



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE LETRAS MODERNAS

EL ROL DEL PROFESOR DE FRANCÉS
FRENTE A LA PERSPECTIVA ACCIONAL

T E S I N A
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN LENGUA Y
LITERATURAS MODERNAS FRANCESAS
P R E S E N T A
CLAUDIA GUTIÉRREZ ARENAS

DIRECTORA DE TESINA: MTRA. GUADALUPE MARTÍNEZ REYES

2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Este trabajo ve la luz gracias al aliento e incondicional apoyo de mi familia, colegas y amigos:

Roberto Aguilar Rojas, Cipactli Nava Mota-Dávila, Leticia González Gutiérrez, Armando Aguilar De León y Carmen Rosas Herrera.

AGRADECIMIENTOS

A mi asesora la Mtra. Guadalupe Martínez Reyes por su generosa dirección y paciencia y a mis sinodales: Lic. Ingrid Ramírez David, Dra. Claudia Ruíz García, Dra. Tatiana Sule Fernández, Lic. Gloria Calderón Xelhuantzi por su tiempo y valiosas recomendaciones.

ÍNDICE

Introducción	5
Capítulo 1. La enseñanza de francés a través del tiempo	10
1.1 Tipología de metodologías y enfoques de enseñanza de francés.....	12
1.2 El profesor como modelo lingüístico.....	15
1.3 El profesor como mediador en la integración de tecnologías a la enseñanza de lenguas.....	17
1.4 El profesor como gestor del quehacer social.....	20
Capítulo 2. Repercusiones de la evolución de metodologías en el rol docente	24
2.1 Evidencias de modificación de prácticas en el aula a través de los materiales	26
2.2 Preponderancia de la planeación	31
2.3 Aplicación de innovaciones metodológicas	33
2.4 Adaptación del profesor a la situación de aprendizaje	34
Capítulo 3. Desafíos del docente frente a la perspectiva accional	36
3.1 Preponderancia de la actualización docente.....	36
3.2 Ponderación de la cultura.....	39
3.3 Interpretación de descriptores.....	41
3.4 Transición de la evaluación.....	43
Conclusiones	48
Bibliografía	51

Introducción

Para comprender la complejidad actual del rol del profesor de lenguas extranjeras es de gran utilidad el recorrido histórico de las distintas metodologías implementadas a través del tiempo, y corroborar así que no es fortuita la génesis y/o exclusión de concepciones y prácticas metodológicas que han sido inspiradas por factores de carácter político, social y cultural. Por otra parte, conocer la alternancia de enfoques de enseñanza, que han influido a su vez en la elaboración de programas, documentos y materiales utilizados cotidianamente por los profesores de lenguas, permite hacer un balance de la creciente complejidad en su desempeño.

Aunque los profesores de lenguas se han visto confrontados desde hace décadas a las transiciones cada vez más aceleradas de los cánones de enseñanza, influenciadas por distintas disciplinas tales como la lingüística, la psicología, la sociología, y las aplicaciones tecnológicas en la educación, la aceleración de dichas transiciones significa un mayor desafío en el ejercicio docente por la toma de decisiones y búsqueda de condiciones acordes con las acciones por implementar.

Los profesores de lenguas extranjeras enfrentan reflexiones y decisiones múltiples, pues deben equilibrar en su práctica los lineamientos institucionales y las innovaciones tecnológico-metodológicas para considerar aspectos como:

a) la planeación mediante la selección de objetivos, la secuenciación de aprendizajes y la distribución de contenidos, b) la práctica de clase en armonía con técnicas e instrumentos que sean acordes a sus finalidades y contexto, así como c) el diagnóstico y la verificación de logros mediante la evaluación formativa y sumativa; todo esto sin pasar por alto la pedagogía del error y análisis de resultados que coadyuven en la mejora de la práctica docente.

En la medida en que se integran distintas disciplinas en la enseñanza, los objetivos y mecanismos conjugan planos de referencia diferenciados¹, en virtud del incremento de aportaciones y factores a considerar por los docentes. Por una parte, prevalece el remanente teórico que los profesores de lenguas articularán desde su formación para asimilar e implementar las innovaciones educativas que se generen, y en mayor medida, la madurez de su experiencia en la práctica, les procurará las herramientas para solucionar los imprevistos e inadecuaciones que las innovaciones educativas generen en su espacio de acción.

El presente trabajo tiene como finalidad destacar algunas de las repercusiones que transiciones teóricas y prácticas han ejercido, particularmente en la tarea de los profesores de francés, frente a las crecientes necesidades que el surgimiento de la perspectiva accional ha generado hoy en día, propuesta que se desprende del Marco Europeo Común de Referencia para la enseñanza de lenguas.

¹ Es necesario combinar la lógica del aprendizaje con la de la enseñanza, y éstas con la lógica de la disciplina: lingüística y lingüística aplicada.

El planteamiento de la conciencia del papel social que los estudiantes desempeñan más allá del aula de lenguas extranjeras coloca al profesor ante un continuo desafío. Pues el profesor debe vincular directamente las acciones a implementar en la articulación del proceso de aprendizaje de la lengua que enseña y las expectativas de su público, situación que propone cada vez mayor congruencia entre el uso lingüístico en las aulas y el contexto real de comunicación.

A lo largo de tres apartados se contemplan en este trabajo algunos factores y transformaciones que los profesores de francés deben considerar en su práctica docente ante la adopción de la perspectiva accional, ya sea por elección institucional o por la utilización de materiales inspirados en dicha perspectiva. Se integran algunos gráficos con el fin de vincular los hallazgos de distintos teóricos que convergen con el propósito de este trabajo. Finalmente se establecerá un balance entre la adecuación del contexto del docente de francés y los componentes y exigencias que la perspectiva accional involucra.

El primer apartado ofrece un panorama histórico general donde se expondrán las vertientes más representativas expuestas por 3 didactas especializados en la disciplina: Christian Puren, Henri Besse y Claude Germain. Así mismo con el análisis de documentos históricos se estructura desde distintas ópticas un

panorama de la herencia teórico-metodológica con que cuentan los profesores de francés.

El recorrido por la historia de metodologías, desde la metodología tradicional hasta la más reciente perspectiva accional, nos plantea soluciones y conflictos que a lo largo del tiempo han modelado la disciplina de la didáctica de lenguas extranjeras y que pueden tal vez encauzar el quehacer actual de los docentes de lenguas extranjeras; como diría Robert Galisson en su prefacio a *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* del investigador Christian Puren: «Quand une discipline perd son passé, elle perd aussi son avenir, parce qu'elle n'a pas (ou n'a plus) confiance en elle, qu'elle a peur d'un passé trop lourd à dépasser»²

En un segundo apartado se analizará el impacto de la reciente implementación de la perspectiva accional como metodología de enseñanza-aprendizaje en nuestros días, comparando algunos métodos de francés que la integran como metodología y están dirigidos a adolescentes y adultos. Dichos métodos además de exponer una diversidad de tareas acordes a la propuesta de la perspectiva accional, dan evidencia de los nuevos planteamientos para la planeación que deben asumir los profesores de francés en relación también a la formación y prácticas previamente establecidas, bajo la influencia de los distintos enfoques de enseñanza que se han sucedido entre rupturas y continuidades.

² PUREN, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé international, Paris, 1988, p. 12
Cuando una disciplina pierde su pasado, pierde también su futuro, porque (ya) no tiene confianza en sí, porque le teme a un pasado de mucho peso a superar.

En el apartado final se eslabonarán los cambios de las concepciones metodológicas más relevantes a las exigencias sociales que inspiran el surgimiento de la perspectiva accional, que reorienta no sólo el diseño de materiales y las prácticas de clase, sino la concepción metodológica, el rol del estudiante y por ende las especificidades que los profesores de francés enfrentan con la instauración de esta nueva perspectiva, que pretende articular las tareas en el aula con el contexto de los estudiantes, considerados como actores sociales³. Lo anterior conlleva una estrecha relación de las múltiples adaptaciones que precisan los profesores en su concepción de objetivos, prácticas y adecuaciones institucionales para su ejecución.

³Division des langues vivantes Conseil de la coopération culturelle, *Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues étrangères*, Paris, 2002, p. 6

Capítulo 1. La enseñanza de francés a través del tiempo.

Distintas han sido las concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas a través del tiempo, así como los criterios de su clasificación y análisis, de tal forma que poco a poco se han ido acuñando terminologías diversas, que sin embargo no siempre fueron empleadas de manera homogénea por profesores e investigadores. Así encontramos que una misma metodología recibe nombres diferentes y varias terminologías se aplican en forma indistinta, por lo que los teóricos han seleccionado, en muchos casos, ya sea aquellas convenciones más difundidas o la de mayor aceptación para evitar incurrir en confusiones.

Para dar un ejemplo de las variantes terminológicas, a principios del siglo XX se le denominaba a la disciplina relativa a la enseñanza de lenguas *l'art d'enseigner les langues*⁴, arte en el sentido antiguo de articulación del conocimiento y sus reglas de ejecución inherentes a un oficio. Décadas más tarde, para diferenciarla de la lingüística general (descripción de una lengua en particular), mutó a lingüística aplicada (estudio de las lenguas y el lenguaje), término que continúa en uso. La nomenclatura actual privilegia en documentos especializados recientes la “didáctica de lenguas”, designada ya como una aplicación distinta de la didáctica de otras disciplinas.

⁴ BESSE, Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier-Crédif, Paris, 1992, p.10

También los términos de alumno y profesor se han ido modificando en función de las transformaciones de sus roles y prerrogativas históricas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. No en todos los contextos escolares se generan las mismas transformaciones, por lo que no son siempre consideradas las mismas transiciones metodológicas y la traducción de algunos términos no es exacta.

En el caso del maestro existe una marcada diferencia pues se trata de un actor que ha protagonizado la mayoría de estos procesos de transición en la teoría y la práctica, con ello observamos las diversas maneras para hacerle alusión: maestro, docente y más recientemente mediador o facilitador, términos de uso frecuente en artículos y prólogos de manuales.

