

<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1997b-es/>

Traducción al español de "Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire". Études de Linguistique Appliquée n° 105, janv.-mars 1997, pp. 111-125. Paris, Didier-Érudition.

<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1997b/>

Conceptos y conceptualización en didáctica de las lenguas: por una epistemología disciplinaria

Christian Puren
IUFM de Paris, Universidad de Paris- III
ERADLEC

Resumen

Este artículo trata de esbozar las bases epistemológicas de una teorización interna en didáctica de las lenguas y culturas extranjeras, inspirándose fundamentalmente en los modelos propuestos por Abraham A. Moles, para las ciencias humanas, y por A. M. Huberman & M. B. Miles para el análisis cualitativo en ciencias sociales. Propongo, a partir de estas bases, el abandono del paradigma crítico, en el que se ha basado hasta ahora la investigación en didáctica de las lenguas-culturas, y la utilización en cambio de un paradigma pragmatista, el cual parece epistemológicamente más adecuado, tanto para las especificidades de esta disciplina, como para la evolución actual del conjunto de las ciencias humanas.

PALABRAS CLAVE: epistemología, didáctica de las lenguas-culturas extranjeras, paradigma pragmatista, ciencias humanas.

Abstract

This article tries to outline the epistemological bases of an internal theorization on the didactics of foreign languages and cultures, inspired mainly by the models proposed by Abraham A. Moles, for human sciences, and by A.M. Huberman & MB. Miles for the qualitative analysis of social sciences. On such bases, the goal is to abandon the critical paradigm on which the research on the didactics of languages and cultures has been based up to the present, and use, instead, a pragmatistic paradigm, which seems much more correct from an epistemological point of view, for the specificities of this discipline as well as for the present evolution of the whole body of human sciences.

KEY WORDS: Epistemology, didactic of foreign languages and cultures. Pragmatistic paradigm. Human sciences.

Résumé

L'article s'efforce de débaucher les bases épistémologiques d'une théorisation interne en didactique des langues-cultures étrangères en s'inspirant en particulier des modèles proposées par Abraham A. Moles pour les sciences humaines et par AM. Huberman & MB. Miles pour l'analyse qualitative en sciences sociales. II propose sur ces bases l'abandon du paradigme critique sur lequel la recherche en didactique des langues-cultures s'est généralement fondée jusqu'à présent, au profit d'un paradigme pragmatiste qui s'avère épistémologiquement plus conforme aussi bien

aux spécificités de cette discipline qu'à l'évolution actuelle de l'ensemble des sciences humaines.

MOTS-CLÉS: épistémologie, didactique des langues-cultures étrangères, paradigme pragmatiste, sciences humaines.

Introducción

Es conocido que el concepto corresponde a una representación mental simbólica de una clase de elementos que permite manipulaciones intelectuales a la vez más económicas y más poderosas: "Uno nunca se imagina cuántos pensamientos ahorra una palabra bien escogida", habría dicho algún día el físico austriaco Ernst Mach, citado por Henri Poincaré. En didáctica de las lenguas-culturas (a la cual continuaré refiriéndome con la sigla "DLC"), disciplina cuyo objetivo es el *proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua-cultura*¹, el concepto de "forma lingüística", por ejemplo, permite designar realidades de orden tanto lexical como sintáctico y morfológico, e ignorar los difíciles problemas teóricos de definición y limitación de esos diferentes tipos de realidades lingüísticas. Esos problemas son de orden lingüístico y no didáctico: no tienen ninguna relevancia en las prácticas de enseñanza porque no molestan ni preocupan a los alumnos. además, una de las funciones esenciales de los conceptos específicos en la DLC es encapsular en "cajas negras" que los educadores puedan manipular fácilmente, problemas reales pero no pertinentes en su campo de reflexión y de acción.

Otro ejemplo, el concepto de "imitación" entendido en el sentido muy general de reaparición de la misma forma lingüística², concepto que permite cubrir los diferentes canales utilizados (reaparición de las mismas formas ante los ojos, en los oídos, los labios, la punta del bolígrafo y en la mente del alumno), los diferentes tipos (del más intensivo al más extensivo, del más cerrado al más abierto) y las diferentes formas de realización (en didáctica escolar por ejemplo: revisión de la lección anterior al principio de la clase y una revisión general al comienzo del año, trabajar la progresión en espiral y las nuevas formas lingüísticas presentadas en forma de listas al final de la unidad o en las unidades "descanso", hacer ejercicios estructurales, esquemas de juego de roles, preguntas para retomar comentarios previos, ejercicios de síntesis, discusión guiada al final del estudio de un documento de civilización).

Como último ejemplo, el concepto de "situación de enseñanza-aprendizaje", que reúne realidades tan numerosas y heterogéneas como el carácter más o menos intensivo de las clases, el grado de motivación y de disponibilidad psicológica de los alumnos, el número de alumnos por curso y las condiciones materiales de enseñanza.

