

APLICACIÓN DEL ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Conseil, Ludivine¹, Garcia-Marques, Maria-Emilia², MCDaniel Mann, Stan³

1: Departamento de Traducción y Comunicación Intercultural
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad Europea de Valencia
Calle General Elío, 8 46010 Valencia
e-mail: ludivine.conseil@uem.es, web: <http://www.valencia.uem.es/>

2: Departamento de Ciencias Sociales
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad Europea de Valencia
Calle General Elío, 8 46010 Valencia
e-mail: mariaemilia.garcia@uem.es, web: <http://www.valencia.uem.es/>

3: Departamento de Idiomas
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad Europea de Valencia
Calle General Elío, 8 46010 Valencia
e-mail: stan.mcdaniel@uem.es, web: <http://www.valencia.uem.es/>

Resumen. *Este artículo explora las posibilidades de utilizar el enfoque orientado a la acción como metodología didáctica en la enseñanza de idiomas. La base de este enfoque metodológico es que considera al alumno como un “agente social” que aprende a través de la realización de tareas individuales o colectivas. Es un aprendizaje enfocado a la consecución de habilidades comunicativas y sociales. Este artículo ejemplifica el diseño de actividades y los beneficios obtenidos al aplicar este tipo de enfoque a través de una actividad llevada a cabo en la asignatura de francés del primer curso del Grado en Traducción y Comunicación Intercultural.*

Palabras clave: Enfoque orientado a la acción, Enseñanza de Idiomas, Diseño de actividades, Aplicabilidad del conocimiento.

1. INTRODUCCIÓN

El *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* (De Europa, 2002) es un estándar europeo que sirve para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una lengua. Este estándar se derivó a partir de una observación: los sistemas de evaluación y certificaciones de idiomas en Europa, eran tan numerosos y diversos, que habían perdido su coherencia y transparencia. Era necesario, entonces, crear un marco común de referencia para la enseñanza de idiomas, cuyo objetivo fuese armonizarla alrededor de los tres ejes siguientes: aprender, enseñar y evaluar. Tras diez años de investigaciones, se publicó el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* en el 2001 y fue difundido por el Consejo de Europa.

Una de las grandes dificultades a las que se enfrentan los docentes, es la falta de motivación del alumnado (Marlies, Dochy, & Struyven, 2013). Con el objetivo de mantener alta la motivación del alumnado y conseguir un aprendizaje significativo, han surgido nuevos enfoques educativos tales como el enfoque orientado a la acción.

El *MCER* preconiza un enfoque orientado a la acción dando mayor importancia al concepto de “acción social” y enfatizando la dimensión colectiva de las acciones junto a su finalidad social. Este enfoque considera al alumno como un usuario de la lengua que aprende la lengua a través de su uso y mediante la realización de tareas en un contexto social determinado.

Este enfoque de aprendizaje es muy recomendable para la enseñanza de idiomas, ya que mediante la acción el alumno se convierte en el actor y en el protagonista de su aprendizaje. El alumno ya no se comunica solamente para hablar con el otro, sino para actuar con el otro.

Coincidiendo con la filosofía del *MCER*, el plan Curricular del Instituto Cervantes (Santa-Cecilia,1999) afirma que "*el alumno, como agente social, ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación de que se dan la interacción social*". La lengua ya no se considera como algo abstracto sino como un medio de socialización. Es un enfoque que implica directamente al usuario de la lengua y que por lo tanto mantiene un alto nivel de motivación.

En este artículo presentamos, en una primera parte, el enfoque orientado a la acción enfatizando las motivaciones que llevan a su uso en la enseñanza de idiomas. El resto del artículo muestra cómo se puede aplicar de una manera pragmática en el aula dicho enfoque. Se presenta un ejemplo de una actividad que se ha llevado a cabo, durante 3 años consecutivos, en la asignatura de francés del primer curso del Grado de Traducción y Comunicación Intercultural.

2. MARCO TEÓRICO: EL ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (*MCER*) (De Europa, 2002), es una herramienta creada por el Consejo de Europa en el 2001 cuyo objetivo es armonizar la enseñanza de idiomas. Sus tres objetivos son los siguientes:

- 1- Establecer escalas de niveles que permitan describir de manera clara y transparente, las competencias alcanzadas por un estudiante en un nivel dado.
- 2- Participar en la definición de niveles de referencia.
- 3- Proponer una herramienta de autoevaluación de las competencias: el portafolio de idiomas.

Es también el primero en adoptar y en recomendar un nuevo enfoque en la enseñanza de idiomas: el enfoque orientado a la acción.