No es la misma situación para los términos alusivos al estudiante, en nuestros días designado *apprenant* (“aprendiente”), pues en el caso del español no se ha instaurado una equivalencia que enuncie el papel activo del alumno, rol promovido así por algunas metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras, en donde el proceso se centra en él como sujeto estratégico que construye su aprendizaje y ya no funge como espectador pasivo en la transmisión de conocimientos. ¿Es esto tal vez una evidencia del rezago en la apropiación de roles y de los lastres de cada sistema escolar?

La continua mutación de términos expone la continua transición de las metodologías de enseñanza, producto de la reflexión, de la pertinencia de cada

acepción y la necesidad de su adecuación, razón por la que el cambio de terminologías pone de manifiesto el altercado ideológico y las aportaciones de los teóricos de cada época. A continuación se propone un recorrido histórico considerando las principales metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras que han repercutido en la enseñanza del francés.

1.1 Tipología de metodologías y enfoques de enseñanza de francés.

El criterio de organización de la evolución de metodologías es variable según el autor y puede centrarse en el método de enseñanza (Henri Besse⁵) en el objeto primordial de estudio (Christian Puren⁶) o bien en la concepción de la lengua y los roles que desempeñan estudiantes y docentes, así como la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje (Claude Germain⁷). En todos los casos son importantes los diversos factores que se deben considerar, para comprender la transición o coexistencia de las distintas metodologías a lo largo del tiempo, y cómo se inscriben en contextos y procesos sociales de gran relevancia para su supresión o modificación.

Destacan las metodologías convencionales (en oposición a las no convencionales de menor incidencia en su utilización por la especificidad de sus condiciones de aplicación, a las que no se hará referencia en este trabajo), que en cada época representaron un eje (institucional o no) para la enseñanza de lenguas

⁵ BESSE, Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier-Crédif, Paris, 1985, p.10

⁶ PUREN, Christian, *Histoire de la méthodologie des langues*, Clé international, Paris, 1988, 437 p.

⁷ GERMAIN, Claude, *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Clé international, Paris, 1993, 351 p.

y específicamente del francés, que en ocasiones se imbrican cronológicamente y difieren paulatinamente en la complejidad de tareas que desempeñan los profesores, la integración y desarrollo de teorías de aprendizaje.

Se pueden distinguir tres vertientes generales, algunas de ellas se empalman entre sí, de acuerdo a las tareas que desempeñan los profesores de francés en la aplicación de las 6 metodologías que a continuación se describen (ver gráfico 1).

1) El profesor como modelo lingüístico: rol tradicional y más antiguo, pues durante mucho tiempo el *maestro de lenguas* fue quien detentó el conocimiento y fungió como modelo lingüístico en la aplicación de las metodologías: **directa** y **tradicional** (o de **gramática-traducción**).

2) El profesor como mediador: con la inserción de herramientas tecnológicas en la enseñanza de lenguas cambia el rol del profesor poseedor del uso de la lengua, considerándose un mediador que transfiere algunas funciones de vinculación de la lengua extranjera y el alumno, que le fueran antes exclusivas, tal es el caso de las metodologías **audio-oral** y **audiovisual** e incidentalmente en las metodologías activa y **comunicativa**.

3) El profesor como gestor del quehacer social: la **perspectiva accional**, recientemente instaurada, reconoce al estudiante como un “actor social”⁸ y aspira a que el docente habilite en el aula tareas que doten de herramientas que permitan al alumno desenvolverse de manera adecuada en un ámbito real de

⁸ PUREN, Christian, «L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques » » Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF) École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 novembre 2004 Conferencia del 2 de noviembre de 2004 en <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine1/puren.pdf>

comunicación e interacción social, de tal forma que el aula se vuelve poco a poco una extensión del mundo exterior al que deberán enfrentarse los alumnos.

GRÁFICO 1

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LOS ENFOQUES DIDÁCTICOS DE LENGUAS EXTRANJERAS EN FRANCIA⁹

ENFOQUE POR...	ORIENTACIÓN HACIA EL OBJETO (EL CONOCER)			ORIENTACIÓN HACIA EL SUJETO (EL REACCIONAR)		
	1 LA GRAMÁTICA	2 EL LÉXICO	3 LA CULTURA	4 LA COMUNICACIÓN		5 LA ACCIÓN
				4.1	4.2	
SOPORTES	ejemplos en frases aisladas	documentos visuales (representaciones) y textuales (descripciones)	documentos textuales (relatos)	documentos audiovisuales (diálogos)	todo tipo de documentos, comprendidos los auténticos	documentos producidos por los mismos "aprendientes" para realizar su proyecto
ACTIVIDADES	comprender, producir	observar, describir	analizar, interpretar, comparar, extrapolar, transponer, reaccionar	reproducir, expresarse	informarse, informar	interactuar
HABILIDADES	CE	EO	combinación CE-EO	combinación CO-EO	juxtaposiciones variadas CE, CO, EE, EO	articulaciones variadas CE/CO/EE/EO
METODOLOGIA DE REFERENCIA	metodología tradicional	metodología directa	metodología activa	metodología audio-visual	enfoque comunicativo »	perspectiva co-accional
PERIODOS	1840-1900	1900-1910	1910-1920	1920-1960	1960-1990	2000-?

Las metodologías de enseñanza más ilustrativas de la transición del docente no se articulan necesariamente en forma cronológica, en ocasiones se suscita una ruptura¹⁰ o polémica, desde el punto de vista social o teórico, aun cuando la

⁹ Traducido* de: PUREN, Christian. «L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques » Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF) École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 novembre 2004. Conferencia del 2 de noviembre de 2004 en <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine1/puren.pdf>. *La traducción es mía.

¹⁰ PUREN, Christian. "Continuités, ruptures et circularités dans l'évolution de la didactique des langues étrangères en France". *Études de Linguistique Appliquée* n° 78, avr.-juin 1990, pp. 65-74. Paris: Didier-Érudition en <http://www.christianpuren.com>. 1990c

complejidad de la labor docente hace eco de las necesidades sociales, también se ve limitada por las restricciones materiales o las deficiencias de formación.

1.2 El profesor como modelo lingüístico.

Desde la antigüedad las familias aristocráticas procuraban a sus hijos un preceptor extranjero que garantizara la inserción del menor en el mundo de las naciones poderosas: Francia, Inglaterra y en menor proporción otras naciones de Europa, así como en el caso de los romanos en cuya formación que consideraba el manejo del griego. En Egipto también se dio este fenómeno de aprendizaje de una lengua extranjera, en este método de enseñanza denominado hasta nuestros días **método natural** o **directo**, el aprendizaje se suscitaba bajo la imitación del preceptor (en ocasiones un sirviente o esclavo) que fungía como modelo lingüístico.

A finales del siglo XVII el latín ya es lengua muerta, pero no por ello se excluye de la enseñanza oficial, así se modifica el enfoque de enseñanza y a través de las lenguas vivas se instaura el método de gramática-traducción para comprender los textos antiguos. Durante el siglo XVIII la **metodología tradicional**, también llamada gramatical, de gramática-traducción y en el siglo XIX clásica o indirecta, (en oposición a la directa donde el preceptor prescinde en muchas ocasiones de la traducción pues no siempre conoce la lengua de su alumno) calcaba la metodología de la enseñanza del latín, que había sido la esencia de la educación de los jóvenes como consecuencia de su auge durante toda la Edad Media, en que el latín se enseñaba como lengua viva con el fin de capacitar a los jóvenes

para leer, escribir y hablar para desempeñarse en ámbitos de negocios, relaciones internacionales o publicaciones científicas y literarias.

A partir del siglo XVIII, al dejar de acuñarse en latín el conocimiento científico, surge en Francia el interés por el perfeccionamiento de la lengua materna, con lo que se preserva la tradición de composición de textos (antes en lengua latina) lo que influye en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En el siglo XIX se revaloró la pertinencia de enseñar a los autores clásicos; y en consecuencia se da prioridad a las lenguas vivas frente al cambio de mentalidades y la evolución de necesidades sociales: el conocimiento de avances tecnológicos, las relaciones comerciales, etc. Con los cambios de programas escolares, tras el cambio de estatus del latín a través del tiempo, se gestó una convivencia entre el método directo y el método tradicional pues no eran incompatibles, esto se concebía como la integración de respuestas a una traducción mental instantánea e inconsciente necesaria para la práctica oral.

Este modelo de práctica del profesor continúa vigente hasta mediados del siglo XX, ya que, aunque la transición de necesidades en la enseñanza se ve influida por las necesidades sociales, la transición metodológica no corresponde de manera automática o paralela a los contextos de enseñanza y de uso lingüístico de los estudiantes. Para instaurar cambios metodológicos es necesaria una reflexión, un análisis y propuestas metodológicas consensuadas que engloben

acciones didácticas acordes a los objetivos propuestos. Éstos deben ser formulados en correspondencia con las necesidades de los estudiantes y los recursos disponibles de los profesores; por lo que toda nueva articulación metodológica tiene el riesgo de no ser instaurada si no resulta clara a los profesores.

1.3 El profesor como mediador en la integración de tecnologías a la enseñanza de lenguas.

Con el progreso de la industria, el comercio y los medios de comunicación, los vínculos internacionales generan la necesidad del conocimiento práctico de lenguas extranjeras, así se gesta poco a poco una ruptura metodológica con las tentativas gubernamentales por constituir en Francia una metodología generalizada de la lengua nacional y surge el **método activo**, también denominado mixto o ecléctico, (práctica visionaria que toma en cuenta la necesaria congruencia entre necesidades y procedimientos).

Esta metodología de enseñanza es la integración de los métodos oral y directo, y del pragmatismo que corresponde a los intereses de los alumnos y manifiesta mayor apertura en el uso de procedimientos, técnicas y materiales considerados por el profesor más eficaces y compatibles con su objetivo.

