

LA DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR: ENTRE LAS TEORÍAS Y LAS PRÁCTICAS, LOS MODELOS

Resumen

Este artículo retoma una parte de los contenidos de mi conferencia dada en el encuentro organizado por el Centro de Lingüística de la Universidad de Oporto los 7 y 8 de septiembre de 2017 en la Facultad de Letras de dicha Universidad. El título del artículo alude al tema del encuentro, "A Linguística na Formação do Professor. Das teorias às práticas", marcando claramente al mismo tiempo la diferencia de enfoque y de perspectiva epistemológica, y por lo tanto de estrategia: de la formación del profesor de lenguas-culturas se debe encargar su propia disciplina, que es la didáctica de las lenguas culturas; el centro de gravedad de la disciplina, y por lo tanto de la formación profesional correspondiente, no son ni las *teorías* –sean cognitivas, lingüísticas o pedagógicas–, tampoco las prácticas, sino los *modelos* didácticos.

Palabras claves: epistemología, modelo, práctica, teoría, formación

El cuadro siguiente presenta de manera abstracta la oposición entre los conceptos de "teoría" y de "modelo" tal como la podemos sintetizar a partir de la *Introducción al pragmatismo* del mayor representante de la corriente llamada "pragmatista" anglosajona, Richard RORTY (trad. francesa 1995):

	La epistemología aplicacionista	La epistemología pragmatista
Concepto clave	<i>la teoría</i>	<i>el modelo</i>
<i>Proyecto científico</i>	comprender y describir la realidad	llegar a "la explicación más eficaz posible de un conjunto de informaciones ampliado al máximo"
<i>Concepción del conocimiento</i>	el conocimiento como representación de la realidad	el conocimiento como confrontación con la realidad, "el hecho de tener que ver con ella"
<i>Criterios de lo verdadero</i>	la correspondencia con la realidad	–la pertinencia y la eficacia del proyecto en su contexto –el acuerdo intersubjetivo
<i>Concepción de la relación teoría-práctica</i>	la práctica como el resultado de una descomposición de la teoría	la teoría como un auxiliar de la práctica

El objeto de la didáctica de las lenguas-culturas es la descripción, el análisis y mejoramiento de la relación entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje de una lengua-cultura; de modo que lo que interesa a sus investigadores, por ejemplo, no son las *teorías* cognitivas en sí, sino los *modelos* cognitivos. Éstos son los esquemas mentales que conforman las concepciones comunes que tienen que compartir el profesor y sus alumnos en cuanto a los mecanismos cognitivos de aprendizaje, para que los métodos de enseñanza y de aprendizaje se articulen unos a otros de manera eficaz.

El segundo cuadro siguiente ilustra de manera concreta cómo funcionaron en el pasado y siguen funcionando hoy en día, de manera diferente, las teorías y los modelos en mi disciplina:

Evolución histórica de los modelos cognitivos de relación enseñanza-aprendizaje¹

Modelo de referencia	1	2	3	4	5	6	7
	recepción	impregnación	activación	reacción	interacción	construcción	acción
Postulado cognitivo	el alumno aprende por asimilación directa del saber preparado y transmitido por el profesor o el material didáctico	el alumno aprende por contacto intensivo con la lengua extranjera	el alumno aprende reaccionando o a las consignas y preguntas del profesor	el alumno aprende reaccionando a los estímulos verbales de los ejercicios estructurales	el alumno aprende por medio de intercambios lingüísticos	el alumno aprende construyendo personalmente su propio saber por medio de ensayos-errores	el alumno aprende realizando acciones sociales
Sistema de referencia	pedagogía tradicional	baño lingüístico	métodos directos y activos	metodología audio-oral	enfoque comunicativo	cognitivismo	perspectiva orientada a la acción social
Consigna principal del profesor	estar atento en clase	multiplicar en clase y fuera de clase las oportunidades de estar en contacto con la lengua	participar en clase	ejercitarse de manera intensiva	comunicar en clase de manera auténtica o simulada	producir enunciados y verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua	cooperar y colaborar en la concepción, realización y evaluación de proyectos colectivos

Algunos epistemólogos consideran que los modelos se originan siempre en las teorías. Pero eso no es cierto : lo que muestra la evolución histórica de los modelos cognitivos de relación enseñanza-aprendizaje en la didáctica de las lenguas-culturas, es que se da una sucesión de modelos de orígenes diferentes :

–Origen *ideológico-sociológico*, en el caso del modelo tradicional de la recepción, o de la “transmisión” si se adopta la perspectiva de la enseñanza; este modelo, en efecto, no es más que la versión pedagógica del sistema jerárquico que domina hasta finales del siglo XIX en todos los ámbitos de la sociedad de la época, tanto religioso como político.