Según el *MCER*, el enfoque orientado a la acción es un enfoque que:

“se centra en la acción en la medida que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionados con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de “tareas” en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. (Europa, 2002)

Desde este enfoque, la enseñanza de idiomas se considera como una preparación al uso activo del idioma con el fin de comunicar. El alumno se entiende como un “**agente social**”, lo que significa que el alumno es también un alumno-usuario del idioma cuyas

tareas comunicativas no están solamente relacionadas con la lengua y que los actos de habla son actos sociales. Se aprende un idioma no solamente por el placer de aprender sino realmente con el fin de integrarse en una comunidad distinta y para convertirse, en la medida de lo posible, en un agente social de pleno derecho. Por lo que nuestro alumno deberá ser capaz de realizar “**tareas**”. Ya no vamos a limitarnos al contexto de la clase, el alumno deberá ser capaz de *actuar* con los demás no sólo en un contexto académico sino en un contexto social. Tal y como nos recuerda el MCER “Aunque *los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido*” (MCER p.9). Las tareas que el alumno tendrá que realizar movilizarán todas sus competencias así como todos sus recursos (estratégicos, cognitivos, verbales y no- verbales) para lograr el resultado deseado, es decir, el éxito de su comunicación lingüística.

En este sentido, el **concepto de tarea** es la base de este enfoque y la base del MCER, ya que el nivel de competencia de un alumno se define en función del número de tareas que será capaz de realizar. Estas tareas se realizan en unas circunstancias dadas, en un ámbito dado y dentro de un sector concreto. La tarea está enfocada hacia un objetivo que alcanzar o hacia un resultado: “*la tarea es un conjunto de acciones finalizadas en un sector concreto con una meta definida y un producto particular*” (Europa, 2002). Cuando hablamos de tarea, siempre tendremos un significado, una razón, un objetivo, una necesidad y un destinatario concreto. La tarea puede ser sencilla o múltiple, de uso de la lengua o no: “*el tipo de tareas puede ser muy variado y exigir más o menos actividades de lengua*” (Europa, 2002).

Las tareas pueden ser individuales o colectivas. El MECR diferencia entre dos categorías: (1) Las tareas “*de la vida real*”, elegidas en función de las necesidades del alumno fuera del aula o en un contexto de aprendizaje. (2) Las tareas “*comunicativas de carácter pedagógico*”, en las cuales los alumnos se comprometen a participar en situaciones ficticias, en las que usan la lengua meta en vez de la materna, para prepararse a la realización de tareas comunicativas reales.

Por lo tanto, la tarea sería toda actividad que sitúa al alumno en la acción. Si el alumno está en ella, este alumno se sentirá motivado y se comprometerá personalmente a su aprendizaje.

Hemos podido comprobar que, en el enfoque orientado a la acción, el alumno ya no se comunica sólo para *hablar* con el otro, sino para *actuar* con el otro. Es evidente que la comunicación tiene su importancia y se necesitará desarrollar los diferentes componentes de la competencia de comunicación. Se deberá entrenar en las actividades de la lengua y será necesario descubrir los elementos culturales. Además se deberán tomar en cuenta otros elementos para llevar a cabo con éxito la tarea, tales como los talentos de cada uno en lo que se refiere a la comunicación no verbal. Ya no se entra en la lengua por el léxico, ni por una temática, un concepto o una función, sino que el aprendizaje se dirige según el entorno de la tarea. Los actos de habla, y por consiguiente, el vocabulario y la gramática, se encuentran en un segundo plano con respecto a la tarea. Cobran todo su significado solamente porque forman parte de unas acciones contextualizadas. El aula en sí se convierte en un espacio social en el cual el alumno puede vivir/ experimentar de manera “natural” cierto número de tareas, y “simular” las que tendrá que realizar en el contexto de la lengua meta. El alumno será también el agente de su aprendizaje en colaboración con el grupo-clase.

2.1. Motivación para usar este tipo de enfoque

El uso de este tipo de enfoque en las clases de idiomas supone introducir actividades de la “vida real”. Para los alumnos es la ocasión de salir del contexto académico y de las simulaciones, les permite darse cuenta de que son capaces de comunicar para hacer algo real. Se introduce un aspecto auténtico en el uso del idioma y en sus interacciones.

El papel del profesor cambia también con este enfoque, se convierte en un creador de tareas y tendrá que buscar colaboraciones con usuarios nativos del idioma-meta con los que los alumnos podrán interactuar. El profesor ya no es el destinatario (directo o indirecto) de las producciones de los alumnos y ya no es el único que va a evaluarles.