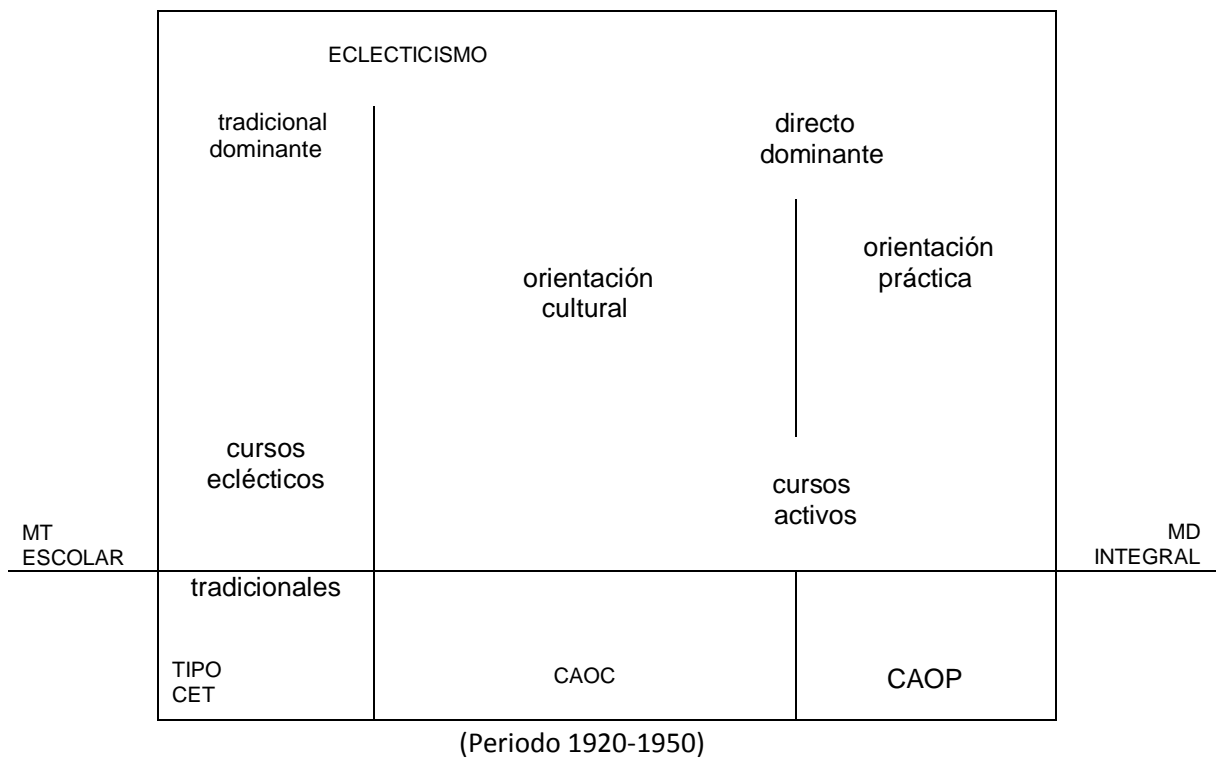
Coexisten de 1920 a 1950 en la enseñanza media del sistema escolar francés distintas aplicaciones de este método de enseñanza (ver gráfico 2), sin embargo su difusión tuvo dificultades al confrontarse a la iniciativa institucional de homologar las prácticas de clase mediante la implementación de las metodologías **audio-oral** y **audiovisual**, pero es influenciada por la integración de materiales propuestos por éstas.

Entre 1920 y 1950 se desarrollan mucho más los auxiliares orales que los visuales; en 1930 las editoriales lanzan en Francia los primeros discos escolares para la enseñanza del inglés. Las grabaciones eran un apoyo a las producciones orales de los alumnos y se presentaban en forma anticipada a la producción escrita, contraponiéndose a la herencia humanista en que se privilegiaba lo escrito; la expresión oral adquiere un nuevo estatus y se da una inversión en la estrategia didáctica de relación fonográfica.

Con el surgimiento de nuevos materiales se origina la necesidad de equipar las aulas para su explotación, aunque es hasta 1960 cuando se incorpora la utilización de soportes visuales para enseñar el vocabulario. Los profesores deben por tanto habilitarse en el manejo de estas herramientas.

GRÁFICO 2

DIVERSIFICACIÓN DE APLICACIONES DEL MÉTODO ECLÉCTICO ¹¹



ABREVIATURAS

MT: Metodología tradicional

MD: Metodología directa

CET: Cursos eclécticos tradicionales

CAOC: Cursos activos con orientación cultural

CAOP: Cursos activos con orientación práctica

Como para la metodología activa el objetivo principal es la aplicación práctica del idioma, los didactas activos critican la supeditación del aprendizaje al uso mecánico de materiales de los métodos audio-oral y audiovisual, por lo que el pragmatismo activo se resiste a someterse al servicio de la técnica y los materiales; sin duda representó un mayor empeño la preparación autónoma de materiales y actividades para implicar activamente a los estudiantes.

¹¹ Traducido* de: PUREN, Christian, Histoire de la méthodologie des langues, Clé international, Paris, 1988, p. 144. *La traducción es mía.

Es necesario considerar que en los años 60 la educación se masifica y exige una adaptación de las condiciones de aprendizaje, por lo que los métodos audio-oral y audio-visual cobran gran auge como solución institucional ante estos cambios. A través de este proceso no sólo el profesor deja de ser el portador prioritario de la lengua que se estudia, sino que los alumnos requieren ser más activos al alternar contactos con producciones de distintos usuarios del idioma, dando lugar a que reconozcan mayor variedad en el uso lingüístico y participen a su vez con producciones orales y escritas a través de actividades seleccionadas por el mediador.

Por otra parte las herramientas que se incorporan (proyectores y reproductores de audios y más recientemente de videos e internet) exigen también un replanteamiento en la selección, elaboración y explotación de materiales, que no sólo fungen como un soporte. Paulatinamente se exige mayor participación al alumnado, en el caso de internet por ejemplo, se genera una necesidad de “reacción” frente a situaciones de comunicación y diversificación de hablantes en la lengua meta cada vez más variadas a comprender y/o imitar.

1.4 El profesor como gestor del quehacer social.

Ya desde la práctica de la metodología activa se manifiesta un quehacer docente más reflexivo, ante el juicio continuo de los mecanismos que se juzguen más pertinentes para lograr el uso práctico de la lengua extranjera, así el objetivo

del profesor es mediar entre el quehacer social de referencia¹² de su tiempo y entorno y la adecuación de medios a fines y no sólo la aplicación de técnicas de enseñanza preestablecidas. La actitud contestaria de los didactas activos, sería el antecedente a otras propuestas de ruptura donde el alumno es colocado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, como sucede en el **enfoque comunicativo**, (también denominado método cognitivo, método funcional o método nocional-funcional e incluso método interaccional) y la **perspectiva accional** donde nuevamente se plantean las necesidades sociales en la formulación de objetivos de enseñanza.

En este sentido el profesor debe mediar entre conciliar la pertinencia de las condiciones de aprendizaje y la utilización de la lengua, que correspondan a su vez al uso lingüístico del contexto de referencia al que habrá de incorporarse el hablante; es decir situaciones “reales” de comunicación donde el usuario sea estratégico para regularse e interactuar.

En estas perspectivas de enseñanza incide también la inserción de nociones culturales (ver gráfico 3), al comprenderse la interacción lingüística como un medio para comprender no sólo a hablantes de una lengua extranjera sino a portadores innegables de otras culturas.

¹² Véase PUREN, Christian. "La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle". Conferencia de l'IUFM de Champagne-Ardennes (Reims) 27 de enero de 2010 en <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2942>

GRÁFICO 3

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS ¹³

Objetivo social de referencia		Actuar uso de referencia	Actuar de aprendizaje de referencia	Construcciones didácticas correspondientes
lingüístico	cultural			
1) Capacidad de mantener el contacto con la literatura clásica (<i>Humanidades clásicas</i>)	componente transcultural (valores universales)	Leer	traducir (=leer paradigma indirecto)	Metodología tradicional (siglo XIX)
2) Capacidad de descubrir y movilizar la cultura extranjera ejercitándose en lenguas (<i>Humanidades modernas</i>)	componente meta-cultural (conocimientos)	leer/ hablar respecto a	conjunto de tareas en L2 a partir y a propósito de un documento de lengua-cultura en L2 (paradigma directo) ejemplo la explicación de textos	Metodología directa (1900-1910) y activa (1920-1960)
3) Capacidad de intercambiar información con extranjeros	componente intercultural (representaciones)	hablar con/ actuar respecto a	simulaciones actos de habla	Metodología audiovisual (1950-1970), enfoques comunicativo e intercultural (1980-1990)
4) Capacidad (para un francés) de cohabitar con des extranjeros o franceses de culturas total o parcialmente diferentes	componente pluricultural (comportamiento)	vivir con	actividades de mediación entre lenguas y culturas diferentes, interpretación, reformulación, resúmenes, perífrasis, equivalencias, etc.	Propuesta de una "didáctica plurilingüista"(1990-¿) "componente de mediación» en el MECR (2000-¿)
5) Capacidad (para un francés) de trabajar en lengua extranjera con franceses, francófonos y extranjeros	componentes co-culturales (concepciones y valores contextuales)	Actuar con	acciones sociales (proyectos)	Esbozo de una «perspectiva accional» en el MECR (2000-¿)

El recorrido histórico de los enfoques de enseñanza de francés muestra la paulatina inserción de habilidades comunicativas congruentes con el contexto de utilización de la lengua. Así se observa que de la enseñanza tradicional de comprensión de textos, portadores de elementos culturales transmitidos mediante la lengua extranjera impresa, la proximidad y necesidad en principio de hablar,

¹³ Traducido* de: PUREN, Christian « La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle». Conferencia de l'IUFM de Champagne-Ardennes (Reims) 27 de enero de 2010 en <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2942> diapositiva 55.*La traducción es mía.

posteriormente, de vivir y actualmente de trabajar con usuarios de lenguas extranjeras, posiciona la enseñanza de idiomas ante crecientes desafíos: no sólo comprender, sino ser comprendido e interactuar.

Asistimos por consiguiente a la transformación de los roles de los profesores de lenguas extranjeras que transitan desde el modelo del uso lingüístico de referencia, el facilitador de estrategias y recursos para el aprendizaje, hasta concretarse en nuestros días en el mediador y gestor del ambiente adecuado para formar “actores sociales” que interactúan como usuarios estratégicos de una lengua extranjera en situaciones reales de interacción comunicativa delimitada por aspectos sociales, económicos y culturales.