Estos dos últimos conceptos (de "imitación" y de "situación de enseñanza-aprendizaje") ilustran otra función esencial de los conceptos propios de la DLC, la de reunir en conjuntos lo suficientemente amplios e imprecisos, datos empíricos³ caracterizados por la complejidad fundamental del campo al que pertenecen (el

¹ El objeto "proceso de enseñanza-aprendizaje" de la didáctica de las lenguas extranjeras solo engloba la relación profesor-alumno en la medida y en función de sus incidencias directas en la relación enseñanza-aprendizaje de la lengua-cultura. La pedagogía, por el contrario, ha tomado como objeto solamente la relación profesor-alumno en todas sus dimensiones e implicaciones. De ahí la orientación general y las herramientas de descripción globalmente diferentes, entre una, que parte de la relación sujeto-objeto de enseñanza-aprendizaje (el alumno frente a la lengua y a la cultura) y se interesa por los métodos de enseñanza y aprendizaje de este objeto, y la otra, que parte de los actores (el profesor y los alumnos) y se interesa por sus modos de comportamiento.

² Retomo el sentido propuesto por William Francis Mackey en su obra de 1966 (capítulo 9, pp. 347 ss).

³ Defino los datos empíricos en DLE, como la información de toda clase que tiene que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua-cultura en todas sus fases y actividades y que los profesores, solamente con base en su experiencia profesional, pueden obtener a partir de su propia práctica o de observar a otros colegas.

proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua-cultura). Es decir, estos datos se caracterizan por su multiplicidad, su diversidad, su variabilidad, su heterogeneidad, sus interrelaciones recíprocas, su carácter aleatorio y contradictorio y, finalmente, su naturaleza no completamente "objetivable" (el observador mismo está implicado en la observación de estos datos, y la observación tiene también un efecto sobre los mismos)⁴.

Los tres conceptos que se presentan más arriba ("forma lingüística", "imitación" y "situación de enseñanza-aprendizaje") permiten así designar y comprender en la forma compacta de una simple frase, un fenómeno muy complejo y de alcance muy general: "Los modos de imitación extensiva son numerosos y variados en didáctica escolar a causa de la intensidad particular del fenómeno de olvido de las formas lingüísticas debido a las especificidades de las situaciones de enseñanza-aprendizaje escolares".

1. Los tres niveles de conceptualización didáctica

Con respecto a la "conceptualización" o proceso de elaboración-manipulación de conceptos, me parece útil, tanto para reflexionar sobre la formación **de** la didáctica de las lenguas (la constitución de una epistemología propia) como **sobre** la formación en esta didáctica (la formación de profesores), distinguir tres niveles diferentes:

Primer nivel

Es en este nivel donde se elaboran los conceptos aislados que llamaré "de primer grado" porque reúnen datos empíricos, tales como los de "forma lingüística" y "imitación" presentados anteriormente.

Segundo nivel

Es en este nivel donde se elaboran los conceptos "de segundo grado" o "metaconceptos", conceptos que reúnen otros conceptos, como cajas que contienen otras cajas más pequeñas y pueden a su vez estar colocadas en otras más grandes. La abstracción conceptual que permiten los metaconceptos incrementa la concisión y el poder del pensamiento, como las cajas que llena el chico de las mudanzas según las reglas de su oficio y que después puede manipular fácilmente sin pensar en el detalle de las cajas y objetos que cada una de ellas contiene. Daré aquí dos ejemplos de ello:

1. El metaconcepto de "núcleo duro metodológico": asocia un pequeño número de conceptos que designan los métodos cuyas actividades correspondientes, estrechamente articuladas entre sí, constituyen el fundamento de la coherencia de una metodología constituida tal como el profesor la pone en práctica en su clase. Utilizo aquí el término de "método" en el sentido que tiene por ejemplo en la expresión "métodos activos en pedagogía", es decir, como principio directivo relativo a una manera de hacer las cosas. La metodología directa se constituyó de esta forma alrededor de un núcleo duro que reúne los métodos directo, activo y oral; lo que quiere decir concretamente que el profesor que se remite a ellos o que los utiliza, va a privilegiar en su práctica de clase todas las actividades en las que hace hablar (método oral) a los alumnos (método activo) directamente en lengua extranjera (método directo). Aquí se ve el poder y la concisión que permiten los metaconceptos: en el nivel de abstracción en el que se sitúa el de "núcleo duro metodológico", las simulaciones y los juegos de rol del enfoque comunicativo tienen que ver con la práctica del mismo núcleo duro (métodos directo, activo y oral)

⁴ Estas características corresponden a los diferentes componentes de la complejidad.

tanto como los ejercicios estructurales de la metodología audio-oral y audiovisual o los comentarios de textos literarios en lengua extranjera de la metodología activa⁵.

2. El metaconcepto de "integración didáctica": se dice que hay integración didáctica máxima cuando todas las actividades didácticas se realizan a partir y alrededor de un soporte de base único. Este metaconcepto reúne, esta vez sobre el eje cronológico del desarrollo de una unidad didáctica, es decir en forma de proceso, conceptos que designan esos grandes tipos de actividades didácticas que son la selección, la distribución, la presentación, la explicación, la ejercitación⁶ y la evaluación. En el nivel de abstracción, en el que nos ubica este metaconcepto, existe una continuidad perfecta entre la metodología activa de los años 20 a 50, en los que la integración didáctica se realiza a partir o alrededor de un texto escrito literario, y la metodología audiovisual de los años 60 y 70, en los que esta integración se efectúa a partir o alrededor de un "diálogo de base" elaborado con base en una situación de la vida cotidiana. En los materiales didácticos de los años 80, que ponían en práctica el enfoque nocional-funcional, hay por el contrario un retroceso en la integración didáctica por una razón técnica imperativa: la presentación inicial en forma de diálogo de las variaciones contextuales de las realizaciones de los mismos actos de habla, obliga a los diseñadores a aumentar el número de documentos que sirvan de apoyo a las diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje (véase por ejemplo los manuales *Archipel* y *Grand large*).