El profesor se convertirá en una persona-recurso. Los alumnos acudirán a él con el fin de que sus producciones sean las más adecuadas a su interacción social. Este tipo de enfoque involucra al alumno en su proceso de aprendizaje para motivarlo, se adapta a sus necesidades y lo pone en situaciones de interacción con locutores nativos en un contexto real.

Como conclusión, podemos afirmar que el aprendizaje orientado a la acción: (1) aumenta la motivación del alumnado, (2) permite la aplicabilidad del conocimiento, (3) potencia que el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje se centre en el alumno y no en el profesor, (4) fomenta el aprendizaje autónomo y cooperativo (Foley, 1999) (Marquardt, 1999).

3. DISEÑO DE UNA ACTIVIDAD

En esta sección se presenta un ejemplo de actividad que adopta el enfoque orientado a la acción aplicado en la asignatura Lengua C francés con alumnos de primer año del Grado en Traducción y Comunicación Intercultural, en la unidad didáctica cuya temática es la gastronomía: « Au restaurant » / « En el restaurante ». Esta actividad se ha aplicado durante tres años consecutivos.

La actividad consiste en organizar una salida a un restaurante francés de Valencia con el grupo que tiene un nivel A2 según el *MCER*. La actividad se llama « Découvrons la gastronomie française à Valencia en allant au restaurant ! » / « Descubrimos la gastronomía francesa en Valencia yendo al restaurante ». Aunque en este caso la actividad se va a realizar en francés, se puede perfectamente adaptar a cualquier idioma extranjero.

La actividad permitirá introducir a los alumnos de lleno en la acción. Van a aprender actuando/ haciendo y se van a encontrar en un contexto prácticamente auténtico. Se trata de realizar una inmersión 100% lingüística y cultural durante el tiempo de una salida al restaurante. Tendrán que elegir un restaurante francófono negociando entre ellos, realizar la reserva telefónica interactuando con un nativo y vivir una verdadera salida al restaurante 100% en el idioma estudiado. De esta forma, se realizará el pedido de la comida en francés, se conversará con los compañeros durante la comida en francés, se comunicará con el camarero en francés y se descubrirán aspectos culturales de la lengua francesa a través de su gastronomía convirtiéndose en aprendices-críticos culinarios.

3.1. Objetivos

Los objetivos pedagógicos principales son los siguientes:

- Los alumnos serán capaces de determinar las necesidades relacionadas con la organización de una salida al restaurante, tales como consultar y fijar con los demás el número de comensales, la hora, el día y las preferencias culinarias de

cada uno. Las competencias destacadas para lograr este primer objetivo serán esencialmente de interacción y comprensión oral.

- Los alumnos serán capaces de buscar y seleccionar información relacionada con el tipo de restaurante. Para ello, deberán usar la mediación así como la comprensión escrita.
- Los alumnos serán capaces de justificar su elección y convencer al público. Serán capaces de realizar y confirmar una reserva telefónica. Serán capaces de transmitir una información y podrán aclarar posibles dudas. Alcanzarán estos objetivos mediante la producción e interacción oral.
- Los alumnos serán capaces de dar una opinión sobre un plato y de realizar una crítica tanto oral como escrita. Para ello, recurrirán a la producción oral y a la producción e interacción escrita.

3.2. Desarrollo de la actividad

La actividad se estructura en 2 sesiones de 2 horas de trabajo en el aula, una sesión de 2 horas en el restaurante y una sesión de una hora de trabajo en casa. A continuación se detallan cada una de estas sesiones:

1. “BUSCAR Y ELEGIR CONJUNTAMENTE EL RESTAURANTE” / “CHERCHER ET CHOISIR ENSEMBLE LE RESTAURANT

En primer lugar, los alumnos deben ponerse de acuerdo para elegir el tipo de restaurante que conviene a todo el grupo, teniendo en cuenta las necesidades de cada uno. Para ello, deben consensuar el precio máximo que están dispuestos a pagar, las preferencias de cada uno, la ubicación etc. A partir de sus respuestas, se establecen los aspectos que deben tener en cuenta a la hora de realizar la búsqueda del restaurante.

Después, tienen que buscar información sobre los diferentes restaurantes franceses que se pueden encontrar en Valencia, a través de páginas web o usando la mediación al preguntar a amigos y parientes.

Esta búsqueda de información se prepara en grupos reducidos en casa.

