

La Perspectiva de Acción en la clase de Lenguas Extranjeras

The Action Perspective in the Foreign Languages class

*Keyi Rondón Sánchez*¹

*Carlos Pineda Sánchez*²

*Edelio Rondón Alarcón*³

Resumen

En la siguiente investigación se presentarán los fundamentos y fortalezas de la perspectiva de acción en la clase de Lenguas Extranjeras. Con el objetivo de entrenar al profesor de idiomas sobre los enfoques actuales de la lengua; teniendo en cuenta que los docentes en formación aún poseen limitaciones para comunicarse en el idioma extranjero. Para ello se fue necesaria la utilización de varios métodos científicos tales como: análisis y síntesis, inducción y deducción entre otros. Con ello se pretende que el individuo sea un actor social y logre interactuar de manera espontánea en situaciones de la cotidianidad. El profesor debe ser entrenado para enfrentar nuevos retos y exigencias frente a sus estudiantes, así como en el desarrollo de su autoaprendizaje.

Palabras Clave: perspectiva de acción, actor social, tarea, marco común europeo

Abstract

In the following investigation, the foundations and strengths of the action perspective in the Foreign Languages class will be presented. This work has the objective of training the language

¹ Licenciada en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras (Inglés y Francés). Máster en Ciencias Pedagógicas. Profesora Auxiliar. Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de la Tunas, Cuba. E-mail: keyirs@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5226-1147>

² Licenciado en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras (Inglés). Asistente. Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de la Tunas, Cuba. krlosp1972@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4128-9114>

³ Licenciado en Educación Primaria. Máster en Ciencias Pedagógicas. Profesor Auxiliar. Departamento de Psicopedagogía. Universidad de Las Tunas, Cuba. edeliiora@ult.edu.cu ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1307-2276>



teacher in the current language teaching approaches, taking into account that teachers in training still have limitations to communicate in the foreign language. For this, it was necessary to use various scientific methods such as analysis and synthesis, induction and deduction, among others. The need for the individual to be a social being and manage to interact spontaneously in everyday situations is argued, as well as that the teacher must be trained to face new challenges and demands in front of his students as well as in the development of his self-learning.

Key words: action perspective, social actor, task, Common European Framework

Introducción

La perspectiva orientada a la acción es así definida por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación (MCER):

La perspectiva privilegiada [...] es muy generalmente también del tipo orientado a la acción en el sentido de que considera sobre todo al usuario y al aprendiz de una lengua como actores sociales que deben realizar tareas (que no son sólo lingüísticos) en determinadas circunstancias y ambiente, dentro de un determinado campo de acción. (MCER, 2001).

Lo anterior presupone que ya no nos comunicamos sólo para hablar con el otro, como proponía el enfoque comunicativo de los años 80, sino que nos comunicamos para interactuar con el otro. Cuando el alumno actúa para comunicarse, solicita tres componentes: el componente lingüístico (formas verbales, estructuras gramaticales, léxico y fonética), el componente sociolingüístico (que considera la lengua como un fenómeno social con sus marcadores de relaciones sociales, sus dialectos y acentos) y el componente pragmático (elección de registro lingüístico, elección de estrategias discursivas para lograr un objetivo específico). Así, la gramática o el léxico ya no se consideran objetivos lingüísticos sino herramientas lingüísticas.

Cuando el profesor pide al alumno que hable con los demás, no se trata sólo de un acto de habla, sino que es ante todo un acto social. Esta perspectiva representa un punto de inflexión en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, ya que redefine el estatus del estudiante y las tareas que tiene que realizar. Así, el estudiante ya no sólo se vuelve hacia la institución escolar, sino también hacia la sociedad. Como resultado, las tareas que debe realizar son tanto académicas como sociales.

Desarrollo

Desde una perspectiva pedagógico lingüística existen múltiples ventajas en la alineación al MCER, lo que es sustentado en teorías de probada aceptación en la comunidad internacional (Carvajal, F. et al., 2022). El enfoque orientado a la acción del MCER representa un cambio de dirección al pasar de programas basados en una progresión lineal a partir de estructuras lingüísticas, o en un conjunto de funciones y nociones predeterminadas, a programas fundamentados en el análisis de necesidades, orientados a tareas de la vida real y contruidos en torno a nociones y funciones seleccionadas deliberadamente.

