

TIPOS Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN LA DIDACTICA DE LAS LENGUAS-CULTURAS

Índice de capítulos

Advertencia	2
Introducción general	2
1. Parte I: Concepciones de la investigación de la DLC	3
Introducción Parte I: Modelización de los diferentes tipos de investigación.....	3
1.1 Entre el objeto y el sujeto, el proyecto.....	4
1.2 La comprensión para intervenir, la intervención para comprender	7
1.3 Investigación-modelización	9
1.4 La investigación-descripción	13
1.5 La investigación-producción	14
1.6 Investigación-experimentación e investigación-aplicación.....	15
1.6.1 El método inductivo	15
1.6.2 El método deductivo	16
1.6.3 El "Método hipotético-deductivo", o "método experimental".	18
1.7 Investigación-experimentación	21
1.8 Investigación-acción.....	23
1.9 La meta-investigación.....	30
Conclusión Parte I	30
2. Segunda parte: Métodos de investigación en DLC	31
Introducción de la segunda parte	31
2.1 El método documental	31
2.1.1 La investigación documental	32
2.1.2 El análisis documental.....	35
2.2 El análisis de material didáctico	36
2.3 La observación de clase	37
2.4. El cuestionario y la entrevista	38
2.5. Métodos cuantitativos y cualitativos	39
2.5.1 El método cuantitativo	39
2.5.2 El método cualitativo	40
2.5.2.1 Modelo de análisis cualitativo de A.M. Huberman & M.B. Miles (1991)	40
2.5.2.2 Los sesgos del análisis cualitativo	41
2.6. El método histórico	42
2.7 El método comparativo	43
Conclusión de la segunda parte. El "meta-método" de la investigación en DLC: el cruce de métodos.....	44
Conclusión general. El horizonte de cualquier proyecto de investigación: la "investigación y desarrollo".....	46
Bibliografía	48

Siglas

DLC: Didáctica de las Lenguas-Culturas

IUI: Investigación Universitaria Inicial (memoria de investigación de los estudiantes de Maestría, tesis)

Advertencia

Este texto es la traducción al español del capítulo 5, "Mettre en œuvre ses méthodes de recherche" ("Poner en práctica sus métodos de investigación") del curso en línea ligne "Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures" ("Metodología de la investigación en didáctica de las lenguas culturas"), www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/.

Introducción general

Los primeros cuatro capítulos de este curso "Metodología de la investigación en la Didáctica de las Lenguas-Culturas" se centraron en cómo llevar a cabo su proyecto de investigación (el *proceso* de investigación). Este capítulo 5 trata de cómo realizar la investigación en sí misma (los *procedimientos* de la investigación): es en este sentido que hablaré aquí de los "métodos de investigación en la DLC", siendo mi objeto principal, en este capítulo 5 como en todos los capítulos de este curso, la "investigación universitaria inicial" (en adelante "IUI"), es decir, la investigación realizada para redactar una memoria o tesis. Me referiré a los autores de esta investigación como "estudiantes investigadores", y a los directores de investigación como "directores". El término general "investigación universitaria" incluirá, además de las investigaciones realizadas por estos estudiantes, las investigaciones realizadas por profesores-investigadores y que dan lugar a artículos, libros, seminarios, cursos, conferencias y otras intervenciones públicas. A menos que se especifique lo contrario, ambos términos ("investigación universitaria inicial/IUI" e "investigación universitaria") se referirán a la investigación en la Didáctica de las Lenguas-Culturas (en adelante "DLC").

Los métodos de investigación son, por supuesto, importantes en sí mismos, porque la calidad del trabajo dependerá en gran medida de su pertinencia y del nivel de competencia del investigador. Pero como la formación inicial es una formación a la investigación por la investigación, los métodos de investigación son también métodos de formación en investigación. Por ello aconsejo a mis lectores que lean antes de este capítulo 5 mi artículo (en francés) titulado "Processus et stratégies de formation en didactique des langues-cultures" ([2001a](#)).

La concepción de la disciplina y de la investigación en esta disciplina determina la concepción de los métodos de investigación. Los dos deben ser coherentes, y por lo tanto la primera debe ser presentada antes de la segunda en la introducción general de una memoria o tesis, como yo lo haré al principio de este capítulo 5. He presentado mi concepción personal de la DLC en un manifiesto titulado "Pour une didactique comparée des Langues-cultures" ([2003b](#)). Aconsejo a mis lectores que lean ese texto también antes de estudiar este capítulo, y lo tengan en cuenta para referirse a él si hace falta: son los siete "enfoques" disciplinarios principales que presento en ese texto (comprensivo, ambientalista, cualitativo, pragmático, complejo, constructivista y comparativo) los que explican y justifican los métodos que presentaré aquí.

En los enlaces de tipo "2001a" se puede hacer clic en la versión pdf de este texto en la pantalla, remitiendo ellos directamente a esos artículos en mi sitio. Se incluyen de manera completa en la bibliografía final (por ejemplo:

www.christianpuren.com/mes-travaux/2001a/).

Para los lectores que lean este texto impreso, en versión papel, he aquí los dos modelos de transformación que permiten reconstituir los enlaces completos de las referencias:

- "Documento 004" o "004"
→ www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/004/;
- "2003b" o "2003(b)"
→ www.christianpuren.com/mes-travaux/2003b/.

Los enlaces completos a los dossieres del curso "La DLC como área de investigación" y a los capítulos del curso "Metodología de la investigación en DLC" se proporcionan en notas a pie de página. Ejemplo: el "[Dossier n° 3](#)": "La perspective didactique 1/4. "Modèles, théories et

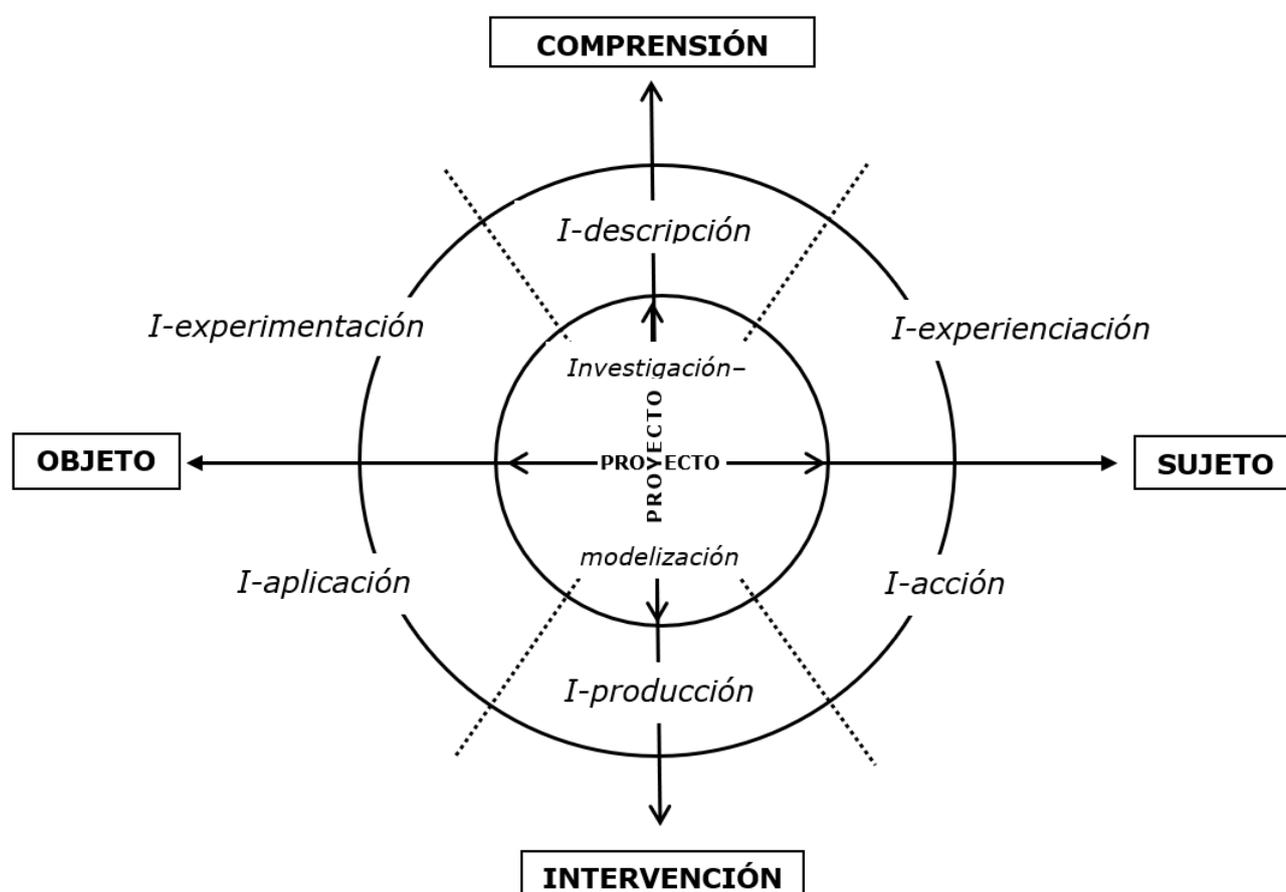
paradigmes" va acompañado del siguiente enlace: www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-3-la-perspective-didactique-1-4/.

Me gustaría agradecer por adelantado a los lectores sus comentarios y sugerencias. Pueden hacerlo utilizando la función « [Me contactar](http://www.christianpuren.com/me-contacter/) » de mi sitio web (<http://www.christianpuren.com/me-contacter/>). Esos mensajes llegan directamente a mi buzón personal, y no son públicos.

1. Parte I: Concepciones de la investigación de la DLC

Introducción Parte I: Modelización de los diferentes tipos de investigación

Abajo el modelo que propongo para los diferentes tipos de investigación en DLC. Es complejo, porque hay muchos tipos (7 en mi modelo) y las memorias o tesis siempre combinan varios tipos al mismo tiempo. Esta primera parte estará dedicada al comentario e ilustración de este esquema.



I- = Investigación

Los diferentes tipos de investigación no son mutuamente excluyentes: por el contrario, siempre hay una combinación de diferentes tipos en investigación universitaria inicial (en adelante "IUI") debe. Ejemplos (a los que volveré en los capítulos dedicados a ellos):

- Toda IUI debe ser en parte **investigación-modelización** (véase el capítulo 1.3, *infra* p. 9), siendo la *modelización* para las DLC -que es una "ciencia de lo impreciso"¹ enfrentada a la complejidad fundamental de su objeto, es decir el proceso conjunto de enseñanza-aprendizaje de lengua-cultura, el equivalente de la *teorización* en las ciencias que pretenden ser "exactas".

- La importancia de la contextualización en la investigación en DLC -dependiendo en gran medida la enseñanza-aprendizaje de su entorno- hace necesario presentar con cierto detalle tanto el campo como el mecanismo de **investigación** en esta área, lo que requiere una **investigación-descripción** (cf. capítulo 1.4, *infra* p. 13).

- Como la DLC es una disciplina "praxeológica" (es decir, *que tiene como objetivo* la acción), el trabajo de investigación (memoria o tesis) debe incluir la producción de herramientas de intervención y, en este sentido, siempre exige una **investigación-producción** (véase el capítulo 1.5, *infra* p. 14). En algunos casos, estas herramientas son concretas y están finalizadas: son materiales didácticos (documentos preparados para enseñar, ejercicios, fichas pedagógicas, ...) elaborados por el propio investigador; en otros casos, estas herramientas se limitan a esquemas conceptuales (por ejemplo, una lista de principios generales) y/o concretos (por ejemplo, la estructura de una unidad didáctica). En general, los directores piden la aplicación efectiva de estas herramientas en el terreno de la enseñanza-aprendizaje siempre que sea posible: la mejor formación inicial en la investigación en DLC es sin duda aquella en la que uno empieza por su terreno personal para volver finalmente a él.

- Toda IUI, por ser al mismo tiempo una formación personal a la investigación, es también en cierta medida una **investigación-experienciación** (véase el capítulo 1.7, *infra* pág. 21): la capacidad demostrada por el estudiante-investigador de reflexionar sobre su experiencia como investigador para sacar el máximo provecho de ella para su propia formación, es uno de los principales criterios de evaluación de una IUI, y es el primer criterio de evaluación de su defensa oral.

1.1 Entre el objeto y el sujeto, el proyecto

Una investigación puede ser más o menos "orientada al objeto" u "orientada al sujeto". He utilizado estos dos conceptos como límites de un continuum en mi artículo de 1998 titulado "Perspectiva objeto y perspectiva sujeto en didáctica de las lenguas-culturas" ([1998f-es](#)). Así, una progresión gramatical totalmente preprogramada y la enseñanza de la gramática a través de ejercicios estructurales, como en la metodología audio-oral, están fuertemente "orientadas a los objetos" en el sentido de que es el objeto del lenguaje el que controla el proceso de enseñanza. Una enseñanza de la gramática que parte de las producciones propias del alumno y de la reflexión sobre sus propios errores (en otras palabras, de la conceptualización de su "interlengua") está, por el contrario, fuertemente "orientada al sujeto (*i.e.* el alumno)". En este texto, utilizo este modelo objeto-sujeto para describir la evolución general de la DLC en los últimos treinta años.²

¹ Véase la obra de Abraham A. MOLES, titulada "Les sciences de l'imprécis" (1990).

² Cf. también "La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche", [Dossier n.º. 3](#), "La perspective didactique 1/4. Modèles, théories et paradigmes", Cap. 5.1 "Conception de la didactique de la culture: évolution historique de la relation objet-sujet et des démarches", págs. 22 a 24. <http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-3-la-perspective-didactique-1-4/>.

En una IUI en DLC, de la misma manera, el estudiante-investigador puede centrarse principalmente:

- en su objeto de investigación, como cuando se propone probar la aplicación de un enfoque, aproximación, técnica, procedimiento o método³ (se trata entonces de una "investigación-aplicación"), o validar hipótesis sobre invariantes o relaciones causales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (se trata entonces de una "investigación-experimentación");
- o en sí mismo como sujeto, cuando el objetivo principal es tomar conciencia de las propias opiniones, representaciones, actitudes, comportamientos y concepciones como profesor y/o investigador: se trata entonces de una "investigación-experienciación".

Entre estos dos ejemplos extremos, todos los IUI en DLC tienen que realizar un compromiso entre la exigencia de objetividad y una parte irreductible de subjetividad, siendo esta parte siempre importante en el caso de la investigación en DLC, donde el investigador-didáctico es una parte integral de su propio entorno de investigación, al igual que el profesor es una parte integral de su propio entorno de enseñanza.⁴

Por lo tanto, no se debe considerar el "proyecto" de investigación situado justo en el medio entre el objeto y el sujeto: según cómo se concibe, se mueve más hacia el objeto o hacia el sujeto, y esos desplazamientos pueden producirse durante el proyecto mismo (es decir, en el transcurso de la investigación y a lo largo del texto de la memoria o tesis). En la IUI en DLC, donde la investigación también tiene como objetivo la formación del propio investigador, el sujeto (*i.e.* el investigador) siempre forma parte del proyecto: éste, por lo tanto, ocupa un cierto palmo (o intervalo) que incluye el objeto y el sujeto en proporciones que también pueden variar: esto es lo que quise indicar por la forma en que lo representé en el centro de mi modelo, entre las dos pequeñas flechas horizontales en direcciones opuestas:



El cuadro que figura a continuación muestra las principales características opuestas de las orientaciones objeto y sujeto en un proyecto de DLC:⁵

La orientación del objeto	Orientación del sujeto
1. El esfuerzo de objetividad	La gestión de la subjetividad
2. La experimentación construida y controlada	La experiencia empírica
3. El enfoque cuantitativo	El enfoque cualitativo
4. El esfuerzo de medición	El esfuerzo de categorización
5. La búsqueda de invariantes	La búsqueda de regularidades
6. La búsqueda de relaciones causales	La búsqueda de correlaciones empíricas
7. Los informes de investigación	Las descripciones y los relatos

Como dije antes, el sujeto nunca puede ser retirado de las IUI en DLC, ya que el objetivo principal de este trabajo es la formación del propio sujeto de investigación. Hasta donde yo sé, existen tres modos posibles para gestionar esta subjetividad:

³ Para la definición de estos diferentes conceptos, véase el [Documento 004](#): "Le champ sémantique de 'méthode'" (en francés).

⁴ Cf. en el [documento 046](#) titulado "Les composantes de la complexité" (en francés), el último elemento citado, "la inclusión del observador", con el ejemplo del profesor en su aula, que "nunca puede observar desde el exterior, de manera totalmente objetiva, el comportamiento de sus alumnos, ya que está influenciado por su presencia".

⁵ Al desarrollar esta tabla, me he inspirado -con importantes modificaciones para adaptarla a la DLC- en la propuesta de Maryline COQUIDÉ 2003 (p. 7).

- El primer modo de gestión, el más elemental pero el más indispensable, es tomar conciencia como investigador de la propia subjetividad, y no ocultarla sino, por el contrario, asumirla en el propio trabajo demostrando que se ha sido capaz de identificarla, controlar sus efectos lo mejor posible y obtener el máximo beneficio de ella en términos de formación personal en la investigación.⁶

- El segundo modo de gestión consiste en confrontar la propia subjetividad con la subjetividad de otras personas para llegar con ellas a tantos acuerdos como sea posible, y hacer explícitos los desacuerdos mostrando que uno los ha "entendido" (es decir, que ha sido capaz de describirlos, analizarlos, interpretarlos y evaluarlos). La "investigación-acción" en DLC (véase el capítulo 1.8, *infra* pág. 24), al implicar la colaboración de varios investigadores y varios profesores en sus clases, permite un uso intensivo de este modo de gestión, pero los estudiantes-investigadores individuales (el caso más frecuente en la IUI) también tienen la posibilidad de ponerlo en práctica. No siempre lo he hecho durante mi carrera como director, pero si pudiera volver a hacerlo, ahora exigiría a mis estudiantes, por ejemplo que los análisis e interpretaciones que hagan de sus observaciones o de materiales didácticos sean confrontados sistemáticamente con los de los profesores o incluso con los de los alumnos; u, otro ejemplo, que sus intervenciones o propuestas de intervención se sometieran sistemáticamente a la evaluación de esos profesores, e incluso de sus alumnos, y que den lugar a confrontaciones que luego se presentarán, analizarán, interpretarán y evaluarán en el propio trabajo de investigación.

Este método de gestión de la subjetividad mediante la confrontación de diferentes subjetividades es requerido por la naturaleza de la DLC, tal como yo la entiendo. En esta DLC: el método preferido es el método cualitativo; además, como afirman los sociólogos A.M. HUBERMAN & M.B. MILES (1991), "no hay cánones reconocidos, reglas de decisión, algoritmos o incluso heurísticas... para indicar si las conclusiones son válidas y los procedimientos correctos" (pág. 374); por fin, la verificación de las conclusiones se hace "mediante un trabajo minucioso de reproducción de un resultado en otro conjunto de datos, o mediante discusiones entre colegas para desarrollar un consenso intersubjetivo" (*id.*, pág. 37).

- El tercer modo gestión de la subjetividad consiste para el investigador en anunciar claramente su proyecto, ya que es su proyecto lo que legitima su presencia y su estrategia como sujeto frente a su objeto de investigación. En mi artículo de [1997\(b-es\)](#) he señalado que para los pragmáticos estadounidenses –según uno de los representantes más conocidos de esa corriente filosófica, Richard RORTY–, el criterio de la verdad no es la correspondencia con la realidad, sino más modestamente la pertinencia y la eficacia para la realización de los proyectos humanos en el entorno en que se encuentran (1993, pág. 19, pág. 22), y por ello esos pragmatistas "renuncian al conocimiento de la verdad misma en provecho de la búsqueda de un acuerdo común" (1995, pág. 119). El epistemólogo francés Jean-Louis LE MOIGNE, por su parte, considera que la confrontación directa del sujeto con el objeto no tiene solución satisfactoria, y que debe pasar por la mediación del proyecto. De ahí su consejo, que dirigió a los investigadores y estudiantes-investigadores en DLC y las culturas durante un simposio en 2005:

iNo nos encerremos en la alternativa estéril de la elección binaria entre la objetividad y la subjetividad! No es uno u otro, es un tercer término que está por encima y que, para crear una imagen, voy a llamar "proyectividad". Dime cuáles son los proyectos según los cuales ordenas, organizas, das sentido, articulas las propuestas que me haces. Si comprendo este proyecto, el conocimiento que me transmite será mío; si no comprendo este proyecto, tendré una actitud a priori dudosa sobre el conocimiento que me propones, pero trataré de interpretarlo en relación con mis proyectos, elaborando luego conocimientos que a lo mejor a tu vez podrás encontrar comprensibles. (2005, p. 427)

Esta idea tiene una consecuencia importante, y es que, a partir de la introducción general de una memoria o tesis, los objetivos del proyecto de investigación deben presentarse incluso antes que los métodos aplicados, con las motivaciones que incitaron al investigador a *implicarse* en él.

⁶ Esta es la razón principal que justifica, a mi parecer, que el autor de una memoria de investigación o tesis utilice la primera persona del singular (el "yo") para referirse a sí mismo en su trabajo.

