

# Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité



Christian PUREN: "Enfoque comunicativo *versus* enfoque orientado a la acción social",  
Les Cahiers du GERES n° 7, Actes de la XIIème Rencontre Internationale du GÉRES «  
L'espagnol et le monde du travail », Metz, 19-21 juin 2014, pp. 104-120, [http://  
www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-7-1/](http://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-7-1/).

## Les Cahiers du GÉRES n° 7

### Actes de la XIIème Rencontre Internationale du GÉRES

#### « L'espagnol et le monde du travail »

Organisée par l'École Nationale d'Ingénieurs de Metz, du 19 au 21 juin 2014

Haut parrainage :



Partenaires :



## SOMMAIRE

AVANT-PROPOS.....	3
PRÉSENTATION .....	4
Joël BRÉMOND : “L’espagnol et les langues vivantes étrangères comme instruments d’insertion professionnelle en Master Langues Étrangères Appliquées Commerce International” .....	7
Marcelo TANO : “L’activité internationale en milieu hispanique des écoles françaises d’ingénieurs” ...	23
Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA: “El español lengua de especialidad con fines profesionales” .....	49
Yannick IGLESIAS-PHILIPPOT : “La pédagogie de projet en langues au service de la professionnalisation à l’université” .....	61
María-José LABRADOR PIQUER y Françoise OLMO CAZEVIEILLE : “La entrevista de trabajo virtual en la enseñanza de lenguas extranjeras” .....	70
Christian PUREN: “Enfoque comunicativo <i>versus</i> enfoque orientado a la acción social” .....	104
Didier RAULT: “Proyectos empresariales y formación en español para fines profesionales en Máster LEA” .....	121
An VANDE CASTEELE: “Enseñanza y adquisición del español como lengua extranjera y como instrumento de comunicación profesional intercultural” .....	133
Ana ARMENTA-LAMANT DEU: “Acerca de las razones que incitan a elegir el Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE) para acreditar el conocimiento de la lengua de Cervantes” .....	143
Richard BUENO HUDSON: “Estándares de calidad para la certificación del dominio del español como lengua extranjera en el ámbito hispanoamericano: el SICELE” .....	167
José María CUENCA MONTESINO: “La actuación en Lengua de Comunicación para Uso Profesional (LCUP): el Diplôme de Compétence en Langue (DCL) como herramienta de evaluación” .....	178
Beatriz GRANDA: “Descripción del examen y avances en el proceso de desarrollo del CELA (Certificado de Español como Lengua Adicional)” .....	194
Carlos MELÉNDEZ QUERO: “La evaluación certificativa externa en ELE en el ámbito francófono (con referencia especial a los nuevos DELE del Instituto Cervantes)” .....	206
COMITÉ INTERNATIONAL DE LECTURE.....	235
POLITIQUE ÉDITORIALE.....	236
CRITÈRES POUR L’ÉVALUATION DES ARTICLES SOUMIS À PUBLICATION .....	237
RESPONSABILITÉS DES ÉVALUATEURS .....	239
CONSIGNES AUX AUTEURS .....	240
MENTIONS LÉGALES.....	241

**XII ENCUENTRO INTERNACIONAL DEL GÉRES**

Grupo de Estudio e Investigación en Español de Especialidad

« El español y el mundo del trabajo »

Del 19 al 21 de junio de 2014

Escuela Nacional de Ingenieros de Metz

Francia

**Christian PUREN: “Enfoque comunicativo versus enfoque orientado a la acción social”**

Profesor emérito de la Universidad de Saint-Étienne (France)

[christian.puren@univ-st-etienne.fr](mailto:christian.puren@univ-st-etienne.fr)

**Resumen:** Los organizadores de este Encuentro internacional del GERES me habían solicitado para dictar, al final de dicho evento, una “conferencia de síntesis”. Si bien fue efectivamente una conferencia (y he conservado en el presente texto el estilo oral correspondiente), no fue exactamente síntesis, sino desarrollo de un solo tema, el que me pareció en ese momento el más adecuado para abordar de manera transversal las intervenciones –conferencias y talleres– a las que había podido asistir: la oposición entre el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción social (“perspective actionnelle” en francés) tal como éste último está esbozado en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (“Marco”, en adelante). En esta conferencia, presento las características opuestas del enfoque comunicativo y de la perspectiva orientada a la acción social tal como está esbozada en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) y se ha elaborado en los años siguientes hasta ahora, defendiendo la idea de que es esta misma oposición lo que les permite funcionar concretamente como dos metodologías complementarias.

**Palabras clave:** enfoque comunicativo, enfoque orientado a la acción social, situación social de referencia, actuar social de referencia, pedagogía de proyectos.

**Résumé :** Les organisateurs de cette Rencontre internationale du GERES m’avaient sollicité pour faire, à la fin de cet événement, une « conférence de synthèse ». Bien qu’elle ait été effectivement une conférence (et j’ai conservé dans le présent texte le style oral correspondant), ce ne fut pas exactement une synthèse, mais le développement d’un seul thème, celui qui m’a paru à ce moment-là le plus adéquat pour aborder de manière transversale les interventions – conférences et ateliers – auxquels j’avais pu assister : l’opposition entre l’approche communicative et la perspective actionnelle (« enfoque orientado a la acción social » en español) telle que cette dernière est ébauchée dans le *Cadre Européen de Référence pour les Langues* (désormais « Marco », 2002 pour la version espagnole) et qu’elle s’est élaborée dans les années suivantes jusqu’à présent. Je soutiens l’idée que c’est cette opposition elle-même qui leur permet de fonctionner concrètement comme deux méthodologies complémentaires.

**Mots-clés :** approche communicative, perspective actionnelle, situation sociale de référence, agir social de référence, pédagogie de projet.

**1. INTRODUCCIÓN**

Desde mediados de los años 2000, tanto en los manuales como en las propuestas de algunos didactas de lenguas-culturas, esa oposición entre estos dos enfoques se ha ido elaborando hasta el punto que hoy en día podemos considerar que son dos metodologías diferentes, o, más precisamente, como lo veremos, dos metodologías *a la vez opuestas y complementarias*. Desde hace algunos años, he publicado en mi sitio personal una serie de

artículos en francés y en español (ver bibliografía final) con los que he contribuido a esta elaboración metodológica.