La idea es diseñar currículos y cursos que se fundamentan en las necesidades comunicativas del mundo real, organizados en torno a tareas de la vida real y con la ayuda de los descriptores «puede hacer» (can do) que marcan los objetivos para los estudiantes. El mensaje metodológico del MCER es que el aprendizaje de la lengua debería encaminarse a posibilitar que los aprendientes actúen en situaciones de la vida real, se expresen y realicen tareas de diferente naturaleza. Por lo tanto, el criterio que se sugiere para la evaluación es la capacidad de comunicarse en la vida real, en relación con un contínuum de capacidades (Niveles A1-C2).

La presentación de puntos de referencia comunes es algo secundario al objetivo principal del MCER de fomentar una enseñanza de lenguas de calidad y una Europa de ciudadanos

plurilingües de mentalidad abierta. Este objetivo quedó claramente confirmado en el Foro Intergubernamental de Política Lingüística en el que se revisó el progreso del MCER en 2007, así como por varias recomendaciones del Comité de Ministros.

Este enfoque principal se subraya de nuevo en el texto *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco et al., 2016). Sin embargo, el Foro de Política Lingüística destacó también la necesidad de usar de forma responsable los niveles de referencia del MCER, así como el empleo de las metodologías y los recursos proporcionados para elaborar los exámenes y relacionarlos con el MCER.

La presentación de un esquema descriptivo común, los niveles comunes de referencia, y de los descriptores ilustrativos que definen aspectos del esquema en los diferentes niveles tiene la finalidad de proporcionar un metalenguaje común para los profesionales de la enseñanza de lenguas que facilite la comunicación, la colaboración profesional, la movilidad y el reconocimiento de los cursos realizados y de los exámenes aprobados.

Con respecto a los exámenes, la División de Política Lingüística del Consejo de Europa ha publicado un manual para relacionar los exámenes de idiomas al MCER (Consejo de Europa, 2009), acompañado ahora además de un conjunto de herramientas con material complementario y un volumen de estudios de caso publicado por Cambridge University Press (ALTE, 2011), así como un manual para el desarrollo y análisis de exámenes de lenguas.

Con las actividades comunicativas de la lengua y estrategias, el MCER sustituye el modelo tradicional de las cuatro destrezas (comprensión oral, expresión escrita, comprensión de lectura, expresión escrita), que se considera cada vez más inadecuado a la hora de captar la compleja realidad de la comunicación. Además, la organización en las cuatro destrezas no se presta a ninguna consideración sobre propósito o macrofunción. La organización que propone el

MCER está más próxima al uso de la lengua en la vida real, que se basa en la interacción en la que el significado se coconstruye. Las actividades se presentan en cuatro modos de comunicación: comprensión, expresión, interacción y mediación. Este enfoque de las actividades lingüísticas que va más allá de las cuatro destrezas, procede de uno de los estudios preliminares redactados para la elaboración del MCER (North, 1994).

El MCER es, en esencia, una herramienta para ayudar a la planificación de currículos, de cursos y de exámenes partiendo de lo que los usuarios o aprendientes necesitan ser capaces de hacer mediante la lengua. La base de esta planificación la proporciona un esquema descriptivo integrador que contiene las escalas de descriptores ilustrativos de lo que el/la estudiante «puede hacer» para tantos aspectos del esquema como sea factible y que se completa con las especificaciones de contenidos publicadas por separado para las diferentes lenguas (Council of Europe, 2001).

De acuerdo con la perspectiva orientada a la acción promovida por el MCER, los alumnos se preparan en clase, a través de un enfoque basado en la realización de tareas. En esta perspectiva, el nivel de competencia de un estudiante se define según el mayor o menor número de tareas que es capaz de realizar correctamente. Dependiendo de los contextos y circunstancias, por supuesto, las tareas serán diferentes, pero, si nos ubicamos en la lógica del MCER, el objetivo es constante: realizar diferentes tareas con miras a integrarse eventualmente en otra comunidad para poder convertirse, en la medida de lo posible, en un actor social por derecho propio.

