enseñanza de idiomas" –aunque fuera la última, la "perspectiva accional" o "el enfoque accional"–, pero sí presentar opciones entre las que los docentes y los alumnos podrán efectuar sus propias elecciones, articulaciones y combinaciones para elaborar ellos mismos sus concepciones comunes de la enseñanza-aprendizaje. Esta es la filosofía que yo he querido aplicar en el presente artículo: proponer a los lectores que elijan entre un gran número de ideas.

La racionalización de la evaluación en lenguas a nivel europeo, que constituye el proyecto más claramente anunciado y el más rigurosamente construido del *MCERL*, implica paralelamente que se tenga muy en cuenta la diversidad de culturas de enseñanza-aprendizaje: en efecto, no es posible lograr los mismos resultados en entornos diferentes a menos que se diferencien los medios de lograrlo. En otras palabras, al contrario de la técnica del *benmarching* en gestión de empresas (que consiste en investigar las mejores prácticas para imitarlas: véase *infra* el punto 14), una armonización máxima de las escalas y procedimientos de evaluación al nivel europeo implica, paralelamente, una diversificación máxima de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

13. El actuar social entre docentes: una co-formación continua a favor de la "innovación sostenible"

Aplicada a las prácticas de los docentes, la perspectiva del actuar social plantea una nueva reflexión –al lado de la perspectiva ya reconocida que tiene que ver con los diversos tipos de formación (inicial, continuada y continua)– sobre las modalidades que Internet ahora hace técnicamente posibles.

Ya existen las redes de intercambio de recursos entre docentes, de manera más o menos ocasional (en las listas de difusión o en ciertos sitios de editores, por ejemplo) o sistemática (sitios especializados creados y gestionados por asociaciones de docentes). Es posible visitar, para limitarse a las primeras plataformas colaborativas concebidas por los docentes escolares en Francia, "Sésamath" (<http://www.sesamath.net>, sitio de docentes de matemáticas), "Clionautes" (www.clionautes.org, sitio de docentes de historia y geografía), "Weblettrés" (www.weblettrés.net, sitio de docentes de francés lengua materna) y "Open English Web" (www.openenglishweb.org, sitio de docentes de inglés lengua extranjera). En Bélgica existe ya hace algunos años, para los docentes de francés lengua extranjera, el sitio www.referentiel-file.irisnet.be/.²⁷

Las herramientas y entornos colaborativos ahora disponibles –particularmente los de la Web 2.0– permiten pasar, entre docentes, del enfoque comunicativo a la perspectiva co-accional, es decir que se pueden concebir como medios no solamente de intercambios ocasionales, sino de trabajo común a largo plazo. Estos sitios han sido creados por asociaciones que, como está escrito en la presentación de una jornada de reflexión organizada sobre este tema el 24 de septiembre de 2008 en el Instituto Nacional francés de Investigación en Pedagogía (INRP por sus siglas en francés), "han sido desarrollados en torno a la mutualización y al trabajo

25 Ésta es la lista exhaustiva de las ocurrencias del concepto en la versión francesa del MECE: « Une perspective actionnelle » (capág. 2.1., pág. 15) ; « perspective [...] de type actionnel » (pág. 15) ; « la perspective actionnelle » (pág. 15) ; « [Est définie comme tâche toute] visée actionnelle » (pág. 16) ; « modèle [...] de type actionnel » (pág. 19) ; « approche actionnelle » (pág. 40 y pág. 137).

26 Por mi parte he propuesto definir "tarea" como "unidad de sentido en el actuar de aprendizaje", y "acción" como "unidad de sentido en el actuar de uso". Para un intento de reorganizar el conjunto del campo del actuar en DLC, véase PUREN 2006e, anexo págs. 54-56. Para un análisis de las insuficiencias de la reflexión metodológica en el MECE, véase PUREN 2006f.

27 Los dos últimos sitios ya no existen [nota del autor 11/09/2017].

cooperativo [y] se comprometen actualmente con el trabajo colaborativo".²⁸

El "proyecto profesional" de cada docente debe, de ahora en adelante, concebirse prioritariamente sobre esa nueva base de colaboración a largo plazo entre pares. Como yo concluí en uno de mis artículos publicado en 2006 en *Le Français dans le monde*:

Al contrario de cualquier lógica jerárquica y burocrática (aunque fuera la del Consejo de Europa...), ya es hora de pasar, con los docentes también, del enfoque comunicativo (se les informa sobre las últimas orientaciones decididas por "expertos") a la perspectiva accional (ellos forman parte integrante de una acción colectiva de innovación). (PUREN 2006c, pág. 44).

Solamente con esta condición podrá emerger un nuevo modelo de innovación que seguramente provocará entre los docentes una menor resistencia comprensible, más acuerdo espontáneo y participación activa, que las innovaciones pasadas, incluyendo el *MCERL*; al igual que ese modelo de desarrollo que se ha impuesto en los países a nivel internacional, también debemos concebir, de ahora en adelante, en didáctica de las lenguas-culturas, un tipo de *innovación sostenible*.

14. ¿Qué teorías del actuar social en la didáctica de las lenguas-culturas?