Lo importante es que, al leer este pasaje, los lectores a los que se dirige (ellos son, en primer lugar, los miembros de su futuro jurado) no sólo comprendan estos objetivos, sino que estén convencidos de su interés 1) para la formación del estudiante-investigador en la investigación, 2) para la enseñanza-aprendizaje de idiomas en el contexto elegido por el investigador, y 3) de manera más general para la reflexión y la acción en la disciplina "DLC". Lo que J.-L. LE MOIGNE dijo en la misma conferencia sobre la enseñanza también se aplica a la investigación:

[...] todo lo que se refiere a la ayuda a la acción y a la enseñanza, se expresa con demasiada frecuencia en términos de métodos y nunca en términos de fines, rara vez en términos de proyectos. Todos nos preguntamos "¿cómo lo hago?", y rara vez estamos en posición de preguntar "¿por qué lo estoy haciendo?". Sin embargo, si no tengo una respuesta al "cómo", la encontraré por mi cuenta. Por el contrario, la respuesta a "¿por qué lo hago?" no suele darse por adelantado, y no nos gusta que nos la impongan. Entonces, ¿no merece una cuidadosa consideración? (2005, p. 422)

He utilizado arriba la noción de "implicación" para caracterizar la relación personal entre el sujeto y su objeto de investigación en el caso de la IUI en DLC. La llamada investigación "científica" requiere una motivación personal, pero el investigador debe mantenerla alejada lo más posible de su subjetividad: propongo llamar "involucrado" al investigador con este tipo de motivación. La investigación-acción, en cambio, es, como veremos (cf. capítulo 1.8, *infra* p. 24), un tipo de investigación "activista", muy comprometido. Estos tres tipos de motivación pueden representarse con el siguiente modelo⁷:

OBJETO ←	→ SUJETO	
Investigación científica	IUI en DLC	Investigación-acción
<i>involucrado</i>	<i>implicado</i>	<i>comprometido</i>

La "implicación" del estudiante-investigador en la DLC corresponde a una posición de equilibrio que no siempre es fácil de mantener; tampoco es necesariamente deseable: no veo ninguna razón por la que el investigador no debería comprometerse personalmente cuando sus observaciones, análisis, interpretaciones y propuestas tocan lo que considera ser valores o cuestiones sociales importantes, por ejemplo cuando su investigación le lleva a abordar, desde una perspectiva didáctica, cuestiones éticas o ideológicas⁸. Sin embargo, el estudiante-investigador tendrá todo el interés, en su memoria o tesis, en "compensar" de alguna manera estos momentos con otros en los que, a la inversa, mostrará su capacidad para distanciarse de sí mismo y de su entorno y experiencia personales: la investigación-experienciación debe ir acompañada, paradójicamente, de un esfuerzo de objetivación.

1.2 La comprensión para intervenir, la intervención para comprender

La comprensión y la intervención son los otros dos tipos principales de orientación de los proyectos de investigación y, al igual que las dos orientaciones objeto y sujeto en el proyecto, también están fuertemente interrelacionadas en la DLC: en esta disciplina se busca comprender para actuar mejor, pero también actuar para comprender mejor: Jean-Louis LE MOIGNE, en la misma conferencia citada más arriba (2005), resume un argumento de Giambattista Vico, para quien no hay que encerrarse en el método, porque -y las palabras son de este filósofo italiano del siglo XVIII- "el método hace daño al *ingenio*, y el *ingenio*, esta extraña facultad de la mente humana que consiste en relacionar, se dio a los humanos **para entender, es decir para hacer**"

⁷ "Involucrado", "implicado", "comprometido" me parecen corresponder, en cuanto a progresión de la subjetividad, a las palabras que utilicé en el original francés: "investissement (/investi)", "implication (/impliqué)", engagement (/engagé)" [nota del 07/06/2020].

⁸ Véase, en el curso "La DLC como campo de investigación", [el dossier nº 8](http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-8-la-perspective-didactologique-2-2/) titulado precisamente "La perspective didactique (2/2): idéologie et déontologie" (www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-8-la-perspective-didactologique-2-2/)

(citado pág. 431, el subrayado es mío). Con esta afirmación, Vico critica *El Discurso del método* [de Descartes] y al lugar "fundamental" (en el sentido fuerte del término) que su autor atribuye al "método", que en este caso es *su* método, el método analítico. Para mí, no se trata de negar la necesidad de rigor en los métodos de investigación, sino de insistir en el hecho de que los métodos de investigación sólo son medios para un fin, y que uno de los primeros criterios para evaluar un trabajo de investigación, antes de las capacidades analíticas del estudiante investigador, es su nivel de compromiso o por lo menos de implicación personal en un proyecto de intervención que él haya concebido para ser útil a los profesores y a los estudiantes.⁹

- **La comprensión** se logra a través de las actividades de *descripción, análisis e interpretación* que son partes constituyentes del proyecto que define la DLC como disciplina.¹⁰ En ésta, la interpretación sólo es posible teniendo en cuenta la intencionalidad de los actores (alumnos y profesores)¹¹, y ella exige un "enfoque comprensivo", que consiste en

*centr[arse] en los actores ubicados en su entorno y valorando su conciencia, su experiencia y su intencionalidad, esto es su grado de "comprensión" real (de ahí el nombre de este enfoque) de los juegos a los cuales se ven sometidos, de las apuestas que ahí se realizan, de las acciones que llevan a cabo y de los proyectos que construyen. Este enfoque comprensivo corresponde a la emergencia de un paradigma comprensivo [...] que descansa en una rehabilitación de la parte explícita y reflexiva de la acción, así como de la facultad que tienen los actores para analizar por sí mismos su entorno y las acciones que realizan.*¹²

- **La intervención** es una acción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene por objeto mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje proporcionando a los maestros y a los alumnos los métodos y medios para enseñar-aprender juntos de manera más eficaz. Sin embargo, no tiene que limitarse a lo que parece posible en el terreno en el momento de la investigación: cf. en el capítulo 1.8, *infra* p. 28, lo que digo sobre la actitud proactiva que el estudiante-investigador puede tener que adoptar.

Un trabajo de IUI puede definirse en términos de posicionamientos diferentes sobre un continuum entre estas dos orientaciones que son la comprensión y la intervención, orientaciones a la vez opuestas y complementarias en DLC: no se puede concebir la intervención en un campo determinado, en efecto, sin haber comprendido cómo funciona allí actualmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por qué: en otras palabras, la necesaria "constatación"¹³ inicial de

⁹ Recuerdo a mis lectores que estoy hablando aquí de la investigación universitaria *inicial*, que tiene como objetivo la formación en investigación a través de la investigación personal, y cuyo primer criterio es, por lo tanto, "orientado al proceso" (el criterio de evaluación correspondiente es la calidad del proceso de formación realizado) antes de estar "orientado al producto" (el criterio de evaluación correspondiente es la calidad de la investigación realizada): en una IUI, incluso si conduce administrativamente a una certificación (la obtención de una maestría o un doctorado) es ante todo una evaluación *formativa*; al menos en la tradición universitaria francesa, y esto es lo que justifica que el director, en Francia, sea miembro de oficio del jurado, porque es el único que puede dar testimonio del proceso de formación llevado a cabo por su estudiante a lo largo de su investigación. Todo esto no se aplica, por supuesto, a la evaluación de un artículo propuesto en una revista u obra colectiva.

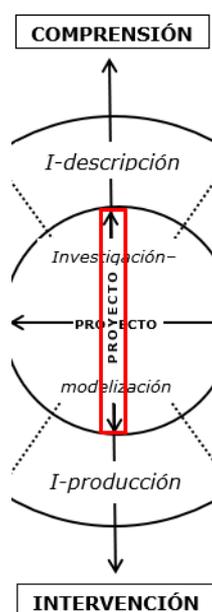
¹⁰ Cf. la definición que doy de esta disciplina al principio de mi curso "La DLC como área de investigación", [Dossier nº 1](http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/), "Les trois perspectives constitutives de la DLC", "Presentation", págs. 2-4, www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/.

¹¹ Ver, por ejemplo, con respecto a la necesidad de involucrar la intencionalidad del maestro en la interpretación de las observaciones de la clase, mi artículo (en francés) de [1994\(d\)](#). Aquí sólo menciono a los actores directos del proceso de aprendizaje –el profesor y los alumnos–, pero hay actores indirectos que pueden, sin embargo, tener una gran influencia en el proceso de aprendizaje, como los autores de libros de texto, los formadores, los asesores pedagógicos, los inspectores y otros responsables de las políticas oficiales de educación escolar.

¹² Cita del artículo 2003b-es, que he aconsejado leer al principio de la introducción del presente documento.

¹³ Sobre este concepto ("constat", en francés), véase el [documento 047](#) "Glossaire des mots clés de la recherche en DLC", págs. 3 y 4.

cualquier IUI debe hacerse de manera "comprehensiva". Por el contrario, la intervención, al cambiar las perspectivas, las posiciones y los temas, permite una comprensión más completa y profunda. En los textos de investigación breves (los artículos), es comprensible que el investigador pueda centrarse en uno u otro de los objetivos: la comprensión o la intervención. Pero en textos largos como una memoria o tesis, en los que el objetivo del autor es mostrar que ha desarrollado una competencia global como investigador en DLC, considero necesario que se persigan ambos objetivos. Sin embargo, algunos trabajos pueden dar más importancia a la comprensión, otras a la intervención: esto es lo que he querido representar en mi modelo con las dos pequeñas flechas verticales a cada lado del proyecto:



1.3 Investigación-modelización

La modelización es para la DLC el equivalente epistemológico de la teorización en las ciencias que dicen ser "exactas". Por lo tanto, no sólo toda investigación en DLC, sino todos los diferentes tipos de investigación que puede combinar, deben incluir una parte de modelización, ya sea que los modelos utilizados se tomen prestados tal cual, se modifiquen o se creen.

Por eso, en mi esquema general de los diferentes tipos de investigación, *supra* p. 3, la investigación-modelización está representada por un círculo central que concierne cada uno de estos tipos: todos ellos tienen una "porción de gráfico de pastel" dentro de esta investigación-modelización. Por ejemplo, en la parte del diagrama general que figura a continuación, que se refiere a la investigación-descripción, se trata de la punta inferior (indicada aquí por la elipse de puntos rojos):



Como vimos en el capítulo anterior, lo que interesa tanto al investigador como al profesor en la DLC no es la descripción en sí misma, sino la descripción para la intervención; y la intervención concierne un proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua-cultura que es complejo, especialmente porque está "situado", es decir, estrechamente vinculado a su entorno.

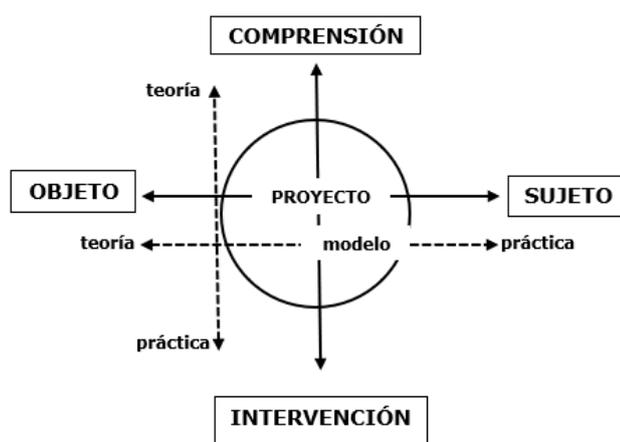
Por eso el análisis en DLC es fundamentalmente de tipo "sistémico", es decir, como escribe Bernard WALLISER en su libro de 1977 *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes*, que en él se pone énfasis en "las relaciones entre los medios disponibles, los objetivos perseguidos y las limitaciones internas o externas al sistema" (pág. 10), y la principal herramienta utilizada es la *modelización*.

Remito para esta cuestión de la modelización como herramienta para el análisis de sistemas complejos a los documentos siguientes (en francés):

1) Para una presentación de las herramientas y funciones de la modelización, véase el [Documento 014](#) "Modélisation et modèles". Bernard WALLISER 1977", así como los capítulos V, VI y VII de la misma obra de B. WALLISER sobre la sintaxis, la semántica y la pragmática de los modelos.

2) Sobre la oposición entre teoría/teorización y modelo/modelización, al [Documento 015](#), "Théories externes versus modélisations internes. Según Edgar MORIN y Richard RORTY". Mientras que una teoría tiene por objeto describir la realidad en sí misma, con la exactitud como criterio de evaluación, un modelo tiene por objeto actuar sobre la realidad, con la pertinencia, la adecuación y la eficacia como criterios.

El siguiente esquema ilustra el posicionamiento epistemológico del *modelo como herramienta privilegiada* al servicio del *proyecto*, entre la teoría y la práctica, entre la orientación del objeto y la orientación del sujeto, entre la comprensión y la intervención.



3) Para ejemplos de modelos de DLC,

- en mi curso "La didactique des Langues-cultures comme domaine de recherche", en el [dossier n° 3](#) (en francés): "La perspective didactique 1/4. "Modèles, théories y paradigmes"¹⁴", más precisamente en todo el capítulo 2, "Les 'modèles' du champ didactique (perspective)", págs. 9-15, donde abordo las siguientes cuestiones (se incluyen referencias a los autores citados):

- 2.1 El concepto de "modelo", entre la teoría y la práctica
- 2.2 Ejemplos de modelos del campo de la perspectiva didáctica
- 2.3 Características y funciones de los modelos didácticos
- 2.4 Principales dominios didácticos que requieren modelos globales

- en mi artículo [2013a](#) titulado "La formation à la recherche en didactique des langues-cultures entre exigence de conformité et exigence d'originalité : le cas des concepts",

¹⁴ www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-3-la-perspective-didactique-1-4/.

en el capítulo 1.4, "Concepts et configurations conceptuelles : la 'modélisation'", págs. 9 a 13.

4) Para una tipología de los esquemas de representación gráfica de los modelos, en el libro en colaboración *La formation en questions* (1999h), capítulo 2, "Comment théoriser sa pratique ? (la formation des questions)", en el subcapítulo 2.2 "Les différentes configurations conceptuelles", págs. 25 a 29.

Después de la publicación de este libro, he abandonado los conceptos de "teoría" y "teorización" –que utilicé por primera vez para la DLC siguiendo a Robert GALISSON, que hablaba de la "teorización interna" necesaria en una DLC autónoma– por los de "modelo" y "modelización", que me parecían más apropiados para mi concepción personal de la investigación en DLC. He señalado este cambio de terminología en un artículo de 2004(d), pág. 2.

5) Para un ejemplo concreto de la elaboración de modelos, remito al libro de 1999(h) (en colaboración) al capítulo 2.3 que escribí allí, titulado " Petite séance de travaux pratiques de théorisation", págs. 30-33. Propongo un modelo de los diversos factores que intervienen en la constitución de la metodología personal de un profesor.

Los investigadores en DLC pueden tener que recurrir a teorías extradidácticas cuando se enfrentan en el curso de su trabajo a problemas que no corresponden a su área disciplinaria, o para los cuales les parece que la DLC no ofrece suficientes herramientas (principio de "emergencia"); de lo contrario, se contentan con las herramientas de su disciplina ("principio de subsidiariedad"). Estas son las ideas que he presentado y defendido en una conferencia en 2009(f), donde he propuesto el siguiente modelo:

Campos de la DLC subcampos			
educativo	cognitivo	cultural	lingüístico
filosofía	neurología	historia, geografía, economía, etc.	sociolingüística
psicología	ciencias cognitivas	sociología	lingüística
pedagogía	psicolingüística	antropología cultural	gramática
didáctico			
profesor-alumno			

La flecha ascendente, que en esta tabla representa la aplicación de los dos principios de "emergencia" y "subsidiariedad" mencionados anteriormente, también corresponde a lo que considero el enfoque más relevante para la formación de un estudiante investigador en DLC: Este parte del proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, que trata de modelizar (con sus propios modelos o con modelos didácticos existentes), y sólo recurre a las teorías extradidácticas en un segundo paso, y sólo para los problemas encontrados que su disciplina no le permite gestionar, o gestionar suficientemente, para su investigación. En otras palabras, soy crítico de aquellos trabajos de IUI en las que el estudiante dedica una primera parte a la presentación de teorías cognitivas, pedagógicas, sociológicas, lingüísticas o sociolingüísticas. De hecho, en general, estos elementos teóricos rara vez se utilizan de manera efectiva –y no es de extrañar!– en la segunda parte "práctica" de la memoria o tesis; y los que sí se pueden utilizar, mejor estarían presentados en el mismo momento de su uso para la comprensión e intervención didácticas.¹⁵

¹⁵ Algunos directores consideran sin duda que estas primeras partes (1) dan testimonio de la "formación teórica" general de sus alumnos, y (2) corresponden a lo que se les pide legítimamente que hagan primero, a saber, un balance de la "literatura" sobre su tema de investigación, antes de intentar aportar su contribución al edificio, o incluso ir más allá. Sobre el punto 1, creo que sería mejor pedir a los estudiantes, en el curso de su investigación, notas de lectura sobre los artículos/obras que se consideran lecturas

En la lógica de la "falsabilidad" popperiana¹⁶, por otra parte, podemos considerar que incluso en las ciencias que pretenden ser exactas, no existen "teorías" reales, sino sólo modelos, es decir, herramientas de comprensión y/o intervención que serán abandonadas tan pronto como aparezcan otras más poderosas y eficaces. En el cuadro siguiente, tomado de su obra de 1990, Jean-Louis LE MOIGNE contrasta dos tipos de modelización, el primero de los cuales, la "modelización analítica", corresponde a lo que se suele llamar "teorizar" en las ciencias exactas:

Modelización analítica	Modelización sistémica
Asunto	Proyecto o proceso
Elemento	Unidad activa
Conjunto	Sistema
Análisis	Concepción
Disyunción	Conjunción
Estructura	Organización
Optimización	Adecuación
Control	Inteligencia
Eficacia	Efectividad
Aplicación	Proyección
Evidencia	Pertinencia
Explicación causal	Comprensión teleológica

Cuando la investigación en DLC está orientada al objeto, como es el caso de la investigación-experimentación y la investigación-aplicación (véase mi esquema general de tipos de investigación, *supra* pág. 3), ella favorece la modelización analítica. Por el contrario, la investigación-experimentación y la investigación-acción, orientadas al sujeto, privilegian la modelización sistémica. Dejo a mis lectores la tarea de identificar las numerosas correspondencias entre este cuadro de J.-L. LE MOIGNE, el inspirado por Maryline COQUIDÉ (cap. 1.1, *supra* p. 5) y el mencionado también *anteriormente* (cap. 1.3, punto 2, p. 10), "Teorías externas vs modelos internos," [Documento 015-es](#).

El uso de teorías o modelos extradidácticos como herramientas analíticas debe utilizarse con extrema precaución, ya que el didáctico está entonces fuera de su área de competencia: es mejor tomar prestados los análisis ya realizados por especialistas, si realmente se necesitan, que arriesgarse a un análisis personal con herramientas que uno no está seguro de dominar. El análisis de las prácticas observadas de un profesor en su clase, por ejemplo, puede ser, en ciertos casos límites, una cuestión de análisis psicoanalítico¹⁷, y no parece razonable que un investigador en didáctica se aventure en ese campo...

A veces he tomado prestados modelos extradidácticos, como los que cito en mi artículo [2013a](#) en un capítulo titulado precisamente "Introduire un modèle conceptuel extradidactique" (cap. 2.10, pág. 23): se trata del modelo "objeto-sujeto", tomado de la filosofía, y del modelo "proceso-producto", tomado de la gestión empresarial. Pero son modelos muy abstractos y limitados (a un par de conceptos, en ambos casos), y por lo tanto pueden, me parece, transponerse directamente para ser utilizados como herramientas no externas a la disciplina, sino internas a ella: en otras palabras, los análisis que hago con estos modelos no son análisis de un filósofo o de un especialista en gestión empresarial (que no soy...), sino análisis de un didacta. Por la misma razón, me parece legítimo tomar prestados conceptos aislados de otras disciplinas (véase, en este mismo artículo [2013a](#), el capítulo 2.6 "Introduire un concept extradidactique", págs. 20 y 21).

esenciales para su formación general, y sobre el punto 2, cf. *infra* el capítulo 2.1 dedicado al "método documental": el primer criterio de evaluación de este método, en el contexto de la DLC, es la capacidad no para sintetizar la propia lectura, sino para *seleccionar*, en la propia lectura, los elementos que realmente se podrán movilizar al servicio de la propia investigación personal.

¹⁶ Cf. capítulo 1.6.3, *infra* p. 18.

¹⁷ Cf. [Documento 039](#), "Didáctica de los idiomas y análisis de las prácticas. Límites epistemológicos y disciplinarios" <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/039/>.

1.4 La investigación-descripción

En la expresión "investigación-descripción", doy a "descripción" el significado de "descripción-para-la-comprensión", de "descripción comprensiva" (véase el posicionamiento de esta investigación en mi esquema general de los tipos de investigación, *supra* p. 3), y este término reúne así en mi mente las tres actividades necesarias para la comprensión, a saber, *la descripción* propiamente dicha, *el análisis* y *la interpretación*.¹⁸

La parte de investigación-descripción será particularmente importante en la parte de una memoria o tesis en la que se hace un balance del estado de la investigación¹⁹, así como en la investigación basada principalmente en observaciones de clase y/o análisis de materiales didácticos (discuto estos dos métodos en la segunda parte de este dossier, respectivamente en el capítulo 2.2 y en el capítulo 2.3).

El término "descripción" tiene también el significado de "narración" cuando ya no se refiere a un elemento estático (por ejemplo, un entorno, una situación, un dispositivo), sino a un elemento dinámico, como ocurre cuando se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje (por ejemplo, un proceso de enseñanza y aprendizaje). No se trata de un elemento estático (por ejemplo, un entorno, una situación, un dispositivo), sino de un elemento dinámico, como en el caso de la organización de materiales y actividades sucesivas dentro de una unidad didáctica, o la realización de una secuencia de clases), o cuando la propia investigación debe ser descrita en su procedimiento (la sucesión de actividades realizadas por el investigador) y en su evolución (por ejemplo, la modificación de los objetivos, métodos y/o actividades de la investigación debido a dificultades u oportunidades surgidas en el transcurso del trabajo).