En esta perspectiva, se puede establecer una continuidad entre las tareas en las que el estudiante se involucra en clase como aprendiz porque son parte del proceso de aprendizaje y aquellas que se le lleva a realizar como usuario de la lengua en la "vida real". Este

posicionamiento implica otro, fundamental para comprender los entresijos de la articulación entre el enfoque comunicativo y la perspectiva de la acción: la transición del aprendizaje individual (que puede asociarse al enfoque en el estudiante, propio del enfoque comunicativo y que es perfectamente ejercitados durante juegos de rol y simulaciones) al aprendizaje colaborativo y solidario apoyándose en la acción social y comunicacional (que se puede asociar, por intentar el paralelo, con un enfoque en el grupo que encuentra su expresión en la pedagogía del proyecto).

Es importante que recordemos que hay tarea sólo si la acción está motivada por un resultado o una necesidad, personal o generada por la situación de aprendizaje, si los alumnos perciben claramente el objetivo que se persigue y si esta acción da lugar a un resultado identificable. Por supuesto, uno piensa inmediatamente en la pedagogía de proyectos, que es sin duda la forma más exitosa de un enfoque orientado a la acción. Pero este lugar central dado a la tarea comunicativa concierne a todos los actos pedagógicos.

Aplicación de la perspectiva de acción en la clase de lenguas extranjeras

En el aula, la aplicación de la perspectiva de acción tiene varias consecuencias:

- Considerar a los estudiantes como agentes sociales, lo que significa que se les implica en el proceso de aprendizaje, posiblemente con descriptores como medio de comunicación.
- También implica que se reconoce la naturaleza social del aprendizaje de la lengua y del uso de la lengua, esto es, la interacción entre lo social y lo individual en el proceso de aprendizaje.
- Considerar a los estudiantes como usuarios de la lengua, lo que supone un uso amplio de la lengua meta (se refiere a la lengua extranjera que se aprende) en el aula; se trata de aprender a utilizar la lengua, en lugar de aprender sobre la lengua (como materia de estudio).

- Considerar a los estudiantes como seres plurilingües y pluriculturales, lo que significa permitirles utilizar, cuando sea necesario, todos sus recursos lingüísticos, animándolos a que vean similitudes y regularidades, así como diferencias entre las lenguas y las culturas.

- El enfoque orientado a la acción implica, sobre todo, tareas significativas y colaborativas en el aula, cuyo propósito principal no es la lengua misma. Si el propósito principal de una tarea no es la lengua, debe haber otro producto o resultado (por ejemplo, planear una excursión, confeccionar un cartel, crear un blog, organizar una celebración pública o elegir a un/a candidato/a). Los descriptores se pueden utilizar para concebir estas tareas y también para observar y, si se quiere, (auto)evaluar el uso de la lengua por parte de los estudiantes durante la tarea.

El esquema descriptivo del MCER y el enfoque orientado a la acción sitúan la co-construcción de conocimiento (a través de la interacción) en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que tiene consecuencias evidentes en el aula. Esta interacción se producirá a veces entre el/la profesor/a y el/la estudiante o estudiantes, pero otras, adoptará una naturaleza colaborativa entre los propios estudiantes.

El equilibrio preciso entre un aprendizaje centrado en el/la profesor/a y una interacción colaborativa entre los estudiantes en grupos pequeños ha de reflejar el contexto, la tradición pedagógica en ese contexto y el nivel de dominio de los aprendientes en cuestión. En una época como la nuestra, de sociedades cada vez más diversas, la construcción de conocimiento puede producirse entre varias lenguas y apelar a los repertorios plurilingües y pluriculturales de los usuarios o aprendientes.

