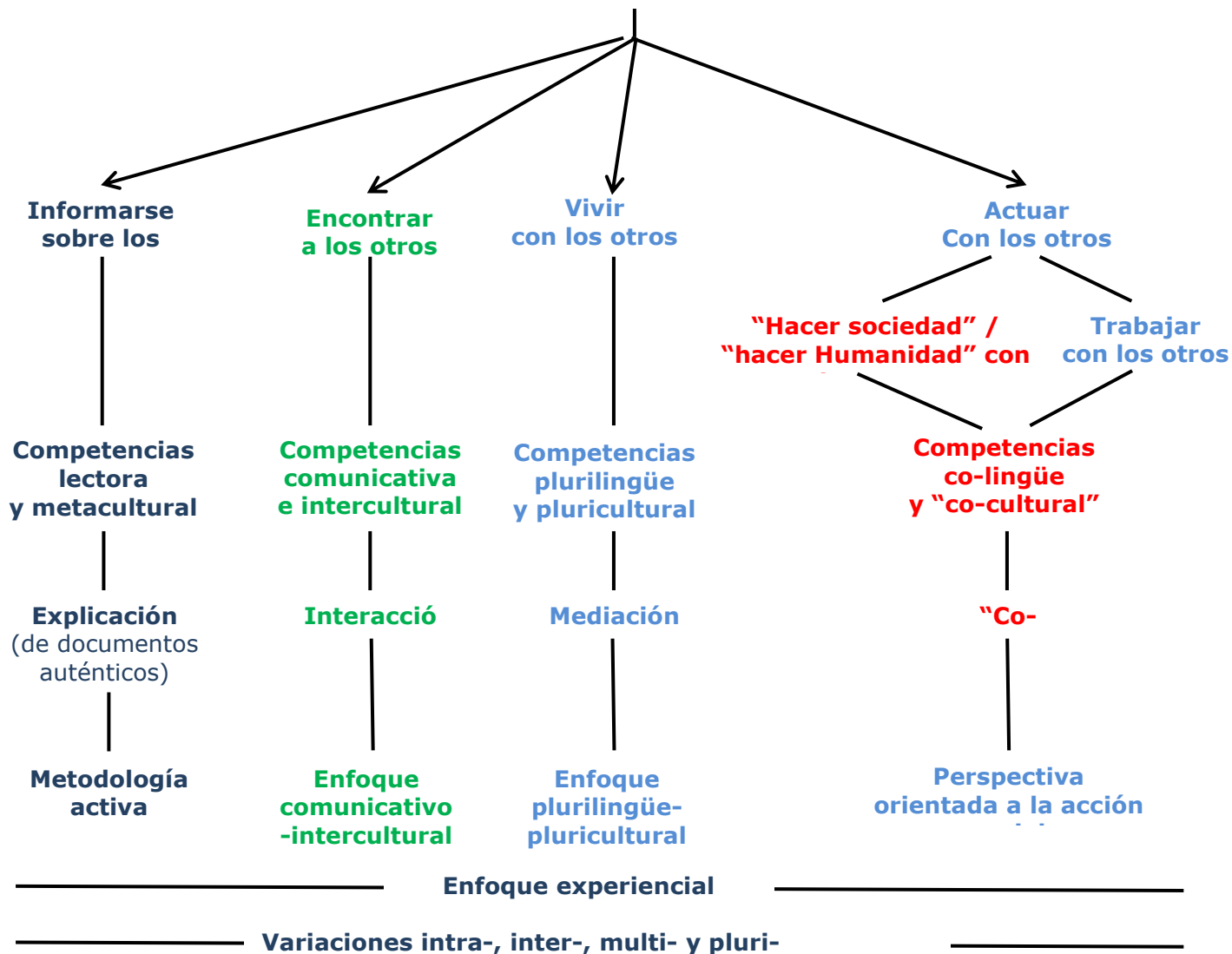


### Modelización de las diferentes configuraciones didácticas disponibles y modos de gestión compleja de la variación metodológica



