

PEDAGOGÍA POR PROYECTO Y PROFESIONALIZACIÓN EN ESPAÑOL CON FINES PROFESIONALES ¹

YANNICK IGLESIAS-PHILIPPOT

(yannick.iglesias@gmail.com)

UNIVERSITÉ DE MONTPELLIER

1. El presente monográfico subraya la importancia de la relación entre, por una parte, la enseñanza-aprendizaje de las lenguas con fines profesionales, centrándose en el caso concreto del español y, por otra parte, la empresa, en el contexto global de profesionalización de la universidad. Esta temática es central para las lenguas con fines específicos y el presente número de Crisol puede considerarse como una continuación de los últimos encuentros del GERES en Metz en junio del 2014 y en Nanterre en 2015². Demuestra también el interés y las expectativas de los profesores de español para uso profesional al respecto.
2. Primero me centraré en las conexiones entre la empresa y la universidad en general y en el acercamiento entre la empresa y la enseñanza-aprendizaje del español con fines profesionales en particular, para luego tratar de demostrar en qué medida esta última puede contribuir a la profesionalización mediante la adquisición de competencias requeridas tanto en el ámbito profesional como universitario.

1. La "universidad emprendedora" y la "empresa aprendiente"

3. Han existido siempre fuertes lazos entre universidad y empresa, sobre todo en ciencias, tecnología, comercio y gestión. En Francia, las relaciones con las empresas están mucho más desarrolladas en determinadas formaciones (*Écoles de commerces*,

1 Nuestro agradecimiento a la coordinadora del presente número, Mercè Pujol, por su atenta lectura y sugerencias

2 <http://www.geres-sup.com/rencontres-internationales>.

Écoles d'ingénieurs, Institut Universitaire Technologique) que en las universidades "clásicas", como por ejemplo en la Facultad de Economía de la Universidad de Montpellier, donde trabaja la autora del presente artículo, facultad que ofrece una formación sobre todo teórica. Lo novedoso, o relativamente novedoso, son los calificativos que las caracterizan. En efecto, desde mediados-finales de los años noventa hablamos de la "universidad emprendedora" y de la "empresa aprendiente". Lo primero que salta a la vista es el cruce semántico, como si desaparecieran las fronteras entre ambos sectores, anunciando la creación de un ser híbrido, mitad empresa, mitad universidad. ¿Qué significan exactamente estos términos?, ¿Por qué aparecen?, ¿Corresponden realmente a un cambio significativo? Empecemos por tratar de definir estos términos.

4. Empresa aprendiente: Para Parlier, las características de las empresas u organizaciones aprendientes son las siguientes (Parlier, 2011: 1):

Une efficacité qui résulte d'une capacité individuelle et collective à analyser et résoudre des problèmes, à confronter les points de vue, à s'appuyer sur la créativité, à se mobiliser pour inventer des solutions singulières face à un problème particulier. Cela passe notamment par la mise en place d'espaces de discussions où notamment les contradictions inhérentes au travail peuvent s'exprimer, se discuter et se dépasser [...] Un fonctionnement souple et flexible, avec un objectif de responsabilisation, où le management doit à la fois savoir déléguer, s'appuyer sur l'autonomie du personnel et apporter un soutien à ses collaborateurs [...] Une logique dynamique et proactive, où les circuits et les procédures visent plus à fournir des outils et des supports qu'à générer du contrôle ; ce qui signifie souvent une profonde révision des cultures d'organisation [...] Cette énumération, très sommaire, des nécessités de telles organisations permet de comprendre en quoi leur mise en œuvre ne va pas de soi : l'organisation apprenante va à l'encontre des réflexes habituels, en particulier dans une organisation complexe et hiérarchisée [...] Autant qu'un modèle, l'entreprise est un état d'esprit.

5. Universidad emprendedora: A su vez, la universidad emprendedora implica que la universidad tiene que asumir una misión de desarrollo económico y social, transformando así la universidad tradicional como institución docente e investigadora en una entidad emprendedora.

