

Teoría general de la investigación en didáctica de las lenguas-cultura. Ensayo a partir de un artículo de Albert David: “La investigación intervención, ¿un marco general para las ciencias de gestión?”^{(*)(**)}

Christian Puren
Aceptado Mayo 2015

Resumen

Este texto propone una modelización de los procesos de investigación en didáctica de lenguas-culturas –tanto de los investigadores universitarios como de los docentes– que se apoya en el marco conceptual de la teoría sistémica. Hace la síntesis de 30 años de experiencia de investigador y de 20 años de experiencia de director de investigaciones (tesis y memorias de máster). Son cinco los elementos del sistema global de la investigación: los datos de terreno, los modelos praxeológicos, las teorías y los modelos teóricos. El sistema de la investigación está dividido en dos sub-sistemas, teórico y praxeológico. Estos dos sub-sistemas funcionan según su propia lógica interna pero en base a los mismos procesos recursivos (conceptualización – modelización – movilización) y de varios procesos lineales (las aplicaciones teórica, metodológica y tecnológica, la transposición didáctica, la implicación teórica y la movilización retórica). Los procesos recursivos aseguran la coherencia de cada sub-sistema gracias a la retroacción y la iteración, cuando la conceptualización de los datos de terreno aseguran la interfaz entre los dos sub-sistemas. El sistema global, como todo

(*) NR : Versión original en francés: “Théorie générale de la recherche en didactique des langues-culture. Essai. À partir d’un article d’Albert David : ‘La recherche-intervention, un cadre général pour les sciences de gestion?’” <http://christianpuren.com/mes-travaux/2015a> (marzo de 2015). La traducción del francés fue realizada por Silvina Ninet, Daniela Quadrana y Fernanda Corredor.

(**) *Agradezco a los colegas que quisieron releer mi texto y comunicarme sus correcciones, observaciones y propuestas: Michel Morel, Jean-Jacques Richer y Jean Max Thomson.*

sistema, recibe “entradas” –de cinco tipos para la didáctica de las lenguas-culturas: empíricas, metodológicas, tecnológicas, sociales y teóricas– y produce “salidas” –libros, artículos, intercambios entre investigadores en los encuentros, manuales, fichas prácticas–. Esta modelización ha sido realizada pensando primero en los estudiantes-investigadores en didáctica de las lenguas-culturas, para darles una visión global de las actividades de investigación y concebir su propio trabajo con relación a ellas. Es complementaria de la tipología de las investigaciones ya presentadas en otros trabajos.

Palabras clave: Ciencias de la Gestión – Didáctica de las Lenguas-Culturas – Investigación-intervención – Modelización

Abstract

His paper proposes a set of modeling processes in language teaching research-cultures both university researchers and the teachers-which is based on the conceptual framework of systems theory. It makes the synthesis of 30 years of research experience and 20 years of experience as director of research (theses and dissertations of master). There are five elements of the global system of research: Field Data, praxeological models, theories and theoretical models. The research system is divided into two sub-systems, theoretical and praxeological. These two sub-schisms operate according to its own internal logic but based on the same recursive processes (conceptualization - modeling - mobilization) and several linear processes (applications the theoretical, methodological and technological, didactic transposition, the theoretical implication and mobilization rhetoric. The recursive processes ensure the consistency of each subsystem with its feedback loops and iteration, when conceptualizing terrain data provide an interface between the two sub-systems. The overall system, like any system, «receives» –are five types tickets for the teaching of language-cultures: empirical, methodological, technological, social and of theoretical and produce «outputs» –books, articles, exchanges between researchers at the meetings, manuals, specifications practices–. This modeling has been carried out thinking first student-researchers in teaching of language-cultures, to give an overview of research activities and design their own work in relation to them. It is complementary to the type of research proposed online.

Keys words: Management Science – Teaching of Languages-cultures – Research-intervention – Modeling

Introducción

La idea del presente texto¹ surgió a partir de la lectura de un artículo de Albert David, Profesor en Gestión en la Universidad Paris-Dauphine, quien está llevando a cabo un proyecto de elaboración de una “teoría universal de la investigación en gestión” (o Ciencias de Gestión, en adelante CG). Su artículo, titulado “La investigación intervención, ¿un marco general para las ciencias de gestión?” se publicó en 2000 y está disponible en línea.²

Dada la gran proximidad epistemológica de los desafíos que llevan a la reflexión en CG y en Didáctica de las Lenguas-Cultura (en adelante, DLC), proximidad demostrada por la evolución histórica paralela de sus problemáticas bajo la influencia de los mismos paradigmas (Puren 1998g, 2006f, 2007c)³, toda reflexión sobre la investigación en CG puede interesar a la DLC, sobre todo si, como la de David, propone un modelo de investigación basado en el objetivo praxeológico que comparte también la DLC, a saber, la mejora de las prácticas para una mejor eficacia de la acción. Tanto la investigación en CG como en DLC, dada

1 NR: En su origen, el presente texto constituye un ensayo. Sin haber modificado ningún contenido del mismo, se procedió a su adaptación formal a los fines de la publicación en Polifonías Revista de Educación n° 6, según las normas de la Revista.

2 <http://www.strategie-aims.com/events/conferences/14-ixeme-conference-de-l-aims/communications/2502-la-recherche-intervention-un-cadre-general-pour-les-sciences-de-gestion/download>. La lista de sus publicaciones también está disponible en Internet: <http://drm.dauphine.fr/fr/mlab/membres/david-albert> (última consulta 26/2/2015).

3 Además de los tres artículos relacionados con este tema, se encontrarán ejemplos o consecuencias de esta proximidad epistemológica en numerosos fragmentos de mis publicaciones, por ejemplo en Puren 1994e (pág. 109, sobre el eclecticismo; pág.125, sobre la ética); 1998g sobre las competencias idénticas exigidas en una empresa moderna y una clase de lengua-cultura extranjera); 2002e (pág.5, sobre la perspectiva proceso); 2009c (sobre *Knowledge Management* y la competencia informacional); 2010e (pág.3, sobre los conceptos paralelos de “cultura de empresa” y “cultura de aprendizaje” así que sobre el concepto de “co-cultura”); 2012f (nota pág.10 y pág.19 y capítulos 2.8. págs. 23-26 sobre la orientación proyecto; 2013 06-11 (sobre el interés de la investigación universitaria en cada disciplina); 2013e págs.4-6 (sobre el paso del paradigma de la comunicación al de la acción); 2013 11-20 (sobre la gestión de la complejidad); 2014b (cap. 28 págs. 20-21 nuevamente sobre la orientación proyecto). Sobre el concepto de “paradigma”, Cf. en Puren DLC-DR3, el cap.3.2 (págs.15-17), que versa sobre el mismo en su totalidad.

NR: Para acceder a antecedentes y ampliación de este texto, puede consultarse la bibliografía del autor que figura al final del artículo y que está disponible en el sitio <http://christianpuren.com>

la naturaleza de estas disciplinas, son "investigaciones-intervención": esta es la razón por la que el título de mi texto anuncia no una "teoría de la investigación-intervención en DLC", sino simplemente (si se puede decir...) una "teoría de la investigación en DLC". Añadí "general" a "teoría" porque, como lo veremos, el sistema de investigación (retomaré por supuesto más adelante este concepto de "sistema") se divide en dos subsistemas, "teórico" y "praxeológico", y porque esta teoría se refiere no solamente a cada uno de los dos sistemas, sino a sus relaciones.

Existe una importante oposición de principio entre muchos profesores –y no solamente franceses– contra todo lo que pueden interpretar como la imposición de una "lógica de gestión" en el sistema educativo. Quiero precisar que esta oposición me parece no solamente comprensible sino perfectamente legítima, porque es justificada por la defensa de valores y finalidades que comparto.⁴ Mi interés por las CG se basa exclusivamente en el hecho de que desarrollaron la perspectiva "meta" que se relaciona con lo que denomino "didactología" en DLC, es decir, las ideas relativas a las áreas de la ideología, de la ética/la deontología y de la epistemología.⁵ Se trata, como queda demostrado en numerosas publicaciones desde hace veinte años⁶, de comprender mejor la evolución de la DLC colocándola en paralelo con la de las CG y de enriquecer la reflexión en DLC en relación con la que desarrollan investigadores y formadores muy profesionales y que deben, para ser creíbles y responder a las solicitudes concretas de las empresas, mantener constantemente, como debería ser en DLC, una estrecha relación "entre la teoría y la práctica". Pongo esta expresión entre comillas, porque, como se verá en el transcurso de mi texto, no corresponde a

4 Comparto totalmente, por ejemplo, las críticas de Pierre Frackowlak en un mensaje del 14 de febrero de 2015 enviado al foro del sitio de Philippe Meirieu (http://meirieu.com/FORUM/fracko_insp_rien_change.pdf) sobre el "pensamiento de gestión" tal como ha sido interpretado e implementado por el Ministerio francés de Educación nacional, y a menudo, siguiendo sus indicaciones, por los inspectores en sus jurisdicciones. Pero cuando Pierre Frackowlak se pone a criticar global y brutalmente "la gestión [que] gira como las aspas de un molino de viento" es, sin duda, porque ha leído sólo críticas de segunda mano y ni un solo libro sobre la formación en gestión de las empresas. Logra, de este modo, como numerosos pedagogos y especialistas en didáctica, replicar sobre los investigadores en gestión la misma ignorancia y desprecio que éstos últimos pueden tener contra los investigadores en ciencias de la educación y en didáctica de las disciplinas. Todo el debate intelectual francés se malogra a menudo de este modo, por respuestas a críticas tan violentas como inútiles, sea cual fuere la postura ideológica.

5 Estas tres áreas constituyen, según mi concepción de la DLC, los tres lugares a partir de las cuales es posible y necesario construir una perspectiva "meta-didáctica". Cf. Puren DLC-DR1 (Sitografía).

6 Desde la publicación de mi *Ensayo sobre el eclecticismo* en 1994 (ver *supra* nota 5).

la epistemología de la investigación en DLC, porque estos dos elementos no pueden ser puestos directamente en contacto uno con otro sin efectos negativos. Pero la cuestión fundamental que se plantea para la DLC como para la CG es la de saber cómo debe articularse la investigación, que implica una lógica de elaboración abstracta, con la intervención sobre el terreno⁷, que debe ser concreta y responder a exigencias de adecuación contextual y eficacia práctica.

En el transcurso del desarrollo del presente texto, lo que sólo era al principio una reflexión comparativa sobre las características de la “investigación-intervención” en las dos disciplinas se convirtió, sin duda en parte bajo la influencia del proyecto global de David, en un ensayo no de una “teoría universal” (que consideraría demasiado aventurado, y de todas maneras lejos de mis posibilidades), sino de una “teoría general” de la investigación en DLC a tal punto que pude lograr:

- conceptualizarla a partir de mi experiencia como investigador y formador a la investigación en mi disciplina, así como a partir del análisis de los trabajos de otros investigadores y formadores en la investigación;
- teorizarla inspirándome en trabajos muy variados aunque todos relacionados con lo que se denomina a menudo con el nombre de “sistémico”, o de “teoría de los sistemas”;
- finalmente, modelizarla para darle la forma concreta de una representación gráfica dinámica –un esquema de tipo “red”– que reúne y conecta todos y cada uno de los conceptos clave de la investigación en DLC de manera “comprensiva”, es decir, que se esfuerza en dar cuenta a la vez del lugar y la función de cada uno, de sus principales relaciones y su coherencia global.

Se encontrará este esquema reproducido en el Anexo 1 (en adelante, “Esquema 1” cf. p. 90): es el resultado de una parte de los procesos que representa (los procesos de la parte derecha, es decir, del subsistema teórico, que contempla la comprensión). Utilizaré muy a menudo el concepto de “proceso” en este trabajo; cuando utilice expresiones de uso corriente en DLC, como “el proceso

⁷ Sobre la noción de “terreno”, Cf. *Infra* 2.

de enseñanza/ de aprendizaje /de (la) investigación”⁸; pero sobre todo cuando describa y analice el “sistema general de investigación” al cual se refiere mi teoría, que se inspira en la teoría de los sistemas, o “sistémica”⁹. El “proceso” es en efecto, un concepto clave de la teoría sistémica, y tendré que hablar en particular de los “procesos de conceptualización/de modelización/ de teorización/ de movilización / aplicación”. Pero se encuentra en todos estos empleos el mismo núcleo duro semántico: un proceso es un conjunto de elementos, fenómenos y/o actividades que funcionan con entradas y salidas durante un período de tiempo. Tomemos el caso del “proceso de aprendizaje” de una lengua extranjera. Los especialistas anglosajones en didáctica distinguen entre:

– el *input*, que está formado por los elementos lingüísticos a los cuales se expone un aprendiente en su entorno de aprendizaje;

– el *intake*, que es la parte de estos elementos que va a penetrar efectivamente en su sistema cognitivo de aprendizaje para ser procesado;

– y el *output*, que son los elementos que van a salir de su sistema de aprendizaje, es decir, aquellos que reutilizará en sus producciones orales y escritas.

El “proceso de aprendizaje” de una lengua extranjera es por lo tanto el conjunto de las actividades que un aprendiente realiza sobre los elementos lingüísticos entre el *intake* y el *output*, donde van a producirse transferencias entre su lengua materna y la lengua extranjera, hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua extranjera, ensayos y errores...: toda clase de fenómenos que dependen de la evolución de su interlengua (Cf. Vogel, 1995).

En mi esquema 1, los procesos de retroacción (un proceso modifica el proceso previo) y de iteración (la misma sucesión de proceso se repite) están representados por flechas de trazo continuo: los llamaré los “procesos recursivos”. Otros procesos están representados por flechas punteadas; como se ve, corresponden

⁸ Se utilizan también frecuentemente otras expresiones como “proceso de lectura/de escritura/de comprensión/de comunicación”, etc.

⁹ Aunque, una vez terminado, el esquema 1 se parece extrañamente a un cerebro con sus conexiones neuronales.

a una relación única y de sentido único entre dos elementos del sistema: los llamaré los “procesos lineales” (Cf. la leyenda del esquema 1). El concepto de “proceso” designará a veces un conjunto recursivo de procesos diferentes, los cuales constituyen entonces las distintas “operaciones”, como en el subsistema teórico de la investigación:



Comentando este esquema, diremos que las “operaciones” de teorización y modelización teórica funcionan entre ellas de manera recursiva en el seno del “proceso” de investigación teórica (cf. en el esquema 1, la flecha de trazo continuo que parte de los modelos teóricos y vuelve sobre el proceso de teorización).

Para algunos epistemólogos, en realidad, sería una sola y misma operación: teorizar sería simplemente modelizar a partir de conceptos, siendo simplemente una teoría “un marco conceptual [es decir] una versión momentánea del mapa del territorio explorado por el investigador” (Huberman y Miles, 1991: 54): la teoría puede revisarse constantemente, incluso puede ser cuestionada y desestimada.

Esta concepción, que comparto, de la teoría como una modelización provisoria, responde al conocido criterio de la “falsificabilidad” o “refutabilidad” de Popper (1982), para quien una teoría sólo es verdaderamente científica si admite la posibilidad de ser falsa (si no, no es una teoría sino un dogma); de tal modo que la esencia del trabajo científico consiste no en demostrar verdades, sino en buscar errores. Este criterio es una consecuencia lógica de su concepción del método científico:

El método científico depende de nuestros esfuerzos por describir el mundo con teorías simples. Las teorías extremadamente complejas no pueden ser verificadas aun cuando sean verdaderas. Se puede describir la ciencia como el arte de la sobre simplificación sistemática, como el arte de discernir lo que se puede omitir ventajosamente (p. 37).

Los modelos son precisamente el resultado de un proceso de esquematización, y las representaciones gráficas correspondientes (como los esquemas 1 y 2) son simplificaciones que no pretenden *representar* la realidad compleja en ella misma, sino permitir *representársela*.

Ya he tenido la oportunidad, en mi *Ensayo sobre el eclecticismo*, de citar igualmente esas líneas de Lévy, para quien esta nueva concepción de la teoría como una modelización provisoria se explica también por los efectos de la difusión de la digitalización como nueva herramienta intelectual:

En la civilización de la escritura, el texto, el libro, la teoría aparecían, en el horizonte del conocimiento, como polos de identificación posible. Detrás de la actividad crítica existía siempre una estabilidad, una unicidad posibles de la teoría verdadera, de la explicación correcta. Hoy en día, es cada vez más difícil para un sujeto imaginar identificarse, incluso parcialmente, con una teoría. Las teorías, con su norma de verdad y la actividad crítica que las acompaña, ceden terreno a los modelos, con su norma de eficacia y criterio de pertinencia que prevalece para su evaluación. El modelo no se avala más con el papel, ese soporte inerte, sino que se avala con la computadora. Es así como los modelos se rectifican y se mejoran continuamente con las simulaciones sucesivas [...] De ahora en adelante [...] trabajaremos con modelos más o menos pertinentes, obtenidos y simulados más o menos rápido, y cada vez más independientes de un horizonte de la verdad a la cual podríamos adherir en forma duradera. Si cada vez existen menos contradicciones, es porque la pretensión de verdad disminuye. Ya no se critica, se depura (1990: 126, citado en Puren 1994e: 82-83).

El concepto de “representación” no tiene el mismo sentido que el de “representación social”, que ocupa un lugar central en la perspectiva intercultural en DLC, aunque los dos comparten el mismo núcleo duro semántico, el de “imagen mental”:

– Las “representaciones” son imágenes estáticas en la perspectiva intercultural, donde, además, son consideradas principalmente como estereotipos, es decir imágenes mentales fijas, no razonadas e incluso inconscientes y que frenan o a veces incluso bloquean el proceso de comprensión de la cultura extranjera en los aprendientes.

– Las representaciones utilizadas para la intervención, como las de los esquemas 1 y 2, son del mismo tipo que las producidas por los ingenieros¹⁰: son el producto de una cierta *concepción* de la disciplina (en este caso, la concepción de la DLC como una disciplina de intervención), y al mismo tiempo herramientas de producción, es decir de *concepción* de proyectos (en este caso, de concepción de proyectos de investigación en DLC). Son imágenes dinámicas, que representan procesos conscientes y voluntarios, y es por ello que a menudo estos esquemas presentan la forma de redes con flechas.

Por este motivo, en el marco de la perspectiva cultural, el concepto central del enfoque orientado a la acción social (desde ahora “perspectiva accional”, del francés “perspective actionnelle”), –cuyo objetivo es formar actores sociales que intervengan en proyectos de transformación de la sociedad (comenzando por la de la micro-sociedad-clase)–, no es el de la “representación” sino el de la “concepción”.¹¹

No es la primera vez que estudio el sistema de la investigación el DLC. He propuesto recientemente, en julio de 2013, otra modelización general, desde un punto de vista no solamente del funcionamiento de la investigación, como en este caso, sino de los tipos de investigación¹², desarrollando un concepto próximo a la “investigación-intervención”, a saber, el de la “investigación-acción”, el que retomaré, claro, en el desarrollo del presente texto.

El esquema 2 (anexo 2 cf. p. 91) está extraído de un texto anterior mío¹³ y lo mencionaré en varias oportunidades a lo largo del presente ensayo. Seguramente, luego de analizar ambos esquemas, se podrán establecer más comparaciones entre ellos¹⁴.

10 Me referiré a los ingenieros como diseñadores de modelos en el punto 7.

11 Cf. Puren 029 (Sitografía). Léase también el resumen que realicé sobre la distinción indispensable entre “representación” y “concepción” en un mensaje de blog 2011-05-04, en mi sitio.

12 Cf. Puren DLC-MR5 (Sitografía).

13 Puren DLC-MR5 (Sitografía).

14 Este ensayo debe ser relacionado además constantemente con mis siguientes artículos (Cf. Bibliografía):

Durante el desarrollo del texto daré muchas referencias más puntuales, que se encontrarán también en la bibliografía final.

Para comenzar...

En la evolución de las ideas en Occidente desde hace medio siglo, se ha pasado, ya sea para comprender la realidad o para influir sobre ella:

- de un modo de aprehensión de una realidad estática, donde se privilegiaban las *estructuras*, es decir, las *relaciones* entre los distintos elementos de conjuntos considerados como coherentes y estables porque eran relativamente independientes de su entorno,

- a un modo de aprehensión de una realidad dinámica, donde se privilegian los *sistemas*, es decir, las interacciones, las entradas, recursividades y otros flujos entre los diferentes elementos de conjuntos que son coherentes, pero al mismo tiempo abiertos a un entorno complejo que los hace evolucionar para adaptarse.¹⁵

Ya nos interesamos menos en las organizaciones, los productos y los estados, y más en las redes, los procesos y las evoluciones.

En el presente trabajo, desarrollo la idea de que el conjunto de los procesos de investigación en DLC conforma un "sistema" en el sentido que Bernard Walliser atribuye a este concepto en su libro de 1977, *Sistemas y modelos. Introducción crítica al análisis de sistemas*:

El concepto de sistema se forjó a partir de tres ideas esenciales:

– la de un conjunto en relación recíproca con un entorno,

Puren 1997b, en particular con la presentación que realizo sobre el análisis cualitativo, a partir de Huberman y Miles (1991); Puren DLC-MR5; Puren DLC-DR3; Puren DRC-DL7 (ver Sitografía).

¹⁵ En historia, otra orientación consiste en privilegiar las modificaciones provocadas por los actores individuales y colectivos. Aparece en las producciones de ciertos "metodólogos" (especialistas en metodología) o "didactas" (especialistas en didáctica) de lenguas-culturas cuando hablan de historia de la didáctica de las lenguas-culturas, en particular –y se entiende el motivo...– cuando han sido ellos los protagonistas.

asegurándole estos intercambios una cierta autonomía;
– la de un conjunto formado por subsistemas en interacción, asegurándole esta interdependencia una cierta coherencia;
– la de un conjunto que sufre modificaciones más o menos profundas con el tiempo, manteniendo sin embargo una cierta coherencia (p. 11).

Decir que la investigación en la DLC funciona como un sistema significa, retomando las tres ideas expuestas e introduciendo toda una serie de otros conceptos que retomaremos durante el presente trabajo, afirmar lo siguiente:

– Esta investigación está constituida por un conjunto de elementos: son los *datos de terreno*, los conceptos¹⁶, los *modelos* y las *teorías*.

