NIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

OPCIÓN MONOGRAFÍA

PAPEL DOCENTE EN EL ECLECTICISMO DIDÁCTICO DE LA ENSEÑANZA DE FLE CONTEMPORÁNEA

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

LICENCIADA EN ENSEÑANZA DEL FRANCES

P R E S E N T A

CECILIA GÓMEZ SOTO

DIRECTORA DEL TRABAJO RECEPCIONAL

INDRA ALINNE CORDOVA GARRIDO

Noviembre, 2025

Secretaría Académica
Área Académica 4
Tecnologías de la información y modelos alternativos
Licenciatura en Enseñanza del Francés
F8

Ciudad de México, 05 de junio de 2026.

DESIGNACIÓN DEL JURADO

INTEGRANTES DEL JURADO
PRESENTE

La Comisión de Titulación de la Licenciatura en Enseñanza del Francés tiene el agrado de comunicarles que, considerando su experiencia académica en la Universidad Pedagógica Nacional, se les ha designado como integrantes del jurado para el examen profesional de la egresada **Gómez Soto Cecilia**, matrícula **220925011**, quien presenta el trabajo de titulación: **"Papel docente en el eclecticismo didáctico de la enseñanza de FLE contemporánea"**, bajo la opción de **Tesina, Monografía,** para obtener el título de licenciatura.

El jurado quedará integrado de la siguiente manera:

Jurado	Nombres
Presidente	José Antonio Padilla de la Peña
Secretaria	Walys Becerril Martínez
Vocal	Indra Alinne Córdova Garrido
Suplente	Edith Leal Miranda

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

CLAUDIA ROSALINDA SEGURA LÓPEZ
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

A Victoria, numen y compañera de experiencias, mi suspiro de Dios.

Recordemos que la investigación es una actividad conjunta por lo que resulta importante reconocer la asistencia académica de la tutora, doctora Indra Alinne Córdova Garrido, tanto como de los lectores, Wallys Becerril Martínez, Edith Leal Miranda y José Antonio Padilla de la Peña.

Asimismo distingo al equipo docente siempre disponible desde el ingreso a la formación, Mariana Martínez Aréchiga, María Guadalupe González Trejo, Lucía de Jesús Hernández Santamarina, las responsables de la LEF y quienes también han colaborado durante el proceso formativo.

Por el apoyo administrativo, al personal de la LEF, Sara Sotelo Villarreal y Kimberly Hernández, como al personal involucrado de esta alma mater.

Valoro la participación de mis compañeros de la generación 2022-2025 en México y en Francia; especialmente aquella de Olga Mercedes Romero por su connivencia desde nuestras respectivas expatriaciones, en México y en Vietnam, y familiaridades por doquier.

Aprecio el cometido de mis alumnos de FLE, PLE y ELE porque de ellos aprendo cualitativamente.

Especial agradecimiento merecen mis padres, María Bertha Soto G. y Víctor Manuel Gómez M.(†), mis hermanos, Rodrigo y Mónica, como mis familias elegidas y presentes por su apoyo inconmensurable. Por supuesto, he obtenido impulso de Alejandro Alarcón Daowz, mi esposo.

Ninguno de ellos es responsable de los yerros que contengan estas páginas.

ÍNDICE

Siglas y abreviaturas	2
Introducción	**4**
1. Enseñanza de Francés Lengua Extranjera	**7**
1.1. Prácticas emergentes	7
1.2. Didáctica de Francés Lengua Extranjera	10
1.3. Didáctica de Lenguas Culturas	13
2. Plurilingüismo y dispersión	**17**
2.1. *Perspective Actionnelle*	17
2.2. Recursamiento del *Approche Communicatif*	22
2.3. Expansión del MCERL	27
3. Enseñanza ecléctica de FLE	**32**
3.1. Formación del *enseignant*	32
3.2. Quehacer de enseñar	36
3.3. Acciones de enseñanza	40
Conclusión	**49**
Fuentes de consulta	57

SIGLAS Y ABREVIATURAS

AA	*Approche actionnelle*, enfoque accional
AC	*Approche communicative*, enfoque comunicativo
AG	*Approche globaliste*, enfoque globalista
APC	*Approche par compétences*, enfoque basado en competencias
BELC	*Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde*
CECRL	*Cadre européen commun de référence pour les langues*, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
CELV	*Centre européen pour les langues vivantes*, Centro Europeo para las Lenguas Vivas
CI	*Compétence interculturelle*, competencia intercultural
CNED	*Centre national d'enseignement à distance*, Centro Nacional de Educación a Distancia
CoE	*Conseil de l'Europe*, Consejo de Europa
CREDIF	*Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français*
DL	*Didactique des langues*, didáctica de las lenguas
DLC	*Didactique des langues et des cultures*, didáctica de las lenguas y las culturas
E/A	Enseñanza/aprendizaje
EMILE	*Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*, enseñanza de una materia por integración de una lengua extranjera
FEI	*France Éducation Internationale*, Francia Educación Internacional
FLE	*Français Langue Étrangère*, Francés Lengua Extranjera
L2	*Second language*, segunda lengua
LA	*Linguistique appliquée*, lingüística aplicada
LE	*Langue étrangère*, lengua extranjera
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
PA	*Perspective actionnelle*, perspectiva accional
PEL	Portafolio Europeo de las Lenguas

PEPELF	*Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale,* Portafolio europeo para los docentes en lenguas en formación inicial
PROFLE	*Professionnalisation en FLE*, profesionalización en FLE
S3C	*Socle commun des connaissances et des compétences* [Tronco común de conocimientos y de competencias]
S4C	*Socle commun des connaissances, des compétences et de culture* [Tronco común de conocimientos, de competencias y de cultura]
SGAV	*Structuro-Global Audiovisuel*, estructuro-global audiovisual
TICE	*Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement*, tecnologías de la información y de la comunicación para la enseñanza
VC	*Volume complémentaire*, Volumen complementario
VIF	*Voix et Images de France*

INTRODUCCIÓN

Las sociedades establecen contacto a partir de sus integrantes, las personas se relacionan entre sí para satisfacer sus intereses y necesidades culturales, sociales, políticos, científicos, económicos, en contextos determinados en el tiempo y el espacio a través de todas sus escalas. Cualquiera de los motivos de vinculación se remite a la comunicación asociada a las lenguas, posiblemente una mutua o alguna vehicular. El éxito o la satisfacción del interés o de la necesidad dependerá en gran medida de las cualidades del mensaje (oral, escrito, paraverbal, no verbal) que es transmitido por el locutor a su interlocutor en sus respectivos habitus. Así, no sólo se afectan las relaciones interpersonales sino los entramados sociales en sus diferentes escalas.

La comunicación instituye o reproduce relaciones sociales directamente utilizables gracias a la producción del conocimiento y del reconocimiento mutuos. Ese intercambio transforma lo comunicado o intercambiado en signos de reconocimiento, de pertenencia, de (re)producción y de (de)limitación de los grupos que en los entramados educativos se observan y reproducen para responder a necesidades cognitivas, axiológicas, emocionales y sociales de los grupos. Es así como en las instituciones educativas acontece el proceso de enseñanza/aprendizaje (E/A), circunscrito por los intereses y las necesidades de las sociedades y de sus lenguas que expresan todo lo que les incumbe comunicar.

Los procesos educativos lingüísticos han experimentado un cambio radical respecto a sus teorías, a sus métodos didácticos y a sus prácticas de enseñanza debido a múltiples factores, principalmente a intereses identitarios y globalizantes. Se ha observado una homogenización multicultural o, desde otra perspectiva, una heterogeneidad pluricultural que podría suponer, en un caso, la imposición de una sociedad global plurilingüe de lenguas internacionales o la conformación de un sistema multilingüístico equitativo donde todas las lenguas (más allá de su situación, su extensión y número de sus hablantes) participen de los procesos de interrelación y comunicación de la aldea global.

Lo anterior induce la formulación de nuevos planteamientos de gestión y resolución de los conflictos derivados del contacto lingüístico, de la continuidad de los anteriores sistemas coloniales (o dominios culturales) que afirman y expanden sus áreas de influencia étnica y lingüística, tanto en el plano nacional como en el internacional, como en el caso del francés. La

historia de política lingüística francesa bien ilustra un largo proceso de uniformización de la lengua como única en todo el territorio (al interior y al exterior de Francia, incluyendo al territorio colonial) y su imperialismo lingüístico extendido hasta la Francofonía.

Resultado de ese devenir, la experiencia de la enseñanza y del aprendizaje del francés en modo formal han deambulado durante poco más de sesenta años entre propuestas metodológicas, enfoques y perspectivas, y exigido a los docentes de la disciplina, *enseignants*, desenvolverse de conformidad con las posturas en turno para que los discentes, *apprenants*, aprendiesen francés como lengua extranjera, al mismo tiempo que a otros actores involucrados. Esta evolución y lo que atribuye al perfil del docente es lo que interesa a este documento monográfico. En otras palabras, la elaboración de la tesina monográfica tiene como objetivo evidenciar el eclecticismo metodológico en la enseñanza del francés enseñado como lengua extranjera y la conformación del rol de quien es el principal encargado de enseñarla a no francófonos no extranjeros, el *enseignant*.

Para ello, es necesario comenzar por el conocimiento de la evolución de la enseñanza del francés de manera curricular. En el primer capítulo, las principales teorías didácticas de FLE son abordadas en tanto que se expone el perfil docente determinado por ellas. Se transcurre de una rápida medra de la Lingüística Aplicada con el método estructuro-global audiovisual a la especificidad de la Didáctica de Francés Lengua Extranjera y el enfoque comunicativo. Más tarde, con el cambio de prioridades, la variedad de públicos y contextos, se promovería el desarrollo de la Didáctica de las Lenguas-Culturas con dos tendencias metodológicas troncales y visos del eclecticismo.

Inmediatamente, la misma evolución abre paso a regenerar la última propuesta en tratamientos diversificados promovidos por medio de las políticas francesas legalizadas en el plano supranacional europeo tanto como los replanteamientos de estas, del enfoque comunicativo y del Marco Europeo. El segundo capítulo comprende la exposición de las tres grandes facetas de E/A que comprenden la más reciente experiencia; será también una oportunidad para exponer el auge del eclecticismo o la forma en que este se ha impuesto en la didáctica y parte de la reconfiguración de la figura docente de la lengua francesa para extranjeros.

El tercer capítulo de esta monografía expone la demanda formativa del *enseignant*, la faena que le es delegada lo mismo que las acciones de enseñanza por consumar. Es cierto que a lo largo de la tesina insistimos en el docente dado que su investidura y su encomienda en el contexto contemporáneo conforme a la metodología predominante parece transitar entre cierta libertad de

acción y la coacción pedagógica en la enseñanza por lo que, en esta tercera parte, valuamos su rol en el contexto de las condicionantes existentes de su quehacer profesional. En otras palabras, el reconocimiento del cúmulo de actividades complejas atribuidas a enseñar y a quien lo ejecuta sobre los principios didácticos reputados y las alternativas de solución a problemáticas de enseñanza con algunas observaciones y formulaciones propias.

CAPÍTULO 1. ENSEÑANZA DE FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA

Qui multa inquirit est industrius; qui noscit, gnarus; qui excogitat, solers; qui notitiam usu firmauit, expertus; qui uti nouit, prudens; qui utintur, sapiens; qui abutitur, astutus et fraudulentus. Jan Amos Komenský

En primer lugar, es necesario realizar una precisión sobre la perspectiva propia que plantea un trabajo en la didáctica de Francés Lengua Extranjera (FLE), concerniente a la metodología de la enseñanza a partir del *enseignant*.

Desde la perspectiva didáctica, la historia de las metodologías de enseñanza y aprendizaje han experimentado una evolución ligada a numerosos factores, tanto internos como externos, conducentes hacia múltiples enfoques como confirma la experiencia; tan numerosas ellas que deben ser seleccionadas por docentes, futuros docentes, formadores, analistas, gestores e involucrados en el proceso educativo para mantener el panorama de la dimensión del enseñante.

De ahí que parte de la perspectiva didáctica se ocupe de responder cuestionamientos interdependientes sobre lo que se debe enseñar, a quién, el modo de enseñarlo, el lugar y el momento para efectuarlo, la razón de su ejecución, lo mismo que los resultados proyectados. En el caso de la enseñanza de lenguas, las respuestas han variado a lo largo del mosaico de experiencias educativas.

La institucionalización del francés lengua viva como disciplina escolar cambió profundamente el estatuto del profesor de lengua, que se convirtió en un profesional, en un maestro. Dichos cambios producirían en lo lingüístico, la sustitución del término *enseignant de langue* por el de *enseignant*, "profesor de lengua" por "profesor".

En el capítulo presente, se muestra una parte del joven proceso de la concepción disciplinaria de la enseñanza de FLE del que se observa una trayectoria permeada por los aciertos y las carencias de la propia lingüística aplicada.

1.1. Prácticas emergentes

En la Francia de los años de la década de 1960, se vivió un fenómeno doble respecto a la lengua francesa gracias al contexto nacional que promovía: por un lado, el desarrollo de las Humanidades

en el ámbito universitario y, por otro lado, la continuidad de la política de difusión de la lengua francesa iniciada un decenio atrás. Como producto de esa convergencia, se erigieron centros especializados de investigación y difusión de los que sobresalen el *Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français* (CREDIF) con Besse, Coste y Dabène y el *Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde* (BELC) con Galisson.

Y fueron publicadas revistas entre las que sobresalen: *Le français dans le monde* (desde 1961) con Reboullet y *Études de linguistique appliquée* (1961) con Quemada, que han difundido trabajos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del francés como lengua extranjera o segunda lengua en el mundo.

Las características constantes de este periodo son el predominio de los lingüistas y las diferentes perspectivas adoptadas por los especialistas de la enseñanza del francés respecto a la lingüística, a la vez que una amplia gama de perspectivas educativas propuestas por los estructuralistas para los profesores de lenguas deseosos de incrementar la eficacia de su enseñanza. (Reboullet, 1966, p. 6)

La publicación de *Petit lexique d'initiation à la linguistique appliquée et à la méthodologie (enseignement des langues)* en 1969 por Galisson, representa la reincorporación del término lingüística aplicada (LA) por los especialistas de FLE promoviendo así la especificidad de su campo laboral: la LA de segunda generación fue presentada como un campo de investigación en el que el especialista de FLE o lingüista aplicado tomara distancia del lingüista y del *enseignant* de lengua, para tomar un papel que sobrepasaba la transmisión de los avances lingüísticos en el campo pedagógico, sino para transformarlos hacia la enseñanza por la perspectiva metodológica. Galisson propuso una clara división para distinguir entre la metodología de elaboración como quehacer del lingüista aplicado, de la metodología de aplicación propia del quehacer del *enseignant*. (1969, pp. 80-81)

La LA se amplió en tanto que no sólo se referiría a la Lingüística, sino que también enriquecería a otras áreas conexas como la Psicología y la Pedagogía. Dicha evolución de la vinculación de los especialistas de FLE hacia la LA les permitió afianzar un territorio que deseaban autonomizar cada vez más y que gracias a ellos se tornó visible para el quehacer editorial, siendo, al mismo tiempo, autores de manuales y de artículos caracterizados por los aspectos metodológicos de la enseñanza. Ese devenir permitió que el término metodología suplantara paulatinamente al de LA al subrayar el papel del propio lingüista aplicado o especialista en FLE sobre el aspecto creativo innovador y

técnico de su quehacer.

Respecto a la enseñanza, el prefacio del manual *Voix et Images de France* (VIF) realizado por el *Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français* lidereados por Guberina y Rivenc en 1962, representa el manifiesto metodológico del método estructuro-global audiovisual (*Structuro-Global Audiovisuel*, SGAV), en tanto que rompía con los métodos de enseñanza anteriores al centralizar el aprendizaje de la lengua hablada en contexto sin recurrir a explicaciones metalingüísticas complejas sobre el propio funcionamiento de la lengua, si bien ha sido visto como un método de inspiración conductista.