Ya señalé las imprecisiones terminológicas en el *MCERL* relacionadas con la organización del campo semántico del actuar, que sin embargo es, naturalmente, el campo principal de la "perspectiva accional" que sus autores promueven. Éstas se explican por el hecho de que dicha perspectiva emerge históricamente sin referencia a alguna teoría nueva, o a cualquier teoría. En efecto, los autores del *MCERL*,

- a) declaran que no les corresponde decidir entre dos teorías lingüísticas concurrentes:

La gramática de cualquier lengua en este sentido es enormemente compleja, y hasta ahora se resiste a un tratamiento concluyente o exhaustivo. Hay varias teorías y modelos en conflicto sobre la organización de palabras en oraciones. No es competencia del Marco de referencia valorarlas ni preconizar el uso de ninguna [...] (pág. 110)

- b) reconocen que actualmente no existe una teoría cognitiva de aprendizaje admitida por todos (pág. 108):

6.2.2. ¿Cómo aprenden los alumnos? 6.2.2.1. No existe actualmente un consenso respecto a la forma en que aprenden los alumnos que esté tan consolidado por la investigación como para que el Marco de referencia se fundamente en una teoría del aprendizaje en concreto. (pág. 138)

- c) e incluso –más sorprendente aún si pensamos en la importancia de esta noción en la clasificación de las escalas de evaluación del *Marco*, pero los felicitamos por su gran honestidad intelectual...– que ellos no disponen de una teoría de la competencia lingüística:

La descripción también tiene que estar basada en teorías sobre la competencia comunicativa, lo cual resulta difícil de lograr porque la teoría y la investigación disponibles

²⁸ Véase el anuncio en la dirección <http://eductice.inrp.fr/EducTice/partenariats/journeeTCol/>, consultada el 29 de agosto de 2008. La "cooperación" se apoya en el principio de compartir trabajo, la "colaboración" en el trabajo común, que corresponde a lo que yo llamo por mi parte la "acción conjunta" para diferenciarla del concepto de "interacción" así como se ha concebido históricamente y puesto en marcha en el EC. Notaremos que en el título del sitio de los colegas matemáticos, "¡Trabajar juntos, ayudarse mutuamente... comunicar!", deberíamos poner los términos exactamente en el orden inverso, si quisiéramos retomar el orden de la evolución histórica de los retos prioritarios en didáctica de las matemáticas como en DLC y en toda la pedagogía escolar: "¡Comunicar, ayudarse mutuamente... trabajar juntos!" Trabajar juntos implica seguramente comunicar, pero no necesariamente a la inversa. Para leer sobre las nuevas herramientas colaborativas, podremos consultar también en Internet el artículo de ARCHAMBAULT 2007.

no proporcionan una base adecuada para dicha descripción. (pág. 23)

A los ojos de los autores del *MCERL*, solamente la nueva "competencia plurilingüe" constituye un "cambio de paradigma" (pág. 5) con las "implicaciones" y "repercusiones" previsibles, pero este estatuto declarado de ruptura epistemológica no se apoya en ninguna teoría correspondiente: tanto la descripción propuesta de este "repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas" (pág. 5) y en el que las diferentes lenguas están en correlación e interactúan, como las escalas de niveles sugeridas para medir una competencia de este tipo; se concibieron con base a una alternancia entre lenguas yuxtapuestas a las que el locutor habría recurrido de manera complementaria o compensatoria, para asegurar una competencia global, por otra parte, definida siempre en el marco del paradigma comunicativo anterior. En las líneas siguientes, por ejemplo, esto aparece claramente:

En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto. Por ejemplo, los interlocutores pueden cambiar de una lengua o un dialecto a otro, explotando así la habilidad que tiene cada uno para expresarse en una lengua y para comprender otra. (pág. 4)

Personalmente, en vista de los estragos provocados por el aplicacionismo en la historia de la didáctica de las lenguas-culturas de estas últimas décadas, me alegro mucho de tal ausencia de cualquier teoría nueva "dura" que aspire al estatuto de ciencia "exacta" privilegiada, así como lo pudieron ser en el pasado el estructuralismo en lingüística o el behaviorismo en psicología del aprendizaje (por lo menos en las interpretaciones y usos que se les dieron en la época).

Sin embargo, hay por lo tanto un peligro real en la situación actual, de que solamente los objetivos de comportamiento lingüístico de las escalas del *Marco* sean movilizados empíricamente para sentar la supuesta "objetividad" que sería necesaria para la legitimación del proyecto de armonización europea. Ahora bien, no veo cómo poner en funcionamiento un "enfoque por competencias"²⁹ semejante, a falta de poder apoyarse en una teoría de la competencia lingüística (de la que los autores del *MCERL* afirman no disponer), podría evitar provocar otra cosa que un simple *remake* de la pedagogía por objetivos de los años 80, con las derivas y efectos perversos reconocidos que condujeron rápidamente a su abandono en Francia.³⁰ Este abandono se dio, por otro lado, en beneficio de una reactivación... de la pedagogía de proyectos, la cual sigue estando vigente –y creo que debemos felicitarnos por ello– en las instrucciones oficiales francesas que conciernen al conjunto de disciplinas escolares, entre ellas las lenguas extranjeras.