En el siguiente apartado se desarrollarán con mayor precisión las repercusiones actuales en el trabajo del docente resultado de la transición de metodologías manifiestas en materiales donde se insertan variantes de enseñanza según la perspectiva accional y se incluyen gráficos de algunos materiales en donde se percibe una integración de distintas metodologías.

Capítulo 2. Repercusiones de la evolución de metodologías en el rol de los profesores de francés.

Resultaría complejo observar y registrar cada una de las actuales prácticas en el aula de los profesores de francés, que sin duda pueden presentar variantes de acuerdo a su contexto y experiencia. Sin embargo las características de los materiales publicados recientemente donde se implementan actividades según la perspectiva accional, nos permiten inferir buena parte de las acciones generales de alumnos y profesores. En este apartado se plantean las diferencias de los roles del profesor de francés, de acuerdo al uso de dos métodos de influencia accional, a través de ejemplos de contenidos, actividades e interacción del profesor y los alumnos que éstas sugieren, ya que los materiales representan un puente entre necesidades y recursos didácticos por donde cada profesor debe transitar:

«L'enseignement et l'acquisition d'une langue engagent profondément ceux qui s'y livrent--il s'agit d'apprendre à percevoir et à reproduire autrement ce qui constitue une part essentielle de notre moi social--, et le résultat est déterminé au moins autant par cet engagement, à la fois personnel et collectif, que par la méthode et le manuel suivi.»¹⁴

Así mismo es necesario considerar que en los materiales se ven reflejados los ajustes respecto a las condiciones ideales de desempeño de alumnos y profesores: «l'action doit être motivée par un objectif communicatif clair et donner

¹⁴ Besse, Henri. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier-Crédif. Paris. 1985. pp. 15-16. *La enseñanza y la adquisición de una lengua implican profundamente a aquellos que en ello se concentran—se trata de aprender a percibir y a reproducir de otro modo lo que constituye una parte esencial de nuestro yo social—y el resultado es determinado al menos por esta implicación, al mismo tiempo personal y colectiva, así como por el método [de enseñanza] y el manual [libro] utilizado.* La traducción es mía.

lieu à un résultat tangible»¹⁵. El resultado tangible no sólo radica actualmente en el manejo lingüístico dentro del aula, sino en su congruencia con un quehacer social, por lo que los profesores deben articular varios aprendizajes que conlleven a lograrlo.

Para ilustrar los nuevos planteamientos de la recién implementada perspectiva accional en la enseñanza del francés, se eligieron dos ejemplos de materiales destinados a adolescentes (bachilleres) y adultos, por presentar mayor estabilidad de las destrezas adquiridas en su lengua materna. En el caso del material para niños las habilidades fluctúan por rangos de edades; por lo que las estrategias y estilos de aprendizaje están sesgados de acuerdo con sus trayectorias de aprendizaje.

En el caso del material destinado a los niños, también encontramos la orientación accional pues el niño actúa de acuerdo a su quehacer social de referencia: jugar e interactuar con otros niños, pero este material se clasifica para su uso de acuerdo a la etapa de procesos de lecto-escritura, por ello a menor edad del infante, mayor incidencia de materiales lúdicos que explotan la imagen y documentos orales, de tal manera que el aprendizaje del francés no se vea contrarrestado por la ausencia de escritura, que se va incorporando

¹⁵ Rosen, Évelyne. "Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langues" en La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Clé international. Paris. 2009. p. 8. La acción debe estar motivada por un objetivo comunicativo claro y dar lugar a un resultado tangible.

paulatinamente en los materiales para niños de mayor edad y en condiciones de poder leer y escribir. En los materiales para adolescentes y adultos no existe la restricción de las competencias de comprensión y expresión escritas. Tanto en el caso de niños como de adolescentes y adultos, las actividades y los documentos contenidos son evidencia de la contemporización de las metodologías de enseñanza a los espacios y sus prácticas.

2.1 Evidencias de modificación de prácticas en el aula a través de los materiales.

En el sentido comercial, la primera evidencia en los materiales didácticos de diversificación de prácticas en el aula reside en la posibilidad de elegir entre varias propuestas metodológicas, pues distintas editoriales ofrecen cada vez mayor variedad de métodos orientados no sólo por los ritmos de aprendizaje planteados por las instituciones, sino también por la(s) propuesta(s) teórico-metodológica(s) que implementar con el libro por elegir. Por lo que la institución y/o profesor(es) deben delimitar sus necesidades y prioridades. Tal fenómeno de adecuación constante ha generado en ocasiones que las instituciones se ciñan a la progresión de los materiales sin contar con programas propios, pues el cambio de materiales conlleva menos repercusiones que la modificación de programas por las continuas innovaciones de enfoques de enseñanza, aunque esta práctica limita considerablemente la ejecución docente que sólo dispone de un documento de referencia metodológica.

A continuación se presenta el análisis contrastivo de dos manuales¹⁶ destinados a adolescentes (bachilleres) y adultos donde se plantea la inserción de la perspectiva accional como metodología de enseñanza-aprendizaje y se muestran diferencias significativas del desarrollo de actividades, aun cuando ambos estén inspirados por la misma perspectiva metodológica desde su prólogo ambos métodos exponen la metodología que los articula:

«**Scénario 1** met en oeuvre une démarche actionnelle innovante, qui allie une approche par compétences et un apprentissage linguistique approfondi et rigoureux»¹⁷ Mientras que en el caso de «**Version originale 1 est donc un cours de langue...** original parce qu'il a été conçu en fonction de l'évolution actuelle de la didactique des langues et cultures»¹⁸

En ambos casos se anticipa al usuario la implementación de innovaciones metodológicas que articulan el material, pero su adecuación a la premisa de la perspectiva accional o aprendizaje por tareas¹⁹ se desarrolla con diferentes planteamientos, articulando de manera global todas las lecciones contenidas con un tema común a todas (*Scénario*) o de manera independiente en la integración de actividades autónomas en cada unidad (*Version Originale*). En el caso de *Scénario* las tareas por ejecutar articulan al final de cada uno de los 5 módulos (ver gráfico 4), los aprendizajes en tres etapas, compuestos a su vez de 4

¹⁶ Los manuales elegidos son: *Scénario 1* (2008) y *Version originale 1* (2009).

¹⁷ Dubois, Anne-Lyse y Lerolle, Martine, *Scénario 1*, Hachette, Paris, 2008, p. 3. *Scénario* pone en ejecución una progresión accional innovadora, que alía un enfoque por competencias y un aprendizaje lingüístico a profundidad y riguroso.

¹⁸ Denyer, Monique et al. *Version originale 1*, Difusion-Maison des langues, Barcelona-Paris, 2009, p. 3, *Version originale 1* *es entonces un curso de lengua... original porque ha sido concebido en función de la evolución actual de la didáctica de lenguas y culturas [la perspectiva accional].*La traducción es mía.

¹⁹ Pluskwa, Dominique et al. «L'approche actionnelle en pratique: d'abord la tâche, la grammaire ensuite!» en *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Difusion, Barcelona, 2009, p. 226

lecciones cada uno, los módulos secuencian micro-tareas de reemplazo lingüístico en cada lección, constituyendo un proyecto al final con tema homogéneo en todo el libro.

En el módulo 1 se propone hacer la descripción de alguien que ha desaparecido, en los módulos 2 y 3 se planean las acciones de búsqueda por amigos del desaparecido y la policía, en el módulo 4 un testigo da pistas sobre el paradero del desaparecido y en el módulo 5 el final de la búsqueda es libre.

GRÁFICO 4²⁰

Pages finales des modules

SCÉNARIO ÉPISE 1 PROJET
La disparition

Une double page de projet pour réinvestir ses acquis de façon ludique et motivante.

Le projet propose la construction d'un scénario à partir de la création de personnages virtuels et d'une fiction en **5 épisodes**.

- * Situation _____
- * Tâche par groupes _____
- * Mise en commun _____
- * Jeu de rôles _____
- * Aide à l'expression _____
- * Production de documents écrits _____

Module 2 *L'enquête progresse* Module 4 *Un nouveau témoin*
Module 3 *À sa recherche* Module 5 *Retrouvailles ?*

La estructura de cada módulo parte de documentos orales y escritos, un somero apartado de formas léxico-gramaticales, una muy corta fase de sistematización de las mismas y una fase de reemplazo (micro-tareas, algunas

²⁰ Dubois, Anne-Lyise y Lerolle, Martine, *Scénario 1*. Hachette, Paris, 2008, p. 6

veces con dos o tres opciones de desarrollo a elegir) se intercalan la fonética y las estrategias de aprendizaje cada dos lecciones.

Aunque atractivo en el planteamiento de un tema transversal en todos los módulos, el libro *Scénario 1* exige al profesor una planeación minuciosa de tiempos y soportes lingüísticos que permitan al alumno realizar las etapas de cada módulo; además de requerir ciclos de aprendizaje de duración suficiente para configurar el proyecto propuesto en todo el método sin desarticularlo.

Con respecto a *Version originale 1* las 8 unidades que lo conforman anticipan desde la presentación de los objetivos las tareas a desarrollar y propone tareas que van desde elaborar carteles en la unidad 1, presentar a un compañero en la unidad 2, describir el barrio ideal en la unidad 3 (ver gráfico 5), invitar a un compañero en la unidad 4, hacer una encuesta en la unidad 5, dar recomendaciones sobre la apariencia de una persona en la unidad 6, crear un menú en la unidad 7, y ofrecer servicios a los compañeros de clase en la unidad 8.

Prevalece un diseño visual atractivo y se integra un dvd con documentos explotables dentro y fuera del aula, las tareas que se proponen en las unidades son independientes entre sí, lo que permite una maleabilidad modular en la secuencia de contenidos, sin embargo las herramientas lingüísticas son escasas y Desarticuladas. Todo lo anterior exigirá del profesor una planeación rigurosa de soportes lingüísticos y organizacionales para asegurar la adquisición y reemplazo lingüísticos satisfactorios.