– Mantiene intercambios con el exterior por medio de *entradas* (*empíricas, sociales, metodológicas, teóricas y tecnológicas*) y *salidas* (las publicaciones, las comunicaciones y los intercambios durante los seminarios, coloquios y otros encuentros de los investigadores, los manuales...).

– Sus elementos constitutivos están en interacción: están enlazados por procesos recursivos, es decir por bucles de retroacción y de iteración:



– Está constituida por dos *subsistemas*: el *subsistema praxeológico*, que funciona prioritariamente según una *lógica de intervención* (se trata de mejorar la realidad, en este caso de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje) y el *subsistema teórico*, que funciona prioritariamente según una *lógica de comprensión* (se trata de conocer la realidad, en este caso la naturaleza y el funcionamiento de

16 No desarrollaré en este ensayo la cuestión de los “conceptos”, que ya estudié detalladamente en mi artículo de 1997b citado *supra*.

esos procesos, lo que implica también conocer la naturaleza de los objetos que intervienen en esos procesos –la lengua y la cultura en el caso de la DLC–). Estos dos subsistemas corresponden a los dos grandes paradigmas del conocimiento que Jean-Louis Le Moigne denomina, respectivamente, el “paradigma del conocimiento-proyecto” y el “paradigma del conocimiento-objeto” (1987: 7).¹⁷

– Estos dos subsistemas se modifican y modifican sus relaciones durante el tiempo colectivo, con la evolución de la concepción de la disciplina y de la investigación en la disciplina durante el tiempo individual, con el avance de la investigación y la maduración profesional del investigador.

En una parte de su artículo de 2000, David expone y discute los principios y los puntos en común de los cuatro métodos de intervención propuestos por las CG¹⁸. No entraré aquí en el análisis y la comparación que hace de estos métodos, cuyas distinciones me parecen poco pertinentes para la DLC, y partiré de los dos pasajes clave de su texto, en los que presenta su hipótesis inicial y su conclusión final.

David presenta de este modo “la hipótesis general defendida en [su] artículo”, que él aplica a todas las ciencias como las CG, cuyos “métodos de investigación tienen en común la ambición de generar simultáneamente conocimientos prácticos útiles para la acción y conocimientos teóricos más generales”

[...] la investigación-intervención, entendida en sentido amplio, constituye un marco general en el cual pueden inscribirse numerosas prácticas de investigación en ciencias de gestión. Al interrogante “¿puede

17 Añadí en la bibliografía final las referencias de dos publicaciones de este autor, *La teoría del sistema general. Teoría de la modelización* (1977) y *La modelización de los sistemas complejos* (1990), que tratan, como se ve, a la vez de la modelización y de los subsistemas. La posición del “proyecto” en el centro del esquema 2 de este ensayo se debe a la importancia, al lado de la objetividad y de la subjetividad, de lo que ese autor denomina, en un artículo de 2005 (Le Moigne 2005: 427, citado en Puren DLC MR5: 6), la “proyectividad”.

18 Son la *action research* de K.Lewin (*Field theory in Social Science*, 1951), la *action science* (C. Argyris, R. Putnan y D. Mc Laine Smith, *Action Science*, 1985), la ciencia de ayuda a la decisión (B. Roy, “Ciencia de la decisión o ciencia de ayuda a la decisión”, 1992) y la investigación-intervención en CG (A. Atchuel y H. Molet, “*Rational Modelling in Understanding Human Decision Making: about two cases studies*” 1986; A. Atchuel, “Los saberes de la intervención en la empresa”, 1994).

ser modelizado el terreno?” responderemos que la interacción entre terreno y teoría es constitutiva de una ingeniería de gestión fundada que encabeza el proyecto general que se puede atribuir a las ciencias de gestión (David, 2000: 3).

Y propone en conclusión la siguiente definición funcional de investigación-intervención:

La investigación intervención consiste en ayudar, sobre el terreno, a concebir y aplicar modelos, herramientas y procedimientos de gestión adecuados, a partir de un proyecto de transformación más o menos definido en su totalidad, teniendo como objetivo la producción a la vez de conocimientos útiles para la acción y teorías de diferentes niveles de generalidad en ciencias de gestión (David, op.cit: 20).

El concepto de “modelo” utilizado por David no es fácil de definir. Presenta, como lo comprueba Sinaceur citado por Mucchielli (2006),

Una gran variedad de acepciones en las ciencias. Un modelo puede ser la simplificación de una teoría, la reproducción analógica de una realidad concreta, la formalización lógica de un conjunto de propiedades, un conjunto de observaciones y de medidas presentado en forma de ecuación, una muestra concreta de un funcionamiento particular, o bien una realización material del tipo “maqueta” (Mucchielli, 2006: 2).

Pero lo que no cambia es la función que asume: “Un modelo hace siempre de mediador entre un campo teórico del cual es una interpretación, y un campo empírico del cual es una formalización (*ibid.*).

Por el momento, señalaré sólo tres ideas a propósito del concepto de "modelo":

1) Como lo indica Sinaceur, el modelo desempeña una función de "mediador" –o de "interfaz", para utilizar otra imagen– entre la teoría y la práctica, función que proviene de su naturaleza epistemológica "intermediaria" entre uno y otro.

2) El modelo asegura esta mediación para ambos sentidos de la relación teoría-práctica:

- la inducción (de la práctica a la teoría): cf. el interrogante de David: "¿puede ser modelizado el terreno?";
- la deducción (de la teoría a la práctica): "aplicar modelos [...] sobre el terreno" (David, op. cit.).

Cuando el subsistema praxeológico de la investigación en DLC funciona como un circuito recursivo sobre sí mismo, la inducción dentro del proceso de conceptualización no continúa hacia la teorización, sino hacia la "modelización praxeológica", tomando después el relevo la deducción, con la movilización praxeológica (cf. esquema 1).¹⁹

Volvemos a encontrar el mismo encadenamiento inducción-deducción en el subsistema teórico, en el seno de un conjunto de procesos recursivos más complejo que estudiaremos más adelante, pero que los lectores podrán visualizar ahora mismo en el mismo esquema 1.

3) Existe una estrecha relación entre los conceptos de "sistema" y de "modelo", tal como lo afirma B. Walliser en la misma publicación citada arriba:

En realidad, el concepto de sistema es inseparable del de modelo, concebido como sistema representativo de un sistema concreto.²⁰Todo

¹⁹ Utilizo la expresión "movilizar modelos/movilización de modelos" empleada por los economistas: eso permite reservar el concepto de "aplicación" a otras formas de puesta en marcha de los modelos (los "aplicacionismos" praxeológico, metodológico y teórico), donde conserva el mismo valor semántico que en la expresión "investigación-aplicación" del esquema 2.

²⁰ B. Walliser repite en forma casi exacta la misma definición en su publicación de 2011: un modelo

sistema real se conoce por medio de modelos representativos (representaciones mentales individuales o representaciones formalmente explicitadas). A la inversa, todo modelo puede ser considerado como un sistema específico, ya sea de naturaleza concreta (maqueta) o abstracta (sistema de signos) (Walliser, op.cit: 10-11).

Lo que dice allí Walliser vale para el esquema 1, que es por lo tanto un sistema que representa en forma gráfica el resultado de una modelización del sistema de la investigación en DLC.

David considera su hipótesis inicial y su conclusión final (Cf. *supra*) como valederas para todas las ciencias humanas. Me parecen en todo caso valederas para la didáctica de las lenguas-culturas, como me propongo demostrarlo a continuación.

1. La investigación en didáctica de las lenguas-culturas y en ciencias de gestión: un mismo tipo de proyecto, la intervención

La DLC comparte con las CG el mismo “proyecto general” de intervención. Robert Galisson, quien fue durante su carrera el especialista francés en didáctica de lenguas-culturas que más insistió sobre la dimensión que llamaba “intervencionista” de la DLC, la definía en un artículo de 1990 como “una disciplina de observación (por lo tanto de conocimiento) y de intervención (es decir, de remediación y renovación)” (1990: 25). Pero añadía inmediatamente: “La D/DLC²¹ es también y en primer lugar una disciplina de observación (es decir de *conocimiento*) porque, científica y deontológicamente, tiene derecho a intervenir sólo... ¡con *conocimiento* de causa!” (Op.cit: 25, nota 64).²² Esta

es “un sistema formal que representa un sistema real” (pág. 9). Resulta divertido comprobar que si se comparan las dos citas separadas por unos veinte años, B. Walliser parece considerar “real” y “concreto” como equivalentes...

21 Sigla utilizada para designar la “didactología/didáctica de las lenguas y de las culturas”, denominación que propone en este artículo para designar a la disciplina. Posteriormente la nombrará como “didactología de las lenguas-culturas”. Personalmente, he retomado en mis publicaciones la expresión de las “lenguas-culturas”, pero he conservado el término tradicional de “didáctica” para calificar al conjunto de la disciplina, correspondiendo la didactología, a mi modo de ver, sólo a una de sus perspectivas constitutivas, con la metodológica y la didáctica (Cf. Puren DLC-DR1).

22 Este artículo de Robert Galisson es el primero de un número de la revista *Estudios de lingüística*

es la razón por la que el esquema 1 se divide verticalmente en dos partes: una, a la derecha, donde prevalece la "lógica de comprensión" (el objetivo principal es conocer la realidad en sí misma); la otra, a la izquierda, donde prevalece la "lógica de intervención" (el objetivo principal es actuar sobre la realidad). En el primer caso, tenemos en la "salida" del sistema, por ejemplo, un análisis del discurso de clase durante tareas gramaticales, en el segundo, un manual de gramática con ejercicios.²³

La DLC busca también elaborar, como lo escribe David para las CG, "conocimientos útiles **para** la acción" (las negritas son mías), es decir, los conocimientos del investigador que permitirán a los docentes²⁴ mejorar su acción de enseñanza: es el tipo de proyecto que corresponde a la "investigación-aplicación" (por ejemplo el lingüista o el especialista en didáctica va a dirigir el análisis de géneros discursivos basado en soportes destinados a una enseñanza sobre objetivos específicos) y a la "investigación-producción" (por ejemplo el investigador va a elaborar un modelo de secuencia didáctica adaptado a la realización de mini-proyectos por parte de los alumnos).

La "aplicación", en esta "investigación-aplicación" del esquema 2, corresponde al concepto de "movilización" en el esquema 1, donde he preferido reservar el concepto de aplicación al denominado "aplicacionismo" (metodológico, tecnológico o teórico), a fin de evitar la confusión entre dos ópticas diferentes:

aplicada donde compiló, en orden cronológico inverso, diez de sus propios artículos editados en distintas publicaciones, desde 1968 hasta 1990. Este conjunto de textos recorre la evolución histórica de la disciplina, como lo anuncia su título, "De la lingüística aplicada a la didactología de las lenguas-culturas". En este artículo de 1990, propuso el modelo más completo y acabado de su concepción de la disciplina, el "aparato conceptual/matricial de referencia para la D/DLC" (pág. 13): como era lexicólogo, elaboró su modelo según una lógica de repertorio.

23 Un artículo o un tratado de lingüística constituirá una "entrada teórica", si un investigador hace referencia o recurre a él en el marco de su investigación en DLC (Cf. 5.2.4.)

24 Me limitaré a los enseñantes y aprendientes. Sin embargo, como las investigaciones en DLC deben multiplicar los puntos de vista sobre su objeto, siempre complejo, con frecuencia deben tener en cuenta a esos otros actores que son los formadores, los autores de los manuales, los responsables educativos y administrativos... porque los resultados de esas investigaciones también pueden interesarlos, incluso ser ante todo de su incumbencia.

– Existe aplicacionismo cuando uno juzga autosuficiente el proceso (lineal) de aplicación porque considera sus resultados constante e inmediatamente utilizables en la enseñanza-aprendizaje (Cf. *infra* apartado 3.4 para el aplicacionismo metodológico; 5.2.5 para el aplicacionismo tecnológico; 4.3 para el aplicacionismo teórico).

– Existe movilización (praxeológica o teórica) cuando uno se propone reintroducir los resultados de este proceso (recursivo), después de una nueva conceptualización, ya sea en el subsistema praxeológico (para retroalimentar la modelización praxeológica), o en el subsistema teórico (para retroalimentar la teorización). En la teoría sistémica, estas nuevas contribuciones al sistema generadas por la actividad del propio sistema se llaman “entradas”.²⁵

Pero la DLC no contempla solamente los “conocimientos útiles **para** la acción” de los que habla David: debe tener en cuenta también los “conocimientos **por** la acción”²⁶: esta última expresión tiene significados diferentes si la acción en cuestión es (a) la de un profesor, (b) la de un estudiante-investigador o (c) la de un docente-investigador.

a) La acción en cuestión es la de un profesor

Se trata entonces de una “investigación-acción” (Cf. esquema 2), que parte de los conocimientos experienciales de un grupo de docentes con el fin de obtener nuevos conocimientos que ellos mismos producirán para sí por su propia acción colectiva de investigación, aunque puede ser que un docente-investigador o un grupo participe en su investigación y la use por su parte para sus propios trabajos de investigación.

²⁵ Sobre la noción de “retroacción”, Cf. *infra* 5.1. En el ítem 5, apartado 5.2, abordaremos las “entradas” en el sistema de investigación, que son los aportes externos. He propuesto más arriba algunos ejemplos de salidas.

²⁶ La idea de “conocimiento por la acción” tiene una larga tradición en pedagogía, que comienza incluso con anterioridad al *learning by doing* de John Dewey, en los años 1930. Ha sido retomada frecuentemente con posterioridad (aparece por ejemplo en la pedagogía del francés Célestin Freinet en los años 1920) o más recientemente con Donald Schön (1983), quien utiliza el concepto de “práctico reflexivo”, y también Jean-Marie Barbier (1996), quien emplea el concepto de “saberes de acción”.

b) La acción en cuestión es la de un estudiante-investigador²⁷

Cuando el investigador es también el profesor que interviene como tal en su propio dispositivo de investigación en clase –caso frecuente entre los estudiantes que preparan su monografía de trabajo final de master o su tesis en didáctica de las lenguas-culturas–, su investigación, inevitablemente, es en gran parte una “investigación-experiencial”, tipo de investigación donde los conocimientos **de** la acción se confunden con los conocimientos **para** la acción.

c) La acción en cuestión es la de un docente-investigador

Es el caso de la “investigación-experimentación” y de la “investigación-aplicación”, que hacen hincapié en la producción de conocimientos **por** la acción del investigador sobre el terreno, aunque la experimentación o la aplicación pueden ser realizadas en clase por otros docentes, y si éstos pueden participar en la investigación.

Pero en DLC, incluso cuando la investigación aspira a ser una “investigación-descripción” en su conjunto o solamente en una u otra de sus fases (observación de clases, análisis de las interacciones en clase, análisis de producciones de estudiantes...), no puede basarse sólo en los datos recogidos por el investigador, como parece pensarlo David para las investigaciones en CG: dicha investigación debe integrar en efecto los datos recogidos entre los profesores e incluso a veces entre los estudiantes, por lo menos si el investigador aplica este enfoque comprensivo que presenté en un manifiesto de 2003 (Puren, 2003b) como el primero de los siete enfoques fundamentales de una DLC madura: **el enfoque comprensivo (centrado en los actores)**. La expresión “enfoque comprensivo” encuentra su origen en la oposición –muy conocida por los especialistas del campo– entre una “sociología crítica” al estilo del sociólogo Pierre Bourdieu, en la cual el investigador pretende revelar realidades de las que la mayoría de los actores no estaría consciente (lo que en particular permitiría a una minoría de ellos, utilizarlas en su provecho), y una “sociología comprensiva” al estilo de Max Weber, que se centra sobre los actores en su entorno valorando su conciencia, su

²⁷ Hablo del “estudiante-investigador” para distinguirlo del “docente-investigador”, el cual tiene, como docente universitario, el estatuto de investigador profesional.

experiencia y su intencionalidad, es decir su grado de “comprensión” real (de ahí el nombre de este enfoque) de los juegos a los cuales se ven sometidos, de los desafíos a los que cuales están confrontados, de las acciones que llevan a cabo y de los proyectos que construyen. Dicho enfoque comprensivo corresponde al surgimiento de un paradigma comprensivo en el conjunto de las Ciencias Sociales (a las cuales corresponde en parte la epistemología de la didáctica de las lenguas-culturas ya que su objeto implica a los actores en relación activa en un marco institucional), paradigma que se sostiene en una rehabilitación de la parte explícita y reflexiva de la acción, así como de la facultad que tienen los actores para analizar por sí mismos su entorno y las acciones que allí realizan.

En otras palabras, la intervención del investigador en DLC no puede pasar por alto *a priori* conocimientos y competencias de estos otros actores que están constantemente en el terreno y que pretenden también mejorar las prácticas de enseñanza o aprendizaje, a saber los profesores y los estudiantes. Retomando la expresión de David, se puede decir que el investigador en DLC debe, a la vez, *recolectar* de los diferentes actores y *producir* para ellos conocimientos útiles para la acción.

Al final de su artículo (pág. 14), David propone el siguiente cuadro (las flechas dobles y las expresiones “Modelización praxeológica”, “comprensión”, “intervención”, “Modelización teórica” me pertenecen)

Un marco integrador para cuatro acciones de investigación en CG

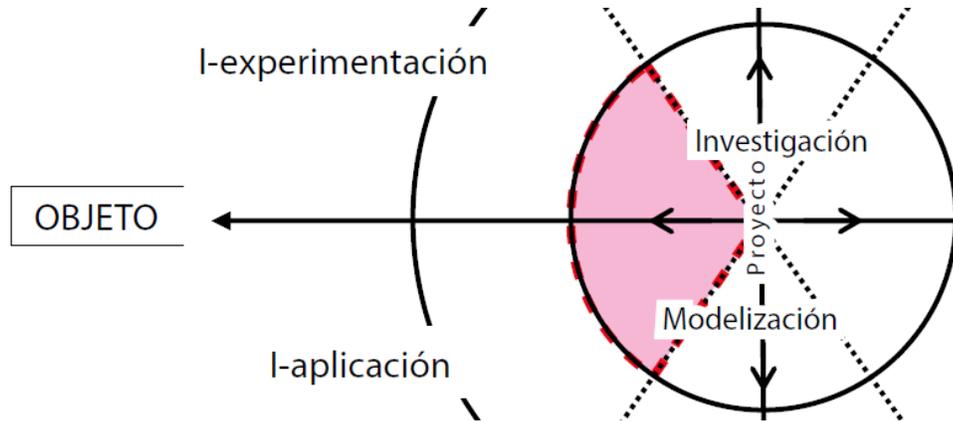
		Modelización praxeológica	
		Objetivo	
		Construcción mental de la realidad	Construcción concreta de la realidad
Enfoque	comprensión	Observación, participativa o no Elaborar un modelo descriptivo del funcionamiento del sistema estudiado	Investigación-acción Ayudar a transformar el sistema a partir de su propia reflexión sobre sí mismo, con una mirada participativa.
	Partir de una situación idealizada o de un proyecto concreto de transformación	Concepción “en cámara” de modelos y útiles de gestión Elaborar herramientas de gestión potenciales, modelos posibles de funcionamiento, sin relación directa con el ámbito.	Investigación-intervención Ayudar, en el campo, a concebir y poner en marcha modelos y herramientas adecuados para la gestión, a partir de un proyecto más o menos definido de transformación.
		Modelización teórica	

La “investigación-intervención” aparece aquí como un método específico, pero David la considera como parte integrante de todas las demás, como lo indica en el título de este cuadro e incluso en el de su artículo (“La investigación-intervención, ¿un marco general para la investigación en gestión?”). Siguiendo este mismo razonamiento, algunos especialistas en DLC pueden considerar la “investigación-acción” como un marco general para la investigación en su campo. Pero, para ello, es necesario atribuir a “acción” el sentido general de “intervención” en “investigación-acción”: esto no lo hago personalmente, porque considero que la “investigación-acción” posee una historia que le ha dado un significado particular, y porque es interesante conservar este significado ya que corresponde a uno de los grandes tipos de investigación posibles en DLC, tipo que debe reservarse, en mi opinión, a los investigadores profesionales (cf. Puren DLC-MR5: 24-30).

A continuación, presento los resultados de la comparación sistemática entre el esquema de David que se encuentra arriba y mi esquema 2 de los “distintos tipos de investigación en DLC”. Hay correspondencia, con la misma denominación o diferentes denominaciones, entre tres de los cuatro tipos de investigación:

Marco de los “métodos de investigación” en CG (David)	Esquema de los “distintos tipos de investigación” en DLC (Ch. Puren)
Observación, participativa o no	Investigación-descripción
Investigación-acción	Investigación-acción
Investigación-intervención [sentido restringido]	Investigación-producción

Al cuarto tipo de investigación, David lo llama en francés “*conception en chambre*”, o sea “concepción de escritorio”, es decir, sin vinculación con el terreno. Esta concepción corresponde a un modelo orientado al objeto previo a toda investigación y puede ser de experimentación o de aplicación. Es decir que este cuarto tipo de investigación, corresponde al triángulo indicado a la izquierda del esquema:



Esta “concepción de escritorio de modelos y herramientas de gestión”, en mi opinión, no constituye un tipo de investigación (en el sentido de *producto*), sino un tipo de *proceso* de investigación, que en el esquema siguiente está representado por el siguiente circuito:



Finalmente, creo que el esquema de David puede ser interpretado en función de las dos oposiciones, por un lado entre comprensión e intervención, y por otro, entre modelización praxeológica y modelización teórica, que se encuentran también en mi esquema. El concepto de “investigación-intervención” (difícil de delimitar precisamente porque el autor recurre para su descripción al concepto amplio de “proyecto”) correspondería al proceso recursivo que en mi esquema 1 parte de los modelos teóricos, los moviliza de acuerdo con los datos de terreno y somete los resultados de esta movilización a una conceptualización, y luego a una modelización praxeológica, a fin de lograr modelos praxeológicos (los “modelos y herramientas de gestión adecuados”). Es esta capacidad de integrar la modelización teórica y la modelización praxeológica que tendría la “investigación-intervención”, la que le permitiría por otra parte, según David, funcionar como proceso integrador de todos los métodos de investigación en CG.