Según mi conocimiento, esta deriva empírica se puede combatir de dos maneras complementarias:

–Una manera consiste en oponer a la pedagogía por objetivos la pedagogía de proyectos, que desde hace tiempo ha mostrado su eficacia en el terreno. Esto es lo que yo hago regularmente desde la publicación del *MCERL*, al defender la idea de que la perspectiva del actuar social es mucho más importante que las escalas de competencia en lo que a la evolución histórica de la didáctica de las lenguas-culturas en Europa concierne. La armonización de las evaluaciones certificativas representa indudablemente un progreso en términos de política lingüística europea, pero no implica ni provoca en sí misma el mínimo progreso en la enseñanza-aprendizaje. Pensar,

29 O de cualquier otra forma que llamaríamos a una nueva versión de este viejo fantasma de racionalización y normalización burocráticos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. [Nota del autor con fecha 11/09/2017: a propósito del concepto de "competencia", véase mi ensayo titulado "*Le travail d'élaboration conceptuelle dans la recherche en DLC. L'exemple de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle* », 82 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/.]

30 Véase sobre este tema, en PUREN 2007a, las diapositivas 18 a 22, y en particular, en esta última diapositiva, la citación de BOUTINET 1990, págs. 191-192. En el título de esta conferencia, "Algunas preguntas impertinentes con respecto a un *Marco Europeo Común de Reverencia*", preciso que "reverencia" en lugar de "referencia" no es un error de digitación... A diferencia de lo que ha pasado en Francia, en Alemania, la aparición del *MCERL* ha dado lugar a un concierto de críticas por parte de los didactas: véase FRIEDERIKE DELOUIS Anne 2008.

como parece ser el caso entre ciertos "expertos" (las comillas se imponen con fuerza en este caso), que la comparación de los resultados entre los sistemas escolares europeos permitiría descubrir las mejores prácticas, y luego generalizarlas en todos los países, es transferir la técnica reconocida de *benmarching* en gestión de empresas. Sin duda, una técnica semejante es eficaz entre empresas que compiten en los mismos mercados y para productos más o menos estandarizados que dependen de procesos idénticos: pero éste no es en ningún modo el caso de los diferentes sistemas escolares europeos, que dependen de esta diversidad cultural que las instituciones europeas declaran, por otra parte, querer proteger. Quisiera que se me explicara bien la razón por la que las culturas sociales deberían ser protegidas en Europa, pero las culturas escolares, que sin embargo forman parte de ellas de pleno derecho, deberían ser erradicadas bajo el pretexto de que la normalización sería una condición de la eficacia en este ámbito de la acción social.³¹

—La otra manera consiste en elaborar una teoría del actuar social, a la vez moderna y apropiada, para la didáctica de las lenguas-culturas, es decir, modelos diversificados de relaciones entre el actuar de enseñanza, el actuar de aprendizaje y el actuar de uso de las lenguas-culturas, que sean suficientemente numerosos y diferenciados como para adaptarse a la diversidad de los públicos, de las finalidades-objetivos, de las culturas y entornos de enseñanza-aprendizaje.

A tal efecto, las teorías llamadas "constructivistas" del aprendizaje son interesantes *a priori*, ya que consideran la acción del sujeto alumno como primer principio explicativo del proceso de aprendizaje: este es el caso del "constructivismo cognitivo", con la hipótesis de la interlengua, reconocida en DLC desde hace más de 20 años.³² Desde la perspectiva del actuar social, es inevitable interesarse particularmente en las teorías llamadas "socio-constructivistas", pues éstas hacen hincapié en la importancia de los diferentes actores que intervienen en el proceso de aprendizaje. El modelo de la "zona proximal de desarrollo" de Vygostki ofrece así un modelo que relaciona dinámicamente la acción del alumno con la del docente. Émilie PERRICHON (2008), para concebir las relaciones entre actuar de aprendizaje y actuar de enseñanza, dentro del marco de una pedagogía de proyectos en clase de FLE, fue a buscar ideas muy convincentes en la obra de Alfred Schütz, el representante austriaco de una de las constelaciones de la galaxia constructivista, llamada del "constructivismo fenomenológico".

Personalmente, me inspiré en la teoría de la complejidad de Edgar Morin para proponer en 2005 un modelo complejo de relación enseñanza-aprendizaje compuesto por siete modos diferentes de relación que pueden ser seleccionados, combinados y articulados de manera diferente.³³ Para elaborar una teoría de la didáctica de las lenguas-culturas como disciplina, es decir, su epistemología, empecé a buscar mis ideas otra vez en los trabajos de Edgar Morin sobre el pensamiento complejo (por ejemplo, 1990), de Richard Rorty sobre la filosofía pragmatista (por ejemplo, 1995), y de Herbert A. Simon sobre la ingeniería de lo artificial (por ejemplo, 1969, citado anteriormente), porque los tres me parecieron particularmente útiles para concebir la DLC como "disciplina de intervención", según la reconocida expresión de Robert Galisson; en otras palabras, como una disciplina que se ha dado a sí misma, como perspectiva constitutiva, su propio actuar social.