Respecto al desarrollo del curso, el énfasis de la propuesta del orden de las actividades implicó que el *enseignant* ya no era quien decidía el contenido ni la manera de enseñar en su clase por lo que se le condujo a un cambio profundo en su quehacer; su contraparte, el alumno, gozaría de una cierta focalización. Sin embargo, al ser un método ligado a la estructura, permitió poca o nula posibilidad a la iniciativa del profesor y del alumno. El modelo de unidad didáctica propuesto por el propio SGAV se tornó, si no una camisa de fuerza, un corsé mecanicista y direccionista como reflejo de la teoría lingüística estructural y la psicología conductista skinneriana del aprendizaje.

No sólo el VIF encabezó a la metodología SGAV, también lo hicieron los manuales representantes de las dos generaciones posteriores, *De Vive Voix* (Moget, 1972) y *Archipel* (Courtillon y Raillard, 1982). Todos ellos son defensores de un modelo de unidad didáctica volcado hacia la flexibilidad que consentiría al profesor mayor libertad para usar el manual, un aprendizaje paulatinamente centrado en el individuo que aprende, mayores intercambios entre los *apprenants* (limitando el tiempo de diálogos entre el profesor y los alumnos) conducidos por los tipos de actividades cada vez más ricas que se proponen y el *enseignant* devino en un animador de los intercambios.

En cuanto al desarrollo de los cursos, el orden de las actividades encabezó la prioridad quitando al profesor la iniciativa y la responsabilidad de decidir los contenidos tanto como la manera de enseñar en su clase, lo que también modificó su papel. De este modo, el SGAV fue un parteaguas respecto al rol del *enseignant* en la clase de lengua quien pudo contar con un soporte de integración didáctica a partir de la utilización conjunta de la imagen proyectada y el sonido grabado, modos de presentación, explicación y explotación del material lingüístico.

Finalmente, el último manual representativo de SGAV, *Archipel*, es la evidencia del proceso evolutivo de la metodología de FLE en tanto que propone un modelo de acción flexible en dos

fases, las de comprehensión y producción, sin un procedimiento obligatorio ni único de las fases de la secuencia, en particular el de la producción, como discurren Puren (1994, pp. 20 y 34) y Beacco (2007, pp. 155-159).

La década siguiente, los años setenta, ofrecería importantes cambios para la historia de FLE lo mismo que nuevas modelaciones al quehacer de la enseñanza y a la figura del profesor pues hasta este momento de la evolución, *approches* eran considerados *méthodes* distintos y prescriptivos para la enseñanza de lenguas. (Puren, 1994, p. 153; Beacco, 2007)

1.2. Didáctica de Francés Lengua Extranjera

La noción de didáctica de las lenguas (DL) apareció entre los especialistas franceses de FLE al comienzo de la década de los años 70. La DL rápidamente se impuso entre ellos a costa de la lingüística aplicada, un concepto mantenido por los didactas anglosajones hasta nuestros días, pero rechazado en la reivindicación de autonomía de la didáctica francófona.

Si bien convergen las aportaciones de varios campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica (Firth; Halliday), la sociolingüística estadounidense (Hymes; Gumperz; Labov) y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística (Austin; Searle), no hay un consenso de fondo, menos para el caso galo.

En Francia, en esa época se hizo patente un doble fenómeno relativo a los trabajos relacionados con la lengua francesa: El primero consiste en la mutación de la Lingüística, el segundo corresponde a la emergencia del FLE. La concomitancia del desarrollo de ambos campos (uno dedicado a la búsqueda de las formas y el sistema del lenguaje y de las lenguas, el otro volcado hacia las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lengua) sirvió como marco para la comprensión de los intercambios entre estas disciplinas cuyo entrecruzamiento estuvo marcado por el desarrollo de la lingüística aplicada.

En primer lugar, se suscitó un proceso de autonomización del campo iniciado por la apropiación del concepto de didáctica, la didáctica de las lenguas, que desembocó en producciones editoriales e institucionales; indudablemente, se engendró una explosión de las teorías de referencia acreditantes de toda la nueva producción del enfoque comunicativo, el *Approche communicative* (AC), tan basto que Germain (1991) dijera: "*force est de constater qu'il n'existe pas UNE, mais*

plusieurs conceptions ou interprétations de ce qu'est l'approche communicative. […] *L'approche communicative ne constitue pas un corps de doctrine homogène sur lequel les didacticiens auraient pu s'entendre, loin de là !*" [es claro que no hay UNA, sino numerosas concepciones o interpretaciones de lo que es el enfoque comunicativo. […] El enfoque comunicativo no constituye un cuerpo doctrinario homogéneo del que los didactas hayan podido estado de acuerdo, ¡ni mucho menos!] (p. 3)

En el plano lingüístico, la perspectiva sobre la lengua también evolucionó enfocándose hacia la Lingüística estructural que, a su vez, se convirtió en herramienta privilegiada de la comunicación. La conjunción de las teorías chomskiana sobre el lenguaje como una facultad innata (1959) y la piagetiana sobre la construcción del conocimiento (1969) provocó un cambio de óptica enfocado hacia el *apprenant* prioritariamente y no sobre el método. El individuo y su contexto social son considerados prioritariamente mientras que la lengua es vista a partir de su rol en la comunicación social.

Por su parte, el dirigismo didáctico en la metodología caracterizado por los contenidos, la progresión y los procedimientos preestablecidos tornan hacia una pedagogía del descubrimiento, de la creatividad, de la individualización de la enseñanza tanto como de la dinámica del grupo-clase. Es, justamente, esta controversia (metodológica) el eje privilegiado de la reflexión en la didáctica del lenguaje que se vincula con el establecimiento universitario de la disciplina en aras de su autonomización; en otras palabras, se cuestiona nuevamente la organización del curso de lengua extranjera.

En tal punto, es que el *enseignant* de FLE de inspiración comunicativa está en la encrucijada de la selección de contenidos, actividades, soportes y vincularlos entre sí. De modo que el AC debe resolver la progresión hacia un aprendizaje comunicativo en LE sin retornar al esquema tradicional de clases. Dicho sea de paso, lo anterior conduce a que el ejercicio en las aulas y el diseño de materiales sean heterogéneos y, con ello, tendientes a la imprecisión y la incertidumbre como a la pluralidad; en breve, se vive un lapso de una frágil coherencia metodológica.

Carente de una teoría de aprendizaje, ausencia de objetivos, contenidos y principios metodológicos principales (no retomados de los periodos previos) lo mismo que soporte de integración didáctica propio, convergieron para que la *centration sur l'apprenant*, tomase una dinámica conducente y el rol del enseñante subordinado.

Fue hasta la segunda parte de la década de los años 80 cuando aparecieron los primeros manuales oficiales, que realmente tenían en cuenta los principales principios pedagógicos del AC: autenticidad, contexto, interacción, centralización en el alumno… En ese tránsito, algunos proyectos pedagógicos cayeron en excesos e inconsistencias que no escaparon a la crítica de los especialistas, pero alcanzaron contenido era más auténtico (menos artificiales) con ejercicios interactivos.

Sin embargo, no había nada que llenase el vacío que siguió al gran barrido de los métodos estructurales tradicionales. La lengua oral era tan predominante que ocupaba todo el espacio en el curso de lengua, en detrimento de la palabra escrita y la gramática. De hecho, a fuerza de querer estudiar todo en su contexto evitando las reglas explícitas, la gramática se había vuelto casi inexistente o había sido estudiada de manera breve y superficial. Cuando los enseñantes se percataron de que los alumnos efectivamente requerían de una mínima formación teórica, retornaron a las clases de gramática fuera de contexto, como en los viejos tiempos.

Los conceptos postulados por el AC –situación comunicativa (Hymes, 1962/1968, 1971; Jakobson, 1956), competencia de comunicación (Sociolingüística; Canale y Swain, 1980; Moirand, 1982), objetivo de aprendizaje (Roulet, 1976), acto de habla (Pragmática; Austin, 1975)– se dinamizaron con los principios pedagógicos –lengua como herramienta de comunicación, enfoque funcional y contextual (Moirand, 1982), importancia de la interacción, la corrección en *douceur*– y fueron conducidos por estrategias de enseñanza entremezcladas para dar lugar al discurso, el objeto de estudio de esta metodología, es decir, la combinación entre el saber lingüístico y los saberes procedimentales respecto a modo de utilizar ese saber.

Es vital, en el relato del AC, para la relatoría la inserción del nivel umbral, *seuil*, de la competencia comunicativa general mínima en el uso de la lengua, y es parte del programa del Consejo de Europa (1976), influenciado por la propuesta inglesa de Van Eck y Alexander (1975), para lo que promueve la aparición de publicaciones al respecto.

En el AC, el lugar del profesor tiene un viraje importante en tanto que es diversificado y supeditado a las necesidades del aprendiente en aras de la propia estructuración de sus conocimientos sin imponer la propia; en otras palabras, se le convierte en un facilitador, *animateur*, a disposición para cumplir con papeles diversificados.

Cuq y Gruca (2002/2006) aceptan que “el rol del *enseignant* es triple. Él debe ser: organizador y

gestor de formaciones; consejero de los *apprenants* (mejor aún "tutor"); interlocutor de los *apprenants*" (p. 140). En suma, conforme a la ocasión y las necesidades, el profesor puede ejercer como facilitador, guía, organizador, para entusiasmar, guiar, explicar, corregir y hasta repetir aquello que el aprendiente acaba de estructurar. Ese desplazamiento coloca al profesor en un promotor del aprendizaje (no de la enseñanza) de conformidad con los componentes del AC, las competencias comunicativas para asegurar una progresión adecuada del alumno. Esta diferenciación de la enseñanza-aprendizaje de FLE vería mayor precisión en la década sucesiva.

1.3. Didáctica de Lenguas-Culturas

En la primera parte de los años noventa, la didáctica de FLE se extiende hacia la didáctica de las lenguas y las culturas (DLC) superando, momentáneamente, la preocupación por la metodología para ocuparse tanto de la diversidad de públicos y contextos de E/A, como de desarrollar una didáctica descriptiva (intervencionista). Galisson (1986), sentenciaba: "en la enseñanza/aprendizaje de diferentes lenguas-culturas cuando éstas se ignoran es más lo que se pierde que lo que se gana." (p. 53)

La DLC es una disciplina que estudia las interacciones entre los diferentes sujetos y objetos presentes de manera directa o indirecta en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Así, "su objeto central puede ser identificado como el estudio de la transmisión y la apropiación de las lenguas, en particular, sobre los procesos de construcción de prácticas y de conocimientos lingüísticos desarrollados en el contexto escolar" (Dolz, 2009, p. 118). De este modo, la DLC se enfoca tanto en los aspectos teóricos como prácticos puesto que trata de abstraerse de la inmediación del salón de clase y de analizar a través de todos sus componentes el objeto de enseñanza y los procesos de enseñanza y de aprendizaje. (Bailly, 1997)

Durante la mitad del decenio, aparecieron dos tendencias trascendentes. La primera, se orienta hacia una didáctica de observación y de descripción que evidencia las prácticas de enseñanza. Puren (1994) y Beacco (1995) lideran esta vía; con una visión ecléctica acompañada de una "didáctica multidimensional" a la vez que postulando una metodología circulante de modo respectivo. La segunda, la de Courtillon (1995; 2003a; 2003b) y Rivenc (2003), ilustra la necesidad del método para la estructuración de la enseñanza al tiempo que propone que este se apoye sobre los principios originarios del método SGAV –apuntando hacia un neoSGAV– enriquecido por los

aportes del AC al tiempo que las investigaciones recientes sobre la cognición.

El enfoque ecléctico propuesto tendió a ser aceptado entre los especialistas como una muestra de evolución metodológica positiva con dos grandes vertientes, una caracterizada por el buen acogimiento y su labor descriptiva, la otra buscadora de la evolución hacia la metodología de la enseñanza. Puren orientó sus trabajos a la observación de la variedad de prácticas pedagógicas consideradas como respuestas docentes apropiadas. La descripción de la metodología circulante beacconiana carecía de coherencia respecto a la secuencia de las actividades.

Por su parte, la crítica courtilloniana (1995) denunciaría la urgencia del análisis metodológico y la práctica del profesor, de su método como la condición ineludible de una enseñanza coherente sustentada sobre los conocimientos de la comunicación y de lo que origina en aras de la apropiación de la LE:

> El indeterminismo actual debe poder tolerar un eclecticismo consistente en un conjunto de prácticas abiertas, negociables y negociadas, dirigidas hacia un propósito de antemano definido, pero controladas, ajustadas en función de su eficacia y, entonces, finalmente validadas por los resultados que ellas permitan obtener. (p. 118)

Es a partir de una reflexión sobre la noción de unidad didáctica que propone a los docentes reflexionar sobre sus prácticas y organizarse en el eclecticismo del momento. Courtillon no prescribía un modelo de unidad didáctica rígida, sino que recomendaba sustentar la práctica del profesor sobre principios claros y coherentes. Su reflexión parece ser la evolución de una reflexión, iniciada en la década de los años cincuenta, sobre una de las cuestiones centrales de la DLE, al de garantizar que el acto de enseñar una LE sea óptimamente eficaz y adaptado a las necesidades de aprendizaje y a los modos de aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, la importancia de la DLC, conforme apuntó Galisson (1989), aparecería en la cualidad transversal, el anclaje en el sistema educativo, la coherencia interna, su especificidad en el terreno de la E/A de las lenguas y las culturas que, como un todo, aprehendería la función constituyente de las categorías educativas y de los modos operativos; la labor heurística para la representación simplificada y funcional de la disciplina en su conjunto; el quehacer evaluativo en tanto que inventario de parámetros de la gestación de los modelos y de los materiales satisfactores de las necesidades de los "públicos" y optimizarán el acceso a las lenguas y a las culturas.

Evidentemente, toda esa orientación estuvo propulsada por el Estatuto del Consejo de Europa de 1949 para la consecución de los objetivos del supragobierno europeo. Desde 1991, existe un Marco común de referencia (*Cadre européen commun de référence pour les langues*, CECRL) desarrollado por el Consejo en aras de establecer un modelo o hito para la comparación internacional de los objetivos y de las calificaciones, facilitando así la movilidad personal y profesional europeas. El Marco fue empleado para la elaboración de programas de lenguas[-culturas], de manuales pedagógicos y *currícula* de formación para los profesores, soportado por instituciones gubernamentales y académicas (oficiales).

El antecedente del *niveau seuil* sobre la funcionalidad de los actos de habla, locutores y, allí se encuentra la perspectiva accionaria, abrió paso a que a la acción social y así, los individuos, futuros ciudadanos europeos, se tornen actores sociales que tienen que realizar tareas en determinadas circunstancias y entornos específicos, según el Consejo (1998, p. 9), locutores interactuantes en contexto. Es decir, es en este momento en que se avanza hacia la competencia comunicativa que es, para el Marco (2001), "un conjunto complejo de conocimientos, saber hacer, habilidades interpersonales que, […], permiten […] actuar e interactuar con los demás en un entorno cultural determinado". (Coste, Moore y Zárate, 2009, p. 9)

Bajo esa lógica, mientras un *apprenant* deja de ser considerado como un actor que se desenvuelve gracias al lenguaje y transita a la calidad de actor social, se necesita considerar lo que hace con la lengua, así como en el contexto social en que se desarrolla la acción, siendo esta la manera en que se define una competencia comunicativa. Esta simultaneidad deviene elemental para reconocer una *compétence communicative*.

La complejidad va más allá porque convergen hechos lingüísticos (gramaticales y pragmáticos/funcionales) con sociolingüísticos y, probablemente, no lingüísticos. En suma, la competencia comunicativa se definiría como la suma de una competencia lingüística más una competencia pragmática, más una competencia sociolingüística, más una probable competencia sociocultural. En el contexto del Marco, se considera la existencia de competencias generales individuales y competencias comunicativas específicas.

Y aquí se presenta otro reto para el profesor de FLE en tanto que, asumido lo anterior, equivale a hablar de competencia sólo en el caso de que un juicio social o el reconocimiento de otros (los parámetros del Marco, las instituciones gubernamentales o académicas) puedan intervenir para

decidir el nivel en que el individuo merece (o no) ser considerado competente en su confrontación con la tarea.

Germain (1993, p. 206) señala que en estos enfoques "los roles del maestro son muy diversos. […] Varían según cada autor: un 'modelo', un 'facilitador', un 'organizador' de las actividades en el aula, un 'asesor', un 'analista' de las necesidades e intereses de los alumnos, un 'cocomunicador', etc." que emplea los “documentos auténticos”, en otras palabras, los documentos que no están expresamente diseñados (y limitados) para su uso en un aula de segunda lengua. Luego, la elección de estos documentos "debe corresponder a las necesidades lingüísticas y a los intereses de los alumnos."