–Origen *empírico*, en el caso del modelo de la impregnación, llamado “método materno” o “método natural” a finales del siglo XIX; se llamó más tarde el modelo del “baño lingüístico”, metáfora que se vuelve a encontrar en los famosos “programas de inmersión” en Canadá durante los años 1960-1970, para la enseñanza escolar del francés a los alumnos anglófonos.

–Origen *pedagógico*, en el caso del modelo de la activación, que aparece a partir de finales del siglo XIX, como aplicación de los llamados “métodos activos”, es decir en base a una concepción del aprendizaje que exige, como escribió Gabriel COMPAYRÉ en su *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle (1880)*, que el alumno “mezcle su propia acción con la del maestro que le enseña”².

–Origen *científico*, en el caso del modelo de la reacción, basado en la teoría behaviorista.

–Origen *empírico*, de nuevo, en el caso del modelo de la interacción del enfoque comunicativo, basado en el postulado que se aprende a comunicar principalmente comunicando.

–Origen *científico*, de nuevo, en el caso del modelo de la construcción, basado en la teoría constructivista, y su variante socio-constructivista.

–Origen *empírico-pedagógico*, en el caso del modelo de la acción, que aparece últimamente con la actual perspectiva accional esbozada en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL, 2001)*, basado en el postulado que se aprende una lengua actuando en esa lengua, e inspirándose en la pedagogía de proyectos, que se elaboró en el pasado a partir de ese mismo postulado.³

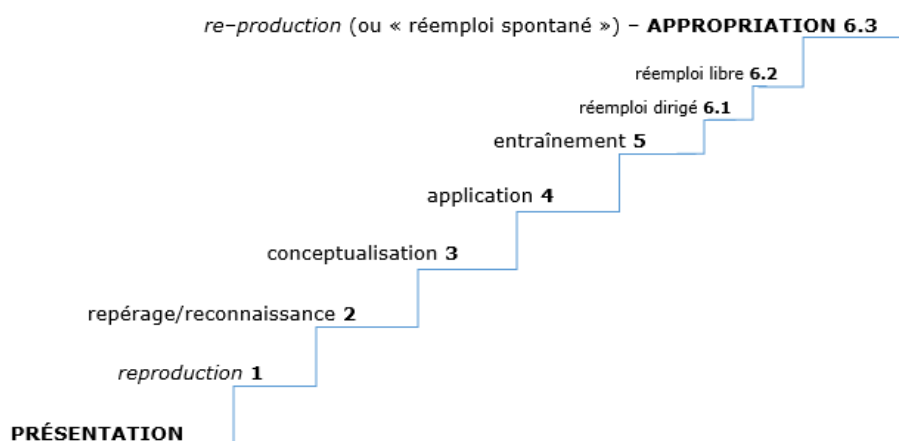
¹ La versión francesa de este modelo está disponible con comentarios y referencias bibliográficas en mi sitio web personal (PUREN 016).

² « L'âme n'est pas une matière inerte qui se laisse façonner comme on l'entend, qui obéit passivement à tout ce qu'on entreprend sur elle : loin de là, elle réagit sans cesse, elle mêle son action propre à celle du maître qui l'instruit. » (p. 383)

³ Cf. Las propuestas pedagógicas de John Dewey, Ovide Decroly, Célestin Freinet,... (ver PUREN 2017c). En la sección “Textos en español” de mi sitio web personal (www.christianpuren.com/textos-en-español/) están disponibles varios artículos sobre esta última orientación metodológica global en la didáctica de las lenguas-culturas. Ver por ejemplo PUREN 2004b-es, 2008-es y 2009b-es.

