

Artículo redactado en base a una ponencia presentada en el "Encuentro Internacional sobre Lenguas Minoritarias y Educación", organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo los días 29,30 Y 31 de marzo de 2006, pp. 47-62. Referencias de la revista no disponibles.

<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006i-es/>

Christian PUREN

Université de Saint-Étienne et Université de Tallin (Estonie)

Directeur du CEDICLEC,

*Centre d'Étude en Didactique comparée des langues
et des cultures*

UNA NUEVA EVOLUCIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS-CULTURAS: DEL ENFOQUE POR TAREAS Y ENFOQUE COMUNICATIVO A LA "PERSPECTIVA CO-ACCIONAL"¹

Son bien conocidos desde hace años en la didáctica anglosajona y en España tanto el "enfoque por tareas" como el "enfoque comunicativo". Me propongo, en este artículo, mostrar las diferencias que existen entre dichos enfoques y la nueva orientación que se esboza en el último documento del Consejo de Europa sobre enseñanza-aprendizaje de las lenguas — el *Marco europeo común de referencia para las lenguas (MECRL, 2002)* —, orientación que sus autores llamaron en inglés "an action-oriented approach" y en francés "une perspective actionnelle", y que los traductores del Instituto Cervantes tradujeron al español, siguiendo la expresión inglesa, como "un enfoque orientado a la acción". Utilizaré aquí, por mi parte el equivalente de la expresión francesa, o sea "una perspectiva accional".²

Las líneas más interesantes a este respecto son las primeras del capítulo 2.1, en las que se presenta la nueva perspectiva con estos términos:

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 el sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera los

¹ Este artículo se ha redactado en base a una ponencia presentada en el «Encuentro Internacional sobre Lenguas Minoritarias y Educación», organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo los días 29, 30 y 31 de marzo de 2006.

² "Perspectiva accional" me parece lingüísticamente legítimo ya que en esa misma traducción española del MECRL se habla, haciendo referencia a las macro-funciones usadas en el discurso, de la "estructura *interaccional*" que les caracteriza (p. 122). Volveré en la conclusión de este artículo sobre la razón por la que prefiero personalmente esta expresión.

usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo 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 dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. (p. 25)

ENFOQUE COMUNICATIVO Y "PERSPECTIVA ACCIONAL"

En estas líneas, en efecto, se notan tres desfases más o menos implícitos (o inconscientes?) con relación al enfoque comunicativo:

1) Los autores del *MECRL* establecen una clara distinción entre *uso* y *aprendizaje* (que se vuelve a repetir en la línea siguiente con la oposición *usuario* vs *alumno*). Ahora bien, el ejercicio de referencia del enfoque comunicativo es la simulación, donde esta distinción no existe, ya que en ella se le pide al alumno precisamente que actúe en clase como si fuera un usuario en la sociedad.

2) El enfoque comunicativo se centraba exclusivamente en las tareas relacionadas con la lengua, y entre éstas en las comunicativas (de ahí el nombre dado a este enfoque). Ahora bien, los autores del *MECRL* puntualizan que las tareas no son únicamente lingüísticas.

3) En el enfoque comunicativo el actuar de referencia era el acto de habla, que es un **actuar sobre alguien por medio de la lengua**. Ahora bien, los autores del *MECRL* amplían este actuar de referencia a la acción social, que es un **actuar con otros, y no sólo con la lengua** (cf. punto 2 arriba). No desarrollan esa distinción, pero es fácilmente comprensible porque son dos conceptos bien conocidos desde hace tiempo, el primero en didáctica de las lenguas, el segundo en pedagogía general:

— El concepto de "acto de habla" o "función lingüística" se sitúa en la perspectiva de los trabajos fundadores de J.-L. Austin (*How to do Things with Words*, 1962) y D. Hymes (*On communicative Competence*, 1972). Dicho concepto se movilizó — articulado con el de "noción" — para elaborar el llamado "enfoque nocional-funcional" que se aplicaría, combinado con el enfoque comunicativo, en los diferentes *Niveles umbrales* publicados por el mismo Consejo de Europa en los años 70: *The Threshold level* (1972), *Un Niveau-seuil* (1975), *Un nivel umbral* (1979), etc. En esta perspectiva, se considera la actividad — por ejemplo *saludar, agradecer, pedir, disculparse,...* — en su mera dimensión lingüística, como indica claramente la misma expresión de "acto **de habla**". Los *Niveles umbrales* integran la noción de "papeles

sociales”, pero la limitan a unos pocos pares de categorías predefinidas (por ej. conocido/desconocido, persona particular/persona oficial) que se tienen en cuenta sólo en la medida en que inciden en las formas lingüísticas utilizadas para realizar tal o cual acto de habla.³