Precisamente, hasta esta primera parada, los desafíos permanentes para el profesor a enfrentar para construir las habilidades de los alumnos de FLE son la investigación en los contextos; el desarrollo, la adquisición y la adecuación de materiales didácticos pertinentes; la evaluación constante del aprendizaje que se está complejizando en el AC; en pocas palabras, ampliar su formación.

Hacia el final de la década de los noventa, marcada por la reciente experiencia del AC paulatinamente disuelto en el eclecticismo, la DLC de FLE se encaminaría rumbo a la *Perspective actionnelle* (PA) donde se marcarían otras nuevas mudanzas al *enseignant*.

CAPÍTULO 2. PLURILINGÜISMO Y DISPERSIÓN

Repetitio tacita est, recitatio clara; examen quotidianum uel extraordinarium. J. A. Komenský

En el contexto de FLE, hacia el fin de la década de los años noventa, tras casi tres décadas de un enfoque comunicativo primante que se diluye gradualmente en el eclecticismo, la Didáctica de las lenguas y las culturas (DLC) dejaría de ocupar el primer plano de la perspectiva accional (*perspective actionnelle*, PA), sostiene Laurens (2013), gracias al devenir y el arribo de la nueva década: la agitación marcó el desarrollo de la perspectiva orientada a la acción para el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) o *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) como un debate entre los teóricos y doctrinarios.

La creación de 1996, producto de un seminario del Consejo de Europa (CoE) celebrado en Suiza, nació con el espíritu de disponer de un instrumento que permitiera los intercambios gracias a la homologación terminológica entre los diferentes sistemas educativos. Sin embargo, en el MCERL, publicado en 2001, se expone una clara orientación hacia la perspectiva orientada a la acción y da lugar a una renovación del enfoque comunicativo, propuestos como óptimos para las necesidades lingüísticas de los ciudadanos europeos. La enseñanza de FLE y el quehacer de sus docentes va a la par de las pautas del documento europeo extendido al resto del mundo.

2.1. *Perspective Actionnelle*

La orientación del Marco se asienta en una visión plurilingüe de la didáctica donde las lenguas practicadas por los individuos en diferentes situaciones y en algún nivel de competencia sean reconocidos y su uso y aprendizaje motivados (CECRL, 2001, p.11). Los trabajos y las publicaciones sobre la didáctica del plurilingüismo se albergaron en el ámbito institucional, académico y escolar (Coste *et al*., 1998; Moore 2006; Zarate *et al*., 2008; Coste 2013).

En cuanto a la metodología, la propuesta didáctica inaugurada por la perspectiva accional (*perspective actionnelle*, PA) cuestiona algunos dictados de la metodología de la enseñanza de FLE y de otras lenguas tras la experiencia de las prácticas en la década de 1990 y la consideración de la gran diversidad de contextos de E/A de lenguas. Las concepciones sobre la acción, *action*, y de la tarea, *tâche*, propuestas por la PA, bosquejan una dimensión metodológica pese a que no

fuere más claro en el MCERL, producto de las necesidades de la integración europea.

Los autores del Marco se posicionan en una

> *perspective actionnelle en considérant avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification*. [Perspectiva orientada a la acción considerando sobre todo al usuario y al alumno de una lengua como actores sociales que deben realizar tareas (que no son sólo lingüísticas) en determinadas circunstancias y en un ambiente dado, dentro de un campo de acción particular. Si los actos de habla se llevan a cabo en las actividades lingüísticas, éstas se inscriben al interior de acciones en un contexto social que por ellas mismas le dan su significado pleno.] (2001, p. 15)

Lo anterior sólo se comprende una vez que se reconoce el trabajo de R. Revans con su propuesta de *Action Learning* [aprendizaje en acción [experiencial], *apprentissage par l'action*] (1982; 2011). El aprendizaje en acción está destinado a trabajar en problemas difíciles sin soluciones conocidas relacionados con el autodesarrollo y la motivación a superar desafíos propios (situación individual) como parte del desarrollo social (situación grupal), resulta imprescindible evitar la dependencia de cualquier autoridad o experto externo. Ahí encontramos parte de la definición del *apprenant* contemporáneo.

De la misma manera se encuentra una distinción en el caso de las postulaciones de los teóricos de la PA y del Marco que permiten distinguir y comprobar dos tipos de acción, *agir*, el de aprendizaje y el de uso (social) de la lengua con sus planos de referencia, uno individual y otro personal. Puren "*propose d'appliquer cette différence pour distinguer clairement tâche et action, en définissant comme « tâche » ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage, et comme « action », ce que fait l'usager dans la société*" [propone aplicar esta diferencia para distinguir claramente tarea y acción, definiendo como "tarea" a lo que hace el estudiante en su proceso de aprendizaje, y como "acción", lo que hace el usuario en la sociedad] (2004, p. 12). En consecuencia y desde la mención en el Marco de la PA, el proyecto pedagógico de FLE se orienta a la acción colectiva e intencional, *action*, en tanto que permite orientar socialmente el aprendizaje de la lengua-cultura

gracias a las *tâches*.

De las proposiciones, se desprende que los facilitadores pueden ser clasificados como expertos en este contexto, ya que, a diferencia de los miembros del conjunto, no se ponen en riesgo al cargar con "responsabilidad personal por problemas de la vida real". Revans admite que puede ser necesario algún "supernumerario" para poner en marcha programas de aprendizaje en acción, pero siempre es muy cauteloso con lo que denomina "facilitadores ambiguos" (2011, p. 9). Para nuestro estudio, el rol del *enseignant* parece ya ser actualizado y perfilado.

Puren opone el AC a la PA de acuerdo con las centralizaciones de cada una de las configuraciones didácticas, en el *apprenant*, y en el grupo y la dimensión colaborativa del aprendizaje, respectivamente. Puren reprocha al AC el planteamiento de la comunicación entre individuos como un fin en sí mismo y no al servicio de actividades socialmente significativas fuera del contexto de la formación.

Mientras que, en la PA, la noción de acción coloca la dimensión colectiva del aprendizaje en primer plano, el AC enfatiza el individuo con el principio de centrarse en el aprendiz y el desarrollo de la autonomía. Con la PA, se trata siempre de formar individuos autónomos que, además, estén postulados a ser ciudadanos solidarios, vinculando así al *apprenant* individual y al *apprenant* colectivo (2002). Esta distinción de objetivos resulta evidente en la finalidad social de referencia y el principio de coherencia subyacente en el diseño de las unidades didácticas.

En el ejercicio de la enseñanza de FLE (como de otras lenguas europeas), se pueden asociar tres finalidades elementales: comunicar de manera adecuada, reflexionar sobre la comunicación y la lengua, así como construir referencias culturales. De la primera finalidad, se afirma que el hablar, escuchar, leer, escribir e interactuar son habilidades (Garcia-Debanc, 1990; Reuter, 1996; Dolz y Schneuwly, 1998; Nonnon, 2000; Garcia-Debanc y Plane, 2004) que permanecen indispensables para la participación en la vida diaria al mismo tiempo que garantizan el acceso a la cultura y a los saberes. La segunda, la reflexión sobre el funcionamiento de la comunicación, sobre el sistema y sobre el uso de la lengua (Coste, 1985; Dolz y Meyer, 1998), garantiza un dominio consciente de los comportamientos verbales y donde la volición es clave. La última refiere el recurso persistente a los textos literarios (Dufays, Gemenne y Ledur, 1996; Rosier, 2002) como a los conocimientos ligados con la historia, los usos, las normas y el patrimonio de la lengua que otorgan sentido. Por lo tanto, reconocer los valores del patrimonio cultural es fundamental en la relación que establece

el alumno con el lenguaje y con sus diversas manifestaciones (Dolz y Wirthner, 2003).

A estas tres finalidades fundamentales, se asocian intereses de carácter económico y sociopolítico específicos materializados gracias a las políticas educativas de la reforma de la formación lingüística. Con la conformación de la Unión Europea, surgió la necesidad de favorecer la comunicación y la intercomprensión entre los países distintos. El MCERL, publicado por el CoE en el año 2000, reivindica el plurilingüismo y la integración de las culturas de los Estados Miembro. Desde el 2001, el Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL) estableció los estándares de la formación lingüística para el aprendizaje de las lenguas europeas, con el fin de valorar el paso de un país a otro, intracomunitario; a nivel mundial, la globalización favorece el plurilingüismo.

El objetivo de la didáctica integrada de las lenguas, el plurilingüismo, formula que la práctica, la reflexión y el uso de la lengua difieren según se trate del marco del aprendizaje de una primera lengua o de una segunda y dominar simultáneamente varias lenguas a la vez (Perregaux, 1995; Dasen y Perregaux, 2002). Luego, las reformas insistieron sobre la transversalidad del lenguaje, lo que enalteció la enseñanza de las lenguas (primeras o segundas) como herramientas de aprendizaje, pero que acentúan la presión sobre los docentes de otras disciplinas para que contribuyan al dominio de las capacidades lingüísticas de los alumnos (Chartrand y Blaser, 2006). Tratar de interactuar con hablantes de otros idiomas, es otro de los aspectos didácticos fundamentales de este momento.

Secunda el ejercicio auténtico de la competencia intercultural (CI) en otros casos llamada *éducation à l'altérité* (Beacco, 2018), formulada por el CoE como:

> *la capacité à faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, à analyser cette expérience et à en tirer profit. La compétence interculturelle ainsi développée vise à mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre différents groupes sociaux et à questionner les aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu*. [la capacidad de hacer la experiencia de la alteridad y de la diversidad cultural, para analizar esta experiencia y de aprovecharla. La competencia intercultural así desarrollada pretende comprender mejor la alteridad, para establecer vínculos cognitivos y afectivos entre las adquisiciones y los aportes de la nueva experiencia de la alteridad, para permitir la mediación entre diferentes grupos sociales y

para cuestionar los aspectos que generalmente se dan por sentados dentro del propio grupo cultural y de su entorno.] (Beacco *et al*., 2016, p. 10)

Lo anterior entraña asimismo analizar y guiar el desarrollo de la CI porque no resulta un proceso lineal, sino que acontecen detenciones o retrocesos frecuentemente a la vez que los avances no son susceptibles de ser forzados por lo que se requiere de reflexión para orientar y evaluar a los estudiantes hacia el progreso (Dollander, 2021; Beacco, 2018), no solamente pretender la interacción con hablantes de las lenguas. En suma, el Marco del CoE propone varios desafíos a la adopción de la CI como del plurilingüismo.

La educación plurilingüe e intercultural requiere un cambio múltiple en términos de la organización del aprendizaje lo mismo que de los conocimientos, las destrezas y habilidades interpersonales por parte de los distintos sujetos del proceso de E/A, los *savoirs*, *savoir-faire* y *savoir-être*. Más allá de coordinar la enseñanza, de FLE como de otras lenguas, se postula una perspectiva inversa con la centralización del repertorio de recursos plurilingües e interculturales a los que contribuye la enseñanza de FLE (subrayo desde nuestra perspectiva de estudio) como de cada lengua, al tiempo que cada lengua conserva su valor propio.

En particular, el reenfoque propone otras nuevas orientaciones a los docentes de FLE. En primer lugar, para los docentes de niveles primario y secundario se les exigen los niveles C1 y C2 del propio MCERL aludiendo que los docentes aplicarán con mayor facilidad lo aprendido durante su experiencia formativa, se demanda echar mano de las competencias funcionales tales como gestión de la clase (control de clase) o recursos adaptados a los intereses infantiles, y desarrollar competencias interculturales, del plurilingüismo y de la capacidad de aprendizaje autónomo a lo largo de la vida; el argumento de lo último constata la proyección política educativa.

Por consiguiente, las competencias didácticas y metodológicas del *enseignant* de FLE transcurren el dominio de lo tradicional (la comprensión de los procesos de aprendizaje, la planificación de la enseñanza, la enseñanza orientada a los contenidos y las actividades, las necesidades de los discentes –incluyendo la dimensión afectiva explícita–…) tanto como del plurilingüismo e intercultural (el uso de las herramientas y de los métodos compartidos en el Marco –PEL apenas en francés como segunda lengua– y del CoE) para presentar las características de la acción colectiva, deliberada, en aras de la consecución de los objetivos de los *apprenants*.

Luego, las competencias metadidácticas y la práctica reflexiva respecto a la capacidad para el uso

crítico y focalizado de los diversos métodos e instrumentos. Los profesores son incitados a reflexionar y observar constantemente sus propias prácticas, en particular a través de una modalidad de acompañamiento o entrenamiento, *coaching*, que afiance la innovación y su implementación en la práctica docente, sus preguntas, sus problemas y sus necesidades. Baste mencionar que se encuentran numerosos ejemplos en los primeros proyectos publicados por el Centro Europeo para las Lenguas Vivas (*Centre européen pour les langues vivantes*, CELV) del CoE y por el PEL.

Una postrera referencia es que los docentes de FLE deben vivir (experimentar) lo que enseñan con énfasis en la interculturalidad, la evaluación, las estrategias y la reflexión sobre el aprendizaje como producto de la coacción y de la alteridad para que logren beneficiarse de lecciones útiles para el mismo ejercicio de su profesión, todavía otras habilidades lingüísticas, es decir, un perfil tan complejo como el de la enseñanza de una materia por integración de una lengua extranjera (*enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*, EMILE) que suele remitirnos al plurilingüismo, otra de las postulaciones de este periodo.

La función del MCERL no ha sido bien interpretada, al menos en los primeros años después de su publicación. A menudo se ha presentado como un documento apremiante, cuando ha sido enunciado por una autoridad supranacional que debe orientar la enseñanza tras líneas directrices prioritarias como las *Descriptions des niveaux de référence du CECLR* de francés como de cada una de las otras lenguas o la *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco y Byram 2007), y que *cette ignorance systématique constitue une faille scientifique conséquente* [esta ignorancia sistemática constituye una falla científica significativa], ha reiterado Beacco (2022).

2.2. Recursamiento del *Approche Communicatif*

El cuestionamiento implícito en la literatura didáctica de los primeros años de la década de los años 2000 era saber si la PA representaba una ruptura con el AC o si participaba de una continuidad por sobresalir un par de posturas. Una, la del enfoque competencial desarrollado por Beacco (2007) y orientado hacia FLE, que sitúa la PA como elongación del AC; otra, la de la PA de Puren (2002; 2004; 2006; 2009), que supone la aparición de un nuevo paradigma metodológico en la didáctica del lenguaje y así un distanciamiento del AC.

Beacco (2007) postula en *L'approche par compétences dans l'enseignement de langues* una alternativa de E/A de lenguas (europeas): el enfoque basado en competencias (*approche par compétences*, APC) como continuación de la esencia del AC con el que busca maximizar su práctica gracias a un trabajo específico sobre las habilidades lingüísticas; para ello, plantea desarrollar metodologías de enseñanza diferenciadas. Al hacerlo, opone el APC al enfoque globalista (*approche globaliste*, AG), sosteniendo que el primero es la versión superior del AC mientras que el segundo es su versión primigenia.

El AG, según Beacco, retoma los rasgos de la metodología circulante que había descrito en 1995. Se trata, como recordatorio, de un enfoque antiguo, muy extendido, mal estructurado, centrado en las adquisiciones formales, heredado de la tradición escolar, con una escasa coherencia metodológica, que integra actividades y ejercicios de diferentes metodologías, en un orden aleatorio. Se basa en las representaciones sociales de las lenguas y su aprendizaje. Es una metodología como el "ya está" que se impone con una especie de evidencia familiar, que tiene la capacidad de adaptarse a los cambios absorbiendo nuevos insumos, lo que la hace *de facto* mixta, pero no modificada, y establecida permanentemente en las conductas educativas (pp. 49-53).

Beacco postula que el AG mezclado con el AC se ilustra en el contenido de libros de texto (manuales) heterogéneos tendientes a la impresión de desorden en el plano metodológico pese a la presuposición de un enfoque o una perspectiva reivindicada por los autores o editores. Tal impresión de "*zapping pedagógique*" (Courtillon, 1995), de "patchwork" o "pot-pourri" (Salins, 2001) evidencian rupturas y procederes carentes de fundamentos metodológicos precisos.