Estas elecciones personales fueron determinadas inevitablemente por mi propio recorrido intelectual y profesional: es posible y debe convocarse a otros muchos autores y disciplinas para alimentar *el debate teórico necesario permanente dentro de la DLC, que no es otra cosa que un debate de ideas*. En los próximos años, otros didactas de lengua y cultura posiblemente querrán, por ejemplo, buscar referencias teóricas más acá del nivel cognitivo, en el nivel neuronal, y

31 Sobre este asunto, véase PUREN 2007b, como reacción a las conclusiones del Consejo (de la UE) sobre el indicador europeo de competencias lingüísticas (2006/C 172/01), <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:172:0001:0003:FR:PDF> (última consulta 25/08/2008).

32 Notemos la dominación del operador "inter" en DLC desde hace varias décadas, con los conceptos de interlengua, interacción lingüística e intercultural. La emergencia de la perspectiva accional puede interpretarse, desde un punto de vista epistemológico, como el paso, en lo que tiene que ver con el operador lógico de referencia, de lo "inter-" a lo "co-".

33 El continuum, la oposición, la evolución, el contacto, la dialógica, la instrumentalización y el encuadramiento.

convocarán para este debate las ideas de Giacomo Rizzolatti, el descubridor de las "neuronas espejo", que demuestra que desde este nivel hay una intrincación entre la percepción y la acción.³⁴

A semejanza de la diversidad de las lenguas, de las culturas (incluidas las de enseñanza-aprendizaje) y de las configuraciones didácticas con sus respectivas metodologías, la diversidad de los apoyos teóricos externos y de los modelos teóricos internos debe considerarse y gestionarse en nuestra disciplina por lo que es, es decir, no como una prueba de fragilidad, sino de dinamismo. En efecto, el índice de madurez de una disciplina no es (ya no es) su capacidad para construirse un marco teórico fuerte y unificado, sino su capacidad para ajustar constantemente la regulación entre la multiplicidad de andamiajes teóricos externos y las construcciones teóricas internas, ambas igual de necesarias en cuanto a la duración: en otras palabras, a mi parecer el concepto de "zona proximal de desarrollo" puede utilizarse para concebir el desarrollo histórico de la disciplina DLC.

En la medida en que la perspectiva del actuar social del *MCERL* fue introducida explícitamente sin relación con cualquier otra teoría extra-didáctica, espero que todas las teorías que esta nueva perspectiva accional ha convocado aparezcan en el futuro, como todas en realidad siempre fueron en el pasado de nuestra disciplina, como andamiajes conceptuales internos realizados por los didactas, en su práctica de construcción disciplinaria, a partir de materiales encontrados en otros campos científicos. Es el momento de anunciar claramente y hacer conscientemente lo que proponía Richard Rorty en su *Introducción al pragmatismo* (citado *supra*), es decir, "tratar la teoría como auxiliar de la práctica, en lugar de ver en la práctica el producto de una degradación de la teoría" (1995, pág. 29).³⁵

Me gustaría concluir con esta idea fundamental de la gestión positiva de la diversidad necesaria de teorías externas y modelos internos, diversidad tan indispensable en esta parte tan minúscula de la noosfera que representa la didáctica de las lenguas-culturas, como lo es la biodiversidad en la biosfera.

Conclusión

Hemos visto que los autores del *MCERL* dudan entre las denominaciones de "enfoque accional" y "perspectiva accional". Al parecer, la segunda se impone actualmente, como se observa incluso en el título del número 45 (enero 2009) "Recherches et applications" de la revista *Le Français dans le monde*: "La perspectiva accional y el enfoque por tareas en clase de lengua" (ROSEN 2009). Personalmente esto me agrada, porque el término "perspectiva" corresponde mejor a la idea que yo me hago de la necesidad que tienen los docentes y los didactas –con el fin de gestionar lo mejor posible la complejidad de los ambientes de enseñanza-aprendizaje, y para ello mantener una reflexión compleja sobre los procesos correspondientes– de diversificar al máximo las formas de considerar los problemas didácticos enlazando las perspectivas diferentes unas con otras, como se haría con un objeto de formas complicada, cuya forma en 3D sólo puede aprehenderse visualmente haciendo girar el objeto entre los dedos. Puede decirse, desviando positivamente una expresión francesa cuyo sentido usual es negativo (de hecho ésta significa "no decidimos a decir finalmente las cosas como las vemos"), que "tourner autour du pot" (literalmente "dar vueltas alrededor del tema", es decir, en español, "andarse con rodeos" o "andarse por las ramas") es justamente lo que cabe hacer en didáctica de las lenguas-culturas. Las únicas tres buenas preguntas a hacerse constantemente son cómo escoger las buenas ramas, cómo agarrarlas bien y cómo pasar en buen momento de una a otra...

34 Las neuronas excitadas durante la percepción de un objeto serían las mismas que las que lo son durante la acción que se piensa o que se sabe que puede realizarse con este objeto. Véase DRIEUX Philippe: "El espejo de las neuronas", recensión de la obra de RIZZOLATTI Giacomo & SINIGAGLIA Corrado, *Las neuronas especulares*, traducida del italiano por Marlène Raiola. París, Odile Jacob, 2008. 240 pág., http://www.laviedesidees.fr/IMG/pdf/20080711_rizzolatti.pdf, (última consulta 18/08/2008).