-El concepto de “acción social” es conocido en pedagogía general por lo menos desde los años 1920 en Europa con diferentes nombres como el “Arbeitsunterricht” en Alemania, la “clase cooperativa” de Freinet en Francia, o, más recientemente, la “pedagogía del proyecto”, donde “proyecto” designa una acción realizada colectivamente con fines colectivos: preparar en grupo un dossier presentado después a los demás alumnos de la clase, una exposición para todos los alumnos del instituto, una entrevista con una personalidad de la ciudad, un viaje al extranjero, etc.⁴

Es interesante analizar la traducción al español de la frase siguiente de la versión inglesa del *MCERL*: “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.**” En la versión francesa, elaborada simultáneamente, la noción de exclusión en la parte subrayada se conserva idéntica («Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s’inscrivent elles-mêmes à l’intérieur d’actions en contexte social **qui seules leur donnent leur pleine signification**»: a los actos de habla sólo las acciones en contexto social les dan su pleno significado). Resulta que la noción desaparece completamente en la versión española (“*Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido*). No sé si fue consciente o inconsciente, pero es evidente que esta versión española atenúa notablemente la idea de ruptura entre el acto de habla y la acción social, y por lo tanto entre el enfoque comunicativo y la perspectiva accional...

ENFOQUE POR TAREAS Y PERSPECTIVA ACCIONAL

La última observación que me parece interesante hacer sobre las líneas de los autores del *MCERL*, anteriormente citadas, es que ellos no establecen ninguna diferencia entre “acción” y “tarea”, considerando así, en el enfoque que llaman “centrado en la acción”, que los agentes sociales “tienen tareas que llevar a cabo”.

³ Las propuestas de los autores del *MECRL*, que se limitan a la competencia “sociolingüística” son, en cuanto a cultura, más limitadas que las de los *Niveles umbrales*, que hablaban de competencia “sociocultural”.

⁴ Ver en francés, por ej., DANIEL M.-F & SCHLEIFER M. (dir.) 1996 y BORDALLO I. & GINESTET J.-P. 1993.

Es conocida desde más de dos decenios, en la didáctica anglosajona pero también en la española, el llamado "enfoque por tareas". Uno de los autores de referencia respecto a este enfoque es David Nunan, quien define así su concepto clave:

Task: 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 (1989, p. 19).

Es evidente que esta definición de "tarea" es en realidad la de una tarea específica, a saber la tarea comunicativa (cf. "*interacting*", "*focused on meaning rather than form*"), y que D. Nunan le ha dado al concepto un significado que corresponde estrictamente a la ortodoxia didáctica vigente en ese momento, la del enfoque comunicativo.

Éste es un fenómeno constante en la historia de la didáctica de las lenguas: los conceptos suelen funcionar como unas esponjas que se empapan del líquido en que están inmersas, el de su entorno didáctico, e incluso cultural e ideológico. Huelga decir que en tiempos de la metodología gramática-traducción, las tareas de referencia eran naturalmente las gramaticales (conceptualización y aplicación de las reglas) y las de traducción (directa e indirecta)...

Esta reducción permanente de los conceptos didácticos fundamentales al marco delimitado por las coherencias metodológicas sucesivas se explica desde un punto de vista interno (se trata así de reforzar la coherencia conceptual de cada metodología), pero produce algunos efectos muy negativos. En particular, hace muy difícil la comparación intermetodológica, cuando es un procedimiento básico para la formación didáctica de los docentes ya que permite después en clase la variación de las modalidades del proceso didáctico, variación indispensable para atender a la diversidad de los alumnos y de los entornos de enseñanza-aprendizaje. Por ello es imprescindible, en contra de las expectativas concretas de muchos profesores y de las orientaciones empíricas de muchos formadores, mantener a rajatabla la **definición** de los conceptos didácticos en su mayor nivel de abstracción, así como la distinción entre la definición (abstracta: la esponja seca tal como se puede comprar envuelta en plástico en una tienda) y sus diferentes **descripciones** (o tipos concretos: la esponja tal como aparece cuando se saca de diferentes líquidos en los que ha sido inmersa...). Dos de las pocas leyes "científicas" de nuestra disciplina son las siguientes: a) Cuanto más abstracto se mantiene un concepto, más completa y variada puede ser su tipología. b) Cuanto más concreta es una idea, más restringido es su uso a la persona que la propone y al contexto preciso en el que la elaboró.