2. Observaciones

6. Estas orientaciones, tanto en la empresa como en la universidad, han suscitado y siguen suscitando muchas reacciones que generan una gran polémica. No se trata aquí de posicionarse en este debate, por cierto, apasionante, sino de interrogarse sobre el porqué de estas orientaciones. La evolución de la empresa y de la enseñanza universitaria se debe principalmente a la evolución de la noción de competencia, como lo vamos a ver en las siguientes líneas. Antes, solo quisiera volver sobre el carácter polémico de estas denominaciones. En el caso de las empresas, se subraya sobre todo el carácter algo utópico del modelo de empresa aprendiente. Por eso dice Parlier (*op. cit.*) que la empresa aprendiente es, en el mejor de los casos, un objetivo hacia el cual se tiende y que solo concierne a una minoría de empresas: “L'organisation apprenante va à l'encontre des réflexes habituels, en particulier dans une organisation complexe et hiérarchisée [...] Autant qu'un modèle, l'entreprise est un état d'esprit.” (Parlier: 2011: 1)
7. En cuanto a la universidad emprendedora, la polémica es muy fuerte entre defensores y detractores. Estos últimos denuncian las derivas mercantiles de la universidad emprendedora que significa una adaptación a las demandas externas (formación, profesionalización, empleabilidad, inserción profesional), alegando que estas orientaciones no corresponden a las misiones de la universidad pública y que agravan la ya difícil situación de nuestras universidades. Un informe publicado por la UNESCO subraya el malestar que provoca: “*Il n'est pas très surprenant [donc] de constater que lorsqu'il est pratiqué en l'absence de tout cadre éthique, l'entrepreneuriat appliqué au monde universitaire rend beaucoup de gens mal à l'aise.*” (UNESCO, 2006: 3) Este malestar se convierte en rechazo abierto para algunos sindicatos, como el SNESUP³, que afirma que:

[...] la conversion de l'université à la professionnalisation aboutit à la confrontation d'une institution élitiste à des étudiants issus des couches moyennes basses et des couches populaires [...] et qu'il n'est pas très surprenant donc de constater que lorsqu'il est pratiqué en l'absence de tout cadre éthi-

3 Syndicat de l'enseignement supérieur.

que, l'entrepreneuriat appliqué au monde universitaire rend beaucoup de gens mal à l'aise (SNESUP, 2014: 11).

8. Por mi parte, precisaré cómo lo interpreto y las consecuencias que tiene a nivel de la didáctica del español con fines profesionales. Pero antes conviene explicar en qué consiste la evolución de la noción de competencia puesto que determina la emergencia de las orientaciones arriba mencionadas.

3. Evolución de la noción de competencia

9. Las organizaciones, privadas o públicas (empresas, administraciones, etc.) han tenido que evolucionar para poder adaptarse a la creciente complejidad del mundo globalizado y a los nuevos retos que plantea. Durante la segunda mitad del siglo XX, hemos pasado de un modelo taylorista de la empresa (prescripciones obligatorias, procedimiento estricto) a un modelo en el cual el empleado tiene que ser capaz de ir más allá de lo prescrito y gestionar lo inédito y lo aleatorio (prescripción abierta). La noción de autonomía ha evolucionado y ya no es una garantía total de éxito porque hoy en día está asociada a otra noción, la de la responsabilidad compartida, que nos remite a la dimensión colectiva de la competencia en la empresa, que, a mis ojos, es capital, así como la articulación entre la competencia individual y colectiva.
10. Como lo recuerda Richer (2014: 34-36), hemos pasado progresivamente de la noción de oficio/profesión a la de cualificación/aptitud y luego a la emergencia de una nueva concepción de la competencia, porque esta ya no se puede reducir a las clásicas categorías de los tres saberes: "saber ", "saber-hacer" y "saber-ser"; conviene más bien comprenderla como una combinatoria, como un proceso de profesionalización. Existe mucha bibliografía sobre la definición de esta nueva concepción de la competencia⁴. Me parece particularmente interesante la que propone Richer (2014: 36-40) que parte de la definición en ocho puntos⁵ de la competencia en la empresa propuesta por Le Boterf (Le

4 Véase Iglesias-Philippot (2015) para una revisión de la literatura al respecto.

5 Los ocho rasgos definitorios de la competencia en su versión humanista son

Boterf, 2013: 51-125) aplicándola al caso concreto de la didáctica de las lenguas. Propone una versión de la competencia (también en ocho puntos), que él califica de “humanista”, oponiéndola a una versión “liberal” que remite a una concepción productivista de la misma.

11. Esta propuesta permite subrayar la homología entre la empresa aprendiente y la enseñanza-aprendizaje de las lenguas puesto que la definición de la competencia en la empresa y la de la versión humanista en didáctica de las lenguas tienen las mismas características. Permite también diferenciar la versión humanista de la versión liberal de la competencia, diferencia que explica lo que decíamos anteriormente acerca de la brecha existente entre partidarios y detractores de la universidad emprendedora.