2. La misma operación intelectual de base, la conceptualización, sobre un mismo objeto, los datos de terreno

Considero que el método más adecuado con respecto a los objetivos y a las necesidades de la investigación en DLC para la descripción "comprensiva"²⁸ del proceso de enseñanza es "el análisis cualitativo" tal como fue descrito por los sociólogos Huberman y Miles en 1991: este análisis consiste inicialmente –como lo presenté por primera vez mi artículo (Puren 1997b: 8)– en "conceptualizar", es decir, "condensar" los datos de terreno realizando sobre ellos las distintas operaciones constitutivas de la conceptualización, que son la "selección, focalización, simplificación, abstracción y transformación" (Huberman y Miles, op.cit.: 35)²⁹. El esquema 1 representa en su centro esta operación de conceptualización a partir de los datos de terreno.

Utilizo aquí "conceptualización" en el sentido restringido con respecto a lo que llamaba (Puren, op.cit: 2-3) la "conceptualización de primer nivel": se trata de inducir a partir de los datos de terreno unos *conceptos*, es decir, "representaciones mentales simbólicas de clases de elementos que permitan manipulaciones intelectuales a la vez [las] más económicas y [las] más potentes"³⁰.

El término "terreno" designa todo entorno concreto de enseñanza-aprendizaje. No se trata de "realidad empírica", porque la percepción de este terreno nunca es ingenua, sino siempre construida:³¹

– El docente percibe su terreno de trabajo en función de sus modelos praxeológicos y de sus intenciones de enseñanza, que posee en forma más o menos consciente y procesada. En efecto, la experiencia profesional personal y colectiva genera inevitablemente, a lo largo del tiempo, modelos praxeológicos:

28 Cf. *supra* la cita sobre el "enfoque comprensivo".

29 Retomaré la concepción del análisis cualitativo de estos dos autores en el apartado 3.3.

30 Véanse en este artículo, los ejemplos de conceptos de primer nivel "forma lingüística", "repetición", y "situación de enseñanza-aprendizaje" Para designar lo que llamo "situación" en ese artículo, utilizo ahora el concepto de "entorno", que integra dos grupos de datos de terreno: uno sobre el cual el docente no tiene poder (la "situación") y otro, el que construye intencionalmente para la enseñanza (el "dispositivo"). Estos tres son los conceptos-clave del "campo semántico del entorno en DLC" (Puren 030- Bibliografía).

31 De ahí surge la crítica, que retomaré en el punto 3.3., de la *Grounded Theory (Approach)*, que quiere ser, según una de las traducciones francesas de esta expresión, un "enfoque con basa empírica".

un tipo de esquema de clase³² un tipo de cuestionamiento de los documentos (Puren, 2014g), distintos abordajes gramaticales³³, etc. Retomaré la cuestión de los modelos praxeológicos en el punto 3.4.

– El investigador concibe su terreno de enseñanza-aprendizaje no solamente en función de sus modelos praxeológicos –si posee experiencia de enseñanza y más aún si su investigación tiene un objetivo intervencionista inmediato o mediato–, sino en función de sus modelos teóricos y su proyecto de investigación. Podrá obtener sus datos de terreno de tres fuentes diferentes:

- 1) Podrá obtenerlos de los profesores y de los estudiantes a través de cuestionarios, conversaciones, registros de clases filmadas y sus comentarios, etc.
- 2) Él mismo podrá obtenerlos por medio de la observación de clases, del análisis de las producciones de los estudiantes o de preparaciones de clases escritas, etc.
- 3) Finalmente, él mismo podrá producirlos o hacerlos producir especialmente para su investigación, es decir, en el marco de una “movilización teórica” (Cf. esquema 1): será el caso de las investigaciones de tipo experimentación o aplicación (Cf. esquema 2).

Cualquiera sea el método de recopilación del investigador, los “datos de terreno” no serán “datos brutos”, como no lo son los de los docentes, ya que los habrá seleccionado y luego *analizado e interpretado*³⁴ en función de su problemática de investigación.³⁵

Amplíe aquí considerablemente el concepto de “datos de terreno” en relación a mi artículo de 1997b, donde lo limitaba a las “informaciones de todo tipo relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua-cultura en todas sus

32 Cf. Puren 042 (Sitografía).

33 Cf. Puren 009,010 (Sitografía).

34 Remito a las págs. 2-3 de Puren DLC-DR1 donde ejemplifico más concretamente estas diferentes actividades de observación, análisis e interpretación (y luego de intervención) en DLC con el “caso particular de un formador que realiza una observación formativa en la clase de un docente principiante”.

35 Sobre el concepto de “problemática de la investigación”, Cf. Puren DLC-MR4 (Capítulo 1.2., págs. 5-9) (Sitografía).

fases y actividades, el que [los propios] profesores, *sobre la única base de su experiencia profesional*, pueden obtener a partir de su propia práctica o de la observación de colegas" (nota 3, subrayado en el texto).

– En efecto, por un lado, la experiencia profesional se ve enriquecida constantemente, en el caso de los "prácticos reflexivos"³⁶, no solamente por el proceso recursivo de modelización/movilización/conceptualización sobre sus propias prácticas, sino por las contribuciones proporcionadas por el mismo proceso realizado por los investigadores en el otro subsistema (teórico).

– Por otro lado, estos prácticos reflexivos pueden informarse sobre los datos de terreno recogidos por los investigadores, a fin de realizar sobre ellos su propia conceptualización. Cuando el investigador es, además, el docente que modeliza a partir de su propio terreno de enseñanza, como es el caso frecuente de los jóvenes investigadores, magísteres o doctorandos, no es más fácil hacer funcionar el sistema global de investigación, contrariamente a lo que se podría pensar, porque resulta más difícil mantener la necesaria distinción entre los dos subsistemas y sus lógicas complementarias, pero diferentes.

3. Un mismo desafío epistemológico, la modelización

3.1. La imposible relación directa entre la teoría y la práctica

La puesta en relación de la teoría y la práctica (esta última corresponde al "terreno" de David) es una problemática fundamental de las CG como de todas las Ciencias Humanas en general, en las que con frecuencia el trabajo se define simultáneamente como – los dos procesos en efecto son antagónicos, pero necesarios y solidarios– "una teoría de la práctica" y "una práctica de la teoría": para convencerse, basta con tipiar al mismo tiempo ambas expresiones en un buscador en Internet, y recorrer algunas páginas entre los miles de resultados que habrán aparecido.

36 Retomando la expresión célebre de Donald Schön (1983), que planteaba que el profesor construye su saber profesional por la acción y la reflexión en y sobre la acción.

En mi curso en línea ya mencionado, cito un fragmento de Durkheim donde, reflexionando sobre el estatus de la práctica y la teoría en pedagogía en los primeros años del siglo XX, termina definiéndola como “una teoría práctica”³⁷. La paradoja de esta expresión ilustra perfectamente la tensión constitutiva que rige no solamente la pedagogía general, sino las didácticas de todas las disciplinas, como concluye Sarremejane (2001) en el cierre de su obra *Historia de las didácticas disciplinares 1960-1995*:

La didáctica es un híbrido que vive su tensión interna a merced de las corrientes contradictorias que la atraviesan, [...] es un “ni... ni...”. Ni teoría porque no quiere separarse del “sentido práctico” que la constituye y que depende de los sujetos empíricos, ni práctica, porque para querer comprender la práctica se necesita la mediación mutiladora de un código simbólico que, de hecho, se aparta de lo real tal cual es. No queda entonces más que un sustituto empobrecido (pp. 444-445).

Efectivamente, es necesario evitar que, como dice este autor, la teoría sea solamente un “sustituto empobrecido” de los datos de terreno; pero también se debe evitar, como debería haberlo agregado para mantener la simetría entre los dos riesgos, que a la inversa, los datos de terreno aparezcan solamente como una acumulación heterogénea de elementos aislados. Ciertamente es necesario asegurar, como dice David, “la interacción entre terreno y teoría” (cf. *supra*), pero pienso, contrariamente a él, que no puede realizarse directamente: tanto la comprensión del terreno como la intervención in situ exigen disponer de *modelos*, teóricos y/o praxeológicos, según la estrategia que se haya elegido (cf. los “modelos teóricos” y los “modelos praxeológicos” en el esquema 1).

3.2 Definición/descripción de la noción/ del concepto de modelo y teoría

Es indispensable, en epistemología, distinguir entre la *definición* de un término –su núcleo semántico permanente– y su *descripción*, es decir, las distintas

37 Cf. Puren DLC-DR3 (Cap. 5: 9-10)

características que presenta según sus contextos y usos³⁸. La diferencia entre noción y concepto, por su parte, puede compararse a la que existe entre un material (hierro, acero) y la herramienta fabricada con ese material (un par de tijeras, una perforadora): la noción es la "materia semántica" y los conceptos correspondientes las "herramientas semánticas". Se hablará así de la "noción de modelo" si se piensa en su naturaleza epistemológica, pero de "concepto de modelo" o de "concepto de modelo praxeológico/teórico" si se piensa en sus funciones, como ocurrirá seguramente más a menudo cuando se precise de qué tipo de modelo se trata.

La "materia semántica" del modelo, es una representación simbólica, pero esta definición es demasiado abstracta y general para ser útil: es como si uno le pidiese "acero" a un vendedor de ferretería sin precisar en qué herramienta está pensando.

Cuando Walliser presenta las "ideas esenciales" sobre las que el concepto de modelo se "forjó" (cf. cita más arriba: esta palabra "forjó" resulta muy adecuada, ya que se relaciona con la idea de instrumento), él realiza una descripción del mismo, y procede de la misma manera cuando presenta más adelante, en esta misma obra (Cf. 179-180):

– las cinco "herramientas de la modelización": los "instrumentos" de recopilación y las "técnicas de movilización y tratamiento de datos", los "métodos de aprehensión de un sistema o de un fenómeno" y las "problemáticas"³⁹;

– y las ocho "funciones de la modelización": cognitiva, previsional, de toma de decisiones, normativa, pedagógica, de investigación, de concertación, ideológica.⁴⁰

38 Esta distinción se encontrará desarrollada e ilustrada Puren 2013a, capítulo 1.2. (Sitografía).

39 Las problemáticas, según B. Walliser "vehiculizan principios de análisis *a priori* y [...] se distinguen por los presupuestos epistemológicos en los que se inspiran (problemática psicoanalítica, marxista)": lo que menciona ahí como "problemáticas" corresponde a lo que generalmente se denomina "paradigmas" en epistemología (sobre los paradigmas en DLC, Cf. Puren DLC-DR3, capítulo 3.2: 15-16).

40 Cf. la reproducción del fragmento correspondiente en Puren 014. Walliser amplió luego a seis funciones. Las presenta en su obra de 2011, pero ya se encuentran expuestas en su artículo de 2007, disponible en línea.

Michaël Ballé, sociólogo de formación y especialista en CG, considera los modelos mentales empleados en nuestra vida diaria como “*representaciones simbólicas* de situaciones a las cuales los individuos se ven confrontados” (2002: 36): se puede observar con exactitud en este enunciado la parte puramente definitoria (en bastardilla) y la descripción que sigue, que se hace en función del campo en la cual inserta el concepto, a saber, la sociología.⁴¹

Mi teoría general de la investigación en DLC no se basa en una *definición* de “modelo” opuesta a la de “teoría” (como Huberman y Miles, pienso en efecto que estos dos conceptos están constituidos básicamente por la misma “materia epistemológica”) sino sobre una *descripción* diferente, que tomo prestada de dos de mis autores de referencia en epistemología y que presento en un texto mío anterior⁴². Aquí, me limitaré a dar solamente dos de las características esenciales de la descripción que se hace allí de esos dos conceptos:

– Con una *teoría* se pretende comprender la realidad en sí misma, y su criterio de evaluación es su adecuación a esta realidad.

– Con un *modelo* se pretende actuar sobre la realidad, y su criterio de evaluación es su pertinencia y su eficacia en su contexto.

Pero esta descripción del modelo sólo es válida para el modelo praxeológico: un “modelo teórico”, como lo hemos visto con Sinaceur, puede ser “la simplificación de una teoría” que permita representársela o puede estar destinado a comprobar la teoría y no a modificar la realidad. Además, contrariamente a lo que propuse en el cuadro del artículo mencionado⁴³ y en artículos anteriores, pienso que

41 Propone en este artículo un ejemplo muy claro de “modelo” que toma la forma de un escenario accional mental: “Ella lo encontró en un bar y éste le propuso acompañarla. La llevó por calles poco frecuentadas. Le aclaró que se trataba de un atajo. La condujo tan rápido a su casa que logró llegar a tiempo, para ver el noticiero televisivo de las 8.” ¿Por qué el final de esta historia es tan sorprendente? Con respecto al conjunto de la historia, la conclusión es valedera. Sin embargo, la mente va directamente a una idea muy diferente y anticipa toda clase de desenlaces más o menos desagradables. En efecto, el pensamiento no sigue aquí un razonamiento lógico y construye, apoyándose en un “modelo mental”, una representación simbólica de la situación en la cual los encuentros en bares generalmente terminan en forma desagradable, como cualquier guion que gira en torno al tema: “No se debe hablar con desconocidos” (p. 36).

42 Cf. Puren 015 (Sitografía).

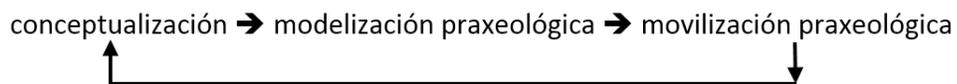
43 Id. anterior.

es necesario distinguir, en el proceso de investigación en DLC, entre una "teorización externa", que se realiza efectivamente a partir de entradas teóricas, y una "teorización interna", que es el caso de los especialistas en didáctica cuando parten de datos de terreno y los conceptualizan, no con un objetivo praxeológico inmediato (*i.e.* de intervención), sino en primer lugar, con un objetivo teórico (*i.e.* de comprensión): es el caso de la investigación que llevé a cabo para redactar el presente texto, cuyo objetivo no es diseñar métodos ni tipos de investigación (ya lo hice en otras publicaciones), sino un modelo teórico, es decir, una representación simbólica (sintetizada en el esquema 1) que permita en particular comprender mejor el funcionamiento de la investigación en DLC.

Para concluir el presente apartado, puedo arriesgarme a proponer mi propia definición-descripción de los "modelos" en DLC⁴⁴:

En la investigación en DLC, los modelos son representaciones simbólicas de conjuntos de conceptos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje que han sido elaborados:

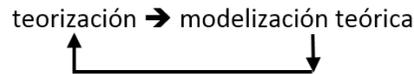
– ya sea por inducción a partir de los datos de terreno, con el fin de comprender mejor este proceso con el objetivo inmediato de mejorarlo: son los modelos que he denominado "praxeológicos" en este ensayo en el sentido que han sido elaborados directamente por y para la acción sobre el terreno; están enlazados en el siguiente bucle recursivo:



– ya sea por deducción a partir de una teoría, con el fin de comprender mejor este proceso con el objetivo mediato de mejorarlo: son los modelos denominados "teóricos" en el sentido que fueron elaborados por la teorización, y al mismo tiempo:

⁴⁴ Esta definición es muy abstracta, incluso con los pequeños esquemas recursivos que integra, y sólo puedo aconsejar tener el esquema 1 a la vista...

(1) para la teorización: se emplean en un primer circuito recursivo



(2) para la acción: aparecen en un segundo circuito recursivo



El esquema 1 del presente texto⁴⁵, es un modelo teórico del proceso de investigación en DLC; el esquema 2, un modelo teórico de los distintos tipos de investigación en DLC: su primer objetivo consiste en permitir la comprensión de la realidad de la investigación, aunque, como lo espero, podrán ser utilizados a posteriori por alumnos investigadores y sus directores para mejorar la investigación.

Se encontrará una presentación de distintos tipos de representación de los modelos en DLC en Puren et al. 1999h, donde los llamo “configuraciones conceptuales”: se trata de la lista, el cuadro, el proceso y la red (capítulo 2.2: 25-30). Propongo seguidamente una “sesión de trabajos prácticos” sobre estas mismas configuraciones (capítulo 2.3: 30-33).

3.3 Conceptualización, modelización praxeológica/teórica y teorización

Retomo y amplío a continuación la presentación del procedimiento de análisis cualitativo propuesto por A.M. Huberman & M.B. Miles (1991), que comencé en el ítem 2 *supra*:

⁴⁵ El esquema 1 ha sido objeto de numerosas modificaciones durante la redacción del presente ensayo y soportará muchas otras en las próximas versiones de este trabajo, que se actualizará regularmente en mi sitio. Retomando la expresión de Huberman A. Michael y Miles Mathew B. (1991), el presente esquema solo constituye un “marco conceptual [es decir] simplemente una versión momentánea del mapa del territorio explorado por el investigador”. Agradezco a todos los lectores que me envíen comentarios a mi dirección contact@christianpuren.com. Dejaré testimonio en la página de descarga de este ensayo de todos los comentarios que me permitan modificar sustancialmente mi teoría para mejorarla.

1) Consiste en “condensar” los datos de terreno realizando sobre ellos las distintas operaciones constitutivas de la conceptualización, es decir, la “selección, focalización, simplificación, abstracción y transformación” (Op.cit: 35).

2) Luego en presentarlos en forma de matriz, gráficos, diagramas y cuadros para “sacar conclusiones y pasar a la acción” (Op.cit: 36).

3) Finalmente se relaciona cada dato obtenido sobre el terreno con otros datos, agrupándolos bajo unos “elementos conceptuales” (*constructs*) cada vez más amplios con el fin de alcanzar progresivamente “una coherencia conceptual/teórica” (Op.cit: 413). Se conecta a su vez estos mismos elementos conceptuales a conectar con una “teoría”, definida ésta como un “marco conceptual” que consiste en una descripción de los conceptos clave (dimensiones, factores, variables) así como de sus relaciones e interacciones.

Me parece que los dos sociólogos describen allí, después de la fase 1 de conceptualización, dos tipos de operaciones diferentes:

– El primer tipo de operación (en 2) es la “modelización”, que corresponde en mi artículo de 1997 (1997b) a la “conceptualización de segundo nivel”. Las “matrices, gráficos, diagramas y cuadros” que citan Huberman y Miles corresponden precisamente a distintos tipos posibles de representación gráfica de los modelos. Esta modelización está destinada a producir modelos praxeológicos que se van a movilizar luego para actuar inmediatamente sobre el terreno, “para pasar a la acción”. Cf. en el esquema 1, en la prolongación de la conceptualización, la “modelización”, los “modelos praxeológicos” y su “movilización”, la cual llamo “praxeológica” para diferenciarla de “la movilización teórica” (que veremos más adelante en 4.1).

– El segundo tipo de operación que describen Huberman y Miles es la “teorización”, que corresponde en mi artículo de 1997 (op.cit) a la “conceptualización de tercer nivel”. Pasamos de la conceptualización a la teorización a partir del momento preciso en que los conceptos se apartan de sus datos de terreno originales porque el investigador comienza su trabajo sobre ellos a la vez en sí mismos y en relación unos con otros, con el objetivo de llegar a una coherencia conceptual global: es la “coherencia teórica” de la que hablan Huberman y Miles. Y para

llegar a esta coherencia única, es imprescindible recurrir a un único principio de coherencia, es decir, a un “paradigma”⁴⁶. Como se ve en el esquema 1, la operación de conceptualización llega a una bifurcación epistemológica: continúa, ya sea hacia la “modelización praxeológica”, llamada así porque va a construirse en una lógica prioritaria de intervención, ya sea hacia la teorización, construida en una lógica prioritaria de comprensión (Cf., en lo alto del esquema 1, la indicación de estas dos lógicas, que son en ese momento mutuamente excluyentes).

En cuanto a la pregunta de David “¿puede ser modelizado el terreno?”, la respuesta que da luego no es directa: “la interacción entre terreno y teoría es constitutiva de una ingeniería fundada de la gestión [...]”. Pero se comprende que para él los “modelos” permiten administrar mejor la empresa porque son los productos, para el investigador, de una interacción “entre terreno y teoría”. Además, habla de “modelos de gestión”.

Esta expresión de “ingeniería fundada de la gestión” está muy poco presente en los textos de los especialistas franceses de las CG, que mencionan generalmente el “enfoque (teórico) con base empírica” o la “teoría con base empírica” para traducir la expresión inglesa “*Grounded Theory (Approach)*”, en la cual “*grounded*” tiene un fuerte sentido etimológico de “fundado/basado/afianzado en el terreno”.⁴⁷

Las relaciones establecidas entre la “*Grounded Theory*” (en adelante con la sigla “GT”), y el análisis cualitativo son diferentes y a veces incluso opuestas, según los autores. Por ejemplo:

– para algunos, la GT es una variante del análisis cualitativo tal como lo definen los sociólogos Huberman y Miles en su publicación de 1991; es el caso por ejemplo de los autores de una formación en línea de la Asociación de Facultades de Medicina de Canadá⁴⁸;

46 Sobre el concepto de paradigma, Cf. *supra*, nota 41.

47 Retomaré esta cuestión de la “ingeniería” en DLC en el punto 7, dedicado a esta cuestión.

48 Esta cita y la siguiente fueron traducidas del inglés al francés por el autor, y del francés al español por las traductoras.

– para otros, al contrario, la GT es una metodología inductiva general que recurre tanto al análisis cualitativo como al cuantitativo; es la posición del *Grounded Theory Institute*, quien define así su posición:

Todas las investigaciones se “fundan” en datos empíricos, pero pocas logran elaborar una “teoría fundada” sobre una base empírica. La “Teoría con base empírica » es una metodología inductiva. Aunque muchos la consideran como un método cuantitativo, no es cierto. En un método general. Es un método de producción sistemática de la teoría a partir de un método sistemático de investigación. Es un conjunto de procedimientos rigurosos de investigación que permiten la creación de categorías conceptuales. Estos conceptos/categorías se relacionan unos con otros de modo tal que producen una explicación teórica de la acción/ de las acciones por la cual/por las cuales los actores de un campo particular buscan permanentemente responder a sus necesidades. La “Teoría con base empírica” puede abordarse con datos cualitativos o cuantitativos⁴⁹.