Luego, respecto al diseño de las unidades didácticas apunta:

> *En tout état de cause, le problème d'ingénierie de formation à résoudre est celui de la construction d'unités didactiques pluri-compétences, nécessairement variables compte tenu des conditions concrètes d'enseignement et de leurs finalités et objectifs, à partir de séquences méthodologiques dont la cohésion a été définie plus haut, prenant en charge les/des compétences de toute nature, telles que spécifiées par le Cadre*. [En todo caso, el problema de la ingeniería de la formación a resolver es el de la construcción de unidades didácticas pluricompetenciales, necesariamente variables considerando condiciones concretas de enseñanza y de sus finalidades y objetivos, sobre la base de secuencias metodológicas cuya cohesión se ha definido más arriba, haciéndose cargo de competencias

de todo tipo, especificadas por el Marco.] (p. 257)

Para Beacco, la propuesta del Marco consiste en un enfoque por competencias originado de la recalcada necesidad de formar futuros ciudadanos autónomos capaces de enfrentar situaciones sociales varias dentro y fuera de su contexto inmediatos pero comunes a las actividades humanas a la vez que a las de la sociedad europea (y occidental) en tanto que parece haber nuevas necesidades sociales como económicas y culturales en el mundo, como tanto ha reiterado la literatura. El caso de E/A de FLE debería resultar rentable en Occidente y en Oriente considerando toda la historia y política francesas… francófonas.

Beacco conjuga los significados de la noción de competencia, la de AC y de PA o realización de actividades lingüísticas. En la interpretación de Beacco, la actividad lingüística es una y la misma que la competencia objetivo. De tal proceder, se sitúa en una visión lingüística de la noción de competencia, más que el Marco, que inicialmente postula la existencia de competencias generales en las que se encuentra la competencia para comunicarse lingüísticamente y de modo prioritario, pero no de manera exclusiva.

Es así como la posición de Beacco frente a la noción de competencia le permite ignorar la noción de tarea, *tâche*, limitándose a la interpretación del documento europeo como profundización y herramienta del AC antes que el establecimiento de una propuesta didáctica centrada en la acción; mismo que le ha valido la crítica de otros doctrinarios. (Bourguignon, 2009; Richer, 2009). Él tan sólo se ciñe a actividades que sirven para un enfoque del lenguaje basado en habilidades diferenciadas, una elección terminológica que refleja su posición interpretativa frente al Marco.

Por otra parte, el objetivo de Beacco por enfatizar un APC para la enseñanza de idiomas sirve a su propósito de defragmentar, o hasta deconstruir, el enfoque globalista al que considera el extintor del AC en su última versión de modo que advierte "*il semble réducteur d'isoler l'enseignement de français de celui des langues étrangères, de celui de la langue nationale/officielle et de l'ensemble des mouvements sociétaux qui influencent les systèmes éducatifs*" [parece simplista aislar la enseñanza del francés de la de las lenguas extranjeras, de la de la lengua nacional/oficial y del conjunto de los movimientos sociales que influyen en los sistemas educativos] (p. 40) y reprueba con empeño al recalcar que "*l'approche globaliste n'est pas une ortodoxie méthodologique et elle est ouverte à bien des métissages, qui la transforment mais ne la modifient pas*." [el enfoque globalista no es una ortodoxia metodológica y está abierto a mestizajes, que lo transforman, pero

no lo modifican.] (p. 53)

El APC postula centrar la enseñanza en el alumno, el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación para la enseñanza [*technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement*, TICE], la socialización del aprendizaje, ciertas alternativas a la evaluación y el cambio de rol del docente para formar en las competencias generales individuales (conocimiento declarativo o saber *–savoirs–*, destrezas y habilidades o saber hacer *–savoir-faire–*, competencia "existencial" o saber ser *–savoir-être–*, capacidad de aprender o saber aprender *–savoir-apprendre–*), las competencias comunicativas de la lengua (competencias lingüísticas, sociolingüística y pragmáticas) vinculadas a las actividades lingüísticas (*activités langagières*, de recepción y producción expresión oral –EO–, comprehensión oral –CO–, comprehensión escrita –CE– y expresión escrita –EE–) en aras de la interacción. (CoE, 2002/2001)

Resulta de mayor impacto que centrarse en el alumno requiere considerar en todo momento sus necesidades, intereses y emociones. Esta orientación se refleja en la elección de materiales, documentos y actividades que responden a la heterogeneidad de los alumnos de un grupo-clase como deber constante del docente. A la par, el nuevo enfoque establece un nuevo estatus y otras misiones al *enseignant*, lo que, lejos de minimizar su trabajo, le da un valor increíble enrolándolo también como un mediador entre el *apprenant* y el conocimiento, es decir, como un facilitador.

Boutin (2004) formula la dinámica de competencias:

> *L'élève est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances. Pour ce faire, il aura à sa disposition des instruments que lui fournira son facilitateur. Il faut dire que le rôle du maître est sensiblement modifié […]. L'enseignant facilitant évitera d'enseigner, il incitera les apprenants à construire leurs connaissances qui, elles, ne devront pas être trop exigeantes pour l'élève, d'où l'allègement des curriculums. Il laissera une bonne partie de ses tâches au groupe-classe qui sera invité à procéder à son organisation. […] il appartient à l'élève de déterminer lui-même les objectifs qu'il poursuit. À vrai dire, dans une telle perspective, l'enseignant doit éviter le plus possible la transmission de connaissance et même dissimuler à l'apprenant qu'il est soumis à une évaluation.* [El estudiante es responsable de su aprendizaje y depende de él construir sus propios conocimientos. Para ello, tendrá a su disposición los instrumentos proporcionados por su facilitador. Hace falta decir que el papel del maestro se ha

> modificado significativamente [...]. El docente facilitará y evitará enseñar, animará a los alumnos a construir sus conocimientos que no deben ser demasiado exigentes para el alumno, de ahí el aligeramiento del currículo. Él dejará una buena parte de sus tareas al grupo de clase al que se invitará a proceder a su organización. […] Corresponde al alumno determinar por sí mismo los objetivos que persigue. De hecho, en esta perspectiva, el docente debe evitar la transmisión de conocimientos en la medida de lo posible e incluso ocultar al alumno que está siendo sometido a una evaluación.] (pp. 29-30)

El docente se convierte en un guía hacia el aprendizaje lingüístico. Centrado en el *apprenant*, el APC, le exige reflexionar en su conocimiento declarativo o saber y en construirlo. El *enseignant* debe conducirlo hacia el descubrimiento de nuevas estructuras y a discernirlas en los contextos convenientes. Luego, proponerle herramientas adecuadas –elección de situaciones, soportes, actividades, formas de trabajo– para conducirlo al saber propuesto. Además de lo anterior, su labor es dotar a sus discentes de competencias transversales que le permitan alcanzarlo autónomamente. En suma, el docente debe asegurarse de que sus discentes desistan progresivamente de la orientación para ser autónomos.

La manifestación del APC en clase de FLE contribuye a la variación de las dinámicas de E/A sostenidas por el trabajo colectivo de la clase y, en especial, de la PA. A través de esa cooperación, cada discente confronta sus ideas y representaciones con las propias de los miembros del grupo-clase tanto como las propias culturales francófonas, logrando regular algunas de sus ideas en tanto que ejecuta acciones lingüísticas como no lingüísticas sin perder la motivación particular, de las acciones propiamente dichas.

Variación de las formas de trabajo, de actividades, de estrategias, de *supports* como el uso de las TICE, la actividad de discentes, la socialización de resultados, además de la variedad de las formas de evaluación han modificado al FLE. La renovación de E/A de FLE se ha tornado compleja, tanto por las determinaciones doctrinarias de la PA, la DLC y del APC como por los contextos de aplicación y prácticas al ritmo impuesto por toda la orquestación europea, institucional y literaria (Puren los señala como sociales, institucionales y didácticos; 1994, pp. 50-52) que cobró auge gracias a los nuevos esfuerzos comunitarios.

2.3. Expansión del MCERL

El MCERL ha propuesto un análisis de la adquisición del lenguaje y los dispositivos de enseñanza por lo que ha sido utilizado por varios países para avanzar en el pensamiento y la práctica. Goullier (2008) afirma que el modelo no representa una revolución en la didáctica de la disciplina, pero tiene el mérito de articular este análisis con la noción fundamental de progresión individual.

> *Une autre illustration du rôle particulier donné aux langues vivantes, et donc du CECRL dans cette dynamique, est fournie par la mise en place d'un « socle de connaissances et de compétences » en France. Il précise, pour chacune de ses composantes, les connaissances, les compétences et les attitudes devant être obligatoirement acquises par tous les élèves avant la fin de la scolarité obligatoire. Le niveau A2 dans une langue vivante étrangère constitue l'un de ces piliers et cette exigence est actuellement, à côté de la maîtrise de l'outil informatique, la seule à faire l'objet d'une validation obligatoire pour l'obtention du diplôme national du Brevet. On peut y voir une conséquence de l'avance prise par les langues vivantes, grâce à l'apport du CECRL*. [Otra ilustración del papel especial que se otorga a las lenguas vivas (modernas), y por lo tanto del MCERL en esta dinámica, está dada por el establecimiento de una "base de conocimientos y habilidades" en Francia. Especifica, para cada uno de sus componentes, los conocimientos, las competencias y las actitudes que deben ser adquiridas por todos los alumnos antes del final de la escolarización obligatoria. El nivel A2 de una lengua extranjera moderna constituye uno de estos pilares y esta exigencia es actualmente, junto con el dominio de las herramientas informáticas, lo único que está sujeto a convalidación obligatoria para la obtención del diploma nacional del Brevet (diploma de bachillerato). Esto puede verse como una consecuencia del avance de las lenguas modernas, gracias a la contribución del MCERL.] (párr. 22)

Al ser tan patente la influencia de las políticas públicas lingüísticas, en el ámbito de FLE, la aparición de los estándares comunes franceses o "cultura común" atienden originariamente también las "competencias sociales y cívicas", la autonomía y la iniciativa europea (Lelièvre, 2016, p. 178). El *Socle commun des connaissances et des compétences* (S3C) de 2005 es un documento de tipo burocrático, analítico, utilitarista y poco entusiasta respecto a los procesos de E/A.

Gracias a una ruptura, fue modificado en 2015 y apelado *Socle commun des connaissances, des*

compétences et de culture (S4C). El S4C resulta fundamental para la E/A de FLE en tanto postula un escenario análogo al Marco:

> *Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer. Le domaine des langages pour penser et communiquer recouvre quatre types de langage, qui sont à la fois des objets de savoir et des outils : la langue française ; les langues vivantes étrangères ou régionales ; les langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; les langages des arts et du corps. Ce domaine permet l'accès à d'autres savoirs et à une culture rendant possible l'exercice de l'esprit critique ; il implique la maîtrise de codes, de règles, de systèmes de signes et de représentations. Il met en jeu des connaissances et des compétences qui sont sollicitées comme outils de pensée, de communication, d'expression et de travail et qui sont utilisées dans tous les champs du savoir et dans la plupart des activités*. [Dominio 1: los lenguajes para pensar y comunicarse. El campo de lenguajes para pensar y comunicar abarca cuatro tipos de lenguaje, que son a la vez objetos de conocimiento y herramientas: la lengua francesa; lenguas extranjeras o regionales; los lenguajes matemáticos, científicos e informáticos; los lenguajes de las artes y del cuerpo. Este campo permite el acceso a otros saberes y a una cultura que permite ejercer el pensamiento crítico; implica el dominio de códigos, reglas, sistemas de signos y representaciones. Pone en juego conocimientos y competencias que se utilizan como herramientas de pensamiento, de comunicación, de expresión y de trabajo y que son utilizadas en todos los campos del conocimiento y en la mayoría de las actividades.] (p. 3)

El S4C postula áreas que no son jerárquicas sino concéntricas con niveles incluyentes y de complejidad creciente a manera de bucle recursivo coherente, lo que es cercano al discurso del MCERL. Pajot (2025) subraya que "*il a été profondément remanié […] afin de prendre en compte le développement des compétences transversales, la culture numérique et l'ouverture au monde et à la citoyenneté*." [ha sido rediseñado profundamente [...] para tener en cuenta el desarrollo de las competencias transversales, la cultura digital y la apertura al mundo y a la ciudadanía.]

Hacia 2018, la publicación del Volumen complementario (*Volume complémentaire*, VC) anexo al MCERL, donde apareció la expresión "*approche actionnelle*" (AA) en lugar de la ya conocida "*perspective actionnelle*" (PA). Observamos que el cambio paradigmático en cuestión tiene en cuenta la progresión y los métodos de enseñanza, así como las estrategias de aprendizaje puestas

en marcha para movilizar la competencia lingüística. Es una evolución epistemológica para la E/A de FLE y de las nociones que este cambio pone en cuestión.

Evidentemente, el propio reconocimiento del CoE y de la comunidad científica en DL ante el nuevo paradigma anunciado a través del MCERL no es garante del cambio epistemológico en las prácticas de las clases de FLE ni de LE. Ciertamente, la primera ni la segunda versiones del Marco favorecen ninguna teoría, no discute concretamente a este respecto y menos en lo relativo al papel del docente, aunque fomenta el trabajo para el desarrollo de estrategias de aprendizaje e interacción.

En otras palabras, el vacío metodológico de DL y el del FLE, en particular estudiado por Riquois (2010), tiende a orientarse hacia los niveles propuestos en el MCERL que se materializa con tareas accionales motivadas por proyectos limitados o tiende a ser una práctica pedagógica basada en proyectos cometidos por tareas resultantes de actividades más complejas respecto a la primera tendencia; ninguna con un abordaje lingüístico y cognitivo del propio proceso.

Antes de vincular el AA a las teorías socioconstructivistas, en particular con las teorías del aprendizaje y la Sociología, como ocurre con la gran mayoría de los trabajos sobre el tema (Bento, 2013), valdría retomar las preocupaciones lingüísticas en E/A de FLE. De hecho, estos elementos pueden darnos respuestas sobre los progresos a seguir. Esta progresión puede compararse con la noción de metodología pedagógica para ayudarnos a clarificar el estatus del AA propugnado por el CoE.

Publicado por el CoE en 2020, la versión definitiva del VC actualiza y amplía los descriptores ilustrativos, añade nuevos descriptores a las escalas originales, introduce escalas y un nivel preA1, añade escalas de competencias plurilingües y pluriculturales, define ampliamente la mediación con más de una veintena de escalas ilustrativas, reemplaza la escala fonológica inicial por tres escalas, formula descriptores de modo que sean neutrales en cuanto al género en tanto que incluye otras modalidades (para referir las lenguas de señas como orales).

El VC también tiene implicaciones para la formación pedagógica de los docentes, especialmente de aquellos que enseñan lenguas extranjeras o que trabajan en contextos multilingües y multiculturales debido, entre otras cosas, a que propone una concepción del lenguaje comunicativa y orientada a la acción, que requiere de una renovación metodológica didáctica por parte de los docentes. Así como el Marco, el VC plantea una serie de principios y valores que orientan la

práctica educativa, tales como el respeto a la diversidad, la autonomía, la reflexión crítica y la responsabilidad social.

El VC demostró la obsolescencia del documento original, tanto como la sobre aceleración social debida a la globalización y las TIC(E), además de experiencias mundiales como la pandemia, potenciando su peso y su influencia sobre las herramientas, las prácticas pedagógicas tanto como sobre las evaluaciones, a la vez que intenta establecer una rigurosidad metodológica pese a que ha sido poco señalada por la comunidad especializada; de otra forma, ya habría definiciones precisas de los roles y no sólo lograr una homogeneización de materiales y recursos.

Como demostración de la trascendencia del VC, el *Socle* en la versión de 2025 designa que "*pour le français, les compétences fondamentales couvrent : écouter et comprendre, prendre la parole, communiquer et dialoguer, écrire, lire, comprendre, interpréter, apprécier*" [para el francés, las competencias fundamentales abarcan: escuchar y comprender, hablar, comunicarse y dialogar, escribir, leer, comprender, interpretar, apreciar] mientras que para el aprendizaje de lenguas vivas, extranjeras –propiamente FLE– o regionales, "*au fil de son parcours, l'élève acquiert des compétences linguistiques et des repères culturels […] et développe son esprit critique*" [a lo largo de su carrera, el estudiante adquiere habilidades lingüísticas y puntos de referencia culturales [...] y desarrolla su pensamiento crítico] (2025, p. 33), todavía sin perfilar el papel del docente.