4. Homología entre universidad emprendedora y empresa aprendiente

12. Hablamos de homología entre la organización de la empresa (la empresa en general y la empresa aprendiente en particular) y la organización de la enseñanza de las lenguas porque la definición de la competencia en la empresa y la definición de la versión humanista de la competencia en didáctica de las lenguas tienen las mismas características. A título ilustrativo, podemos mencionar la dimensión reflexiva de la competencia, su dimensión colectiva o también el saber movilizar los recursos.
13. La acción es el principio de coherencia de la competencia, tanto para la empresa como para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Hemos desarrollado en anteriores trabajos (Iglesias-Philippot, 2013, 2015) el tema de la profesionalización de la universidad. Para los estudiantes, la profesionalización implica la adquisi-

los siguientes: la competencia y la acción, la competencia y *performance*, la competencia como noción plural, la competencia y la autonomía y el saber relacional, la competencia y el saber movilizar los recursos, la dimensión reflexiva de la competencia, la dimensión colectiva de la competencia y por fin, el "querer actuar" junto con el "poder actuar" ("vouloir-agir" et "pouvoir-agir").

ción de competencias transversales⁶. Todas las competencias listadas convergen hacia ese principio de acción. Esta evolución corresponde, a nivel didáctico, al enfoque orientado hacia la acción social y, como lo afirma Puren (Puren, 2011), una de las implicaciones prácticas de esta evolución es la pedagogía por proyecto, a la vez proyecto de aprendizaje, proyecto social y proyecto profesional.

5. El enfoque orientado a la acción social y la pedagogía por proyecto

14. Presenté en junio del 2014 en Metz una ponencia sobre la pedagogía por proyecto en lenguas al servicio de la profesionalización en la universidad (Iglesias-Philippot, 2015). En mi contribución, explico que la pedagogía por proyecto es el enfoque que mejor se adapta a las exigencias y a los objetivos de la competencia requerida en la empresa porque prepara a los estudiantes a ser verdaderos actores sociales (tomar decisiones, gestionar las situaciones inéditas, etc.). En ese trabajo, seleccioné tres aspectos que me parecen decisivos en la formación de un actor social: la dimensión reflexiva, la acción colectiva y la competencia informacional. Explico porqué, entre las diferentes competencias desarrolladas por autores como Richer (2014), Puren (2009, 2011), Perrenoud (1999) y Reverdy (2013), seleccioné esas tres. Para cada una de ellas, doy ejemplos concretos de su aplicación y explico cómo determinaron la elaboración del diseño curricular que llevé a cabo para el español en la facultad de Economía en todos los cursos, desde primer año de licenciatura hasta segundo año de máster.
15. Entre los principales objetivos de la formación en español para fines profesionales, podemos citar los siguientes: a) que los estudiantes confíen en la eficiencia de la acción colectiva en un contexto profesional determinado (recordemos la importancia de la acción colectiva en la empresa), b) que sean capaces de elaborar estrategias para alcanzar objetivos precisos, que luego los

6 Iglesias-Philippot (2013, 2015).

puedan evaluar, y c) que tomen en cuenta la dimensión reflexiva. Se propone un diseño para la formación a la acción social colectiva en español con fines específicos basado en el desarrollo y en la adquisición de estas competencias, mencionando varios ejemplos concretos de valorización de esta acción social (como la redacción colectiva de documentos profesionales, la gestión colectiva de la información, la elaboración colectiva de una hoja de ruta, de una lengua común, de referenciales comunes).

16. Esta formación se hace mediante la pedagogía por proyecto, el aprendizaje basado en problemas y la resolución de casos (acción colectiva)⁷. Su objetivo es que el grupo clase consiga realizar un proyecto en su totalidad⁸ porque, nos parece importante insistir en ello, las competencias requeridas para hacerlo son las mismas que en la empresa. Reverdy afirma (2013: 10):

Les méthodes de résolution de problèmes et d'apprentissage par projet sont un moyen d'appréhender tout au long de la formation la manière de résoudre les problèmes sociétaux et professionnels complexes auxquels les étudiants sont confrontés dans leur vie.

17. Es también una de las posibles respuestas a las reivindicaciones de numerosos estudiantes de Economía, como las del colectivo *PEPS (Pour un enseignement pluraliste en économie)*. Este colectivo afirma que la crisis económica es también una crisis de la enseñanza de la economía porque está desconectada de la realidad. Reivindica el pluralismo –pluralismo crítico, teórico y disciplinario– y ha llegado incluso a elaborar programas alternativos de aprendizaje basado en problemas (*une problématisation par objets, organisés par grands thèmes, à l'instar de ce qui se faisait dans les cours de sciences économiques et sociales dans l'enseignement secondaire*). Desde un punto de vista didáctico, esta propuesta corresponde al enfoque orientado a la acción social, a la pedagogía por proyecto y al aprendizaje basado en problemas, precisamente lo que propongo para el español con fines profesionales.

