

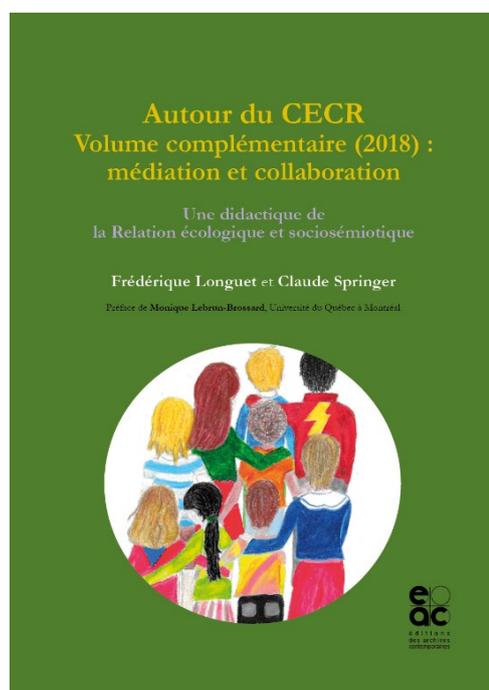
## Hacia un nuevo MCER. Objetivo: mediación\*

**Gemma SANZ ESPINAR**

*Universidad Autónoma de Madrid*

gema.sanz@uam.es

<https://orcid.org/0000-0003-0639-5712>



Las obras didácticas que evalúan críticamente los aportes del Marco común europeo de referencia (en adelante, MCER; Consejo de Europa, 2002<sup>1</sup>) escasean y a menudo no se conocen más que en círculos especializados en Didáctica y Didactología de lenguas-culturas extranjeras. Sin embargo, son necesarias al menos por dos razones: 1) resulta necesaria la exégesis presente en dichas obras críticas, por la densidad conceptual del MCER, así como por el cambio de paradigma en la concepción de la lengua (pragmática, textual, social) y en la orientación pedagógica hacia la acción (pedagogías activas y enfoque social y cultural de la acción); 2) una lectura externa impulsa la reflexión científica (Sanz Espinar, 2020).

En 2018<sup>2</sup>, la publicación por el Consejo de Europa de una actualización del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñar, aprender, evaluar. Volumen complementario* (en adelante, MCER/VC) produce una nueva reacción entre los didactólogos en el ámbito francófono. Podemos

---

\* Acerca del libro de Frédérique Longuet y Claude Springer, *Autour du CECR Volume complémentaire (2018): médiation et collaboration. Une dialectique de la Relation écologique et sociosémiotique* (París, Éditions des archives contemporaines, 2021, 362 p. ISBN: 9782813004055. DOI: <https://doi.org/10.17184/eac.9782813004055>).

<sup>1</sup> 2001, para las versiones en inglés y francés.

<sup>2</sup> 2018 para la versión en inglés y francés; 2021 para la traducción en español.

mencionar *CECR, par ici la sortie !* de Maurer y Puren (2019), donde ya se ilustra de manera combativa el palmario objetivo certificativo del MCER/VC, cuyo enfoque, supuestamente orientado a la acción, no es una «verdadera» perspectiva orientada a la acción, sino que sigue manteniendo los objetivos de los enfoques comunicativos con poca atención a la co-acción y no corrige algunas de las carencias ya señaladas para el MCER.

Presentamos aquí *Autour du CECR Volume complémentaire (2018): médiation et collaboration. Une dialectique de la Relation écologique et sociosémiotique*, de Longuet y Springer, obra que aporta otras críticas y contrapuntos, pero sobre todo profundiza en las bases pedagógicas del MCER/VC. Si bien el MCER se posicionaba engañosamente como neutro con respecto a los enfoques pedagógicos, el MCER/VC explicita unas bases teóricas para el aprendizaje que toman como referencia la teoría sociocultural de Vygotsky (1979, 1995), quien se valió de la noción de mediación para explicar el aprendizaje.

Longuet y Springer «complementan» el *Volumen complementario*, evaluando en qué medida logra lo que anuncia. Los autores se posicionan para su visión crítica en una «Didáctica de la Relación ecológica y socio-semiótica», que se presenta como una perspectiva orientada a la acción fiel a sus principios, una verdadera perspectiva ecológica y sociocultural de la mediación (en la lectura más actualizada de esta noción de Vygotsky). El libro es en sí mismo un ejercicio de mediación para acercarnos a este nuevo y complejo concepto de *mediación* según el MCER/VC. Con 362 páginas, se estructura del siguiente modo: Prefacio, Introducción, Capítulo 1, Capítulo 2, Capítulo 3, Capítulo 4, Conclusiones, Glosario y Bibliografía general (que se suma a la bibliografía asociada a cada capítulo).