35 En mi artículo de 1997b me refiero al tema de la teorización didáctica concebida como conceptualización de los datos del terreno. [Nota del autor con fecha 11/09/2017: véase también mi ensayo titulado *Teoría general de la investigación en didáctica de las lenguas-cultura*, www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a-es/.]

En el presente artículo he propuesto un cierto número de "ramas", entre las cuales los lectores elegirán las que les convengan, su manera de agarrarlas, así como el momento para pasar de una a otra; incluso encontrarán otras que aparentemente corresponderán mejor a su personalidad, a su cultura, a su experiencia y/o a su entorno. Todas las configuraciones didácticas han tenido en el pasado su propia "perspectiva accional", en un sentido muy general, que a mi parecer es necesario conservar en esta expresión, a saber, una relación de homología máxima entre un determinado actuar de uso de referencia y el actuar de aprendizaje de referencia correspondiente (PUREN 2006a, pág. 39). He tratado de mostrar aquí que la nueva perspectiva accional, la perspectiva del actuar social, permite darle múltiples miradas renovadas a los problemas tradicionales de la didáctica de las lenguas-culturas tan fundamentales como la relación entre enseñanza y aprendizaje, entre salón de clase y sociedad, entre enseñanza-aprendizaje "escolar" y adquisición "natural", entre documentos "fabricados" y documentos "auténticos", entre autonomía y heteronomía³⁶, entre dimensión colectiva y dimensión individual.

Es conocida la expresión de Georges Braque: "Siempre se necesitan dos ideas. Una para matar a la otra". Por supuesto, hay que ir aún más allá de esta lógica en DLC, para conservar disponibles permanentemente no sólo la perspectiva del actuar comunicacional (la perspectiva accional del enfoque comunicativo) y la del actuar social (la perspectiva accional esbozada por el *MCERL*), sino todas las perspectivas accionales anteriores (véase la tabla adjunta). Esto me parece necesario tanto para mantener la posibilidad de una visión compleja –es decir, en especial dinámica, enlazando constantemente todas las perspectivas posibles–, como para evitar en últimas la suerte con la que han corrido todas las perspectivas precedentes, la de operar un "imagen fija automática", imponiendo finalmente una visión estereotipada y también reductora, que llamamos ahora "pensamiento único". La pedagogía de proyectos también tendrá necesidad, para volverse compleja (en especial para que se gestione contextualmente lo mejor posible el equilibrio entre lo individual y lo colectivo, y entre el trabajo con el proyecto y el trabajo con la lengua), de combinarse con otras orientaciones pedagógicas ya reconocidas también, como la "pedagogía diferenciada" (véase PUREN 2001a) y la "pedagogía de contratos" (véase *supra* el punto 4 y final del punto 10, así que PUREN 2007c).

Estoy absolutamente convencido de que sólo manteniendo activas todas las perspectivas accionales posibles es como podremos construir esa "didáctica compleja de las lenguas-culturas" indispensable para que los docentes, de todas las culturas sociales y tradiciones didácticas, puedan ser, al igual que sus alumnos, realmente co-actores de esta nueva "perspectiva del actuar social".

36 Sobre este tema, véase mi artículo "Contrôle vs. autonomie, contrôle et autonomie : deux dynamiques à la fois antagonistes et complémentaires", www.christianpuren.com/mes-travaux/2014d/ [nota del autor con fecha 11/09/2017].