18. Se observa la misma evolución en la sociedad civil con respecto a la democracia participativa, ya que los ciudadanos recla-

7 Iglesias-Philippot (2013).

8 Las cuatro etapas principales del proyecto son: la concepción, la elaboración, la realización y la evaluación.

man más participación e implicación en la elaboración y en la realización de proyectos que conciernen a la vida pública y esta voluntad corresponde a una acción colectiva con negociaciones, concertaciones y diálogos entre los diferentes actores implicados, remitiéndonos de nuevo a la noción de responsabilidad colectiva y a la acción social colectiva, como en el ámbito de la empresa o en la didáctica.

6. A modo de conclusión

19. Hemos mencionado la polémica que existe acerca del término "universidad emprendedora" y las reticencias por parte de los docentes en torno a esta dimensión emprendedora y a la homología entre la empresa y la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Hemos destacado el carácter ambivalente de los términos "universidad emprendedora" y "empresa aprendiente", así como de la noción de competencia puesto que se puede interpretar con una versión humanista o liberal. Este punto es muy importante porque obtener resultados, ser eficiente u operacional, no significa forzosamente la búsqueda de beneficios y de rentabilidad financiera. Se requieren las mismas competencias tanto en instituciones privadas como públicas, e incluso en oenegés.
 20. Lo importante es la capacidad para realizar acciones, proyectos, misiones. Además, cabe destacar la dimensión colectiva: la acción colectiva y la articulación entre la competencia colectiva e individual. En la acción colectiva, se debe subrayar la importancia de la dimensión ética porque todos los miembros del equipo son actores sociales, lo que implica la noción fundamental de responsabilidad colectiva, es decir, una confianza mutua en la acción y en los resultados.
 21. La universidad pública, y en concreto la clase de lengua con fines profesionales, no se inscriben en una lógica de competición, no es su misión en la versión humanista. El objetivo inmediato no es seleccionar a los estudiantes⁹, sino formarlos tratando de integrar a la mayoría de ellos. La formación a la acción social colec-
- 9 Recordemos que de momento no hay selección para entrar en la universidad.

tiva me parece la más adaptada para alcanzar este objetivo. Los objetivos son: la integración de la mayoría y también a medio o largo plazo, la integración en el mercado laboral mediante el aprendizaje basado en problemas y la pedagogía por proyectos. La clase de español con fines profesionales se convierte así en un auténtico laboratorio experimental de la acción colectiva, es uno de los aspectos clave que le confiere una importancia significativa en el diseño curricular universitario.

22. Hemos mencionado también que la dimensión reflexiva colectiva ayuda a los estudiantes a cuestionar no solo el proceso de aprendizaje sino, entre otros, las disciplinas dominantes, en el caso que aquí nos ocupa, la economía. Este punto corresponde también a una de las peticiones del colectivo *PEPS*, que reclama más conexiones entre teoría y práctica. Esto coincide además con uno de los objetivos de la profesionalización en la universidad, la necesaria articulación entre saberes teóricos y prácticos. Esta confrontación entre teoría y práctica tiene otra consecuencia: el docente, quien al no ser un especialista en economía, favorece la apertura y la distanciamiento necesarias en la formación de "expertos", como lo afirma Gadrey (Gadrey, 2013):

L'expertise des "non-experts" peut venir enrichir celle des experts de profession et modifier non seulement leur vision du monde mais aussi les concepts et méthodes qu'ils privilégient, leur définition de l'économie comme discipline et de ses objectifs, mais aussi les méthodes d'enseignement.

23. Todo lo mencionado hasta ahora (la evolución de la noción de competencia y la contribución de las lenguas con fines profesionales a la profesionalización) converge para subrayar y otorgar a las lenguas con fines profesionales un papel relevante, aunque sea de momento de manera demasiado confidencial.

24. Deberíamos desarrollar los proyectos de colaboración entre universidades, empresas, formación o capacitación permanente, colectivos de estudiantes y otros para reflexionar juntos sobre el papel de las lenguas con fines profesionales y dar a conocer los resultados de estas colaboraciones para promover las lenguas con fines profesionales en general, insistiendo en la contribución de la formación en lenguas con fines profesionales a la profesionaliza-

ción. Por eso, terminaré subrayando la importancia de encuentros y de asociaciones como el *GERES*.