Finalmente, deben hacer una presentación oral delante de sus compañeros de los tres restaurantes que han seleccionado, justificando e intentando convencer a los demás de su buena elección. Después, deben decidir conjuntamente dónde van a ir finalmente. En esta última parte, se trabaja tanto la producción como la interacción oral durante la negociación.

2. “RESERVA TELEFÓNICA”/ “RÉSERVATION TÉLÉPHONIQUE”

Una vez elegido restaurante, deben realizar la reserva telefónica de la mesa acordando previamente la fecha, la hora y el número de comensales.

La preparación de la reserva se realiza en pequeños grupos bajo la forma de una simulación. Cada grupo prepara un diálogo de reserva con las condiciones establecidas en clase y utiliza las estructuras aprendidas para tal efecto. El diálogo se prepara por escrito y luego, se interpreta delante del resto de la clase. Con esta actividad, se trabaja la producción escrita, la producción oral y la interacción oral.

A partir de este momento, los alumnos van a encontrarse sumergidos en la acción, se han entrenado con la simulación pero ahora deben hacerlo « realmente » con un interlocutor nativo. Se trata de llamar al restaurante seleccionado. Se elige a un alumno por sorteo, el cual debe realizar la reserva en francés con un nativo. El profesor se asegurará previamente de la presencia de una persona nativa al otro lado del teléfono. Una vez la conversación terminada, el alumno transmitirá oralmente a sus compañeros,

la parte de la conversación telefónica no escuchada. La interacción es la competencia más trabajada en esta parte y la motivación es muy alta ya que el alumno elegido, ha podido comprobar que ha sido entendido, que se ha comunicado no sólo para “hablar” sino para “actuar”, que ha logrado su objetivo que era reservar correctamente una mesa y que los demás aunque más pasivos, han sido también testigos del éxito de esta “acción social”.

3. “EN EL RESTAURANTE”/ “AU RESTAURANT”

En el restaurante, durante la comida, la conversación debe realizarse enteramente en francés, el profesor debe preguntar si pueden ser atendidos por una persona nativa.

En el restaurante, los alumnos se convierten en actores de su aprendizaje ya que se comunican oralmente para pedir el menú, para aclarar dudas sobre algunos ingredientes... El ambiente en sí, favorece no sólo la comunicación, sino que otros elementos culturales e interculturales entran en esta última etapa de la actividad, como pueden ser la música de fondo en francés, la decoración del local etc. Tienen que elaborar estrategias para poder lograr su objetivo que es, poder pedir lo que quiero comer y poder informarme sobre el entorno y entender los comentarios de una persona nativa.

Esta parte es la más distendida pero también es la que más refuerza la motivación de los alumnos ya que, ya no sólo se trata de comunicar con el profesor o con los compañeros, sino que, se trata de comunicar con un nativo en un contexto social determinado y para lograr un objetivo concreto.

4. “CRÍTICA CULINARIA”/ “CRITIQUE CULINAIRE”

La última parte de la actividad permite reforzar la producción escrita en una situación auténtica, ya que se trata de redactar una crítica en francés del restaurante. Van a tener que publicarla en un foro de viajeros como por ejemplo, tripadvisor.

Tendrán que relatar su experiencia pero también tendrán que tener en cuenta que al publicar la crítica en un sitio público y abierto, el mensaje llega y pueden a posteriori interactuar por escrito con otros interlocutores nativos.

3.3. Resultados obtenidos

Esta actividad permitió no sólo llevar a cabo todos los objetivos comunicativos y lingüísticos de la unidad didáctica “Au restaurant”/ “En el restaurante” sino que, integra elementos de la realidad, así como elementos culturales e interculturales, igual que si hubieran estado en el país del idioma estudiado. Se trata, de alguna manera, de realizar una inmersión 100% lingüística y cultural en el propio país del estudiante. Durante esta actividad se logró que el alumno aprendiese la lengua, no sólo para usarla, sino que usándola poder llevar a cabo las tareas de la vida cotidiana que necesita o le interesan. En esa acción motivada se aprende a usar la lengua de forma contextualizada y auténtica (Pacheco, 2008).

Los alumnos tomaron conciencia de que es posible acercarse a la cultura francófona desde su propio país y encontrarse en una situación casi auténtica sin necesariamente tener que viajar a un país francófono. Descubrieron la cultura francófona mediante su gastronomía y gracias a los numerosos intercambios lingüísticos y culturales que surgieron durante la actividad.