Bibliografía

- ALCESTE Steph. [seudónimo]. 1891. « Troisième causerie sur l'enseignement des langues vivantes ». *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 2, abril 1891, págs. 49-53.
- ARCHAMBAULT Jean-Pierre. 2007. « Développement de ressources pédagogiques en ligne libres et mutualisées ». Artículo en línea en el sitio de la EPI: <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0711a.htm>, consultado el 29 de agosto de 2008. Publicado en *Médialog* n° 63 de septiembre 2007, págs. 42-45.
- BERT Claudie. 2003. « Les Stéréotypes », *Sciences Humaines* n° 139, págs. 46-47.
- BOUTINET Jean-Pierre. 1990. *Anthropologie du projet*. París : PUF, 2005 [1ª ed. 1990], 409 pág.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. CONSEIL DE L'EUROPE 2001. Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. París : Didier, 2001, 192 pág. En línea : Strasbourg: Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques, www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CECR_FR.pdf, n.d. (última consulta 31 juillet 2017).
-Versión española : *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* © 2001 Consejo de Europa para la publicación en inglés y francés, © 2002 Instituto Cervantes para la traducción en español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección general de Cooperación Internacional, 263 pág. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
-Versión inglesa : COUNCIL OF EUROPE. sd. [2000]. *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg, Language Policy Unit, 260 pág., http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CECR_EN.pdf (última consulta 27 de agosto de 2016).
- FOREST WOODY HORTON Jr. 2008. *Introduction à la maîtrise de l'information*, París : UNESCO, 112 pág. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020f.pdf> (última consulta 1º de septiembre de 2017).
- FRIEDERIKE DELOUIS Anne. 2008. « Le CECRL : compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone ». *Les Langues Modernes* n°2/2008 (« Le Cadre européen : où en sommes-nous ? »). París : APLV, págs. 19-31.
- LENOIR Pascal. 2009. *L'éclectisme et ses enjeux en didactique scolaire des langues cultures : le cas de l'enseignement apprentissage de l'espagnol en France*. Tesis en Didáctica des lenguas-culturas y Ciencias del lenguaje en la Universidad de Saint-Étienne. Dirección Ch. Puren. Sustentación prevista en 2009.
- MELERO ABADÍA Pilar. 2004. "De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa", pág. 689-714 in: LOBATO J.-S., SANTOS GARGALLO I. (dir.), *Vademécum para la formación de profesoras. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid : SGEL, 1308 pág.
- MORIN Edgar. 1900. *Introduction à la pensée complexe*. París : ESF edición, 160 pág.
- NUNAN David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PERRICHON Émilie. 2008. *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères: enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*. Tesis en Didáctica de las lenguas-culturas y Ciencias del lenguaje en la Universidad de Saint-Étienne. Dirección Ch. Puren. Octubre 2008.
- PUREN Christian. 1997a : « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? », *Les Langues Modernes* n° 2, págs. 8-14. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1842>.
- 1997b. « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 105, enero-marzo, págs. 111-125. París : Didier-Érudition.
- 1998. « Les langues vivantes comme outil de formation des cadres » [Conferencia de apertura del Congreso de l'UPLEGESESS (Union des professeurs enseignant les disciplines littéraires dans les classes préparatoires scientifiques), Saint-Étienne, 28 de mayo de 1998], págs. 7-14 en : Actas del Congreso XXVI de la UPLEGESESS (Union des professeurs enseignant les disciplines littéraires dans les classes préparatoires scientifiques), « L'enseignement des langues dans les grandes écoles : programmes, contenus et idées directrices ». Saint-Étienne : École Nationale Supérieure des Mines, 148 pág.
- 2001a (dir.). *Livrets de formation et autoformation à l'intervention en pédagogie différenciée*

- en classe de langue*. París : APLV. Registros descargables gratis en línea en inglés, francés, italiano y portugués: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spipág.php?article763>. DVD de 2 horas y 30 min. con los videos de apoyo correspondientes (43 secuencias de clase) que se pueden solicitar a la APLV (aplv.lm@gmail.com).
- 2001b. « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire », n° 2, 2001, págs. 12-29. En línea : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spipág.php?article1155>
 - 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues modernes* n° 3, julio-agosto-septiembre 2002, págs. 55-71. París: APLV. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spipág.php?article844>.
 - 2005. « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 140, octubre-diciembre [« Interdidacticité et interculturalité ». Actas del Primer Coloquio Internacional sobre la didáctica comparada de las lenguas-culturas, CEDICLEC, Universidad de Saint-Étienne, 17-18 febrero 2005].
 - 2006a. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le monde* n° 347, septiembre-octubre, págs. 37-40.
 - 2006b. « Les tâches dans la logique actionnelle », *Le Français dans le monde* n° 347, septiembre-octubre 2006, págs. 80-81.
 - 2006c. « La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique », *Le Français dans le monde* n° 348, noviembre-diciembre 2006, págs. 42-44.
 - 2006d. « Entrées libres », *Le Français dans le monde* n° 348, noviembre-diciembre 2006, pág. 91.
 - 2006e. « Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre Européen Commun de Référence ? ». Conferencia en la Asamblea General de la APLV, Grenoble 22 de marzo de 2006. En línea como presentación en PowerPoint comentada por escrito : <http://www.aplv-languesmodernes.org//spipág.php?article30>.
 - 2006f. « Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre ». Artículo en línea: <http://www.aplv-languesmodernes.org//spipág.php?article35>.
 - 2007a. « Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Révérence », Jornada de lenguas de la IUFM de Lorena, 9 de mayo de 2007. Conferencia en línea como presentación sonorizada : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spipág.php?article990>.
 - 2007b. « Quelques conclusions personnelles sur les *Conclusions du Conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques* de 2006 ». Artículo en línea : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spipág.php?article437>.
 - 2007c. « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées ». Cuadernos de Filología Francesa (revista del Departamento de Filología Románica, Área de Filología Francesa de la Universidad de Extremadura, Cáceres, España), n° 18, octubre 2007, págs. 127-143. Publicada en línea en octubre de 2007 en el sitio de la APLV: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spipág.php?article1323>.
 - 2008a. « La didactique des langues-cultures entre la centration sur l'apprenant et l'éducation transculturelle ». Conferencia pronunciada en el marco del Coloquio internacional de Tallinn (Estonia) 8-10 de mayo de 2008. Conferencia en línea (en versión oral y en versión escrita) : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spipág.php?article1774>.
 - 2008b. « Les activités langagières en classe de langue dans la perspective de l'agir social : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ». Artículo en línea : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spipág.php?article1841>.
- RORTY Richard. 1995. *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*, trad. fr. París, Albin Michel (coll. « Bibliothèque internationale de philosophie »), 158 pág.
- ROSEN Evelyne (dir.). 2009. « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue ». *Le Français dans le Monde* « Recherches et applications », n° 45, enero, París : CLÉ internacional.
- SIMON Herbert A. 1969. *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*, trad. del inglés por J.-L. Lemoigne, París, Dunod (coll. « afcet Système »), 1991, 230 pág. [1ª ed. The Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, 1969].
- TRIM John. 2002. « Chapitre 1. Guide pour tous les utilisateurs », págs. 3-52 en : TRIM John (dir.), BAILLY Sophie, DEVITT Sean, GREMMO Marie-José, HEYWORTH Frank, HOPKINS Andy,

JONES Barry, MAKOSCH Mike, RILEY Philip , STOKS Gé, *Guide pour les utilisateurs Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. s.d. [abril 2002), 271 pág.

http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/Guide-pour-les-utilisateurs.html. Consultado el 26 de agosto de 2008.