## Léxico

- "Explicación de documentos" = comentario de documentos
- "Competencia co-lingüística" = capacidad para adoptar y/o crearse un lenguaje común para la acción colectiva
- "Competencia co-cultural" = capacidad para adoptar y/o crearse una cultura común para la acción colectiva
- Co-cultura: conjunto de concepciones comunes creadas por y para la acción común.
- "Co-acción" = acción colectiva con finalidad colectiva

## COMENTARIOS

### **N.B.**

- Hasta el 06/10/2022, este documento se denominaba "Apuestas actuales de la educación lingüística y cultural en un mundo multilingüe y multicultural". Hemos considerado necesario cambiar el título con esta nueva versión. Ésta modifica profundamente la orientación de este texto, que ya no es una simple presentación de la sucesión histórica de las diferentes configuraciones didácticas, sino una herramienta de reflexión sobre los diferentes modos de gestión compleja de la variación metodológica en la didáctica de lenguas-culturas (DLC).

- En la versión de marzo de 2020, ya había eliminado las referencias a los diferentes "ámbitos" propuestos en el MCER (personal, público, profesional y educativo). En efecto, todas las competencias pueden aplicarse en cualquier "campo de acción", aunque algunas sean especialmente estratégicas en determinados ámbitos: la competencia de mediación en los ámbitos público y profesional, por ejemplo. Y el ámbito educativo -concretamente, el aula- es un lugar donde todas estas competencias están especialmente implicadas y trabajadas

- Después la elección final de las expresiones "enfoque experiencial" (cf. punto 7) y "enfoque plurilingüe y pluricultural" (cf. punto 5), la versión de septiembre de 2022 añadió al esquema de la primera página las variantes multi- y pluri-metodológicas (cf. punto 8). La presente versión del 25 de octubre de 2022 añade las variaciones intra- e inter-metodológicas.

### **1. Sobre la competencia integral**

Se trata de la comprensión de documentos auténticos, que puede definirse como la capacidad de realizar el conjunto de tareas (identificar, analizar, interpretar, etc.) descritas en el documento titulado "Análisis por tareas del tratamiento didáctico 'activo' de los documentos auténticos" ([Documento 041-es](#)). La "explicación de los documentos auténticos" (a veces llamada "comentario de texto", a veces "explicación de texto") es la macro-tarea escolar destinada principalmente a la comprensión de los documentos. Se supone que esta macro-tarea escolar entrena a los alumnos para la macro-tarea que tendrán que realizar en casa sobre los documentos en lengua extranjera, y por eso he propuesto en otro lugar considerarla como una "acción escolar".

### **3. Sobre la competencia lingüística y co-cultural**

La "competencia informativa" (saber actuar sobre y por la información como actor social)<sup>1</sup> se integra ahora con las competencias co-lenguaje y co-cultural (saber adoptar y/o crear con otros una lengua y una cultura comunes para actuar mejor juntos): cuando el procesamiento de la información lingüística se realiza como actor social, es decir, con el objetivo de compartir esta información lingüística para la acción común, puede considerarse como un medio al servicio de estas competencias. En mis textos anteriores,

---

<sup>1</sup> Cf. « [Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle.](#) »

encontramos esta competencia informativa añadida a las competencias co-lenguaje y co-cultural como "competencia informativa".

Además, mientras que en el enfoque comunicativo la cultura está al servicio de la comunicación (de ahí la importancia primordial que se da a los estereotipos negativos y a los malentendidos culturales, porque pueden obstaculizar o incluso romper la comunicación), en la perspectiva accional, la lengua y la cultura están integradas, como han demostrado los sociólogos en el entorno laboral de la empresa, donde consideran que la lengua común es un elemento de la cultura común: en otras palabras, la competencia co-lingüística es un medio al servicio de la competencia co-cultural. Esta idea ya se encuentra en el *MCER* a propósito de la competencia plurilingüe y pluricultural:

En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir **una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente**, que a su vez interactúa con otros componentes. (p. 6, énfasis añadido)