En los hechos -y esta es otra ilustración de la naturaleza compleja (particularmente heterogénea aquí) del ámbito-, muchos conceptos didácticos reúnen tanto datos empíricos como conceptos, y funcionan parcialmente como metaconceptos. Es el caso del concepto, que se presentó más arriba, de "situación de enseñanza-aprendizaje": el número de horas de clase semanales, el número de alumnos por clase y las condiciones materiales de enseñanza son datos empíricos, pero la motivación y la disponibilidad psicológica de los alumnos ya son conceptos. Debido a esta misma complejidad y heterogeneidad del campo didáctico, a menudo resulta difícil definir con rigor (excepto si se hace de manera personal y arbitraria, o tomando una definición precisa desde otra disciplina) los significados respectivos de conceptos que pertenecen al mismo campo semántico. Es lo que sucede por ejemplo con los principales términos que hacen parte del campo lexical "método", es decir *método*, *técnica*, *proceso*, *enfoque*, *gestión* y *metodología*.

Tercer nivel

Es en este nivel donde se construyen las relaciones conceptuales más o menos importantes, amplias y complejas, desde el enunciado de relaciones entre algunos conceptos, como entre "forma lingüística", "imitación" y "situación de enseñanza-aprendizaje" en la frase propuesta al final de la introducción del presente artículo, hasta una representación global del campo didáctico, como la del modelo "SOMA" de Renald Legendre, modelo que utilizó Claude Germain para recorrer 5.000 años de evolución de la enseñanza de lenguas⁷. Herbert Alexander Simon señala con vigor que las teorías funcionan precisamente como mecanismos que permiten manipular los datos empíricos de manera tanto potente como económica (estas

⁵ Esta similitud no es sorprendente, ya que todas estas metodologías se basan en el mismo paradigma directo que se compone de dos postulados: 1) el del llamado "método natural" (hablar una lengua extranjera es hablar y pensar directamente en lengua extranjera); 2) el de la homología fines-medios (la mejor forma de llevar a los alumnos a hablar y pensar directamente en lengua extranjera es haciéndolos hablar y pensar directamente en lengua extranjera en clase).

⁶ Propongo este neologismo para englobar todas las formas posibles de ejercicios (que se reúnan en la época de la metodología audiovisual en la fase llamada "de aprovechamiento"), desde las preguntas y respuestas sobre un documento hasta la expresión libre, pasando por los ejercicios estructurales y las dramatizaciones.

⁷ Claude Germain, *Évolution de l'enseignement des langues: 5 000 ans d'histoire*, 1993.

teorías desempeñan pues el mismo papel con relación a los conceptos que éstos juegan con relación a los datos empíricos):

Uno de los progresos más importantes de la ciencia consiste en la invención y el ensayo de nuevas y potentes teorías que permiten a un pequeño número de principios generales regir un gran número de hechos. Hay una competencia permanente entre la elaboración del conocimiento y su reducción a formas más económicas por las teorías (1969, pp. 94-95).

2. La "teorización interna" en Didáctica de lenguas-culturas extranjeras

En el sentido más estricto del término, se puede considerar que sólo hay "teorización" cuando el número de conceptos, metaconceptos y de sus relaciones, ha permitido al pensamiento alcanzar el grado de abstracción o comprensión, de globalización y de coherencia necesaria para la construcción de una "teoría" global. En el sentido más amplio del término, que tendré en cuenta aquí, el término "teorización" es sinónimo de "conceptualización" y se aplica así a cada una de las operaciones del proceso general de aprehensión intelectual de un campo, desde la creación de conceptos aislados hasta la posible edificación de una teoría global, pasando por la elaboración de metaconceptos y la elaboración de conceptualizaciones parciales.

Propongo considerar que hay teorización interna en DLC cuando se cumplan las siguiente tres condiciones:

- 1) Los conceptos y metaconceptos utilizados son específicos de la DLC, es decir que se refieren en última instancia a los datos empíricos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua-cultura: ésta es la dimensión de "autonomía" de la DLC. (En otras palabras, es la especificidad de las prácticas de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras lo que garantiza en última instancia la autonomía de la DLC).
- 2) La construcción de conceptos y metaconceptos y de sus relaciones está permanentemente en tensión entre un objetivo de globalización (ésta es la dimensión de "búsqueda de exhaustividad y de coherencia global" de la DLC), tensión que explica en gran parte la agudeza particular con la cual se ve la problemática de la "relación teoría-práctica" en nuestra disciplina. En efecto, es al conjunto de problemas de enseñanza-aprendizaje al que se enfrentan los educadores y los estudiantes en su práctica, y es el conjunto de estos problemas el que ellos deben manejar necesariamente en *tiempo real*; los lingüistas, psicolingüistas y sociolingüistas, por el contrario, pueden perfectamente especializarse en los problemas relativos a su campo delimitado (e incluso de su especialidad dentro de su campo) y tratarlos por separado y de forma sucesiva.
- 3) La construcción de los conceptos y metaconceptos y de sus relaciones apunta, en definitiva, a describir, analizar, interpretar y entender el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua-cultura con el objetivo de orientarlo o modificarlo para mejorarlo: esta es la dimensión de "intervención" de la DLE.