Por ello propongo aquí la definición más abstracta posible de "tarea": "**unidad de sentido dentro del proceso conjunto de enseñan-**

za-aprendizaje". En esta definición no se indica ni la dimensión de la unidad (puede ser un ejercicio estructural de 30 segundos de duración o un proyecto llevado a cabo durante 30 semanas), ni su sentido (puede ser, por ejemplo, entrenarse mecánicamente a la reproducción de un modelo gramatical, o formarse a la responsabilidad colectiva y a la autonomía).

UNA TIPOLOGÍA DEL ACTUAR EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

Para demostrar *a contrario* la primera de las dos leyes enunciadas arriba, propongo a continuación un cuadro en el que presento las diferentes "orientaciones" que se le pueden asignar en didáctica de las lenguas a una actividad⁵ definida de esta manera muy abstracta. La "orientación" corresponde al criterio principal que se usará para evaluarla: una actividad "orientada a la comunicación" es así una actividad cuyo criterio principal de evaluación es la eficacia en la comunicación, o sea en la transmisión del mensaje. El ejemplo escogido es el de las consignas posibles en una o varias instrucciones de montaje de un aparato, propuestas en la lengua materna de los alumnos (L1) y/o en la lengua meta (L2).

| Consigna | Orientación de la actividad | Criterio principal de evaluación |
|---|-----------------------------|--|
| 1. Escriba esta instrucción en L2 pasando del voseo al tuteo. | lengua | corrección de la forma |
| 2. Escoja entre las diferentes traducciones a la L2 de esta instrucción en L1, y explique las razones de su elección | proceso | gestión del aprendizaje |
| 3. En grupo de dos: un utilizador no entiende ciertos puntos de su instrucción en L2; el otro se los explica. | comunicación | eficacia en la transmisión del mensaje |
| 4. Usted quiere convencer a alguien de que su propia traducción en L2 de la instrucción en L1 es mejor que aquella de la que él dispone. | resultado | consecución del efecto buscado |
| 5. Traduzca a L2 la totalidad de esta instrucción en L1 teniendo en cuenta el estilo de las notas para aparatos de este tipo en el país extranjero (ver ejemplos adjuntos en L2). | producto | adecuación cultural de la relación forma-sentido |

⁵ Tomando "actividad" en el sentido genérico de un actuar que puede ser tarea (escolar) o acción (social).

| Consigna | Orientación de la actividad | Criterio principal de evaluación |
|--|-----------------------------|--|
| 6. La sociedad inventora del aparato le pide que le proponga la correspondiente instrucción de montaje en L2: redáctela, pruébela con algunos utilizadores nativos, luego proponga una traducción con variantes argumentadas que permitan a esa sociedad tomar luego sus propias decisiones sobre el texto final que seleccionará. | proyecto | consecución del objetivo de la acción |
| 7. Realice sucesivamente las tareas siguientes: a) Ponga los esquemas siguientes de montaje en su orden lógico. b) Ponga en el orden correspondiente las frases siguientes de la instrucción. c) Añada los conectores cronológicos adecuados escogidos en la lista adjunta. | procedimiento | realización correcta en su debido orden de cada una de las tareas parciales exigidas |

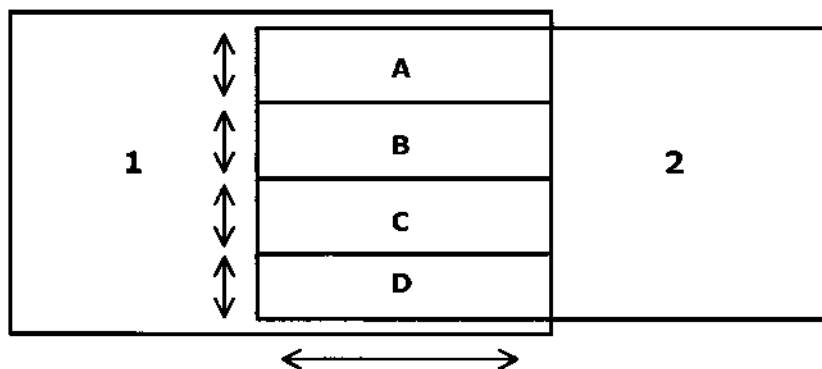
Uno solo de estos siete tipos de actividad, el número 3, es “comunicativo” en el sentido que se le da generalmente en el enfoque comunicativo — el de intercambio de informaciones entre dos interlocutores—. Y uno solo, el número 6, está “orientado a la acción”.