Las descripciones y narraciones se encuentran naturalmente en el paradigma de orientación al sujeto propuesto *más arriba* en el cuadro del capítulo 1.1, p. 5, frente a los "informes de investigación" en el paradigma de orientación al objeto. Pero en una memoria o tesis en DLC, al igual que la presentación de teorías extradidácticas debe limitarse a lo indispensable para la investigación y que la DLC no proporciona (en aplicación del principio de "subsidiariedad", cf. *supra* p. 11), asimismo, las descripciones y narraciones deben limitarse a lo indispensable para que los lectores *comprendan* la investigación, es decir, a las que el investigador, en un momento u otro, analiza e interpreta en relación con su investigación: lo que los miembros de un jurado podrán criticar legítimamente, son los pasajes que no cumplen esas condiciones, porque son, como se dice, "meramente", "simplemente" descriptivos o narrativos. Los riesgos de la "deriva descriptivista" y de la "deriva narrativa" son particularmente elevados cuando se presentan los resultados iniciales, el campo de investigación y la concepción de la investigación, y más en general en los tipos de investigación-experienciación e investigación-acción, en los que las dimensiones contextuales y cronológicas son lo suficientemente importantes como para requerir una presentación bastante detallada del campo de investigación y del transcurso temporal de la investigación.

Así pues, en una investigación sobre la aplicación, por el investigador, del enfoque orientado a la acción social²⁰ en sus propias clases de lengua en la educación escolar –es pues una investigación de tipo experienciación-aplicación que privilegia la perspectiva metodológica–, no

¹⁸ Para una ilustración concreta de estas tres actividades básicas de procesamiento de datos en la investigación en DLC, remito a mi definición de la disciplina tal y como la he presentado en el capítulo 1, "Presentation", del dossier nº 1 del curso "La DLC comme domaine de recherche" (punto 1.2c, págs. 2-3), donde tomo el ejemplo de un formador que realiza una observación formativa en el aula de un profesor principiante (www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/)

¹⁹ En el capítulo 1.9, *infra* p. 30, trataré de nuevo este "balance sobre la investigación" en sus diferencias con lo que se llama "meta-investigación".

²⁰ En el *Marco común europeo de referencia* de 2001, se utiliza la expresión "action oriented approach" en inglés, "enfoque orientado a la acción" en español, "perspective actionnelle" en francés. Utilizo personalmente la expresión "enfoque orientado a la acción **social**" para distinguirla claramente del "Task Based Learning" o "Enfoque por tarea", al que muchas veces está asimilado, erróneamente según mi opinión.

es necesario incluir un análisis detallado de las deficiencias de la metodología dominante y de los libros de texto utilizados, o una síntesis completa sobre la historia de la enseñanza de esta lengua en su país o sobre su situación actual; en primer lugar porque el investigador no necesitará movilizar todos estos datos para su investigación, y en segundo lugar porque sus lectores no los necesitarán para comprender su proyecto de investigación y evaluar sus propuestas y resultados. El investigador puede contentarse con explicar claramente cómo y en qué medida el enfoque orientado a la acción social responde, al menos en parte, a las necesidades de la sociedad de su país, a los objetivos institucionales y/o a las demandas y expectativas de los estudiantes.

1.5 La investigación-producción

La investigación-producción en DLC es la que tiene como objetivo desarrollar productos para la enseñanza-aprendizaje, y por eso, en mi esquema general de tipos de investigación (*supra* p. 3), está orientada a la "intervención". Estos productos pueden corresponder a una u otra de las tres perspectivas fundamentales de la disciplina: metodológica, didáctica y didactológica.²¹

-Todas las propuestas relativas a los métodos de enseñanza-aprendizaje son por definición de naturaleza metodológica. En cualquier investigación, estas propuestas limitarán necesariamente su campo en función de la problemática de investigación; se referirán, por ejemplo, a un tipo de público, objetivo, dispositivo, soporte, tecnología, actividad, procedimiento o enfoque, pedagogía: niños pequeños, francés sobre objetivos específicos, competencia de comunicación, trabajo en grupo, juegos, canciones, documentos auténticos, literatura, pizarra interactiva, comprensión escrita u oral, léxico, simulaciones globales, talleres de escritura, guiones accionales, pedagogía de proyectos, etc.

En la medida en que la dimensión "modelización" debe ser tenida en cuenta en toda investigación, estos productos adoptan generalmente la forma de "fichas pedagógicas", que proponen modelos de enseñanza: por ello es por lo que, en mi esquema general de tipos de investigación (*supra* p. 3), la investigación-producción está orientada hacia la "intervención". Pero estos productos también pueden ser modelos de comprensión: los dos siguientes, que se pueden encontrar en la Biblioteca de Trabajo de mi sitio Web, corresponden a la perspectiva metodológica:

- [011](#) « Schéma de l'unité didactique audiovisuelle 1^e génération »
- [041](#) « Analyse actionnelle de l'explication de textes littéraires (tableau) »

-Corresponden a la perspectiva didáctica los cuadros para el análisis de materiales didácticos y para la observación de clases²², o, para continuar con los ejemplos de los modelos publicados en la Biblioteca de Trabajo, todos los ejemplos siguientes²³:

- [010](#) « Les quatre procédures historiques d'enseignement grammatical »
- [016-es](#) "Modelos cognitivos de relación enseñanza-aprendizaje en didáctica de las lenguas-culturas"
- [017](#) « Instances cognitives d'enseignement-apprentissage. Modèle "RIMERAI" »
- [018](#) « Modèle des différents types de grammaire en DLC »
- [019](#) « Conceptions de la didactique de la culture : évolution historique de la relation objet-sujet et des démarches »

²¹ Sobre la descripción de estas tres perspectivas, véase el primer dossier de mi curso "La DCL comme domaine de recherche", que está precisamente dedicado a ello:

www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/.

²² Tienen una perspectiva didáctica en el sentido de que están diseñados para analizar materiales y clases con diferentes orientaciones metodológicas. Pongo la versión española de los cuadros cuando existe

²³ A continuación, enumero mis propios modelos. Otros dos son también desde la perspectiva didáctica: [012](#) "Tipología de las estrategias de aprendizaje. Paul CYR 1996" y [027](#) "Taxonomía de las actividades intelectuales de D'Hainaut (adaptación a la DLC)".

- [024](#) « Les trois opérations cognitives fondamentales de la conduite de projet »²⁴
- [025](#) « Intersections entre agir d'apprentissage ("tâches") et agir d'usage ("actions") »
- [026-es](#) "Diferentes orientaciones posibles del 'actuar' en didáctica de las lenguas-culturas". - [029](#) « Évolution historique des configurations didactiques »
- [034](#) « Le processus primaire de la conception didactique »
- [040](#) « Modélisation de l'évolution historique des types de cohérence des unités didactiques ("entrées") en didactique scolaire des langues-cultures étrangères en France »
- [050](#) « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de langue »

-Por último, corresponden a la perspectiva didactológica, en la Biblioteca de Trabajo de mi sitio Web, productos tales como las cartas pedagógicas y éticas²⁵, los planes de estudio, los modelos de contratos de enseñanza-aprendizaje, los programas de capacitación²⁶, así como los siguientes modelos:

- [002](#) « Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures » (le modèle récursif final)
- [022](#) « Un "méta-modèle" complexe : typologie des différentes relations logiques possibles entre deux bornes opposées »
- [038](#) « Typologie des projets d'observation des pratiques en classe de langue »
- [039](#) « Didactique des langues et analyse des pratiques. Bornages épistémologiques et disciplinaires »
- [046](#) « Les composantes de la complexité »

La investigación-producción no se combina simplemente, en una memoria o tesis, con la investigación-modelización, como hemos visto anteriormente. También se combinará con la investigación-experimentación si el investigador mismo implementa sus producciones en su campo de enseñanza e investigación. Si esta aplicación tiene por objeto validar o invalidar las hipótesis o cuestiones de investigación sobre la base de las cuales ha elaborado sus producciones, será también una investigación-experimentación. Si esta aplicación sólo tiene por objeto ponerlos a prueba, también será una aplicación de investigación.²⁷

1.6 Investigación-experimentación e investigación-aplicación

Hay dos formas principales y opuestas de vincular la experiencia y el conocimiento, dependiendo de si se parte de la primera y se avanza hacia la segunda, o al revés:

1.6.1 El método inductivo

Partimos de la experiencia de unos pocos hechos para extraer conocimientos de ellos (que tomarán la forma de una proposición de valor general: ley o norma):

-En la enseñanza-aprendizaje de la gramática, este método consiste en pasar del ejemplo a la regla: a partir de una regularidad observada en un cierto número de ejemplos, consideraremos que se encuentra en todas partes, es decir, derivaremos ("induciremos",

²⁴ Aunque este modelo de análisis se refiere a una orientación metodológica específica (la metodología de proyectos), se sitúa en una perspectiva didáctica porque moviliza un elemento del campo de la perspectiva didáctica, a saber, los modelos cognitivos.

²⁵ Véanse los tres proyectos de *Carta Universal de los Profesores de Lenguas y Culturas* redactados por tres clases de estudiantes de segundo año de maestría de francés lengua extranjera, reproducidos en la corrección del Dossier n° 8 de la asignatura "La DCL comme domaine de recherche", dossier titulado "La perspective didactologique (2/2): idéologie et déontologie" (págs. 3-5), www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-8-la-perspective-didactologique-2-2/corrige-dossier-n-8/.

²⁶ Véase el documento (en español) titulado "Arquitectura general de una enseñanza universitaria en la didáctica de las lenguas y las culturas", [2010a-es](#).

²⁷ Esta distinción entre investigación-experimentación e investigación-aplicación es analizada en el capítulo 1.6.

más precisamente) una norma de lenguaje; así, las conjunciones "bien que" y "même si" en francés corresponden las dos a *aunque* en español, pero el verbo que sigue la primera se conjuga siempre al subjuntivo, y siempre al indicativo con la segunda.

–En la investigación en DLC, consideraremos así, a partir de la observación de que los alumnos aprenden de maneras muy diferentes unos de otros, que el profesor debe variar constantemente sus métodos de enseñanza o proponer a todos los alumnos situaciones en las que puedan poner en práctica sus propios métodos de aprendizaje.

1.6.2 El método deductivo

Cuando se utiliza el método deductivo, al revés, es el conocimiento el que se utiliza para producir experiencia.

–Si este conocimiento se considera cierto, es una *aplicación*.

–Así, en la enseñanza-aprendizaje de la gramática, partiremos de la regla según la cual los verbos después de "como si" siempre se conjugan en pretérito imperfecto o pluscuamperfecto para transformar la frase "Al ver cómo se comporta, parece que está furioso / le haya ocurrido algo grave" en "Se comporta como si estuviera furioso / le hubiera ocurrido algo grave". Ese tipo de ejercicio se llama precisamente, en DLC, "ejercicio de aplicación".

–Tres ejemplos de *investigación-aplicación* en la didáctica del lenguaje y la cultura:

a) Tomaré un ejemplo de lo anterior: partiendo de la propuesta de que todos los profesores deben variar constantemente sus métodos de enseñanza u ofrecer a todos sus alumnos situaciones en las que puedan aplicar sus propios métodos de aprendizaje, se buscarán y pondrán a prueba varias articulaciones y combinaciones de diferentes enfoques y secuencias de trabajo autónomo.

b) Partiendo de la propuesta de que el aprendizaje es la construcción por parte del propio estudiante de su propio conocimiento, se investigarán y probarán todas las actividades posibles en todos los campos de aprendizaje que implementen esta propuesta: actividades de conceptualización por parte de los estudiantes sobre sus propios errores de lenguaje, sobre sus representaciones culturales y sobre sus estrategias de aprendizaje.

c) Basándonos en las dos proposiciones según las cuales se aprende mejor si se está motivado y el juego motiva a los alumnos, investigaremos y probaremos un máximo de juegos diferentes.

En la investigación-aplicación, pues, son los modos y medios de aplicación los que se buscan y prueban –y no la propuesta general en sí– con el fin de diversificarlos, seleccionar los más eficaces y/o identificar los más adecuados para determinados alumnos, objetivos y entornos de enseñanza-aprendizaje.

- Si este conocimiento se considera incierto y es este conocimiento el que queremos probar, y no su aplicación como se ha indicado anteriormente –en otras palabras, si este conocimiento es una hipótesis que queremos validar o invalidar– es una *investigación-experimentación*.

–Así, en la enseñanza-aprendizaje de la gramática, se pedirá a los estudiantes que comprueben si la regla a la que ya han llegado a partir de los ejemplos disponibles es también válida en otros ejemplos: si las frases que no respetan la regla son, sin embargo, correctas, y/o si las frases producidas de acuerdo con la regla no son, sin embargo, correctas, la regla se invalida, o al menos su área de validez no es tan general como se pensaba anteriormente, y debe ser reformulada en consecuencia.

–Para ilustrar la investigación-experimentación en la DLC, retomaré los tres casos presentados anteriormente, modificándolos:

a') Para un grupo de estudiantes, la enseñanza se organizará estrictamente según una metodología determinada (el llamado "enfoque comunicativo", por ejemplo); para un segundo grupo, una metodología de enseñanza muy ecléctica; para un tercero, un dispositivo que proponga una cantidad máxima de tiempo para el aprendizaje autónomo, individual y en grupo.

b') Se enseñará a un grupo de estudiantes la gramática utilizando una conceptualización intensiva de sus errores; a un segundo grupo se le enseñará cómo conceptualizar declaraciones correctas y cómo presentarlas como tales; y a un tercer grupo se le enseñará sin actividades de conceptualización, sino con sólo ejercicios de entrenamiento intensivo basados en modelos de lenguaje a reproducir (es decir, "ejercicios estructurales"). El objetivo de la investigación es, mediante la comparación del progreso de cada grupo al final del tiempo de aprendizaje, verificar si la llamada "hipótesis constructivista" –que corresponde a la siguiente proposición general: "el proceso de aprendizaje de un idioma por parte de un estudiante que consiste en una evolución positiva de su interlengua, su reflexión sobre sus errores facilita en gran medida esta evolución"– es correcta o no.

c') Compararemos el progreso de varias clases, algunas en las que se organizan sistemáticamente actividades lúdicas y otras en las que están ausentes.

Vemos que la investigación-experimentación, a diferencia de la investigación-aplicación, requiere el uso de "grupos de control", es decir, grupos que no se someten a experimentación, o que se someten a experimentación diferente.

Para que este tipo de investigación sea concluyente, la dificultad radica en aislar en la medida de lo posible la variable a la que se refiere la experimentación: en los tres ejemplos citados, se trata respectivamente de la presencia o ausencia (a'') de variaciones metodológicas, (b'') de la conceptualización por parte de los alumnos de sus propios errores y (c'') de actividades lúdicas. Aunque se tenga cuidado de componer los grupos de la misma manera, de asignarles el mismo maestro y de proporcionarles las mismas condiciones de trabajo (en un esfuerzo por neutralizar al máximo los factores que constituyen los alumnos, los maestros y los entornos), las interferencias múltiples serán inevitables. Veamos los mismos tres ejemplos de nuevo:

a'') Las metodologías de aprendizaje individual (culturas, perfiles y estrategias) están destinadas a interferir con las metodologías de enseñanza, y la experiencia ha demostrado que las primeras pueden tener más o menos el mismo impacto que las segundas.

b''') Nada impedirá que los alumnos sometidos a ejercicios estructurales o a conceptualizaciones basadas únicamente en afirmaciones correctas reflexionen sobre los errores que cometen.

c'') Incluso si las clases en las que se aplica el juego tienen sistemáticamente mejores resultados globales, se planteará un cierto número de cuestiones que sin duda pueden integrarse en el sistema experimental, pero que harán más compleja su aplicación... y su evaluación. Por ejemplo –y sin pretender ser exhaustivo–: ¿El juego conviene a todos los alumnos, no favorece a unos y no perjudica a otros? ¿No desaparece el efecto positivo de la novedad después de un cierto tiempo, con la aparición de un cierto cansancio? ¿Cuál sería el efecto a mediano y largo plazo de la desaparición de las actividades sustituidas por actividades lúdicas? ¿Qué sucedería, con vistas a la generalización de estas actividades, si fueran realizadas por profesores que no son entusiastas, que tienen reticencias personales o incluso bloqueos con respecto a las actividades lúdicas? ¿Qué pasaría si todos los profesores hicieran jugar a los alumnos intensamente en todas las asignaturas escolares? Los experimentos que puede realizar un estudiante investigador están siempre limitados en el espacio y el tiempo, por lo que la validación de sus hipótesis siempre está sujeta a reservas de este tipo.

-En los tres experimentos de investigación citados, los grupos "idénticos" no permanecerán "idénticos" por mucho tiempo: la presencia de líderes negativos o positivos o la llegada de acontecimientos fortuitos puede, en efecto, modificar muy rápidamente y de forma considerable la "atmósfera" de los grupos, la cual, como también lo sabemos por experiencia, tiene efectos importantes en la calidad del aprendizaje colectivo e individual.

-En los tres estudios experimentales citados -y esto también ocurre en cualquier investigación-experimentación en DLC - intervienen dos efectos bien conocidos por los psicólogos y sociólogos, el "efecto Hawthorne" y el "efecto Pigmalión", que un "Portal de información sobre psicología laboral" para profesionales presenta muy sintéticamente como sigue:

En psicología, el efecto Hawthorne describe la situación en que los resultados de un experimento no se deben a factores experimentales sino al hecho de que los sujetos son conscientes de participar en un experimento en el que están siendo probados, lo que suele dar lugar a una mayor motivación. [...] Este efecto psicológico es similar al efecto Pigmalión, que se observa en los estudiantes cuyos resultados mejoran simplemente porque el profesor espera más de ellos.²⁸

Dado el peso del profesor en la relación enseñanza-aprendizaje, y la importancia de esta relación en el proceso de aprendizaje, es cierto que estos dos efectos interfieren muy fuertemente con los resultados de cualquiera experimentación en DLC, sin que sea posible identificarlos y evaluarlos con precisión.

En medicina existen al menos dos técnicas para contrarrestar estos efectos: los experimentos "a ciegas" (los médicos y los evaluadores no saben en qué grupos se está experimentando o se ha experimentado y en cuáles no) y el uso de placebos en determinados grupos de pacientes. Pero no estoy seguro de cómo estas técnicas podrían ser usadas para este propósito en DLC...

1.6.3 El "Método hipotético-deductivo", o "método experimental".

En los ejemplos de experimentación que he dado más arriba, se planteó primero una hipótesis -hecha sobre una base inductiva- antes de intentar validarla: los epistemólogos hablan de "método hipotético-deductivo" o "método experimental".

En algunos casos, la hipótesis original es finalmente invalidada, por lo que la investigación debe reiniciarse sobre la base de una nueva hipótesis. Esto es lo que sucede a largo plazo en la investigación científica, según Thomas KUHN, para quien la ciencia progresa a través de "rupturas paradigmáticas" que invalidan todas las hipótesis anteriores. Uno de los ejemplos que da este epistemólogo es el de la ciencia astronómica, con el paso del paradigma de Ptolomeo (la tierra está fijada en el centro del universo, las estrellas giran a su alrededor como si estuvieran fijadas en una bóveda -la "bóveda celeste" de los poetas...-) al paradigma de Copérnico-Galileo (la tierra gira alrededor del sol con otros planetas-satélites, y él mismo tiene un satélite, la luna) y luego al paradigma de Hubble (el mismo sol es una de las innumerables estrellas de una galaxia en un universo de incontables galaxias). Para Karl POPPER, además, una hipótesis sólo es científica si se admite el principio de su "falsificabilidad" o "refutabilidad", es decir, si se admite que hay al menos una hipótesis contradictoria que puede ser validada, y que en este caso haría que la primera hipótesis fuera "falsa" o "refutada", y así sucesivamente.²⁹

Al menos en el ámbito de las humanidades, la hipótesis inicial no puede ser invalidada como tal, sino que puede necesitar ser modificada: reformulada, aclarada, complejificada, sujeta a condiciones, etc.

²⁸ www.psychologuedutravail.com/psychologie-du-travail/effet-hawthorne/ (última consulta 19/06/2013).

²⁹ Estos dos autores, KUHN y POPPER, pueden ser investigados en el archivo de mi *Ensayo sobre Eclecticismo*, donde presento su teoría ([1994e](#)).

–En la enseñanza-aprendizaje de la gramática, se pedirá así a los alumnos que formulen unas hipótesis sobre la regla a partir de ejemplos (método inductivo), y que luego pongan a prueba esas hipótesis comprobando si las afirmaciones producidas por la aplicación de la regla (método deductivo) son correctas o no, o si las afirmaciones consideradas correctas, encontradas por ellos mismos o traídas por el profesor, obedecen a la regla o no; si no, los alumnos tendrán que modificar su primera regla y probar la nueva.

–En las disertaciones y tesis en DLC que he supervisado o en las que he participado en el jurado, no recuerdo la aplicación de tal recursividad. La hipótesis o las hipótesis iniciales nunca son totalmente invalidadas (esto sería interpretado por él como un fracaso de su proyecto de investigación por el investigador... ¡y sin duda por la mayoría de los miembros del jurado!): la investigación conduce a veces a validaciones condicionales de las hipótesis o a nuevas hipótesis complementarias, pero no a hipótesis contrarias.

Estamos muy lejos en la DLC de poder implementar el método experimental tal y como se concibe en las ciencias exactas, donde aparece como la versión fuerte del método hipotético-deductivo. He aquí cómo los filósofos del CERPHI (Centre d'Études en Rhétorique, Philosophie et Histoire des Idées, de l'Humanisme aux Lumières, ENS Lettres et sciences humaines) lo presentan, en un texto titulado "L'expérimentation" en la página web de este Centro de Estudios, www.cerphi.net/:³⁰

La relación entre el pensamiento y la experiencia se desarrolla a nivel de la experimentación misma y a nivel teórico, en la medida en que la experimentación es un dispositivo técnico que permite observar si las cantidades, aisladas por la teoría para dar cuenta de los fenómenos, se comportan de hecho de acuerdo con las expectativas de la teoría. La experimentación ya no aparece como una observación, y lejos de ser un punto de partida para la teoría (inducción, empirismo clásico), aparece por el contrario como una prueba retrospectiva. [Por lo tanto, es una] nueva alianza de la verdad y del método, por la cual la experimentación aparece como prueba teórica, verificación.