Con el deseo de trazar aquí las grandes líneas de lo que podría ser una epistemología propia de la didáctica de las lenguas, propongo al mismo tiempo esbozar las bases de esta "teorización interna" que Robert Galisson pide para nuestra disciplina⁸ con toda la razón desde hace algunos años, porque solo ésta puede permitir la construcción de una autonomía disciplinaria efectiva.

3. Didáctica de las lenguas-culturas extranjeras y "ciencias de lo impreciso"⁹

Michèle Verdelhan concluyó así un artículo de 1982 dedicado a los nuevos conceptos aparecidos en la época de la DLE:

"Finalmente, la competencia comunicativa parece escapar a la enseñanza. [...] Cabe hacer la pregunta de si es posible una formación de educadores de FLE basada en los nuevos conceptos, ya que en los tres niveles de formación indicados, el concepto central parece inadecuado. De hecho, no es el concepto el que es inadecuado, sino el uso que la didáctica hace de él [¡sic!]. [...] Pero es el conjunto del campo conceptual de la didáctica el que necesita un examen exhaustivo, con el fin de que la formación de maestros no se construya sobre nociones imprecisas..." (p.117)

Pensándolo bien, es sorprendente ver el asombro constante de algunos ante lo que lamentan como una degradación de todos los conceptos que la DLE importa de afuera¹⁰, cuando este fenómeno es, por el contrario, la señal de su integración exitosa: las modificaciones que le son aportadas de esta manera, les atribuyen en efecto las características propias a los conceptos utilizados por las "ciencias esencialmente descriptivas y narrativas" (Isabelle Stengers & Judith Schlanger 1988, p.29) o también las "ciencias de lo impreciso" (A.A Moles 1990) de las cuales hace parte obviamente la DLE junto con otras ciencias humanas tales como la historia, la economía y la sociología, porque su objeto es un *proceso*, y un proceso *complejo* (en este caso, el proceso conjunto de enseñanza-de aprendizaje de la lengua- cultura)¹¹.

En este tipo de ciencias, "razonamos muy a menudo a partir de índices ínfimos de conocimientos" (A.A. Moles 1990, p.19) y con conceptos que "no proporcionan los medios para hacer abstracción de las circunstancias" (I. Stengers & J. Schlanger 1988, p.29). Es por eso que estos conceptos, como los describe A. A. Moles: a) son poco explícitos, b) solo tienen un alcance local y c) están débilmente ligados los unos con los otros¹². Pero es precisamente lo que les permite -y esto es particularmente evidente en el caso de la del- poder adaptarse a la complejidad del

⁸ Cf. Por ejemplo y, también reciente, su artículo de 1994, p.30.

⁹ Me inspiré en particular, para redactar este capítulo, en una obra de Abraham A. Moles titulada *Les sciences de l'imprécis* (1990).

¹⁰ Ahora bien, todas las disciplinas o ciencias hacen lo mismo. Véase al respecto, la obra de 1987 de Isabelle Stengers, titulada *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*.

¹¹ Isabelle Stengers (1993, p.163) propone distinguir dos tipos de epistemología: por un lado las ciencias experimentales que vienen de Galileo (como la física o la química), por el otro las "ciencias de campo", que vienen de Darwin (como la geología o la climatología), que no tienen objeto de experimento y cuyo objetivo consiste en reconstituir procesos de experiencia reuniendo pistas. La DLE se acerca, desde mi punto de vista, menos a las primeras que a las segundas (al igual que el periodismo de investigación, en el que se trabaja también principalmente a partir de pistas que se deben interpretar). Para una comparación entre la investigación en las ciencias llamadas "descriptivas" o "narrativas" y otro tipo de investigación, la investigación policial, véase I. Stengers & J. Schlanger 1988, p.29. Sobre lo que François Dosse llama el nuevo "paradigma indiciario" en la ciencias humanas, véase su obra de 1995, p.404.

¹² Para un elogio de lo vago en los epistemólogos modernos y su interés por DLE, véase Puren C.1994, p. 124 y p. 127.

campo de análisis y de acción, en particular a) a sus ambigüedades, b) a sus heterogeneidades y c) a sus contradicciones múltiples (cf; las tres características dadas por A.A. Moles). Y es también lo que explica y justifica que los escritos didácticos (incluyendo el presente artículo...) se basen esencialmente en una retórica de la persuasión (A.A. Moles 1990, p.91) o de la narración (I. Stengers & J. Schlanger 1988, p.57) y que nunca puedan proporcionar, contrariamente a lo que les exigía Louis Porcher en 1987 (p.128), esa "administración de la prueba" que se espera de las ciencias llamadas "exactas" o "experimentales".

En su obra fundamental de 1938, G. Bachelard había escogido como ejemplo de concepto científico el de "resistencia eléctrica", que presentaba como "de ahora en adelante, el elemento de una ley compleja, al fondo muy abstracta y sólo matemática" y en el cual "el empirismo ya no está a cargo, por así decirlo, de informar a todos los personajes implicados sobre las sustancias utilizadas en el experimento" (p.105). Pero, por su naturaleza, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua -cultura no puede ponerse en fórmulas matemáticas y es por eso, a la inversa de las exigencias de G. Bachelard, que la teorización interna en la DLE no se debe realizar contra los datos empíricos, sino al contrario para informar sobre un máximo de datos empíricos de forma satisfactoria por los actores del procesos de enseñanza-aprendizaje; "de forma satisfactoria" significa concretamente, por ejemplo, que en una etapa de formación, los educadores practicantes concuerdan, después de una discusión entre ellos y sus formadores, en que la conceptualización parcial o la teoría presentada o escogida les permite entender mejor todo lo que hacen sus alumnos y ellos mismos en sus clases y cómo y por qué lo hacen los unos y los otros (cf. más arriba el primer y el segundo requisito para una teorización interna en la DLE).