Además, se pudo trabajar la competencia plurilingüe y pluricultural según la definición de Coste, Moore y Zarate como “*compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues eta, à des degrés divers, l’expérience de plusieurs cultures, tout en*

étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel" (Coste, 1998) a lo largo de la actividad, tanto durante los ejercicios de búsqueda, como a lo largo de la comida, ya que fueron los actores de su aprendizaje desde el principio hasta el final y gracias también a la dimensión colectiva de la actividad.

Efectivamente, vivieron juntos una nueva experiencia, construyeron y coordinaron conjuntamente las diferentes estrategias necesarias para llevar a cabo la actividad, teniendo en cuenta un contexto específico.

A su vez, esta actividad reforzó las relaciones entre ellos. Al salir del contexto propiamente dicho del aula, los alumnos aprendieron a conocerse mejor en un contexto más distendido. Fue muy positivo para la dinámica de grupo y para su motivación.

Esta actividad se ha realizado durante tres años consecutivos con resultados similares. En todos los casos, los alumnos destacaron la importancia de poder practicar el idioma de una manera activa en un contexto real y cómo este tipo de actividades aumentaban su motivación. Además, recalcaron el hecho de que les permitió conocerse mejor y que disfrutaron aprendiendo.

Desde el punto de vista del profesorado, los resultados han sido muy satisfactorios. En las tres ediciones, los profesores notaron un mayor interés por parte de los alumnos, una mayor participación en clase y buenos resultados en las pruebas de evaluación finales. Además, esta actividad ha fomentado una mejor relación profesor-alumno. Coincidimos con Arnold y Brown (2000) al afirmar que el hecho de estimular la empatía, la autoestima, la motivación y otras variables emocionales positivas, facilita notablemente el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero y lo hemos podido comprobar gracias a esta actividad.

4. CONCLUSIONES

En esta comunicación se ha comprobado la viabilidad y los beneficios de aplicar un enfoque orientado a la acción en la enseñanza de idiomas.

Al integrar el enfoque orientado a la acción en las clases de idiomas, se integran los contenidos del temario con tareas de la vida real. Los alumnos perciben que aprenden un idioma para comunicarse con interlocutores reales y para lograr un objetivo real. Las interacciones ya no se realizan solamente con el fin de ser evaluadas, sino que se hace uso de la lengua para conseguir realizar una acción y alcanzar una meta.

El uso de tecnología, internet y actividades fuera del aula potencia que los alumnos, además de interactuar con el profesor y sus compañeros, interactúen con otros estudiantes y con personas nativas. Por ejemplo, en la actividad expuesta en la Sección 3, los alumnos interactúan con el interlocutor telefónico, el camarero y el propietario del restaurante con el fin de realizar la reserva y comer en el restaurante.

El hecho de interactuar con personas ajenas a la clase y el hecho de realizar tareas enfocadas a la acción aumenta la motivación de los alumnos. Para ellos, es una manera de salir del aula y de darse cuenta de que son capaces de comunicarse para lograr un objetivo. Les brinda la oportunidad de vivir la comunicación y la acción en toda su dimensión. Aunque necesiten el espacio protegido del aula para entrenarse, es importante que se enfrenten a situaciones de la vida real para darse cuenta de que las situaciones sistematizadas del aula no siempre valen para la vida real y que es importante prepararse para ello. Se introduce autenticidad en el uso del idioma y en las interacciones.

El papel del profesor cambia también con este tipo de tareas, se convierte en el creador de la tarea y debe buscar colaboradores francófonos con los cuales los alumnos pueden

interactuar. El profesor ya no es el único destinatario (directo o indirecto) de las producciones ni el único evaluador.

Por último cabe destacar que este enfoque educativo es aplicable a otras disciplinas tales como economía o derecho, siempre y cuando se adapten las actividades a realizar al contexto de la asignatura y al nivel de los estudiantes.

REFERENCIAS

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.

Coste, D., Moore, D., Zarate G. (1998) : *Compétence plurilingue et pluriculturelle, le Français dans le monde. Recherches et applications*. Paris : CLE International

De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*.

Pacheco, J. E. (2008). Evaluación de la competencia: creación y construcción de un modelo de prueba. *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*, 19-26.

Foley, G. (1999). Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education. *Global Perspectives on Adult Education and Training*. ERIC.

Marlies, B., Dochy, F., & Struyven, K. (2013). The effects of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 484–501.

Marquardt, M. J. (1999). *Action learning in action: Transforming problems and people for world-class organizational learning*. Davies-Black Publishing. (Palo Alto, Calif. and Alexandria, Va.).

Santa-Cecilia, A. G. (1999). El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas. *la Enseñanza del español mediante tareas*, 2, 121.