La obra se inicia con el Prefacio de Monique Lebrun-Brossard, profesora emérita de Didáctica de las lenguas de la Universidad de Québec à Montréal, titulado «La langue et les nouvelles littératies». En él abundan las referencias a expertos en Didáctica de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas de uno y otro lado del Atlántico Norte. Se apunta a que lo esencial será «rescatar», «sacar a la luz» un nuevo enfoque pedagógico, «nuevo» por poner en el centro una teoría del aprendizaje de las lenguas en ruptura con lo propuesto por el MCER (2001) y en parte por el MCER/VC (2018). Dado que el *Volumen complementario* dice tomar como referencia la teoría pedagógica de Vygotsky, en la que el profesor-mediador acompaña al aprendiz de otro modo, *Autour du CECR Volume complémentaire (2018)* tiene una clara orientación hacia la nueva formación del profesor-mediador de lenguas-culturas extranjeras.

En la Introducción, Longuet y Springer plantean el triple objetivo de su obra: 1) explicitar la nueva orientación sociocultural que amplía el MCER/VC, con un mayor desarrollo de las nociones de mediación y de colaboración; 2) proponer una nueva didáctica: la Didáctica de la Relación ecológica y socio-semiótica y 3) sugerir nuevas investigaciones en Didáctica de lenguas extranjeras. Los autores recuerdan las

circunstancias que han llevado a actualizar el MCER: el contexto mundial complejo tanto en lo digital como en lo cultural; más concretamente, el contexto social europeo en el que, con la evolución de las migraciones y de las antiguas sociedades multiculturales, estas se han transformado ya en buena parte en pluriculturales (objetivo del MCER en 2000).

Parece, pues, necesario adaptar a este nuevo contexto la concepción de la Relación entre aprendices y enseñantes. De ahí, que la propuesta sea aprovechar el potencial plurilingüe y pluricultural que los individuos de estas sociedades ya poseen para reconocerlo, explicitarlo e integrarlo en una Didáctica de corte integrado: «La clase de lenguas se puede por tanto considerar un ecosistema socio-semiótico que se reconstruye a diario» (Longuet y Springer, 2021: XII).

Capítulo 1. «Le Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs (2018): Une mise à jour fondamentale du CECR 2001». En este capítulo se explicita la paradoja de que el nuevo MCER/VC se sustente sobre una concepción socio-semiótica del aprendizaje, mientras el utilitarismo (evaluación certificativa) sigue siendo el eje central, lo que no permite el pleno desarrollo de la teoría histórico-sociocultural que subyace, ni de los objetivos de aprendizaje (si pensamos más en la formación o en una evaluación formativa).

Capítulo 2. «Nouvelles orientations théoriques: Paradigme de la Complexité et Théorie historico-socioculturelle». Los autores sitúan la Didáctica en el paradigma de la complejidad de Edgar Morin. En primer lugar, se compara la lectura actual limitada que se hace de Vygotsky en la Didáctica de contexto anglófono, y en concreto en el MCER/VC (2018)<sup>3</sup>, con la lectura en contexto francófono más fiel y amplia: el concepto de *acción social*, el papel de la lengua y lo translingüístico son motores de la teoría vygotkyana. Los autores acercan esta teoría a otras cognitivas, como la *Gestalt* en psicología o la semántica del prototipo de Kleiber en lingüística, pues plantean un modo flexible de percibir y categorizar el mundo: la relación entre lengua y pensamiento en ellas demuestra que las categorizaciones, vía la lengua, no son ni estáticas, ni permanentes, ya sea social o temporalmente. A su vez, se desarrolla una reflexión sobre qué es aprender activamente y sobre la relación entre la acción de aprender y el mundo, a través de la teoría de la *enacción* de Maturana y Varela, quienes ven en la «acción» no solo un fenómeno dirigido desde un actor o agente hacia un objeto o hacia el otro, sino que, durante el aprendizaje, el aprendiz y el mundo se modifican sinérgicamente en la acción o *en(-)acción*. Cobra así otro sentido tanto el concepto de *acción (social)*, como los de *aprendizaje activo* y *aprendizaje colectivo*.