#### 4. Acciones escolares preferidas

Para que el modelo sea más fácil de leer, he indicado para cada configuración sólo las acciones escolares privilegiadas<sup>2</sup> (explicación, interacción, mediación y "co-acción", o acción colectiva con finalidades y objetivos colectivos), que se encuentran siempre en una relación de máxima homología con la acción social objetivo. Pero estas acciones escolares son susceptibles, tanto en el aula como en la sociedad exterior, de poner en juego todas las demás. Así:

- En la metodología activa, la macro-tarea de "explicación de documentos auténticos" articula en clase la comprensión escrita (la del texto: es el objetivo principal) con la expresión oral (este comentario se realiza oralmente en clase de forma colectiva). Al mismo tiempo, moviliza la comprensión oral (la de las preguntas orales del profesor y la de las respuestas orales de los alumnos). La reanudación o la prolongación del trabajo oral por escrito proporciona el trabajo en expresión escrita: se trata de la "lógica documento" (véase el modelo titulado "[Las siete lógicas del documento actualmente disponibles en la didáctica de la lengua-cultura escolar](#)").

- En el enfoque comunicativo, estas cuatro actividades lingüísticas (CO, CE, EO, EE) se trabajan cada una de ellas a partir de los documentos de forma más autónoma (con documentos orales sobre los que sólo se va a trabajar la comprensión oral, por ejemplo, o documentos escritos que serán pretextos para la interacción oral entre los alumnos: esta es la "lógica soporte" (véase el modelo mencionado anteriormente).

- En la versión más fuerte de la perspectiva de la acción, la de la pedagogía por proyectos, deben mobilizarse todas las demás "[matrices metodológicas](#)" (véase "[Le projet pédagogique comme intégrateur didactique](#)").

#### 5. Sobre el "enfoque plurilingüe y pluricultural"

En las publicaciones de la Unidad de Política Lingüística del Consejo de Europa y en los artículos de los didactas que trabajan en ella o siguen sus directrices, la expresión que se utiliza generalmente es "didáctica del plurilingüismo". Pero en realidad esta "didáctica" no es más que un conjunto heterogéneo de enfoques, técnicas, actividades y dispositivos parciales<sup>3</sup>. En este punto, estoy totalmente de acuerdo

---

<sup>2</sup> Sobre la noción de "acción escolar", véase « Le champ sémantique de l'"agir" en didactique des langues-cultures », [013](#), punto 2.

<sup>3</sup> Véase, en le "[Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle](#)", el Anexo V "Démarches et activités d'apprentissage" ... "que pueden apoyar la implantación de la educación plurilingüe e intercultural", pp. 105-110), Consejo de Europa, septiembre de 2010.

con Bruno MAURER<sup>4</sup>, que habla de "metodologías plurilingües" correspondientes a...

- (1) ... a la sensibilización lingüística (o "Éveil aux Langues", "Language Awareness") en la escuela primaria: enfoques y técnicas para concienciar sobre la diversidad de las lenguas y el valor de su aprendizaje y uso;
- (2) ... a la "didáctica integrada", bien adaptada a la enseñanza escolar: enfoques y técnicas comunes aplicados en la enseñanza simultánea de varias lenguas);
- (3) ... a la "intercomprensión" para adultos: enfoques y técnicas para proporcionar habilidades de comprensión lectora parcial en varias lenguas a la vez, aprovechando las habilidades adquiridas en una o más lenguas "vecinas".

En el libro conjunto MAURER Bruno & PUREN Christian 2019 titulado *CECR: par ici la sortie!* ([descargable en línea](#)), B. Maurer desarrolla ampliamente, en la 5ª parte, lo que llama una "metodología plurilingüe integrada". Como se trata, según lo que él mismo ha señalado antes, de metodologías relativamente diferentes, he optado finalmente por la expresión "enfoque plurilingüe", siendo las puestas en práctica metodológicas muy diferentes -es una particularidad de este enfoque- según los objetivos y los entornos; ero todas siguen un mismo principio en ruptura con el enfoque comunicativo, a saber, el hecho de apoyarse, para la enseñanza de una nueva lengua, en todas las demás lenguas disponibles en mayor o menor medida para los alumnos.