GRÁFICO 5²¹

OUTILS EN ACTION... ET TÂCHES

Je mets mes connaissances en action avec un camarade et nous construisons un projet pour le présenter à la classe.

Les textes en bleu sont des échantillons de productions écrites.

3 | Outils en action... et tâches | 3

8. VOICI NOTRE QUARTIER !
À deux, choisissez un quartier que vous connaissez bien. À l'aide des phrases suivantes, préparez sa description. Le reste de la classe doit deviner quel est ce quartier et peut poser des questions.

C'est un quartier...
- sympa.
- très joli.
- calme.
- assez tranquille.

Dans notre quartier, il y a...
- une station de métro.
- beaucoup de circulation.
- des bars et des restaurants parés.
- un grand parc.
- des rues commerçantes.

Dans notre quartier, il n'y a pas...
- de rues piétonnes.
- de cinémas.
- de musées.
- de magasins.

Il est près...
- de la mer.
- du centre.
- du quartier.

• Notre quartier, c'est un quartier assez tranquille.
• Il est près du fleuve et...
• Il est près du centre ?

9. IL YA UNE PLAGE À PARIS ?
A. Pensez-vous que l'on trouve des différents éléments à Paris ?
• des vignes • un téléphérique
• des pilgins • des pistes de ski
• une pyramide • des grates-ciel

B. Écoutez Stéphane et Monique qui parlent de Paris et vérifiez avec un camarade si l'on y trouve les éléments de l'activité A. Si c'est le cas, précisez où ils se trouvent.

46 | quarante-six

10. NOTRE QUARTIER IDÉAL
A. Par groupe, imaginez un quartier idéal - il peut être réel, imaginaire ou un mélange des deux. Inspirez-vous de la fiche suivante.

Notre quartier idéal s'appelle...
- Il se trouve près...
- Il y a...
- Il n'y a...
- C'est un...

B. Maintenant, dessinez un plan et décrivez votre quartier à la classe. Vos camarades peuvent poser des questions, car ils vont décider dans quel quartier ils aimeraient vivre.

• Notre quartier idéal s'appelle le Paradis vert.
• C'est un beau quartier à côté de la montagne.
• Il y a des pistes cyclables, des rues piétonnes.
• Il y a un marché ?
• Ou, il y a un marché de produits biologiques à côté de la rivière.

C. Choisissez dans quel quartier vous aimeriez vivre.

quarante-sept | 47

Destaca como diferencia principal entre ambos manuales el tema de las tareas por desarrollar, pues en el primer caso *Scénario 1* acude prioritariamente a la simulación de situaciones que no necesariamente corresponden a la realidad de los estudiantes, quienes representan roles ficticios en sus interacciones, mientras que *Version Originale 1* propone tareas más próximas de la vida cotidiana y asume a la comunidad de la clase como una sociedad en sí para generar interacciones comunicativas pero, al igual que en el caso de *Scénario 1*, subordina los recursos lingüísticos a la articulación de tareas; corresponde en ambos casos

²¹ Denyer, Monique et al. *Version originale 1*, Difusion-Maison des langues, Barcelona-Paris, 2009, p. 6.

al profesor prever ejemplos y ejercicios suficientes de la lengua para lograr una concreción aceptable de la tarea.

2.2 Preponderancia de la planeación.

Para que las tareas y actividades preliminares puedan ejecutarse adecuadamente el profesor debe tener conocimiento de los requerimientos a movilizar, así como de las destrezas y limitantes de su público; ya que para llevar a cabo interacciones comunicativas no sólo se requieren componentes lingüísticos. La integración de los estudiantes en “moléculas” de interacción modifica la noción que tiene el profesor del rol del estudiante como individuo, y lo inserta en redes de interacción para las que requiere la previsión de las condiciones, los soportes y las dinámicas idóneos para impulsar el trabajo cooperativo y el aprendizaje autónomo.

Todo esto conlleva una continua valoración del proceso, del mismo modo que la adecuación de propuestas en los materiales y la resolución de las dificultades que deben focalizarse adecuadamente. El margen de variables se amplía, pues no sólo se le pide a los alumnos reaccionar ante un fenómeno lingüístico o una batería de ejercicios frente a la inmediatez del papel; el alumno y el profesor deben adecuarse continuamente a múltiples factores, consecuencia del nuevo componente de la interacción social.

¿Cómo repercute promover en clase de lengua la interacción social? Los profesores de tradición estructuralista deberán entender que el tema principal de sus cursos ya no es la lengua en sí, y que ellos no sólo fungirán como correctores de formas lingüísticas, sino que deberán promover estrategias para que el alumno sea estratégico y acuñe su autonomía en su entorno, en razón de sus herramientas para comunicar en lengua extranjera, mediar entre los mecanismos para la adquisición y empleo más significativo de la lengua:

Il existe une progression <visible> à l'intérieur d'une séquence cohérente, et par ailleurs, le choix de la tâche première pour une séquence donnée répond lui-même à une progression qui doit assurer tout à la fois que les apprenants disposent de moyens pour s'engager dans la tâche [...] ²² Les tâches peuvent mobiliser et combiner divers ordres d'activité, langagières et non langagières. ²³

Aunque la lengua se subordina a la interacción, el profesor no debe pasar por alto la secuenciación en el proceso de adquisición lingüística y contemplar tanto la previsión de la dinámica grupal, como el uso de recursos y la gestión del tiempo para la adecuación de las tareas y el aprendizaje lingüístico: «Les activités axées sous la forme viennent après la séquence de tâches initiales»²⁴

Lo anteriormente expuesto conlleva a una doble planeación de secuencias: la de desarrollo de condiciones de implementación de las tareas preparatorias de un

²² Coste, Daniel. "Tâche, progression, curriculum" en *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Clé international. Paris 2009. p.19 * Existe una progresión "visible" al interior de una secuencia coherente, por otra parte, la elección de la tarea principal para una secuencia dada responde ella misma a una progresión que debe asegurar al mismo tiempo que los "aprendientes" disponen de medios para emprender la tarea.*La traducción es mía.

²³ Ibid pp. 15-16. Las tareas pueden movilizar y combinar diversos órdenes de actividad, lingüísticas y no lingüísticas.

²⁴ Pluskwa, Dominique et al. «L'approche actionnelle en pratique: d'abord la tâche, la grammaire ensuite!» en *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Difusion, Barcelona, 2009, p. 226 Las actividades articuladas sobre la[s] forma[s] [lingüísticas] vienen después de la secuencia de tareas iniciales [o micro-tareas]

“actor social” y la de articulación de estrategias didácticas que favorezcan la adquisición de la lengua meta así como de estrategias de aprendizaje que fortalezcan la autonomía del “aprendiente”.

La concepción actual del uso lingüístico²⁵ planteada por el Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas pondera la inserción de más componentes que los estrictamente lingüísticos, donde están también los componentes sociolingüísticos y pragmáticos, que contienen a su vez saberes y habilidades por utilizar en un dominio público, profesional, educativo y personal.

2.3 Aplicación de innovaciones metodológicas.

De manera paralela a la evolución de metodologías de instrucción, los recursos tecnológicos integran aplicaciones en correspondencia a las necesidades sociales y educativas, tal es el caso de las modificaciones en los tipos de soportes y medios aplicados en la enseñanza de lenguas, entre las cuales se puede mencionar la transición de audios, en principio de explotación exclusiva en el aula y posteriormente de distribución masiva (discos, videos y cd-rom). Del mismo modo se acelera la transición de algunas aplicaciones de herramientas de comunicación, como en el caso de internet que comenzó por vincular usuarios en forma dialógica (emisor y receptor), hasta articular redes y espacios de interacción³⁰, acortando tiempos e incrementando el número de usuarios

²⁵ Division des langues vivantes Conseil de la coopération culturelle, *Un cadre européen commun de référence pour les langues*, Conseil de l'Europe, Strasbourg. 2000, p. 17.

implicados. En el ámbito de la educación esto coadyuva también en la creación de espacios de aprendizaje a distancia.

Con el uso de internet los estudiantes acceden a una gran variedad de actividades e información; y son incluso generadores de documentos “auténticos”, que corresponden en muchas ocasiones a procesos de interacciones²⁶ que van desde la reservación de viajes, la compra de artículos, la solicitud o reclamación de servicios, por mencionar sólo algunos. La inmediatez de respuesta con la inserción de foros (chat) teleconferencias (skype) y nuevas versiones de mensajería (messenger) hacen de internet un espacio de interacción cada vez más provechoso para la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

2.4 Adaptación del profesor a la situación de aprendizaje.

Si hoy prevalecen los apoyos políticos e institucionales para los proyectos educativos que manejan las nuevas tecnologías, su proliferación irá en aumento, lo que requerirá profesores aptos para asumir nuevas tareas como la creación de plataformas educativas y cursos en línea en apoyo o reemplazo de servicios educativos adaptables al espacio, necesidades y recursos de cada situación de aprendizaje. Actualmente, algunas instituciones ofrecen cursos semi-presenciales como una solución a la carencia de espacios.

²⁶ Ollivier, Christian, «Mettre en oeuvre une approche interactionnelle sur le Web 2.0» en *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Difusion, Barcelona, 2009, p. 264

La oferta de cursos en línea incluye diplomados y carreras a distancia, para los que además de requerirse determinados conocimientos teóricos previos en su diseño, impartición y evaluación se presupone en muchas ocasiones un uso de herramientas se puede ir de lo más sencillo, por ejemplo enviar y recibir correos electrónicos, a lo más especializado, como en el caso de edición de audios y videos o administración de plataformas educativas.

Sin embargo, el uso de tecnologías en la educación, es en muchas ocasiones una situación de aprendizaje contrastante con las habilidades adquiridas en la formación de la mayoría de los profesores. El área de las lenguas no es la excepción. En consecuencia los programas institucionales de actualización de profesores deberán ser congruentes con las necesidades que genera el continuo avance tecnológico.

Capítulo 3. Desafíos del docente frente a la perspectiva accional.