En la misma página de su sitio, el Instituto copia de uno de sus miembros, Odis E. Simmons, un modelo de proceso de investigación de tipo GT a la vez sistemático y extremo, puesto que su fase inicial de “Preparación” se presenta en estos términos:

Limitaremos al máximo los conceptos y marcos conceptuales previos. No hemos consultado con anterioridad ninguna bibliografía. Partimos de una temática general, pero no hemos predefinido ninguna problemática de investigación.

Esta concepción radical de la GT obviamente no puede aplicarse a la investigación universitaria en DLC, ni siquiera a la investigación llevada a cabo por los profesores sobre su propia práctica, y me parece totalmente paradójico calificar de

⁴⁹ Esta cita y la siguiente fueron traducidas del inglés al francés por el autor, y del francés al español por las traductoras.

“teoría” lo que será obtenido por tal método. En DLC, hasta la conceptualización que se orienta hacia la modelización praxeológica no debe “limita[r] al máximo los conceptos y marcos conceptuales previos”, sino que por el contrario debe explicitarlos, y seguidamente ser capaz de modificarlos e incluso, si es necesario, de cuestionarlos. Esta es la razón por la que no hablo personalmente de “datos empíricos”, sino de “datos de terreno”.

Lo que se puede temer de un pragmatismo tan radical como lo es esta versión de la GT, es que genere un “aplicacionismo metodológico” (Cf. ítem 3.4) igualmente radical, que puede bloquear la recursividad de los procesos de la investigación, recursividad tan necesaria si uno elige tomar la vía corta de la modelización praxeológica (*i.e.* si utiliza el único subsistema praxeológico de la investigación) como si elige seguir la vía larga de la teorización (*i.e.* si utiliza el subsistema teórico de la investigación), y con más razón, si uno se propone operar en el sistema global, lo que implica organizar “entradas” de los resultados de la movilización teórica en el subsistema praxeológico (cf. la representación de los procesos correspondientes en el esquema 1). Es este mismo tipo de aplicacionismo metodológico el que se encuentra en la base de la ideología de las “buenas prácticas” que prevalece actualmente en los organismos internacionales como la UNESCO o la OCDE, y que se vuelve a encontrar entre los responsables del Ministerio francés de Educación Nacional.⁵⁰

Esta concepción radical de la GT tampoco es la de David, quien presenta así el “Principio nº 3” de su concepción “de la investigación intervención como metodología general en ciencias de gestión”:

El investigador recorre diferentes niveles teóricos: hechos elaborados, teorías intermedias, teorías generales, niveles axiomático (conceptos de base) y paradigmático (postulados de base). **El nivel teórico operativo es el de las teorías intermedias**, fundadas, que permite a la vez un diálogo con el terreno y con las teorías generales. Una de las consecuencias metodológicas es [...] que es difícil, en el marco de estas investigaciones, establecer al inicio del proceso y

50 Para una crítica de esta ideología, Cf. Puren 2007a. Sin duda, saca su prestigio, e incluso su origen, de la técnica de gestión llamada *benchmarking*.

con anterioridad a la consulta del terreno una revisión de la literatura completamente pertinente, ya que las teorías existentes se revisan continuamente gracias a los materiales empíricos (David, op.cit: 13, subrayado en el texto original).

Lo que David denomina "teorías intermedias" parece corresponder a lo que llamo "modelos teóricos" en mi esquema 1, pero no les asigno el mismo lugar en el sistema de investigación. Me parece contradictorio, como sostiene David en el párrafo anterior, concebir un proceso de teorización que vaya de los "*hechos elaborados*" y pase por las "teorías intermedias" para llegar a las "teorías generales", considerando al mismo tiempo estas "teorías intermedias" como un "nivel teórico operatorio" donde sería posible "mantener un diálogo con el terreno". Si esas teorías intermedias forman parte del proceso de teorización, ya no están orientadas hacia el terreno, sino hacia la teoría, y han perdido por lo tanto la flexibilidad y maleabilidad necesarias para este "diálogo" con el terreno. Los "modelos teóricos", en mi concepción, pueden efectivamente considerarse como "teorías intermedias", pero lo son cuando se encuentran dentro del proceso que va de la teoría para volver de nuevo hacia el terreno. En otras palabras, en la lógica de comprensión que es la de la teorización, considero que no son los datos de terreno los que se modelizan, sino la propia teoría.

Estoy de acuerdo con David, por el contrario, en cuanto a la recursividad del conjunto del proceso: la teoría parte del terreno para volver a ella y otra vez salir de ella, y así sucesivamente. Esta recursividad vale a *fortiori* para los modelos praxeológicos: ningún investigador, por consiguiente, puede ni debe abordar el terreno "limita[ndo] al máximo *los conceptos y marcos conceptuales previos*", como lo propone Odis E. Simmons. Aun cuando busca la innovación radical, ésta no se obtiene por olvido de la tradición, sino por ruptura consciente con ella.

3.4 Los modelos praxeológicos

Comencé a abordar la cuestión de los modelos praxeológicos más arriba, a propósito de la conceptualización de los datos de terreno —proceso que genera inevitablemente modelos personales y colectivos de ese tipo en los docentes—, y

di algunos ejemplos: un tipo de esquema de clase, un tipo de cuestionamiento de los documentos, distintos procedimientos de trabajo sobre la gramática. Ésos son “meso-modelos praxeológicos”, de tamaño intermedio entre micro-modelos tales como una técnica determinada (la de la corrección regresiva de la entonación de una frase larga, por ejemplo)⁵¹, y macro-modelos como son las metodologías constituidas.⁵²

Los modelos praxeológicos de un docente pueden haber sido inducidos por él mismo a partir de su propia experiencia práctica, pero se puede pensar que la mayoría de ellos, aun cuando los modifica *a posteriori* a partir de esta experiencia personal, son en realidad unas “entradas metodológicas” (Cf. infra capítulo 5.2.3).

El docente puede movilizar estos modelos praxeológicos en sus prácticas de clase según tres grandes tipos de operaciones:

a) De manera sistemática y mecánica: se trata entonces de la “aplicación metodológica”. Tal aplicación no puede hacerse por definición sino por medio de un modelo praxeológico exclusivo desde el punto de vista metodológico⁵³, aun cuando tenga variantes, como el esquema de clase propuesto en 1902 por Adrien Godart⁵⁴. Cuando se trata de un modelo praxeológico “meta-metodológico”, o “didáctico”⁵⁵, es decir, que integra distintas opciones metodológicas⁵⁶, no puede haber aplicación, se trata entonces de la operación de tipo (b) presentada abajo.

51 Para que los estudiantes conserven la entonación del conjunto de una frase larga, se la hace repetir agregando sucesivamente sus diferentes partes a partir de la última: “... calle Montmartre.”/“... 6, calle Montmartre.”/“... que la lleve 6, calle Montmartre.”/“Pidió al taxista que la lleve 6, calle Montmartre.”

52 Los “modelos praxeológicos” son denominados frecuentemente “modelos prácticos” en Ciencias Humanas; “praxeológicos” me parece una designación más adecuada, porque los interpreto desde el punto de vista epistemológico en función de la corriente filosófica del “pragmatismo”. En mis trabajos me inspiré de su representante más conocido, Richard Rorty, en particular de su *Introducción al pragmatismo* de 1995 (Cf. Puren 048 y 015).

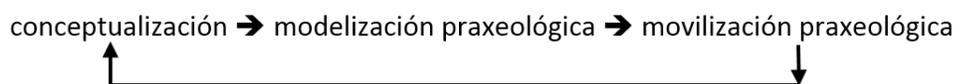
53 Cf. Puren 009 (Sitografía).

54 Cf. Puren 042 (Sitografía).

55 Sobre la distinción entre la perspectiva metodológica y la perspectiva didáctica, esta última de naturaleza meta-metodológica, Cf. Puren DLC-DR1.

56 Cf Puren 2014g y Puren 010 (Sitografía).

b) De manera reflexiva, seleccionando conscientemente entre varios modelos (o entre sus opciones internas, Cf. aquí arriba) en función de sus intenciones de enseñanza y observando en tiempo real sus efectos con el fin de modificarlos o abandonar uno para movilizar otro si se requiere: en ese caso, propongo hablar de "movilización praxeológica". Ésta tiene por objeto solucionar problemas determinados de enseñanza-aprendizaje o gestionar problemáticas⁵⁷, pero constituye también una "reentrada" en el subsistema praxeológico, es decir que viene a alimentar de manera retroactiva la dinámica recursiva de la reflexión profesional:



c) De manera reflexiva, también, en un mismo proceso de "movilización praxeológica", pero combinando después su propia conceptualización con la de los investigadores que realizaron por su parte una movilización teórica sobre el terreno.

En tanto se desempeñe como actor de estos dos últimos procesos dentro del subsistema praxeológico de la investigación, se puede considerar al práctico reflexivo como un investigador que trabaja *sobre* y *para* su propia práctica.

4. Del subsistema teórico al subsistema praxeológico

Junto a los "modelos praxeológicos" cuyos conceptos permanecen conectados a los datos básicos de terreno porque se construyeron sin perder nunca de vista el objetivo de intervención, existen también "modelos teóricos". Para distinguir entre la modelización a partir de la conceptualización de los datos de terreno y esta segunda modelización a partir de las teorías, he denominado la primera "modelización praxeológica", y la segunda "modelización teórica" (Cf. las dos flechas correspondientes en el esquema 1).

⁵⁷ Sobre la distinción entre las nociones de "problema" y "problemática", Cf. Puren 023.

4.1 La movilización teórica

Mientras que la modelización praxeológica se hace directamente a partir de la conceptualización de los datos de terreno, solamente es posible concebir modelos teóricos a partir de las teorías (aunque las modelizaciones teóricas pueden tener un efecto de retroacción sobre la teorización); y es únicamente de manera indirecta, por medio de estos modelos movilizados sobre el terreno⁵⁸, como se pueden probar las teorías.

El subsistema teórico funciona según sus propias lógicas (la que tiene el objetivo de explicación de la realidad en sí misma y la de la coherencia interna), y puede a veces, por lo tanto, no llegar a *reentrar* en el subsistema praxeológico (es decir, llegar a retroalimentarlo). Es el caso descrito por Dominique Bucheton y Élisabeth Bautier en un artículo de 1996 titulado “Interacciones: Co-construcción del sujeto y los saberes”, en donde examinan todas las teorías disponibles. Concluyen, con toda honestidad:

Estas diferentes investigaciones son generalmente muy técnicas y aportan conocimientos de gran valor, pero **esos conocimientos se centran en el funcionamiento mismo de los intercambios en su dimensión lingüística y conversacional**. Aunque son útiles para comprender cómo funciona la clase, o cómo los sujetos que interactúan construyen lo que allí se produce, a pesar de todo. **Hasta el momento**, estas investigaciones no se han focalizado sobre los sujetos con sus especificidades individuales y sociales. De ahí que no han contribuido con eficacia, **hasta hoy por lo menos**, a mejorar las situaciones de aprendizaje, a pesar de que han demostrado que hasta los alumnos con dificultades, que hasta los niños muy pequeños (Frédéric François),

58 En las Ciencias Exactas, los modelos son movilizados y las teorías probadas en una realidad acondicionada, la del laboratorio. En didáctica, la de las lenguas-culturas como la de todas las Ciencias Humanas, la influencia del entorno real y de la complejidad de sus múltiples factores, humanos y materiales, hace que las investigaciones en laboratorio no pueden ser nunca “reinyectadas” directamente en la modelización praxeológica (por más que no les agrada a los especialistas de las Ciencias Cognitivas, que quisieran imponernos un nuevo “aplicacionismo cognitivo”, después del que conocimos en DLC con el behaviorismo...).

manifiestan posibilidades de intercambios verbales y de elaboración tanto discursiva como referencial, con frecuencia desconocidas por los docentes, y por lo tanto desaprovechadas por ellos como competencias o saberes (Las negritas son mías).

En otras palabras, la movilización de los modelos teóricos⁵⁹ permite producir nuevos datos, pero (Cf. el primer enunciado destacado) la “bifurcación” hacia la modelización praxeológica (Cf. *supra* 3.3) no llega a realizarse. Puede sorprender, dicho sea de paso, que las autoras critiquen a los docentes porque no aprovechan las competencias discursivas de sus alumnos, cuando ellas reconocen, por otra parte, que los propios investigadores no están en condiciones de proponer los modelos praxeológicos correspondientes. Se observarán también las dos expresiones destacadas a continuación en la cita (“hasta el momento”, “hasta la actualidad por lo menos”): las expresiones de este tipo son utilizadas sistemáticamente por los que quieren a toda costa proteger su creencia –un tanto científicista– en la eficacia obligatoria de toda investigación teórica en didáctica de las lenguas-culturas: cuando esta eficacia no se comprueba, la anuncia para el futuro⁶⁰. Sin embargo, la historia indica con numerosos ejemplos que cuando el subsistema teórico no logra proporcionar rápidamente reentradas en el sistema praxeológico, las investigaciones teóricas correspondientes terminan por ser abandonadas.⁶¹ Una de las conclusiones generales que saqué al final de mi *Historia de las metodologías* (Puren 1988a) era la siguiente:

59 Sobre el concepto de “movilización” (de los modelos), Cf. *supra*, nota 22.

60 Florilegio sacado del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (CONSEJO DE EUROPA, 2002, yo subrayo):

–“La descripción también tiene que estar basada en teorías sobre la competencia comunicativa, lo cual resulta difícil de lograr porque la teoría y la investigación [**actualmente**] disponibles no proporcionan una base adecuada para dicha descripción.” (p. 23; “actualmente” aparece sólo en la versión francesa del *MCERL*).

–“Los trabajos recientes sobre los universales lingüísticos no han producido **todavía** resultados que puedan ser utilizados directamente para facilitar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas”(p. 107).

–“La gramática de cualquier lengua en este sentido es enormemente compleja, y **hasta ahora** se resiste a un tratamiento concluyente o exhaustivo”(p. 110).

61 Encontré recientemente en una compilación de chistes y juegos de palabras dignos del *Almanach Vermot* [antigua revista francesa especializada en este tipo de compilaciones], una frase de gran valor epistemológico: “No hay problema que resista indefinidamente a una falta de solución”...

No niego la existencia de ciertos progresos en las teorías de referencia, pero compruebo que han conducido más a plantearse nuevos problemas que a proponer soluciones a los problemas ya conocidos, y que las “revoluciones” metodológicas no han producido tantos progresos como desplazamientos de la problemática didáctica (op.cit: 264).

Un ejemplo de ello son las investigaciones sobre la evolución de los errores de los estudiantes durante su aprendizaje, investigaciones a partir de las cuales algunos creyeron en los años 80 poder generar modelos praxeológicos de progresión lingüística: estas investigaciones pasaron de moda, aunque si bien persisten algunas, el ambicioso proyecto científico que perseguían al comienzo fue abandonado.

La “movilización teórica” puede hacerse con dos tipos de objetivos diferentes (se podrá consultar el esquema 1 para localizar las flechas que esquematizan las operaciones correspondientes):

1) Comprobar las teorías correspondientes, en el marco de lo que se llama en el esquema 2 la “investigación-experimentación”: los resultados van a validar las teorías o a llevar a los investigadores, recursivamente, a reanudar la conceptualización y la teorización para modificar esas teorías.

2) Procesar los datos de terreno, como cuando los especialistas del análisis del discurso estudian así corpus de interacciones lingüísticas en clase. La mejor comprensión de los datos de terreno podrá entonces ser analizada por los especialistas en didáctica, en el marco de lo que se llama en el esquema 2 la “investigación-aplicación”, para renovar la conceptualización que hacen, modificar sus modelos praxeológicos o crear otros nuevos: es lo que aparece representado, en el esquema 1, por la reunión, dentro de los datos de terreno, de las líneas discontinuas de las operaciones de movilización teórica y movilización praxeológica: los resultados de la movilización de los modelos teóricos van a poder funcionar entonces como una “entrada” en el subsistema praxeológico (es una “reentrada” con relación al sistema global).⁶²

⁶² A la inversa, la historia muestra que los resultados de las movilizaciones de los modelos praxeológicos

Existen otros cuatro modelos de procesos que establecen una relación entre el subsistema teórico y el praxeológico, y que lo hacen de manera directa y aislada, sin entrar en una dinámica recursiva: la movilización retórica, la aplicación teórica, la transposición didáctica y la implicación teórica.

4.2 La movilización retórica

Existe "movilización retórica" cuando los metodólogos y los didactas recurren *en su discurso* a teorías con el fin de legitimar modelos praxeológicos.

La lingüística, la sociolingüística y la psicología del aprendizaje –siendo esta última rebautizada en los últimos años "teorías cognitivas"– han sido tradicionalmente denominadas "teorías de *referencia*" en didáctica del francés lengua extranjera (FLE). Estas teorías han alimentado, a veces, los procesos del subsistema teórico (modelización teórica/modelos teóricos/movilización teórica/conceptualización/teorización), pero a veces, se han desviado en parte hacia este proceso de "movilización retórica" (Cf. la flecha correspondiente en el esquema 1), y su designación como "teorías de *referencia*" se revela muy adecuada. En mi *Historia de metodologías*, noté en sucesivas ocasiones este fenómeno, y lo volví a señalar en la conclusión general tomando como ejemplo el caso de la metodología audiovisual francesa:

Las referencias a la MAO⁶³ y a los principios de la Lingüística Aplicada americana son ciertamente numerosas en el discurso didáctico francés entre 1960 y 1975; y hasta la actualidad, la historia de la MAO americana es más conocida en Francia por los especialistas en didáctica que la MAV francesa. Sin embargo, esas referencias han sido utilizadas muy frecuentemente, a mi juicio, como una garantía científica de prestigio en una racionalización a posteriori de concepciones y prácticas esencialmente heredadas de la historia francesa: este hecho me parece particularmente evi-

alimentaron e incluso suscitaron la investigación teórica: los problemas de enseñanza de la gramática, por ejemplo, las investigaciones lingüísticas.

63 MAO=metodología audio-oral. MD=metodología directa. MAV=metodología audiovisual.

dente, por ejemplo, en la tentativa de algunos teóricos franceses de otorgar a la imagen de la MAV el rol que desempeña el estímulo en la psicología behaviorista, cuando es evidente que sólo sistematiza en esta metodología las dos funciones principales ya asignadas a las imágenes en la MD, donde eran consideradas como procesos intuitivos de explicación del léxico o de la presentación de la situación (op.cit: 210).

Sucedió lo mismo con las referencias que ciertos especialistas en didáctica promotores del enfoque comunicativo hicieron sobre la teoría socio-constructivista de la interacción como co-construcción del sentido, cuando en los manuales, y seguramente en las prácticas de comunicación en clase, esta interacción se limitaba a intercambios de informaciones: se puede pensar que existe movilización retórica en la cita de Bucheton y Bautier, (Cf. *supra* 4.1)

Para mí, la denominación “movilización retórica” no es nada peyorativa. Por un lado, porque el discurso didáctico, ante la imposibilidad de realmente *demostrar* lo que sea, se esfuerza por mostrar y convencer, y porque estas referencias teóricas funcionan como argumentos (pero es necesario por lo menos que sean convincentes, y que la argumentación no se detenga allí); por otro lado, porque las teorías a las cuales se hace referencia entrarán posiblemente después en el subsistema teórico, con la elaboración de modelos que se movilizarán en la enseñanza-aprendizaje.

Es de esperar que sea el caso la “lingüística accional”, que por el momento, a falta de modelos teóricos que se pueden movilizar en la sala de clase, o incluso de propuestas de transposición didáctica⁶⁴, sólo se moviliza en el discurso didáctico de manera retórica, como en este fragmento del libro que Jean-Jacques Richer publicó en 2011:

[...] la lingüística accional, que tiene como proyecto de investigación considerar “un acto de habla como un acto de lenguaje efectuado en condiciones no solamente de veracidad, sino también de legitimidad

⁶⁴ Abordaremos este concepto en 4.5 *infra*.

y eficacia, es decir, como una acción" (Durand y Fillietaz, 2009:18) se encuentra en sus comienzos. Debe perfeccionar sus conceptos, validar sus hipótesis multiplicando sus campos de investigación y, si bien no puede actualmente proporcionar a la perspectiva accional sino datos puntuales muy fragmentados para poder concebir una "competencia operacional" (retomando la expresión de Roulet y Fillietaz) que articularía lenguaje y acción física y se agregaría a los otros componentes de la competencia lingüística comunicativa⁶⁵, al menos debe cumplir la función de recordar a los especialistas en didáctica de las lenguas la necesidad de "superar una concepción logocéntrica de la interacción" (Fillietaz, Bronckart, 2005:8) (Richer, 2011: 111-112).

Para la perspectiva accional, también, yo mismo hice referencia, pero de manera más aventurada, a la teoría de las "neuronas espejos", que parece validar la hipótesis de una estrecha relación entre la percepción y la acción (Puren 2009b: 25).

Finalmente, la lectura de los trabajos de los estudiantes-investigadores pone en evidencia, a menudo, que las teorías a las cuales hacen referencia, al no poder integrarse realmente a su sistema de investigación, sólo dan lugar a una movilización retórica. Este fenómeno es inevitable y masivo, cuando su director les exige que redacten –o cuando ellos mismos se obligan a redactar– una primera parte "teórica", es decir, dedicada al "marco de referencia en cuestión", al "estudio de la literatura disponible"⁶⁶, antes de exponer su propia investigación, su desarrollo y sus resultados.

4.3 La aplicación teórica

La aplicación teórica es el proceso que consiste en emplear modelos teóricos directamente sobre el terreno (cf. la flecha correspondiente en el esquema 1):

⁶⁵ La "competencia lingüística comunicativa" es una expresión utilizada por los autores del *MCERL* (Cf. por ej. p. 13).

⁶⁶ Vuelvo sobre esta cuestión del "estudio de la literatura" en mi conclusión.

su principio es el “aplicacionismo”, concepto que ya he definido antes, en el cual le oponía el proceso de movilización, y del cual ofrezco otra definición posible: un proceso único que se postula como autosuficiente.