Bibliografía

GADREY, Jean, "De Peps-Économie à l'économie comme science citoyenne", 2013.

[En línea] <http://alternatives-economiques.fr/blogs/gadrey/2013/04/05/de-peps-economie-a-l%E2%80%99economie-comme-science-citoyenne/#more-496> (consultado el 01/06/17)

IGLESIAS-PHILIPPOT, Yannick, "La compétence informationnelle en didactique des langues-cultures: le cas de l'espagnol de spécialité", *Cahiers du GERES*, n° 4, 2012, p.39-59.

[En línea] <https://www.geres-sup.com/cahiers/les-sommaires-des-cahiers/articles-des-cahiers-n-4/> (consultado el 01/06/17)

IGLESIAS-PHILIPPOT, Yannick, "Transversalité et homologie entre l'organisation apprenante et l'enseignement-apprentissage des langues", EDL (*Études en Didactique des Langues*), n° 21, *Transversalités en didactique des langues*, LAIRDIL, Université de Toulouse III, 2013, p. 83-99.

IGLESIAS-PHILIPPOT, Yannick, "La pédagogie de projet en langues au service de la professionnalisation à l'Université", *Cahiers du GERES*, n° 7, 2015, p. 61-69.

[En línea] <https://www.geres-sup.com/cahiers/les-sommaires-des-cahiers/articles-des-cahiers-n-7/> (consultado el 01/06/17)

LE BOTERF, Guy, *Construire les compétences individuelles et collectives. Le modèle : agir avec compétence en situation. Les réponses à plus de 100 questions*, Paris, Eyrolles, 2013.

PARLIER, Michel, "Organisation apprenante et performance". Conferencia presentada en las *14es Rencontres de l'entreprise et du système de formation en Languedoc-Roussillon*, 2011 (enlace web actualmente inactivo).

PEPS-Économie, < <http://pepseco.wordpress.com/> > (consultado el 01/06/17)

<http://www.lemonde.fr/economie/article/2013/04/02/la-crise-economique-est-aussi-une-crise-de-l-enseignement-de-l-economie_3151936_3234.html> (consultado el 01/06/17)

<http://www.alternatives-economiques.fr/pour-un-enseignement-pluraliste-de-l-economie_fr_art_1073_53162.html> (consultado el 01/06/17)

<<http://alternatives-economiques.fr/blogs/gadrey/2013/04/05/de-peps-economie-a-l%E2%80%99economie-comme-science-citoyenne/#more-496>> (consultado el 01/06/17)

PERRENOUD, Philippe, *Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi ? Comment ?*, Genève, Université de Genève, 1999, p. 1-12.

[En línea]
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html (consultado el 01/06/17)

PUREN, Christian, "Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères", 2009, p. 1-31.

PUREN, Christian, "Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique", *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XX : n° 1, 2011, p.11-24.

[En línea] <<http://apliut.revues.org/3119>> (consultado el 01/06/17)

PUREN, Christian, "Langues sur objectifs spécifiques : entre l'approche communicative et la perspective actionnelle du CECRL, quelles évolutions didactiques et quels changements pratiques ?". Reprise, sous forme d'un diaporama sonorisé, de la conférence

faite à l'Universidade do Minho (Braga, Portugal) le 28 avril 2012, dans le cadre du séminaire "Five years of Bologna. Upgrading or downsizing multilingualism?", 2012.

[En línea] <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012g/>> (consultado el 01/06/17)

[En línea] < <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>> (consultado el 01/06/17)

REVERDY, Catherine, "Des projets pour mieux apprendre?", *Institut Français de l'Éducation*, 2013, p. 1-24.

[En línea] < <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/82-fevrier-2013.pdf> > (consultado el 01/06/17)

RICHER, Jean-Jacques, "Conditions d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues", *Langues de spécialité et professionnalisation, Cahiers de l'Apliut*, Vol. XXXIII N°1, 2014, p. 33-49.

[En línea] <<http://apliut.revues.org/4162>> (consultado el 01/06/17)

SNESUP, "Mission des universités : le retour du refoulé", C. Charle, *LE SNESUP*, n° 627, septembre 2014, p.11.

UNESCO, *L'Enseignement Supérieur en Europe, Les universités entrepreneuriales en Europe : héritages, réalités et aspirations*, vol. XXXI, N° 2, 2006, p.3.

[En línea]
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001481/148166f.pdf> >
(consultado el 01/06/17)