Los postulados resultan trascendentales en tanto que cierta reciprocidad para FLE orillaría al docente a fomentar, entre los discentes de las dos lenguas que deben aprender –una más precisa que la otra– y a ser capaces de:

> "*identifier des points précis de convergences et de différences culturelles et d'en tirer parti dans les échanges ; ouverts à l'altérité culturelle et à des visions du monde, approches et pratiques différentes, ils sont capables, sur des sujets courants, de s'en faire les médiateurs.*" [identificar puntos específicos de convergencia y diferencias culturales y aprovecharlos en los intercambios; abiertos a la alteridad cultural y a las diferentes visiones del mundo, enfoques y prácticas diferentes, son capaces, sobre temas cotidianos, de volverse mediadores.] (p. 34)

Bien haría dar paso a la desaceleración de la enseñanza de FLE como de LE. La ralentización podría lograr cierta eficacia de la E/A de LE tan sólo por invertir tiempo a la edificación de las habilidades lingüísticas de los *apprenants* con actividades precisas de los *enseignants*, quienes

partirían de una formación disciplinaria consistente, dotados de recursos y experiencias convenientes a las prácticas educativas.

CAPÍTULO 3. ENSEÑANZA ECLÉCTICA DE FLE

Decet enim te praemonstrantem studiose imitari, condiscipulos certatim aemulari. J. A. Komenský

El cambio más reciente de la década de los años noventa al inicio de siglo, bajo el influjo del Marco, se caracterizó por el predominio de las (trans)configuraciones didácticas por encima de la exclusión de los quehaceres de los docentes. Se trata de una lógica gestora orientada a la evolución de las prácticas docentes por incluir las opciones tan conocidas como innovadoras de la AC y la PA. De tal modo, considerando la diversidad de los contextos y de las prácticas, se evidencia que es importante para la didáctica de E/A del francés. Las propuestas metodológicas expuestas son muestras específicas del panorama didáctico actual matizado por su vaivén constructivo.

El enseñar francés, FLE, puede ser visto como la transmisión de la lengua y de los saberes respectivos, donde el *apprenant* posee ciertas capacidades lingüísticas. El docente es responsable de la transmisión de una determinada cultura, de una enseñanza de la lengua que engloba el desarrollo de la mente, el esteticismo, la difusión del patrimonio cultural, pero también le corresponde facilitar el proceso de apropiación de la lengua. Para ello, debe pensar en las condiciones de transmisión, de tal modo que genere un contexto favorable para el aprendizaje: estas condiciones se crean en la elaboración de dispositivos pedagógicos y en el uso de herramientas de trabajo.

El quehacer correspondiente en cuestionar la enseñanza de las lenguas supone, en primer lugar, interrogarse sobre las intervenciones de los docentes y los gestos profesionales que acompañan dichas intervenciones; en segundo lugar, reflexionar sobre los niveles de exigencias requeridos respecto al dominio de la lengua o las lenguas enseñadas; y finalmente, determinar los modelos lingüísticos que el docente debe desarrollar. Este cuestionamiento lleva también a las modalidades de formación de los docentes.

3.1. Formación del *enseignant*

La formación de los docentes es un proceso rico donde se habilita la puesta en marcha de cualquier propuesta educativa relativa al FLE al tiempo de evaluar su lugar y su papel en la enseñanza, en las políticas lingüísticas y respecto a quien enseña, al otro. La última perspectiva de enseñanza

propone urgentemente la formación de docentes en la didáctica del plurilingüismo como respuesta a la diversidad lingüística y cultural que caracteriza al público escolar como para dar lugar a la inclusión social amplia, propuesta por el Marco y aplicable a otros contextos (no europeos).

El panorama supone el cuestionamiento de la enseñanza, de la ética, de las libertades y de las responsabilidades que se plantea durante su formación, en la cual ciertos aspectos serán desarrollados para formarlo como docente a la vez que actor social en estricto sentido y de conformidad con los preceptos de las macropolíticas vigentes, es decir, las del MCERL. Huver (2013) ya advierte que "las formaciones de los *enseignants* están fundadas y se fundan todavía con frecuencia sobre un principio de difusión universal, sin considerar la complejidad y la diversidad de las experiencias y de las tradiciones de E/A e incluso de las apropiaciones/interpretaciones/hibridaciones/transformaciones de estos principios por los actores." (p. 20)

Posteriormente, Huver admite que respecto a la diversidad formativa, "las representaciones son tenaces en torno a la idea de que existe un correcto enfoque didáctico (ya sea un enfoque comunicativo, orientado a la acción o una didáctica conceptuada como plurilingüe), mientras que esta misma presuposición contradice la idea de explorar el camino del pluralismo didáctico." (p. 30)

En el *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (PEPELF, 2008), documento destinado a los aprendices que comienzan su formación como *enseignants*, pasa de los aspectos metodológicos de la enseñanza a la reflexión deontológica y a las diferentes teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, la reflexión se produce hacia el final del propio *Portfolio*, como un elemento probatorio de la reflexión, no como base para la reflexión. Lo trascendental de este dispositivo es la importancia otorgada al papel de la formación docente como vehículo de base y soporte para la reflexión metodológica y didáctica del docente.

Es apreciable que la propuesta de reflexión del PEPELF sobre los conocimientos didácticos y las habilidades necesarias para enseñar lenguas ayude a evaluar las habilidades didácticas personales, permita supervisar el progreso a la vez que registrar las experiencias prácticas de enseñanza a lo largo de la formación docente a través de los 193 descriptores de competencias vinculadas a la enseñanza de lenguas vistos como el conjunto básico de las competencias fundamentales que los *enseignants* deben esforzarse por adquirir.

El conjunto de los descriptores está reagrupado en siete categorías: *contexte* [contexto], *méthodologie* [metodología], *ressources* [recursos], *préparation du cours* [preparación del curso], *faire cours* [hacer cursos], *apprentissage autonome* [aprendizaje autónomo] y *évaluation de l'apprentissage* [evaluación del aprendizaje]. Todos ellos evidencian la trasversalidad en diferentes dimensiones sociopolíticas de la educación [local, nacional, internacional].

Respecto a la formación de los docentes, Castelloti y De Carlo (1995) sustentan que esta continúa más allá de una formación académica, interés compartido con otros autores como Dufour y Therriault (2019). Las primeras, docentes e investigadoras, manifiestan la existencia de tres fases en la vida profesional de la mayoría de los *enseignants*, la de "*survie*" [sobrevivencia], la de "*comment*" [cómo] y la de "*pourquoi*" [porqué, para qué].

La primera consiste en una serie elemental de las relaciones y los problemas inmediatos provenientes de las dinámicas con los discentes, las autoridades, las instituciones… Una vez que el docente haya aprendido a resolverlas, habrá adquirido "*une identité professionnelle vis-à-vis des autres et de lui-même*" [una identidad profesional frente a los demás y frente a sí mismo] (Castelloti y De Carlo, 1995, p. 22) y podrá experimentar la segunda fase.

En ese segundo estadio, el docente llegará a cuestionarse el modo en que se desempeña para mejorar el logro de los objetivos educativos. Las autoras enuncian una especie de *continuum* en el paso entre las dos fases y que la tercera sólo se suscita por la ruptura con las dos precedentes. (*idem*)

La tercera etapa podría suceder gracias a un cuestionamiento profundo del propio quehacer docente y, como subrayan, "*avoir traversé plusieurs étapes au cours de leur vie professionnelle*" [haber pasado por varias etapas durante su vida profesional] acompañado por "*un éloignement de la classe*" [un distanciamiento de la clase]. (pp. 23-24)

Ellas refieren que "*la contribution des langues étrangères au curriculum général, les responsabilités de l'institution scolaire à l'intérieur de la société, la place de l'enseignant dans la relation avec des apprenants sont au cœur des questions sur lesquelles nos interlocuteurs se sont interrogés.*" [la contribución de las lenguas extranjeras al currículo general, las responsabilidades de la institución escolar al interior de la sociedad, el lugar del docente en la relación con los discentes está en el centro de los cuestionamientos sobre los que nuestros interlocutores se cuestionan.] (p. 24). Es, en esta fase, cuando se puede vivir la ruptura de su vida profesional para

arribar a la transformación más profunda del *enseignant*.

Tal proceso de transformación es partícipe de una formación continua, de los cuestionamientos vinculados a la deontología y a la epistemología (p. 23), de un cambio de posicionamiento respecto a la actividad realizada, a la enseñanza de lenguas –la propia y la francesa para nuestro caso– y a su trascendencia social, en conjunto hacia los demás y para sí. De ese modo, la formación inicial de los docentes debería incluir más elementos que sirviesen a los cuestionamientos señalados con el fin de crear profesionales capaces de cuestionar su papel como actantes (actores) propiamente dichos.

Una respuesta de amplio espectro por parte del gobierno francés a través de su *Centre national d'enseignement à distance* [Centro Nacional de Educación a Distancia, CNED] y *France Éducation international* [Francia Educación Internacional, FEI] es el dispositivo de formación a distancia profesionalizante en FLE, la *Professionnalisation en FLE*, mejor conocida como PROFLE o PROFLE+ cuando se realiza a distancia. La formación en línea tiene por objetivos:

> - *renforcer les compétences professionnelles des enseignants ;* [fortalecer las competencias profesionales de los docentes;]
>
> - *faciliter la mise en application des principes pédagogiques décrits dans le Cadre européen commun de référence pour les langues et dans son volume complémentaire ;* [facilitar la aplicación de los principios pedagógicos descritos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el Volumen complementario;]
>
> - *améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage du français en offrant des outils et un cadre de réflexion conduisant les professeurs à choisir, dans leur classe, les démarches pédagogiques les plus efficaces ;* [mejorar la calidad de la E/A del francés ofreciendo herramientas y un marco de reflexión que lleve a los docentes a elegir, en su aula, los enfoques pedagógicos más eficaces;]
>
> - *renforcer la motivation des enseignants et celle des apprenants ;* [fortalecer la motivación de docentes y la de los discentes;]
>
> - *certifier les compétences professionnelles des enseignants*. [certificar las competencias profesionales de los docentes.] (CNED, 2025)

Sin embargo, no parece haber un currículo específico sobre la formación contemporánea que

abarque todos las temáticas y tareas proyectadas por el Marco. Tan solo el PEPELF (Newby, Allan, Fenner, *et al*., 2008) es una herramienta de reflexión y autoevaluación de los conocimientos didácticos y habilidades necesarias para la enseñanza de lenguas a partir de las ideas del Marco y del PEL, así como en el *Profil européen pour la formation des enseignants de langues* (Kelly, Grenfell y Allan, 2004) de los que emanan pautas generales sin llegar al orden prescriptivo.

3.2. Quehacer de enseñar

El docente de FLE está estrechamente vinculado al uso de manuales desde su aparición como demanda social a finales del siglo XVIII (Riquois, 2010). Cuq (2003) define manual como "*un ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement*" [una obra didáctica (libro) que sirve comúnmente de soporte para la enseñanza] (p. 161) y luego remite a *matériel*, *méthode*, *séquence*, *unité didactique* [material, método, secuencia, unidad didáctica]. Así, el manual deviene una importante herramienta de enseñanza y de aprendizaje para la transmisión de los aspectos lingüísticos y culturales extranjeros.

Por su parte, Beacco (2022) afirma que

> "*plus généralement, enseigner une langue étrangère dans cette perspective revient à créer une profondeur plurilingue permanente pour faciliter l'appropriation de la langue cible au moyen de détours par d'autres langues (enseignées ou connues). Mais, en tant qu'instrument de cadrage, le CECRL n'a pas pour rôle (et n'est pas en mesure) de donner des indications plus opérationnelles adaptées à un contexte d'enseignement donné. C'est à la recherche et à l'expérimentation contextualisée qu'incombe cette tâche*." [de forma más general, enseñar de una lengua extranjera desde esta perspectiva equivale a crear una profundidad plurilingüe permanente para facilitar la apropiación de la lengua meta mediante desvíos a otras lenguas (enseñadas o conocidas). Pero, como instrumento de encuadre, el MCERL no tiene como rol (ni puede) dar indicaciones más operativas y adaptadas a un contexto de enseñanza dado. Está por la investigación y la experimentación contextualizada que incumbe esta tarea.] (p. 6)

Enseguida especifica que

> "*cette défiance pour des solutions didactiques uniques et universelles me semble aussi*

devoir être portée au crédit du CECRL. Et, quoi qu'on puisse en dire, il demeure une ressource essentielle pour la mise en œuvre de l'éducation plurilingue, élément fondateur du vivre-ensemble démocratique." [esta desconfianza en las soluciones didácticas únicas y universales también me parece que se atribuye al MCERL. Y, se diga lo que se diga, sigue siendo un recurso esencial para la implantación de la educación plurilingüe, elemento fundamental de la convivencia democrática.] (*idem*).

Para FLE, Riquois (2010) subraya que el docente dispone de cierta libertad en su práctica profesional para utilizar un manual comunicativo tendiente a la perspectiva de acción a la vez que lo completa con diversos documentos auténticos o fabricados gracias a un contexto metodológico mucho más libre, ecléctico y motivado por las necesidades de los *apprenants* como por la adquisición efectiva de la competencia real para comunicar.

De lo anterior, se desencadena que el docente sea considerado un actor. Por un lado, él juega un papel en la enseñanza como técnica, es decir, un papel didáctico, pedagógico, pero limitado a la tarea que se le pide: la enseñanza de FLE. Por otra parte, como quien desempeña un papel importante, a quien se le acredita un nuevo rol, crea y administra las condiciones y recursos favorables para el aprendizaje, quien aprende a aprender transmitiendo su saber académico sino su *savoir-faire* didáctico para permitir al *apprenant* tomar las decisiones constitutivas de su aprendizaje (Cuq, 2003), a la vez que un usuario del MCERL.

El docente se ha tornado un actor social y político, alguien que actúa y se responsabiliza consigo, con sus valores y con los demás en relación con sus acciones a la vez que colabora en el bien común de conformidad con lo postulado por el CoE (2001):

Les enseignants se trouvent généralement dans l'obligation de respecter les instructions officielles, d'utiliser des manuels et du matériel pédagogique (qu'ils ne sont pas nécessairement en mesure d'analyser, d'évaluer, de choisir ni d'y apporter des compléments), de concevoir et de faire passer des tests et de préparer les élèves et les étudiants aux diplômes. Ils doivent, à tout instant, prendre des décisions sur les activités de classe qu'ils peuvent prévoir et préparer auparavant mais qu'ils doivent ajuster avec souplesse à la lumière de la réaction des élèves ou des étudiants. On attend d'eux qu'ils suivent le progrès de leurs élèves ou étudiants et trouvent des moyens d'identifier, d'analyser et de surmonter leurs difficultés d'apprentissage, ainsi que de développer leurs

> *capacités individuelles à apprendre. Il leur faut comprendre les processus d'apprentissage dans toute leur complexité, encore que cette compréhension puisse s'avérer être un résultat de l'expérience plutôt que le produit clairement formulé d'une réflexion théorique, ce qui constitue leur contribution dans le partenariat sur l'apprentissage qui doit s'établir entre chercheurs en éducation et formateurs d'enseignants*. (pp. 109-110) [A los docentes generalmente se les pide que respeten las orientaciones oficiales, que utilicen manuales y materiales didácticos (que ellos pueden estar o no en situación de analizar, evaluar, seleccionar y poner en práctica). Se les pide también que elaboren y lleven a cabo pruebas y que preparen a los alumnos para los exámenes. Los docentes tienen que tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula, que pueden preparar de antemano en forma de esbozo, pero que deben adaptar con flexibilidad en función de las respuestas de los alumnos. De ellos se espera que realicen un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. Es necesario que los docentes comprendan los procesos de aprendizaje en su enorme variedad, aunque esta comprensión puede que sea producto inconsciente de la experiencia, más que un entendimiento derivado de la reflexión teórica, que es la aportación genuina al ámbito del aprendizaje que corresponde a los investigadores educativos y a los formadores de docentes. (Versión en español del MCERL, 2002, pp. 139-140)]

La descripción de las tareas que puede realizar el docente en el MCERL establece fundamentalmente aspectos relacionados con las actividades propuestas y sus adaptaciones. Evidentemente, todo ello acontece en relación con un complejo proceso de aprendizaje y un proceso de análisis y comprensión. Tanto en el MCERL como en el PEPELF se promueve el uso de su experiencia de E/A y sus representaciones para alimentar su pensamiento y justificar sus opciones didácticas.