Lo que caracteriza un "modelo" en didáctica, es su carácter a la vez de *oposición* y *complementariedad* con los demás modelos disponibles : varias consignas del profesor (cf. cuadro anterior, línea de abajo) corresponden a teorías cognitivas incompatibles (así, uno no puede defender a la vez la teoría behaviorista y la teoría constructivista), pero todas las consignas son válidas y necesarias, porque cada una de ellas será la más adecuada en tal o cual momento : el problema, en didáctica, no es saber qué modelo es el mejor, sino cuál de los modelos es más pertinente y por lo tanto más eficaz en qué momento.

Pasa lo mismo con las diferentes teorías lingüísticas: excepto en el corto período de los años 1950-1960 en el que distribucionalismo, aliado al behaviorismo, impuso con el ejercicio estructural un solo tipo de ejercitación y una sola gramática, los autores de manuales de lengua siempre han combinado las diferentes gramáticas según y conforme se hacían disponibles, en tanto modelos complementarios: "tradicional" (i.e. morfosintáctica y nocional), textual, estructural, nociofuncional, discursiva, "transitoria" (i.e. la gramática mental transitoria de cada alumno en constante evolución, su "interlengua"), últimamente de géneros textuales; y el procedimiento de enseñanza aprendizaje gramatical más utilizado desde principios del siglo XX en la enseñanza escolar, en el que la progresión debe ser muy lenta y progresiva, combina diferentes tipos de ejercicios en un solo modelo global pero ecléctico –o mejor dicho *complejo*– desde el punto de los modelos cognitivos implicados:⁴



Igual pasa en didáctica con las teorías pedagógicas –si es que se puede hablar de verdaderas "teorías" en ese caso, y de verdaderas "ciencias" de la educación... Concretamente, en las clases, el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje se gestionan de manera muy empírica en base a un modelo complejo que integra todos los posicionamientos posibles entre los dos procesos –desde la enseñanza más directiva hasta el aprendizaje más autónomo–, así como todos los modos posibles de relación entre ellos: ver Anexo 1. En un ensayo de 2015 titulado *Teoría general de la investigación en didáctica de las lenguas-culturas* (2015a-es), muestro por una parte que el sistema general de la investigación en esa disciplina⁵ tiene entradas múltiples: teóricas, claro, pero también empíricas, metodológicas, tecnológicas y sociales; y por otra parte, que no puede haber relación teoría-práctica sin la mediación del modelo. *Na formação do professor de língua-cultura, em lingüística como em outras ciências ou disciplinas colaborativas, não há passagem direta das teorias às práticas.*

⁴ Presento y comento detalladamente este modelo en un artículo (en francés) de 2016(d). Dejo en este esquema los términos en francés, ya que son transparentes para lectores hispanófonos o lusófonos.

⁵ Ver en el Anexo 2 la reproducción del esquema correspondiente.

Referencias bibliográficas

COMPAYRÉ Gabriel. 1880. *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle*, Paris : Hachette, 2^e éd., T. 1, 460 p.

MORIN Edgar. 1991. « De la complexité : complexus », pp. 283-296 in : Françoise Fogelman Soulié (dir.), *Les théories de la complexité. Autour de l'œuvre d'Henri Atlan. Colloque de Cerisy*, Paris, Seuil, 464 p.

PUREN Christian. 016. « Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/.

– 022. Un « méta-modèle » complexe : typologie des différentes relations logiques possibles entre deux bornes opposées, www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/022/.

– 2004b-es. "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional", *Porta Linguarum* (Revista del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Educación, Universidad de Granada), Número 1, enero 2004, pp. 31-36, www.christianpuren.com/mes-travaux/2004b-es/.

– 2008e-es. "Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural", pp. 153-278 in : SANZ CABRERIZO Amelia (coord.), *Interculturales/ Transliteraturas*, Madrid: Arcos Libros s.l., 2008, 287 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2008e-es/

– 2009b-es. "Variaciones sobre la perspectiva del actuar social en la didáctica de las lenguas-culturas extranjeras". Traducción española de: « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures » (2009b), pp. 154-167 in : ROSEN Évelyne (coord.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, Paris : CLE international-FIPF, 2009, 192 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2009b-es/.