Esta versión extrema se alcanza en los laboratorios, donde la realidad fabricada ya no es una realidad empírica (se manipulan modelos de realidad deliberadamente reducidos para aislar las variables en las que se basan las hipótesis teóricas), o incluso es inaccesible para los sentidos (en los experimentos de física nuclear, por ejemplo).

Gaston Bachelard extrajo de ella una epistemología ampliamente utilizada en Francia en la didáctica de las ciencias exactas (ha influido mucho en las ciencias de la educación, que se inspiran casi exclusivamente en esta didáctica), y que se basa en el concepto de "obstáculo epistemológico": el conocimiento científico se construye no sobre la base de la experiencia sensible, sino contra ella. Abajo, algunos pasajes de su libro *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* (14ª ed. París, J. Vrin, 1989, 1ª ed. 1938):

–El adolescente llega a la clase de Física con unos conocimientos empíricos ya acumulados: no se trata entonces de adquirir una cultura experimental, sino de cambiar la cultura experimental, de derribar los obstáculos ya acumulados por la vida cotidiana. [...] Comenzaremos nuestra investigación caracterizando este/estos obstáculo(s) y mostrando que hay una ruptura y no una continuidad entre la observación y la experimentación. (p. 18 y p. 19)

–En la formación del espíritu científico, el primer obstáculo es la primera experiencia, la experiencia situada antes y por encima de la crítica, la cual es necesariamente un elemento integral del espíritu científico. Como la crítica no ha operado explícitamente, la primera experiencia no puede ser de ninguna manera un apoyo seguro. (p. 23)

Por lo tanto, un psicoanálisis del conocimiento objetivo debe aplicarse a descolorar, si no a borrar, estas imágenes ingenuas. Cuando la abstracción haya pasado por esto, será el

³⁰ El enlace a este texto, del que extraje el pasaje que figura a continuación en diciembre de 2004, ya no es válido en la actualidad (junio de 2013).

momento de ilustrar los esquemas racionales. En resumen, la intuición primera es un obstáculo para el pensamiento científico. (p. 78)

La generalización de esta concepción de la ciencia y la formación científica es discutible y discutida incluso entre los didactas de las disciplinas científicas : Maryline COQUIDÉ cita el caso de la didáctica oficial de las ciencias en Inglaterra, donde el programa nacional de estudios en los años ochenta y noventa pasó de una epistemología estrecha y rígida –con un enfoque inspirado en la versión fuerte del método experimental, que articula "la previsión y la generación de hipótesis; la observación, la medición y la manipulación de las variables; la interpretación y la evaluación de las pruebas científicas"– a una epistemología más amplia y flexible. En algunas ciencias, como la ecología, la astronomía o la geología, no es posible controlar y manipular las *variables* en el laboratorio, sino sólo observar las *correlaciones*, a partir de las cuales se inducirán unos *factores*.

En la DLC, como hemos visto en los ejemplos dados en el capítulo 1.6.2, *supra* p. 16, es posible manipular las variables en el aula (recurriendo o no al eclecticismo metodológico, la conceptualización, los juegos, etc.), pero por un lado es imposible aislar totalmente estas variables de otros factores difíciles de controlar o incluso de identificar (la actividad personal real de los alumnos, el ambiente del aula, la novedad, el nivel de expectativa del profesor, su formación y motivación personales, etc.), por otro lado, las investigaciones en DLC, si se quiere comprender la complejidad fundamental de los procesos de aprendizaje, deben realizarse en gran parte en los entornos naturales: en este sentido, la didáctica del lenguaje se sitúa claramente mucho más cerca de la ecología y de la etología que de las ciencias físicas, y muy cerca de la medicina, donde encontramos estas dos estrategias diferentes para manipular variables en situaciones experimentales y analizar correlaciones en situaciones naturales.³¹

Una de las opciones epistemológicas disponibles no consiste en tratar de aislar las variables de su entorno, sino en comparar las mismas variables en entornos diferentes: volveremos al tema del "método comparativo" (cf. capítulo 2.7, *infra* p. 44), que algunos consideran como la "primera etapa", otros como un "sustituto", para las Ciencias Humanas, del método experimental.

Sin embargo, para el análisis de mecanismos complejos en entornos complejos en los que intervienen personas humanas –como es el caso del proceso conjunto de enseñanza-aprendizaje– lo que corresponde a la "validación científica" sólo puede lograrse, en mi opinión, en forma de un acuerdo intersubjetivo entre actores y observadores. Expuse³² esta idea en un artículo de [1997\(b\)](#), en un pasaje donde me encuentro con una de las ideas características de la investigación-acción (cf. Capítulo 1.8, *infra* p. 24):

A diferencia de los requisitos de G. Bachelard, la teorización interna del DLE no tiene que realizarse contra los datos empíricos, sino, por el contrario, en primer lugar para dar cuenta de un máximo de datos empíricos de manera satisfactoria para los propios actores del proceso de enseñanza-aprendizaje; "satisfactoriamente" significa concretamente, por ejemplo, que en un curso de formación, los profesores en formación acuerdan, tras un debate entre ellos y sus formadores, que la conceptualización parcial o la teoría presentada/retenida les permite comprender mejor todo lo que ellos y sus alumnos hacen en sus clases, y cómo y por qué lo hacen.

Ya no hablo de "teorización" en la DLC, ni siquiera de "teorizaciones internas", sino de "modelización"³³. No he visto ninguna investigación de este tipo en mi carrera, pero uno podría

³¹ Ejemplos dados por Maryline COQUIDÉ (2003).

³² También en este caso, la medicina constituye un buen ejemplo, con la reglamentación relativa a las decisiones médicas al final de la vida, que en Francia deben adoptarse, cuando el paciente ya no puede hacerlo, de forma colectiva. Esta idea se encuentra muy destacada en la "investigación de acción" (véase [el capítulo 1.8](#), *infra*, *pág.* 24).

³³ Cf. *supra* p. 11, con respecto a la terminología de Robert Galisson. Cf. también, en el curso "La didáctica de las lenguas como dominio de investigación", Dossier n° 3: "La perspectiva didáctica 1/4. Modelos, teorías y paradigmas", cap. 2.1 "El concepto de 'modelo', entre la teoría y la práctica", págs. 9 y ss.,

imaginar perfectamente una memoria o tesis "aplicando" (en el sentido de "haciendo funcionar", como decimos "ejecutar" -*to run*, en inglés- un modelo informático), para probar su capacidad de describir exhaustivamente las prácticas en el aula y mejorarlas, unos modelos globales como, en la Biblioteca de trabajo de mi sitio³⁴, el de las "oposiciones metodológicas fundamentales" (008), las estrategias de aprendizaje (012), los modelos cognitivos (016, 017), los modos de relación enseñanza-aprendizaje (022), las orientaciones de acción (025), las configuraciones didácticas (029); o también el modelo de las diferentes "lógicas documentales" que he presentado en un artículo de 2012(j) titulado precisamente "« Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles (avec quelques hypothèses pour des programmes de recherche) [Tratamiento didáctico de los documentos auténticos y especificidades de los textos literarios: desde el modelo histórico de las tareas escolares hasta las cinco lógicas documentales actuales (con algunas hipótesis para los programas de investigación)]" (Subrayo el final del título).

1.7 Investigación-experienciación

El concepto de "investigación-experimentación" ha sido desarrollado por los didactas para pensar en las funciones académicas y las formas de las actividades experimentales en la enseñanza de las disciplinas científicas. En la epistemología de Bachelard, referencia para estos didactas, la experiencia empírica, como lo hemos visto anteriormente, se considera un obstáculo para la adquisición de conocimientos científicos. Pero en la didáctica escolar, esta epistemología está en contradicción con la aplicación de los métodos activos, los cuales requieren, por el contrario, partir de la experiencia vivida y concreta de los alumnos.³⁵

Para hacer frente a esta contradicción, algunos especialistas postulan que la investigación-experienciación puede preparar a los alumnos para la investigación-experimentación, siempre y cuando se organice entre las dos un tercer tipo de investigación que establezca una transición entre ellas.

En un dossier de la ICEM-Pédagogie Freinet de marzo de 1993 sobre el tema "Aprendizaje científico por métodos heurísticos"³⁶, se propone así un tercer tipo de experimentación intermedia, "experiencia para comprender", entre la "experiencia para ver", que es "simple ensayo y error empírico", y la "experiencia para variar uno de los factores del fenómeno", que es la experimentación, justificándolo de esta manera:

[...] aunque la "experienciación" no garantiza de ninguna manera un mejor control de la experimentación, es cierto sin embargo que alguna práctica de esta última puede efectivamente basarse en la primera. Porque el método experimental tiene en realidad dos caras. Aquélla en la que más pensamos desde Claude Bernard consiste en ir de la hipótesis a la conclusión anticipada, para luego volver a la hipótesis integrando los resultados experimentales. Esto requiere efectivamente el uso del pensamiento formal y de la reversibilidad operativa. La otra cara se basa en la separación de las variables comparando las situaciones naturales y las provocadas, aclarándose progresivamente esta separación.

La misma idea de un tipo de investigación intermedia que sustituye una transición pedagógica a la ruptura epistemológica entre experienciación y experimentación se encuentra en Maryline

www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-3-la-perspective-didactique-1-4/; o en el Documento 015 la tabla titulada "Teorías externas versus modelización interna. Según Edgar MORIN y Richard RORTY".

³⁴ www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/.

³⁵ En Francia existe un programa muy conocido y reconocido institucionalmente, fundado por un Premio Nobel de Física, Georges Charpak, cuyo objetivo es "contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza de las ciencias en las escuelas primarias y secundarias", y que se titula muy significativamente "La main à la pâte" [« manos a la obra »]: www.fondation-lamap.org/fr/.

³⁶ Última consulta 21/06/2013. Este dossier trata principalmente de las ciencias experimentales.

COQUIDÉ. En un artículo de 1998, ella propone utilizar tres "modos didácticos" diferentes en la enseñanza de las ciencias en la escuela (la numeración es mía):

1) Modo de experiencia-acción o experienciación

El modo de experiencia-acción, o experienciación, permite a los estudiantes explorar y actuar, a través de situaciones variadas y diversificadas, con el objetivo de adquirir una familiaridad práctica con los objetos, los fenómenos y los instrumentos científicos y técnicos. Por lo tanto, el papel del profesor es pensar en los arreglos, situaciones o intervenciones que asegurarán a esta modalidad cierta fertilidad. Pero también fomentar las comparaciones, estimular el cuestionamiento, introducir la duda, ayudar a reformular y promover los aprendizajes de orden práctico.

2) Modo de experiencia-objeto o experimentación

El modo de experiencia-objeto, o experimentación, facilita la comprensión de las prácticas reales de la ciencia, con articulaciones indispensables entre los momentos empíricos y experimentales de la investigación, y una especial importancia dada al razonamiento, la metodología y la validez de las conclusiones. Se trata de confrontar a los estudiantes con una realidad poco modificada, ayudarles a problematizar o desarrollar un proyecto, fomentar la realización efectiva de las investigaciones, promover el dinamismo y la confrontación, distinguir entre una conducción educativa para la exploración y una conducción educativa para la validación, y alentar a los estudiantes a reflexionar sobre los enfoques y el razonamiento.

El dispositivo de los currícula en ciencias experimentales y tecnológicas ofrece un marco privilegiado para llevar a cabo ese tipo de investigación empírica, al dar la posibilidad de realizar largos experimentos, hacer frente a la resistencia de la realidad y facilitar una mejor comprensión de ciertos aspectos de la labor científica.

3) Modo de experiencia-herramienta o experiencia-validación

En esta modalidad, la experiencia puede considerarse como una herramienta al servicio de la elaboración teórica, de la construcción de conceptos o modelos. Los experimentos se consideran en un marco de aprendizaje conceptual sistemático, y esta modalidad se desarrolla más en los trabajos prácticos. Se trata de probar las construcciones intelectuales, para comprobar su relevancia y campo de validez. Cabe señalar que aquí la resistencia de la realidad es a menudo ocultada, por el dispositivo didáctico o por la ayuda directa del maestro.

El primer modo es llamado "experienciación" por la propia autora. El modo tercero se caracteriza por la función del experimento, es decir, estar "al servicio de la elaboración teórica": corresponde, pues, a lo que en mi esquema inicial llamé "investigación-experimentación". El modo 2, un modo intermedio, por lo tanto, de transición, se llama "experimentación": efectivamente, efectúa un desplazamiento inicial hacia el objeto, pero debe mantenerse a medio camino entre el sujeto y el objeto, ya que el profesor debe asegurar "las articulaciones esenciales entre los momentos empíricos y los momentos experimentales en la investigación".

Estos "momentos empíricos" corresponden, me parece, a las "situaciones naturales" del documento de la ICEM, y estos "momentos experimentales" a las "situaciones provocadas" del mismo documento. La estrategia pedagógica es, pues, la misma, y consiste en diseñar un tipo híbrido de investigación, mitad experienciación, mitad experimentación, que consiste en un vaivén permanente entre los dos modos: es una forma lógica –quizás la única, además– de combinar la transición y la ruptura en una sola fase.³⁷ Los ejemplos que se dan en el documento de la ICEM –en el "experimento para ver" se observan las corrientes de agua en una lavadora, en el "experimento para comprender" se observan las mismas corrientes en una cafetera y se comparan las dos observaciones– confirman la homología entre las dos estrategias, ya que estas

³⁷ Queda por ver si esta hermosa lógica pedagógica responde a los mecanismos cognitivos que realmente funcionan en los estudiantes, pero esa es otra historia... y un buen tema de investigación para los especialistas en ciencias cognitivas.

comparaciones permitirán a los estudiantes, como quiere Maryline COQUIDÉ en esta fase intermedia, "problematizar" y construir un "proyecto (de investigación)³⁸", antes de que, como se indica en otra parte del expediente de la ICEM, sólo aparezca...

[...] formas de pensamiento que el niño pequeño aún no posee pero que maduran en el alumno joven: cuestionamiento, producción y selección de hipótesis, experimentos para verificar, el cuestionamiento de la hipótesis, búsqueda de factores variables en un fenómeno, aislamiento de uno de estos factores, estudio de sus variaciones con diversas herramientas matemáticas, interpretación de los resultados, etc.

Basándome en mi experiencia como director de investigación y miembro de jurados de defensa, creo que se pueden identificar en las disertaciones y tesis unas características que pertenecen a los tres modos diferentes descritos por el Sr. COQUIDÉ. Entre estos tres modos encontramos el mismo tipo de continuum que propongo entre el objeto y el sujeto, con el proyecto en el medio (cf. capítulo 1.1, *supra* p. 4). Igualmente, el trabajo del director frente a sus estudiantes investigadores puede ser a veces, como lo dice M. COQUIDÉ al hablar de la labor del profesor frente a sus alumnos, "fomentar las comparaciones, reavivar el cuestionamiento, introducir la duda, ayudar a reformular y promover el aprendizaje práctico" (modo 1), o también "ayudar a problematizar o formular un proyecto, promover la realización efectiva de las investigaciones, fomentar el dinamismo y la confrontación, animar a los alumnos a reflexionar sobre los enfoques y el razonamiento" (modo 2). Sin embargo, en una memoria de maestría de segundo año o tesis, que son investigaciones a nivel *universitario*, sólo se puede admitir muy ocasionalmente un enfoque puramente empírico como el que M. COQUIDÉ describe en su modo 1, o como lo describe la ICEM en "el niño pequeño", el cual no domina aún las formas de pensamiento científico; por eso, en el cuarto de círculo "comprensión-sujeto" de mi esquema general de los tipos de investigación (*supra* p. 3), propongo solamente la investigación-experienciación, que corresponde esencialmente, en mi mente, al modo 2 descrito por M. COQUIDÉ.

La "experienciación" se define para mí como una confrontación individual del estudiante-investigador con los problemas fundamentales de toda investigación y las dificultades de todo proceso de investigación, lo que hará que toda su investigación, una vez terminada, sea en cierta medida una experiencia formativa personal.

En efecto, como escribí en la introducción de la Parte I, *supra* pág. 4, "toda IUI, por ser al mismo tiempo una formación personal en materia de investigación, es también, en cierta medida, una experiencia de investigación: la capacidad demostrada por el estudiante-investigador para reflexionar sobre su experiencia como investigador a fin de sacar el máximo provecho de ella para su propia formación, es uno de los principales criterios de evaluación de una memoria o tesis, y es el primer criterio de evaluación de su defensa oral."

Esta dimensión de experienciación da a toda IUI una dimensión subjetiva, y por lo tanto a todo trabajo de IUI una dimensión de descripción-narrativa personal que por cierto necesita ser controlada (cf. *supra* cap. 1.1, pp. 5-7, y cap. 1.4, p. 13), pero que no son menos constitutivas de esta investigación: toda investigación universitaria *inicial* es también, en cierta medida, una investigación *iniciática*, que puede definirse como "una experiencia personal en la que el pensamiento y la experiencia, lo conceptual y lo existencial, no pueden disociarse"³⁹.

1.8 Investigación-acción

Entre las numerosas descripciones disponibles de la investigación-acción⁴⁰, he elegido la siguiente, de Christian VERRIER (1999), que caracteriza muy bien este tipo de investigación

³⁸ Encuentro la misma función de mediación del "proyecto" en mi esquema general en la p. 3. Cf. también el comienzo del capítulo 1.1, titulado "Entre el objeto y el sujeto, el proyecto".

³⁹ Tomé prestado el concepto y su definición de la masonería: la fórmula me parece muy adecuada para la investigación inicial en DLC.

⁴⁰ Una "definición" *stricto sensu*, es decir, que apunte a la mayor abstracción conceptual, daría algo así como: "tipo de investigación que da prioridad a la acción". Es demasiado general aquí, porque necesitamos

acudiendo no sólo a sus enfoques y procedimientos de realización, sino también a sus valores, objetivos y principios:

Un enfoque de investigación que se ha desarrollado sobre la base de un rechazo de las formas "tradicionales" de investigación, una crítica del uso de las ciencias sociales como instrumentos de dominación y un deseo de integrar los resultados de la investigación en la acción social. La investigación-acción tiene por objeto establecer una nueva relación entre la teoría y la práctica (que no debe confundirse con la investigación aplicada). La investigación-acción se refiere a un proceso de conocimiento orientado a la emancipación de los investigadores y de los sujetos⁴¹. Implica la definición de un objetivo común entre los investigadores y los sujetos. A este respecto, Kurt Lewin, el promotor de la investigación-acción⁴², dijo: "El investigador y los sujetos de la investigación caminan juntos hacia el conocimiento". Así pues, debe abolirse la relación sujeto-objeto entre los investigadores y los tradicionalmente denominados "objetos" de investigación. Una cierta empatía crítica debe sustituir a la desconfianza generalizada, una comprensión dinámica y autónoma debe reunir a todos los socios. La investigación-acción ayuda a limitar la asimetría entre los investigadores y los sujetos de la investigación; puede incluso garantizar a los sujetos de la investigación un verdadero control sobre la problematización, el proceso de investigación y la gestión de los resultados.

Como también puede leerse en el sitio web de la LISRA, que se dedica enteramente, como la propia asociación, a la investigación-acción en las ciencias sociales⁴³, "la investigación de la acción no es una metodología sino un enfoque", un "proceso de transformación", un "modo de implicación y existencia", en el que coexisten muchas corrientes diferentes.

Sin embargo, más que una implicación, se trata en realidad de un auténtico *compromiso* activista, por lo que esta corriente de investigación-acción se sitúa en la orientación temática más extrema de la orientación sujeto en el esquema que propuse en el capítulo 1.1, *supra* pág. 7:

OBJETO ←	→ SUJETO	
Investigación científica	IUI en DLC	Investigación-acción
<i>involucrado</i>	<i>implicado</i>	<i>comprometido</i>

He elegido presentar aquí esta versión de la investigación-acción porque me pareció la más radical en cuanto a orientación sujeto: lo que me interesa aquí no es discutir las diferentes concepciones de este tipo de investigación, sino destacar lo mejor posible las especificidades del posicionamiento epistemológico de la IUI en DLC en contraste con el modelo de la IUI en DLC, que me parece tiene que ser diferente. El siguiente cuadro reúne lo que considero las principales características opuestas de los dos tipos de investigación:

saber por lo menos (1) en cuanto a la acción: quién la lleva a cabo, sobre qué objetos, con qué objetivos, en qué condiciones, con qué medios y métodos, con qué evaluación, y (2) en cuanto a la investigación: ¿con relación a qué otros elementos se considera prioritaria la acción?

⁴¹ Aquí, los « sujetos » *son las personas o grupos en los que se centra la investigación.*

⁴² Trabajo de Kurt LEWIN citado en nota en esta definición: *Psicología dinámica. Les relations humaines*, 1931 [Leipzig: S. Hirzel Verlag].

⁴³ "LISRA (Laboratoire d'Innovation Sociale par la Recherche-Action) es una plataforma autónoma y escalable para el trabajo cooperativo y la puesta en común de herramientas a disposición de las personas que desean desarrollar un enfoque de investigación-acción" (www.recherche-action.fr) Al escribir este capítulo, me he basado principalmente en los dos documentos LISRA 2013a y 2013b.