La consideración de su experiencia y el fomento de la reflexión crítica muestra que el *enseignant* tiene una cierta libertad en tanto puede tomar decisiones diferentes y una responsabilidad al tener que justificarlas a partir de su experiencia y desde el punto de vista didáctico. Sin embargo, el énfasis en estas experiencias siempre acompaña una reflexión sobre las opciones técnicas relacionadas con la evaluación, el tratamiento del error, las actividades elegidas. En este caso, el

docente se muestra principalmente como un actor de la enseñanza activo aunque limitado esencialmente al dominio técnico o metodológico.

Es gracias al MCERL que el docente de FLE también se convierte en un actor de estas políticas y en un actor social en el sentido fuerte del término. Está implicado en la difusión de la lengua; por ende, tiene responsabilidades en su posicionamiento y en el papel que desempeña en estas políticas. No obstante, Castellotti (2013) pone en evidencia la falta de coherencia de las políticas:

> *[…] l'adoption et l'application quasi automatique, dans de très nombreux pays, d'une partie au moins des éléments du Cadre […] sans même que soit discutée, le plus souvent, la façon dont ce qu'on en importe (généralement les niveaux de référence et, éventuellement, la perspective dite « actionnelle ») correspond ou pas aux options de politiques linguistiques et / ou éducatives relevant du pays ou de la région et aux choix didactiques qui devraient leur être liés.* [[…] la adopción y aplicación casi automática, en un número muy elevado de países, de al menos algunos de los elementos del Marco [...] sin siquiera discutir, en la mayoría de los casos, la forma en que lo que se importa de él (generalmente los niveles de referencia y, eventualmente, la llamada perspectiva "orientada a la acción") corresponde o no a las opciones de políticas lingüísticas y/o educativa relativas al país o a la región y a las opciones didácticas que deberían vincularse a ellas.] (p. 78)

La autora agrega que "*il ne s'agit pas [...] de se limiter à additionner ou juxtaposer des emprunts mais plutôt de les mobiliser et de les réinterpréter en fonction des interrogations et des problématiques liées aux situations spécifiques de l'apprentissage et de l'enseignement des langues*." [No se trata [...] de limitarse a añadir o yuxtaponer préstamos, sino de movilizarlos y reinterpretarlos en función de las cuestiones y los problemas relacionados con las situaciones específicas del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas.] (pp. 79-80)

Es en este nivel que no solo los investigadores, sino también los docentes son actores indispensables, porque es gracias a sus experiencias y a su práctica de la enseñanza y la investigación en el campo que pueden posicionarse frente a uno o más usos del MCERL. Lo que Castellotti (2013), también señala que el carácter implícito de las políticas lingüísticas de ciertos países dificulta esta tarea, por lo que no es fácil posicionarse frente a un sistema como el MCERL; como tampoco lo será ante el PEL.

Como se mencionó previamente, el papel del docente es político como es también social. Byram (2013) también sostiene que

> *l'enseignement des langues n'est pas seulement affaire de savoir-faire, mais aussi de valeurs et de finalités éducatives. L'enseignement des langues a un rôle important à jouer dans l'internationalisation des sociétés et non uniquement dans la globalisation des économies. Tout ceci signifie que : les politiques éducatives ne font pas seulement partie des politiques économiques mais aussi des politiques sociales*. [La enseñanza de lenguas no es solo una cuestión de conocimientos, sino también de valores y objetivos educativos. La enseñanza de lenguas tiene un papel importante que desempeñar en la internacionalización de las sociedades y no solamente en la globalización de las economías. Todo esto significa que: las políticas educativas no solo forman parte de las políticas económicas, sino también de las políticas sociales.] (p. 227)

Sin embargo, el Marco es adoptado y adaptado por algunas instituciones. De modo que este aspecto puede pasar desapercibido bajo otros usos reductivos o limitantes que se pueden hacer de él, como la evaluación, la creación de materiales didácticos y la perspectiva orientada a la acción.

A pesar de todo esto, los docentes pueden actuar y tomar una posición sin necesidad de que el Marco la explique, de la misma manera que pueden ser actores en las políticas lingüísticas sin estar formados para ello. Estas dos observaciones me llevan a subrayar dos aspectos de la enseñanza que son esenciales: por un lado, la importancia de la formación del profesorado y, por otro, la posición del docente en relación consigo mismo y con su historia. Podemos extender estas observaciones al papel que desempeña el docente y a las implicaciones de sus actos, pero sobre todo a su responsabilidad en relación con los demás y consigo mismo.

3.3. Acciones de enseñanza

Más allá de la tendencia generalizante macroeuropea para el FLE, vale tomar las macroestrategias de Kumaravadivelu (1994) para la enseñanza de una segunda lengua, la francesa, como la propuesta que engloba los postulados más reputados del Marco aplicables para FLE:

> *Macrostrategy 1: Maximize Learning Opportunities* [Macroestrategia 1: Maximizar las oportunidades de aprendizaje]

It is customary to distinguish teaching acts from learning acts, to view teaching as an activity that creates learning opportunities and learning as an activity that utilizes those opportunities. […] If we, as we must, treat classroom activity as a social event jointly constructed by teachers and learners (Breen, 1985), then teachers ought to be both creators of learning opportunities and utilizers of learning opportunities created by learners. As creators of learning opportunities, it is crucial that teachers strike a balance between their role as planners of teaching acts and their role as mediators of learning acts. [Es costumbre distinguir los actos de enseñanza de los actos de aprendizaje, ver la enseñanza como una actividad que crea oportunidades de aprendizaje y el aprendizaje como una actividad que utiliza esas oportunidades. […] Si, como debemos, tratamos la actividad en el aula como un acontecimiento social construido conjuntamente por docentes y aprendices (Breen, 1985), entonces los docentes deberían ser tanto creadores de oportunidades de aprendizaje como utilizadores de las oportunidades de aprendizaje creadas por los aprendices. Como creadores de oportunidades de aprendizaje, es crucial que los docentes logren un equilibrio entre su papel como planificadores de los actos de enseñanza y su papel como mediadores de los actos de aprendizaje.] (p. 33)

Macrostrategy 2: Facilitate Negotiated Interaction [Macroestrategia 2: Facilitar la interacción negociada]

Negotiated interaction means that the learner should be actively involved in clarification, confirmation, comprehension checks, requests, repairing, reacting, and turn taking. It also means that the learner should be given the freedom and encouragement to initiate talk, not just react and respond to it. […] Negotiated interaction can be facilitated through several microstrategies. Designing group activities is one of them. […] Asking referential questions which permit openended responses, rather than display questions which have predetermined answers, is another microstrategy that can generate meaningful exchanges among the participants (Brock, 1986). Yielding greater topic control to the learner is yet another microstrategy that provides an effective basis for building conversations. [La interacción negociada significa que el aprendiz debe participar activamente en la aclaración, la confirmación, las comprobaciones de comprensión, las solicitudes, la reparación, la reacción y la toma de turnos. También significa que se debe dar al aprendiz la libertad y el estímulo para iniciar una conversación, no sólo para reaccionar y responder

a ella. […] La interacción negociada puede facilitarse a través de varias microestrategias. El diseño de actividades grupales es una de ellas. […] Hacer preguntas referenciales que permitan respuestas abiertas, en lugar de mostrar preguntas que tengan respuestas predeterminadas, es otra microestrategia que puede generar intercambios significativos entre los participantes (Brock, 1986). Proporcionar un mayor control del tema al aprendiz es otra microestrategia que proporciona una base eficaz para entablar conversaciones.] (pp. 33-34)

Macrostrategy 3: Minimize Perceptual Mismatches [Macroestrategia 3: Reducir desajustes de percepción]

An important factor that will determine the relative success or failure of negotiated interaction in the classroom is the perceptual match or mismatch between teacher intention and learner interpretation. What impact classroom activities will have on the learning process depends as much on learner interpretation as on teacher intention. It is, therefore, essential to sensitize ourselves to the potential sources of mismatch between teacher intention and learner interpretation. […] An awareness of these mismatches can help us effectively intervene whenever we notice or whenever learners indicate problems in carrying out a specified classroom activity. [Un factor importante que determinará el éxito o el fracaso relativo de la interacción negociada en el aula es la coincidencia o desajuste perceptual entre la intención del docente y la interpretación del aprendiz. El impacto que tendrán las actividades en el aula en el proceso de aprendizaje depende tanto de la interpretación del aprendiz como de la intención del docente. Por lo tanto, es esencial sensibilizarnos sobre las posibles fuentes de desajuste entre la intención del docente y la interpretación del aprendiz. […] La conciencia de estos desajustes puede ayudarnos a intervenir de manera efectiva cada vez que notemos o cuando los aprendices indiquen problemas en la realización de una actividad específica en el aula.] (pp. 34-36)

Macrostrategy 4: Activate Intuitive Heuristics [Macroestrategia 4: Activar la heurística intuitiva]

[…] No one has enough explicit knowledge about the structure to provide adequate explanation and instruction. […] Teachers can assist their learners' adequate grammar construction best by designing classroom activities. […] One way to activate the intuitive

heuristics of the learner is to provide enough textual data so that the learner can infer certain underlying grammatical rules. [[…] Nadie tiene suficiente conocimiento explícito sobre la estructura para proporcionar una explicación e instrucción adecuadas. [...] Los docentes pueden ayudar a sus aprendices a construir una gramática adecuada de manera óptima diseñando las actividades en el aula. […] Una forma de activar la heurística intuitiva del aprendiz es proporcionar suficientes datos textuales para que el aprendiz pueda inferir ciertas reglas gramaticales subyacentes.] (p. 36)

Macrostrategy 5: Foster Language Awareness [Macroestrategia 5: Fomentar la conciencia lingüística]

The emphasis on activating the intuitive heuristics of the learner is not meant to proscribe explicit presentation of underlying structures wherever feasible and desirable. Such a presentation has the potential to induce learning processes if it is done to foster language awareness in the learner. […] In the specific context of L2 learning and teaching, it refers to the deliberate attempt to draw learners' attention to the formal properties of their L2 in order to increase the degree of explicitness required to promote L2 learning. [El énfasis en la activación de la heurística intuitiva del aprendiz no pretende proscribir la presentación explícita de las estructuras subyacentes siempre que sea factible y deseable. Tal presentación tiene el potencial de inducir procesos de aprendizaje si se hace para fomentar la conciencia lingüística en el aprendiz. […] En el contexto específico del aprendizaje y la enseñanza de la L2, se refiere al intento deliberado de llamar la atención de los aprendices sobre las propiedades formales de su L2 con el fin de aumentar el grado de explicitud necesario para promover el aprendizaje de la L2.] (pp. 36-37)

Macrostrategy 6: Contextualize Linguistic Input [Macroestrategia 6: Contextualizar la aportación lingüística]

[…]. It is thus essential to bring to the learner's attention the integrated nature of language. One way of doing this is to contextualize linguistic input so that learners can see language "as a comprehensive conglomerate, uniting all the levels of structure or rule complexes of a language, viz., the structure of words and phrases, the structure of sentences, the structure of texts and the structure of interaction" (Dirven, 1990, pp. 7-8). […] Microstrategies that help the teacher promote syntactic, semantic, and pragmatic use of

language can be derived from, among others, language learning scenarios (Di Pietro, 1987), problem-solving tasks (Brown & Palmer, 1988), simulation and gaming role plays (Crookall & Oxford, 1990), and discourse-based activities suggested in Cook (1989) and Hatch (1992). [[…]. Por lo tanto, es esencial llamar la atención del aprendiz sobre la naturaleza integrada del lenguaje. Una forma de hacerlo es contextualizar la información lingüística para que los aprendices puedan ver el lenguaje "como un conglomerado integral, que une todos los niveles de estructura o complejos de reglas de una lengua, a saber, la estructura de las palabras y frases, la estructura de las oraciones, la estructura de los textos y la estructura de la interacción" (Dirven, 1990, pp. 7-8). […] Las microestrategias que ayudan al docente a promover el uso sintáctico, semántico y pragmático del lenguaje pueden derivarse, entre otros, de escenarios de aprendizaje de idiomas (Di Pietro, 1987), tareas de resolución de problemas (Brown y Palmer, 1988), juegos de rol y de simulación (Crookall y Oxford, 1990) y actividades basadas en el discurso sugeridas por Cook (1989) y Hatch (1992).] (pp. 37-38)

Macrostrategy 7: Integrate Language Skills [Macroestrategia 7: Integrar las habilidades lingüísticas]

The nature of L2 learning involves not merely an integration of syntactic, semantic, and pragmatic components of language but also an integration of language skills traditionally identified and sequenced as listening, speaking, reading, and writing. […] Our discomfort with the practice has surfaced from time to time in our attempt to group the skills in terms of active (speaking and writing) and passive (listening and reading) skills and later as productive and receptive skills. […] Besides, the learning and use of any one skill can trigger cognitive and communicative associations with others. [La naturaleza del aprendizaje de L2 implica no solo una integración de los componentes sintácticos, semánticos y pragmáticos del lenguaje, sino también una integración de las habilidades lingüísticas tradicionalmente identificadas y secuenciadas como escuchar, hablar, leer y escribir. […] Nuestro malestar con la práctica ha aflorado de vez en cuando al agrupar las habilidades en términos de habilidades activas (hablar y escribir) y pasivas (escuchar y leer) y después como habilidades productivas y receptivas. […] Además, el aprendizaje y el uso de cualquier habilidad puede desencadenar asociaciones cognitivas y comunicativas con otras.] (pp. 38-39)

Macrostrategy 8: Promote Learner Autonomy [Macroestrategia 8: Promover la autonomía del aprendiz]

[…] It involves helping learners learn how to learn, equipping them with the means necessary to self-direct their own learning, raising the consciousness of good language learners about the learning strategies they seem to possess intuitively, and making the strategies explicit and systematic so that they are available to improve the language learning abilities of other learners as well. […] A primary task of the teacher wishing to promote learner autonomy is to help learners take responsibility for their learning and bring about necessary attitudinal changes in them. […] This psychological preparation should be combined with strategic training that helps learners understand what the learning strategies are, how to use them for accomplishing various problem-posing and problem-solving tasks, how to monitor their performance, and how to assess the outcome of their learning. [[…] Implica ayudar a los aprendices a aprender a aprender, equiparlos con los medios necesarios para autodirigir su propio aprendizaje, aumentar la conciencia de los buenos aprendices de idiomas sobre las estrategias de aprendizaje que parecen poseer intuitivamente y hacer que las estrategias sean explícitas y sistemáticas para que estén disponibles para mejorar las habilidades de aprendizaje de idiomas de otros aprendices también. […] Una tarea primordial del docente que desea promover la autonomía del aprendiz es ayudar a los aprendices a asumir la responsabilidad de su aprendizaje y provocar en ellos los cambios de actitud necesarios. […] Esta preparación psicológica debe combinarse con una formación estratégica que ayude a los discentes a comprender cuáles son las estrategias de aprendizaje, cómo utilizarlas para realizar diversas tareas de planteamiento y resolución de problemas, cómo supervisar su rendimiento y cómo evaluar el resultado de su aprendizaje.] (pp. 39-40)

Macrostrategy 9: Raise Cultural Consciousness [Macroestrategia 9: Elevar la conciencia cultural]