El Comité científico del Encuentro del GERES había propuesto tres ejes para este Encuentro. Uno de ellos era “La didáctica del español profesional”. He aquí los títulos de algunos talleres que me parecen más representativos con relación al tema de mi conferencia (yo subrayo):

1. “**Anuncios de televisión** en la clase de Español para Fines Profesionales”
2. “La práctica de las destrezas lingüísticas de la **competencia comunicativa** a través del análisis publicitario en EFP”
3. “Enseñanza y adquisición del español como lengua extranjera y como instrumento de **comunicación profesional intercultural**”
4. “Gestión de la heterogeneidad en SHA (Sciences Humaines et Arts): una propuesta de progresión mediante **proyectos**”
5. “El enfoque por **proyectos** al servicio de la profesionalización en la universidad”
6. “**Proyecto C-Energías**: preparación, organización y gestión de una reunión internacional”
7. “**Proyectos** empresariales y formación en español para fines profesionales en Máster LEA”

Los tres primeros títulos se refieren al enfoque comunicativo, y los cuatro últimos al proyecto, el cual es, como lo veremos, la actividad o el “actuar” natural de referencia del enfoque orientado a la acción social, siendo el modelo pedagógico de este enfoque la pedagogía de proyectos.

Otro eje era “Las certificaciones y los exámenes de español como lengua extranjera profesional”. Uno de los ponentes, José María CUENCA MONTESINO (ver artículo 12 en eje nº 3), presentó una ponencia titulada “Disonancias de mensurabilidad de las certificaciones lingüísticas en ELE” en la que hizo un análisis comparativo muy detallado de las certificaciones existentes para el español de especialidad: DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera), DCL (Diplôme de compétence en langue), CLES (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur), ELYTE (Evaluación Lingüística Y de Técnicas Empresariales), BULATS (BUSINESS LANGUAGE TESTING SERVICE), CELU (CERTIFICADO DE ESPAÑOL: LENGUA Y USO) y CCM (Cámara de Comercio de Madrid). Y en su ponencia como en las demás sobre tal o cual de estas certificaciones que se dictaron en el Encuentro, también aparecía la oposición entre el enfoque comunicativo –o sea en este caso la evaluación de la competencia comunicativa– y el enfoque orientado a la acción social, o sea la evaluación de la eficacia de ese tipo de acción, siendo la competencia comunicativa, en este último caso, sólo uno de los medios utilizados para lograr el éxito de la acción emprendida.

Entre esas certificaciones, sólo dos están realmente orientadas a la acción social en el ámbito profesional: el CLES ([www.certification-cles.fr](http://www.certification-cles.fr)) y el DCL, ([www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html](http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html)), y fueron presentadas en los talleres siguientes:

–“El Certificado CLES como medio para aumentar las posibilidades de inserción profesional: ¿qué efectos en la motivación e implicación de los aprendientes que se dirigen a la movilidad internacional?”

–“La certificación CLES: escenificación de situaciones del mundo del trabajo”

–"La actuación en lengua de comunicación para uso profesional: el DCL como herramienta de evaluación"

Con el CLES, se trata de evaluar la capacidad de un estudiante para usar la lengua extranjera como medio de formación profesional en la universidad –tomando notas, preparando y dictando ponencias, etc. Con el DCL, se evalúa la capacidad de un empleado para usar la lengua extranjera al servicio de la actividad de su empresa.

Por eso fue que, en esta conferencia final de este Encuentro, me pareció oportuno presentar de manera sistemática las diferencias que me parecen esenciales entre el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción social. Fue una presentación bastante esquemática, y para más detalles remito a los lectores a mi bibliografía final, tanto en español como en francés.

## 2. ANÁLISIS GENÉTICO DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

Todos conocemos ahora el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*, elaborado por la División de políticas lingüísticas del Consejo de Europa, pero el primer gran texto de esta institución fue, a mediados de los años 70, un "Nivel umbral" (*Threshold Level*, 1975, *Un niveau-seuil*, 1976, *Un nivel umbral*, 1979), que contribuyó mucho a la difusión de la innovación didáctica de esa época, el enfoque comunicativo. Se elaboró una versión para cada lengua, porque esos documentos eran en realidad gramáticas nocio-funcionales, o sea listas de palabras, expresiones o frases hechas clasificadas por nociones y funciones lingüísticas (o "actos de habla"); pero todos eran "niveles umbrales" en la medida en que querían definir el nivel mínimo de dominio de cada idioma por debajo del cual no puede haber ninguna comunicación posible.

P.J. SLAGTER, el autor de la versión española, presenta muy claramente en su prefacio cuáles fueron la situación social de referencia y el actuar social de referencia del enfoque comunicativo:

*El grupo de alumnos que se describe en este trabajo es estimado de especial interés para la mayoría de alumnos adultos. Otra variante importante para gran número de alumnos sería la destinada a satisfacer las necesidades de los de la enseñanza secundaria.*

*El grupo de alumnos para los que la presente descripción fue diseñada reúne las siguientes características:*

- 1. harán visitas de limitada duración al país extranjero (especialmente como turistas);*
- 2. tendrán contacto de vez en cuando con extranjeros en su propio país;*
- 3. los contactos que establezcan con hablantes de la lengua extranjera serán, por lo general, de carácter superficial y no-profesional;*
- 4. les hará falta principalmente un nivel básico de dominio de la lengua extranjera.*

*Las características del grupo meta nos permiten deducir las situaciones en las que probablemente necesitarán la lengua extranjera. (p. 9, subrayo yo)*

Con el enfoque comunicativo, se trata pues de preparar a los ciudadanos europeos a viajar a otros países de Europa para encontrar a extranjeros y comunicarse con ellos. El proyecto político de la Comisión europea era en efecto en aquel momento el de facilitar la movilidad de los europeos entre los diferentes países del área. Y como lo vemos en este prefacio de la versión española, el modelo de viaje que se eligió para los niveles umbrales de todas las

lenguas fue el viaje turístico. He puesto en negrillas lo que más llama la atención en esas líneas cuando se trata, como en este Encuentro del GERES, de español para fines profesionales: por lo menos en su concepción inicial, el enfoque comunicativo no estuvo previsto para la formación profesional, de modo que la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras “para fines específicos”, que se inspiró en el enfoque comunicativo, fue y sigue siendo en parte inadecuada para la formación lingüística con fines profesionales.

En este extracto del prefacio de SLAGTER, así como en la manera en que los didactas elaboraron el enfoque comunicativo y los autores de manuales lo pusieron en práctica, aparece claramente lo que metafóricamente se puede llamar los “genes”, o sea las características históricas fundamentales de ese enfoque.