Más allá de un aprendizaje exclusivamente lingüístico, la perspectiva accional articula componentes de distintos niveles que van desde el ámbito de utilización de la lengua meta (público, privado, profesional y educativo), los procesos y recursos de que se vale el alumno para lograr sus objetivos (competencias generales y comunicativas), hasta las acciones y útiles a su disposición, articulados en colaboración con su profesor y compañeros (tareas y textos).

3.1 Preponderancia de la actualización docente.

Si bien es cierto que el profesor debe ser portador de un uso lingüístico adecuado, de un bagaje cultural pertinente, una formación congruente a las necesidades de su público y capacitación en el manejo de herramientas tecnológicas, la actualización de sus conocimientos y habilidades deberá corresponder también al ritmo de los cambios que se produzcan en los ámbitos teórico y práctico.

En el caso del manejo de herramientas, por ejemplo, la carencia de nociones del funcionamiento y manejo de nuevas tecnologías genera además de múltiples restricciones en la explotación de habilidades, una insalvable brecha entre el docente y las nuevas generaciones cada vez más “tecnologizadas”; además del poco frecuente uso de espacios como laboratorios, mediatecas e incluso aulas que se ven, cada vez en mayor medida, abastecidas de recursos para promover

el aprendizaje y en donde se implementan tecnologías como el uso de proyectores, pizarrón electrónico y las redes inalámbricas de internet.

El profesor de francés puede hacer uso de las tecnologías para mostrar tanto elementos lingüísticos como culturales, posicionar al alumno desde distintas perspectivas como emisor o receptor. El profesor de francés también puede generar situaciones más próximas de interacciones reales y socializar resultados; pero deberá analizar previamente la pertinencia del uso de dichas herramientas y la correspondencia con sus metas.

Los profesores de francés del siglo XXI no deben soslayar las condiciones materiales ni los recursos educativos pero, sobre todo deben ser integradores de las propuestas metodológicas a los requerimientos y características de su público.

La actualización ideal de todo profesor conlleva pues, una adecuación continua de medios a fines. Con la instauración de la perspectiva accional el manejo de materiales se ve diferenciado desde la estructura y el tipo de actividades propuestas.

El profesor debe estar consciente de adecuar sus acciones para el alcance de metas en congruencia con sus recursos y contexto educativo, implicando en mayor medida a los alumnos, pues privilegiando su intervención constante se podrá fortalecer gradualmente la competencia comunicativa en lengua extranjera.

Si el papel del estudiante se modifica al confrontar tareas de comunicación más apegadas a un uso real de la lengua, también las acciones del profesor se tornan más complejas pues debe hacer una programación de recursos (previo conocimiento de los mismos) y de situaciones idóneas para motivar la acción estratégica del estudiante para comunicar. «La pédagogie par tâches substitue une <action> magistrale qui consiste à:

- observer, analyser, orienter, rectifier la démarche de résolution de la tâche;
- fournir, faire trouver ou construire, selon les circonstances, les outils nécessaires à cette résolution».²⁷



Por lo tanto el profesor deberá promover el uso de estrategias que faciliten la comunicación como un proceso variable y complejo supeditado a distintos contextos e intenciones: “El modelo de **acción racional con arreglo a fines** parte de que el actor se orienta primariamente a la consecución de una meta suficientemente precisada en cuanto a fines concretos de que elige los medios que le parecen más adecuados en la situación dada, y de que considera otras consecuencias previsibles de la acción como condiciones colaterales de éxito”²⁸

²⁷ Monique Denyer, « La perspective actionnelle définie par le CERC et ses repercussions dans l'enseignement des langues » en *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Difusion, Barcelona, 2009, p. 154. *La pedagogía por tareas sustituye una acción magistral que consiste en: observar, analizar, orientar, rectificar el avance hacia la resolución de la tarea; proveer, hacer encontrar o construir, según las circunstancias, los implementos necesarios para esta resolución.*La traducción es mía.

²⁸ Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*, Tomo I, Racionalidad de la acción y racionalización social, Taurus, Madrid, 1987, p. 366

La razón comunicativa que Habermas propone en su libro *Teoría de la acción comunicativa*, representa la evolución de la noción de comunicación que comprende tanto la conciencia de los elementos implicados para establecerla eficazmente como las herramientas por utilizar, siendo éstas nos sólo de características discursivas. Pues el uso lingüístico no excluye elementos kinésicos y de proxemia, por ejemplo no basta con conocer las expresiones pertinentes en una lengua extranjera relativas a una intención y contexto dados. Para comunicar se acude de forma indispensable a soportes diversos (entonación, lenguaje no verbal, etc.) que permiten la negociación y adecuación respecto a los valores de los actores participantes y sus propias estrategias implementadas en la interacción comunicativa: «il est possible de mettre au profit la connaissance qu'a l'apprenant des aspects non-verbaux du discours, et leur aptitude à les interpréter, afin de lier leurs capacités de communication dans la langue maternelle et l'actualisation de ces capacités en langue cible»²⁹

3.2 Ponderación de la cultura.

Otro aspecto que no se puede desvincular de la enseñanza de una lengua extranjera comprende los elementos culturales subyacentes que representan un puente entre hablantes para interactuar e integrarse. En el ámbito de la cultura francesa, por ejemplo, la inserción de los temas de arte y gastronomía en los libros no es solamente un contenido teórico. El que aprende una lengua requiere

²⁹ Henry George Widdowson, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Hatier, Paris, 1986, p.87 *es posible aprovechar el conocimiento de aspectos no verbales del discurso del estudiante, y su aptitud a interpretarlos, a fin de vincular sus capacidades de comunicación en la lengua materna y la actualización de estas capacidades en la lengua meta.*La traducción es mía.

comprender la dimensión y arraigo que las prácticas y valores culturales representan para otros individuos con los que desea interactuar.

La cultura del “otro” puede ser puerta de acceso o rechazo entre individuos que no comparten los mismos elementos culturales. En la enseñanza de lenguas es importante considerar el eje cultural que articula el ámbito del uso lingüístico y que en muchas ocasiones incide en la motivación para comunicar, como sucede en la enseñanza de francés con objetivos específicos (gastronomía, hotelería, negocios, gestión cultural, etc.), en cuyo caso la selección de tareas por realizar deberá corresponder al contexto en que el usuario se desarrolla por su área de trabajo o estudio.

El profesor, en este caso, además del conocimiento lingüístico, requerirá un conocimiento adecuado en el área específica de trabajo en que los aprendizajes de la lengua extranjera se habrán de movilizar y el alumno requiere en este caso transferir no sólo conocimientos sino también habilidades específicas que realizar mediante el uso de la lengua extranjera, lo que implica adoptar una actitud conciliadora frente a la otra cultura, la cual, aun siendo diferente, no debería obstaculizar la comunicación.

El profesor no deberá nunca soslayar aspectos como los valores, las creencias, las actitudes propias de la vida cotidiana, como la cortesía, el comportamiento ritual, la importancia de las instituciones, la religión, el humor y demás aspectos que forman parte de la identidad, tradición y cambios sociales de la(s) cultura(s)

en que el uso de la lengua meta se inserta: «La découverte de la culture cible se fera alors par un travail permanent de réflexion appréciative et commentée». ³⁰

En la medida en que se inserta las nociones de cultura en la enseñanza de lenguas la tarea del docente se diversifica pues debe asumir un papel de promotor de actitudes como la tolerancia frente a las diferencias que el alumno descubra con relación a su propia cultura.

En la competencia cultural de una persona, las culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido no coexisten simplemente una junto a otra, sino que interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa junto con otros. ³¹

La asimilación y paulatina comprensión de diversos sistemas de valores permiten al estudiante de una lengua extranjera una mayor articulación de sus competencias comunicativas, al integrarlas a distintos contextos de uso lingüístico para poder así franquear las limitantes de conductas inusitadas en su cultura.

3.3 Interpretación de descriptores.

Ante la necesidad de la comunidad europea de homologar criterios en la enseñanza y evaluación de lenguas frente el desafío de abrir sus fronteras entre naciones y, por consiguiente, a usuarios de distintas lenguas, en los ámbitos comercial, laboral y educativo, en 1999 se reunió a un equipo de expertos en

³⁰ Christine Tagliante, *La classe de langue*, Clé internationale, Paris, 1994, p. 69, El descubrimiento de la cultura se hará entonces por un trabajo permanente de reflexión apreciativa y comentada.*El descubrimiento de la cultura meta se hará entonces por un trabajo permanente de reflexión apreciativa y comentada.*La traducción es mía.

³¹ Geneviève Zarate, *Las competencias interculturales: del concepto al lugar que ocupan en los diferentes currículos*, Universidad Antonio de Nebrija, (Aula de español), Madrid, 2002, p.37

lingüística y enseñanza de lenguas que en 2001 emitió una serie de criterios y consideraciones compilados en un documento disponible en varios idiomas, que pudiera fungir como orientación en la enseñanza y creación de programas y procedimientos de evaluación: el Marco Europeo Común de Referencia.

Dicho documento orienta respecto a las características de las habilidades por desarrollar en 6 niveles lingüísticos³² que articulan la trayectoria de aprendizaje en función de las competencias por desarrollar y los contextos que enfrentar. Sin embargo, la descripción de dichos niveles resulta en la práctica muy general para responder a las múltiples necesidades para llevar a cabo adecuaciones curriculares o elaborar programas. Por ello se emiten posteriormente descriptores cuyo propósito es aportar una orientación más específica de las habilidades y destrezas a habilitar en cada nivel del Marco de Referencia, así como los textos, contextos y condiciones de aplicación, con ejemplos de producciones de estudiantes posicionados en dichos niveles, mediante la inclusión, en las últimas ediciones, de un disco con producciones de alumnos.

Los descriptores son dispositivos de integración de inventarios de los repertorios³³ de componentes lingüísticos, competencias y estrategias de aprendizaje. De esta forma se pretende englobar lo que el estudiante ha de

³² Division des langues vivantes Conseil de la coopération culturelle, *Un cadre européen commun de référence pour les Langues*, Conseil de l'Europe. Strasbourg, 2000, p. 25

³³ BEACCO, Jean-Claude y PORQUIER, Rémy, *Niveau A1 pour le français. Un référentiel*, Didier- Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2007, p. 10

aprender de la lengua extranjera (el saber), las habilidades y destrezas a habilitar (saber hacer) la actitud frente a dicha lengua y cultura(s) estudiada(s) (saber ser) y la inclusión de estrategias de aprendizaje (saber aprender).