– 2015a-es. *Teoría general de la investigación en didáctica de las lenguas-culturas. Ensayo a partir de un artículo de Albert David: 'La investigación intervención, ¿un marco general para las ciencias de gestión?'*. *Polifonías*, Revista del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (Argentina), Número 6, Abril-Mayo 2015, pp. 15-99, www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a-es/.

– 2016c. « La procédure standard d'exercitation en langue », www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/.

– 2017c. « Mettre en œuvre la pédagogie de projet dans un contexte interdisciplinaire au collège. Approche historique, problématiques actuelles », www.christianpuren.com/mes-travaux/2017c/.

RICHTERICH René. 1992. « Créer d'autres espaces et d'autres temps », *Le Français dans le Monde*, n° 252, octobre, pp. 41-46

RORTY Richard. 1995. *Introduction au pragmatisme. L'espoir au lieu du savoir*, trad. fr. Paris, Albin Michel, 158 p.

ANEXO 1

MODELO COMPLEJO DE RELACIÓN ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

métodos de enseñanza				métodos de aprendizaje
hacer aprender el profesor <i>impone</i> sus métodos de enseñanza (metodología constituida de referencia, tipos y hábitos de enseñanza)	enseñar a aprender el profesor <i>gestiona</i> conjuntamente con los alumnos el contacto entre los métodos de aprendizaje y sus métodos de enseñanza	enseñar a aprender a aprender⁶ el profesor <i>propone</i> métodos de aprendizaje diferenciados	ayudar el aprender a aprender el profesor <i>ayuda</i> a cada alumno a adquirir unos métodos individuales de aprendizaje	dejar aprender el profesor <i>deja</i> a los alumnos implementar los métodos de aprendizaje que corresponden a su tipo individual y a sus hábitos individuales de aprendizaje

1. El continuum: $x \leftrightarrow y$

El profesor tiene que dominar cada uno de esos posicionamientos porque todas pueden ser necesarias: a los alumnos menos adelantados y/o menos motivados les hace falta un proceso de enseñanza estructurado y relativamente directivo; a la inversa, lo mejor que pueda hacer un profesor con los alumnos que quieren y saben cómo trabajar eficazmente será dejarlos utilizar sus propios métodos.

2. La oposición: $x \rightarrow \leftarrow y$

En cierta medida, los métodos de enseñanza pueden dificultar la elaboración por los alumnos de sus propios métodos de aprendizaje.

3. La evolución: $x \rightarrow y$

El proyecto fundamental de todo profesor es enseñar a aprender, hacer a sus alumnos cada vez más autónomos, es decir hacer que los métodos de enseñanza sean reemplazados progresivamente por los métodos de aprendizaje

4. El contacto: $x [-] y$

El contacto entre los métodos de enseñanza y los métodos de aprendizaje genera un fenómeno que se podrían llamar "intermetodológico", comparable con el "intercultural" (producido por el contacto entre la cultura del alumno y la cultura extranjera) y con la "interlengua" (causado por el contacto, en la mente del alumno, entre su lengua materna y la lengua extranjera): el alumno conserva ciertos elementos de su metodología personal de aprendizaje, asimila unos elementos de la metodología de enseñanza y también articula, combina unos elementos de una y otra metodología.

5. La dialógica⁷ $x \rightarrow y$

\uparrow

Los métodos de enseñanza producen un efecto sobre los métodos de aprendizaje; a su vez, el profesor tiene en cuenta estos últimos en sus métodos de enseñanza, y así sucesivamente ("lógica recursiva").