En el siguiente cuadro, traducido de un artículo mío en francés (PUREN 2014: 6), presento estos diferentes genes con su definición y con sus “marcas genéticas”, o sea las características de los manuales comunicativos que corresponden a estos genes, que han sido “generados” por ellos.

ANÁLISIS GENÉTICO DEL ENFOQUE COMUNICATIVO		
GENES	DEFINICIÓN	MARCAS GENÉTICAS
<b>1. Lo incoativo</b>	La acción se contempla en su principio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Los diálogos empiezan siempre al principio.</li> <li>– Los alumnos aprenden a saludar a uno y a despedirse de uno sólo por primera vez.</li> </ul>
<b>2. Lo perfectivo</b>	La acción se termina completamente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Los diálogos terminan siempre al final.</li> </ul>
<b>3. Lo puntual</b>	La acción dura poco tiempo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– En los diálogos, siempre se trata de las mismas personas que en el mismo lugar hablan del mismo tema de conversación en el mismo tiempo limitado.</li> <li>– Los personajes alquilan generalmente una habitación en un hotel; no compran un apartamento o una casa.</li> </ul>
<b>4. Lo individual /interindividual</b>	El intercambio se realiza entre una persona y otra.	El grupo de referencia para las actividades es el grupo mínimo para que pueda haber interacción, <i>i.e.</i> el grupo de dos (“trabajo en parejas”), donde la interacción en realidad es interindividual.
<b>5. Lo lingüístico</b>	La acción contemplada se limita a la interacción lingüística.	Las situaciones privilegiadas de comunicación son las de la vida cotidiana, en las que las apuestas comunicativas pueden ser comprendidas por todos cualquiera que sea su cultura. La cultura se tiene en cuenta esencialmente en su dimensión lingüística (componente sociolingüístico de la competencia comunicativa)

“Incoativo” y “lingüístico” son dos conceptos de lingüística. Un verbo incoativo es un verbo que contiene en su semantismo la idea fundamental, el “gene” del principio de la acción que expresa; por ejemplo, “dormirse”, “tropezar”. Un verbo perfectivo es un verbo que contiene en su semantismo el “gene” del fin de la acción; por ejemplo, los verbos “acertar”, “llegar”. La acción expresada por esos verbos, tanto incoativos como perfectivos, es por lo tanto generalmente de duración limitada (“puntual”). Al contrario, otros verbos son “durativos” (por ejemplo, “dormir”, “reflexionar”).

Hay algo realmente muy sorprendente en los manuales comunicativos, y es que todos los diálogos fabricados empiezan al principio y terminan al final, o sea que son a la vez incoativos y perfectivos. Es curiosísimo si lo pensamos bien, porque en la vida cotidiana real, con la gente con la que vivimos y trabajamos constantemente, es decir si está presente y activo en la situación social el gene durativo, en muy pocas ocasiones empezamos realmente un nuevo tema de conversación; y en muy pocas ocasiones terminamos definitivamente un tema, que sería algo muy violento, como decirle a uno: “Bueno, por favor, señor, ya no hablemos nunca más de eso, ¿de acuerdo?”...

Otro ejemplo concreto, esta vez a propósito del gene incoativo. En los manuales comunicativos se enseña a los alumnos a saludar de diferentes maneras según varían los llamados “parámetros de la situación de comunicación”. Por ejemplo, “¡Hola!”, o “¡Buenos días, señor!”, o “Encantado de conocerla, señora”. Pero un parámetro nunca cambia, y es que siempre es por primera vez –o sea el gene incoativo. Pero, ¿cómo tenemos que hacer en una empresa en la que nos cruzamos diez veces en el mismo día con la misma persona? Primera vez: “¡Buenos días!”; segunda vez: “¡Buenos días!”; otra vez: “¡Buenos días!”; etc. La persona a la que saludamos así por tercera vez en una hora ya estará pensando: “Pero, ¿qué pasa? ¿Me estará tomando el pelo, o qué?”...

El gene individual es heredado como los demás de las características fundamentales del viaje turístico, en el que constantemente encontramos por primera vez gente a la que no habíamos visto nunca antes (gene incoativo), y de la que tendremos que despedirnos pronto (gene puntual) y para siempre (gene perfectivo). También está presente y activo el gene individual. Es cierto que los viajes colectivos son muy frecuentes: son los viajes organizados, los que compramos en las agencias de viaje. Pero las razones principales sino únicas por las que los elegimos, es que salen más baratos y viajamos más cómodos; no existe un verdadero objetivo colectivo en esos viajes, la apuesta es puramente individual; prueba de ello, es que a esas agencias nunca se les ocurre organizar, al volver el grupo de viajeros, una reunión de balance colectivo. Cada uno evalúa su propio viaje al volver a casa, y lo evalúa en función de lo que le ha aportado individualmente.

### 3. EL ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN SOCIAL: UNA NUEVA SITUACIÓN SOCIAL DE REFERENCIA Y UN NUEVO ACTUAR SOCIAL DE REFERENCIA

Después de los *Niveles umbrales*, publicados como lo vimos a mediados de los años 70, la División de políticas lingüísticas del Consejo de Europa elaboró el ahora famoso *Marco*: me referiré aquí a la versión española, que estuvo a cargo de traductores del Instituto Cervantes de Madrid y se publicó en el año 2002 (CONSEJO DE EUROPA, 2002).

En los dos extractos siguientes del *Marco*, he puesto en negrillas los que corresponde a la nueva situación social de referencia, o sea la situación a la que se trata ahora de preparar a los alumnos para que después sean capaces de manejarla ellos mismos en lengua y cultura extranjera:

(1) *El capítulo 8 analiza los principios del diseño curricular respecto a la diferenciación de los objetivos del aprendizaje del individuo que aborde los desafíos comunicativos que supone el hecho de **vivir en una Europa donde conviven muchas lenguas y culturas.*** (p. XIV)

(2) *Objetivos políticos [...] en el ámbito de las lenguas modernas: [...]*

*–satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas. (p. 3, yo subrayo)*

Como lo vemos, ya no se trata de encontrar por primera vez, una sola vez y brevemente a un extranjero desconocido en su país, sino de vivir y por lo tanto trabajar constantemente, en una sociedad multilingüe y multicultural, con otros ciudadanos de culturas parcial o enteramente diferentes.