WILCZYNSKA Weronika, LISKOVA Libuse, EÐVARÐSDÓTTIR Sigurbjörg, SPEITZ Heike, Capítulo 5 : « L'hospitalité dans la formation interculturelle des enseignants », en : Geneviève Zarate (coord.), *Médiation culturelle et didactique des langues*. Éditions del Consejo de Europa, septiembre de 2003, 258 pág.

ZARATE Geneviève. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, París : Didier-CRÉDIF, coll. « Essais », 128 pág.

Anexo

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS

Situación de uso (social) de referencia			Situación de aprendizaje (escolar) de referencia	
Objetivo social de referencia		Actuar de uso de referencia (acciones sociales)	Actuar de aprendizaje de referencia ("acciones escolares")	Construcciones metodológicas correspondientes
lingüístico	cultural			
1. capacidad de seguir leyendo los grandes autores clásicos	componente transcultural : los <i>valores</i> universales	leer	traducir (= leer en el paradigma indirecto)	metodología "tradicional" (siglo XIX)
2. capacidad de mantener a distancia un contacto con la lengua y la cultura extranjeras movilizando sus conocimientos adquiridos y extrayendo nuevos conocimientos por medio de documentos auténticos.	componente meta-cultural : los <i>conocimientos</i>	leer / hablar sobre	conjunto de tareas en L2 a partir y a propósito de un documento de lengua-cultura en L2 (paradigma directo). Ej.: la "explicación de textos" a la francesa	"metodología directa" (1900-1910) y metodología activa" (1920-1960)
3. capacidad de intercambiar puntualmente unas informaciones con extranjeros	componente intercultural : las <i>representaciones</i>	hablar con / actuar sobre	simulaciones actos de habla	enfoque comunicativo-intercultural (1980-1990)
4. "capacidad plurilingüe", por ej., para un español, de convivir en el extranjero o en su propio país con extranjeros, y con otros españoles parcial o enteramente de lengua y/o de cultura diferentes	componente pluricultural : <i>actitudes y comportamientos</i>	hablarse vivir con	actividades de "mediación" entre personas de lenguas y culturas parcial o enteramente diferentes	metodologías plurilingües: -aprendizaje precoz -didáctica integrada -intercomprensión (1990-?)
5. capacidad (por ej. de un español) de trabajar en lengua no materna con españoles, con hispanófonos y con alófonos.	componente co-cultural : las <i>concepciones</i>	actuar con	proyectos	perspectiva orientada a la acción social (2000-?)

Véanse cibergrafía y comentarios páginas siguientes

CIBERGRAFÍA DEL AUTOR

(Textos disponibles en su sitio www.christianpuren.com)

Nota (1)

En esta versión del 15 de abril de 2004 se ha añadido este espacio intermediario (1) en medio de la línea superior del modelo, para indicar que la situación de aprendizaje puede hacerse una situación de uso:

- realmente, cuando se concibe en clase un proyecto a realizar en la sociedad exterior (la redacción de un documento que se publicará en un sitio Internet, por ej.), o, a la inversa, cuando entra la sociedad en la clase (entrevista de una personalidad invitada por los alumnos, por ej.)
- o de manera simulada, por medio de simulaciones realistas.

–*Artículo de presentación de este modelo (en particular con la definición e ilustración del concepto de "configuración didáctica":*

"Enseñar y aprender lenguas de un modo que cambia con el mundo: el ejemplo del paso del enfoque comunicativo a la perspectiva dirigida a la acción",
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2007d-es/>.

–*Otros artículos en español en los que abordo con este modelo el tema de la evolución de las configuraciones didácticas:*

–"Perspectivas lingüísticas y perspectivas culturales en didáctica de las lenguas-culturas: hacia una perspectiva co-accional co-cultural",
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2002b-es/>.

–"Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo cultural",
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2008e-es/>.

–"El Marco Europeo Común de Referencia y perspectivas culturales en la didáctica de lenguas-culturas: nuevas líneas de investigación",
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011i-es/>.

– *Version française* : « Évolution historique des configurations didactiques (modèle) », <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/>.

COMENTARIOS

Una "configuración didáctica" es un conjunto histórico en el que se relacionan un objetivo de competencia lingüística y un objetivo de competencia cultural, una acción social y una tarea escolar de referencia, en función de las cuales se ha construido una macro coherencia didáctica ("metodología", "enfoque" o actualmente "perspectiva").