Investigación-acción (versión fuerte)	Investigación universitaria inicial
1. Crítica a las formas "tradicionales" de investigación "académica".	Respeto a las formas, reglas y limitaciones de la investigación universitaria.
2. La investigación se basa en una demanda de los actores en el terreno, que están insatisfechos.	La investigación parte de una decisión del investigador motivada por la obtención de un título académico.
3. Compromiso conjunto de los investigadores y los agentes sobre el terreno.	Posible participación del investigador solo.
4. Los investigadores y los agentes en el terreno participan en el conjunto del proceso de investigación con igual condición y responsabilidad: concepto de "investigador colectivo".	El estudiante-investigador es el único responsable de su investigación.
5. No se requieren habilidades específicas ni entrenamiento previo: el conocimiento se induce directamente a partir de la experiencia de investigación.	La investigación es el resultado de una formación disciplinaria que ha proporcionado anteriormente un conjunto de conocimientos específicos. Además, la formación en materia de investigación se imparte antes de la investigación y/o al comienzo de la misma.
6. No hay hipótesis, ni metodología preestablecida.	Existen unas hipótesis preliminares y una metodología preestablecida.
7. No hay búsqueda documental inicial: las necesidades de documentación surgirán y serán satisfechas eventualmente en el transcurso de la investigación.	La labor de investigación comienza con la investigación y el análisis documentales a fin de establecer una síntesis y evaluación de las investigaciones anteriores sobre el mismo tema.
8. Evaluación y explotación de la investigación por los propios actores de campo.	Evaluación por los miembros del jurado de tesis. No se tiene en cuenta la posible explotación de la investigación en el terreno después de la defensa.
9. La evaluación se lleva a cabo principalmente en relación con el contexto particular de los agentes en el terreno, y con el criterio de mejorar su conocimiento y control de su propio entorno de trabajo.	La evaluación se hace principalmente en términos de contribuciones a la formación personal del estudiante-investigador, y a la reflexión e intervención disciplinarias en general.

Aunque estos dos tipos de investigación son, por lo tanto, radicalmente opuestos en cuanto a sus características esenciales, me pareció interesante incluir la investigación-acción en mi esquema general por tres razones:

1) *La primera razón* es que la investigación-acción, como puede verse en el cuadro arriba, hace contrastar algunas de las principales características de la IUI.

En las ciencias sociales, donde principalmente la investigación-acción se lleva a cabo, compite también no sólo con la investigación universitaria, sino con otro tipo de investigación, *la peritación*. A partir de los documentos que he consultado (en particular LISRA 2013a y b), llego al siguiente cuadro (tomo el ejemplo de una peritación solicitada por los directivos de una empresa antes de un proyecto que quieren lanzar)⁴⁴:

⁴⁴ He dejado deliberadamente de lado el caso de los "expertos" de la División de Política Lingüística del Consejo de Europa, que han elaborado, por ejemplo, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2000), porque intervienen con un estatuto tan ambiguo como el de sus producciones, y porque trabajan en un ámbito –la DLC– en el que la propia noción de "pericia" es discutible. Cf. mi reseña del libro de Bruno MAURER *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, [2012a](#).

Tipo	Investigación-acción	Peritación	Investigación universitaria
Orientación	Tema	Proyecto (de la empresa cliente)	Asunto
Actores	Participantes	Expertos-consultores profesionales	Investigador(es) profesional(es)
Posición	Compromiso	Mediación (entre la dirección de la empresa y el personal)	Distancia
Actividad	Cooperación	Consulta	Análisis
Objetivo	Transformación	Decisión (de la empresa)	Conocimiento
Producción	Proceso	Informe	Trabajos escritos, presentaciones orales (defensas, simposios, seminarios, etc.)
Evaluadores	Participantes	La empresa patrocinadora	Miembros del jurado (memoria o tesis), miembros del comité editorial (libros), miembros de comités científicos, pares miembros du comité de lectura (artículos)

Esta nueva comparación permite "reajustar las ideas", como se dice "reajustar las cartas"; y, para hacer girar la metáfora, aunque las cartas (/ las ideas) no estén del todo en el mismo orden (/ en relación con los mismos paradigmas), está claro que se trata en realidad de la misma baraja (/ el mismo problema conceptual global). Esta comparación pone de relieve la complejidad de la IUI, al menos en la DLC, ya que escapa en parte a la oposición que plantea entre la investigación-acción y la investigación universitaria "estándar" (la de los profesores-investigadores estatutarios), por varias razones:

- porque esta IUI está orientada tanto al sujeto como al objeto en proporciones que pueden ser relativamente diversas y cambiantes;
- porque el proyecto se refiere tanto al tema de la investigación (orientación al objeto) como a la formación del estudiante-investigador en la investigación (orientación al tema);
- porque la posición del investigador puede ser más comprometida o distante, y puede cambiar de una a otra en el transcurso de la misma investigación;
- porque el objetivo es el conocimiento, pero también la transformación del campo (propuestas de mejoras en la enseñanza-aprendizaje) y del propio investigador (autoformación en la investigación);
- porque el proceso de investigación es al menos tan importante como el producto de la investigación (la memoria o tesis), ya que es este proceso el que proporciona la formación para la investigación.

2) *La segunda razón* es que, a pesar de las importantes diferencias que a veces representan unas incompatibilidades, la investigación-acción "cuestiona" la IUI en DLC, es decir, le recuerda constantemente un cierto número de exigencias que el mundo universitario francés, con sus tendencias académicas a veces muy marcadas, tiende a olvidar.

A continuación enumero algunos de esos requisitos, que corresponden a los enfoques que considero constitutivos de la investigación de la DLC, y que he presentado en mi artículo "Pour une didactique comparée des langues-cultures" [Para una didáctica comparada de las lenguas y las culturas] (2003b). Para no alargar excesivamente mi texto, dejo a mis lectores que observen las relaciones coherentes entre estos diferentes enfoques. A menos que se indique lo contrario, las citas entre comillas se han tomado de los documentos que he consultado sobre la investigación-acción (LISRA 2003a y 2003b).

- *El enfoque pragmático*

Cualquier IUI en DLC, porque esta didáctica pretende ser una disciplina de intervención, debe tener en cuenta la cuestión de la acción. El estudiante-investigador debe desarrollar un "pensamiento de la práctica, [una] cultura de la acción"; "aunque sea un investigador, [él] está "implicado"⁴⁵ porque interviene deliberadamente en la realidad y no es simplemente el observador desapegado y distante de ella".

Esta voluntad de actuar se basa en la conciencia de la "responsabilidad social". Un estudiante-investigador debe plantearse la cuestión de la utilidad social de su investigación: cómo pueden los actores del campo interesarse por mi investigación; cómo puedo serles útil". Y esta acción no puede prescindir de los valores declarados: "autonomía, emancipación, cooperación, progreso social, respeto a los actores". La investigación-acción también exige una "ética del compromiso": como señalé en el capítulo 1.1, *supra* pág. 7, "no veo ninguna razón por la que el investigador no deba "comprometerse" personalmente cuando sus observaciones, análisis, interpretaciones y propuestas se refieren a lo que considera valores importantes o cuestiones sociales, por ejemplo cuando su investigación le lleva a abordar, dentro de la perspectiva didáctica que constituye la DLC, cuestiones éticas o ideológicas."

- *El enfoque comprensivo*

Corresponde a un deseo de "valorizar a los actores", es decir, en DLC, ante todo a los profesores y alumnos. "[No hay] ningún 'idiota cultural': los individuos saben lo que hacen y desarrollan sus propios métodos sociológicos para comprender y responder a las situaciones que experimentan"; hay, entre los actores en el terreno, un "conocimiento lego informal"⁴⁶. Como los sociólogos A. Michael HUBERMAN y Matthew B. MILES (1991), "el hecho de que los individuos no compartan las conceptualizaciones de los investigadores no significa que tales conceptualizaciones sean falsas o artificiales".

- *El enfoque ambientalista*

Los actores han desarrollado en el terreno unas "habilidades únicas para cada situación, constantemente reajustadas, redescubiertas, optimizadas y recontextualizadas"; al igual que la investigación-acción, la IUI en DLC debe ser, al menos en parte, un "trabajo situado".

- *El enfoque cualitativo*

En este trabajo situado, los problemas surgen "de los recorridos experienciales y del contexto" así como de la "observación directa de las realidades", "por medio de sucesivas decantaciones". Esta es una de las opciones metodológicas que HUBERMAN & MILES considera válida en cierta medida: "El marco conceptual debería surgir empíricamente del campo a medida que el estudio avanza; [...] los instrumentos, si los hubiera, deberían construirse a partir de las propiedades del terreno, y de la forma en que los actores los aprehenden."

Uno de los procesos para validar este marco conceptual es el acuerdo intersubjetivo, también central en la investigación-acción, y que la IUI en DLC también tendría mucho interés en utilizar: cf. en el capítulo 1.1, *supra* p. 6, lo que he escrito sobre este modo de gestionar la subjetividad, es decir, la confrontación con otras subjetividades.

⁴⁵ "Impliqué", en el original francés, pero el autor habla después de "une éthique de l'engagement" (una ética del *compromiso*), de modo que "engagé" (*comprometido*) hubiera sido más adecuado que "impliqué" (*implicado*).

⁴⁶ Esta última expresión trae inevitablemente a la mente el "conocimiento de la acción" al que se refiere Jean-Marie Barbier en el libro colectivo titulado *Savoirs théoriques et savoirs d'action* [*Conocimientos teóricos y conocimientos de acción*] (1996).

- *El enfoque complejo*

Porque la investigación-acción tiene en cuenta la diversidad de los actores y su entorno, es comprensible que sus promotores se refieran también a la epistemología de la complejidad: "¿Cómo responder a la complejidad de nuestros tiempos? "Todas las situaciones humanas son complejas: ¿cómo podemos hacer inteligibles los sistemas vivos sin simplificarlos?" Y también es lógico que reivindicuen el holismo y los enfoques "sistémico" y "generalista", con referencia explícita al marco conceptual de Edgar Morin.

La investigación-acción es para la IUI lo que la pedagogía del pedagogo francés Célestin Freinet es para el enfoque orientado a la acción social: una forma extrema –extremadamente coherente, sistemática y comprometida– que siempre es interesante tener en cuenta, si no como un objetivo, al menos como un punto de comparación.

Quisiera concluir este punto 2 añadiendo una idea que encontré en uno de los documentos que he consultado⁴⁷ sobre la investigación-acción, la de proactividad:

Proactivo: capacidad de anticipar lo que va a suceder influyendo en los parámetros de un sistema (experimentación) en lugar de reaccionar una vez que estos parámetros han producido su efecto (retroacción). Por ejemplo, en un contexto institucional bloqueado, es preferible provocar una crisis o un conflicto para analizar las lógicas de poder y permitir así una reapropiación colectiva del significado de una situación.

No pienso que un estudiante-investigador tenga interés en seguir este ejemplo... Sin embargo, aunque debe tener en cuenta el contexto en cuestión en sus propuestas de intervención, nada le obliga a limitarse a él, y le interesa, por el contrario, si la enseñanza-aprendizaje de idiomas y culturas es todavía muy "tradicional", adoptar una actitud proactiva en determinados momentos. Aquí está, por ejemplo, mi crítica a una tesis reciente (2013) en mi informe final para el presidente del jurado:

La situación metodológica actual de la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) en la universidad [...], que es muy tradicional, hace que las propuestas de esta tesis tiendan a basarse en las realizadas, en una época en que se pretendía liberar la metodología de la dictadura de los diálogos fabricados como ayudas al aprendizaje: la larga recuperación, pp. 113-115, de un debate, que en la actualidad parece algo inútil, sobre lo que puede ser realmente la "autenticidad" de un documento "auténtico" en la didáctica de las lenguas-culturas, y en qué condiciones, es desde este punto de vista característico. Se puede apreciar el realismo y la modestia del proyecto de la candidata, pero una tesis también debe ir más allá de los únicos objetivos inmediatamente alcanzables por los únicos actores que trabajan actualmente en el terreno elegido; porque la investigación universitaria, como medio de formación en la investigación, debe enfrentarse a los problemas didácticos en toda su complejidad actual; y porque también debe preparar un futuro que no está totalmente inscrito en el presente. En resumen, se hubiera deseado en esta tesis, junto al tratamiento realista y sin duda eficaz de una situación difícil, un poco más de prospectiva...

En mi *Ensayo sobre el eclecticismo* (1994e), he elegido como epígrafe una afirmación de Paul Veyne que puede sorprender en un historiador de renombre como él, pronunciada además en una ocasión muy solemne, con motivo de su recepción en el Collège de France: "Es más importante tener ideas que conocer verdades. La verdad no es el más alto de los valores de conocimiento." (1976, p. 62). Esta afirmación me parece muy acertada con respecto a la IUI en DLC: ser capaz de producir y defender ideas nuevas, innovadoras y originales me parece al menos tan importante, para un joven investigador –y en cualquier caso más interesante para sus lectores– como describir concienzudamente, a lo largo de muchas páginas, realidades que a menudo no son muy motivadoras. La intervención en la investigación en DLC no debe estar sólo al servicio de la remediación didáctica, sino también de la creatividad didáctica.

⁴⁷ LISRA 2013a, diapositiva No. 7.

3) La tercera razón es que todo estudiante-investigador puede, una vez defendida su tesis, realizar posteriormente otros trabajos de investigación. Nada le impedirá entonces avanzar hacia la investigación-acción, inspirándose en esta u otra corriente, o incluso negociando con los actores en el terreno formas híbridas que articulen la investigación-acción (bajo la responsabilidad de estos actores) y la investigación universitaria (bajo su propia responsabilidad).

Sin embargo, las incompatibilidades entre los dos tipos de investigación me parecen tan fuertes y numerosas que personalmente no creo que sea posible lograr una forma híbrida estable. Tal hibridación constituiría en todo caso una "mezcla de géneros" que creo que debería evitarse a toda costa en DLC. Además, negociar esa forma mixta de investigación y gestionarla con los agentes en el terreno requiere aptitudes que no figuran entre las que deben ser validadas en la evaluación de una memoria de maestría o tesis; tampoco requiere la capacidad de resolver todos los problemas epistemológicos y éticos que exige un sistema de investigación tan delicado de concebir, establecer y mantener. Por eso yo aconsejaría a los estudiantes-investigadores que no se embarquen en tal aventura. Uno de los muy pocos "pre-informes" negativos⁴⁸ que tuve que escribir durante mi carrera fue sobre una tesis presentada como investigación-acción. En mi opinión, esta tesis no respetaba las condiciones que habrían sido indispensables para que se aceptara la investigación-acción:

La investigación-acción como modo de investigación es criticada por muchos académicos, incluidos unos didácticos de lenguas-culturas. No es mi caso, y creo, por el contrario, junto con otros colegas, que este tipo de investigación está perfectamente en su sitio en una disciplina como la didáctica de las lenguas-culturas, que debe tener tanto un enfoque comprensivo (y no sólo crítico) a los actores, sus actividades y su entorno, como un propósito "intervencionista", es decir, el proyecto de mejorar el aprendizaje de manera concreta.

Pero para que tenga su lugar allí, debe conquistarlo y mantenerlo al precio de un particular rigor en sus procedimientos. Este rigor concierne en particular los siguientes puntos:

1) Tener en cuenta el hecho de que, aunque el investigador haya movilizado a los actores en el terreno para una investigación común, una tesis universitaria se dirige no sólo por convención, sino por su propia naturaleza, a los miembros del jurado. [...]

2) Mantener la mayor claridad posible sobre las funciones, responsabilidades y contribuciones de los diversos participantes en la investigación, e incluir, en el balance de la investigación, la evaluación por los participantes de los resultados de la investigación y de las repercusiones en su práctica. [...]

3) Prestar una especial atención a lo que se denomina "revisión bibliográfica", es decir, el estado de la investigación y la presentación crítica de los instrumentos disponibles para ello (llámense "teorías" o "modelos", según las concepciones epistemológicas personales), así como la transferencia de este conocimiento, en la medida de lo posible y en formas apropiadas, a los demás participantes en la investigación. [...]

4) Hacer un análisis minucioso y detallado de los datos recogidos según las "teorías" o "modelos" seleccionados. [...]

5) Presentar claramente la problemática inicial, con preguntas de investigación e hipótesis relacionadas y jerarquizadas en la introducción general luego retomadas una por una en el balance sistemático presentado en la conclusión general. Debido a que esta problemática es de naturaleza compleja, como cualquier temática, debe incluir un punto de vista "meta", es decir, un cuestionamiento sobre las propias preguntas [...].

⁴⁸ Para poder ser defendida, una tesis en Francia debe haber recibido dos pre-informes positivos escritos por dos evaluadores externos a la universidad donde el candidato está inscrito con su director.

1.9 La meta-investigación

Ya he abordado de paso el tema del "estado de la investigación" en el capítulo 1.4, *supra* pág. 13, en relación con la investigación-descripción. Volveré sobre ello con más detalles en la segunda parte de este texto, al tratar de un método particular dedicado a ello, el "método documental".

La "meta-investigación" es un tipo particular de investigación que consiste en un examen sistemático y crítico de las investigaciones publicadas sobre un tema determinado, pero, a diferencia del "estado de la investigación" (que es el objetivo de la investigación documental inicial en una memoria o tesis), tiene como objetivo identificar *por sí misma* nuevos conocimientos y nuevas perspectivas de investigación.

Algunos artículos (necesariamente muy largos...) de investigadores confirmados corresponden de hecho a meta-investigaciones. Cuando son exitosos, permiten profundizar en la investigación de una manera impresionante: es como si mi esquema inicial de tipos de investigación de la página 3 se proyectara en la tercera dimensión, como si de repente se transformara en una esfera...

No se puede aceptar este tipo de investigación en toda una memoria o tesis porque una IUI debe servir como formación en la investigación, y para ello es indispensable que sea investigación personal en el terreno. En cualquier caso, excedería los conocimientos y habilidades que se esperan de los estudiantes investigadores. Sin embargo, deberían tener este tipo de investigación en mente:

- 1) como una dirección en la que orientar todo su enfoque sobre la literatura, para alejarla lo más posible de la mera compilación de lecturas;
- 2) y como modelo para tratar la parte de los "conceptos específicos" del estado de la investigación: vuelvo a este tema en el capítulo 2.1 sobre el método documental, *infra* p. 31.

Conclusión Parte I

La necesaria diversidad de los tipos de investigación no es específica de la DLC. Maryline COQUIDÉ, especialista en ciencias de la educación, escribe por ejemplo en un artículo de 2000:

Todo proceso de investigación [...] requiere la articulación de diferentes posturas, desde la experiencia "vivida", pasando por prácticas empíricas más o menos controladas y sistemáticas (exploración e investigación), hasta prácticas experimentales, y la articulación, en las investigaciones, de la investigación documental y la investigación experimental; lo que conduce a una visión amplia de la experiencia científica [...] que incluye de manera muy interactiva el proceso de investigación, la observación activa, la aplicación de técnicas, la experimentación y la modelización.

Esta articulación (cronológica) e incluso combinación (en sincronía) de diferentes tipos de métodos debe hacerse de manera reflexiva y explícita: así como ahora se pide a los alumnos que reflexionen sobre su proceso de aprendizaje conceptualizando su interlengua y haciendo explícitas sus culturas y estrategias de aprendizaje, y se pide a un profesor que sea un "practicante reflexivo", también se pide a un estudiante-investigador que demuestre que ha reflexionado sobre su investigación y sobre la investigación en general en su disciplina. Esto significa, concretamente, que debe hacer explícita, siempre que sea necesario, y al menos en la introducción general de su trabajo, su concepción de la investigación de la DLC y de su investigación en DLC, para justificar los métodos que ha elegido aplicar.

Estas cuestiones figuran entre los temas prioritarios que el estudiante-investigador debe discutir y negociar directamente con su director. El propósito de esta primera parte, con el esquema general de los tipos de investigación y su comentario, ha sido proponer algunos instrumentos comunes para su reflexión y toma de decisiones.

2. Segunda parte: Métodos de investigación en DLC

Introducción de la segunda parte

Esta segunda parte no pretende abarcar todos los métodos de investigación posibles en la DLC. Por esta razón, la he titulado "métodos de investigación en DLC" y no "los métodos de investigación en DLC". Mis lectores podrán ampliar su visión de la diversidad de métodos consultando la guía titulada "*Guide pour la recherche en didactique des Langues et des cultures. Approches contextualisées*" (BLANCHET Philippe & CHARDENET Patrick dir., 2011)⁴⁹, en la que participaron unos treinta directores de investigación en DLC.⁵⁰ No es mi intención tratar aquí exhaustivamente cada uno de los métodos que presento, sino revisarlos, justificando mi elección e indicando referencias y enlaces que permitan a cada persona estudiar con mayor profundidad los que ha elegido para su investigación personal.

En la DLC tal y como yo la entiendo, es decir, como una disciplina tanto de comprensión (a través de la observación-análisis-interpretación⁵¹) como de intervención, los métodos de investigación tienen que ver con la recopilación y el procesamiento de datos, tanto si los datos son "simplemente" recopilados por el investigador (por ejemplo, a través de la observación, la lectura de libros y artículos, el análisis de las producciones de los estudiantes, las encuestas y las entrevistas con diversos actores)⁵² como si son generados por las intervenciones realizadas con este fin (por ejemplo, en secuencias experimentales de clase).