Estas tres orientaciones metodológicas se encuentran en el siguiente pasaje de un artículo escrito por Francis GOULLIER ("Inspecteur général de l'éducation nationale, Représentant national auprès de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe") en *Les Langues modernes* nº 1/2006 ("Dossier: le Plurilinguisme"), París, APLV, pp. 87-89 (he recortado el texto a efectos de mis comentarios en negrita y entre corchetes):

*Una práctica pedagógica decididamente concebida desde esta noción de plurilingüismo consistiría en buscar sistemáticamente ...*

*... la sinergia de los diferentes aprendizajes lingüísticos de los alumnos. Los objetivos de esta investigación serían favorecer la adquisición de estrategias de comprensión o expresión, profundizar en la reflexión de cada uno sobre su propio modo de aprendizaje, tender puentes entre los conocimientos lingüísticos y aprovechar mejor la complementariedad de los recursos lingüísticos de cada alumno, incluidas las lenguas de origen y las adquiridas fuera del sistema educativo. [didáctica integrada]*

*Aprovecharía el potencial pedagógico de la intercomprensión entre lenguas de la misma familia. [intercomprensión]*

*Construiría el enfoque de la enseñanza de idiomas sobre el doble objetivo explícito de la formación lingüística [didáctica integrada] y la educación en los valores de la diversidad lingüística y cultural. [Éveil aux Langues, Language Awareness].*

*Además, esta concepción del plurilingüismo también cambia profundamente la forma de ver las competencias de los alumnos: cualquier competencia, por limitada o parcial que sea, se valora sistemáticamente como parte de un repertorio más amplio de competencias. El objetivo de esta larga lista es simplemente mostrar los amplios campos de experimentación y reflexión que abre esta noción de plurilingüismo. Está claro que no todo es factible en todos los contextos, y que algunas de las vías mencionadas aún requieren mucho estudio antes de que puedan ser practicables. (pp. 88-89)*

El problema que Bruno MAURER señala acertadamente (en su contribución citada anteriormente y en su ensayo de 2011, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, cf. mi reseña [PUREN 2012a](#)), es que, en relación con la observación y la petición de

---

<sup>4</sup> « Impasses de la didactique du plurilinguisme », pp. 159-175 en: DEFAYS Jean-Marc et al (dir.), *Transversalités. 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015* (vol. 1), Bruselas, EME, 2015.

Francis Goullier en la última frase de este pasaje ("Es evidente que...", etc.), la situación no ha evolucionado: los "grandes campos" así abiertos todavía no han sido objeto de experimentos a gran escala con evaluaciones rigurosas (casi 15 años después...).

En la introducción de un número de la revista *EL.LE* dedicado íntegramente al proyecto MIRIADI (<http://miriadi.net>), su coordinadora, Maddalena De Carlo, hace un breve recorrido por la historia de la investigación y las propuestas sobre la intercomprensión en italiano, desde finales de los años 90, con los proyectos Galatea (1996) y Eurom4 (1997), dirigidos respectivamente por Louise Dabène y Claire Blanche-Benveniste, hasta la actualidad. El autor presenta los distintos desarrollos hasta la fecha de la "intercomprensión" (que es la primera versión histórica de una metodología plurilingüe): (1) se integran las competencias digitales en la competencia de intercomprensión (en particular, el uso de la Web 2.0), (2) se añade la comprensión oral, (3) se pasa de una perspectiva receptiva (incluyendo la comprensión oral) a una perspectiva interactiva (incluyendo la producción), (4) se tiene en cuenta la pluriculturalidad, (5) se hacen propuestas para la institucionalización de la comprensión mediante su integración oficial en los programas escolares, (6) se elaboran varios sistemas de referencia de evaluación (en italiano). Referencia: DE CARLO Maddalena, "Introduzione", pp. 7-14 en: DE CARLO Maddalena (ed.), "[Recherches sur les compétences en intercompréhension. Développements du projet Miriadi](#)", *EL.LE Educazione Linguistica*, vol. 8, nº 1, marzo de 2019

El enfoque pluricultural, en cambio, es el que pretende que los alumnos adquieran el componente pluricultural de la competencia cultural. Sobre este componente, véase por ejemplo mi artículo [2011j](#).