TAREA ESCOLAR VS ACCIÓN SOCIAL

En el enfoque comunicativo no se distingue entre la orientación “comunicación” y la orientación “resultado” dado que la comunicación se considera a la vez como medio y como objetivo: los alumnos comunican para comunicar, como se ve en el clásico ejercicio en parejas de “*information gap*” (déficit de información), que se da por terminado cuando los dos alumnos han reconstituido la totalidad de la información al haberse comunicado cada uno al otro la parte de la que disponía al principio. Nunca se contempla una posible acción conjunta posterior con la información así compartida.

Así mismo, no se distingue, en las actividades comunicativas, entre tarea (de aprendizaje) y acción (social) porque, como he recordado más arriba, el actuar de referencia en el enfoque comunicativo es la simulación, en la que la actividad escolar es (o al menos finge ser) actividad social. Con el paso a la perspectiva accional, en la que simultáneamente se pone énfasis en el actuar, por una parte, y por otra parte en la diferencia entre el aprendizaje y el uso, es indispensable disponer de dos conceptos diferentes: propongo reservar “tarea” para el aprendizaje (en clase), y “acción” para el uso (en la sociedad).

Esta distinción abstracta entre “tarea” y “acción” permite elaborar un modelo que me parece eficaz para analizar las metodologías sucesivas y a la vez diversificar los dispositivos de enseñanza-aprendizaje:



1. La sociedad como área de realización de las acciones (el uso).
 2. La clase como área de realización de las tareas (el aprendizaje).
- A La clase como lugar de concepción de acciones
 B La clase como lugar de acción
 C La clase como lugar de simulación de acciones
 D La clase como lugar de preparación a las competencias lingüísticas y culturales que serán necesarias en las acciones posteriores

Cada metodología, e incluso cada pedagogía, amplía o al contrario limita el área de intersección entre los conjuntos 1 y 2 (doble flecha horizontal), y otorga más o menos importancia respectiva a los diferentes tipos A, B, C, D de intersección (dobles flechas verticales). En la “pedagogía Freinet”, por ejemplo, se da a las áreas A y B la mayor importancia, mientras que en el enfoque comunicativo se privilegia masivamente el área C, a expensas de las dos anteriores, que son las que naturalmente tienen que privilegiar los profesores de lenguas de la enseñanza escolar si quieren cumplir con su responsabilidad de educadores.

Este modelo de relación tareas-acciones pone de relieve una distinción -que tampoco aparecía en el enfoque comunicativo— entre *concepción* y *preparación* de una acción. Tomemos, por ejemplo, el caso de un viaje con los alumnos a un país extranjero donde se habla la lengua meta:

-La **concepción** consiste en definir el proyecto poniéndose colectivamente de acuerdo sobre las respuestas a preguntas tales como: ¿a qué país vamos a ir este año?, ¿con qué medios de transporte?, ¿cuánto tiempo nos vamos a quedar?, ¿qué tipo de actividades vamos a privilegiar (turísticas, culturales, deportivas, de ocio,...)?, ¿qué tipo de alojamiento vamos a escoger (en un hotel, en familias,...)?, etc.

-La **preparación** consiste en adquirir los medios lingüísticos y culturales para realizar la acción tal como se ha concebido. Para seguir con el mismo ejemplo, e ilustrando una preparación cultural: “Bueno, he-

mos decidido que el alojamiento sería en familias. ¿Cómo vamos a saludar al ama de casa por la mañana? ¿El desayuno será en el comedor o en la cocina? ¿Lo habrá preparado el ama de casa, o nos podremos servir directamente en la nevera? ¿Podremos bajar en pijama? ¿Si la mesa está preparada, podremos empezar a desayunar solos?"...