2.1 El método documental

Utilizo la expresión "método documental" para referirme a las técnicas de investigación y análisis de documentos que ya están disponibles y que proporcionan información inmediatamente utilizable sobre el tema de la investigación,

–o porque son análisis que ya se han hecho: tesis, artículos, libros y otros textos o conferencias de investigadores que ya han trabajado en el tema, especialmente los que son especialistas reconocidos en su campo de especialización; es difícil imaginar investigaciones sobre la interculturalidad, por ejemplo, sin que Geneviève Zárte, Louis Porcher o Martine (Abdallah-)Pretceille no sólo sean citados y aparezcan en la bibliografía final, sino también y sobre todo sin que sus conceptos, ideas y propuestas sean analizados, comparados, discutidos y, si es necesario, criticados en el cuerpo de la memoria o tesis, incluso integrando la perspectiva histórica (la evolución de estos conceptos, ideas y propuestas en su trabajo). Este tipo de tratamiento crítico, cercano al enfoque de la meta-investigación, me parece que se debe exigir para cada uno de los "conceptos específicos" de la investigación de los estudiantes-investigadores, ya sea esto conceptos tomados de forma aislada, o con sus interrelaciones si hacen parte desde el principio, en la problemática inicial, de un marco conceptual determinado⁵³;

⁴⁹ Libro disponible gratuitamente en línea. Ver bibliografía final.

⁵⁰ He participado en esta obra colectiva con un artículo titulado "La méthode, outil de base de l'analyse didactique", págs. 283-306. Texto disponible en mi sitio Web ([2011k](#)).

⁵¹ Cf. la definición de la DLC que propongo en la presentación del dossier "La DLC comme domaine de recherche", www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/.

⁵² He puesto la palabra "simplemente" entre comillas: estos métodos no son sencillos de aplicar, en efecto, y es difícil evitar los efectos de la intervención del investigador: las preguntas formuladas en una encuesta, por ejemplo, siempre orientan más o menos las respuestas que se dan.

⁵³ Sobre los conceptos específicos, véase el capítulo 4, "[Elaboración de su problema de investigación](#)" del curso "Méthodologie de la recherche en DLC", capítulo 2.2, "Concepts spécifiques", p. 11. (www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-4-élaborer-sa-problématique-de-recherche/).

–o porque proporcionan datos listos para el análisis: es difícil imaginar, por ejemplo, investigaciones en la enseñanza-aprendizaje en un país determinado sin un análisis de los libros de texto más utilizados; o investigaciones sobre la formación de profesores de idiomas que no incluyan un análisis de los planes de estudio de los centros de formación profesional y de los programas de cursos de capacitación.

Cuando los documentos existentes no sean suficientes –lo que suele ocurrir cuando la investigación se refiere al propio campo del investigador–, éste tendrá que complementar la búsqueda de la documentación existente produciendo o provocando la producción de sus propios documentos. La investigación sobre la planificación de las secuencias de enseñanza requerirá, pues, que el investigador recoja los preparativos escritos de los profesores; la investigación sobre la progresión del aprendizaje, las producciones escritas de los alumnos a lo largo del tiempo; la investigación sobre la enseñanza de la gramática, las grabaciones de las clases; la investigación sobre la formación de los profesores de idiomas –para retomar un ejemplo que se ha citado anteriormente–, los resultados de una encuesta especial realizada por el investigador entre todos los interesados: directores de instituciones de formación, formadores y profesores.

2.1.1 La investigación documental

El método documental corresponde en primer lugar –cronológicamente hablando, durante el proceso de investigación– a las llamadas "técnicas de investigación documental". Todas las universidades ofrecen jornadas de entrenamiento en estas técnicas, que ahora dependen en gran medida de la informática.

Me limitaré aquí a los recursos disponibles en línea: ha aquí algunos enlaces (verificados en junio de 2013) a sitios y documentos interesantes; los enlaces a otros sitios que ellos mismos indican ampliarán la búsqueda lo suficiente como para satisfacer la mayoría de las necesidades de documentación de los estudiantes investigadores de la DLC:

- *Sitios de la biblioteca*

–En Francia, la principal biblioteca en línea sobre la didáctica de las lenguas-culturas es la del CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres, www.ciep.fr/, desde 2020 "France Éducation International"). El CIEP/FEI ofrece un servicio bibliográfico en línea con secciones sobre la didáctica del lenguaje, incluyendo una sección sobre "Nuevas adquisiciones" que puede ser muy útil para el estudiante-investigador, porque indica nuevas publicaciones, algunas de las cuales pueden ser criticadas durante la defensa por no haber sido consultadas...

–La Bibliothèque Nationale de France (BNF) dispone también de un motor de búsqueda que recurre a varios miles de bibliotecas, con la posibilidad de solicitar un préstamo: <http://ccfr.bnf.fr/portailccfr/jsp/index.jsp>. Entre las colecciones enumeradas, el "Catálogo SUDOC" (Système Universitaire de Documentation de l'Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, www.sudoc.abes.fr/) que puede consultarse directamente: también permite buscar en línea tesis y números de revistas, y solicitar un préstamo.

- *Sitios de asociaciones y/o revistas que tratan temas didácticos*

Por orden alfabético, y sin pretender ser exhaustivo (incluso limitándome, como aquí, a los sitios que conciernen total o parcialmente al francés lengua extranjera, FLE):

–la ACEDLE, Association des Chercheurs et Enseignants en Didactique des Langues Étrangères (acedle.org/), y su revista *Les Cahiers de l'ACEDLE*;

–la AUF, Agencia Universitaria de la Francofonía (www.auf.org/): existe, en particular, un motor de búsqueda internacional sobre el FLE que resulta inestimable para estar al día de los coloquios y otras jornadas de estudio (teclea "FLE" en el motor de búsqueda

interna), y la posibilidad de suscribirse gratuitamente a un boletín de noticias que anuncia este tipo de acontecimientos (teclea "FRAMONDE").

-ALSIC, la revista *Language Learning and Information and Communication Systems*, (<http://alsic.revues.org/>) con numerosos artículos sobre el uso de tecnologías educativas en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas;

-L'APLIUT, Association des professeurs de langues en IUT (www.apliut.com/), y su revista *Les Cahiers de l'APLIUT* ;

- la APLV, Association des Professeurs de Langues Vivantes (www.aplv-languesmodernes.org/), y su revista *Les Langues modernes* ;

-ASDIFLE, Association de Didactique du Français Langue Étrangère (www.asdifle.com/), y su revista *Les Cahiers de l'ASDIFLE* ;

-Franc-Parler, "Le site des professeurs de français", sitio de la Organización Internacional de la Francofonía (Francparler) con fichas pedagógicas, artículos y expedientes temáticos;

-la FIPF, Federación Internacional de Profesores de Francés, que publica la revista en papel *Le Français dans le monde* (www.fdlm.org/), con resúmenes de los números (sólo desde 2009, lamentablemente), fichas pedagógicas, expedientes (curiosamente clasificados en la sección "Blogs"), una sitografía.

- Sitios de editoriales

Todos los editores de libros de texto de idiomas tienen ahora sus propios sitios web, en los que la mayoría de ellos no sólo anuncian sus nuevos productos, sino que también ofrecen la posibilidad de consultar o incluso descargar una unidad de muestra de sus nuevos productos, con las correspondientes guías de enseñanza, cada vez más frecuentes. Es conveniente visitar estos sitios con regularidad para mantenerse al tanto de la evolución de los libros de texto, que suelen ser buenos indicadores de la evolución de la DLC, si no de las prácticas reales de los profesores en sus clases.

- Páginas web oficiales

En algunos países existen sitios web oficiales que se ocupan parcial o totalmente de la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Este es el caso de Francia, por ejemplo:

-EDUSCOL, "Portail national des professionnels de l'éducation", y su sección de lenguas modernas; **Error! Referencia de hipervínculo no válida.;**

EMILANGUES (www.emilangues.education.fr/), sitio que acompaña a las secciones europeas.

- Sitio www.christianpuren.com

Mi sitio personal tiene una sección "[sitografía](#)" donde se encuentran algunos de los sitios mencionados anteriormente, así como una bibliografía-sitografía más desarrollada sobre la perspectiva de acción y la pedagogía de los proyectos.

- Técnicas de búsqueda de información en Internet

Un curso completo, que incluye consejos para la evaluación del sitio y la presentación de la investigación, está disponible en línea:

<http://aeris.11vm-serv.net/cours/chercher/methodes.html>.

- *Uso de los motores de búsqueda de Internet*

Al escribir "*uso de motores de búsqueda*" en ... un motor de búsqueda, se encuentran enlaces a muchos sitios que *utilizan* este método de búsqueda. Lo mínimo que hay que saber es:

-que debe poner entre comillas las expresiones que se quiere encontrar tales como están (y no cada uno de sus elementos): "*didáctica de las lenguas-culturales*", por ejemplo; si no pone comillas, todos los documentos que contengan una u otra de las tres palabras clave serán propuestos en los resultados de la búsqueda;

-y que el espacio equivale a "Y": "*didáctica del lenguaje*" [espacio] "*intercultural*" [espacio], o "*didáctica del lenguaje*" [espacio] "*enfoque intercultural*" buscará documentos en los que se encuentren ambas expresiones.

El conocimiento preciso de todos los "operadores booleanos" (Y, O, EXCEPTO, etc.) le permite ahorrar un tiempo precioso en sus búsquedas en línea, limitando los resultados obtenidos desde el principio. Una búsqueda de la expresión "*operadores booleanos*" dará enlaces a numerosas hojas prácticas sobre el uso de estos operadores.

Así como no se recomienda citar definiciones de los diccionarios "grand public" (en Francia: *Le Larousse*, *Le Robert*, etc.) para definir conceptos clave en la investigación universitaria (excepto posiblemente para reflejar mejor los diferentes significados de estos conceptos en la DLC o en la propia investigación), no se recomienda hacer referencia a las enciclopedias en línea como Wikipedia, aunque algunos de sus artículos son de alta calidad. Y no se debe dar la impresión de que uno ha comenzado su investigación documental con las referencias bibliográficas de este sitio...

Como sabemos, lo mejor y lo peor se puede encontrar en Internet, y el "estilo académico" de un documento no es en sí mismo una garantía de seriedad. La prudencia mínima exige, al menos cuando se inicia una investigación y no se dispone todavía de medios para juzgar por sí mismo la calidad de los textos, seleccionar únicamente los documentos publicados en sitios universitarios, o los de instituciones, asociaciones o revistas reconocidas, o al menos firmados por personas invitadas regularmente a coloquios, seminarios y otros simposios universitarios (lanzar una búsqueda en Internet sobre su nombre para consultar su *Curriculum Vitae*).

Las búsquedas en Internet no deben impedir que se sigan utilizando técnicas más tradicionales, porque pueden dar resultados igualmente interesantes, especialmente a largo plazo: anotar las referencias bibliográficas *a priori* interesantes en las publicaciones que tratan de temas cercanos al de su investigación, y luego comprobar sistemáticamente el interés real de cada una de ellas; recorrer de vez en cuando, si es posible, las estanterías especializadas de las bibliotecas y librerías; hojear los catálogos de las editoriales (todos ellos ya disponibles en línea); intercambiar ideas y hallazgos con otros estudiantes (también para esto, la distancia geográfica ya no es un impedimento, si uno sabe cómo romper su aislamiento), etc. Una de las características del investigador profesional es estar en un estado de "vigilancia documental" permanente, para lo cual todos los momentos y medios son buenos...

Otro consejo en relación con lo que debería convertirse lo antes posible en un reflejo es anotar inmediatamente, para cualquier pasaje o documento completo copiado de un documento en papel o encontrado en Internet, todas las referencias que más tarde se necesitarán para citarlo en su trabajo (incluida la fecha en que se consultó el documento, que debe especificarse cuando se trata de un recurso en línea). Si se descargan documentos enteros en formato pdf (el más común), la forma más segura y conveniente de hacerlo es disponer de un software que permita añadir estas referencias directamente en documento (en Internet se puede descargar software gratuitos).

Sin embargo, tener cuidado de: a) no ahogarse en la documentación, y –otro posible efecto perverso de la investigación documental incontrolada– b) no cambiar su problemática de investigación cada vez que se encuentre con un artículo que arroje nueva luz sobre el tema de su investigación. Es necesario saber cómo (a') seleccionar en las lecturas lo que es más directamente relevante para la propia investigación, y (b') fijar definitivamente en un momento dado su problemática y atenerse a ella después.

El problema al principio de la investigación – y es una fuente de angustia comprensible para muchos estudiantes investigadores– es que uno lee para construir su problemática, cuando para "leer bien" uno tendría que haberla construido ya... El único tratamiento que conozco no se puede hacer en este momento, sino más tarde: consiste en leer de nuevo, en el transcurso de la investigación, al menos los artículos y libros que uno leyó al principio y que considera los más importantes. Si las notas tomadas durante esta segunda lectura son muy diferentes a las de la primera, es una señal de que un verdadero proceso de investigación/formación en la investigación ha tenido lugar mientras tanto.

Una nota final: en este curso "Méthodologie de la recherche", en el capítulo 1 "[Travailler avec son directeur de recherche](#)", he tratado la cuestión de las expectativas y exigencias que uno puede tener para con su director con respecto a la documentación. Véase el capítulo 2 y el capítulo 3.

2.1.2 El análisis documental

En sentido estricto, no existe una técnica de revisión de la documentación para la investigación en DLC, y es dudoso que sea posible y útil desarrollarla en el futuro, dada la naturaleza y el estatuto tan diversos de los materiales utilizados por el investigador en esta disciplina. En términos muy generales, me parece que el investigador debe tener las dos cualidades siguientes:

–desde un punto de vista cualitativo, una buena capacidad para leer de manera "comprensiva" todo tipo de documentos, capacidad que normalmente se adquiere a través de una formación general universitaria;

–y desde un punto de vista cuantitativo, una buena capacidad de trabajo, que permite mezclar de múltiples maneras los datos del campo con las ideas de los demás y las propias ideas hasta alcanzar este umbral crítico (a veces cercano a la obsesión...) a partir del cual, sobre el conjunto del campo de observación e intervención propio, irá surgiendo y estructurándose gradualmente una nueva red conceptual: la originalidad de la investigación, que es una de sus primeras cualidades esperadas, no proviene –o muy raras veces– de ideas verdaderamente nuevas, sino, entre unas ideas ya conocidas, de nuevas relaciones establecidas de manera inesperada y que resultan ser relevantes para su problemática de investigación⁵⁴.

Muy empíricamente, siempre me he contentado, durante mis lecturas, con anotar, en tarjetas de Bristol al principio de mi carrera y luego en archivos y directorios informáticos, las citas que me parecían intuitivamente interesantes (icon sus referencias completas!...), así como, justo debajo e inmediatamente, los comentarios e ideas que me sugirieron, y luego volver a leer todas estas notas de vez en cuando (sobre todo durante los períodos de escritura, cuando está ausente la inspiración...) ; incluso, cuando el libro me pertenece, con marcar con una línea vertical en sus márgenes los pasajes que me interesaban en la primera lectura y para garabatear allí algunas palabras clave; luego volver a leerlas, más tarde, para relacionarlas con otras citas y otras ideas anotadas entretanto en otras lecturas. Una de las definiciones más comunes de la inteligencia, la de la capacidad de conectar ideas, me parece particularmente pertinente en cuanto a la realización del proceso de investigación.

Para el análisis de los documentos, algunos investigadores en DLC utilizan un método particular, el "análisis de contenido", cuya particularidad –interesante, por ejemplo, para el análisis de las grabaciones de clase, las entrevistas, las instrucciones oficiales o las guías de enseñanza de los

⁵⁴ Ver mi artículo [2013a](#).

libros de texto– es que trata de establecer correspondencias entre las estructuras semánticas o lingüísticas de los textos y las estructuras psicológicas o sociológicas (opiniones, representaciones, actitudes, concepciones, ideologías, etc.) que han intervenido en la producción de los enunciados. Se puede ver si este método es interesante o incluso indispensable para la propia investigación consultando una u otra de las dos obras siguientes:

- ROBERT André B., BOUILLAGUET Annick, *L'analyse de contenu*, Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? » n° 3171, 128 p.
- BARDIN Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, coll. « Le psychologue », 3^e éd. 1983 [1^e éd. 1977], 234 p.

Estas obras no están, lamentablemente, disponibles en Internet, pero una búsqueda en línea con las palabras clave "*Análisis de contenido*" (escritas así, con las comillas) da muchos resultados, entre ellos unos enlaces a documentos escritos por académicos y disponibles en línea; incluso hay una entrada en Wikipedia... ;-)

Para dos objetos específicos de la enseñanza, es decir, los materiales didácticos y las prácticas en el aula, ya existen en DLC, si no métodos, al menos herramientas específicas, con las que todo investigador de esta disciplina debe estar familiarizado: véanse los dos párrafos siguientes.

2.2 El análisis de material didáctico

Sugiero a mis lectores que [re]lean el capítulo 1 (págs. 3-12) del Dossier n° 5: "La perspective didactique 3/4", la mitad del cual está dedicada a los materiales didácticos.⁵⁵ En él encontrarán en particular la presentación de varias tipologías de análisis de estos materiales, con siete tareas y sus respuestas.

Entre los documentos utilizados por el investigador del DLC, los "materiales didácticos" (libros de texto, cuadernos de ejercicios, libros del profesor, grabaciones de audio y vídeo, etc.) ocupan un lugar muy especial por razones de accesibilidad y conveniencia (es más fácil analizar los libros de texto que observar las clases...), pero también por una fuerte razón epistemológica: una disciplina cuyo objeto es el proceso conjunto de enseñanza-aprendizaje y que tiene como objetivo la intervención, no puede descuidar las herramientas que son utilizadas tan constantemente a la vez por los profesores y los alumnos.

Por eso, al igual que la metodología de observación de clases (que trataré más adelante), la metodología de análisis de los materiales didácticos ha dado lugar a algunas publicaciones en la DLC.

– Dos cuadros de análisis de los manuales del FLE siguen siendo de las más conocidas y funcionales hasta la fecha, aunque ambas datan de 1984:

- BARILLAUD Marie-Christine, DAHLET Patrick, HILGERT Jean-Marc, JUSTOME Sylvie, ORSAUD Vincent, « Méthodes FLE d'ailleurs et d'aujourd'hui. Vol au-dessus d'un nid de méthodes ». *Le Français dans le monde* n° 185, mai-juin 1984, pp. 20-26,

y sobre todo:

- BERTOLETTI Maria Cecilia, DAHLET Patrick, « Manuels et matériels pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse ». *Le Français dans le monde* n° 186, juil. 1984, pp. 55-63. Este cuadro está disponible en mi página web (con el amable permiso de la revista), [Documento 032](#). Hice un análisis detallado de ella en un artículo [de 2011\(a\)](#), donde muestro que este cuadro está fuertemente influenciado por la metodología de referencia de los autores –en este caso, el enfoque comunicativo–; como todos los demás cuadros, y esto es motivo suficiente para que cada investigador construya sus propios cuadros de análisis. Hay por lo menos otra buena razón, y es que estos cuadros deben ser elaborados de acuerdo con los propios objetivos e hipótesis de investigación.

⁵⁵ Este capítulo es parte del curso "La DLC comme domaine de recherche", www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-5-la-perspective-didactique-3-4/.

–En la obra colectiva *Se former en didactique des langues* (PUREN C. et al., 1998), se propone un cuadro de análisis de los libros de texto (así como de los textos oficiales) para cada uno de los temas tratados en los once capítulos: objetivos generales, comunicación en el aula, formación en aprendizaje, enseñanza-aprendizaje de la cultura, lengua materna/extranjera, métodos y metodologías, comprensión y expresión oral, comprensión y expresión escritas, enseñanza-aprendizaje de la gramática, léxico, evaluación.⁵⁶

–También se pueden encontrar herramientas directamente utilizables para analizar los libros de texto en el libro de Janine COURTILLON DE 2002: *Élaborer un cours de FLE*, París: Hachette, 2002.

–Un número de la revista *Les Langues modernes* (nº1, enero-febrero-marzo de 2010) propone un dossier de doce artículos sobre el tema "Diseñar un libro de texto de lengua".

2.3 La observación de clase

Sugiero a mis lectores que (re)lean el capítulo 2 (págs. 13-23) del [Dossier nº 5](#) del curso "Las bebidas alcohólicas como campo de investigación" sobre este tema.⁵⁷ La mitad de este dossier está de hecho dedicado a las "prácticas". Se trata de prácticas en el aula, y naturalmente me dirijo a la cuestión de su observación.

La observación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje ha sido durante mucho tiempo objeto de numerosos trabajos en las ciencias de la educación (desde el gran clásico de Marcel POSTIC, *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF, 1a ed. 1977, 336 p.). Con respecto a la DLC, podemos citar lo siguiente:

–Una tesis defendida en 2002 por Françoise DARGIROLLE sobre el tema *L'observation de classe dans la formation des enseignants de langues étrangères*. Université de Paris-III, 24 juin 2002. Se reproduce en su totalidad en el [Documento 035](#) con su amable permiso.

–Estudios sobre las interacciones orales en las aulas de idiomas; la principal especialista en la cuestión en FLE es Francine CICUREL: véase en particular *Interactions dans l'enseignement des Langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris : Didier, 2011, 287 p.

–El libro *Se former en didactique des langues* citado anteriormente (PUREN C. et al. 1998) propone una tabla de análisis de las prácticas en el aula para cada uno de los temas tratados en los once capítulos de los que se compone.

–Un número entero de *Études de Linguistique appliquée* (París: Klincksieck), el nº 114, abril-junio de 1999) estuvo dedicado al tema "Observation de classes et didactique des langues". Fui el coordinador de este número, y escribí una larga "Presentation" ([1999d](#)) en la que propongo en particular una tipología de las observaciones de clase en la DLC.

–Otro de mis artículos titulado "Psychopédagogie et didactique des langues. À propos d'observation formative des pratiques de classe" ([1994d](#)). En él, trato la cuestión de la interpretación de los datos de observación, defendiendo la tesis de que esta observación no puede hacerse sin referirse esencialmente a la intencionalidad del profesor. En mi opinión, esto implica que las observaciones de clase en la investigación en DLC deben ser complementadas obligatoriamente por una entrevista con los profesores observados.