La búsqueda constante de la relación más estrecha posible entre la acción de referencia y la tarea de referencia explica el mecanismo histórico de las rupturas históricas entre una construcción metodológica y la siguiente: una modificación cualitativa del objetivo social de referencia provoca en cadena una modificación de la acción de referencia, de la tarea de referencia y luego de la construcción metodológica, que de ahora en adelante aparece como ineficaz porque inadecuada.

La secuencia siguiente de párrafos del *Bulletin administratif*, publicado el 15 de noviembre de 1901 por el Ministerio de Instrucción Pública francés, perfectamente pone en evidencia dicho mecanismo:

La enseñanza de lenguas vivas, a pesar de los progresos realizados en estos últimos años, no ha producido los resultados esperados del afán y del saber de nuestros maestros.

Nuestros estudiantes hacen traducciones directas e inversas, pero pocos de ellos serían capaces de redactar sin dificultad una correspondencia, o sostener una conversación. Ahora bien, el objetivo principal de la enseñanza de las lenguas extranjeras es aprender a hablarlas y a escribirlas.

Si este objetivo no se alcanza al final del plan de estudios, la enseñanza fracasó.

El conocimiento práctico de las lenguas vivas se ha convertido en una necesidad para el comerciante y el industrial, al igual que para el científico y el letrado.

Así pues, en el bachillerato y en la educación media, las lenguas vivas no deben enseñarse como las lenguas muertas. No debemos convertirlas en un instrumento de cultura literaria o en una gimnasia intelectual.

Es necesario emplear el método que le dará al estudiante el dominio efectivo de estas lenguas, de una manera más rápida y más segura.

Este método es el método directo.

De hecho, en este pasaje aparece claramente que la percepción del mal resultado de la metodología tradicional vigente surge de encontrar que esta metodología ya no corresponde al nuevo actuar social de la metodología directa: mientras que anteriormente se trataba de traducir las lenguas extranjeras para leerlas, de ahora en adelante se trata de hablarlas y escribirlas; mientras que las lenguas extranjeras fueron hasta entonces un instrumento de formación intelectual y literaria, se quiere que de ahora en adelante sean un instrumento de "conocimiento práctico".

Ese instrumento de conocimiento, y todo el proceso correspondiente de apropiación de dicho conocimiento, van a concebirse obligatoriamente en función del objetivo social de referencia:

-En la metodología activa, el objetivo social de referencia era mantener el contacto con la lengua-cultura extranjera por medio de documentos auténticos: textos literarios, en ese entonces, después artículos de periódicos y de revistas, emisiones de radio y televisión,... El actuar escolar de referencia, es decir, "la explicación de textos" a la francesa, corresponde precisamente a un conjunto de tareas que, se supone, permiten explotar lo mejor posible cada documento para ese objetivo social.³⁷

-Cuando el objetivo social de referencia se convirtió en el de preparar a los alumnos para el encuentro ocasional con nativos de lengua y cultura extranjeras (durante viajes puntuales, en especial de turismo), apareció el enfoque comunicativo (trabajos del Consejo de Europa de principios de los años 70, con la publicación de los diferentes Niveles umbral): al encontrarnos con gente que no conocemos y con la que sabemos que no se tendrá un contacto muy prolongado, el reto lingüístico natural es el intercambio de información. Este intercambio comunicativo se ve, de cierta manera, influido por los efectos producidos entre interlocutores por sus intenciones de comunicación, pero esta "interacción" es fundamentalmente acción de cada uno sobre el otro (véase la noción de "acto de habla"), y no acción común, como en la última configuración didáctica, la "perspectiva accional" esbozada en el 2002 en el *MCERL*.

-En los años 1990, el objetivo social de referencia se desplaza de nuevo, y es el de preparar a los alumnos para cohabitar en armonía en una sociedad que es cada vez más multilingüe y multicultural:

[La competencia plurilingüe es la capacidad de los actores sociales para manejar situaciones en las que] *en su lengua y cultura nativas están expuestos a distintos dialectos y a la variedad cultural inherente a toda sociedad compleja. [...]*

[La competencia plurilingüe y pluricultural] *no se compone de competencias monolingües, sino que permite combinaciones y alternancias de distinto tipo. Es posible cambiar de código durante el mensaje, o recurrir a formas bilingües de habla. Por eso, un repertorio de este tipo, más rico, permite elegir las estrategias pertinentes para la realización de la tarea, utilizando, siempre que sea adecuado, una variación interlingüística y el cambio de lengua. (págs. 131 y 132)*

37 Sobre esa "explicación de textos", véase el diaporama el diaporama titulado "Los textos en la enseñanza del español: ¿documentos para el estudio, modelos para la comunicación, o documentación para la tarea?", www.christianpuren.com/mes-travaux/2012k/.

-Finalmente, la "perspectiva accional" del *MCERL* promueve simultáneamente la consideración de un nuevo objetivo social vinculado a los avances de la integración europea, que consiste en preparar a los alumnos para trabajar, en su propio país o en un país extranjero, con nativos de diferentes lenguas-culturas extranjeras, como es el caso, por ejemplo, en las empresas multinacionales, o en las universidades en que los estudiantes de cualquier país estudian juntos en la lengua del país de llegada. Es decir, no se trata solamente de comunicarse con el Otro (de informarse y de informar) sino de actuar con los otros en lengua extranjera.