Los especialistas en didáctica de las lenguas-culturas piensan generalmente en el aplicacionismo teórico, el más conocido en DLC, cuando utilizan este concepto, que refiere concretamente a la lingüística aplicada y a la psicología aplicada de los años 1960, contra las cuales la “didáctica de las lenguas” impuso su nombre y su reivindicación de autonomía a principios de los años 1970⁶⁷.

La marca básica del aplicacionismo consiste en la crítica de la degradación que sufrirían los conceptos teóricos de origen extra-didáctico después de entrar en el sistema de investigación en DLC. Desarrollé ampliamente la cuestión en el capítulo 3 de mi artículo de 1997 (1997b), en el que citaba esta idea central del pragmatismo, expresada por Richard Rorty, según la cual es necesario “considera[r] la teoría como un auxiliar de la práctica, en vez de ver en la práctica el producto de una degradación de la teoría” (1995: 29). Estaría dispuesto, ahora, a aceptar la idea de que los conceptos derivados de las entradas teóricas se deterioran efectivamente después de haber sido integrados en el sistema de investigación en DLC; pero eso es normal y positivo: se deterioran del mismo modo que un alimento debe degradarse para ser asimilado por un organismo. La diferencia de postura de un lingüista ante los conceptos de su teoría y la de un especialista en didáctica ante los mismos conceptos puede compararse a las diferentes miradas que echan un pintor naturalista y un nutricionista a la misma cesta de frutas.

La disputa de los especialistas en didáctica contra el aplicacionismo no puede considerarse ganada, en particular porque me parece que muchos sociolingüistas han rescatado las posturas de los lingüistas de los años 60. Entre los múltiples ejemplos que demuestran constantemente la permanencia de la tentación aplicacionista, he aquí un fragmento de una convocatoria a ponencias de un coloquio de 2015: la problemática de investigación redactada de esta manera para definir uno de los ejes de este coloquio constituye un verdadero delirio cientificista:

67 Cf. Puren 043.

¿Por qué y cómo la psicología cognitiva, la lingüística cognitiva, la sociología cognitiva, la inteligencia artificial, etc. pueden considerar las bases metodológicas en la investigación en didáctica de las lenguas y de las culturas, como sucede en la concepción de los métodos de enseñanza, la concepción de los manuales escolares, el modo de evaluación de los aprendizajes, la cuestión del apoyo escolar en el marco de las nuevas tecnologías educativas, etc.?

Sophie Moirand critica este aplicacionismo, comprendiéndolo –debido a que respondería a “deseos legítimos” de los docentes y lingüistas–, y limitando sus críticas a los que se apoyan en “una única teoría lingüística” y en las teorías “en curso de elaboración”. En su publicación de 1979 (retomaré en el capítulo siguiente las propuestas de “análisis pre-pedagógico” que hace en ella), escribe esto:

El primer peligro sería confundirlo [el análisis pre-pedagógico a cargo del docente que prepara sus clases] con los análisis teóricos del discurso (o de las gramáticas textuales) y subordinarlo a una teoría lingüística única. Se puede comprender el deseo legítimo de los docentes, cuando asisten a formaciones y desean aplicar lo que han aprendido, y el deseo de los teóricos (aún más legítimo) de que sus modelos sean aplicados. Pero la clase de lengua no debe transformarse en un campo de aplicación de las teorías en curso de elaboración: existen otros espacios donde se puede comprobar su validez (Moirand, 1979: 91).

Por mi parte, soy menos comprensivo, y por cierto no calificaría de “legítimas” las pretensiones de los lingüistas, sociolingüistas, psicolingüistas y otros cognitivistas que buscan ocupar una posición “meta” con respecto a los especialistas en didáctica de las lenguas-culturas. En cualquier caso, no les corresponde a ellos mismos concederse esta legitimidad en el campo de la didáctica y no veo por qué los especialistas en didáctica se la concederían, teniendo en cuenta todos los efectos negativos que el aplicacionismo ha provocado y provoca aún sobre los contenidos de las formaciones universitarias

francesas en didáctica del FLE, y sobre la gestión de la carrera universitaria de los verdaderos investigadores especialistas en DLC.

Este combate desgraciadamente aún necesario contra el aplicacionismo teórico⁶⁸ no debe ocultar que siempre existió también un “aplicacionismo metodológico” igualmente negativo (Cf. *supra* 1), y lo que se puede llamar un “aplicacionismo tecnológico” que se reactivó considerablemente desde hace unos años con la difusión de las nuevas tecnologías (Cf. *infra* 5.2.5).

4.4 La implicación teórica

Según Denis Lehmann (1985), el concepto de “lingüística **implicada**” fue propuesto por Gisèle Khan, Rémy Porquier y René Vivès –especialistas en didáctica de FLE, como él– en un artículo de 1980 que no he podido consultar⁶⁹. En este artículo que se titula “La gramática textual: una lingüística implicada”, Lehmann defiende la idea de que los “mecanismos de organización textual” que evidencia esta gramática “pueden mejorar las condiciones de enseñanza/aprendizaje de la lectura y la expresión escrita” (op. cit: 113). Sin embargo, se encuentra en una posición que no es realmente diferente a la de la lingüística aplicada puesto que, después de haber realizado los dos “pasos” que se mencionan en la cita más abajo, termina por considerar que el conjunto de la gramática textual debe aplicarse inmediatamente en la enseñanza de la expresión escrita:

No es muy grande el paso que va de la identificación de estos fenómenos [puestos en evidencia por la gramática textual] que no pueden ser explicados por una gramática frástica, a su designación como los indicadores más evidentes de la organización textual, y, por lo tanto esos fenómenos que atañen a la organización del texto escrito son probablemente los objetos que se deben priorizar cuando la finalidad

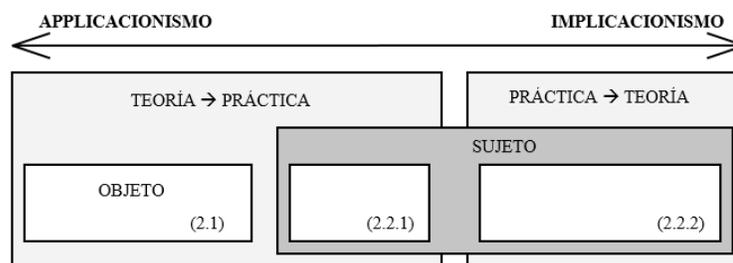
⁶⁸ Es “desgraciadamente” aún necesario, porque continúa desviando una parte de la energía de los especialistas en didáctica que deberían emplearla en la elaboración interna de la disciplina que le y les sería mucho más provechosa. Lo he encabezado en una conferencia de 2009f...

⁶⁹ A pesar de todo, puedo indicar las referencias: Khan, G.; Porquier, R.; Vivès, R. (1980) “Didáctica de las lenguas y/o lingüística aplicada. El francés lengua extranjera” *Boletín de la A.F.L.A.* (Asociación Francesa de Lingüística Aplicada), n° 9.

es enseñar la lectura. Un paso más, y uno dispone entonces, con esta lista u otra diferente, de un programa bastante completo de lo que convendría estudiarse un curso que tenga como objetivo la adquisición de los componentes propiamente lingüísticos de la competencia textual, por lo menos si se considera necesario elaborar por anticipado un contenido lingüístico (op.cit: 105).

Por lo tanto se comprende el motivo por el cual este concepto de "lingüística implicada" no ha prosperado en DLC, ni tampoco en la didáctica del FLE en Francia, en la que había surgido: se puede pensar que estos lingüistas-especialistas en didáctica sólo lo utilizaron en realidad para mantener una relación jerárquica entre la lingüística y la DLC, y abandonar entonces la expresión "lingüística aplicada", que había venido a ser "políticamente incorrecta" en DLC desde principios de los años 1970.

A pesar de todo, me parece que la "implicación teórica" corresponde a uno de los procesos observables en el sistema de la investigación en DLC, con tal que se la conciba como un proceso iniciado por los docentes y los especialistas en didáctica, y realizado *ad hoc*, en función de sus necesidades de andamiaje teórico. Sobre el modelo de la palabra "aplicacionismo", propuse así en un artículo (Puren 1998c) designar como "implicacionismo" al planteamiento por el cual estos actores van a recurrir a la lingüística cuando encuentren un problema que ellos mismos no pueden solucionar. Diría ahora: "... un problema que no pueden solucionar con los modelos praxeológicos de los que disponen". En aquel artículo, proponía un modelo construido sobre la doble base del sentido de la relación entre teoría y práctica y de la oposición entre la orientación objeto y la orientación sujeto, donde aplicacionismo e implicacionismo aparecían como las dos posturas posibles:



Remito a ese artículo, limitándome aquí a copiar a continuación el fragmento necesario para comprender este esquema:

(1) El sentido de la relación que se asigna a la dupla teoría/práctica

(1.1) Se puede elegir ir de la teoría a la práctica. Es el “aplicacionismo” propiamente dicho, donde se va a considerar que ciertos conocimientos producidos por disciplinas exteriores reconocidas como científicas pueden y deben determinar a priori los contenidos y definir los métodos de intervención dentro del campo didáctico. Históricamente, en el caso del FLE, estas disciplinas han sido y son aún la lingüística y la psicología del aprendizaje.

(1.2) Se puede elegir, al contrario, ir de la práctica a la teoría; es el “implicacionismo”, postura en la que se considera que los contenidos y los modos de intervención didáctica deben determinarse dentro del campo didáctico y a posteriori –en función de las necesidades propias observadas en las prácticas didácticas.

(2) La perspectiva que se adopta para considerar esta relación teoría-práctica

(2.1) Esta perspectiva puede ser orientada al objeto⁷⁰: el lingüista y el psicólogo del aprendizaje van a basarse en los conocimientos (exteriores al campo didáctico) que poseen del objeto “lengua” y/o del objeto “proceso cognitivo de adquisición/aprendizaje” para intervenir en forma directa y normativa en los actores del campo didáctico (estudiantes, docentes y diseñadores de materiales). Esta perspectiva impone obviamente el único sentido (1.1) mencionado aquí arriba (teoría-práctica).

(2.2) Esta perspectiva puede ser, por el contrario, orientada al sujeto.

(2.2.1) Puede cruzarse con el sentido teoría-práctica, como cuando el lingüista y el psicólogo del aprendizaje describen y ana-

70 Sobre “aplicacionismo empírico” y las perspectivas objeto y sujeto, remito a Puren 1998f, donde desarrollo esta cuestión, aclarando solamente aquí que no se confunden respectivamente con la perspectiva de la enseñanza y la del aprendizaje, siendo el docente un sujeto (¡de pleno derecho y como parte integrante!) en la relación pedagógica.

lizan las prácticas y producciones de los actores del campo didáctico: es el caso del análisis de manuales, del análisis del discurso de clase, de los errores de los estudiantes, de los procesos de aprendizaje, de la evolución de las interlinguas, etc. (2.2.2) Se impone por sí sola si se adopta el sentido práctica-teoría: en este caso son los mismos estudiantes y profesores los que teorizan a partir de sus propias prácticas y producciones antes de confrontar sus análisis a las teorías externas; como pasa en los "ejercicios de conceptualización gramatical" propuestos en FLE a principios de los años 1970, o en la "práctica razonada de la lengua" propuesta en los programas franceses actuales para la enseñanza escolar del inglés (Op. cit: 15-16).

He retomado más recientemente, en una conferencia (Puren, 2009f) el tema del "implicacionismo" así definido, renovando esta postura a través de dos préstamos conceptuales, el principio de "emergencia" en acústica, y el principio de "subsidiariedad" en la Unión Europea (op.cit: 3). Y lo amplío, (op.cit: 6), a otras disciplinas que pueden encontrarse "implicadas" en la investigación en DLC:

Área de la DLC-Subáreas			
educativa	cognitiva	cultural	lingüística
Filosofía	Neurología	Historia, Geografía, Economía, etc.	Sociolingüística
Psicología	Ciencias cognitivas	Sociología	Lingüística
Pedagogía	Psicolingüística	Antropología cultural	Gramática
Didáctica			
Prácticas de enseñanza-aprendizaje			

La flecha vertical indica los diferentes niveles de colaboración de las disciplinas exteriores en la DLC: un docente tendrá que recurrir en sus prácticas al especialista en didáctica solamente si (principio de subsidiariedad) una cuestión "surge" (principio de emergencia: él reconoce que supera sus competencias de base); si

el especialista en didáctica no tiene la respuesta (y solamente en ese caso: mismo principio de subsidiariedad), recurrirá, si es preciso, a los especialistas de otras disciplinas o a sus publicaciones.

Más recientemente aún, en otra publicación⁷¹, represento las tres grandes concepciones posibles de relación teoría-práctica en forma de tres posturas que corresponden a una concepción “fuerte”, la del aplicacionismo; una concepción “intermedia”, que corresponde al “implicacionismo” y al “aplicacionismo metodológico”; y una concepción “débil”, la del “pragmatismo”. Y vuelvo a definir mi posición personal a partir de una reflexión sobre el origen de los “modelos cognitivos” que sucesivamente predominaron en didáctica de las lenguas-culturas (vuelvo al tema más adelante a propósito de las “entradas teóricas”, cap. 5.2.4).

4.5 La transposición didáctica

En 1985, Yves Chevallard propuso el concepto de “transposición didáctica” en una publicación que llevaba este título, y desde entonces este concepto permaneció muy presente y activo, tanto en las didácticas de las ciencias exactas, para las cuales fue concebido originalmente, como en las ciencias de la educación, que se apoyan siempre y prioritariamente en las disciplinas escolares científicas. El subtítulo de su libro, *Del saber sabio al saber enseñado*, explica el concepto: la “transposición didáctica” –para utilizar mi terminología– consiste en adaptar los modelos teóricos para utilizarlos inmediatamente⁷² como modelos praxeológicos (Cf. la flecha correspondiente entre estos dos modelos en el esquema 1).

Este concepto nunca “prendió” en DLC, seguramente porque los conocimientos sobre la lengua, en DLC, no son objetivos sino medios: los saberes metalingüísticos no son más que herramientas utilizadas provisoriamente, para las fases de

71 Cf. Puren, DLC-MR7 (Capítulo 5.2: 10-11) (Sitografía).

72 En el sentido etimológico del adverbio: sin pasar por la *mediación* de la serie procesual movilización teórica è conceptualización è modelización praxeológica è modelos praxeológicos è movilización praxeológica è conceptualización è regreso recursivo, dentro del subsistema praxeológico, a la modelización praxeológica, o regreso bifurcación hacia el subsistema teórico hacia la teorización modelización teórica. Se comprende que los lingüistas apurados o persuadidos *a priori* de la pertinencia y eficacia inmediatas y universales de sus modelos quieran reducir esta “carrera de obstáculos” del especialista en didáctica...

identificación, conceptualización y aplicación, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de gramática⁷³, pero el objetivo terminal, que es la "asimilación", se alcanza precisamente cuando los estudiantes reutilizan espontáneamente las formas gramaticales sin tener necesidad de movilizar estos conocimientos metalingüísticos. Los conocimientos culturales, por su parte, no pueden basarse en ninguna "teoría cultural" determinada y operativa, y de todas maneras sólo corresponden al "componente metacultural", que sólo es uno de los cinco componentes de la competencia cultural (Cf. Puren 2011j).

Considero que el "análisis pre-pedagógico" que Moirand propuso en la didáctica del FLE en 1979 y que había elaborado a partir de los distintos "análisis teóricos del discurso" o "gramáticas textuales" disponibles en ese momento –tuvo mucho éxito y fue utilizado durante bastante tiempo por un gran número de profesores–, correspondía a una "transposición didáctica" *ante litteram*. Lo presenta así:⁷⁴

Cualquier texto destinado a utilizarse en clase de lengua requiere de un análisis previo del docente. Se lo llamará análisis pre-pedagógico, ya que contribuye a la preparación del acto pedagógico y no sirve, a diferencia de los análisis teóricos, ni para construir ni para probar una teoría lingüística.

En el área particular de la comprensión del escrito, el análisis pre-pedagógico tiene dos objetivos principales:

- por un lado, representa, para el docente, un medio de investigación de los funcionamientos de un texto a distintos niveles (en efecto, debe ser capaz de responder durante una clase a los requerimientos, no siempre previsibles, de los estudiantes);
- por otro lado, debe permitir al profesor imaginar estrategias pedagógicas para ayudar a los estudiantes a acceder al/a los sentido/s de un texto (técnicas de identificación, descubrimiento de indicios, estrategias de verificación, por ejemplo).

73 Cf. Puren 009. Bibliografía

74 Sophie Moirand me ha autorizado amablemente a publicar la totalidad de su artículo de 1979 en el que presenta y ejemplifica, analizando varios documentos, este modelo de "análisis pre-pedagógico". Se encuentra disponible en la sección "Biblioteca de trabajo" de mi sitio (Puren 056).

El análisis pre-pedagógico consiste en echar sucesivas miradas al documento con el fin de encontrar la entrada pedagógicamente más eficaz para ingresar al texto. Debe tener en cuenta las particularidades de cada grupo de estudiantes, sus motivaciones y necesidades. De modo que sólo se encontrarán aquí ejemplos (y no modelos) de fichas de análisis realizadas (y utilizadas) (Moirand, op.cit: 74).

Es explícitamente al concepto de “transposición didáctica”, concretamente “a la transposición didáctica de los conceptos teóricos sobre los géneros textuales y el análisis de textos”, al que se refiere Luiza Guimarães-Santos (2012), cuando propone, a partir de los “presupuestos teóricos del interaccionismo socio-discursivo presentado por Bronckart”, un “género de modelo didáctico [que] consiste en enumerar las características de las condiciones que pueden ser enseñadas” (Guimaraez Santos, 2012: 1). Y concluye: “A través de nuestro modelo didáctico, queremos mostrar que el uso de los conceptos de géneros textuales puede contribuir a la puesta en práctica de la perspectiva accional para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua francesa” (Op.cit: 10).

Sophie Moirand advertía de este modo sobre uno de los peligros de su análisis pre-pedagógico: “El primer peligro sería confundirlo con los análisis teóricos del discurso (o las gramáticas textuales) y de supeditarlo a una teoría lingüística única.” (Moirand, 1979: 91). Por esta razón, su “Ficha para el análisis pre-pedagógico” (op.cit: 86-88) se inspiraba explícitamente en tres “enfoques” diferentes: “sociolingüístico”, “lingüístico” y “lógico-sintáctico”. Pero cuando la transposición didáctica es solamente la transposición de un modelo teórico derivado de una teoría única (como la que propone Guimarães -Santos), y que se la quiere aplicar directamente en el terreno de la enseñanza-aprendizaje (como ha sido el caso durante estas últimas décadas con esa teoría en francés lengua materna), no es más que una aplicación teórica (Cf. *supra* 4.3). Al leer las propuestas de transposición didáctica en FLE y en francés lengua materna, a menudo pensé en esta observación muy pertinente de Frank Marchand, autor de un manual de FLE de 1920 ⁷⁵ “Dado que la gramática es el arte de solucionar las dificultades de una lengua, no vaya a ser que la palanca sea más pesada que la carga”⁷⁶ (citado en Puren 1998f: 6).

⁷⁵ *Método Marchand. La familia Dupont*, Imp. J. De Mersch, 1920.

⁷⁶ En francés “solucionar las dificultades” se dice “lever les difficultés” (levantar las dificultades). De

Para concluir este apartado, me parece interesante aplicar los distintos conceptos que hemos abordado al análisis del concepto de "gramática" en el sentido de "descripción del funcionamiento de la lengua".

1) Cuando se trata del cuadro final de revisión gramatical de un manual para la enseñanza en la escuela secundaria, las reglas fueron concebidas y sus ejemplos elegidos según micro-modelos praxeológicos que supuestamente corresponden a la conceptualización-modelización que el estudiante habrá podido efectuar sobre la lengua, y que podrá movilizar a continuación para producir conscientemente enunciados correctos en lengua extranjera.

2) Cuando se trata de un estudio lingüístico, la descripción de la lengua utilizada allí se hizo en función de una teoría, por medio de una movilización de los modelos teóricos correspondientes a los datos de terreno del lingüista, vale decir, su corpus de análisis.

3) Una "gramática" también puede corresponder a la transposición didáctica de modelos teóricos, y en este caso está formada por un conjunto de modelos praxeológicos elaborados de esta manera. Por lo tanto, se puede denominar "gramática de enseñanza-aprendizaje" (y no de aprendizaje, como puede serlo el cuadro final de resumen gramatical de un manual): no puede ser utilizada por el estudiante sin la ayuda y la guía del profesor.

4) Finalmente, puede tratarse del conjunto de los micro-modelos praxeológicos (de las "reglas", sin duda con uno o más ejemplos memorizados que van a servir de modelos de producción), que fueron tomados prestados algunos de la lengua fuente, otros de la lengua extranjera, otros contruidos o en vías de construcción en la mente del alumno: es lo que se llama la "gramática provisoria" o "intermedia", o también "la interlengua", que cada aprendiente posee en un momento determinado de su aprendizaje (Cf. Vogel 1995).

En un manual francés de enseñanza escolar del español⁷⁷, propuse un dispositivo de aprendizaje de la gramática autónoma basado en la articulación de cuatro

ahí la metáfora utilizada por F. Marchand...

⁷⁷ *¿Qué pasa? Terminales*, Ch. Puren *et al.*, París: Nathan, 1995.

tipos de gramáticas (remito a la presentación realizada en Puren y Sánchez 2001i). Ahora me es posible analizar este dispositivo –que tenía como objetivo poner a los estudiantes en posición de investigación personal– en función del “sistema de investigación” que propongo aquí: la “gramática reflexiva” y la “gramática de aprendizaje” permiten ingresar al alumno en un proceso personal de conceptualización/modelización (praxeológica o teórica) a partir de los datos proporcionados por los documentos: el “cuadro final de resumen gramatical” propone los modelos praxeológicos, y la “gramática de referencia” los modelos teóricos (elaborados éstos por un colega coautor del manual, Helios Costa) a los cuales este último proceso debe conducirlos.

5. Reentradas, entradas y salidas

Durante este escrito he empleado, en distintas ocasiones, cada una de estas palabras clave de la teoría sistémica. Las retomo en este ítem de manera sistemática.