[…] Raising cultural consciousness minimally requires that instead of privileging the teacher as the sole cultural informant, we treat the learner as a cultural informant as well. By treating learners as cultural informants, we can encourage them to engage in a process of participation that puts a premium on their power/knowledge. We can do so by identifying

the cultural knowledge learners bring to the classroom and by using it to help them share their own individual perspectives with the teacher as well as other learners whose lives, and hence perspectives, differ from theirs (Swaffar, 1991; Walters, 1992). We can do so by taking our learners on the path of "cultural versatility" if we "structure tasks and assignments so as to… elicit a synthesis between the learner, the learner's home culture, and the target cultural objective" (Robinson, 1991, p. 118). Such a multicultural approach can also dispel stereotypes that create and sustain cross-cultural misunderstandings and miscommunications. [[…] Elevar la conciencia cultural requiere mínimamente que, en lugar de privilegiar al maestro como el único informante cultural, tratemos al aprendiz como un informante cultural también. Al tratar a los aprendices como informantes culturales, podemos alentarlos a participar en un proceso de participación que valore su poder/conocimiento. Podemos hacerlo identificando el conocimiento cultural que los aprendices aportan al aula y utilizándolo para ayudarles a compartir sus propias perspectivas individuales con el docente, así como con otros aprendices cuyas vidas, y por lo tanto perspectivas, difieren de las suyas (Swaffar, 1991; Walters, 1992). Podemos hacerlo llevando a nuestros aprendices por el camino de la "versatilidad cultural" si "estructuramos las tareas y asignaciones con el propósito de... provocar una síntesis entre el aprendiz, la cultura de origen del aprendiz y el objetivo cultural al que se dirige" (Robinson, 1991, p. 118). Este enfoque multicultural también puede disipar los estereotipos que crean y sostienen malentendidos y errores de comunicación interculturales.] (pp. 40-41)

Macrostrategy 10: Ensure Social Relevance [Macroestrategia 10: Asegurar la pertinencia social]

Social relevance refers to the need for teachers to be sensitive to the societal, political, economic, and educational environment in which L2 learning/teaching takes place. […] Learning purpose and language use are perhaps most crucial in determining the social relevance of an L2 program. As Berns (1990) illustrates, different social contexts contribute to the emergence of various communicative competences and functions in an L2 speech community, thereby influencing L2 learning and use in significantly different ways. […] The immediate concern facing the classroom teacher is whether to pursue a realistic goal of producing competent speakers with adequate communicative ability or an

> *unrealistic goal of producing imitation native speakers. […] From a microstrategic point of view, such a goal should inform the teacher's decision making in terms of appropriate instructional materials, evaluation measures, and target competence.* [La pertinencia social se refiere a la necesidad de que los docentes sean sensibles al entorno social, político, económico y educativo en el que se desarrolla la enseñanza del aprendizaje de L2. […] El propósito del aprendizaje y el uso del lenguaje son quizás los más cruciales para determinar la relevancia social de un programa de L2. Como ilustra Berns (1990), los diferentes contextos sociales contribuyen a la aparición de diversas competencias y funciones comunicativas en una comunidad de habla de L2, influyendo así en el aprendizaje y el uso de la L2 de maneras significativamente diferentes. […] La preocupación inmediata a la que se enfrenta el docente de aula es si debe perseguir un objetivo realista de producir hablantes competentes con una capacidad comunicativa adecuada o un objetivo poco realista de producir hablantes nativos de imitación. […] Desde un punto de vista microestratégico, este objetivo debe informar la toma de decisiones del docente en términos de materiales didácticos adecuados, medidas de evaluación y competencia objetivo.] (p. 42)

De tal modo, el postmétodo de Kumaravadivelu engendra un contexto abierto y coherente basado en los conocimientos teóricos, empíricos y pedagógicos contemporáneos para activar y desarrollar el sentido de plausibilidad de los docentes al tiempo que les genera un sentido de participación interesada.

En suma, la propuesta de la enseñanza ecléctica por los docentes de FLE cabe todavía en la tesis de Cuq (2003):

> *On préconise un nouveau rôle, et l'on cherche un nouveau nom pour quelqu'un qui n'est plus la source unique de tout savoir mais qui crée et gère les conditions et ressources favorables à l'apprentissage, qui apprend à apprendre en transmettant non pas son savoir académique mais son savoir-faire didactique pour permettre à l'apprenant de prendre les décisions constitutives de son apprentissage (identification d'objectifs, matériaux et activités, évaluation, etc.). Pour traduire cette modification radicale du rôle de l'enseignant, on utilise toute une série de termes: aide, facilitateur, moniteur, tuteur, expert, etc. pour en retenir deux, provisoirement au moins conseil (dans les pays anglophones, on*

a tendance à préférer adviser) et animateur. Leurs objectifs sont identiques, mais la nature et le cadre de leur intervention dans le programme d'apprentissage peuvent prendre des formes différentes: dans la pratique, le conseil travaille par entretien individuel, alors que l'animateur intervient auprès d'un groupe, la plupart du temps dans une salle de classe. Le conseil intervient surtout dans et par le discours interactif et essaie de faire évoluer la réflexion, les représentations, la métacognition; l'animateur intervient plutôt au niveau socioculturel, organise les activités du groupe et y participe, veille aux problèmes relationnels. [Se propugna un nuevo papel y se busca un nuevo nombre para alguien que ya no sea la única fuente de todo conocimiento, sino que genere y gestione las condiciones y los recursos favorables para el aprendizaje, que aprenda a aprender transmitiendo no sus conocimientos académicos, sino su saber hacer didáctico para permitir al discente tomar las decisiones constitutivas de su aprendizaje (identificación de objetivos, materiales y actividades, evaluación, etc.). Para reflejar este cambio radical en el rol del docente, se utiliza toda una serie de términos: ayudante, facilitador, monitor, tutor, experto, etc. Por conservar dos de ellos, al menos provisionalmente, el de consejero (en los países de habla inglesa, tendemos a preferir asesor) y el de facilitador (animador). Sus objetivos son idénticos, pero la naturaleza y el marco de su participación en el programa de aprendizaje pueden adoptar diferentes formas: en la práctica, el asesoramiento funciona mediante entrevista individual, mientras que el facilitador trabaja con un grupo, normalmente en un aula. El asesoramiento interviene sobre todo en y a través del discurso interactivo y trata de desarrollar la reflexión, las representaciones, la metacognición; el facilitador interviene a nivel sociocultural, organiza y participa en las actividades del grupo y hace seguimiento a los problemas relacionales.] (p. 83)

CONCLUSIÓN

Si feliciter proficere uis, quicquid modo comprehendisti, statim alteri enarra. J. A. Komenský

El objetivo de nuestro proyecto monográfico fue describir la evolución de la enseñanza del francés en modalidad de lengua extranjera formal así como el desarrollo de la acción docente. La pregunta que ha motivado esta monografía se ha vinculado a dos elementos rectores: la observación realizada en el ámbito de la enseñanza del francés como lengua extranjera del relativo avance en las prácticas docentes de las opciones didácticas y metodológicas del enfoque ecléctico, y el hecho de que en nuestro ministerio de profesores de francés como lengua extranjera hemos sido formados en el mismo tenor, del cual nos preguntamos en qué medida constituye un conocimiento relevante para la formación y la acción docente que nos concierne.

Nuestra monografía se desarrolló en tres apartados. En la primera parte de nuestro trabajo, la descripción del nacimiento y el recorrido diacrónico por las metodologías fundamentales de enseñanza del francés como lengua extranjera, privilegió un estudio de la enseñanza de la lengua en su calidad de no nativa por lo que fue posible advertir la trayectoria de la diversidad de didácticas, metodologías, métodos y herramientas que, la también original figura de docente de FLE ha tenido a su disposición para desarrollar su actividad en el aula. Didácticas, metodologías, métodos y herramientas, en conjunto, engendrados con la más o menos firme convicción, tanto por parte de sus creadores como de sus adeptos, de ofrecer eficacia en la consecución de los objetivos docentes.

Tratando de ser cautelosos para no presentar una visión reduccionista, esta presentación diacrónica pretendió capturar en fragmentos temporales los elementos significativos (históricos, sociales, científicos, tecnológicos, didácticos y pedagógicos) que explican el surgimiento de un método o tendencia particular en un momento determinado y considerarlos en secciones sincrónicas. Una tendencia general en la enseñanza de FLE –como en la de lenguas extranjeras– ha sido la de situarse más en el acercamiento, la inclusión y la continuidad que en la ruptura causada por un hipotético efecto péndulo que ella considera obsoleto. Incluso se puede argumentar que los modos metodológicos forman parte de una relación causal entre sí; es gracias a los métodos audiovisuales que surgió el AC, y es gracias a este enfoque que existe hoy la PA.

En la segunda parte del estudio, se muestra el vaivén formador del eclecticismo didáctico, metodológico, metódico y herramental prevalente. De ese modo, los *enseignants* han podido

contemplar también la vertiginosa rapidez con que a cada uno de ellos les ha ido llegando el momento de verse relegados o relevados, tras la aparición de posteriores intentos no menos seguros de haber dado con la fórmula definitiva capaz de resolver los múltiples problemas planteados para la enseñanza y en el aprendizaje de FLE. Expresado de otra manera, a menudo hay más continuidad que ruptura de una moda a otra, y esto es cierto en todas las épocas. Además, las nociones de eclecticismo o metodología circulante desafían claramente el estatismo. De hecho, el análisis de las prácticas docentes de FLE muestra la diversidad de formas de enseñar y aprender y, por consiguiente, la interrelación de los modos metodológicos entre ellos, en lugar de su exclusión mutua.

El inventario de posibles actividades y tareas a implementar en el marco de la PA, recogido en el MCERL, también ilustra el vínculo entre la permanencia y la novedad en la E/A de lenguas. Los docentes aparecen como herederos de diferentes configuraciones didácticas y sus prácticas deben considerarse sedimentadas, es decir, que en cada secuencia de enseñanza pueden encontrarse antiguas y nuevas formas de abordar el tema, *but cible*, de FLE a enseñar. Así, al retomar el derrotero de la historia didáctico-metodológica de FLE convendría considerar la sucesión de modos metodológicos como un movimiento lento pero siempre dinámico respecto a innovaciones y preservaciones, donde las maneras de actuar se depositan en capas, tal como los estructuralistas franceses, surgiendo en ciertos momentos particulares de la historia de una disciplina o de la Didáctica en general.

Desde esa perspectiva, la transición se vincularía con la idea de temporalidad expresada en ritmos cortos, medianos o largos para la enseñanza de FLE. Así, los modos metodológicos pueden describirse según las tres temporalidades que se distinguen en la corta temporalidad de la metodología concibe los momentos de advenimiento de métodos, tendencias, enfoques u otras perspectivas como eventos, de allí que puedan ser datados; la media temporalidad o los periodos de desarrollo y declive de los modos metodológicos a través de los escritos, herramientas, experimentos que los representan por varios años, identificando los periodos de influencia; la temporalidad lenta o la inercia de los comportamientos educativos entendidos como parte de una cultura educativa que encuentra clara muestra en la metodología circulante de Beacco (1995).

El marco metodológico de referencia que se presenta en el capítulo ilustra dicha acumulación de métodos o recomendaciones metodológicas. En este sentido, es una herramienta de palimpsesto,

actual y con una propia historia. Esta porción de la historia nos muestra la perdurabilidad de usar un ejemplo de modelado de actividades de E/A como el marco metodológico de referencia. La perdurabilidad no significa uniformidad en el tiempo; el modelado se caracteriza por diversas orientaciones, contenidos, agudezas y técnicas de animación, pero la articulación en la base del modelado parece muy similar.

Ante la proliferación ecléctica, las reacciones docentes han sido, igualmente, dispares. Hay quienes, afortunadamente los más, ven en esta interminable sucesión de métodos, una clara manifestación del infatigable esfuerzo desarrollado por rellenar las lagunas existentes en la enseñanza de FLE, al mismo tiempo que una demostración de la importancia que para el aprendizaje de FLE representa la utilización del método más adecuado. Para tales profesores, esta situación constituye, por otra parte, un poderoso estímulo que les impulsa a interesarse cada día más por las nuevas aportaciones y experiencias metodológicas de otros docentes que poseen el común afán por resolver los problemas con que tropiezan en su tarea diaria de enseñar. Todo *enseignant de FLE* es muy consciente de la complejidad de necesidades, crisis y demandas.

Existe también un sector docente que ha preferido ver en tan desesperada búsqueda metodológica, una señal de alarma conducente a la más absoluta desconfianza hacia cualquier desviación con respecto a los procedimientos de enseñanza tradicionalmente empleados. Es válida esta actitud, hasta un cierto punto, también comprensible, pero no resulta fácil justificar el rechazo sistemático a la introducción de cualquier cambio en sus procedimientos rutinarios de enseñanza, mismo que suele ser el resultado de una actitud cómoda ante la vida, contraria al más mínimo esfuerzo por cambiar su manera de pensar y entender la vida y, como consecuencia, por mejorar su quehacer profesional. Otra posible explicación habría que buscarla, tal vez, en una lamentable falta de preparación didáctica transferida desde un principio por alguno de esos mismos profesores y en la posterior ausencia de un firme deseo por poner al día sus conocimientos tanto lingüísticos como didácticos, sus habilidades y sus cualidades.

Respecto a la última mención, es verdad que no es sólo el método lo que asegura la eficacia o ineficacia de la actividad docente, sino también, y sobre todo, la manera de aplicarlo en cada caso específico. Ningún método constituye por sí solo una fórmula infalible y absoluta capaz de conseguir milagros, si no está en manos de un docente competente y dinámico, conocedor de la lengua francesa en calidad de extranjera y de la lengua de su público porque en ella radica parte

de las necesidades lingüísticas y comunicativas concretas a quien se dirige su quehacer, además de contar con los suficientes conocimientos didácticos.

Es inevitable que determinadas características de un método se repitan a menudo en otros, sobre todo, en lo que se refiere a las técnicas, las actividades y al uso de las ayudas materiales que forman parte del desarrollo o aplicación puesto que no existe algún método totalmente puro, que no contenga puntos en común o de referencia con otros anteriores. Sin embargo, es posible encontrar una definición en las teorías de aprendizaje o principios psicolingüísticos y pedagógicos que sustentan a los diferentes métodos. Sin olvidar, evidentemente, que la tendencia de que una misma teoría de aprendizaje suele dar lugar a la aparición de varios métodos que, a su vez, se distinguen por la mayor o menor insistencia en el uso de unas u otras técnicas o procedimientos. Esta fue la preocupación del tercer apartado de nuestro trabajo monográfico, el de la enseñanza ecléctica de FLE.

Un *enseignant* debe ser un multiespecialista. Didáctico especialista, es decir, especialista en el contenido de su campo de intervención. Aquí, la Lingüística, la Semiótica, los contextos, la Etnosociología, la crítica literaria, el francés... Y especialista en Educación, y por tanto en Psicología, Pedagogía, Comunicación, Epistemología de la ciencia... Sin embargo, una herramienta sólo es eficaz cuando te has apropiado de ella, es decir, cuando se ha impreso la marca personal. Enseñar es elegir, seleccionar, clasificar. Es establecer sus propios objetivos, según los *apprenants*. Significa determinar con ellos los medios más adecuados para alcanzarlos. Significa evaluar con ellos este logro y las perspectivas de progreso. Como resultado, es difícil ver cómo un manual y solo uno podría satisfacer todas las necesidades de todos los públicos en todas las situaciones.

En respuesta a nuestra pregunta inicial sobre el lugar del eclecticismo en el campo, nos parece que las dos figuras del maestro-guía y del maestro-transmisor convocadas por el uso de prácticas y procedimientos, a menudo entrelazados con la acción del maestro, constituyen una clave para explicar el fenómeno de la persistencia de las conductas educativas heredadas dentro de los cuales se esfuerzan por desarrollarse las opciones didácticas y metodológicas de AC y PA. Esto se vincula, como señalamos en el capítulo segundo, con el largo plazo de la transformación y evolución de las prácticas de transmisión, que son eminentemente culturales.

En términos concretos, un manual sólo puede ser una base a partir de la cual se seleccionan

materiales esenciales y coherentes, y cuyos principios metodológicos se adoptan finalmente. Es necesario saber salir de ellos, añadir otros materiales seleccionados en otros lugares, transferir actividades o contenidos a otros objetivos, reorganizar el enfoque pedagógico según las necesidades específicas del grupo, según opciones didácticas particulares. Un manual es una herramienta para enseñar y aprender. Él no debe ser el dueño de ella. A la postre, no todos los manuales son iguales. Siempre se requerirá de más y mejores recursos.