Si cruzamos los dos modelos propuestos anteriormente (el de la tipología de las actividades, y el de las relaciones tarea-acción), observamos que la complejidad (y en este caso flexibilidad) de la orientación "proyecto" le permite cubrir las cuatro áreas, variando su importancia respectiva. Ésta es una de las razones fundamentales por la que la conocida "pedagogía del proyecto" vendrá a ser la orientación privilegiada naturalmente para poner en práctica la perspectiva accional esbozada por los autores del *MECRL*. Al contrario de lo que pasa en el enfoque comunicativo en la que se privilegiaba la comunicación simulada, en esta perspectiva accional cada uno de los grandes tipos de comunicación — la "social" en A y B, la "simulada" en C y la "escolar" en D— tienen su interés y su validez, y deberán ser seleccionados, combinados y articulados de diferentes maneras en los diferentes dispositivos didácticos propuestos por los profesores... y propuestos por los mismos alumnos: una de las características de la pedagogía del proyecto, en efecto, es el alto nivel de autonomía y responsabilidad que ofrece a los alumnos, y ésta es otra razón fundamental por la que esta pedagogía resulta ser la más adecuada para formar a los alumnos como "agentes sociales" (expresión utilizada por los autores del *MCERL* en el párrafo arriba citado).

"PERSPECTIVA ACCIONAL" Y "PERSPECTIVA CO-ACCIONAL"

Toda metodología constituida (por ejemplo la metodología tradicional gramática-traducción hasta finales del siglo XIX, la metodología directa de principios del siglo XX, la metodología audio-oral norteamericana de los años 50-60, la metodología audiovisual de los años 60-70, el enfoque comunicativo) privilegia un tipo de actuar social que constituye su "objetivo social de referencia", y todas hasta ahora han aplicado un principio aparentemente universal, el de "homología fines-medios". En otros términos, todas han privilegiado como tarea de referencia la que más se parecía a la acción social a la que querían preparar a los alumnos. En el enfoque comunicativo por ejemplo, para preparar a los alumnos a comunicar en sociedad se les hace comunicar en clase. En este enfoque se impone naturalmente la simulación como procedimiento para resolver el problema de la gran diferencia que existe entre la comunicación en clase y la comunicación social. Esta

diferencia no es tan grande entre la lectura escolar y la lectura social, y por ello no aparece la simulación en la metodología escolar anterior en Francia (la “metodología activa”, años 1920-1960 en el sistema escolar), metodología que privilegiaba la tarea del “comentario de textos” en clase porque el objetivo social de referencia era en esa época la formación de lectores en lengua extranjera.

La expresión “perspectiva accional” utilizada por los autores del *MECRL* para denominar la nueva orientación didáctica no es, por consiguiente, del todo satisfactoria porque cada metodología constituida ha tenido su propia “perspectiva accional” que la diferencia de las otras; por lo menos si damos a esta expresión — como hice anteriormente con el concepto de “tarea” — el significado más abstracto posible, el de “relación entre acción de referencia y tarea de referencia”. Si consideramos toda la evolución metodológica de los últimos cien años en Europa, nos damos cuenta de que la especificidad de la reciente perspectiva accional del *Marco europeo común* es la de ser una perspectiva que propongo llamar “co-accional” porque pone énfasis en la dimensión colectiva de las acciones y en la finalidad social de las mismas. Mientras que en la época de los *Niveles umbrales*, a principios de los años 70, este objetivo era la gestión correcta de los encuentros puntuales con extranjeros (y por lo tanto el intercambio más rápido y eficaz de informaciones: cf. la actividad típica correspondiente *pair work + information gap*), los progresos de la integración económica y política europea en los años 2000 exigen un objetivo más ambicioso, a saber la capacidad, para cada ciudadano europeo, no sólo de convivir sino de trabajar diariamente con extranjeros. Por ello, en la didáctica europea que está emergiendo en estos últimos años, hemos salido claramente del enfoque comunicativo — y del enfoque por tareas que había sido elaborado en el marco de este enfoque —, pasando del concepto comunicativo de *interacción* (que es un *hablar con otro actuando sobre él*) al concepto de *co-acción* (que es un *actuar con los otros*).

Otra ley aparentemente universal de la evolución metodológica es que cada metodología constituida, al tener forzosamente en su objetivo social de referencia un componente lingüístico y un componente cultural, establece una coherencia entre su perspectiva accional respecto a la enseñanza-aprendizaje de la lengua, y su perspectiva accional respecto al aprendizaje-enseñanza de la cultura:

-En la metodología activa, el objetivo social de referencia era la capacidad para mantener a distancia sus conocimientos culturales a partir de documentos representativos (“auténticos”). El “comentario de textos” a la francesa corresponde a un hablar en L2 sobre un texto en L2, tarea que permite a la vez la extracción/movilización de **cono-**

cimientos culturales y el entrenamiento lingüístico: la lengua está al servicio de la cultura.