5.1 Las reentradas dentro del sistema

Las reentradas son el resultado de las retroacciones: corresponden a aportes al sistema que han sido generados por el funcionamiento del mismo sistema. Son las reentradas las que aseguran la presencia de circuitos recursivos (o “bucles de retroacción”) en el interior de cada uno de esos subsistemas y del sistema general de la investigación, así como la autonomía relativa del conjunto de un sistema con respecto a su entorno. Las entradas, por el contrario, que desarrollaremos en 5.2, corresponden a aportes al sistema desde fuera.

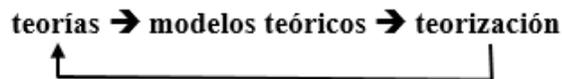
Existen tres tipos de reentradas en el sistema de investigación en DLC:

1) Las reentradas que provienen de la conceptualización de los nuevos datos de terreno generados por la movilización de los modelos praxeológicos. Ellas van a generar un bucle de retroacción sobre la modelización praxeológica: esta retroacción facilita al subsistema praxeológico la dinámica que le permite funcionar de manera autónoma. Hemos visto en el apartado 1 que

es la producción de estas reentradas lo que diferencia la movilización de la aplicación.

2) Las reentradas que provienen de la conceptualización de los nuevos datos de terreno generados por la movilización de los modelos teóricos efectuada por los investigadores. Ellas van a alimentar la dinámica del sistema praxeológico provocando una reentrada en la modelización praxeológica. Pueden provenir no solamente de los investigadores, sino también de los mismos docentes o de un trabajo colaborativo producido por ellos. Por ejemplo, cuando los docentes han participado de una investigación-acción las conceptualizaciones de las experiencias concebidas en colaboración con los investigadores provocan entonces una reentrada en la modelización praxeológica (Cf., en el esquema 1, la serie procesual movilización teórica→conceptualización→modelización praxeológica). Se trata de los mismos procesos que se esperan de los estudiantes-investigadores que integran en su metodología de investigación unos experimentos realizados en sus propias clases.

3) Las reentradas que se generan en circuitos cerrados al interior del subsistema teórico.



Este trabajo en circuito cerrado es indispensable puntualmente durante los períodos de revisión formal de la teoría con relación a sus modelos, y de éstos con relación a la teoría: se trata del mismo trabajo que he realizado en el esquema 1 para redactar el punto 5.1 de este artículo.

Es solamente al integrarse o al menos entrecruzarse las reentradas provocadas por la movilización praxeológica y la teórica (caso 3) cuando se crea una dinámica del sistema global de investigación. Lo que constituye el eje de la formación en la investigación por la investigación, es la conceptualización por los propios estudiantes-investigadores sobre los datos de terreno que han obtenido a partir de procesos paralelos de movilización teórica y modelización praxeológica que ellos mismos han realizado.

5.2 *Las entradas en el sistema*

Contrariamente a las reentradas, las “entradas” provienen del exterior del sistema (Cf. esquema 1). Proceden de distintas fuentes: son las entradas empíricas, sociales, metodológicas, teóricas y tecnológicas.

5.2.1 *Las entradas empíricas*

Estas entradas empíricas son al mismo tiempo masivas y permanentes en el sistema de investigación de la DLC, más que en otras disciplinas, porque la problemática de enseñanza de las lenguas se compara constantemente con la existencia de una adquisición natural (la de la lengua materna y la obtenida en situación de “inmersión lingüística”) considerada como a la vez más fácil y más eficaz.

Históricamente, se encuentran numerosos casos de entradas de este tipo. Se pueden mencionar, en particular:

- el rol destacado que ha desempeñado “el método natural”, o “materno” en la primera (y sin duda mayor) revolución metodológica, la de la metodología directa de comienzos del siglo XX (cf. Puren 1988a: 75-78);
- el peso permanente del modelo de inmersión (o de “inmersión lingüística”) a lo largo de esta historia;
- el lugar importante que ocupa en la didáctica de las lenguas-culturas el aprendizaje precoz, las investigaciones sobre el bilingüismo, los mecanismos cognitivos en la adquisición de la lengua materna.

Lo que se puede designar como “postulado empírico”, es decir, la evidencia que sería en la práctica misma de la lengua extranjera donde se encontraría el secreto de su aprendizaje práctico, ha prevalecido constantemente hasta la actualidad en la investigación en didáctica de las lenguas y en las concepciones de la enseñanza-aprendizaje. Corresponde a formulaciones tales como: “la lengua se

aprende hablando”, “se aprende a escribir escribiendo”, “se aprende a comunicar comunicando”⁷⁸ y en este momento, a propósito de la perspectiva accional, “se aprende a actuar en lengua extranjera en la sociedad exterior primero actuando en lengua extranjera en la micro-sociedad clase”. Este postulado explica, en los modelos praxeológicos, la importancia de todas las actividades que aplican la homología máxima entre los fines (los objetivos de práctica social de la lengua) y los medios (las actividades realizadas en clase para lograr esos objetivos): es también el caso para la última configuración didáctica, la de la perspectiva accional, donde la finalidad de la formación de un actor social reactiva mecánicamente la famosa orientación pedagógica que explota al máximo la homología entre la sociedad exterior y la sociedad clase, es decir la pedagogía de proyectos (Cf. Puren 2014b).

5.2.2 *Las entradas sociales*

Son las más importantes en lo que concierne a la evolución de los modelos praxeológicos. Se trata de una de las principales lecciones que saqué en la conclusión general de mi *Historia de las metodologías*, donde, al enumerar “las impresiones más sobresalientes de este recorrido histórico”, decía que me habían impresionado en particular:

[...] las relaciones estrechas y constantes entre esta DLVE [Didáctica las Lenguas Vivas Extranjeras] y **la vida económica, política e intelectual del país**, que hacen que el verdadero motor del cambio pedagógico no sea la evolución interna de la disciplina didáctica (en particular, como se presenta a menudo, las modificaciones que intervienen en las teorías de referencia, ya sean pedagógicas, psicológicas, lingüísticas,...) sino la aparición de nuevas necesidades sociales: la enseñanza de las LVE y por consiguiente la reflexión sobre esa enseñanza aparecen como prácticas eminentemente sociales, más allá de las ilusiones individualistas o tecnocráticas que a veces mantienen sus diferentes actores (1988a: 263, destacado en el original).

78 De ahí surge la importancia de la simulación en el enfoque comunicativo, que asegura una homología máxima entre la práctica de aprendizaje y la de uso de la lengua.

Por otro lado, estas entradas sociales influyen constantemente los efectos que pueden tener las otras entradas en uno o en otro de los subsistemas: al final de la misma obra, hablaba del impacto que me había causado...

[...] la enorme y decisiva influencia de las **situaciones de enseñanza-aprendizaje** sobre el destino de cada una de las metodologías constituidas: las falencias en la formación de los docentes, las pocas horas de enseñanza semanal, la gran cantidad de alumnos por clase, su mínimo interés y su gran heterogeneidad, entre otras cuestiones, han sido percibidos constantemente por los metodólogos de la metodología directa y audiovisual como los frenos más potentes contra la innovación, y como los primeros responsables de los fracasos. La reflexión metodológica ha navegado sin cesar entre, por un lado, la valoración de las **situaciones de enseñanza-aprendizaje** y la elaboración de metodologías que pretendían adaptarse a ellas (MT, MA) y por otro lado, la construcción de proyectos ambiciosos cuya puesta en marcha hubiera exigido un cambio radical de las situaciones existentes (MD, MAV). Pareciera que actualmente estamos regresando a una fase de consideración prioritaria de estas situaciones, sin duda a raíz del desarrollo de la enseñanza de las LVE a los adultos, donde las situaciones son de una extrema diversidad, y también a causa de la masificación de la Enseñanza secundaria, que se impone cada vez más como su primera realidad. Pero, sea cual fuere la orientación elegida, son en definitiva determinantes estas situaciones de enseñanza-aprendizaje, sobre las cuales no pueden decidir ni los metodólogos, ni los diseñadores de cursos, ni los profesores⁷⁹ (op. et loc. cit, destacado en el original).

Hasta ahora, mis investigaciones posteriores no han modificado este análisis sino que más bien lo han reforzado al mostrar que esas entradas sociales continuaban funcionando tan fuertemente y de la misma manera. Hace algunos años, he

79 MT=metodología tradicional. MA=metodología activo. MD= metodología directo. MAV=metodología audiovisual. LVE= lenguas vivas extranjeras.

introducido el concepto de "configuración didáctica"⁸⁰ en el cual es determinante la función de los objetivos sociales lingüísticos y culturales: en efecto, una modificación significativa de uno y/o de otro de estos objetivos desencadena un proceso de reconfiguración general que llevará finalmente a las modificaciones de los *currículos* en los ministerios; de los manuales en las editoriales; de las expectativas de los estudiantes en las clases y de las prácticas de enseñanza. La última evolución de las configuraciones didácticas, la que aparece en el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002) con los nuevos objetivos de las competencias plurilingües y multiculturales y de la formación de un actor social, no escapa a la regla (Cf. Puren 2014a y la bibliografía correspondiente).

5.2.3 Las entradas metodológicas

Las entradas metodológicas también han sido relevantes en la evolución histórica de la investigación-intervención en la DLC. Ya mostré en otras publicaciones que las metodologías constituidas se elaboran oponiéndose a las anteriores⁸¹, prolongándolas (es el caso entre el método audiovisual y el enfoque comunicativo), o tomando prestadas, de manera ecléctica, varias características de metodologías anteriores.⁸² De todas maneras, la cantidad de "métodos" (en el sentido de unidades mínimas de coherencia metodológica) es limitada y sus combinaciones y articulaciones no son infinitas.⁸³

Las entradas metodológicas funcionan del mismo modo en cada docente durante su carrera: son los aportes de su experiencia personal de aprendizaje y enseñanza (incluyendo, en este último caso, los enfoques, los métodos y técnicas que extrae

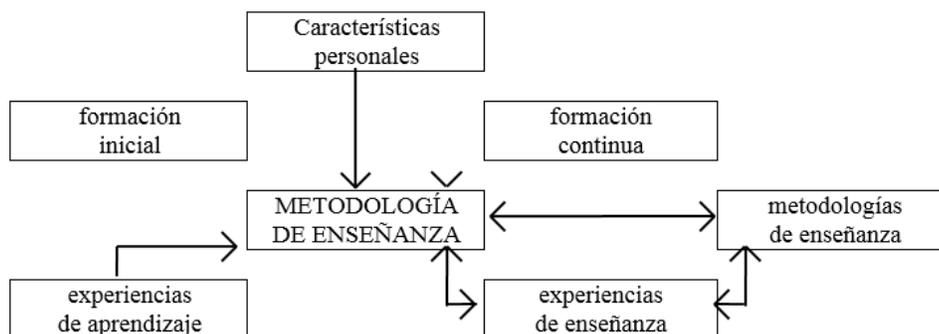
80 Cf. Puren 029 (Sitografía).

81 El método directo se elaboró así oponiéndose sistemáticamente al tradicional (Puren, 1988a, capítulo 2.2., cap. 2.1.5 p.72). Y expliqué el motivo por el cual había elaborado mi versión de la perspectiva accional de la misma manera, en oposición al enfoque comunicativo (Puren, 2014a, "Introducción" p. 4).

82 Es el caso de la metodología activa, metodología oficial en la enseñanza escolar de las lenguas vivas extranjeras de los años 1920 a los años 1960, cuyos promotores se proponían mantener las principales características de la metodología directa pero a la vez corregir lo que consideraban como unos excesos de ésta por medio de un retorno parcial a la metodología tradicional (Puren, 1988a, capítulo 3.2. pp. 148-153). También es el caso de los manuales de FLE a partir de los años 1980, que desechan la versión más fuerte del enfoque comunicativo para regresar, en particular, a una enseñanza más sistemática de la gramática, con ejercicios tradicionales de identificación, conceptualización, aplicación y entrenamiento (Puren, 1994e, cap. 1.1.2, pp. 16-19).

83 Cf. el cuadro de oposiciones metodológicas fundamentales, Puren 008.

de los manuales), de su formación inicial y continua (incluyendo sus lecturas y contactos con sus colegas); a todo ello habría que agregar, en la enseñanza escolar francesa, los programas oficiales, que contienen, a veces, orientaciones metodológicas precisas. En una publicación en colaboración (Puren 1999h), propuse una “pequeña sesión de trabajos prácticos de teorización” que culminaba con una modelización de una “red” que representaba los diferentes orígenes posibles de la metodología empleada por un docente (Puren, 1999h: 30-33):



Estos “orígenes” son entradas cuando que pueden funcionar de dos maneras diferentes dentro del subsistema praxeológico:

- Se integran en la dinámica del subsistema pragmático cuando vienen a alimentar en el docente su propia conceptualización de sus datos de terreno, como las entradas teóricas pueden integrar el proceso de teorización è modelización teórica.
- Originan un proceso de aplicación metodológica cuando introducen modelos praxeológicos destinados a ser utilizados inmediatamente (“prêt-à-enseigner”, “listo para enseñar”, como se dice “prêt-à-porter”, “listo para vestir” tratándose de la vestimenta); como las entradas teóricas pueden dar lugar a aplicación teórica.

Dichas entradas metodológicas pueden ser el resultado de un proceso colectivo (los “gajes del oficio”), inscriptas en una metodología (el trabajo en parejas y la simulación del enfoque comunicativo, por ejemplo, cuando esas técnicas son utilizadas de manera sistemática y mecánicamente, incluso en las

secuencias didácticas para las que no están adaptadas⁸⁴), e incluso de manera institucionalizada⁸⁵. Finalmente, esas entradas pueden tomar la forma extrema de lo que se llama "enfoque no convencional" o "alternativo" como han sido el "Método silencioso", la "Sugestopedia" o incluso el "Aprendizaje por reacción física total"⁸⁶: se trata de macro-modelos praxeológicos que exigen ser aplicados de manera tan exclusiva y sistemática como apasionada, de tal modo que estos enfoques son para la DLC lo que fue la alquimia para la química (Cf. Puren, 1994e: 64)⁸⁷.

Las culturas escolares, en las que están las didácticas, pueden ser consideradas como géneros de entradas sociales en la medida en que forman parte del entorno del proceso de enseñanza-aprendizaje tal como se desarrolla en la clase; aunque, por supuesto, algunos de sus elementos pueden constituirse en entradas metodológicas.

5.2.4 Las entradas teóricas

Las teorías externas a la didáctica de las lenguas-culturas que van a ingresar a su sistema de investigación-acción dan lugar a dos grandes clases de procedimiento. Son utilizadas para la movilización retórica (Cf. *supra*. 4.2) o para generar modelos teóricos que luego van a ingresar a los diferentes procesos de investigación –teorización, aplicación, transposición o movilización– (Cf. esquema 1). En algunas investigaciones de estudiantes, la teoría se constituye

84 En un manual reciente de FLE que pretende implementar la perspectiva accional, se pide a los estudiantes, por ejemplo, como tarea final de una secuencia didáctica, que se constituyan en parejas, imaginen que un compañero va a festejar pronto su cumpleaños y que preparen la fiesta que todos le van a ofrecer. ¿Por qué ese trabajo en pareja, si el objetivo es colectivo? (toda la clase va a festejar ese cumpleaños), y ¿por qué imaginar un cumpleaños antes de preguntarse si no habría efectivamente un cumpleaños real?

85 Es el caso de los esquemas de clase de la metodología directa (Puren 1988a: 115-117) o del método activo (op.cit: 154-155).

86 Cf. Dufeu, Bernard, *Los enfoques no convencionales de las lenguas extranjeras*, Paris: Hachette, colección "F-Referencias", 1996, 208 pp. Y también CARÉ, Jean-Marc (coord.), "'Enfoques diferentes' y didáctica plural de las lenguas" (*Le Français dans le monde*, número especial "Recherches et applications", enero de 1999, pp. 187-191. Paris: EDICEF).

87 Un ejemplo caricaturesco de macro-modelo praxeológico de este tipo ha aparecido en los últimos años en la enseñanza escolar francesa, donde goza del apoyo de una parte de los inspectores de lenguas. Cf. el análisis que he realizado con otros dos colegas y que he publicado en mi sitio: Puren Ch, Medioni M A, Sébahi 2013.

solo en objeto de una movilización retórica, mientras que en otras la misma teoría aparece integrada en una verdadera dinámica de investigación-intervención. Del mismo modo, se podría pensar que, sucesivamente, la misma teoría podría constituirse en objeto de los dos procedimientos durante la evolución histórica de la disciplina.

Cuando se diseña la historia de las metodologías, no siempre es fácil evaluar lo que procede verdaderamente de las entradas teóricas. Tomemos el ejemplo de los modelos praxeológicos de la concepción de la gestión de los procesos cognitivos de enseñanza-aprendizaje⁸⁸. Las ideas que presentaré a continuación, sin duda, pueden ser discutidas indefinidamente, siendo ahora la verdad histórica –si verdaderamente este concepto puede ser aplicado a esta cuestión...– definitivamente imposible de reconstituir.⁸⁹

– *Los modelos de recepción y de impregnación (o de “inmersión”)* fueron entradas empíricas. Es probable que las neurociencias nos precisen los mecanismos neurológicos que intervienen en esta adquisición natural que el modelo de inmersión pretende reproducir, pero ello no resolverá la cuestión de la gestión compleja de los modelos cognitivos que actúan en el aprendizaje formal, que siempre deberán ser variados y variables.

– *El modelo de la activación* –el de la metodología directa que se evidencia principalmente a través del “método interrogativo” (pregunta del docente-respuesta de los estudiantes-corrección del docente)– no tiene un origen empírico: en efecto, este esquema interrogativo nunca es utilizado de manera intensiva y sistemática fuera del aprendizaje formal, incluso en situaciones naturales de apoyo al aprendizaje, por ejemplo la de la madre con su hijo. Se trata sin duda de un modelo praxeológico elaborado durante siglos por los procesos del subsistema praxeológico: aparece en el “método socrático” empleado en los diálogos de Platón, y se vuelve a encontrar un poco más tarde en el catecismo tridentino del siglo XVI. Este modelo ha sido reactivado y reforzado por el surgimiento de los “métodos activos” a fines del siglo XIX, influenciados a su vez por las investigaciones teóricas de la época sobre la psicología del niño (Cf. Puren

⁸⁸ Se puede leer una síntesis de este ejemplo en Puren 016 (Sitografía).

⁸⁹ Estas ideas recapitulan en parte las expuestas en 4.2 que versaba sobre la movilización retórica.

1988^a: 78). ¿En qué medida? Como esas investigaciones aparecen raras veces citadas en los textos de los metodólogos de la época, se puede pensar que sólo corresponden a la "movilización teórica". Por otra parte, en mi conocimiento, no se ha intentado elaborar un modelo teórico correspondiente; incluso en 1950, en el trabajo que François Closset dedica a la metodología activa⁹⁰.

– *El modelo de la reacción* parece corresponder a una entrada teórica fácilmente identificable y que fue reivindicada explícitamente por los metodólogos audio-orales norteamericanos –el behaviorismo–, pero ya señalé en mi *Historia de las metodologías* que la preocupación sobre el montaje de automatismos por medio de ejercicios intensivos mono-estructurales no provenía de la metodología audio-oral: esta entrada teórica ha dado lugar a la transposición didáctica (el modelo teórico correspondiente, a saber el modelo de Skinner estímulo-respuesta-refuerzo fue introducido sin modificaciones en la práctica con los ejercicios estructurales por medio de grabadores bi-pistas) pero, en parte, funcionó como movilización teórica. En gran parte, el estructuro-globalismo también funcionó como movilización teórica en la metodología audiovisual francesa, donde fue utilizado, como lo señalé también en 1988, como una especie de antídoto al virus anti-mentalista del behaviorismo⁹¹. Por el motivo al que alude Moirand, el del deseo de legitimación (cf. cita *supra*), los metodólogos han valorizado las referencias teóricas con mucho énfasis, es decir –utilizando la terminología que empleo aquí– han recurrido a la movilización retórica.

– *El modelo de la interacción* (el del enfoque comunicativo) es de origen empírico, a pesar de que, como lo hemos visto antes, las investigaciones teóricas sobre la "co-construcción del sujeto y de los saberes", fueron movilizados de manera retórica, (cf. 4.2). La teoría del interaccionismo socio-discursivo, por el contrario, ha dado lugar a transposición didáctica (cf. 4.5).

– *El modelo de la construcción*, con su hipótesis central de la interlengua (cf. *supra* la conclusión de 4 sobre la noción de gramática), se utilizó en parte para

90 El fragmento citado en Puren 006 es un buen ejemplo de las diferentes técnicas de puesta en marcha de un modelo praxeológico, el del "método activo". Para la presentación de este método, Cf. Puren 005 (Sitografía).

91 Con respecto a estos señalamientos sobre el modelo de la reacción, Cf. Puren 1988a, cap. 4.1.3: 198-202 y cap. 4.2.3.2: 232-234.

legitimar científicamente las actividades muy antiguas de conceptualización gramatical⁹², alimentando así la movilización retórica. Pero dio lugar a una variante del modelo praxeológico de la concepción gramatical por parte de los aprendientes, a saber la conceptualización de los estudiantes sobre sus propios errores (y no, como antes, sobre unos enunciados modelo). Por el momento, sólo he visto funcionar las referencias al socio-constructivismo como movilización retórica, incluso con su modelo teórico de “resolución de problemas en grupos”: esto no significa que no pueda tener como los otros un efecto indirecto, pero muy concreto, de refuerzo de tal o cual modelo praxeológico.

¿Qué será del modelo de la “*pro-acción*”⁹³ y de la teoría cognitiva de las “neuronas-espejo” que he mencionado antes (cf.4.2)? Sólo el futuro de la DLC nos dirá si entrarán un día en un proceso distinto al que se encuentran limitados en la actualidad, el de la movilización retórica.

5.2.5 *Las entradas tecnológicas*

He analizado en tres artículos anteriores, lo que en ese momento no designaba todavía como “entradas tecnológicas”:

- “La didáctica de las lenguas frente a la innovación tecnológica” (Puren 2001f).
- “Nueva perspectiva accional y (nuevas) tecnologías educativas: ¿qué convergencias y qué divergencias? (Puren 2009e).
- “Nuevas tecnologías y perspectiva accional: ¿cuál es el porvenir de los manuales de lengua?” (Puren 2013k).