## 6. Sobre la "perspectiva de la acción (de la acción social)

Para los oyentes o lectores formados en la didáctica anglosajona, a veces es necesario especificar "acción social" para distinguir esta perspectiva del "enfoque de aprendizaje basado en tareas", que se ocupa de las tareas comunicativas. También es necesario si consideramos, como podemos, que todas las configuraciones didácticas tienen su "perspectiva accional" en el sentido de que todas preparan a los alumnos para un tipo de acción en la sociedad.

La versión del 25 de octubre de 2022 del cuadro de la página 1 añade "hacer Humanidad con los otros" a "hacer sociedad con otros". Esta expresión (o la de "hacer sociedad juntos") es utilizada por todos los que actualmente reivindican un universalismo respetuoso con las diferencias. A continuación, una copia de la nota que añadí ese mismo día en la parte inferior de la página de descarga de mi artículo [2011j](#):

*En el Apéndice 2 de este artículo de 2011j (p. 36), apelo a Émile Durkheim para definir el componente transcultural del humanismo clásico como la "capacidad de reconocer en todos los hombres" el fondo común de la humanidad. Según Benoît Peuch en una reseña en la página web [laviedesidéés.fr](http://laviedesidéés.fr) del 21 10 2021 de una obra reeditada de Richard Rorty, (Pragmatism as Anti-Authoritarianism, Belknap Press, 2021, 272 p.), este filósofo pragmático tiene una hermosa fórmula para definir este mismo componente, como el objetivo mismo de la educación: "mostrarnos capaces de reconocer como semejantes a la parte más amplia posible de la humanidad", "ser cada vez más inclusivos en la manera de definir el campo de aquellos que reconocemos como nuestros semejantes".*

*Una especialista de la Ilustración, Stéphanie Roza, tiene otra fórmula, que ni Émile Durkheim ni Richard Rorty negarían, para describir el universalismo de la Ilustración tal como ella lo defiende: "un universal inclusivo que permite realizar proyectos comunes" (Lumières de la gauche, París, Éditions de la Sorbonne, 2022, 300 pp.) En la idea de "proyectos comunes", encontramos la idea de un "hacer juntos" que va más allá de "hacer sociedad" para lograr lo que algunos llaman "hacer Humanidad juntos".*

## 7. Sobre el "enfoque experiencial"

Esta expresión recoge las técnicas, enfoques y metodologías que corresponden, en el documento "[Différentes 'instances cognitives' auxquelles l'enseignant peut faire appel chez les apprenants. Modèle 'RIMERAI'](#)", a la implementación de la instancia cognitiva de la emoción, que defino así en mi artículo titulado "[L'expérientiel" en didactique des langues-cultures. Un intento de modelización](#)":

*En la DLC, el término "experiencial" puede definirse como cualquier forma de experiencia directa del alumno de una lengua extranjera que el profesor obtiene y aprovecha con el fin de enseñar-aprender una lengua-cultura extranjera. Esta definición puede parecer limitante, pero ello se debe a que se circunscribe estrictamente al ámbito de la DLC, una disciplina cuyo foco es el proceso conjunto de enseñanza-aprendizaje. Por eso, en este texto, los modelos de lo experiencial que propondré están relacionados con las diferentes "configuraciones didácticas" disponibles en esta disciplina.*

*A esta definición de lo experiencial se pueden añadir dos descripciones para definir mejor este campo:*

*- la lista no exhaustiva de las diferentes formas que adopta esta experiencia y que constituyen, en cierto modo, sus "componentes nocionales": lo auténtico, lo espontáneo, lo vivido, lo afectivo, lo emocional, el placer, la confianza, la convivencia, la imaginación, la creatividad, lo relacional, lo interactivo, lo corpóreo...;*

*- y una lista de las cuatro técnicas más utilizadas en la didáctica escolar para provocar esta experiencia: la actuación, el juego, el canto, la poesía y el teatro (p. 2)*

Remito a este último texto para la distinción entre los términos "técnicas", "enfoques" y "metodologías experienciales", que dependen del nivel de relación entre lo experiencial y lo metodológico.