El modelo extremo de abstracción conceptual de las matemáticas que defiende G. Bachelard y que adopta la mayoría de los pedagogos y muchos educadores franceses de las disciplinas, no es ni siquiera válido para ciertas ciencias experimentales, como señala el biólogo Henri Atlan:

"En las ciencias experimentales no formalizadas, en las que el éxito técnico es el criterio más convincente (como la biología), la precisión del concepto es a veces menos importante que su interés heurístico, es decir, su capacidad para sugerir imágenes productivas desde el punto de vista de los nuevos experimentos a realizar" (1991, pp. 198-199, el subrayado es mío).

Ahora bien, la DLE hace parte precisamente de las ciencias humanas no formalizadas (y no que se pueden formalizar) en las que el éxito técnico -en este caso la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua-cultura- es el criterio más evidente. En efecto, si se considera la DLE como una disciplina de intervención, el criterio determinante de "cientificidad" de sus conceptos, sólo puede ser en definitiva su eficacia y su pertinencia en las manos de los alumnos y de los educadores en la realidad compleja de las clases de lengua. Lo que implica que las técnicas que se deben implementar en la formación de los estudiantes en esta disciplina tienen que ser, como lo propone A.A. Moles para las "ciencias de los impreciso", "establecidas para "tratar" conceptos vagos, relaciones imprecisas, términos mal definidos por su naturaleza, más que como consecuencia de una falla terminológica cualquiera" (1990, p. 237).

Esta observación podría extenderse a otras ciencias diferentes a las humanas. Al igual que otros epistemólogos actuales, H. Atlan señala que la frontera entre ciencia y tecnología se vuelve cada vez más imprecisa hoy en día y cada vez más, es la primera la que está al servicio de la segunda:

"Casi hemos aprendido a renunciar al valor explicativo de una teoría, la cual se aceptará a pesar de las insuficiencias, o incluso de las aproximaciones teóricas o de las paradojas, si se muestra productiva como fuente de nuevos experimentos, de nuevos montajes, de nuevas construcciones y al fin de cuentas, de nuevos éxitos técnicos. Es en esto que se juzga hoy en día el valor de una teoría científica, para los especialistas, mucho más que su valor explicativo de los fenómenos de la naturaleza de los cuales nos interesamos cada vez menos de forma directa, en la mayoría de los laboratorios" (1986, p.232).

Este tipo de consideración, llevada al campo de la DLC, permite de entrada, legitimar un corte epistemológico claro entre gramáticas de enseñanza-aprendizaje y descripciones provenientes de teorías lingüísticas, corte que por otra parte la gran mayoría de educadores ha avalado colectivamente desde hace mucho tiempo en una base empírica, a partir de su experiencia práctica. Dicha consideración proporciona también un argumento importante contra el aplicacionismo en todas sus formas (incluyendo la más *soft*, la del "implicacionismo"), invirtiendo completamente la representación tradicional de la relación teoría-práctica: como lo escribe por otro lado Richard Rorty (uno de los representantes del "pragmatismo" americano del cual tendremos que volver a hablar), es posible desde ahora "tratar la teoría como un auxiliar de la práctica, en lugar de ver en la práctica el producto de una degradación de la teoría" (1995, p.29)

4. Didáctica de las lenguas-culturas extranjeras y "análisis cualitativo"¹³

La dimensión y los objetivos institucionales de la enseñanza escolar de lenguas extranjeras, al igual que la función central de las interacciones lingüísticas en clase de lengua desde la metodología directa del siglo XX, todavía más fortalecida recientemente por el enfoque comunicativo, hacen que la DLE, desde un punto de vista epistemológico, está *a priori* al menos tan cercana a las ciencias sociales como de las ciencias del lenguaje. A.M. Huberman & M.B Miles 1991 definen el análisis cualitativo tal como la proponen para la investigación en ciencias sociales:

-por su objeto, es decir, unos datos empíricos constituidos no por números sino por palabras organizadas en textos y obtenidas de observaciones, entrevistas, extractos de documentos o de grabaciones;

-y por su metodología principalmente de tipo inductivo, que consiste:

- 1) en "condensar" los datos empíricos por "selección, concentración, simplificación, abstracción y transformación" (p.35);
- 2) en presentarlos en forma de matrices, gráficas, diagramas y tablas, de manera que "se saquen conclusiones y se pase a la acción" (p.36);
- 3) finalmente, en elaborar/verificar estas conclusiones con un trabajo profundo de reproducción de un resultado en otro conjunto de datos, o con "discusiones entre colegas que tengan como objetivo desarrollar un consenso intersubjetivo" (p.37)¹⁴. En efecto, en lo que respecta a la ciencias

¹³ Me inspiré particularmente, para redactar este capítulo, en la obra de A.M. Huberman & M.B. Miles titulada *Analyse des données qualitatives* (1991).