92 Ocupan un lugar predominante en la metodología tradicional, denominada “gramática-traducción” (Cf. Puren 1988^a: 16 y siguientes).

93 Desarrollo este modelo en Puren 016 (Sitografía), como una nueva referencia teórica de la perspectiva accional.

En el primer artículo, propongo una tipología de modelos históricos de la innovación tecnológica en DLC que vuelvo analizar en el segundo: cada uno de estos modelos corresponde a una manera diferente de integrar modelos praxeológicos. Invito entonces a mis lectores a consultar esta tipología y su análisis en ambos artículos.

Además, en este segundo artículo, presento “los cinco diferentes postulados sobre los mecanismos que intervienen en el funcionamiento de las relaciones entre innovación tecnológica e innovación didáctica” (op.cit: 3-5). A continuación, cito en bastardilla y comento la presentación realizada allí:

– *El determinismo tecnológico: las potencialidades de las innovaciones tecnológicas provocarían por sí mismas efectos mecánicos de innovación didáctica.*

Este postulado corresponde a una posición que podría denominarse “aplicacionismo tecnológico”. Efectivamente, cuando se analiza una cierta cantidad de informes de experimentos, tenemos la impresión de que la intervención sobre el terreno se encuentra determinada principalmente por las actividades que genera la propia tecnología utilizada.

– *El determinismo social: las innovaciones tecnológicas se desarrollarían y/o difundirían solo en el caso de que respondan a demandas, aspiraciones y necesidades sociales, en este caso, las de los estudiantes y docentes; por otra parte, estos usuarios se las apropiarían imponiendo sus propios usos, adaptándolas a su manera y provecho, si fuera necesario.*

Si adoptamos este postulado, consideraremos que las innovaciones tecnológicas corresponden a una combinación entre las entradas tecnológicas y sociales. Ciertamente, esta estrategia de intervención es más interesante que la primera desde el punto de vista didáctico, en la medida en que exige forzosamente la observación, el análisis y la interpretación de los comportamientos de los aprendientes, lo que permite en consecuencia activar la dinámica recursiva del subsistema praxeológico, una vez que se hayan conceptualizado los datos recabados.

– *El determinismo disciplinar: las demandas, aspiraciones y necesidades que han surgido en las distintas disciplinas (la didáctica de las lenguas-culturas, por ejemplo) obligaría a sus especialistas (los didactas, metodólogos, autores de manuales, inspectores, formadores y docentes de las lenguas-culturas) a promover o utilizar tal o cual tecnología de tal o cual manera para desarrollar tal o cual potencialidad.*

Este postulado da origen a una especie de implicacionismo tecnológico, que supone, por otro lado, como el del determinismo tecnológico, la existencia de “modelos tecnológicos” que pueden funcionar directamente como modelos praxeológicos. Como lo subrayo en la página 4 de ese artículo, este principio ha sido utilizado en Francia para justificar en parte el uso masivo de los laboratorios de lengua en los años 1960-1970.

– *La convergencia/la divergencia: sería necesario que existiera una “convergencia” histórica (se podría hablar también de “conjunción”, “encuentro”, “coincidencia” o también “sinergia”) entre las potencialidades tecnológicas por un lado, y por otro las demandas, aspiraciones y necesidades sociales y disciplinares, para que surja la “innovación sostenible”, es decir, una innovación que se difunda ampliamente y que se mantenga en el tiempo. Si esta conjunción no se produjera, o peor aún, si no existiera(n) divergencia(s), no podría establecerse una relación duradera entre una innovación didáctica y tecnológica.*

Este postulado, como el del determinismo social, se puede interpretar, en mi modelización del sistema de investigación en DLC, como una variante de la combinación entre las entradas tecnológicas y sociales.

– *El postulado de la complejidad: este último postulado puede ser calificado de “complejo” ya que incluye a todos los anteriormente citados: se considera que los mecanismos correspondientes actúan de manera tan diversa y variable como aleatoria: la presencia de los cuatro tipos anteriores de mecanismo sería constante, y según los casos, uno u otro sería el que se impone, o se combinaría (simultáneamente) y/o también se podría articular (cronológicamente) con uno o varios de los restantes.*

Este postulado coincide con la idea, sobre la cual se sostiene toda mi modelización del sistema de la investigación en DLC, de que este sistema es complejo en el sentido en que son numerosos y variados los procesos que lo componen, y que funcionan de manera muy variable.

El funcionamiento de las entradas tecnológicas en los sistemas de investigación de las disciplinas escolares en general ha sido objeto de cuestionamientos más bien críticos por parte de numerosos especialistas. Bruno Devauchelle, por ejemplo, considera que “se sobrevalúan las experiencias/innovaciones con respecto a las prácticas ordinarias” (2015)⁹⁴; y si aceptamos las reflexiones de Jean-François Florina (2015), estas experiencias serían subexplotadas a causa de la rápida evolución de las tecnologías: “la rapidez de la evolución deja poco tiempo para la experiencia y la toma de distancia”. Si esto se comprueba, desgraciadamente, podemos temer que las entradas tecnológicas no sean capaces de sustentar los diferentes procesos del subsistema praxeológico, cuyo funcionamiento necesita tiempo, práctica y reflexión; sin olvidar la dificultad de realizar entradas teóricas: ¿cómo podemos movilizar los estudios sobre la ergonomía cuando pasamos en pocos años en la clase de las computadoras de escritorio a las pizarras interactivas, luego a las tabletas y los smartphones? Se habla mucho de los “entornos informáticos”, pero es evidente que la innovación duradera, la única que le interesa al especialista en didáctica porque asegura la generalización y la perdurabilidad de nuevos modelos praxeológicos, necesitaría “entornos de investigación” diferentes.

La conclusión de mi artículo de 2009 se titulaba precisamente “Algunas reglas de acción para la innovación sostenible”, y eran éstas:

1. Partir del conjunto actualmente disponible de innovaciones didácticas coherentes implicadas por la nueva perspectiva orientada a la acción social;
2. Localizar los puntos existentes de convergencias entre estas innovaciones didácticas y las tecnológicas;

94 En otras palabras, B. Devauchelle se preocupa por la falta de coordinación entre las entradas tecnológicas y sociales.

3. Tener en cuenta tanto las convergencias como las divergencias (pág.17).

Efectivamente, éstas son las medidas que se imponen para que las entradas tecnológicas puedan entrar verdaderamente en la dinámica recursiva del subsistema praxeológico.

5.2.6 *El ejemplo histórico del método directo*

En mi *Historia de las metodologías*, en la introducción del capítulo 2.2 dedicado a los orígenes del método directo escribía lo siguiente:

Cuando se trata de describir los “orígenes” del MD, los diferentes capítulos se imponen prácticamente sin más al historiador. Aunque parece al mismo tiempo muy difícil elaborar entre esos diversos “orígenes” una clasificación y sobre todo una jerarquización que no sean ampliamente arbitrarias. En este laberinto de causas, fuentes o incluso influencias que han prevalecido en el nacimiento, la vida y la posteridad del MD, invito prudentemente a los lectores, más allá del recorrido que debo realizar, a seguir su propio hilo de Ariadna (1988^a: 65-81).

Decía más arriba, en 5.2.4, que era difícil evaluar lo que proviene realmente de las entradas teóricas. De hecho, el peso de cada tipo de entrada y el peso de cada tipo de entrada en relación con las otras, son difíciles de estimar *a posteriori* en las evoluciones metodológicas. Ahora puedo clasificar los diez “orígenes” del método directo que señalaba en mi *Historia de las metodologías* según la tipología provista por los conceptos del esquema 1:

– 4 entradas praxeológicas

- La evolución interna del método tradicional (cap.2.1.4)
- La ruptura con el método tradicional escolar (cap.2.1.5)
- El modelo alemán (cap.2.1.6)
- Precursores (cap.2.1.7)

– 3 entradas sociales

- Nuevas necesidades y nuevos objetivos (cap.2.1.1)
- El contexto político y educativo (cap. 2.1.2)
- La profesionalización del cuerpo docente (cap.2.1.3)

– 2 entradas científicas

- La nueva psicología (cap.2.1.9)
- La fonética práctica (cap.2.1.10)

– 1 entrada empírica

- El método natural (cap.2.1.8)

Por supuesto, esta estadística no reviste valor de ley general. Simplemente justifica, si fuera necesario, la complejidad de los mecanismos que intervienen en el marco de las (r)evoluciones metodológicas en didáctica de las lenguas; y también –al menos lo espero–, el interés y la pertinencia de los conceptos sistémicos utilizados en mi teoría de la investigación.

5.3 Las salidas del sistema

Todo sistema posee entradas y salidas. Ya mencioné las “salidas” del sistema que están compuestas por las publicaciones, las ponencias y los intercambios durante los seminarios, coloquios y otros encuentros de investigadores, que constituyen, en principio, los resultados de la investigación producidos por el subsistema teórico o por el conjunto del sistema de investigación. Pero el sistema también genera salidas únicas o principalmente elaboradas dentro del subsistema praxeológico, tales como los informes de aplicaciones metodológicas o tecnológicas, fichas de preparación de clases, gramáticas, manuales y otros materiales didácticos.

6. Sistema y meta-sistema

Una teoría general de la investigación no puede ser considerada como una “salida” de este sistema. En la teoría sistémica, todo sistema exige un meta-sistema que solamente pueda describirlo, analizarlo e interpretarlo, ya que esas

operaciones solo pueden ser realizadas desde el exterior. No se puede, como dice un viejo proverbio popular francés, “asomarse a la ventana para mirarse pasar por la calle”. David, quien desea elaborar una teoría de la investigación-intervención “considerada como la generalización de los diferentes métodos de investigación” –y por lo tanto que permita un punto de vista meta sobre todos esos métodos– agrega “que es también la más compleja de gestionar en cuanto al respeto de los principios éticos, metodológicos y epistemológicos” (David, 2000: 21). En DLC, el meta-sistema (el sistema meta-didáctico, pues) corresponde a la perspectiva que denomino, –retomando un concepto propuesto y desarrollado al inicio en un sentido un poco diferente por Galisson– “didactológica” y esa perspectiva se ha elaborado principalmente a partir de los puntos de vista ético, ideológico y epistemológico.⁹⁵ Este último punto de vista, el epistemológico, es el que he utilizado en el presente texto, tratando de encontrar en la teoría sistémica la posición de exterioridad necesaria. Las investigaciones-intervenciones ponen de manifiesto, por su parte, las otras dos perspectivas constitutivas de la disciplina, a saber, las perspectivas metodológica y didáctica.

Las investigaciones fundadas en la perspectiva didactológica son necesarias, por supuesto, pero considero por mi parte que no se ayuda a los estudiantes-investigadores cuando se los orienta hacia investigaciones didactológicas en un comienzo, sin que hayan adquirido con anterioridad un mínimo manejo de la investigación-intervención, lo que implica en particular, un trabajo personal dentro del subsistema praxeológico por medio de experimentos o al menos observaciones personales sobre el terreno de la enseñanza. Es por este motivo que la relevancia que ha adquirido la sociolingüística en la formación inicial de los docentes de FLE o de FLES, y que han tomado las temáticas sociolingüísticas en los temas de investigación que les son propuestos, constituye, a mi modo de ver, un grave error estratégico.

7. Un mismo enfoque de referencia, la ingeniería

Al final de su artículo, David saca la siguiente conclusión:

⁹⁵ Cf. Puren DLC-DR1, “Las tres perspectivas constitutivas de la didáctica de las lenguas-culturas”; Puren DLC-DR7, “La perspectiva didactológica 1/2, la epistemología”; Puren DLC-DR8, “La perspectiva didactológica 2/2, la ideología y la deontología”.

El terreno no es, en consecuencia, un lugar del cual se van a extraer constantes y regularidades. En la investigación-intervención, el terreno es al mismo tiempo lugar de ingeniería (concepción de modelos y herramientas de gestión adecuados, incluso de modelos y herramientas que permitan la gestión de los cambios) y fuente de teorías fundadas (lo que la concepción y uso de estas herramientas revelan sobre el funcionamiento de las organizaciones, que irá a enriquecer el corpus de conocimientos teóricos en ciencias de gestión). Por analogía con la expresión de Glaser y Strauss, se puede describir la investigación en ciencias de gestión como una ingeniería de gestión fundada. Esta denominación es compatible, además, con la idea defendida por Simon hace mucho tiempo (1969) según la cual las ciencias de gestión constituyen no solamente ciencias de acción –es el caso de numerosas ciencias– sino también ciencias de lo artificial (David, 2000: 21).⁹⁶

Hace mucho tiempo que los especialistas en Ciencias de la Educación hablan de la enseñanza como “ingeniería pedagógica”, y que definen por lo tanto la función principal de la enseñanza como la de la concepción de dispositivos artificiales de enseñanza.⁹⁷ Uno de las grandes referencias en epistemología de la ingeniería es Herbert Simon⁹⁸, autor, entre otras, de esta célebre publicación citada aquí por David, llamada *Ciencias de los sistemas, ciencias de lo artificial*. Simon es también, desde hace tiempo, una de mis tres grandes referencias epistemológicas, junto a Edgar Morin y Richard Rorty, de lo que denomino “la didáctica compleja de las lenguas-culturas”.⁹⁹ Ya he tenido la ocasión de citar las líneas siguientes¹⁰⁰, donde extiende la noción de “diseñadores profesionales” más allá de lo que

96 Cf. Simon 1969 (Sitografía).

97 Uno mide el grado de ruptura con el pensamiento pedagógico que ha podido mantener la DLC durante varias décadas, al ver que los promotores del enfoque comunicativo privilegiaban sistemáticamente en su discurso los documentos “auténticos” y la simulación en clase de situaciones de comunicación “auténticas”... Sobre el concepto de “dispositivo” en DLC, Cf. Puren 030 donde aparece definido en relación a “entorno” y “situación” y se describe por sus componentes (soporte, guía, recurso, material, espacio, tiempo y actores).

98 Premio Nobel de Ciencias Económicas en 1978, Herbert A. Simon recibió la medalla “Turing” (el “Nobel de Informática”) en 1975 por sus investigaciones sobre la Inteligencia Artificial y la Ciencia de la Cognición.

99 Cf. Puren 048. (Sitografía).

100 Puren DLC-DR4, capítulo 2.4: 13 “Entorno e ingeniería”.

comúnmente se denomina “ingenieros”, y donde desarrolla una crítica del aplicacionismo que yo podría contentarme con copiar-pegar reemplazando “escuelas de ingenieros” por “formaciones universitarias en DLC”, y “física y matemática” por “lingüística y sociolingüística”...:

Los ingenieros no son los únicos diseñadores profesionales. Cualquiera que imagine algunas disposiciones que intenten cambiar una situación existente en una preferida, es un diseñador. La actividad intelectual por la cual son concebidos los artefactos materiales no es fundamentalmente diferente de aquella en la que se prescribe una medicina a un enfermo o en la que se imagina un nuevo plan de venta para una empresa, e incluso una política social para un estado. La concepción, entendida así, ocupa el lugar central en cualquier formación profesional. Ella es la que diferencia ciencias de profesiones. Las escuelas de ingenieros, como las de arquitectura, derecho, gestión, medicina, escuelas normales de enseñanza, todas estas implicadas en el proceso de concepción.

Por una paradoja irónica, cuando se afirma el rol decisivo de la concepción en toda actividad profesional, observamos que en el siglo XX se han eliminado completamente las ciencias de lo artificial en los programas de las escuelas que forman profesionales. Las escuelas de ingenieros se han transformado en escuelas de física y matemática; las de gestión en escuelas de matemáticas aplicadas. El uso de calificativos del tipo “aplicado” disimula la cuestión, ¡pero no la cambia! Significa simplemente que en las escuelas profesionales, las materias que se enseñan son seleccionadas en los campos de la matemática y de las ciencias naturales, teniendo en cuenta lo que se considera particularmente interesante en tal o cual actividad profesional. Pero no significa que la concepción como tal sea enseñada, distinguiéndola del análisis (Simon, 1969: 113-114).

Lo que concibe un ingeniero, justamente, no son teorías ni prácticas sino modelos que deben tener en cuenta todos los datos de terreno. Un ingeniero

concibe su puente (que forzosamente deberá representar en una maqueta en un momento dado, ahora modelizada en computadora) de manera que integre todos los parámetros de su entorno y función: el tipo de terreno con el subsuelo del río y sus riberas, el ancho del lecho y sus variaciones de caudal, el tipo de tráfico esperado, etc. Es justamente lo que un docente de DLC se propone hacer cuando realiza modelizaciones praxeológicas con el fin de producir, mejorar o adaptar modelos praxeológicos, que son también *artefactos*, como los modelos de los ingenieros: actividades previstas sobre los documentos, preparaciones de unidades y secuencias didácticas, guías pedagógicas y otros dispositivos de enseñanza-aprendizaje.

La “planificación de clase” de un docente experto es a la secuencia didáctica que realizará luego, lo que la maqueta es al puente que el ingeniero construirá después. No corresponde ni a teorías aplicadas, ni a las prácticas que realizará efectivamente en la clase, contrariamente a lo que esta expresión acuñada desgraciadamente sugiere. Un docente experto *no prepara sus clases, sino que se prepara para dictar clase*: la distancia entre estas dos posturas corresponde precisamente a la de esa interfaz que constituye el “modelo”: prepararse para dictar clase es *proyectarse* a la clase por venir¹⁰¹ para elaborar una especie de maqueta, un esbozo de conjunto donde se encontrarán sin duda –para utilizar la metáfora del viaje– las representaciones del destino final, algunos hitos y etapas, algunos pasos difíciles, los distintos tipos de guías y ayudas disponibles, quizá algunos recorridos diferenciados e incluso un destino alternativo.¹⁰²

La noción de “proyecto” es central tanto en enseñanza como en ingeniería –un ingeniero es básicamente un diseñador de proyectos–, como en investigación: Cf. el esquema 2, donde el proyecto desempeña un rol de mediación tanto entre

101 La noción de “proyecto” es también fundamental en ingeniería... como en la enseñanza y la investigación sobre la enseñanza. Con respecto al proyecto de investigación, Cf. Puren DLC-DR3 Cap. “Definir su proyecto de investigación”.

102 Leí con interés el mensaje que un docente de primaria, Jean-François Laurent, publicó en su blog y que ha habido denominado precisamente “Préparer sa classe ou se préparer à faire classe ” (<http://jean-francois.laurent.over-blog.com/page-jean-fran-ois-laurent-prepare-la-classe-autrement-penser-autrement-2785281.html>, última consulta el 4/1/2015). Opone principalmente la idea de “preparar su clase” en tanto planificación técnica a la de “prepararse para dictar clase” en tanto preparación psicológica, pero también se encuentran en su texto observaciones tales como “anoto algunos puntos de referencia para mi jornada de trabajo, luego reflexiono, pienso, anticipo” que se corresponden con una actividad de modelización de un proyecto.

el sujeto y el objeto, como entre la comprensión y la intervención, así como los desarrollos correspondientes que se encuentran en el artículo del cual extraje este esquema (Puren DLC-MR5).

Conclusión

En este ensayo me he propuesto elaborar una teorización de los procesos de la investigación en mi disciplina apoyándome en el marco conceptual de la teoría sistémica y por ello, el resultado es una modelización del “sistema de investigación en DLC”. Dicha modelización es compleja (contiene numerosos elementos relacionados entre sí por numerosos procesos de los cuales los más significativos son los involucrados en los circuitos recursivos) como lo sostiene la teoría sistémica (que ha sido elaborada precisamente para dar cuenta del funcionamiento de los sistemas complejos) y como lo propone la “didáctica compleja” que busco construir desde hace años porque es la que me parece más capaz de enfrentar el desafío de la gestión de los procesos complejos de la enseñanza-aprendizaje de una lengua-cultura.

En el artículo ya citado, Walliser propone un criterio de calidad para cada una de las funciones que asigna a los modelos (el fragmento que sigue es un montaje de segmentos extraídos del conjunto de su texto):

- 1. Función icónica: su “expresividad”, es decir, la facultad que posee de hacer coincidir al máximo su formalismo y su interpretación.*
- 2. Función demostrativa: su “robustez”, es decir, la facultad que posee de integrar fuertemente hipótesis y consecuencias.*
- 3. Función empírica: su “verosimilitud”, es decir, la facultad de expresar un fenómeno “mínimamente”.*
- 4. Función heurística: su “fecundidad”, es decir, su capacidad de generar una descendencia rica y diversa.*

5. Función praxeológica: su "pertinencia", es decir, su facultad de tratar el problema que debe esclarecer en forma provechosa.

6. Función retórica: su "performatividad", es decir, su facultad de ser aceptada como un conocimiento válido por los agentes en cuestión.

No puedo evaluar exactamente la modelización del sistema de investigación que propongo en el esquema 1, en la medida en que, como podrán observar, no puedo autoevaluar la mitad de los criterios (4, 5 y 6), ni pueden ser evaluados en este momento.

Si me he arriesgado a presentar a pesar de todo este modelo, es porque me parece que responde suficientemente a los otros criterios (1, 2 y 3) para ser operacional en su campo, el de la formación en la investigación en DLC, combinado con el modelo de tipologías de tipos de investigación (esquema 2).

Este modelo del sistema de investigación en DLC integra la investigación hecha por los especialistas y la de los docentes. No solamente porque los docentes pueden activar procesos recursivos de investigación, tanto en el subsistema praxeológico (modelización praxeológica de sus prácticas de enseñanza) como en el subsistema teórico (teorización interna al sistema); sino también porque, tal como lo decía anteriormente, en la formación en la investigación universitaria, la de los estudiantes-investigadores, es muy interesante incluir los procesos del subsistema praxeológico.

En ambos casos, lo que otorga calidad a una investigación en DLC, que es a la vez lo que provoca su complejidad y su duración, es la cantidad de entradas así como la cantidad y la extensión de los procesos recursivos que relacionan entre sí los dos subsistemas de la investigación:

– Los procesos que denomino "lineales" (flechas discontinuas en el esquema 1) son aquellos cuya eficacia formativa es más limitada: en todo caso ninguna investigación universitaria debería limitarse solamente a este tipo de proceso.