— En el enfoque comunicativo, el objetivo social de referencia es la capacidad para “trabajar” con otros, en el sentido de realizar con ellos acciones sociales. Si sigue funcionando la ley arriba mencionada (coherencia entre la perspectiva accional en lengua y la perspectiva accional en cultura), el nuevo concepto clave que aparecerá en la didáctica de las lenguas en los próximos años será, después de “conocimientos” y “representaciones”, el de “**concepciones**”. Tanto en el sentido de *proceso*, como se ha presentado anteriormente al hablar de la “concepción de un proyecto”, como en el sentido de *producto*, como cuando se habla de “compartir (o no compartir) la misma concepción de la acción política, sindical, educativa, humanitaria, etc.”. En estas expresiones, nos damos cuenta intuitivamente que el término “concepción” es un término de significado complejo, en el que están incluidos tanto las finalidades (y por lo tanto ciertos valores) como los objetivos, los principios, las normas, los métodos y los criterios de evaluación de la acción. No por casualidad aparecieron en las reflexiones de los especialistas en administración de empresas, ya desde hace unos veinte años, a la vez las propuestas sobre una nueva orientación “proyecto” de la empresa (a la inversa del modelo taylorista de división jerarquizada del trabajo, los proyectos están a cargo de equipos que reúnen a profesionales de diferentes oficios que comparten la misma responsabilidad colectiva), y temas como la “cultura de empresa” y “los valores de la empresa”. En la nueva perspectiva co-accional, la cultura viene a ser el conjunto de las concepciones que los mismos actores han ido y siguen creando entre sí a la vez *por* y *para* la acción conjunta.

También en este punto aparece claramente una ruptura entre el enfoque comunicativo y la perspectiva co-accional, como vemos en la vida cotidiana: es muy diferente tener una representación positiva de alguien (creada en los contactos e intercambios lingüísticos, incluso si son de años), y compartir la misma concepción de una acción común. Basándome en mi experiencia personal (pero sé que será la de muchos de mis lectores...), pienso que no es nada recomendable proponer a un amigo con el que uno trata desde hace mucho tiempo -incluso al que comparte nuestro piso-, hacer un largo viaje juntos. Las diferencias de concepción de este tipo de acción social, en efecto, pueden aparecen

a los pocos días, con las consecuencias que uno puede imaginarse. Otro ejemplo: los sociólogos han observado que los problemas en las parejas aparecen con frecuencia después del nacimiento del primer hijo: y es que ya no se trata de sólo mirarse a los ojos y comunicar, ni siquiera de convivir, sino de llevar a cabo una acción social común, la de educar a un hijo, lo cual supone un mínimo de concepciones compartidas en cuanto a lo que es “un niño educado” y lo que es “educar a un niño”...

En la perspectiva co-accional, al contrario de lo que pasaba en la metodología activa y en el enfoque comunicativo, cultura y lengua no se pueden disociar y ni siquiera jerarquizar. Por ello, con otros colegas especialistas de didáctica, utilizo ahora para denominar a nuestra disciplina la expresión “**didáctica de las lenguas-culturas**” (cf. título de este artículo).

Propongo en anexo, a modo de síntesis, un cuadro con los diferentes conceptos propuestos hasta ahora, y un modelo de comprensión de las diferentes “configuraciones didácticas” (ver definición *infra*) que se han sucedido desde hace siglo y medio en la historia de la didáctica de las lenguas-culturas extranjeras en Europa.

CONCLUSIÓN

La última evolución en la didáctica de las lenguas-culturas (la perspectiva co-accional) debe acompañarse de un cambio en nuestra manera de concebir el cambio en nuestra disciplina:

— No hay ningún motivo para que un profesor prescinda de cualquiera de los siete tipos de actividad presentados anteriormente (orientación: lengua, proceso, comunicación, resultado, producto, proyecto o procedimiento). El problema no es saber cuál es el mejor *in se et per se*, sino saber cuál va a ser el más adecuado en relación con los alumnos y el entorno global de enseñanza-aprendizaje: los objetivos, soportes, dispositivo didáctico previsto, etc.

— No hay ningún motivo para que un profesor prescinda de cualquiera de los tres grandes tipos de comunicación presentados en el cuadro de relaciones tarea-acción (la “social” en A y B, la “simulada” en C y la “escolar” en D). Cada tipo de comunicación tiene su interés y su validez, y los tres deben ser seleccionados, combinados y articulados de diferentes maneras en los diferentes dispositivos didácticos propuestos por los profesores.

— No hay ningún motivo para que un profesor prescinda de cualquiera de las configuraciones didácticas presentadas en el cuadro correspondiente (por lo menos de las cuatro últimas): cada una de ellas puede ser la más adecuada a los alumnos y al entorno didáctico.

Tenemos que pasar de ahora en adelante, en didáctica de las lenguas-culturas, de *un paradigma de la optimización* (en el que se pretende encontrar los mejores procedimientos universales y permanentes) a *un paradigma de la adecuación* (en el que se busca en cada situación y en cada momento el procedimiento más eficaz entre todos los disponibles). Y paralelamente, en la concepción del progreso en nuestra disciplina, pasar de *un paradigma de la sustitución* (cada nuevo procedimiento reemplaza al anterior, ya que se considera mejor en sí mismo) a *un paradigma de la adición*: progresar, para un profesor, es añadir otra configuración, otra metodología, otro procedimiento a los que ya domina y maneja; es colgar, como los artesanos, un instrumento más de su herramental profesional.

— Asimismo, no se trata aquí, por mi parte, de sostener que la perspectiva co-accional debería reemplazar de aquí en adelante el enfoque comunicativo en los contenidos de formación docente, los manuales y las clases. Por ello me gusta el término “perspectiva”: sugiere que cualquier perspectiva no es más que una de las múltiples maneras de enfocar el objeto sumamente complejo de la didáctica de las lenguas-culturas, a saber el proceso conjunto de enseñanza-aprendizaje. Un objeto complejo como éste se puede comparar a un objeto concreto en tres dimensiones: la aprensión del volumen sólo se puede conseguir haciendo girar el objeto entre los dedos o, si no lo permite, girando uno alrededor de él, con el fin de pasar constantemente de una perspectiva a otra. Ninguna perspectiva es superior en sí misma a otra, por una parte, porque es el paso de una a otra lo que genera la aprensión del volumen/de la complejidad y, por otra, porque la “buena perspectiva” es forzosamente contextual, dependiendo de la lógica de la acción (lo que uno quiere hacer con el objeto): no colocamos de la misma manera un libro en un estante para localizarlo lo más rápidamente posible cuando lo necesitemos, o en una mesa para leerlo...

La nueva perspectiva esbozada recientemente por el Consejo de Europa es interesante porque es una perspectiva más a disposición del profesor y de los alumnos, pero ellos solos están en condiciones de decidir conjuntamente en cada momento qué perspectiva resultará más pertinente y eficaz para su proceso conjunto de enseñanza-aprendizaje. Sería una falta ética y un error estratégico, a mi modo de ver, tratar de imponer esta última perspectiva como se trató de imponer hasta ahora las metodologías — incluido el enfoque comunicativo-, o sea de modo autoritario y exclusivo. En otros campos ya hace tiempo que los ciudadanos europeos critican la lógica burocrática de los expertos internacionales hasta, a veces, oponerse a ella. Antes de concluir este artículo, hago un llamamiento a los profesores europeos de lenguas-culturas para que actúen en su profesión con esa misma libertad

y responsabilidad a la que, como educadores, quieren formar a sus alumnos. Con estos profesores, los responsables institucionales de la enseñanza de las lenguas-culturas extranjeras en los diferentes países europeos, que se han limitado generalmente a informarles de las últimas evoluciones en las concepciones didácticas, deben pasar también del enfoque comunicativo a la perspectiva co-accional...

BIBLIOGRAFÍA

BORDALLO Isabelle & GINESTET Jean-Paul, *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette-Éducation, 1993, 192 p.

CONSEJO DE EUROPA. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa 2001 para la publicación en inglés y en francés. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Dirección General de Cooperación Internacional para la edición impresa en español, 2002, 280 p.

DANIEL Marie-France & SCHLEIFER Michael (dir.), *La coopération dans la classe. Étude du concept et de la pratique éducative*, Paris, Les Éditions Logiques, 1996, 304 p.

NUNAN David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press.

PUREN Christian. 2004. "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional", *Porta Linguarum* n° 1, enero, pp. 31-36. Granada, Universidad de Granada.

PUREN Christian. 2002. "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues: vers une perspective co-actionnelle co-culturelleactionnelle", *Les Langues modernes* n° 3, juil.-août-sept., pp. 55-71. Paris: APLV. Trad. esp. "Perspectivas accionales y perspectivas culturales en didáctica de las lenguas-culturas: hacia una perspectiva co-accional-co-cultural", pp. 55-69 in: Estela KLETT, Marta LUCAS, Mónica VIDAL (compiladoras), *Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Enfoques y contextos*. Buenos Aires, Araucaria Editora, 2004, 124 p.