En estos dos extractos arriba dos expresiones, “comunicarse entre sí” y “desafíos comunicativos” ilustran perfectamente uno de los problemas mayores que afectan al *Marco*, y es que sus autores se refieren a una situación social de referencia muy diferente a la del enfoque comunicativo, pero siguen con en el mismo paradigma de la comunicación.<sup>49</sup> Para llegar a vivir armoniosamente con otros y trabajar eficazmente con otros, en efecto, no basta con comunicarse bien con ellos; es necesario pero no suficiente; es indispensable además, respectivamente, compartir *actitudes* y *comportamientos* comunes, y compartir las mismas *concepciones* de la acción común.

Los autores del *Marco* dividen la sociedad multilingüe y multicultural en cuatro ámbitos diferentes:

*El ámbito se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales. Aquí se ha adoptado una clasificación de orden superior que los limita a categorías principales que son adecuadas para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua: los ámbitos educativo, profesional, público y personal. (p. 10, yo subrayo)*

Los ámbitos público y personal conciernen al vivir juntos, y los ámbitos educativo y profesional al trabajar juntos. En estos últimos dos ámbitos, se trata, pues, de “co-actuar” eficazmente. La “co-actuación” (o “co-acción”) está fuertemente implicada en las nociones de “agente social” y “contexto social” que aparecen en el párrafo siguiente del *Marco*<sup>50</sup>, famoso porque es el único pasaje en el que está esbozado el nuevo enfoque orientado a la acción social:

### *2.1. Un enfoque orientado a la acción*

*El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los 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. 9, yo subrayo)*

<sup>49</sup> Sobre estos dos paradigmas, y el paso de uno a otro en el ámbito público y en el ámbito profesional de las sociedades modernas, cf. PUREN 2013e.

<sup>50</sup> Un ciudadano no puede ser eficazmente activo como tal si actúa individualmente. Por eso las democracias no sólo toleran sino que favorecen todas las formas colectivas de actividad social: partidos políticos, sindicatos, asociaciones, foros, ... Esa dimensión colectiva no aparece en el *Marco*, en el que el gene individual sigue siendo prevaleciente: la noción de “colectividad” aparece sólo una vez en todo el documento, y es a propósito de la “creación colectiva de significado” en la interacción lingüística (que es interacción interindividual); nunca aparecen –otros ejemplos– las nociones de “estrategia colectiva” o de “autonomía colectiva”.

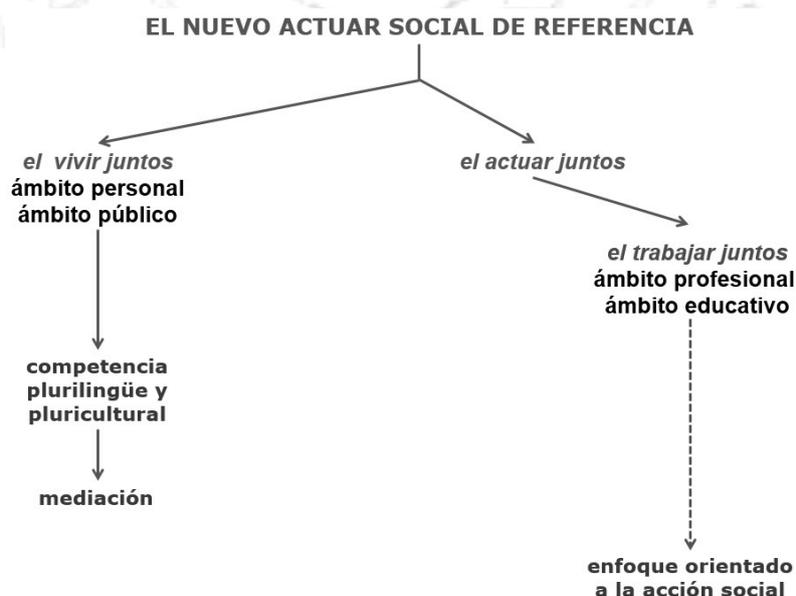
He puesto en negrillas en esta cita una expresión utilizada por los traductores españoles del original inglés, porque fue, por parte de ellos, un error de traducción bastante sintomático. Esta expresión aparece en efecto en el *Marco* en la única frase en la que se explicita una diferencia esencial entre el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción social. El cuadro siguiente permite comparar el original inglés con la traducción al francés y la traducción al español:

<i>Common European Framework (2000)</i>	<i>CECRL (2001)</i>	<i>MCERL (2002)</i>
<p><b>2.1 An action-oriented approach</b> [...] While acts of speech occur within language activities, these activities form part of a wider social context, which <b>alone</b> is able to give them their full meaning. (p. 10)</p>	<p><b>2.1 Une perspective actionnelle</b> [...] 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 <b>seules</b> leur donnent leur pleine signification. (p. 15)</p>	<p><b>2.1. Un enfoque orientado a la acción</b> [...] Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio que <b>por sí solo</b> puede otorgarles pleno sentido. (p. 9)</p>

El original inglés opone muy claramente el actuar de referencia del enfoque comunicativo, el acto de habla, y el actuar de referencia del enfoque orientado a la acción social, que es, valga la redundancia, la acción social. La versión francesa es fiel al original inglés, mientras que en la versión española (por otra parte lingüísticamente algo curiosa, me parece), podemos decir por lo menos que los traductores del Instituto Cervantes atenuaron mucho esa oposición; y eso sin duda porque no habían captado esa oposición, por permanecer encerrados en el paradigma comunicativo.

#### 4. LOS NUEVOS DESAFÍOS FORMATIVOS: VIVIR Y TRABAJAR JUNTOS EN UNA SOCIEDAD MULTILINGÜE Y MULTICULTURAL

Se puede esquematizar de esta manera las novedades didácticas tales como aparecen explícitamente en el *Marco*:



En la época de la metodología audio-oral norteamericana de los años 50-60, la lengua meta se dividía en cuatro partes, en cuatro “*skills*” o actividades lingüísticas: comprensión oral y

comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. En los *Niveles umbrales* de los años 70 se añadió la interacción porque era la actividad lingüística de referencia del enfoque comunicativo. Y en el *Marco* aparece la mediación, porque ésta resulta ser la competencia clave de un ciudadano en una sociedad en la que cohabitan y co-actúan personas de lenguas y culturas diferentes. Un ciudadano responsable y activo, en ese tipo de sociedad, tiene que ser capaz, de hacer de mediador tanto lingüístico como cultural entre esas personas; no sólo para que ellas se comprendan entre sí y acepten sus diferencias –algo que ya se contemplaba en el enfoque comunicativo–, sino para que lleguen a un acuerdo sobre las modalidades de su convivencia y las concepciones de sus acciones sociales comunes en los ámbitos tanto público y educativo como profesional.