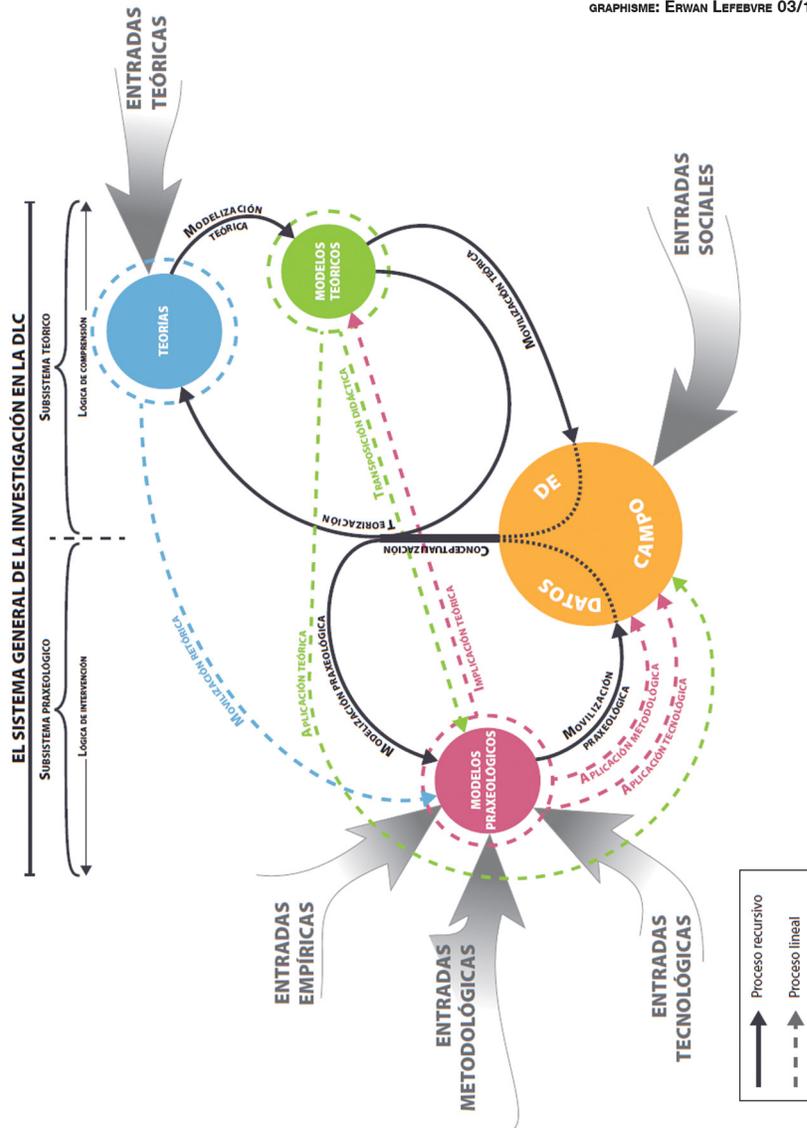
– Ciertamente, existe un equilibrio que hay que encontrar (un “régimen óptimo”, me arriesgo a decir, comparando este sistema con un motor) entre una cantidad relevante de entradas exteriores, que enriquecen el sistema de la investigación pero que también pueden dificultar su funcionamiento interno (el motor se “ahoga” entonces...) y una cantidad de entradas exteriores insuficiente para alimentar el funcionamiento de este sistema (al auto se le terminó el combustible). No se puede aceptar la ausencia total de una “revisión preliminar del estado de la cuestión”, como propone Odis E. Simmons para las CG (Cf. *supra*), y la posición de David es mucho más razonable. Pero si tengo en cuenta mi larga experiencia como mecánico en los talleres de reparación de investigaciones de estudiantes, un gran número de problemas de funcionamiento proviene de motores ahogados por flujos masivos de entradas teóricas antes que el auto haya comenzado a andar...

Y sigamos un poco más con la misma metáfora, antes de concluir: más que la mecánica del motor, su alimentación y régimen de funcionamiento, lo importante es conocer el destino deseado y el motivo por el cual se desea llegar allí: el *proyecto* ocupa el lugar central en toda investigación (Cf. esquema 2), ya que constituye su origen y su finalidad y sobre él se prioriza la evaluación de las investigaciones de los estudiantes. Es por ello que en la introducción de una tesina o tesis es indispensable presentar los motivos y motivaciones, los objetivos y las finalidades y retomarlos sistemáticamente en la conclusión general.¹⁰³ Concluiré entonces diciendo que estimo haber validado para la DLC la hipótesis inicial que David postulaba al comienzo de su artículo con respecto a las Ciencias de Gestión y que yo citaba al comienzo de este texto (cf. *supra*, los fragmentos en bastardilla le pertenecen): la “teoría general de investigación en DLC *constituye un marco general en el cual pueden inscribirse numerosas prácticas de investigación, las que se proponen ayudar, sobre el terreno, a concebir y a poner en funcionamiento prácticas de investigación, herramientas y procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados a partir de un proyecto de transformación definido más o menos en su totalidad, con el objetivo de producir al mismo tiempo conocimientos útiles para la acción y teorías de diferentes grados de generalidad*”.

103 El capítulo de mi curso de metodología de la investigación donde expongo la relación entre estas dos partes se denomina “Cerrar su investigación: de la introducción general a la conclusión general” (Cf. Puren DLC-DR6- Bibliografía).

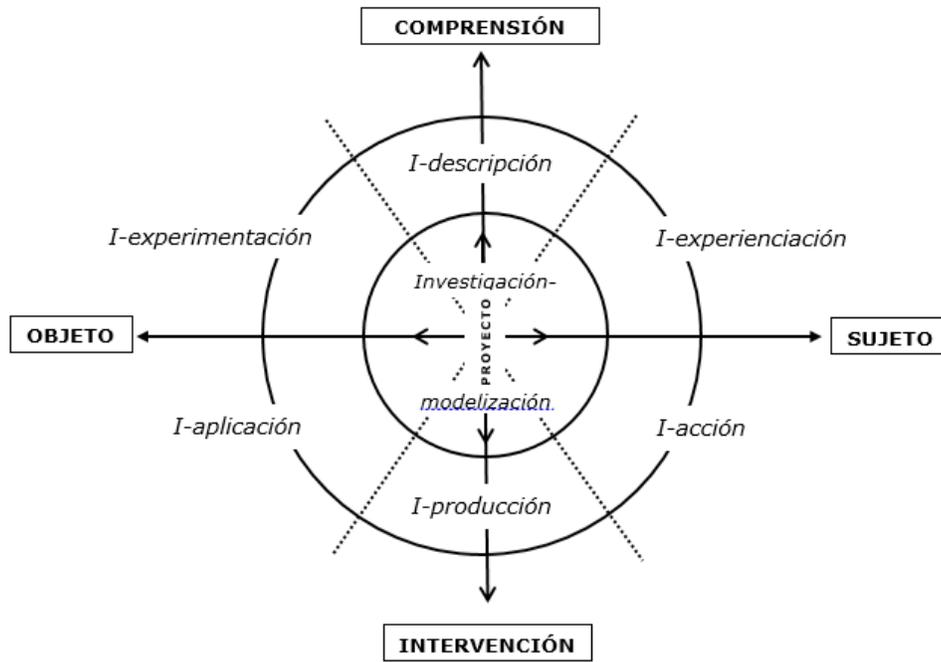
Anexo 1: Esquema 1

GRAPHISME: ERWAN LEFEBVRE 03/15



Anexo 2 : Esquema 2

Los diferentes tipos de investigación enDLC



I- = Investigación

Fuente : Puren DLC-MR5 : Cours « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures », Chapitre 5 : « Mettre en œuvre des méthodes de recherche », p. 3.

Bibliografía de referencia

- BALLÉ, M. (2002) «La loi du moindre effort mental», *Sciences Humaines*, n° 128, juin, p. 36-39.
- BARBIER, J.-M. (dir.) (1996) «Introduction», p. 1-17 in : BARBIER, J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, p. 305.
- BUCHETON, D. et BAUTIER, É. (1996) «Interactions: co-construction du sujet et des savoirs». *Le français aujourd'hui*, n° 113, mars 1996, p. 24-32.
- CHEVALLARD, Y. (1985) *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, p.126.
- CONSEJO DE EUROPA (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción en español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección general de Cooperación Internacional, p.263.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- DAVID, A. (2000) «La recherche-action, un cadre général pour les sciences de gestion?», *Actes de la Conférence Internationale de management stratégique*, Montpellier, mai 2000.
www.strategie-aims.com/events/conferences/14-ixeme-conference-de-l-aims/communications/2502-la-recherche-intervention-un-cadre-general-pour-les-sciences-de-gestion/download (última consulta 2014-11-05).
- DEVAUCHELLE, B. (2015) «Une place pour l'usage ordinaire du numérique?» Billet en date du 13 février 2015.
www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/02/13022015Article635594112260756592.aspx.
- FIORNIA, J.-F. (2015) «L'école 3.0 racontée en 20 tweets!» <http://blog.educpros.fr/fiorina/2015/02/26/lecole-3-0-racontee-en-20-tweets/> (última consulta 2015-03-02).
- GALISSON, R. (1990) «Où va la didactique du français langue étrangère?», *Études de linguistique appliquée* n° 79, juil.-sept., Paris : Didier Érudition, p. 9-52.
- GUIMARÃES-SANTOS, L. (2012) «Perspective actionnelle et genres textuels: le modèle didactique dans l'enseignement du français langue étrangère», *Synergies Canada*, n° 5. <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1686>, p. 16 (última consulta 2014 11 02).
- HUBERMAN, A & MILES, M. (1991) *Analyse des données qualitatives*, trad. fr. Bruxelles, De Boeck-Wesmael S.A., p. 480.

LEHMANN, D. (1985) «La grammaire de texte: une linguistique impliquée?», *Langue française* n°1/1985, p. 100-114. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1985_num_68_1_6357 (última consulta 2015 03 19).

LE MOIGNE, J-L. (1977) *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*. Éd. 1994, publication 2006. Collection «Les classiques du réseau Intelligence de la complexité» (www.mcxapc.org), p. 338. <http://www.intelligence-complexite.org/inserts/ouvrages/0609tsgtm.pdf> (última consulta 2015 02 27).

_____ (1987) «Qu'est-ce qu'un modèle?», *Confrontations psychiatriques*, numéro spécial «Les modèles expérimentaux et la clinique». <http://archive.mcxapc.org/docs/ateliers/lemoign2.pdf> (última consulta 2015-01-04).

_____ (1990) *La modélisation des systèmes complexes*, Paris: Dunod, 1990, p. 178.

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

MOIRAND, S. (1979) *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, Paris, CLE international (coll. «Didactique des langues étrangères»), 176 p. Chap. 1.5., p. 74-91. www.christianpuren.com/bibliotheque-de-travail/056/ (avec l'aimable autorisation de l'auteur)

MORIN, E. (1986) *La Méthode 3. La connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil, p. 256

MUCCHIELLI, A. (2006) «Deux modèles constructivistes pour le diagnostic des communications organisationnelles», *Communication et organisation*, n° 30. <http://communicationorganisation.revues.org/3442> (publicado el 21 de junio de 2012, última consulta le 22 février 2015).

POPPER, K. (1982) *L'univers irrésolu. Plaidoyer pour l'indéterminisme*, Paris, Hermann, 1984 [1e éd. anglaise 1982].

PUREN, Ch. (1988a) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. 3e éd., décembre 2012, 302 p. www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/.

_____ (1994d) «Psychopédagogie et didactique des langues. À propos d'observation formative des pratiques de classe». *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, juil.-août-sept., 1994, p. 13-24. Paris: INRP.

_____ (1994e) *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. 3^e édition électronique www.christianpuren.com, octobre 2013.

_____ (1997b) «Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire». *Études de Linguistique Appliquée* n° 105, janv.-mars 1997, p. 111-125. Paris, Didier-Érudition.

_____ (1998c) «Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère», *Études de Linguistique Appliquée* n° 111, juil.-sept. 1998.

_____ (1998f.) «Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures», *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, n° 109, janvier-mars 1998, p. 9-37. Paris : Klincksieck.

_____ (1998g) «Les langues vivantes comme outil de formation des cadres», p. 7-14 in : *L'enseignement des langues dans les grandes écoles: programmes, contenus et idées directrices. Actes du XXVI^e Congrès de l'UPELGESS* (Union des Professeurs de Langues des Grandes Écoles), Saint-Étienne : École Nationale Supérieure des Mines de Saint-Étienne, 1998, 148 p.

_____ (1999h) «Comment théoriser sa pratique? (la formation des questions)», chap. 2. p. 20-33 in : Galisson Robert, Puren Christian, *La formation en questions*, Paris: CLE international. Republication en ligne des chapitres 1 et 2, rédigés par Ch. Puren.

_____ (2001f) «La didactique des langues face à l'innovation technologique». [Conférence inaugurale du colloque «Environnements virtuels et apprentissage des langues», Université Technologique de Compiègne, 23-25 mars 2000], p. 1-13 in: *Actes des Colloques «Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères»*, UNTELE, Volume II. Université Technologique de Compiègne (UTC).

_____ (2003b) «Por una didáctica comparada de las lenguas-culturas» (Trad. de «Pour une didactique comparée des langues-cultures»), *Études de Linguistique Appliquée* n° 129, janvier-mars, p. 121-126.

_____ (2006f) «De l'approche communicative à la perspective actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise», *14^e Congrès*

- RANACLES*, Université de Poitiers, 24 novembre 2006 (conférence vidéoscopée).
- _____ (2007a) «Quelques conclusions personnelles sur les Conclusions du Conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques de 2006». Republication dans la revue papier *Porta Linguarum* (Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada), n° 7, enero 2007.
- _____ (2007c) «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, p. 127-143.
- _____ (2009b) «Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères».
- _____ (2009c) «Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture: de la compétence communicative à la compétence informationnelle».
- _____ (2009e) «Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives: quelles convergences... et quelles divergences?» [Conférence donnée au *Colloque Cyber-Langues 2009* à Reims le 25 août 2009.
- _____ (2009f) «La didactique des langues-cultures en France entre maturité disciplinaire et dépendances multiples», p. 213-226 in : Véronique Braun Dahlet (coord.), *Ciências da linguagem e didática das linguas*. Actes du Colloque international «Sciences du langage et didactique des langues: 30 ans de coopération franco-brésilienne», Université de São Paulo, Brésil, 19-21 octobre 2009. Sao Paul: Humanitas/Fapesp, 2011, p. 392
- _____ (2010e) «La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne: cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques». Publié dans les *Actes en ligne des XXIVe Rencontres Pédagogiques du Kansai* (Osaka, Japon), 27 mars 2010, p. 73-87.
- _____ (2012f) «Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures: perspective historique et situation actuelle». Version remaniée et augmentée d'un article paru en mai 2012 dans revue du GFEN *Dialogue* n° 144, «Éducation et politique: histoire ancienne, enjeux d'avenir».

_____ (2013e) «Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle». Conférence à l'Université Régionale de Formation – Été 2012, «*Didactique des langues, des cultures et des disciplines à l'université*», Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar Mahraz, Fès, 26-28 septembre 2012.

_____ (2013k) Technologies éducatives et perspective actionnelle: quel avenir pour les manuels de langue?» Version longue d'un article publié sous le même titre p. 122-130 dans le n° 54, juillet 2013, du numéro spécial «Recherches et applications» de la revue *Le Français dans le monde* (Paris: CLE international, p. 179).

_____ (2014b) «La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle». Dossier de travail des journées de formation «(Se) former à la pédagogie de projet», Institut français de Fès, 8-10 avril 2013. Compilation des documents supports préparés pour les enseignants stagiaires (39 pages).

_____ & SÁNCHEZ, F. (2001) «L'organisation d'un parcours d'autonomie guidée en enseignement-apprentissage grammatical: comparaison entre un dispositif papier (manuel) et un dispositif informatique (site Internet)». *Études de Linguistique Appliquée* n° 122, avril-juin, p. 211-228. Paris : Klincksieck.

_____ ; MÉDIONI, M-A. & SEBAHI, E. (2013) «Le «système des îlots bonifiés», de fausses bonnes solutions à de vrais problèmes». Article collectif en réaction aux propositions de Marie RIVOIRE (*Travailler en îlots bonifiés*, Chambéry: Génération5, 2012), mai 2013.

RICHER, J-J. (2011) *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles: E.M.E. & InterCommunications, p. 194.

RORTY, R. (1995) *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*. Trad. fr. Paris, Albin Michel (coll. «Bibliothèque internationale de philosophie»), p.158.

SARREMEJANE, Ph. (2001) *Histoire des didactiques disciplinaires 1960-1995. Savoir et Formation*, Paris: L'Harmattan, p. 480.

_____ (2004) «L'évolution des modes de rationalité des didactiques disciplinaires depuis 1975: de la législation des faits aux théories de l'acteur signifiant», intervention à la 7e Biennale de l'éducation et de la formation, Débats sur les recherches et les innovations: «Apprendre soi-même - Connaître le monde», Lyon, ENS de Lyon, 14-17 avril 2004. www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7048.pdf (última consulta 2014-12-30).

SCHÖN, D. (1983) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Les Éditions Logiques, 1994 [1e éd. 1983], p. 418.

SIMON, H. (1969) *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*. 1e éd. *The sciences of the artificial*, Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology, 1969, 1981. Trad. de l'anglais par J.-L. Lemoigne, Paris: Dunod (coll. « afcet Système »), 1991, p. 230.

VOGEL, K. (1995) *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, traduit de l'allemand par J.-M. Brohée et J.-P. Confais, Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, coll. «interlangues–linguistique et didactique», p. 323.

WALLISER, B. (1977) *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse des systèmes. Essai*. Paris: Seuil, 1977, p. 256.

_____ (2007) «Les fonctions des modèles économiques», p. 285-302 in: LEROUX, A. & LIVET, P. (dir.) *Leçons de philosophie économique*, t. II.: *Science économique et philosophie des sciences*. Paris: Economica.

<http://www.pse.ens.fr/users/walliser/pdf/fctmodeco.pdf> (última consulta 2015-02-25).

_____ (2011) *Comment raisonnent les économistes. Les fonctions des modèles*. Paris: éd. Odile Jacob.

Sitografía del autor

Todas las obras de Ch. Puren y de Ch. Puren et al. citadas en la Bibliografía pueden leerse en www.christianpuren.com/mes-travaux

Asimismo, en el sitio se podrán encontrar las siguientes producciones mencionadas en el texto:

–2010i «L'opérateur «inter»... et les autres».

–2011j «Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles): exemples de validation et d'application actuelles».

–2013-06-11 «Faire ou ne pas faire une thèse en didactique des langues-cultures?» (billet de blog). www.christianpuren.com/2013/06/11/pourquoi-faire-une-these-en-didactique-des-langues-cultures/.

–2013a «La formation à la recherche en didactique des langues-cultures entre exigence de conformité et exigence d'originalité: le cas des concepts».

–2014a «Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes

méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires».

–2014g «Textes littéraires et logiques documentaires en didactique des langues-cultures».

Los siguientes cursos se encuentran el sitio www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche

–DLC-DR1: Cours «La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche». Dossier n° 1: «Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures». Dossier n° 3: «La perspective didactique 1/4. Modèles, théories et paradigmes».

Dossier n° 4: «La perspective didactique 2/3: Objectifs et environnements».

Dossier n° 7: «La perspective didactologique 1/2, l'épistémologie».

Los cursos siguientes pueden leerse accediendo a: www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche

–DLC-DR8: «La perspective didactologique 2/2: l'idéologie et la déontologie».

–DLC-MR3: Cours «Méthodologie de la recherche en DLC», chap. 3: «Définir son projet de recherche».

–DLC-MR4: Cours «Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures», Chapitre 5: «Élaborer sa problématique de recherche».

–DLC-MR5: Cours «Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures», Chapitre 5: «Mettre en œuvre des méthodes de recherche».

–DLC-MR6: ««Boucler' sa recherche» (de l'introduction à la conclusion générales)».

A los documentos siguientes se puede acceder a partir de www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail

– Documento 004 «Le champ sémantique de «méthode»».

– Documento 005 «Trois exemples de méthodes».

– Documento 006 «La mise en œuvre de la méthode active». François CLOSSET 1950.

– Documento 008 «Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales».

– Documento 009 «Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire».

– Documento 010 «Les quatre procédures historiques d'enseignement-

apprentissage grammatical».

- Documento 014 «Modélisation et modèles (B. WALLISER) ».
- Documento 015 «Théories externes versus modélisations internes (selon Edgar MORIN et Richard RORTY)».
- Documento 016 «Évolution historique des modèles cognitifs d’enseignement-apprentissage des langues».
- Documento 023 «Problème versus problématique».
- Documento 029 «Évolution historique des configurations didactiques (modèle)».
- Documento 030 «Le champ sémantique de l’environnement en didactique des langues-cultures».
- Documento 042 «La lecture directe (Adrien GODART)».
- Documento 043 «L’émergence du concept de didactique des langues» en France ».
- Documento 048 «Les trois références épistémologiques d’une didactique complexe des langues-cultures».
- Documento 055 «Un exemple de dispositif de formation collaborative à la culture de la recherche en didactique des langues-cultures: conception du séminaire de recherche de 2e année du Master Recherche «Français langue étrangère ou seconde et Didactique des langues-cultures» à l’Université Jean Monnet de Saint-Étienne, années 2004-2008».
- Documento 056 Sophie MOIRAND, *Situations d’écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris: CLE international, 1979, 176 p. L’analyse pré pédagogique des textes, chap. 1.5, p. 74-91. (Chapitre mis en ligne sur mon site en mars 2015 avec l’aimable autorisation de l’auteure).
- 2011-05-04 «Les «représentations», un concept de plus en plus fumigène». www.christianpuren.com/2011/05/04/les-representations-un-concept-de-plus-en-plus-fumigene/.

Christian Puren: Profesor emérito de la Universidad de Saint-Étienne (Francia).

contact@christianpuren.com www.christianpuren.com