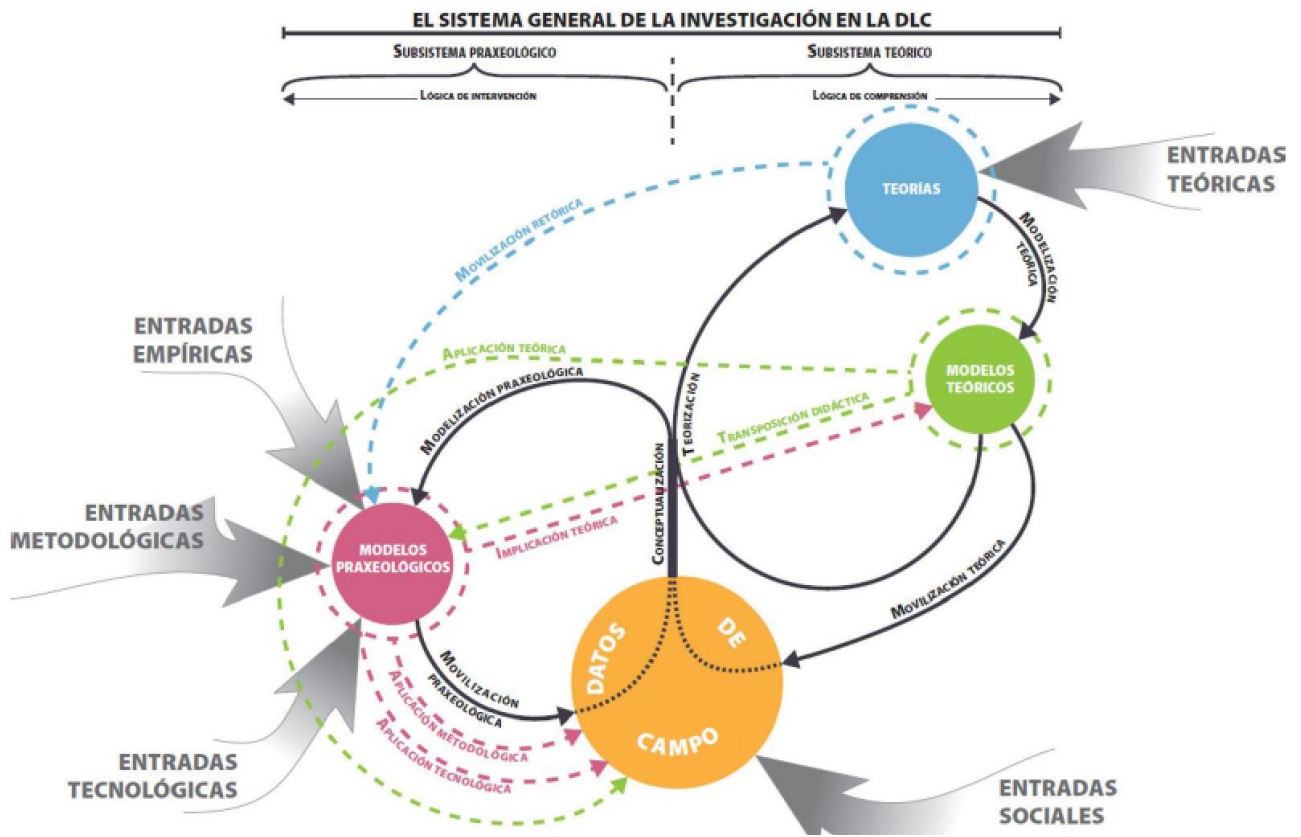
6) La instrumentalización: $x]- y$

El alumno utiliza conscientemente unos elementos de su metodología personal, o, por el contrario, unos elementos directamente importados de la metodología del profesor, según le conviene. Por ejemplo, cuando empieza a leer un texto en casa, busca en seguida en un diccionario todas las palabras desconocidas (método analítico e indirecto); para la misma tarea, en clase, se esforzará al contrario en hacer hipótesis sobre el sentido general a partir de la identificación de las palabras claves (método sintético y directo), porque sabe que es lo que exige y espera el profesor.

⁶ Expresión propuesta por el especialista en didáctica de lenguas-culturas René RICHTERICH, en un artículo de 1992, para definir el punto de equilibrio ideal, según pensaba, entre los dos procesos de enseñanza y de aprendizaje.

⁷ "El principio dialógico consiste en combinar de modo complementario unas nociones que, tomadas en su sentido absoluto, serían antagonistas y se rechazarían unas a otras" (Edgar MORIN 1991, p. 292).

ANEXO 2



PUREN 2015a-es, p. 48