¹⁴ Para los epistemólogos actuales, incluso en las ciencias llamadas "exactas", es científico lo que la comunidad científica reconoce a cada momento como tal. A.M. Huberman & M.B. Miles no lo especifican, pero es sin duda evidente para ellos que el consenso intersubjetivo del cual

humanas, según los autores, "no existen cánones, reglas de decisión, algoritmos o incluso de heurística reconocida en investigación cualitativa que permitan indicar si las conclusiones son válidas y los procesos sólidos" (p.347).

El objetivo que se proponen así A.M. Huberman & M.B. Miles es alcanzar progresivamente "una coherencia conceptual/teórica" (p.413) uniendo cada dato recogido en el campo con otros datos y luego reuniéndolos en "elementos conceptuales" (*constructs*) cada vez más amplios; estos elementos conceptuales van a ser unidos finalmente dentro de una "teoría", la que se define como un "marco conceptual" que consiste en una descripción de los conceptos claves (dimensiones, factores, variables) al igual que de sus relaciones e interacciones.

En la realidad, las aproximaciones inductivas y deductivas se ponen en práctica simultáneamente de manera dialéctica, partiendo siempre el investigador de cierta concepción global preestablecida para modificarla constantemente a lo largo de su trabajo, de modo que "un marco conceptual resulta ser simplemente una versión momentánea del mapa del territorio explorado por el investigador" (p.54).

Este modelo de análisis cualitativo parece muy pertinente tanto para la formación de los estudiantes en DLC como para la elaboración de una teorización interna en la DLC, estos dos últimos procesos parecen en definitiva muy similares y solidarios. Claro que lo que los estudiantes obtienen en sus clases y en sus lecturas no está constituido principalmente por datos empíricos, como es el caso de los investigadores de campo, sino por el producto de búsquedas anteriores efectuadas por otros y que corresponden a estados de conceptualización más o menos avanzados y a estados de teorización más o menos amplios. Sin embargo, la situación de estos estudiantes presenta, con la de estos investigadores, grandes similitudes:

-Estos estudiantes leen textos de profesores que se refieren a ciertos datos empíricos, y pueden poner en movimiento a otros a partir de su propia experiencia como antiguos estudiantes de lengua y a menudo, de profesores, o también a partir del análisis de materiales didácticos y de observaciones de clases.

-Ya han constituido, conscientemente o no, a partir de sus experiencias, al menos bocetos de conceptualizaciones didácticas parciales.

-La verificación de las conceptualizaciones de los educadores que ellos leen, puede hacerse constantemente al confrontarlas con las de otros educadores y la verificación de sus propias conceptualizaciones con base en discusiones entre ellos en los cursos de DLC.

De manera que ellos pueden, si al menos la concepción de la formación lo permite o mejor si lo organiza, poner en práctica, al igual que los investigadores de campo, esta modalidad progresiva de construcción teórica personal descrita por A.M. Huberman y M.B. Miles, encargándose así ellos mismos de la elaboración de este marco conceptual que Philippe Meirieu, con toda la razón, considera de forma más general como indispensable para cualquier proceso de formación pedagógica:

"No se trata, en materia pedagógica, de "dar la prueba" en el sentido científico, sino de "dar lo verdadero", es decir, proporcionar un marco a la transformación por el alumno de sus representaciones, a su apropiación de

hablan solo se puede obtener de manera local (se obtiene en puntos determinados) y temporal (es siempre susceptible de ser suspendido).

nuevos conocimientos y al surgimiento de su libertad" (1995, p.35, el subrayado es mío)¹⁵

Conclusión

El modelo epistemológico que me parece más adaptado a las especificidades de la didáctica de las lenguas se asemeja al de los pragmáticos americanos que, como Richard Rorty, "reemplazan la teoría que corta de raíz en la realidad por la idea de una explicación bastante eficaz de un conjunto de informaciones ampliado al máximo" (1995, p.119), para quienes el criterio de lo "verdadero" no corresponde a la realidad, sino más bien a la pertinencia y a la eficacia, para la realización de proyectos humanos en el entorno donde se ubican (1993, p.19, p.22) y que por lo tanto "renuncian al conocimiento de la verdad en sí misma en beneficio de la búsqueda de un acuerdo común" (1995, p.119). En su obra de 1993, el mismo autor, de manera muy ilustrativa (y me parece muy pertinente para la disciplina de intervención que es la DLC), opone a la concepción positivista del conocimiento como *representación de la realidad* con la concepción pragmática del conocimiento como *confrontación con la realidad*, "como el hecho de enfrentarse a dicha realidad" (p.362).

El nuevo paradigma que según F.Dosse comienza a renovar las ciencias humanas en Francia, se inspira precisamente en este pragmatismo que prolonga la larga tradición empirista anglosajona. Este se basa en una "rehabilitación de la parte explícita y reflexiva de la acción" (Marcel Gauchet, citado por F.Dosse 1995, p. 164) y, a la inversa del anterior paradigma crítico que "tenía su expresión filosófica en los pensamientos de sospecha y las estrategias de descubrimiento, con la idea de que la verdad científica es accesible pero ocultada y encubierta" (ídem, p.163), éste implica "tomar en serio lo que dicen los actores, reconocerles una competencia propia para analizar su situación" (ídem, p.167). Una práctica de este nuevo paradigma se encuentra particularmente en la nueva sociología, llamada "comprensiva", que se construye actualmente en Europa en oposición a la "sociología crítica" dominante; para esta nueva sociología, es necesario "adoptar una gestión simétrica entre el investigador y el actor. El conocimiento ordinario, el sentido común se reconocen entonces como minas de saber y de saber hacer" (ibídem)¹⁶.