Pero es siempre al profesor le corresponderá definir los componentes necesarios acordes a su contexto educativo, a su público y objetivos, pues los descriptores, del mismo modo que el Marco de Referencia, no prescriben una aplicación estricta de los criterios expuestos, sino que proveen al diseñador de programas o de situaciones de evaluación de los parámetros ideales para su ejecución. Del mismo modo que los profesores no deben considerar como única herramienta los materiales didácticos para articular el itinerario de aprendizaje por no corresponder estrictamente a las necesidades y características de los usuarios.

Los descriptores no deben alejar a los profesores de las condiciones específicas de su labor, sino permitirles mediar entre los criterios allí planteados y los propósitos de su institución para articular acciones que mejoren su práctica cotidiana y el diseño y afinación de programas que los expliciten.

3.4 Transición de la evaluación.

¿Cómo evaluar habilidades, si ya resulta complejo evaluar con precisión los conocimientos? En principio la evaluación tendría que asumirse como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, y no como un conjunto aislado de instrumentos que permiten asignar un valor. La evaluación debería articular el carácter multidimensional del proceso de construcción de saberes, destrezas,

actitudes y estrategias, y como tal ser adaptable a distintos contextos y niveles de complejidad:

vouloir accorder la priorité au développement de la compétence à communiquer et centrer l'évaluation des apprentissages sur la maîtrise des habiletés langagières entraîne une transformation profonde du contexte d'évaluation et par conséquent des situations d'évaluation.³⁴

No sólo habría que evaluar el resultado, sino habría que integrar los recursos movilizados durante el proceso, y para tal fin resulta imprescindible mejorar los dispositivos de evaluación, considerar los parámetros, el contexto y la fiabilidad de su aplicación; configurar situaciones de evaluación congruentes con el proceso de aprendizaje y validar su pertinencia respecto a su complejidad y objetividad en cuanto a la interpretación de resultados.

Cabe destacar que la elaboración de dispositivos de evaluación debe corresponder con el comportamiento y/o habilidades lingüísticas que hay que evaluar. Por lo tanto las consignas deberán ser también congruentes con los procesos y/o estrategias que se pretende evaluar. A continuación se muestra un ejemplo de los planteamientos a considerar para lograr una aplicación adecuada de dispositivos de evaluación:

³⁴ LUSSIER, Denise, *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Hachette, Paris, 1992, p.71 querer otorgar la prioridad al desarrollo de la competencia para comunicar y centrar la evaluación de los aprendizajes en el dominio de habilidades lingüísticas implica una transformación profunda del contexto de evaluación y por consiguiente de la elaboración de situaciones de comunicación.

Algunos criterios de validez³⁵

Para cada situación, problema o tarea

- ¿Qué recursos deben implementarse?
- ¿Existen varios recursos a implementar? (complejidad) ¿Cuál es la estructura de la situación-problema? ¿Cuál es el grado de precisión del objetivo a alcanzar? (definición)
- ¿Cuál es la relación entre la situación-problema y el aprendizaje?
- La situación-problema es significativa, realista?

Para el conjunto de situaciones-problema

- ¿Todas las situaciones-problema corresponden a una misma familia? ¿Incitan a implementar conscientemente los mismos recursos?

Herramienta de juicio

- ¿Cuál es el contenido de la herramienta?
- ¿Los criterios de evaluación prevén claramente la capacidad de implementación?

Consencuencias ligadas al proceso de evaluación

- ¿Qué características conocen alumnos y profesores del enfoque de evaluación? ¿El enfoque es transparente?
- ¿Cuáles son las repercusiones positivas para el aprendizaje?

Justicia, equidad

- ¿Los alumnos están en condiciones semejantes, en total equidad?
- ¿El material proporcionado, los recursos que pueden utilizar los alumnos ofrece ventaja a cualquiera de ellos?

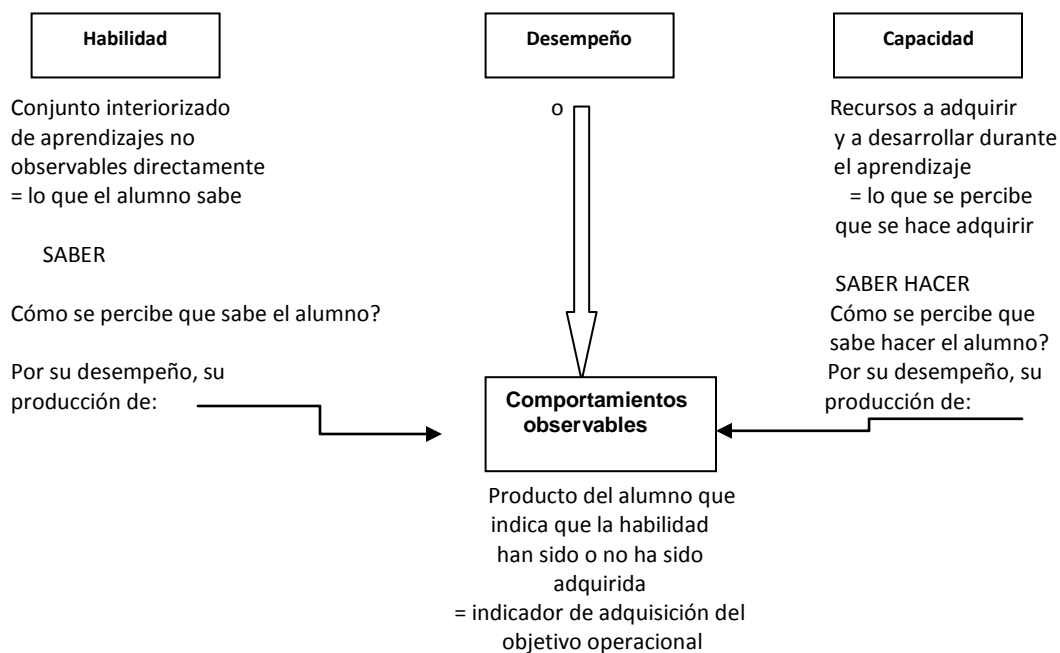
Dicho análisis integrador pretende en 5 apartados considerar: los recursos provistos y a movilizar, la pertinencia de la situación, la construcción de la herramienta de evaluación, las repercusiones de su utilización e interpretación; con lo que se consideran de igual manera las situaciones en las que será planteado el problema en el que el estudiante habrá de transferir en forma tangible las habilidades y conocimientos adquiridos y la transparencia de interpretación.

Para ello el profesor debe tener conciencia de que la evaluación además de integrarse al proceso de aprendizaje, no sólo mide lo que se adquiere en el ámbito declarativo del proceso, sino que debe correlacionar los saberes y habilidades en conjunto, de allí la gran relevancia de concebir mecanismos de evaluación que

³⁵ Traducido* de: Gérard Scallon, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De boeck. (Pédagogies en développement), Canadá, 2004, p. 268. *La traducción es mía.

faciliten esta integración y que permitan su clara interpretación, por lo que habrá que diferenciar los siguientes aspectos (ver gráfico 6).

GRÁFICO 6³⁶



Una vez que los profesores integren en su práctica cotidiana los principios de validez, fidelidad y objetividad en sus técnicas de evaluación, podrán abatirse gradualmente las patologías que tradicionalmente se han anclado en la evaluación. Las patologías de la evaluación lejos de promover el interés de los alumnos por implicarse en situaciones significativas que reflejen sus logros. Dichas patologías cohiben a los alumnos en su desempeño al soslayarse el proceso y dar mayor peso al resultado. En la perspectiva accional el resultado y el proceso son considerados importantes, pues son tan útiles los conocimientos como las habilidades movilizados para establecer una interacción comunicativa eficaz.

³⁶ Traducido* de: Christine Tagliante, *L'évaluation*, Clé international, Paris, 1991, p. 22.*La traducción es mía.

Del mismo modo que se concibe la participación más crítica del estudiante por medio de la acción e interacción continuas que le permitan reaccionar en diferentes contextos de comunicación, transfiriendo las habilidades y conocimientos adquiridos, el profesor requiere a su vez ser más previsor de los apoyos y orientaciones que su público requiera.

Se deben considerar aspectos no sólo de orden lingüístico, sino en relación con: la previsión del desarrollo homogéneo de competencias, las estrategias de aprendizaje y de comunicación, la promoción de actitudes que coadyuven a la eficacia de las interacciones comunicativas (tolerancia, cortesía, cooperación), preparación del material y las condiciones necesarias, así como monitorear el avance de los estudiantes para adecuar el tiempo y los recursos disponibles, por mencionar algunos.

El profesor debe ser gestor del proceso de aprendizaje de la lengua meta, lo que a su vez representa planear, adecuar y verificar las condiciones y herramientas para promover el equilibrio participativo de cada alumno y conseguir una adecuación y participación idónea de los estudiantes. Ser, en pocas palabras, promotor de actitudes, estrategias y aprendizajes lingüísticos y culturales. En suma como señala Joan Bonals el docente requiere generar la implicación del alumnado en la tarea que llevará a cabo, en la valoración de lo que saben sobre su ejecución, en el proceso de trabajo, y en la evaluación de los resultados obtenidos y de los procesos involucrados.³⁷

³⁷ BONALS, Joan, *El trabajo en pequeños grupos en el aula*, Editorial Graó, Barcelona, 2000, p. 35

Conclusiones

La transición de enfoques metodológicos depende de múltiples factores para que se concrete su asimilación e instauración, por lo que la perspectiva accional suscitará gradualmente la discusión de su eficacia y limitaciones. Así vemos que como sucede aún con el enfoque comunicativo, la perspectiva accional muestra un alcance paulatino en la práctica docente, desde su planteamiento en el *Marco Europeo Común de Referencia* a principios de nuestro siglo, hasta su paulatina inserción en materiales comerciales casi una década después, lo que no asegura en todos los casos una aplicación estructurada de sus premisas.