El análisis de las observaciones en el aula puede implicar otras disciplinas, como muestro en el [Documento 039](#), ya citado *anteriormente* en el capítulo 1.3 ("Investigación-modelización", nota

⁵⁶ Siendo este libro colectivo, y todavía distribuido por el editor en la fecha actual, desgraciadamente todavía no puedo ofrecer estos cuadros para descargar en mi sitio.

⁵⁷ Dossier No. 5, "La perspectiva didáctica 3/4", www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-5-la-perspective-didactique-3-4/.

16 pág. 12). El principio de subsidiariedad, que propongo aplicar en este caso, no debería impedir el posible enriquecimiento de sus métodos de observación con elementos tomados de otras disciplinas. Recomiendo la lectura del siguiente libro a los estudiantes de sociología: ARBOIRO Anne-Marie & Fournier Pierre, *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, París: Nathan-Université (colección "128"), 2001 1a ed. [1999, 128]p.

2.4. El cuestionario y la entrevista

Al igual que en el caso de la observación, la metodología del cuestionario o de la encuesta de entrevista no difiere fundamentalmente en la DLC de la que proponen los sociólogos: me refiero a este propósito a unos libros conocidos y apreciados –los tres primeros fueron publicados por la misma editorial y en la misma colección que el libro sobre la observación citado anteriormente:

1. BLANCHET Alain & GOTMAN Anne, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Nathan-Université (collection « 128 »), 2001 [1^e éd. 1992], 128 p.
2. KAUFMAN Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris : Nathan-Université (collection « 128 »), 2001 [1^e éd. 1996], 128 p.
3. SINGLY François de, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris : Nathan-Université (collection « 128 »), 2001 [1^e éd.1992], 128 p.
4. BEAUD Stéphane & WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris : La Découverte (coll. « Guides Repères »), 2003.
5. BERTHIER Nicole, *Les techniques d'enquête : méthode et exercices corrigés*, Paris : Armand Colin (collection « Cursus TD »), 2000 [1^e éd.1998], 256 p.

Estos libros no se pueden descargar en línea, hasta donde yo sé, pero una búsqueda en Internet permite encontrar presentaciones y algunos extractos.

Si se utiliza uno u otro de estos métodos en una maestría o tesis en DLC, me parece que al menos un libro correspondiente de éstos debería aparecer en la bibliografía. De hecho, estas técnicas no son innatas y no se adquieren con la simple práctica en el terreno, sobre todo en el tiempo limitado que los estudiantes investigadores en DLC pueden dedicarles.

Será interesante consultar el libro de Paul CYR "*Les stratégies d'apprentissage*" (París: CLE internacional, colección "Didactique des langues étrangères", 1998 [1^a ed. 1996]). Allí se dan varios ejemplos de cuestionarios para los estudiantes, así como una guía para entrevistar a los profesores; tienen relación, claro, con el tema de este libro, pero dan una idea de lo que pueden ser esos tipos de herramientas en la investigación en DLC.

Los cuestionarios son relativamente fáciles de aplicar, pero muy delicados de elaborar: hay que tener claras las hipótesis que se trata de validar y el tipo de datos que se deben cotejar para poder recopilarlos. Por ello, en principio, una primera versión de un nuevo cuestionario siempre se prueba en unas pocas personas antes de distribuir el formulario definitivo; y por ello también se recomienda especialmente presentar de antemano estos diferentes cuestionarios a su director de investigación, *explicitándole claramente las hipótesis subyacentes*, ya que sin su conocimiento es imposible evaluar la pertinencia de un cuestionario. Los cuestionarios son particularmente útiles para el análisis cuantitativo porque permiten contactar a un gran número de personas (véase el capítulo 2.5.1, *infra* pág. 40).

Las entrevistas son una técnica más adecuada para el análisis cualitativo (véase el capítulo 2.5.2, *infra* p. 41), ya que permiten profundizar en determinados temas y trabajar las dimensiones cognitiva, afectiva y volitiva de los actores (sus conocimientos, sus convicciones, sus experiencias, sus sentimientos, sus motivaciones, etc.), dimensiones absolutamente esenciales en una disciplina como las DLC. A diferencia de los cuestionarios, las entrevistas suelen ser más fáciles de preparar (a veces son simples esbozos de preguntas), pero son más difíciles de aplicar en el terreno (contacto personal que requiere más tiempo y participación de los encuestados, gestión de los imprevistos inevitables durante una interacción, etc.) y los datos que generan son

más engorrosos de gestionar (transcripción de las grabaciones, selección y análisis de las entrevistas, análisis cruzados entre diferentes entrevistas, etc.).

A veces es interesante o incluso necesario combinar las dos técnicas: por ejemplo, cuestionario con ciertas preguntas abiertas, selección de las personas a entrevistar en base a los cuestionarios recogidos, entrevistas con estas personas a partir de ciertas preguntas cerradas.

Los tres métodos que se presentan a continuación –cuantitativo, cualitativo y comparativo– son exclusivamente métodos de análisis de datos.

2.5. Métodos cuantitativos y cualitativos

2.5.1 El método cuantitativo

El objetivo del análisis cuantitativo es superar las impresiones subjetivas, los prejuicios y estereotipos personales y colectivos. La calidad de este tipo de análisis depende de la cantidad y representatividad de las personas encuestadas, el rigor del tratamiento estadístico, la claridad de la presentación final de los datos y, *last but not least*, la pertinencia de los análisis e interpretaciones realizados desde el punto de vista didáctico y en relación con la problemática de la investigación. El análisis cuantitativo se aplica sobre todo a los resultados de los numerosos cuestionarios recogidos de profesores y alumnos, pero también puede aplicarse al análisis de los materiales didácticos, o incluso, con cuadros adaptados, a las observaciones de clase.

He aquí dos textos disponibles en línea que creo que cualquier estudiante-investigador que planea desarrollar y reproducir algunas tablas numéricas en su texto debería haber leído:

– CIBOIS Philippe, *Les méthodes d'analyse d'enquêtes*, versión revisada por su autor y de descarga gratuita en línea del nº 3782 de la colección « Que sais-je ? »:
<http://cibois.pagesperso-orange.fr/PhCiboisMethAnaEnq.pdf>.

– Grémy J.-P., 2003, « Introduction à la lecture des tableaux statistiques », *Sciences Humaines*, 69p. También disponible gratuitamente en línea :
<http://www.scienceshumaines.com/textesInedits/Gremy.pdf>.

Debe prestarse especial atención (he elaborado la lista que figura a continuación sobre la base de los errores o deficiencias más frecuentemente identificados en los trabajos de los estudiantes investigadores):

- 1) probar previamente los cuestionarios con unos pocos individuos antes de distribuirlos a todos;
- 2) presentar y justificar el conjunto del enfoque utilizado: cómo y por qué se diseñaron los cuestionarios (en particular, sobre la base de qué hipótesis y/o preguntas de investigación), cómo se seleccionaron los encuestados ("constitución de la muestra"), el procedimiento utilizado, el enfoque utilizado para analizar los resultados; todos los formularios de los cuestionarios y los posibles formatos de entrevista deben reproducirse en el apéndice, a fin de que los miembros del jurado de defensa puedan evaluar por sí mismos su pertinencia con relación a la problemática de la investigación;
- 3) tener en cuenta el número de personas entrevistadas para interpretar y presentar los resultados: 20 profesores entrevistados al azar no son necesariamente representativos; calcular los porcentajes con un punto decimal en una muestra tan pequeña no tiene ningún sentido;
- 4) no olvidar que las cifras no son interesantes en sí mismas, sino sólo en la medida en que se analizan (se relacionan entre sí) y se interpretan (en relación con la problemática de la investigación, empezando por las hipótesis).

Es difícil establecer *a priori* (es una pregunta que me hacen a menudo los estudiantes-investigadores) el número mínimo de personas a las que se debe encuestar; sólo después se puede juzgar:

- 1) si el método cuantitativo es creíble (si la muestra es representativa, teniendo en cuenta que una selección muy pertinente puede a veces compensar un número limitado de encuestados);
- 2) si era adecuado, es decir, si producía resultados que no se hubieran podido obtener por el método cualitativo;
- 3) si ha sido eficaz, es decir, si su relación "costo-beneficio" es ventajosa, es decir, si el interés de los resultados está a la altura del trabajo que su aplicación requería: hay que evitar dar a los lectores la impresión de que, como decimos en son de burla en francés, "hemos utilizado un mazo para aplastar una mosca".

2.5.2 El método cualitativo

Con el método cualitativo (a menudo llamado "análisis cualitativo"), no se trata de medir los fenómenos (método cuantitativo), sino de *comprender su naturaleza y su "calidad" profundas*: esto explica por qué el método cualitativo es el más acorde con la epistemología de la DLC, por lo menos si compartimos la idea de los empiristas anglosajones de que la teoría debe surgir de la observación exhaustiva de la realidad misma.

2.5.2.1 Modelo de análisis cualitativo de A.M. Huberman & M.B. Miles (1991)

Un modelo de análisis cualitativo que me pareció particularmente adecuado para la investigación en DLC así concebida es el propuesto por A.M. HUBERMAN & M.B. MILES –representantes de esa sociología precisamente llamada "comprensiva"– en su libro de 1991 titulado *Analyse des données qualitatives*. He presentado este modelo muy esquemáticamente como sigue en mi trabajo de [1997\(b\)](#):

A.M. HUBERMAN & M.B. MILES 1991 definen el análisis cualitativo como lo proponen para la investigación en ciencias sociales:

–por su objeto, es decir, datos empíricos que no consisten en números sino en palabras organizadas en textos, y recogidos mediante observaciones, entrevistas, extractos de documentos o grabaciones;

–y por su metodología principalmente inductiva, que consiste en:

- 1) "condensar" los datos empíricos mediante "la selección, centración, simplificación, abstracción y transformación" (pág. 35);*
- 2) presentarlos en matrices, gráficos, tablas y cuadros para "sacar conclusiones y pasar a la acción" (pág. 36);*
- 3) por último, elaborar/verificar estas conclusiones mediante una labor a fondo de reproducción de un resultado en otro conjunto de datos, o mediante "discusiones entre colegas destinadas a desarrollar un consenso intersubjetivo" (pág. 37)⁵⁸. En efecto, en las ciencias sociales y las humanidades, según los autores, "no hay cánones, reglas de decisión, algoritmos o incluso heurísticos reconocidos en la investigación cualitativa que puedan indicar si las conclusiones son válidas y los procedimientos son sólidos" (pág. 374).*

El objetivo de A.M. Huberman y M.B. Miles es lograr gradualmente la "coherencia conceptual/teórica" (pág. 413) vinculando cada dato recogido en el terreno con otros

⁵⁸ Incluso en las ciencias llamadas "exactas", para la mayoría de los epistemólogos y sociólogos actuales de las ciencias (véase en particular Bruno LATOUR 1987 y 1991), es científico lo que en cada momento es reconocido como tal por la comunidad científica. A.M. HUBERMAN & M.B. MILES no lo especifican, pero es indudablemente obvio para ellos que el consenso intersubjetivo del que hablan sólo puede obtenerse localmente (se obtiene en puntos determinados) y temporalmente (está constantemente sujeto a terminación).

datos, para luego agruparlos en "elementos conceptuales" (constructs, en inglés) cada vez más amplios; estos elementos conceptuales se vinculan finalmente en una "teoría", que se define como un "marco conceptual" que consiste en una descripción de los conceptos clave (dimensiones, factores, variables), así como de sus relaciones e interacciones.

En realidad, los enfoques inductivo y deductivo se aplican simultáneamente de manera dialéctica, partiendo siempre el investigador de una determinada concepción global preestablecida que él modifica constantemente en el transcurso de su trabajo, de modo que "un marco conceptual no es más que una versión momentánea del mapa del territorio explorado por el investigador" (pág. 54).

Este enfoque propuesto por A.M. HUBERMAN & M.B. MILES corresponde exactamente a mi concepción personal de la investigación en DCL, cuyo mecanismo fundamental es un proceso de "modelización interna", y no el de la aplicación de teorías externas (cf. capítulo 1.3 punto 2, supra p. 10).

Dos referencias bibliográficas más sobre este método de análisis cualitativo:

- FRISCH Françoise. 1999. *Études qualitatives*. París: Les Éditions d'Organisation, 182 p.
- GALISSON Robert, PUREN Christian. [1999h](#). *La formation en questions*, Paris: CLÉ international, 1999, 128 p. (concretamente, los dos capítulos que escribí en este libro).

2.5.2.2 Los sesgos del análisis cualitativo

Cuando se utiliza el análisis cualitativo, como suele ser el caso en las investigaciones en DLC, el estudiante-investigador debe estar particularmente atento a los "sesgos" que puedan afectar a la selección e interpretación de sus datos. Simplemente copio a continuación un pasaje de mi artículo de [2001a](#):

Como vimos en la segunda parte, el análisis cualitativo, tal como lo definen A.M. Huberman y M.B. Miles (1991), se basa en los textos tratados por el enfoque inductivo, y no apunta a la objetividad de las ciencias llamadas "exactas" sino al consenso intersubjetivo. Por eso es particularmente sensible a los diversos sesgos que pueden debilitar o invalidar los resultados de la investigación. Repitiendo parcialmente el trabajo de estos dos autores (pág. 416), presentaré así (en un orden no significativo) los seis arquetipos de sesgo que me parecen especialmente activos en la formación en investigación en DLC:

- 1) Sesgo holístico: *consiste en dar a priori una cierta coherencia a los conjuntos de datos recogidos, a expensas de la búsqueda de heterogeneidades y contradicciones.*
- 2) El sesgo universalista, *que funciona como relevo del sesgo holístico: consiste en buscar sistemáticamente nuevos datos y construir nuevas conceptualizaciones con el fin de ampliar al máximo el ámbito de validez del principio de coherencia elegido. Este sesgo es particularmente notable en la redacción de muchas tesis: aunque sus autores se encuentran en una perspectiva de especialización que justificaría ampliamente que limiten el ámbito de validez de sus propuestas, a menudo se comportan como si estuvieran convencidos de que la defensa de sus propuestas implica necesariamente la afirmación de su validez universal. Todos los autores de las diversas tesis que he leído sobre los juegos, por ejemplo, afirman o sugieren que esta técnica (y a veces incluso un tipo específico de juego) podría e incluso debería generalizarse a todos los públicos, campos, actividades, niveles, objetivos y situaciones de enseñanza-aprendizaje.*
- 3) Sesgo elitista: *dar a priori un alcance particular a los datos/conceptos/concepciones presentados en los textos publicados, especialmente los escritos por reconocidos especialistas en programas informáticos y/o que afirman pertenecer a otras disciplinas más reconocidas en la Universidad.*
- 4) Sesgo de innovación: *dar a priori mayor importancia e interés a los datos/conceptos/conceptualizaciones que son nuevos en la disciplina.*
- 5) Sesgo individualista: *dar a priori una fiabilidad y un peso privilegiados a los datos procedentes de la experiencia o de las observaciones personales.*

6) Sesgo de proximidad: *centrarse en los datos/conceptos/concepciones recogidos o encontrados más recientemente.*

En la práctica, los diferentes sesgos pueden combinarse y reforzarse entre sí. Por ejemplo, es muy común en las tesis de los estudiantes-investigadores que los sesgos 1, 2 y 3 se combinen en un uso de citas que reduce el pensamiento de sus autores para ocultar (consciente o inconscientemente) las diferencias entre ellos. Otro ejemplo: en los debates colectivos de los seminarios de formación doctoral, los datos o ideas de la experiencia personal reciente tenderán a adquirir una importancia excesiva (sesgos 5 y 6).

En cualquier caso, es evidente que el método probablemente más poderoso para luchar simultáneamente contra todos estos tipos de sesgos es la actividad que he denominado "extensión", llevada a cabo en forma de investigación y confrontación de un máximo de datos/conceptos/conceptualizaciones procedentes de las fuentes más diversificadas posibles.

La actividad denominada aquí "extensión" corresponde a aquélla que consiste en cruzar *datos de diversas fuentes*, lo que constituye sin duda el método fundamental de la investigación en DLC (por esto lo llamo "meta-método" en la conclusión de la 2ª parte, *infra* p. 46) porque permite identificar, más allá de la subjetividad inherente a cada una de las fuentes, "constantes intersubjetivas" que pueden, si no producen verdaderas "demostraciones científicas", conducir a convicciones razonables por parte del investigador y de sus lectores... Siempre he aconsejado a mis estudiantes-investigadores que nunca usen el término "demostrar" en su trabajo de investigación, sino "mostrar".

2.6. El método histórico

Recordaré brevemente este método aquí, ya que es uno de los que utilizo sistemáticamente, y que por lo tanto se puede encontrar permanentemente a lo largo de este curso sobre la metodología de investigación en DLC: la mayoría de mis modelos que se refieren al conjunto de la disciplina, en efecto:

- o incluyen explícitamente la dimensión histórica (por ejemplo, en los documentos de la Biblioteca de Trabajo [016](#), [017](#), [019](#), [029](#), [040](#));

- o han sido elaborados desde la perspectiva histórica, que a su vez permiten recorrer; es el caso del campo de la perspectiva didáctica (véase en el curso "La perspective didactique 1/4 - Modèles, théories et paradigmes"⁵⁹, chap. 1.2 « Perspective didactique et perspective historique », pp. 5-9); es también el caso del esquema general de las DLC (p. 4) con las tres perspectivas –metodológica, didáctica y didactológica– que de hecho corresponden a las tres etapas históricas de la construcción de la disciplina: cf. mi artículo de [1994\(a\)](#).

Dos de mis textos, publicados con 25 años de diferencia, ilustran la importancia que siempre he dado a esta perspectiva histórica:

–la conclusión general de mi *Historia de las Metodologías de la Enseñanza de Idiomas* ([1988a](#)), en la que enumero las "lecciones" que esta historia nos proporciona, y que me parece corresponden a la actitud intelectual de cualquier investigador en DLC, ya sea principiante o experimentado (p. 396 de la versión original en papel, p. 265 de la versión en línea en pdf):

–Una lección de modestia, en primer lugar, independientemente de nuestra formación, experiencia, estatus y función. La sucesión de las diferentes metodologías, su inscripción en un lugar y tiempo determinados, así como sus insuficiencias y contradicciones internas, son un saludable recordatorio de nuestros propios límites y determinaciones.

⁵⁹ <http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-3-la-perspective-didactique-1-4/>.

-Una lección de prudencia, pues, en lo que respecta a los efectos de la coherencia del discurso metodológico y los efectos perversos de la coherencia de las construcciones metodológicas, que tienden a funcionar, con o a pesar de sus autores, como "**sistemas de construcción de certezas y servidumbres**", como señaló R. GALISSON en 1982 (pág. 67).

-Una lección de reserva, por último y sobre todo, con respecto al voluntarismo, el maximalismo e incluso el mesianismo demasiado frecuentes en la investigación y la formación en DLVE [Didáctica de las lenguas vivas extranjeras]. La historia, con su percepción de la complejidad y la permanencia de los problemas fundamentales de la enseñanza-aprendizaje en la DLVE, proporciona una saludable distancia para con cualquier discurso que pretender ser autoritario: ya sea en nombre de la **ciencia** (una u otra de las teorías de referencia de la DLVE), de **la experiencia** (práctica individual o experimentación colectiva) y/o **de la conciencia** (en nombre de conocimientos no didácticos como la sociología... ¡o la propia historia!).

-En mi conferencia de [2013j](#), he desarrollado lo que considero los cuatro principales "valores de uso" de la historia de la DLC:

1. La historia como analizador de los mecanismos de funcionamiento del campo didáctico.
2. La historia como enfoque complejo de las cuestiones didácticas actuales.
3. La historia como herramienta para la formación de profesores.
4. La historia como fuente de innovación a través de la diferenciación consciente y voluntaria.

Remito a mis lectores a estos desarrollos: no toda la investigación requiere la perspectiva histórica, por supuesto, pero todos los estudiantes investigadores deberían preguntarse si su investigación personal se beneficiaría al integrarla.

2.7 El método comparativo

Con este enfoque, remito a mis lectores al texto que he recomendado en la introducción del capítulo 5, "Pour une didactique comparée des langues-cultures" ([2003b](#)). Como escribo en su introducción, cada uno de los seis enfoques que considero fundamentales para la DLC -comprensivo, ambientalista, cualitativo, pragmático, complejo y constructivista- justifica que se aplique un séptimo, el método comparativo".

Dominique GROUX recuerda, en el editorial de la versión en línea de un número de los *Cahiers pédagogiques* sobre la educación comparada (nº 378, nov. 1999⁶⁰), que según Émile Durkheim:

El método comparativo es un sustituto del enfoque experimental en sí mismo. Permite trabajar sobre fenómenos que no pueden ser sometidos a experimentación por su escala o por razones éticas. El método comparativo, por ser analógico, es para las ciencias de la educación lo que el método experimental es para las ciencias exactas.

Encontramos la misma idea retomada por el sociólogo D. Raynaud en una intervención durante un seminario en el Centro de Estudios Sociológicos de la Sorbona (CESS, París-IV) el 10 de marzo de 2004. En ella presenta una "concepción gradualista" del método experimental que ella toma prestado del fundador de la medicina experimental, Claude Bernard. Para este último -y D. Raynaud subraya en este punto su convergencia con Émile Durkheim-, "la primera etapa [del método experimental] consiste simplemente en comparar las observaciones hechas en diversas circunstancias, para 'razonar bajo la influencia de las circunstancias'".⁶¹

⁶⁰ www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=434.

⁶¹ www.cess.paris4.sorbonne.fr/CR100304/Raynaud.pdf (enlace roto desde julio de 2013).