Esta concepción del sistema complejo aprendiz-entorno de aprendizaje parte de considerar un sistema donde lengua-pensamiento están íntimamente ligados y donde las operaciones cognitivas están mediadas por el lenguaje de un modo más

---

<sup>3</sup> Cuyos autores beben de dicha lectura limitante.

complejo de lo que muestran las teorías conductistas o cognitivistas actuales. En definitiva, en la teoría psicosocial o sociocultural de Vygotsky, la escuela debe activar el desarrollo por medio de experiencias «culturales vividas colaborativamente», siendo esto el centro del aprendizaje y no solo un simple *gadget* para el aprendizaje. Conceptos como la *creatividad colaborativa*, la *inteligencia colectiva* o la *apprenance*<sup>4</sup> serán pues clave para el aprendizaje de las lenguas. Por último, pasa a un primer plano el elemento afectivo en el aprendizaje de las lenguas. La experiencia de aprendizaje no tiene una base lógica o mental, sino primariamente emocional-vivencial.

Capítulo 3. «Les nouveaux descripteurs de la Médiation et de la Collaboration : Un processus de transposition didactique». Es en este capítulo donde se ahonda en las bases epistemológicas del concepto, más complejo y elaborado, de *mediación* que se maneja en el MCER/VC y sus cruces con la competencia para el *trabajo colaborativo* y la *pluriculturalidad*.

Ciertamente, con el MCER, ya resultaba complejo para el profesorado de lenguas extranjeras enseñar estos tres elementos por su escasa presencia y falta de descriptores, pero ¿hasta qué punto se ha facilitado la tarea con 24 tablas de descriptores con contenidos, destrezas, estrategias, estructurando el ámbito de otro modo y existiendo solapamientos y cruces de tablas y actividades? Así vemos que de la división en mediación oral y escrita (mediación interlingüística) en el MCER (sin ninguna tabla de descriptores asociada)<sup>5</sup>, pasamos, en el MCER/VC, a una concepción de la mediación de tipo cognitivo y relacional: mediación de textos, de conceptos y de la comunicación. Las tablas de descriptores de mediación cuentan con algunas relativas al trabajo colaborativo y la competencia pluricultural y no solo corresponden a actividades, sino que contamos con 5 tablas de estrategias de mediación. Por otro lado, la *cooperación* no solo se clasifica entre las actividades mediación, sino también en las de *interacción* oral o escrita (al menos 3 tablas de *interacción* se refieren explícitamente en su título a *cooperación*).

El nuevo desarrollo de la noción de mediación en el MCER/VC pretende incluir también el aspecto de *mediatización* por la tecnología; aspecto que también está ubicado en unas nuevas tablas de *interacción en línea*. Finalmente, el propio aprendizaje (¿y todas las estrategias de aprendizaje?) es una mediación, como vemos en esta cita del MCER/VC que toman los autores:

[...] dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social créant des passerelles et des outils pour construire et transmettre du sens soit dans la même langue, soit d'une

<sup>4</sup> Para Carré (2016), la «*apprenance*» tiene al menos tres dimensiones: disposición personal (capacidad/actitud/saber/estrategias), prácticas de aprendizaje (acción, aprendizaje en acción) y entornos de aprendizaje (todos los elementos del contexto de aprendizaje).

<sup>5</sup> Solo encontramos una tabla incompleta de *mediación* en Rosen-Reinhardt (2004), que Riba (2016) no menciona.

langue à une autre (médiation interlangues) L'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer l'espace et les conditions pour communiquer et/ou apprendre, collaborer pour construire un nouveau sens et faire passer les informations nouvelles de façon adéquate. Le contexte peut être social, pédagogique, linguistique ou professionnel (Conseil de l'Europe, 2018: 106).

Capítulo 4. «Des apprentissages à réinventer pour un monde bouleversé: Propositions pédagogiques pour des déclinaisons écologique et sociosémiotique». Tras las distintas exégesis, clarificaciones y descripciones de novedades del MCER/VC, este capítulo hace una serie de propuestas englobadas bajo el término de «Didactique de la Relation, de la reliance, écologique et sociosémiotique» y presenta 6 estudios de casos: experiencias de formación en mediación con futuros profesores y experiencias de formación en mediación de futuros profesores de lenguas extranjeras durante sus prácticas en centros de primaria y secundaria.