Los profesores sin conocimientos previos de las propuestas de la perspectiva accional, al utilizar por primera vez métodos inspirados en ella, podrían omitir etapas de las tareas (o las tareas mismas) por estar habituados a la planeación de su trabajo en función de actos de habla propios del enfoque comunicativo. Podemos observar incluso en nuestros días que algunos profesores siguen concibiendo la clase de lengua en función de objetivos ligados únicamente a estructuras lingüísticas; por lo que los planteamientos de interacción comunicativa en situaciones de mayor apego a la realidad podrían no ser considerados en su justa dimensión. La interacción comunicativa deseable a través de la perspectiva accional coloca al estudiante en mayor autonomía y siempre en un contexto comunicativo que ponga en evidencia el uso de la lengua extranjera que se estudia.

La perspectiva accional atraviesa actualmente por una etapa de adaptación a la transición, o mejor dicho a una alternativa metodológica, pues coexisten otros enfoques tanto en propuestas de materiales como de evaluación. La adopción de la naciente perspectiva accional exige al profesor una actualización metodológica que abarque el manejo de materiales, la adecuación de estrategias de enseñanza, y estrategias de evaluación, así como el planteamiento de nuevas expectativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que las instituciones educativas juegan un papel determinante en la generación de programas de actualización y equipos colegiados de trabajo que les de seguimiento.

La adopción de dicha perspectiva (individual o institucional), representa además valorar su congruencia con el contexto en que se inserta, así como comprender sus especificidades para llevar adecuadamente la teoría a la práctica, adecuando tanto las condiciones para su ejecución como los mecanismos para medir la pertinencia de su seguimiento; en palabras de Frida Díaz Barriga:

Cuando se enfrenta a los docentes con el tema de las innovaciones educativas, éstas suelen presentarse como elaboraciones completamente inéditas, sin recuperar la historia de las ideas pedagógicas que les dieron origen, sin ofrecer sus fundamentos en las teorías del aprendizaje y desarrollo en que se sustentan, o sin propiciar una mirada al corpus de investigación educativa que las avala.³⁸

Sin embargo, no en todos los ámbitos educativos se integran equipos colegiados de trabajo y en ocasiones la actualización docente se da por iniciativa

³⁸ DÍAZ-BARRIGA ARCEO, Frida. "Los profesores ante las innovaciones curriculares" en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. México. IISUE-UNAM/Universia, vol.1, núm. 1, pp.37-57. 2010. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>.

del profesor, por lo que la asimilación del funcionamiento de la planeación, metodología y evaluación bajo los principios de la perspectiva accional puede verse influenciada por prácticas metodológicas cruzadas generando nuevamente una “meseta” de transición ecléctica, donde los profesores adopten los aspectos que les sean más pertinentes, valiéndose simultáneamente de elementos ya explorados de otras metodologías.

Como sucediera antes de la práctica masiva del enfoque comunicativo y la paulatina inserción de tecnologías a la enseñanza de lenguas, los profesores e instituciones deben ajustarse por etapas a las innovaciones de acuerdo a las condiciones de su entorno, sin perder de vista los espacios de reflexión. La perspectiva accional pondera las virtudes del aprendizaje de lenguas a través de tareas donde el alumno desarrolla no sólo habilidades comunicativas, sino que se incorpora más activamente en su rol de actor social y se sirve además de recursos tecnológicos para agilizar la comunicación (tweeter, blogs, chats y diversas redes sociales).

Además de las innovaciones metodológicas y recursos por implementar los profesores de lenguas deberán ponderar la importancia de inculcar el uso ético de la información que se comparte. El desarrollo paralelo de actitudes, estrategias y habilidades se manifiesta en programas y planes de estudio como una necesidad y son los docentes una vez más los emisarios de cumplir los cometidos cada vez más desafiantes en su labor.

BIBLIOGRAFÍA

Alliance Française, Référentiel pour le Cadre Européen Commun A1-A2-B1-B2-C1-C2. Clé international, Paris, 2008, 160 p.

BEACCO, Jean-Claude y PORQUIER, Rémy, Niveau A1 pour le français. Un référentiel. Didier- Conseil de l'Europe. Strasbourg, 2007, 191 p.

BEACCO, Jean-Claude et al, Niveau A2 por le français. Un référentiel. Didier- Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2008, 235 p.

BÉRARD, Évelyne, L'approche communicative, Clé international, Paris, 1991, 126 p.

BERTOCCHINI, Paola y COSTANZO, Edvige, Manuel de formation pratique, Clé international, Paris, 2008, 272 p.

BESSE, Henri, Méthodes et pratiques des manuels de langue, Didier-Crédif, Paris, 1992, 182 p.

BESSE, Henri, Polémique en didactique, Clé international, Paris, 1980, 144 p.

BONALS, Joan, El trabajo en pequeños grupos en el aula, Editorial Graó, Barcelona, 2000, 129 p.

BOYER, Henri, Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, Clé international, (Le Français sans frontières), Outils théoriques, Paris, 1990, 239 p.

COSTE, Daniel, Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988), Hatier-Didier, 1994, 206 p.

COSTE, Daniel, Un niveau seuil: Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, 1976, 163 p.

Division des langues vivantes Conseil de la coopération culturelle, Un cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2000, 191 p.

GALISSON, Robert, D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme, Clé international, Paris, 1980, 159 p.

GALISSON, Robert, Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères: remembrement de la pensée méthodologique, Clé international, Paris, 1980, 142 p.

GAONAC'H, Daniel, Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Hatier, Paris, 1987, 239 p.

GERMAIN, Claude, Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire, Clé international, Paris, 2008, 351 p.

HABERMAS, Jürgen, Teoría de la acción comunicativa. Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalización social, Taurus, Madrid, 1987.

LIONS-OLIVIERI, Marie-Laure y LIRIA, Philippe, (dir) L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Difusion, Barcelona, 2009, 285 p.

PUREN, Christian, Histoire de la méthodologie des langues, Clé international, Paris, 1988, 437 p.

PUREN, Christian, La didactique des langues étrangères à la croisée de méthodes. Essai sur l'éclectisme, Clé international, Paris, 1980, 159 p.

PUREN, Christian, et al. Se former en didactique, Ellipses, Paris, 1998, 206 p.

ROSEN, Évelyne, et al, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches. Clé international, (Recherches et applications no.45), Paris, 2009, 191 p.

ROSEN, Évelyne, et al, Le point sur le Cadre commun de référence pour les langues. Clé international, Paris, 2007, 144 p.

SCALLON, Gérard, L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. De boeck, (Pédagogies en développement), Canada, 2004, 342 p.

SCHIFFLER, Ludger, Pour un enseignement interactif des langues étrangères, Hatier-Didier, Traducido por Jean-Paul Colin, Paris, 1991, 157 p.

TAGLIANTE, Christine, La classe de langue, Clé international, Paris, 2006, 199 p.

TAGLIANTE, Christine, L'évaluation, Clé international, Paris, 141 p.

WIDDOWSON, Henry George, Une approche communicative de l'enseignement des langues, Hatier, Paris, 1986 191 p.

ZÁRATE, Geneviève, Las competencias interculturales: del concepto al lugar que ocupan en los diferentes currículos, Universidad Antonio de Nebrija, (Aula de español), Madrid, 2002, 67 p.

Artículos y conferencias en línea.

BOURGUIGNON, Claire. "Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action". *Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble* en <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>

DÍAZ-BARRIGA ARCEO, Frida. "Los profesores ante las innovaciones curriculares" en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. México. IISUE-UNAM/Universia, vol.1, núm. 1, pp.37-57. 2010. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>.

PUREN, Christian. La « méthodologie active » dans l'histoire des méthodologies des langues vivantes étrangères en France. 1989 en <http://www.christianpuren.com>. 1989a

PUREN, Christian. "Continuités, ruptures et circularités dans l'évolution de la didactique des langues étrangères en France". *Études de Linguistique Appliquée* n° 78, avr.-juin 1990, pp. 65-74. Paris : Didier-Érudition en <http://www.christianpuren.com>. 1990c

PUREN, Christian. "Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère de 1925 à 1975", *ELA revue de didactologie des langues-cultures*, n° 95, juil.-sept. 1994, pp. 13-23. Paris en <http://www.christianpuren.com>. 1994a

PUREN, Christian. "De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle". Actes du XXVe Congrès de l'APLIUT, 5-7 juin 2003 à Auch, *Les Cahiers de l'APLIUT* (revue de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie), vol. XXIII, n° 1, février 2004 en <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Russie3/puren.pdf>

PUREN, Christian. « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques » Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF) École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 novembre 2004. Conferencia del 2 de noviembre de 2004 en <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine1/puren.pdf>

PUREN, Christian. "Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées", *Cuadernos de Filología Francesa* (revista del Departamento de Filología Románica, Área de Filología Francesa de la Universidad de Extremadura, Cáceres (España), n° 18, octubre 2007, pp. 127-143 en <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1323>

PUREN, Christian. "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". 2009 en <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841>

PUREN, Christian. "La nouvelle perspective actionnelle de l'agir social au regard de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures" en http://www.francparler.info/PUREN_Francparler_ppt_sonorise/index.htm

PUREN, Christian "La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle". Conferencia de l'IUFM de Champagne-Ardennes (Reims) 27 de enero de 2010 en <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2942>

TAVARES Ferrão, Clara. *Et maintenant que vais-je faire... Avec l'approche actionnelle? École Supérieure d'Éducation de l'Institut Polytechnique de Santarém.* en [http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/396/1/Des\(a\)fiando%20Discursos613-625.pdf.pdf](http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/396/1/Des(a)fiando%20Discursos613-625.pdf.pdf)

Páginas web consultadas

<http://www.aplv-languesmodernes.org>

<http://www.ciep.fr/conferences/index.php>

<http://www.christianpuren.com>> « Mes travaux, liste et liens »

<http://www.francparler.info/>

http://www.mlfmonde.org/IMG/pdf/Lettre_80.pdf

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr>