

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS

Entorno de uso (o "social") de referencia		Entorno de aprendizaje (o "escolar") de referencia		
Objetivo social de referencia		Actuar de uso de referencia	Actuar de aprendizaje de referencia	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: • -"language awareness" • -didáctica integrada • -intercomprensión • (1990-?) -enfoque plurilingüe y pluricultural
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	enfoque orientad a la acción social (2000-?)

Referencias bibliográficas y comentarios: ver páginas siguientes

N.B.

– Esta tabla presenta de forma diferente las configuraciones didácticas también presentadas en el Documento 052-es. En este documento se distingue, dentro de las configuraciones didácticas, entre las matrices y las metodologías desarrolladas a partir de dichas matrices, lo que permite especificar la diferencia entre uso y aprendizaje.

CIBERGRAFÍA DEL AUTOR

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

–*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/>.

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.¹

-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. [...]*

¹ 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/.

[La competencia plurilingüe y pluricultural] *no se compone de la simple adición 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)

–Finalmente, el “enfoque orientado a la acción” (“action-oriented approach”, “perspective actionnelle”) 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.