## 8. Sobre las "variaciones intra-, inter-, multi- y pluri-metodológicas"

Estas nociones permiten modelizar los diferentes modos posibles de variación metodológica:

- Las variaciones intra-metodológicas, como lo indica el prefijo, son modificaciones internas realizadas en el seno de una metodología determinada, jugando con la flexibilidad de aplicación concreta que permite. Se realizan a nivel micrometodológico (mediante variantes dentro del sistema de métodos, cf. [008](#)) o a nivel mesometodológico, mediante el recurso diferenciado a las técnicas de "aprendizaje experimental" disponibles para todas las metodologías (cf. [052](#), p. 6).

- Las variaciones intermetodológicas son modificaciones por importación de elementos de otras metodologías. Se producen a nivel micrometodológico (importación de "métodos" no presentes en el sistema metodológico original, cf. [008](#)) y a nivel mesometodológico, mediante la inserción de componentes u "objetos" tomados de diferentes metodologías (cf. [2019g](#)).

- En las variantes multimetodológicas, las diferentes metodologías se yuxtaponen, es decir, se aplican por separado. Pueden aplicarse dentro de una secuencia o unidad didáctica, o a lo largo de varios períodos dentro de un plan de estudios.

- En las variantes plurimetodológicas, se combinan diferentes metodologías de manera que funcionen con coherencia y sinergia.

Desde un punto de vista epistemológico, la diferencia entre "multimetodológico" y "plurimetodológico" es la misma que se hace generalmente (por ejemplo, en el MCER, p. 6) entre "pluricultural" y "multicultural". Las metodologías son, además, componentes fundamentales de las "culturas didácticas".

Remito a mis artículos más recientes sobre estos modos de variación metodológica:

- a mi artículo 2020 "[Retour réflexif sur vingt ans d'élaboration de la perspective actionnelle, ou la montée des approches multi- et pluriméthodologiques](#)";
- a mi artículo de 2021, "[Modélisation des types d'approche de la variation méthodologique en enseignement-apprentissage des langues-cultures : de l'éclectisme à la didactique complexe](#)";
- a la presentación de diapositivas con comentarios escritos de 2022 "[De l'éclectisme à la gestion complexe de la variation méthodologique en didactique des langues-cultures](#)".

Un enfoque de las prácticas de enseñanza-aprendizaje que se basara directamente en una modelización que abarcara las formas en que las diferentes metodologías abordan amplios ámbitos (por ejemplo, las descripciones lingüísticas, las hipótesis cognitivas, los componentes de la competencia cultural, las relaciones profesor-alumno y enseñanza-aprendizaje) probablemente merecería el nombre de "transmetodológico". Sobre la cuestión de la modelización, véase mi ensayo titulado [Modélisation, types généraux et types didactiques de modèles en didactique complexe des langues-cultures](#).

## 9. Sobre los colores

En la última columna de la derecha (la de la perspectiva accional), se han puesto en rojo los añadidos que he tenido que hacer, en relación con el MCER (naciones en azul), para completar lógicamente el dispositivo didáctico correspondiente a la última configuración, es decir, la perspectiva de la acción social, con las nociones siguientes: "Actuar con los demás"), "Hacer sociedad/hacer humanidad con los demás", "Co-lenguaje y competencias co-culturales", "Co-acción".

"Perspectiva orientada a la acción", en la parte inferior derecha, está azul porque la perspectiva orientada a la acción está efectivamente presente en el MCER, aunqu no está construida desde un punto de vista metodológico, siendo los autores todavía dependientes del paradigma de la comunicación y del enfoque comunicativo.

----- Fin del documento -----