Esta versión débil del método experimental me parece perfectamente adecuada para la DLC, donde uno efectivamente "razona bajo la influencia de las circunstancias" (cf. la importancia constante del entorno). Los estudios de casos, que constituyen la mayor parte de la investigación en DLC, serán más fiables en la medida en que los estudiantes investigadores se den los medios para comparar las diferentes circunstancias: se puede evitar la simple descripción/narración en un estudio de caso en la formación en investigación sólo si la formación disciplinaria previa ha sido lo suficientemente amplia y asegurada como para proporcionar los instrumentos y puntos de comparación que un solo campo de observación no puede proporcionar por sí solo.

Conclusión de la segunda parte. El "meta-método" de la investigación en DLC: el cruce de métodos

Un "meta-método" –como decimos una "meta-regla" – es un método para elegir entre diferentes métodos.

La investigación en DLC, como en todas las investigaciones en las ciencias sociales, cuyos objetos también son complejos, exige cruzar tantas fuentes de información consideradas pertinentes como sea posible:

- 1) encuestas y/o entrevistas con diferentes **actores**: responsables políticos, administrativos y pedagógicos, inspectores, formadores, profesores, alumnos, autores de libros de texto, editores, con el fin de recoger no sólo informaciones sino, en la medida de lo posible, reacciones a los análisis, interpretaciones, propuestas de intervención e intervenciones efectivas del investigador;
- 2) análisis e interpretación de los diversos "**documentos primarios**"⁶²: textos oficiales, informes de inspección, programas de formación, manuales, preparación de cursos y trabajos de los alumnos, clases observadas, material didáctico, ...;
- 3) análisis e interpretación de los "**documentos secundarios**", que son los documentos producidos por el propio investigador en el contexto de sus experimentaciones: materiales didácticos elaborados, secuencias realizadas en las clases, etc.
- 4) análisis e interpretación de "**documentos de terceros**", en particular artículos, cursos, conferencias y obras de especialistas en educación, lingüistas, sociólogos, filósofos, ...;
- 5) y, *last but not least*, intercambios y discusiones con su director de investigación y otros (estudiantes-)investigadores.

Este cruce de fuentes requiere en sí mismo diferentes métodos de investigación: por ejemplo, las opiniones, representaciones y concepciones de los profesores se recogerán mediante encuestas y/o entrevistas, las prácticas en el aula mediante observaciones y la concepción didáctica de los libros de texto mediante análisis. Sin embargo, los mismos datos deben ser procesados por métodos diferentes si es posible: así, es aconsejable combinar el análisis de un libro de texto con el de otros libros de texto contemporáneos (*método comparativo*) y otros libros de texto más antiguos (*método histórico*), con la recopilación de opiniones de los usuarios de los maestros y los alumnos (*entrevista*), e incluso con la *observación* de clases realizadas con este libro de texto.

⁶² En el sentido de que los historiadores hablan de "fuentes primarias" o "documentos de primera mano", que son documentos de la época, que deben ser analizados e interpretados por el propio investigador, diferentes a los documentos que se basan total o parcialmente en análisis e interpretaciones ya realizadas anteriormente. En las siguientes líneas, los términos "documentos secundarios" y "documentos de terceros" son personales.

Este cruce de fuentes es tanto más necesaria cuanto que los datos son difíciles de reunir o las fuentes son cuestionables. Uno de los campos en los que los datos son probablemente los más difíciles de recopilar, analizar e interpretar es el de las estrategias de aprendizaje, razón por la cual, en su libro de 1996 sobre este tema, Paul CYR propone, con ejemplos concretos de herramientas, utilizar simultáneamente varios métodos diferentes, a saber:

observación e intuición, entrevistas y otros procedimientos para pensar en voz alta, toma de apuntes por parte de los alumnos, notas en un "diario de clase" por los alumnos⁶³, cuestionarios y encuestas administrados por el investigador, y datos recogidos durante la formación en el uso de estrategias de aprendizaje.

El cruce es, por lo tanto, el concepto clave de este capítulo 5 de este curso "Metodología de la investigación en DLC", y *el cruce* es el principal requisito que el estudiante-investigador debe tener en cuenta: cruce de tipos de investigación, de métodos de investigación, de fuentes de información.

Volviendo al tema de esta segunda parte, los métodos de investigación, se habrá entendido que deben ser presentados a su director lo antes posible y ser objeto de un acuerdo por su parte. También deben mencionarse en la introducción general de la memoria o tesis, y cada una de ellas debe presentarse con *suficiente detalle* en el cuerpo de la memoria o tesis cuando se trate de su aplicación.

"Con suficiente detalle" significa que hay que indicar a sus lectores (les recuerdo que son por convención los miembros del jurado de defensa), si es necesario dando las referencias de los libros de metodología de la investigación que uno ha consultado, todas las informaciones que les permitan comprender –y si es posible admitir...– por qué se ha elegido tal o cual método, en qué consiste cada uno de ellos, cómo se ha aplicado, articulado y/o combinado, justificando el tratamiento que se ha dado a los datos así recogidos. Por ejemplo, la crítica que hice recientemente a un estudiante investigador en un informe de jurado de tesis debe ser evitada:

La candidata debió reflexionar sobre sus propios métodos utilizados, que son muy diferentes (cuestionarios, entrevistas, secuencias de enseñanza evaluadas, recuerdos personales), que tienen estatus muy diferentes y proporcionan datos que no pueden ser simplemente añadidos unos a otros.

También he observado en un capítulo anterior de este curso⁶⁴ que algunos autores consideran que los métodos forman parte del problema de la investigación. En todo caso, es cierto que entre los criterios de evaluación de una memoria o tesis, la adecuación de los métodos al proyecto de investigación, y su dominio, se encuentran entre los más importantes.

Concluiré esta segunda parte dando la palabra a A. Michael HUBERMAN y MATTHEW B. MILES, que se encuentran entre mis autores de referencia en cuanto a metodología de la investigación en DLC: estoy totalmente de acuerdo con lo que escriben en su libro *Analyse des données qualitatives* (1991), y creo que vale para los estudiantes-investigadores en DLC":

El mensaje fundamental de este libro no es que los métodos sugeridos deban aplicarse escrupulosamente, sino que la creación, verificación y revisión de métodos de análisis prácticos y eficaces debe ser una prioridad absoluta para los investigadores cualitativos.
(p. 26)

⁶³ El "diario de clase" también se utiliza en la formación de profesores (véase, por ejemplo, el artículo de Marie BERCHOUD, "Le 'journal d'apprentissage': analyse et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants", *Research and Training* n° 39, verano de 2002, págs. 143 a 158. También puede hacerlo un investigador que experimenta en sus propias clases.

⁶⁴ En el capítulo "Élaborer sa problématique de recherche" (www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-4-élaborer-sa-problématique-de-recherche/), punto 1.2.2, "Conception moyenne de la problématique de recherche", p. 7

Conclusión general. El horizonte de cualquier proyecto de investigación: la "investigación y desarrollo".

He señalado anteriormente (capítulo 1.6.2, págs. 17 y 18) que "las experimentaciones que puede hacer un estudiante-investigador siempre están limitados en el espacio y en el tiempo, de modo que la validación de sus hipótesis está siempre sujeta a reservas [...]." Aunque éste no pueda ser el objetivo de la mayoría de las investigaciones, toda investigación debe sin embargo tener como "horizonte", como perspectiva última, lo que yo llamaba "la generalización en el tiempo" de las innovaciones propuestas, y que SOURY-LAVERGNE S. et al. (2013, p. 16) llaman, más modestamente, y sin duda de manera realista, "difusión y estabilización". Como el término "estabilización" es ambiguo (podemos entender la estabilización del modelo de innovación, aunque su difusión pueda, por el contrario, llevarlo a diversificarse), hablaré aquí de "difusión" y "perennización".

Estos son los dos objetivos de un último tipo de investigación, la "investigación y desarrollo". No lo he tocado hasta ahora, porque el tiempo disponible para las memorias de maestría e incluso para las tesis, así como los medios de que dispone un investigador individual, no permiten preverlo razonablemente en el caso de la DLC.

La investigación y desarrollo consiste en probar y estudiar las condiciones y los efectos de una difusión (en el espacio, por lo tanto, entre los actores y en las clases) y una perennización (en el tiempo) del modelo de intervención elaborado en investigaciones anteriores. En el caso de la síntesis de investigación citada anteriormente, se trata de un sistema de formación continua para los maestros de la escuela primaria que combina la aplicación de los cinco principios siguientes: "la integración de la tecnología digital como entorno de trabajo natural, la puesta en común de la experiencia de los formadores para concebir recorridos comunes, la colaboración entre los pasantes a lo largo de la formación, la alternancia entre el trabajo entre pasantes y el trabajo de los pasantes en el aula, y la retroalimentación reflexiva individual y colectiva" (SOURY-LAVERGNE S. et al. 2013, pág. 8).

La investigación y desarrollo pueden definirse como un modo híbrido que combina la investigación-aplicación y la investigación-experimentación, en la medida en que es la aplicación del modelo de intervención lo que es en sí mismo objeto de experimentación en condiciones diferentes de las de su elaboración inicial. En particular, se trata de:

- (1) identificar las dificultades de implementación de la innovación por parte de diferentes profesores en diversos entornos;
- 2) desarrollar formas de adaptación a estos diversos entornos;
- (3) diseñar y desarrollar materiales, ayudas, orientación y programas de capacitación para profesores;
- 4) mejorar el propio modelo de intervención inicial;
- 5) formular y validar, si es necesario, unas hipótesis adicionales;
- 6) reforzar los fundamentos teóricos iniciales según sea necesario.

La investigación y desarrollo, una combinación de investigación-aplicación e investigación-experimentación, también incluye:

- la investigación-producción: véase el punto 3 de la lista anterior;
- la investigación-acción: se trata de implicar a todos los actores del campo en una investigación colectiva, tal como lo especifican los autores de la síntesis de investigación citada anteriormente:

El desarrollo de Pair-Ifé [es decir, del proyecto de investigación] se concibió desde una perspectiva de desing experiment (Cobb y otros, 2003), asociando a investigadores, formadores y profesores en todas las etapas de la investigación: los investigadores

participaron en el diseño de los recorridos de la investigación, los diseñadores de los recorridos participaron en la realización de las sesiones de formación, ya sea directamente (los diseñadores realizan sus propios recorridos), o transversalmente (los diseñadores del recorrido A realizan el recorrido B, y viceversa). La larga duración apoyó el surgimiento de verdaderas comunidades de práctica (Wenger 1998), dentro de Pair-Ifé, permitiendo una interacción fructífera entre la participación en el proyecto y la cosificación, es decir, la producción de recursos comunes por y para el desarrollo del proyecto. (SOURY-LAVERGNE S. et al. 2013, p. 9).⁶⁵

- investigación-experimentación, que implica fuertemente la reflexión de los actores sobre su propia experiencia:

Para el seguimiento "interno", utilizamos una metodología de investigación reflexiva (Gueudet y Trouche 2010), que consiste en basarse en la forma en que los actores ven su propia actividad. Desde este punto de vista, el cuaderno de bitácora fue un elemento clave de esta metodología: permite al formador anotar, a lo largo del curso que realiza, sus actividades, los recursos que utiliza, el interés de estos recursos, las posibles modificaciones que les hace, los recursos que faltan. En particular, permite organizar y estructurar la retroalimentación de los formadores a los diseñadores, pero también apoya la actividad del formador y proporciona herramientas de observación y análisis al investigador. (SOURY-LAVERGNE S. et al. 2013, p. 11)⁶⁶

De esta manera, la investigación del investigador educativo alimenta la investigación de todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que a su vez retroalimenta la investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta es sin duda la forma más coherente y sistemática de aplicar, en la investigación de en DLC, los siete "enfoques" disciplinarios principales que presenté en mi manifiesto de [2003b](#)) y que recordé en la introducción general del presente texto (véase la página 2), es decir, los enfoques comprensivo, ambientalista, cualitativo, pragmático, complejo, constructivista y comparativo.

No se puede exigir que un estudiante-investigador ponga en práctica este enfoque en DLC, porque se supone que no tiene el tiempo, los medios o las habilidades para hacerlo. Pero se le puede pedir que lo considere para la continuación de su carrera: ésta es por cierto la mejor manera para que termine la "conclusión general" de su memoria o tesis, como lo quiere la buena retórica académica, abriendo el camino para el posible desarrollo futuro de su investigación.

⁶⁵ Referencias bibliográficas citadas en este pasaje: COBB, P., CONFREY, J., DE SESSA, A., LEHRER, R., & SCHAUBLE, L. 2003. *Design experiments in educational research. Educational Researcher*. WENGER, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

⁶⁶ Referencia bibliográfica citada: GUEUDET, G., TROUCHE, L. (eds.). 2010. *Ressources vives. La documentation des professeurs en mathématiques*. Rennes: PUR e INRP.

Bibliografía

Nota bene

Esta bibliografía no incluye los artículos y libros citados sólo en el Capítulo 2.1 de este texto ("El Método Documental", pp. 31-36), ni los documentos citados que se encuentran en la [Biblioteca de Trabajo](#) de mi sitio, ni los otros "Capítulos" del curso "[Méthodologie de la recherche en DLC](#)", ni los "Dossieres" de mi otro curso en línea ("[La DLC comme domaine de recherche](#)").

- BARBIER Jean-Marie. 1996. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF, 305 p.
- BLANCHET Philippe & CHARDENET Patrick (dir.). 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris : AUF-Éditions des archives contemporaines, 512 p., www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819.
- COQUIDÉ Maryline. 1998. « Les pratiques expérimentales : propos d'enseignants et conceptions officielles », revue *Aster* n° 26, 1998, Paris : INRP, pp. 109-132, <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA026-06.pdf>. [Depuis janvier 2010, cette revue s'appelle *Recherches en didactiques des sciences et des technologies*. Actuellement (juillet 2013), tous les numéros de la revue de 1985 à 2009 sont consultables en ligne à l'adresse <http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/aster/web/>.]
- 2000. « À propos des "parcours sciences expérimentales et technologiques" », communication à la journée « Parcours sciences expérimentales et technologiques », IUFM et Université de Rouen, Paris, 29 novembre, http://francois.muller.free.fr/diversifier/pratiques_experimentales.htm#debut consulté 21 juin 2013.
- 2003. « Face à l'expérimental scolaire », pp. 153-180 in : ASTOLFI Jean-Pierre (dir.), *Éducation, formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Paris : ESF, 2003, 342 p. En ligne (consulté 21 juin 2013) : http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/52/61/23/PDF/CoquidA_Maryline_Face_A_l_expA_rimental_scolaire_2003.pdf.
- COURTILLON Janine. 2002. *Élaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette, 2002, 159 p.
- CYR Paul. 1996. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE international, coll. « Didactique des langues étrangères », 1998 [1^e éd. 1996], 182 p.
- GALISSON Robert. 1982. « Des voies à rouvrir », pp. 11-67 in : GALISSON R., COÏANIZ A. DANNEQUIN C. et al., *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris : CREDIF-Hatier, 157 p.
- GALISSON Robert, PUREN Christian. *La formation en questions*. Partes redactadas por Christian PUREN : Cap. 1, « Que faire des questions qu'on se pose dans sa pratique ? (la formation par la question) » - Cap. 2, « Comment théoriser sa pratique ? (la formation des questions) » - Glosario [extractos]. (Paris : CLE international, 1999, 128 p.). www.christianpuren.com/mes-travaux/1999h/.
- HUBERMAN A. Michael, MILES MATTHEW B. 1991. *Analyse des données qualitatives*, trad. fr. De Boeck-Wesmael s.a. (coll. « Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche »), Bruxelles, 480 p.
- LATOUR Bruno. 1987. *La science en action*, trad. fr. Paris : Gallimard, 1995 [1^e éd. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1987], 663 p.
- 1991. *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*, Paris : Éditions La Découverte, 213 p.

– LE MOIGNE Jean-Louis. 1990, *La modélisation des systèmes complexes*, Paris : Dunod, 1990, 178 p.

– 2005. « Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils pas un *Nouveau discours sur la méthode des études de notre temps ?* », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, n° 140, oct.-déc. 2005, pp. 421-433. [Actes du Premier Colloque International sur la didactique comparée des langues-cultures, «Interdidacticité et interculturalité», Université de Saint-Étienne, 17-18 février 2005]

LISRA (Laboratoire d'Innovation Sociale par la Recherche-Action). 2013a. « Recherche-action & laboratoire social », http://recherche-action.fr/download/Méthodologie/RA_lab.pdf [non daté ; dernière consultation : juillet 2013].

– 2013b. « Questions fréquentes sur la recherche-action », <http://recherche-action.fr/download/Méthodologie/Questions-en-recherche-action.pdf>. [non daté ; dernière consultation : juillet 2013]

MOLES Abraham A. 1990. *Les sciences de l'imprécis*. Paris : Seuil, 1990, 254 p.

PUREN Christian. 1988a. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE international (coll. « Didactique des Langues Étrangères »), 1988, 448 p. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>.

– 1994d. « Psychopédagogie et didactique des langues. À propos d'observation formative des pratiques de classe », *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, juil.-août-sept. 1994, pp. 13-24. Paris : INRP. www.christianpuren.com/mes-travaux/1994d/.

– 1994e. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: CRÉDIF-Didier, coll. « Essais », 217 p. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/>.

– 1997b-es. "Conceptos y conceptualización en didáctica de las lenguas: por una epistemología disciplinaria". Traducción al español de: « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 105, janv.-mars 1997, pp. 111-125. Paris : Didier-Érudition. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1997b-es/>.

– 1998f-es. "Perspectiva objeto y perspectiva sujeto en didáctica de las lenguas-culturas." Traducción al español de: « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, n° 109, janvier-mars 1998. Paris : Didier-Érudition, pp. 9-37. www.christianpuren.com/mes-travaux/1998f/.

– 1999d. « Observation de classes et didactique des langues. En guise de présentation ». Présentation du n° 114 (avril-juin 1999) d'*Études de Linguistique Appliquée* sur « L'observation de classes », pp. 134-140. Paris : Didier-Érudition. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1999d/>.

– 2001a. « Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, n° 123-124, juillet-décembre 2001 (« De la méthodologie à la didactologie. Hommage à Robert Galisson »). Paris : Didier-Érudition. www.christianpuren.com/mes-travaux/2001a/.

– 2003b. « Pour une didactique comparée des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 129, janvier-mars 2003, pp. 121-126). Paris : Didier-Érudition. www.christianpuren.com/mes-travaux/2003b/.

– 2004d. « Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement-apprentissage en environnement numérique ? », *Études de Linguistique appliquée*, n° 134, avril-juin 2004, pp. 235-249. Paris : Didier-Érudition. www.christianpuren.com/mes-travaux/2004d/

– 2009f. « La didactique des langues-cultures en France entre maturité disciplinaire et dépendances multiples », pp. 213-226 in : Véronique Braun Dahlet (Coord.), *Ciências da linguagem e didática das linguas*. Actes du Colloque international « Sciences du langage et didactique des langues : 30 ans de coopération franco-brésilienne », Université de São Paulo, Brésil, 19-21 octobre 2009. Sao Paulo : Humanitas/Fapesp, 2011, 392 p. www.christianpuren.com/mes-travaux/2009f/.

- 2010a. « Architecture générale d'une formation universitaire à la didactique des langues-cultures », document de cours. www.christianpuren.com/mes-travaux/2010a/.
 - 2011a. « De l'approche communicative à la nouvelle perspective actionnelle : analyse critique d'une grille d'analyse de manuels des années 80 ». Analyse critique de : Maria Cecilia BERTOLETTI, « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse ». *Le Français dans le Monde*, n° 186, juillet 1984, pp. 55-63.
www.christianpuren.com/mes-travaux/2011a/
 - 2011k. « La "méthode", outil de base de l'analyse didactique », pp. 283-306 in : BLANCHET Philippe & CHARDENET Patrick (dir.) 2011. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011k/>.
 - 2012a. « Compte rendu de lecture... et de relectures personnelles : MAURER Bruno, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2011, 156 p.
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012a/>.
 - 2012j. « Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles (avec quelques hypothèses pour des programmes de recherche) ». www.christianpuren.com/mes-travaux/2012j/.
 - 2013a. « La formation à la recherche en didactique des langues-cultures entre exigence de conformité et exigence d'originalité : le cas des concepts ». www.christianpuren.com/mes-travaux/2013a/.
 - 2013i. « Valeurs d'usage de l'histoire en didactique des langues-cultures ». Intervention le 28 juin 2013 au 2nd AHRC workshop, "Modern Language Education Histories in Europe: How National Traditions Differ and Correspond", University of Warwick, Coventry, 28th-29th June 2013. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013i/>.
- PUREN Christian, BEROCCHINI Paola, COSTANZO Edwige. 1998. *Se former en didactique des langues*, Paris : Ellipses, 206 p.
- RORTY Richard. 1993. *Conséquences du pragmatisme. Essais : 1972-1980*, trad. fr. Paris, Seuil (coll. « L'ordre philosophique »), 1993 [1^e éd. University of Minnesota, 1982], 414 p.
- 1995. *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*, trad. fr. Paris : Albin Michel (coll. « Bibliothèque internationale de philosophie »), 158 p.
 - SOURY-LAVERGNE, Sophie, GUEUDET, Ghislaine, LOISY Catherine, TROUCHE Luc (coord.). 2013. *Le travail collectif et les pratiques réflexives au cœur des dispositifs hybrides de formation : de Pairform@nce à M@gistère*, EducTice-CREAD EA 3875, juillet, http://eductice.ens-lyon.fr/EducTice/recherche/developpement-professionnel/pairformance/Rapport_IFE-Pairformance_2013.pdf (dernière consultation: juillet 2013)
 - VERRIER Christian. 1999. *Autodidaxie et autodidactes, l'infini des possibles*, Paris : Anthropos, 230 p.
 - WALLISER Bernard. 1977. *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes*, Paris : Seuil, 256 p.