Este modelo epistemológico pragmatista, en el que se parte del postulado de que son la percepción y la acción las que determinan las ideas, se opone al paradigma crítico todavía dominante en la universidad francesa, en el que se parte del postulado contrario de que cualquier percepción y cualquier acción serían determinadas por ideas presentes y efectivas. En la versión más radical de este último paradigma (aparentemente influenciada por las llamadas "teorías de la sospecha" : el marxismo, el psicoanálisis y la sociología crítica, muy difundidas en Francia por la misma época y que se basaban en parte en la lingüística estructural

¹⁵ Sin embargo, la expresión "hacer lo verdadero" es discutible aquí, el concepto adecuado en este caso, no es desde mi punto de vista el de "verdad" sino el de "pertinencia".

¹⁶ Véase un primer esbozo de esta "didáctica comprensiva" (a la cual yo llamaba "didáctica compleja") en C. Puren 1994, capítulo 2, 4, pp. 163-187. Escribía en dicho texto en particular: "la primera tarea de una didáctica compleja es la de describir y de entender las respuestas que los profesores aportan día a día en el campo a la complejidad de su tarea, es fundar una didáctica de las prácticas ordinarias..." (p.166). En este punto también me parece inadecuada para la DLE, la epistemología de G. Bachelard, que inventa el concepto de "obstáculo epistemológico" para describir la resistencia del sentido común al salto cualitativo que supondría el conocimiento científico. Además, no conozco a ningún lingüista aplicado de FLE que se haya arriesgado jamás a proponer en nuestra disciplina una transposición de este concepto que está sin embargo, en la epistemología bachelardiana.

que era la principal del momento), las ideas inconscientes serían en definitiva más determinantes que las ideas conscientes.

Es precisamente a esta versión más radical que los lingüistas aplicados de FLE (y de las otras lenguas vivas extranjeras) se han adherido, repitiendo por ejemplo hasta la saciedad que los educadores que no se guiaban por ninguna teoría lingüística explícita eran, en realidad, esclavos de una descripción gramatical muy precisa, a saber la gramática llamada "tradicional". Señalo de paso, para volver contra los autores, siguiendo el principio de simetría, la misma estrategia de la sospecha, que dicho argumento servía directamente a los intereses institucionales de los que la defendían, ya que presentaba el carácter ineludible del aplicacionismo, al afirmar que los que rechazaban *a priori* cualquier aplicación de cualquier teoría en nombre de la experiencia práctica, eran en realidad aplicacionistas tanto más radicales y sistemáticos cuanto inconscientes.

El principio de simetría al que acabo de hacer referencia en dos ocasiones fue definido por primera vez por David Bloor en una obra de 1976, según Bruno Latour (1987, p.334 y nota 1), quien adopta este principio. Este principio implica por ejemplo, al contrario de lo que hace G. Bachelard a lo largo de su obra de 1938, que la historia de las ciencias no se cuente *a posteriori* con la única perspectiva tomada de los ganadores después de que sus puntos de vista se hubieran impuesto, porque en esta perspectiva son eliminados sus propios callejones sin salida, errores y dificultades pasadas, al igual que la indecisión del combate tal como se desarrolló día tras día. Éste principio implica, para tomar ejemplos cercanos a la DLE, que los autores de balances sobre las investigaciones en lingüística, psicolingüística o sociolingüística se interesen tanto por las pistas abandonadas o prontas a ser abandonadas, como por las pistas frecuentadas o recién abiertas, a las pistas inciertas en la mente de estos autores como a las pistas que consideran prometedoras. Es fácil entender por qué es importante, no sólo para conocer sino para entender el estado real de las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje en lengua extranjera, conocer las causas de la disminución considerable, desde hace una década, de un gran número de artículos publicados que tratan del análisis de errores, al igual que las razones de su proliferación en cierta época. Pero se entiende fácilmente por qué muchos especialistas de estas disciplinas a menudo prefieren eliminar este aspecto de la realidad en la investigación científica, para volverla a construir a fin de dar a los no especialistas (suponiendo que no sean ingenuos) una imagen más prestigiosa ya porque más conforme a la ideología positivista todavía dominante de un progreso constante, lineal y acumulativo de los conocimientos.

Si bien una teorización interna de la DLC debe hacerse fundamentalmente a partir de sus *datos internos*, es decir, unos datos empíricos tales y como los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua-cultura pueden acumularlos en el marco de su práctica, se plantea la cuestión del estatus y de la función que se debe atribuir a los datos externos, los cuales son los que conciernen a este mismo proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua-cultura pero que provienen de disciplinas conexas. Estos datos externos son proporcionados particularmente:

- por descripciones lingüísticas del objeto idioma tal como se enseña-aprende;
- por descripciones sociológicas del objeto cultura tal como se enseña-aprende, así que por el contexto de enseñanza-aprendizaje;
- y por descripciones psicológicas del sujeto profesor, del sujeto alumno y de sus relaciones.