Algunos años después de la publicación del *Marco* apareció en las publicaciones del Consejo de Europa una primera reflexión sobre las implicaciones metodológicas del nuevo objetivo de competencia plurilingüe y pluricultural, y se está hablando desde ese momento, por lo menos en Francia, de “didáctica del plurilingüismo”, que sería para la competencia plurilingüe y pluricultural lo que es el enfoque comunicativo para la competencia comunicativa. Es una reflexión todavía inacabada, como se puede comprobar en un documento del Consejo de Europa publicado en el año 2010 titulado COUNCIL OF EUROPE (2000, APPENDIX V, “Learning methods and activities”: 95-100), en el que esa didáctica está presentada mediante una simple enumeración de elementos muy heterogéneos:

#### **APPROACHES**

- Immersion Dual language education, bilingual or even trilingual teaching CLIL/EMILE, Language across the curriculum
- Integrated language didactics (ILD), Integrated language pedagogy
- Language awareness (UK), *Éveil aux langues* (France), *Éveil et Ouverture aux Langues à l'Ecole* (EOLE) (CH)
- Intercomprehension
- Encounter pedagogy
- Virtual mobility
- Intercultural approach
- Minimum curriculum (one week)
- Plurilingual activities
- Use of plurilingual aids in other subject courses.

En esta lista, en efecto, no aparecen solamente enfoques (“*Integrated language didactics*”, “*Language awareness*”, “*Intercultural approach*”), sino también dispositivos (“*Immersion Dual language education*”, “*Encounter pedagogy*”, “*Virtual mobility*”, “*Minimum curriculum*”, “*plurilingual aids*”) y hasta simples actividades (“*Intercomprehension*”, “*plurilingual activities*”).

No ha habido hasta el momento, que yo sepa, otra publicación del Consejo de Europa más elaborada sobre el particular, de modo que sigue valiendo hoy en día lo que escribían los autores del *Marco* en el año 2000:

*El capítulo 7 profundiza en el papel que cumplen las tareas en el uso y en el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, quedan todavía por explorar las consecuencias últimas que se derivan de la adopción de un enfoque plurilingüe y pluricultural.* (p. 19, yo subrayo)

Desde la publicación del *Marco*, que ya data de 15 años, he participado activamente, por mi parte, en la elaboración concreta –tanto teórica como práctica– del enfoque orientado a la

acción social, y he llegado a completar de esta manera el esquema del *Marco* presentado más arriba (partes marcadas en rojo):



Inmediatamente, para reforzar las bases teóricas del nuevo enfoque orientado a la acción social, me pareció necesario introducir un concepto que corresponda al de “interacción” en el enfoque comunicativo y al de “mediación” en la didáctica del plurilingüismo, y propuse el concepto de “co-acción” con el sentido de acción colectiva con finalidades y objetivos colectivos, y de “co-cultura” (PUREN 2002b-es), y más recientemente, el de “competencia co-lingüe” (PUREN 15 avril 2014).

A la competencia comunicativa del enfoque comunicativo y a la competencia plurilingüe de la didáctica del plurilingüismo tiene que corresponder en efecto, en el enfoque orientado a la acción social, la competencia “co-lingüe”, que es la capacidad para crear y adoptar un lenguaje común de acción. A la competencia intercultural del enfoque comunicativo y a la competencia pluricultural de la didáctica del plurilingüismo va a corresponder, en el enfoque orientado a la acción social, la competencia “co-cultural”, que es la capacidad para crear y adoptar una cultura común de acción: aquello que se llama por ejemplo, en el ámbito educativo, “cultura escolar”, y en el ámbito profesional, “cultura profesional”, “cultura de trabajo”, o, a una escala menor, “cultura de empresa”.

También me pareció personalmente indispensable introducir en el nuevo marco conceptual de la didáctica de lenguas-culturas otra idea, que resulta ser constitutiva de la filosofía política francesa –la que se remonta al famoso “contrato social” de Rousseau–: para que haya una verdadera sociedad, hace falta que cada uno de los ciudadanos “haga sociedad” con los demás, lo que implica que todos compartan, en el ámbito público, no sólo las mismas normas de convivencia, sino también el mismo proyecto colectivo de sociedad, con sus finalidades y valores. Entre cada uno de los ciudadanos y el conjunto de la “nación” francesa, no puede mediar, no puede tener ningún estatuto reconocido, cualquier “comunidad” que sea.<sup>51</sup> La palabra “*communautarisme*” tiene por lo tanto un sentido muy negativo en Francia entre los herederos de esa concepción de la ciudadanía.

<sup>51</sup> Pongo entre comillas los conceptos que tienen en Francia un sentido y unas connotaciones muy diferentes a las que tienen en España.

## 5. ANÁLISIS GENÉTICO DEL ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN SOCIAL

He presentado al principio de este artículo lo que he llamado un “análisis genético” del enfoque comunicativo. La implementación didáctica del enfoque orientado a la acción social me ha llevado a elaborarlo en oposición sistemática con el enfoque comunicativo, sencillamente porque la acción social presenta unos genes exactamente opuestos a los del viaje turístico, y por ende a los del enfoque comunicativo (EC). El cuadro siguiente, que presenta estos genes opuestos, está presentado y comentado en el artículo mío 2014a (p. 8, mi traducción):

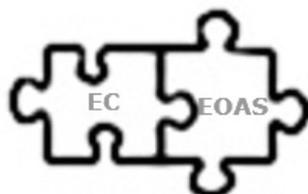
Análisis genético del enfoque orientado a la acción social (EOAS)		
Genes del EC	Genes del EOAS	
		En los ámbitos personal, público, educacional y profesional, la mayoría de las acciones que realizamos...
1. Lo incoativo	<b>lo repetitivo</b>	... se repiten más o menos idénticas a lo largo del día, de la semana, de los meses, incluso de los años;
2. Lo perfecto	<b>lo imperfectivo</b>	... no se terminan completamente: se pueden volver a realizar o ser prolongadas;
3. Lo puntual	<b>lo durativo</b>	... tienen una cierta duración, o por lo menos se inscriben en una cierta duración;
4. Lo individual /interindividual	<b>lo colectivo</b>	... se realizan colectivamente, o en función de los demás, o por lo menos teniendo en cuenta las acciones de los demás;
5. Lo lingüístico	<b>lo lingüístico y lo cultural</b>	... mezclan de manera indisoluble la dimensión lingüística y la dimensión cultural: en la acción común se movilizan a la vez la competencia co-lingüística y la competencia co-cultural.