Tomando en cuenta, por un lado, la presencia de la hiperconectividad presente en la sociedad y culturas actuales, y del caos (complejidad) informativo que esta genera en las nuevas generaciones a las que los profesores enseñan, los autores plantean el doble aspecto técnico y social de la red, con la doble vertiente de control vs. libertad. Se opone el modelo de «red» y el de «rizoma». La imagen del rizoma se propone por ser más adecuada para representar el tipo de Relaciones sociales que crea internet y lo multimedia. No se trata solo de una hiperconexión, sino de una criollización cultural (construcción de identidades múltiples):

Une didactique de la Relation est ouverte sur le métissage et la créolisation culturels, elle ne cherche pas à transmettre la pureté linguistique et culturelle de la langue étrangère. Elle ne s'intéresse pas au "contact" des langues mais aux transferts, germinations, créolisations qui émergent. Ce serait une erreur d'envisager un monde dans lequel il suffirait d'échanger et de transmettre des informations simples et routinières, de médier en toute neutralité pour apaiser les conflits et emporter l'adhésion à des valeurs qui seraient universelles, incolores et inodores, images véhiculées par le CECR 2018 (p.: 215).

Las experiencias docentes relatadas muestran algunos conceptos de base para una formación en mediación y una aplicación en clase de lengua extranjera:

- identificación de objetos culturales (compartidos) para ser mediados;
- mediación de los mismos: re-semiotización, ampliación, (re-)creación, (re)interpretar;
- transmediación: tratamiento multimedia de los mismos, con reelaboración de textos e imágenes, sonido, vídeo... en géneros digitales multimodales, con una

función social, o incluso política, es decir, con poder transformativo en una visión humanista, más que utilitarista, del uso de la tecnología;

- planteamiento de tareas individuales y, sobre todo, colectivas: hiperficción multimedia, creación de filme de animación, vídeos, fotos o creaciones musicales, álbumes digitales, emisión de webradio; todo ello en lo que sería un desarrollo de la multialfabetización o alfabetización multimodal o mediática e informacional (*multilittéracie*);
- respeto de la propia cultura individual del alumno (ecología de las lenguas o ecolingüística). La orientación ecológica en Didáctica de las lenguas sería respetuosa con el medio del aprendiz, con el acervo lingüístico y cultural en el que se desarrolla y la Didáctica del plurilingüismo se alinea con ello lamentando la situación actual: «Alors qu'on le définit comme acteur social, on lui refuse en fait toute possibilité d'exprimer une vision personnelle de la culture, de ses cultures vivantes et de ses lectures du monde» (p. 223).

«Conclusión general». Los autores concluyen que hay algunos objetivos anunciados en el MCER/VC que no se han plasmado ni alcanzado: en materia de mediación, en cuanto a la «ruptura didáctica» y la aplicación de un modelo de aprendizaje sociocultural. Los aspectos socio-semiótico y ecológico no estarían integrados. De ahí su propuesta ejemplificada de una Didáctica de la relación ecológica y socio-semiótica. Un verdadero giro social que se orienta hacia una nueva formación del profesorado y nuevos tipos de investigaciones en el marco de la Didáctica de lenguas y culturas extranjeras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARRÉ, Philippe (2016): «L'apprenance : des dispositions aux situations». *Éducation Permanente*, 207, 7-24. URL: [https:// hal.parisnanterre.fr/hal-01410790](https://hal.parisnanterre.fr/hal-01410790)
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MEFP/ Instituto Cervantes.
- CONSEJO DE EUROPA (2021): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Madrid, MEFP/Instituto Cervantes.
- MAURER, Bruno & Christian PUREN (2019): *CECR : par ici la sortie !* París, Éditions des Archives Contemporaines.
- RIBA, Patrick (2016): *Niveaux C1/C2 pour le français. Éléments pour un référentiel*. París, Didier.
- ROSEN-REINHARDT, Evelyne. (2004): «Du niveau A1 au niveau C2. Étude relative à la répartition des compétences et des exposants linguistiques», *in* Jean-Claude Beacco, Simon

Bouquet & Rémy Porquier (coords.), *Niveau B2 pour le français. Textes et références*. París, Didier, 17-118.

SANZ ESPINAR, Gemma (2020): «Reseña de B. Maurer y C. Puren : *CECR : par ici la sortie !* París, Éditions des archives contemporaines, 2019, 322 p.», *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 35: 1, 121-124 DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/thel.69218>

VYGOTSKY, Lev (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.

VYGOTSKY, Lev (1995): *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Ediciones Fausto.