De tal suerte, la práctica de un cierto eclecticismo no debe ser considerado como una claudicación o el resultado de una actitud de desconfianza hacia un método en sí. Por el contrario, un profesor experimentado y con un perfecto conocimiento de la realidad de la clase, frecuentemente debe decidir, sobre la marcha, en torno a la conveniencia o no de introducir cambios en la manera de llevar a cabo su tarea docente. No por ello, sin duda alguna, se excluye diseñar e implementar una articulación metodológica que favorezca al conjunto de puntos de referencia metódicos destinados a equipar al profesor para la planificación y facilitación de actividades que deben articularse en un orden propicio para el aprendizaje de los discentes, *apprenants*, entre las situaciones, el sentido y las formas con el fin de optimizar los procesos de aprendizaje de identificación, *repérage*, y de gestión del sentido, en vista de la producción.

Un profesor novicio se enfrentará, con mayor crudeza, al dilema sobre cuál método resultaría más adecuado en cada caso concreto. La opción tomada a favor de uno u otro método no siempre estará exenta de riesgos; las circunstancias peculiares de cada grupo concreto y de cada profesor, podrían obligarlo a replantearse continuamente la validez de determinados puntos del método elegido al punto de introducir variaciones en el desarrollo y ejecución de este. Esto, lejos de desvirtuar un método, puede potenciar todavía más sus posibilidades de aplicación. En otras palabras, puede ser útil tratar de combinar técnicas de trabajo por ellos utilizadas en anteriores etapas de aprendizaje, con otras propias de métodos más acordes con las tendencias actuales, tratando así de incorporar nuevas vías en busca de una mayor eficacia.

En cuanto a la relación entre tecnicismo y reflexividad, argumentamos a favor de la complementariedad de estas dimensiones en la formación y la acción del docente pues el tecnicismo puede ponerse al servicio de la reflexividad y viceversa, es decir, en circularidad. La práctica de cualquier tipo de eclecticismo metodológico jamás debería ser entendida en el sentido de que cada profesor es libre de hacer lo primero que le apetezca con respecto a los procedimientos

a seguir en su clase de FLE. Es prioritario estar seguro de que cualquier actividad considerada estará relacionada con las precedentes y las que le seguirán, observando siempre una secuencia lógica. De modo que se requiere un conocimiento de causa y la existencia de una clara relación de medio y fin. Todo conjunto de actividades a desarrollar a lo largo de un curso de FLE debe estar proyectado conforme a criterios de eficacia y no constituir un conglomerado heterogéneo carente de sentido o articulación. Siempre será recomendable considerar la evaluación de su planificación, tal como algunas *grilles* [tablas] o *trames* [marcos] a este propósito abordan.

Estas últimas se tornan en una herramienta generadora de unidades didácticas, al largo plazo de los cursos, tanto enmarcadas como adaptables en contexto. La función de encuadre se utiliza para guiar al profesor en la determinación de los objetos didácticos y en la selección o desarrollo de las actividades y su articulación. La modularidad de la herramienta en cuanto a la elección de los objetos, los tipos de actividades, la secuencia de estas actividades y las técnicas de facilitación permite al profesor orientar sus intervenciones lo mejor posible de acuerdo con las limitaciones y las particularidades que debe tener en cuenta.

En cualquier caso, es oportuno advertir sobre la conveniencia de no caer en el exacerbado dogmatismo metodológico. El acierto o desacierto en la opción por una determinada línea de actuación metodológica será determinado por el grado de eficacia a través de ella obtenido. Cualquier crítica precipitada que se pueda hacer, por tanto, a favor o en contra de ciertas (aparentemente disidentes) formas de enseñar, corre el riesgo de ser injusta si no está fundada en los resultados reales con ello obtenidos. Esta mención parece importante como parte de la respuesta a nuestra pregunta inicial sobre el avance en las prácticas docentes del enfoque ecléctico.

Actualmente, se procura dar cabida a una diversidad de opciones y medios que se articulan en una concepción del hombre social, sujeto de sus actuaciones cuyo estatus no está garantizado por el mero dominio de herramientas competentes, variadas en sus modos y condiciones de aprendizaje, y que se comunica de una manera adaptada a las diferentes interacciones en las que participa. La comunicación, los actos de habla están subordinados a la necesidad en la que todos nos encontramos, cotidiana e inevitablemente, de ocupar nuestro lugar en el mundo y en los intercambios humanos, lo que implica la concepción de un hombre, de ser de puntos de referencia y de un lenguaje como herramienta de posicionamiento, en los planos simbólico, axiológico y pragmático.

El recorrido que hemos seguido en esta exposición nos ha permitido identificar de la perspectiva de la enseñanza que parecen dominar las nociones de (a) verosimilitud de las actividades y de las relaciones antes que la simulación; no se trata de la naturaleza auténtica o "inauténtica" del documento lo que prevalece, sino más bien la reacción al mismo, que puede involucrar al estudiante en la construcción de comportamientos transferibles en situaciones cotidianas, es decir, usos genuinos; (b) variedad de actividades y medios para llevar a cabo un proyecto expresivo, articulado inicialmente por una reacción a menudo emocional: comportamientos lingüísticos, discursos e interacciones diversificados, modalizadores de la posición del hablante, conocimientos –*savoirs*– metacomunicativos, aptitud para el distanciamiento, el cuestionamiento, la problematización…; (c) justificación de las actividades, prácticas o cognitivas; (d) presión ejercida pedagógicamente construyendo en el aula un espacio de actividad permanente y de acción, no de simulación; (e) progresión en espiral, modular, inductiva que permite itinerarios de aprendizaje individualizados y personalizados; (f) alternancia del trabajo en común e individual con las herramientas contemporáneas.

Desde la perspectiva del aprendizaje, todo aprendizaje es una cuestión de mediación y construcción personal, construcción de representaciones del objeto de aprendizaje –el FLE–, de sí mismo y de los diversos objetos de la escena escolar, de los conocimientos por adquirir, lo que presupone en el estudiante la capacidad de cuestionar la imagen de sí, el lugar ocupado, los logros anteriores, en el intento de resolver un conflicto cognitivo de una tarea que entra en su proyecto, y una concepción de la adquisición como una obra en red, incluyendo analógica y no exclusivamente lineal.

La dimensión social aparece en las elecciones relacionadas con los criterios de (a) la cultura (prácticas, comportamientos lingüísticos, etc.) es inseparable de la apropiación del lenguaje; (b) las normas de uso de las variedades discursivas anclan al aprendizaje en la realidad social de una lengua; (c) las variedades discursivas y conductuales representan las herramientas del "hombre de expresión".

Por último, hay que recordar que toda enseñanza ofrece tres entradas (situación comunicativa, organización interna y características lingüísticas) que sólo se pueden captar cada una en la concepción de una estimulación del sujeto, *enseignant* o *apprenant*, que provoque en él una reacción: un reto, una tarea por resolver o el proyecto por realizar; tres modos de acceso al

conocimiento (por analogía, por ensayo/error, por conceptualización/sistematización) según las determinaciones sociales, psicológicas o culturales del público; tres dimensiones del aprendizaje (hedónica, funcional o integradora/empoderadora).

Por último, esta investigación ha abierto tres vías de reflexión. Desde un punto de vista teórico, parece necesario retomar la articulación de las nociones convocadas entre el repertorio didáctico, la acción docente y las prácticas de transmisión, así como las nociones relacionadas movilizadas como la de estilo profesional. Además, de cara a futuras investigaciones, sería interesante integrar el análisis del abordaje y empleo de herramientas evaluativas, idealmente, con seguimiento al profesorado FLE en diversos contextos educativos. Por otro lado, sería pertinente plantear la realización de un proyecto de investigación para identificar el contenido de los conocimientos abordados en la formación en metodología de la enseñanza de los futuros docentes de FLE y observar su circulación entre los tiempos teórico y práctico de la formación en cuanto al desarrollo de su acción.

FUENTES DE CONSULTA

Austin, J. L. (1975). *How to Do Things with Words*. Harvard University Press. https://archive.org/details/HowToDoThingsWithWordsAUSTIN/page/n1/mode/2up

Beacco , J.-C. (1995). La méthode circulante et les méthodologies constituées. *Le français dans le monde, recherches et applications*, 17 (janvier), pp. 42-49.

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier. https://doi.org/10.14375/NP.9782278069972

Beacco, J.-C. (2018). *L'altérité en classe de langue : pour une méthodologie éducative*. Didier. Kindle.

Beacco, J.-C. (2019, del 4 al 8 de octubre). *L'approche actionnelle : entre mythe et réalité. Eloge de la lenteur méthodologique* [conferencia]. *Congrès européen de la FIPF*. Atenas, Grecia. https://www.academia.edu/48846098/Lactionnel_entre_mythe_et_r%C3%A9alit%C3%A9_Eloge_de_la_lenteur_m%C3%A9thodologique

Beacco, J.-C. (2022). À l'envers et à l'endroit. La réception du CECRL dans le champ du FLE. *Didactique du FLES, 1*(1), pp. 147-154. https://dx.doi.org/10.57086/dfles.382

Beacco, J.-C. y Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. CoE.

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. y Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Consejo de Europa. https://www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe

Bourguignon, C. (2009). L'apprentissage des langues par l'action. En Lions-Olivieri, M.-L. y Liria, P. (Eds.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Barcelone : Difusion/Maison des langues* (pp. 49-77).

Boutin, G. (2004/1). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique, *Connexions*, *1*(81), pp. 25-41. https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1- page-

25.htm

Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports n° 17 du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. (2015, 23 de abril). Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. MENE1506516D https://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_competences_et_de_culture_415456.pdf

Byram, M. (2013). IX. De la formation en langues étrangères à l'éducation à la citoyenneté interculturelle. En Beacco, J.-C. (Ed.), *Éthique et politique en didactique des langues* (pp. 208-227). Didier. https://es.scribd.com/document/699822588/7-BYRAM-De-la-formation-en-langues-etrangeres-Aula-7

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47. http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1

Castellotti, V. (2013). L'articulation recherche-intervention en DDL : comment (ne pas) en sortir ? En Beacco, J.-C. *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité.* (pp. 74-98). Didier. https://univ-tours.hal.science/hal-03689934/document

Castellotti, V. y De Carlo, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. CLE International. https://archive.org/details/laformationdesen0000cast

Centre National d'Éducation à Distance. (2025). *PROFLE+ professionnalisation en FLE*. CNED. https://www.cned.fr/qualifications-professionnelles/profle

Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, *35*(1), pp. 26-58. https://web-archive.southampton.ac.uk/cogprints.org/1148/1/chomsky.htm

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier-CoE. https://rm.coe.int/16802fc3a8 y https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270

Consejo de Europa y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, É. y Roulet, E. (1976). *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Un niveau-seuil*. CoE. https://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1573157365/module/13603500127/name/072_UN_N.pdf

Coste, D., Moore, D., y Zarate, G. (1997; 2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle: Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. CoE. https://rm.coe.int/168069d29c

Courtillon, J. (1995). L'unité didactique. *Le français dans le monde, recherches et applications*, (17), pp. 109-120. http://fipf.org/sites/fipf.org/files/n55_001-192_web.pdf

Courtillon, J. (2003a). *Élaborer un cours de FLE*, Hachette.

Courtillon, J. (2003b). Apprendre une langue voisine en autonomie partielle. En Rivenc, P. (Ed.). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 3. La méthodologie*. (pp. 218-233). De Boeck. https://doi.org/10.3917/dbu.riven.2003.01.0218

Courtillon, J. y Raillard, S. (1982). *Archipel. Français Langue Étrangère*, Didier-CREDIF. https://archive.org/details/archipel01cour/page/20/mode/2up

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International. https://es.scribd.com/document/468359077/Dictionnaire-de-didactique-du-franc-ais-langue-e-trange-re-et-seconde-dir-J-P-Cuq-pdf

Cuq, J.-P. y Gruca, I. (2002/2006). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG. https://doi.org/10.4000/studifrancesi.40032

Décret n° 2015-372 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. (2015, 31 de marzo). Journal officiel MENE1506516D. https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000030426718

Dufour, F. y Therriault, G . (2019, diciembre). Introduction, *Education & Formation*, (e-315 L'accompagnement des enseignants : perspectives des accompagnateurs et des accompagnés selon le continuum de développement professionnel), pp. 9-12. http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=34&idRes=362

Eck, J. A. van, y Alexander, L. G. (1975). *The threshold level for modern language learning in*

schools. Pergamon Press. https://archive.org/details/thresholdlevelen0000ekja

Galisson, R. (1969). *Petit lexique d'initiation à la linguistique appliquée et à la méthodologie (enseignement des langues)*. BELC-Faculté des Lettres et des Sciences Humaines.

Galisson, R. (1986). Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères)-D/DLC. *Études de Linguistique Appliquée*, (64), pp. 39-54. https://www.proquest.com/scholarly-journals/eloge-de-la-didactologie-didactique-des-langues/docview/1307652111/se-2

Galisson, R. (1989). Problématique de l´autonomie en Didactique des Langues (contexte français). *Langue française*, (82), p. 95-115. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1989_num_82_1_6384

Germain, C. (1991). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. CEC. https://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/0/module/13594777027/name/071_GERMAIN_Le_Point_Approche_communicative_1991.pdf

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE International. https://es.scribd.com/document/774034123/Evolution-de-l-Enseignement-Des-Langues-5000-Ans-d-Histoire-Claude-Germain

Goullier, F. (2008). La mise en œuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues en Europe. Une réalité différenciée dans ses finalités et dans ses modalités, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (47), http://journals.openedition.org/ries/367

Guberina, P. y Rivenc, P. (1962). *Voix et Images de France*. Didier. https://archive.org/details/voixetnimagesdef0000unse/page/n9/mode/2up

Huver, E. (2013). Penser la diversité formative en didactique des langues. La comparaison entre essentialisation et hétérogénéisation. *Cahiers de Linguistique,* 39(2), pp. 19-30. https://hal.science/hal-01375906v1/document

Hymes, D. H. (1962/1968, 1971). The Ethnography of Speaking. En Gladwin, T. y Sturtevant, W. C. (Eds.). *Anthropology and Human Behavior.* (pp. 13-53). ASW. https://www.academia.edu/12277206/Dell_Hymes_The_Ethnography_of_Speaking_1962_Original_chapter

Jakobson, R. (1956). *Fundamentals of language*. Mouton & Co. https://archive.org/details/fundamentalsofla00jako/page/n13/mode/2up

Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. En *TESOL QUARTERLY*, *28*(1). (pp. 27-48). https://doi.org/10.2307/3587197

Laurens, V. (2013). *Formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE et développement de l'agir enseignant*. Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3. https://theses.hal.science/tel-01419749

Lelièvre, C. (2016). Le socle commun. *Carrefours de l'éducation*, *41*(1), pp. 169-182. https://doi.org/10.3917/cdle.041.0169

Moget, M. T. (1972). *De Vive Voix*. Didier-CREDIF. https://archive.org/details/devivevoixcoursa0000mari

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer la langue*. Hachette. https://archive.org/details/enseigneracommun0000moir/page/n1/mode/2up

Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H., y Soghikyan, K. (2008). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*. CoE. https://book.coe.int/fr/pedagogie-et-langues-vivantes/4085-portfolio-europeen-pour-les-enseignants-en-langues-en-formation-initiale-un-outil-de-reflexion-pour-la-formation-des-enseignants-en-langues.html

Pajot, T. (2025, abril 27). *Le nouveau Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture [diaporama]*. https://www.s2de.fr/2025/04/le-nouveau-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture/

Pedler, M. (2016). Reginald Revans: The Pioneer of Action Learning. En Szabla, D. B. (Ed.). *The Palgrave Handbook of Organizational Change Thinkers*. (pp. 1437-1454). https://www.researchgate.net/publication/315539814_Reginald_Revans_The_Pioneer_of_Action_Learning

Piaget, J. (1969). *La psychologie de l'enfant*. PUF. https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP50_PsychEft.pdf

Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Didier. http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1985

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues modernes*, (3). pp. 55-71. APLV. https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844

Rivenc, P. (Ed.). (2003). Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. *3. La méthodologie*. De Boeck. https://doi.org/10.3917/dbu.riven.2003.01

Salins, G.-D. (2001). Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires des français langue étrangère. *Langue Française*, (131), pp. 23-37. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2001_num_131_1_1034

Volle, R.-M. (2022). Le CECR : Une conception instrumentale et managériale des langues. *Didactique du FLES*, *1*(1). https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=376