Aunque estos datos tienen que ver directamente con el campo de la DLE, se trata de datos "externos", que entonces se pueden considerar, con relación a los datos

empíricos recogidos internamente, como datos más alejados de una realidad (el proceso de enseñanza-aprendizaje) de la cual la fuerte implicación subjetiva de los actores es indisociable. A menos que se considere, lo que aparentemente han hecho muchos investigadores de estas disciplinas extradidácticas sin otra forma de reflexión (epistemológica), que la "focalización en el alumno" vale para los profesores pero no para ellos mismos. Volvemos a encontrar aquí el principio (de nuevo transgredido) de simetría: ¿por qué sería altamente criticable a priori la focalización en los métodos de enseñanza por parte de los profesores, y por otro lado, la focalización en sus métodos de investigación altamente loable en los investigadores que pretenden intervenir en el campo didáctico? La respuesta que dará a esta pregunta cada uno de mis lectores me parece constituir un excelente test "epistemométrico": el grado de acuerdo sobre la equivalencia que ésta sugiere es en efecto proporcional al grado de aceptación general del principio de simetría entre la DLC y las otras disciplinas con pretensiones de contribución.¹⁷

Pero vuelvo a la primera pregunta, hecha más arriba, relacionada con los datos didácticos de origen externo, para decir que mi reflexión personal no ha llegado al punto que me permitiría proponer aquí una respuesta, y que es mejor así: someto este problema y los otros, los cuales son muy numerosos, que sé que el presente artículo suscita, a este proceso de discusión/debate/controversia colectiva constante que anhelo entre todos los que comparten el proyecto de autonomía de la DLC y que quieren realizarla por medio de una (re)construcción conceptual sistemática con base en una epistemología de acuerdo tanto con las especificidades de nuestra disciplina como con el nuevo paradigma de las ciencias humanas. Ya llegó la hora de contarse, hablarse y (re)construirse en conjunto.

Bibliografía

- ATLAN Henri. 1986. *À tort et à raison. Intercritique de la science et du mythe*, Paris, Seuil (coll. " Points-Sciences "), 574 p.
- 1991 : *Tout, non, peut-être. Éducation et vérité*, Paris, Seuil, 347 p.
- BACHELARD Gaston. 1938. *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin (coll. " Bibliothèque des textes philosophiques "), 14^e éd. 1989 [1^e éd. 1938], 260 p.
- DOSSE François. 1995. *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*, Paris, La Découverte, 432 p.
- GALISSION Robert. 1994. " Un espace disciplinaire pour l'enseignement/-apprentissage des langues-cultures en France. État des lieux et perspectives ", *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, juil.-août-sept., pp. 25-37.
- GERMAIN Claude. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*, Paris, CLE international (coll. " Didactique des langues étrangères "), 352 p.
- HUBERMAN A. Michael, MILES Matthew B. 1991. *Analyse des données qualitatives*, trad. fr. Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a. (coll. " Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche "), 480 p.
- LATOUR Bruno. 1987. *La science en action*, trad. fr. Paris, Gallimard, 1995, 663 p. [1^e éd. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1987].

¹⁷ Huelga decir que este principio debe aplicarse también dentro de la DLC, entre los educadores investigadores y los educadores.

- MACKAY William Francis. 1966. *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, nouv. éd. trad. et mise à jour par L. Laforge, Paris, Didier, 1972, 713 p. [1^e éd. 1966].
- MEIRIEU Philippe. 1995. " Rencontre avec Ph. Meirieu. Propos recueillis par Jean-Claude Ruano-Borbalan ", *Sciences Humaines*, n° 50, mai, pp. 32-35.
- MOLES Abraham A. 1990. *Les sciences de l'imprécis*, trad. fr. Paris, Seuil, 254 p.
- PORCHER Louis. 1987. " Promenades didacticiennes dans l'oeuvre de Bachelard ", pp. 123-139 in : CORTES Jacques (dir.), *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Paris, CREDIF-Didier (coll. " Essais "), 232 p.
- PUREN Christian. 1994. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, CRÉDIF-Didier (coll. " Essais "), 212 p.
- RORTY Richard. 1993. *Conséquences du pragmatisme. Essais : 1972-1980*, trad. fr. Paris, Seuil (coll. " L'ordre philosophique "), 1993 [1^e éd. University of Minnesota, 1982], 414 p.
- 1994 : *Objectivisme, relativisme et vérité*, trad. fr. Paris, PUF (coll. " L'interrogation philosophique "), 1994, 248 p. [ouvrage non cité dans cet article]
- 1995 : *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*, trad. fr. Paris, Albin Michel (coll. " Bibliothèque internationale de philosophie "), 158 p.
- SIMON Herbert Alexander. 1969. *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*, trad. fr. Paris, Dunod (coll. " afcet Système "), 1991 [1^e éd. Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, 1969, 1981], 230 p.
- STENGERS Isabelle. 1987. *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*, Paris, Seuil, 394 p.
- 1993. *L'invention des sciences modernes*. Paris, Flammarion (coll. " Champs "), 1995 [1^e éd. La Découverte, 1993], 211 p.
- STENGERS Isabelle, SCHLANGER Judith. 1988. *Les concepts scientifiques. Invention et pouvoir*, Paris, La Découverte-Conseil de l'Europe-UNESCO (coll. " Textes à l'appui "), 166 p.
- VERDELHAN Michèle. 1982. " Le renouvellement des concepts en didactique et la formation des enseignants de français langue étrangère ", *Langue Française*, n° 55, sept., pp. 105-117.