El enfoque orientado a la acción social no está elaborado en el *Marco*. Sólo está esbozado en el pequeño párrafo que he citado más arriba, y únicamente por medio de esa nueva finalidad que es la de formar a un agente social en una sociedad multilingüe y multicultural. No hay nada más: los autores del *Marco* lo dicen, lo repiten: no quieren meterse en construcciones metodológicas. De modo que desde la publicación de ese documento en el año 2000, el problema no era saber cuál era la relación entre el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción social, sino cómo convenía elaborar este último. La decisión que me pareció más adecuada fue la de oponer sistemáticamente los dos enfoques. Ya he sugerido un primer argumento a favor de esta decisión, a saber los genes opuestos del viaje turístico y los del vivir y trabajar constantemente en una sociedad multilingüe y multicultural. En francés hay una expresión muy sintomática para criticar a una persona que no se comporta debidamente, seriamente en el trabajo común. Se dice de él: “C’est un touriste”...

## 6. ENFOQUE COMUNICATIVO Y ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN SOCIAL: DOS METODOLOGÍAS OPUESTAS... Y COMPLEMENTARIAS

Pero también hay un segundo argumento que me parece muy fuerte, y es el siguiente: es evidente que para vivir armoniosamente y trabajar eficazmente con otros, es muy importante comunicarse bien con ellos. No es suficiente, pero es indispensable. De modo que el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción social deben concebirse como complementarios. Y precisamente para que sean complementarios tienen que ser opuestos. Esta idea, que es una de las ideas fundamentales de la llamada “epistemología de la

complejidad<sup>52</sup>, puede parecer paradójica pero fácilmente se puede comprender –y, creo, admitir– con el ejemplo de los dos lados en contacto de dos piezas de un puzzle: sus diseños tienen que ser exactamente inversos uno de otro para que puedan adaptarse perfectamente uno a otro. Pasa lo mismo con el enfoque comunicativo (EC) y el enfoque orientado a la acción social (EOAS), cuya relación necesaria puede representarse así.<sup>53</sup>



## 7. EL PROYECTO, NUEVO ACTUAR DE REFERENCIA A LA VEZ DE USO Y DE APRENDIZAJE

Hace algunos años, sentí la necesidad de proponer un concepto nuevo –nuevo por lo menos en la didáctica de las lenguas-culturas– el de “configuración”. Este concepto permite reunir en coherencia los diferentes elementos que aparecen, en el cuadro abajo, como títulos y subtítulos de las diferentes columnas. Presento este modelo en un documento publicado en francés y en español en mi sitio personal (PUREN 029-es), y remito en él a varios artículos míos en los que lo presento y aplico.

### Evolución histórica de las configuraciones didácticas

Situación de uso (social) de referencia		Actuar de uso (“acciones”) de referencia	Situación de aprendizaje (escolar) de referencia	
Objetivo social de referencia			Actuar de aprendizaje de referencia (“tareas”)	Construcciones metodológicas correspondientes
lingüístico	cultural			
1. capacidad de seguir leyendo los grandes autores clásicos	componente <b>transcultural</b> : los valores 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 <b>meta-cultural</b> : los conocimientos	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 <b>intercultural</b> : las representaciones	hablar con / actuar sobre	simulaciones actos de habla	metodología audiovisual (1960-1970), enfoques comunicativo e 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 <b>pluricultural</b> : actitudes y comportamientos	hablarse vivir con	actividades de “mediación” entre personas de lenguas y culturas parcial o enteramente diferentes	didácticas del plurilingüismo (1990-?)
5. capacidad (por ej. de un español) de trabajar en lengua no materna con españoles, con hispanófonos y con alófonos.	componente <b>co-cultural</b> : las concepciones	actuar con	acciones sociales (proyectos)	esbozo de un enfoque orientado a la acción social en el MCERL (2000-?)

<sup>52</sup> La obra de referencia de esa epistemología es para mí el libro *Introduction à la pensée complexe* de Edgard MORIN (Paris : ESF éditeur, éd. 1990, 160 p.)

<sup>53</sup> El dibujo está tomado de mi artículo 2014a (p. 4), en el que doy algunos ejemplos concretos de algunas modificaciones necesarias del “diseño” del enfoque comunicativo para que se adapte así al enfoque orientado a la acción social (por ejemplo considerar como grupo de referencia ya no la pareja, sino la clase entera; considerar como actividad de referencia la actividad real, y no la simulación).

En el *Marco* aparecen a la vez tres de estas configuraciones: la número 3 –la del enfoque comunicativo que domina en la concepción de la evaluación (los descriptores de competencia, por lo menos hasta el nivel B1, recurren masivamente a la gramática nocio-funcional)–, así que la número 4 y la número 5, que corresponden potencialmente, en este documento, a las verdaderas innovaciones didácticas. Anteriormente en Francia, habían aparecido dos configuraciones más, la que corresponde a la metodología llamada “tradicional”, o “de gramática-traducción” (la número 1), y la de las metodologías directa y activa (la número 2).<sup>54</sup>

Una de las pocas leyes transhistóricas, transmetodológicas que he podido encontrar en la evolución histórica de la didáctica de las lenguas-culturas es la ley de la homología máxima fin-medio. O sea, concretamente: siempre se ha privilegiado en el aula la actividad de aprendizaje (el “actuar de aprendizaje” o “el actuar escolar” –las “tareas” en mi terminología–) que más se parecía al actuar de uso (al “actuar social” –las “acciones” en mi terminología–) a la que se quería formar a los alumnos. Por ejemplo, en el enfoque comunicativo nos proponíamos formar a los alumnos para que después sean capaces de comunicar en el extranjero con extranjeros en la lengua extranjera. Y por eso, lo más pronto posible, y en todo caso al final de cada unidad didáctica, les pedíamos que hicieran lo mismo. Pero no estaban en el extranjero, sino que estaban, en la mayoría de los casos, entre compatriotas de la misma lengua materna. Entonces les pedíamos que hicieran como si hicieran lo mismo: que como alumnos hicieran como si fueran usuarios, y como si estuvieran no en clase, sino en la sociedad extranjera o por lo menos hablando con extranjeros en su lengua. El papel de la simulación, en el enfoque comunicativo, consistía así fundamentalmente en restablecer artificialmente la homología entre la situación de uso y la situación de aprendizaje.