ANEXO

Definición de conceptos claves

acción :

unidad de sentido dentro del actuar de uso, o actividad social

acción de referencia :

actividad privilegiada en el objetivo social de referencia

co-acción :

unidad de sentido dentro de un actuar colectivo con fines colectivos

cocultura :

conjunto de las concepciones comunes creadas por y para la acción colectiva

concepción :

1. orientación proceso : acción que consiste en definir las diferentes características y acciones de un proyecto

2. orientación producto : valores, finalidades, objetivos, principios, normas, métodos y criterios de evaluación movilizados en la realización de proyecto

configuración didáctica :

conjunto coherente de relaciones entre un componente privilegiado de la competencia social de referencia (lingüística y cultural), una acción social de referencia, una tarea escolar de referencia y una construcción metodológica ("metodología constituida").

objetivo social de referencia :

acción o conjunto de las acciones que se quiere que los alumnos sean capaces de realizar más tarde en la sociedad

perspectiva accional :

relación general entre acción y tarea de referencia en las diferentes metodologías

perspectiva co-accional :

relación específica entre la acción social y la pedagogía del proyecto

proyecto :

representación racional de una serie de características y actividades colectivamente concebidas en función de un objetivo social definido

tarea :

unidad de sentido dentro del actuar de aprendizaje, o actividad escolar

tarea de referencia :

actividad que se privilegia en clase para que los alumnos sean capaces más tarde de alcanzar el objetivo social de referencia

Evolución histórica de las diferentes “configuraciones didácticas” en la didáctica escolar de las lenguas-culturas

| Componente privilegiado de la competencia social de referencia | | Acciones sociales de referencia | Tareas escolares de referencia | Construcciones metodológicas correspondientes |
|--|---|---------------------------------|--|--|
| Lingüístico | Cultural | | | |
| 1. capacidad para mantener su formación humanística volviendo a encontrar en los textos clásicos el “fondo común de la humanidad” (Émile Durkheim) | el componente <i>transcultural</i> : capacidad para compartir los “valores universales” | <i>leer</i> | traducir (= leer, en el paradigma indirecto) | “metodología tradicional” (hasta finales del siglo XIX en Europa) |
| 2. capacidad para mantener a distancia sus conocimientos lingüísticos y culturales a partir de documentos representativos (“auténticos”) | el componente <i>metacultural</i> : capacidad para movilizar conocimientos | <i>hablar sobre</i> | conjunto de tareas (en L2: paradigma directo) sobre los documentos auténticos (principalmente literarios); en el «comentario de textos» a la francesa, por ej., se trata de parafrasear, analizar, interpretar, extrapolar, comparar y trasponer los contenidos culturales en L2 | “metodología activa” (1920-1960 en la enseñanza escolar francesa) |
| 3. capacidad para intercambiar puntualmente informaciones con extranjeros | el componente <i>intercultural</i> : identificar las representaciones ajenas; capacidad para controlar y hacer evolucionar sus propias representaciones | <i>hablar con</i> | simulaciones | “enfoque comunicativo” (años 1980-1990 en Europa) |
| | | <i>actuar sobre</i> | “actos de habla” (funciones lingüísticas) | |
| 4. capacidad para convivir con extranjeros y compatriotas de culturas diferentes; capacidad para asumir su propio mestizaje cultural | el componente <i>multicultural</i> : comprender los comportamientos ajenos; capacidad para controlar sus propios comportamientos y adoptar comportamientos ajenos | <i>vivir con</i> | actividades de mediación entre lenguas y culturas diferentes: interpretaciones, reformulaciones, resúmenes, perífrasis, equivalencias,... | — «didáctica del plurilingüismo» (1990-?) — “competencia plurilingüe y pluricultural” — «competencia de mediación» (MCERL, 2000-?) |

| | | | | |
|--|--|-------------------|---|---|
| 5. capacidad par trabajar a largo plazo en una len- gua-cultura ex- tranjera con locu- tores nativos o no nativos de esa len- gua-cultura | el componente <i>co-cultural</i> : ca- pacidad para elaborar con otros las <i>concepciones</i> y los <i>valores</i> <i>contextuales</i> in- dispensables para el trabajo común | <i>actuar con</i> | acciones colectivas con dimensión co- lectiva: activida- des de tipo «peda- gogía del proyecto» en clase | esbozo de una « perspectiva accional » en el (<i>M C E L R</i> . 2000-?) |
|--|--|-------------------|---|---|