Pues si ahora queremos, en el enfoque orientado a la acción social, formar a ciudadanos que actúen de manera autónoma y responsable en la sociedad, les pediremos que hagan lo mismo, que se comporten y actúen como verdaderos actores sociales en su verdadera micro-sociedad clase; ya no les hará tanto falta simular, ya que están en su clase en una verdadera sociedad multilingüe y multicultural<sup>55</sup> donde tiene que vivir y trabajar juntos, teniendo todos que realizar con el profesor una verdadera acción social conjunta, que es la enseñanza-aprendizaje de una lengua-cultura extranjera. Están ahora como alumnos en clase en el mismo tipo de situación social persiguiendo el mismo tipo de proyecto común que más tarde como ciudadanos en la sociedad exterior y en su empresa. Esta homología natural impone como actuar de referencia de aprendizaje el llamado “proyecto pedagógico”. Resulta que el proyecto es también desde hace años la forma privilegiada de la actividad de las grandes empresas y administraciones, de modo que hay una homología perfecta entre el actuar de referencia en el ámbito educativo, por una parte, y los ámbitos público y profesional, por otra parte.

## 8. DE LA TAREA COMUNICATIVA AL PROYECTO

La definición de “tarea” es bastante confusa en el *Marco*; en particular los autores no diferencian “tarea” y “acción”:

<sup>54</sup> He estudiado estas tres metodologías (así que la metodología audiovisual, precomunicativa) en mi *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, que se está traduciendo al español (PUREN 1988a).

<sup>55</sup> Están por lo menos la lengua 1 y la lengua 2, la cultura de enseñanza y la(s) cultura(s) de aprendizaje.

*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. (p. 9)*

Lo cierto es que en el enfoque comunicativo, la tarea, como era de esperar, no era acción social sino tarea comunicativa, como se puede observar en la definición (o más bien la descripción) que dan de ella dos autores de referencia del “*Task Based Learning*” anglosajón:

*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.*

NUNAN David, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, 1989, p. 19.

*Tasks are always activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome.*

WILLIS J., *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, 1996, p. 23.

Muchos didactas anglosajones, y varios didactas franceses, siguen considerando que el enfoque orientado a la acción social no es ninguna novedad, porque la versión anglosajona del enfoque comunicativo, el “enfoque por tareas”, ya era, pues, un enfoque orientado a la acción. Pero si en este último enfoque se concibe, como me parece necesario, la acción como *acción social* (ya que se trata de formar un *agente social*), el actuar de referencia no puede ser la tarea comunicativa, sino el proyecto pedagógico. Y, como lo vemos en la definición siguiente, el actuar de referencia del proyecto es incluso en el “*Project-based learning*” anglosajón muy diferente al del enfoque por tareas:

***Project-based learning*** is learned centered. Students have a significant voice in selecting the content areas and nature of the projects that they do. There is considerable focus on students understanding what it is they are doing, why it is important, and how they will be assessed. [...]

*From student point of view, Project-Based Learning*

- a. *Is learner centered and intrinsically motivating.*
- b. *Encourages collaboration and cooperative learning.*
- c. *Requires students to produce a product, presentation or performance.*
- d. *Allows students to make incremental and continual improvement in their product, presentation, or performance.*
- e. *Is designed so that students are actively engaged in "doing" things rather than in "learning about" something.*
- f. *Is challenging; focusing on higher-order skills.*

<http://pages.uoregon.edu/moursund/Math/pbl.htm> (consulta 25 de mayo de 2014)

Para mi artículo 2009b, realicé un estudio exhaustivo de las ocurrencias del concepto de “proyecto (pedagógico)” en el *Marco* (ver pp. 13-17). Una de esas ocurrencias, muy representativa de todas, es la siguiente:

*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)

O sea que, como lo escribo en conclusión de este estudio:

*El proyecto, para los autores del MCERL, no es más que una de esas técnicas destinadas a provocar unos intercambios intensos y variados entre alumnos, porque les da la oportunidad de realizar en lengua extranjera tareas numerosas y diversificadas. (pp. 14-15, mi traducción)*

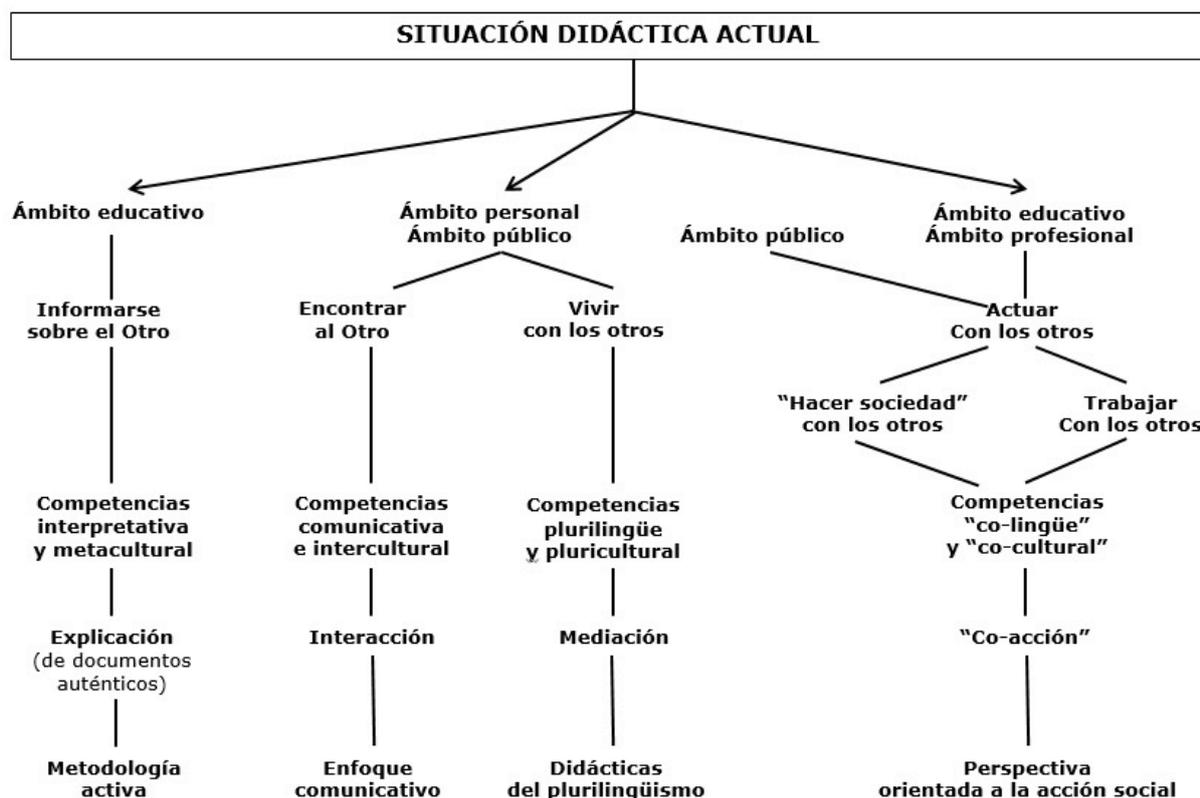
El único momento en que los autores del *Marco* conciben el proyecto como lo que es en realidad, es decir una forma de acción radicalmente diferente a la simulación o al juego de roles, es cuando se refieren al proyecto de aprendizaje. Utilizan en efecto en este caso un concepto característico de la epistemología del proyecto, el de “proactividad”. Abajo, el original inglés, y tres traducciones:

Versión inglesa	Versión francesa	Versión portuguesa	Versión española
However, relatively few learn <b>proactively</b> , taking initiatives to plan, structure and execute their own learning processes. Most learn reactively, following the instructions and carrying out the activities prescribed for them by teachers and by textbooks.	Toutefois, peu nombreux sont ceux qui apprennent <b>avec anticipation (de manière proactive)</b> en prenant des initiatives pour planifier, structurer et exécuter leurs propres opérations d'apprentissage. La plupart apprennent de manière réactive en suivant les instructions et en réalisant les activités que leur proposent enseignants et manuels.	Todavía, relativamente poucos aprendem <b>de forma pró-activa</b> , tomando iniciativas para planificar, estruturar e executar os seus próprios processos de aprendizagem. A maioria aprende reactivamente, seguindo instruções e realizando as actividades pensadas pelos professores e pelos manuais.	Sin embargo, relativamente pocos aprenden <b>de manera activa</b> tomando la iniciativa a la hora de planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje. La mayoría aprende reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas por ellos por los profesores y los manuales.

Yo subrayo: podemos notar que otra vez, un elemento importante de innovación se pasó por alto en la versión española del Marco...

## 9. CONCLUSIÓN

Propongo finalmente el esquema de la siguiente página para presentar la situación didáctica actual en su globalidad (PUREN 052-es):



Los manuales comunicativos nunca prescindieron de los documentos auténticos y de las tareas de explicación o comentario de esos documentos propuestos como representativos de la lengua y cultura extranjeras. De la misma manera, en la didáctica del plurilingüismo y en el enfoque orientado a la acción social, no se trata de abandonar ni el enfoque comunicativo, ni la metodología activa. Un profesor competente es un profesional capaz de seleccionar, combinar y articular constantemente esas diferentes perspectivas metodológicas en función de la totalidad de los parámetros de su entorno de trabajo: finalidades y objetivos institucionales, intereses y necesidades de sus alumnos, objetivos de la secuencia didáctica, soportes utilizados, modalidades de trabajo, etc.

Para volver al tema de este encuentro del GERES, diré que en el ámbito profesional, es evidente que un empleado competente en su empresa tiene que ser capaz a la vez:

- de analizar correctamente los documentos que utiliza –es una parte de la llamada “competencia informacional”, de gestión de la información<sup>56</sup>–;
- de comunicarse bien con sus compañeros de trabajo;
- de convivir armoniosamente con ellos;
- y, *last but not least*, de trabajar eficazmente con ellos.

Todos esos objetivos requieren los recursos propuestos con todas esas diversas perspectivas metodológicas, y exigen en particular – y vuelvo así al título de mi conferencia– un enfoque orientado a la acción social elaborado a la vez en oposición y en complementariedad con el enfoque comunicativo.

<sup>56</sup>En el enfoque orientado a la acción social, el desafío principal pasa de la adquisición de la competencia comunicativa a la de la competencia informacional: cf. PUREN 2009c.

## 10. BIBLIOGRAFÍA

### 10.1. Documentos del Consejo de Europa

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 francés, © 2002 Instituto Cervantes para la traducción en español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección general de Cooperación Internacional, 263 p.  
<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)>.

COUNCIL OF EUROPE, Language Policy Division (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, September 2010, 100 p.  
<[www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf)>. Versión francesa disponible igualmente en línea (ver abajo):

CONSEIL DE L'EUROPE, Division de la politique linguistique (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, septembre 2010, 110 p.  
<[http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010\\_FR.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf)>.

SLAGTER P.J. 1979, *Un nivel umbral*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, Consejo para la cooperación cultural, 120 p.

### 10.2. Textos de Christian PUREN disponibles en su sitio personal <[www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com)>

#### 10.2.1. Textos en español

-029-es. "Evolución histórica de las configuraciones didácticas (modelo)".  
<[www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029-es/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029-es/)>.

-052-es. "Los diferentes objetivos posibles de una educación lingüística y cultural".  
<[www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052-es/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052-es/)>.

-15 avril 2014. « Correction d'un bug conceptuel dans la terminologie de la perspective actionnelle ».   
<<http://www.christianpuren.com/2014/04/15/correction-d-un-bug-conceptuel-dans-la-terminologie-de-la-perspective-actionnelle/>>.

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

-2006i-es. "Una nueva evolución en la didáctica de las lenguas-culturas: del enfoque por tareas y enfoque comunicativo a la "perspectiva co-accional". <[www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006i-es/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006i-es/)>.

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

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

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

-2011j-es. "Modelo complejo de competencia cultural (elementos históricos trans-, meta-, inter-, pluri- y co-culturales). Ejemplos de validación y aplicación actuales". <[www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j-es/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j-es/)>.

### 10.2.2. Textos en francés

-1988a. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. 3<sup>e</sup> édition électronique, décembre 2012. <[www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/)> [1<sup>e</sup> éd. papier : Paris : Nathan-CLE international, 1988, 448 p.]

-2009b. « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». <[www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009b/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009b/)>.

-2009c. « 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 ». <[www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009c/)>.

-2013e. « Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle ». <[www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013e/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013e/)>.

-2014a. « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires ». <[www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/)>.