En toda situación comunicativa, las competencias generales (por ejemplo, el conocimiento del mundo, la competencia sociocultural, la competencia intercultural, la

experiencia profesional, si se tiene) se combinan siempre con las competencias comunicativas de la lengua (competencias lingüística, sociolingüística y pragmática) y con estrategias (algunas estrategias generales, otras estrategias comunicativas de la lengua) para realizar una tarea (Council of Europe, 2001). Las tareas suelen requerir una cierta colaboración con los demás, de ahí la necesidad de la lengua.

El ejemplo elegido en el capítulo II del MCER de 2001 (una mudanza), trata esta idea, según la cual el uso de la lengua depende solo de la tarea. En el supuesto de trasladar un armario, se recomienda cierta comunicación, preferiblemente utilizando la lengua, pero la lengua no es el objeto de la tarea. Del mismo modo, las tareas que requieren una comunicación más sofisticada, como ponerse de acuerdo sobre la solución a un problema ético o celebrar una reunión de proyecto, se centran en los resultados de la tarea en lugar de la lengua utilizada para conseguirlos.

Por tanto, las competencias y estrategias se movilizan al realizar una tarea y, a su vez, se perfeccionan mediante esa experiencia. En un «enfoque centrado en la acción», que traduce a la práctica el esquema descriptivo del MCER, ciertas tareas colaborativas en el aula de lenguas son, por tanto, esenciales. Corresponde a los profesores de lenguas extranjeras que asuman la perspectiva de acción del MCER, decidir la forma precisa en que pueden adoptar las tareas en el aula y la importancia que deben tener en el programa (el tema de las tareas de la vida real y de las tareas pedagógicas, las posibilidades intermedias entre ambas, los factores que facilitan o complican una tarea desde un punto de vista lingüístico, las condiciones y las restricciones).

El hecho de que el MCER proporcione una visión de las diferentes metodologías para la enseñanza de lenguas y señale que los diferentes enfoques pueden ser apropiados para diferentes

contextos, le aporta enorme validez a la adopción de la perspectiva de acción en la clase de lenguas extranjeras.

De hecho, el esquema del MCER es compatible con varios enfoques recientes para el aprendizaje de una lengua extranjera, como el enfoque por tareas, el enfoque ecológico y, en general, todos los enfoques fundamentados en teorías socioculturales y socio-constructivistas. Al margen de la perspectiva que se adopte, queda implícito que las tareas en el aula de lenguas extranjeras deben tener en cuenta las actividades comunicativas de la lengua y las estrategias que también se producen en el mundo real, como las que se mencionan en el esquema descriptivo del MCER.

Uno de los ámbitos en los que el MCER ha tenido más influencia ha sido en el reconocimiento, en relación con los objetivos de los cursos y la estructura de los exámenes orales, de la distinción fundamental entre expresión (= monólogo sostenido; turnos largos) e interacción (= diálogo; turnos cortos). Cuando se publicó el MCER de 2001, la división de la expresión escrita del mismo modo en expresión escrita e interacción escrita no gozó de mucha aceptación por el público en general. De hecho, la versión original del MCER se modificó para agrupar la interacción escrita y la expresión escrita en «escribir», lo que generó la extendida pero falsa noción de que el MCER aboga por un modelo de cinco destrezas.

Desde entonces, el desarrollo del correo electrónico, los mensajes de texto y las redes sociales muestra que, como en muchas otras áreas, el MCER fue muy avanzado para su época. El cuarto modo, la mediación, se concibió ya durante el trabajo del grupo de autores original del MCER. Este grupo de autores, originalmente constituido por John Trim, Daniel Coste, Brian North y Joseph Sheils.

De lo anteriormente expuesto, se presume que, para lograr la implementación de la perspectiva de acción en la clase de lenguas extranjeras, es necesario asumir la relación que se establece entre los cuatro modos de comunicación: la comprensión y la expresión, divididas entre oral y escrita, dan lugar a las cuatro destrezas tradicionales. La interacción comprende tanto la comprensión como la expresión, pero es más que la suma de estas partes, y la mediación engloba tanto la comprensión como la expresión además de, con frecuencia, la interacción.

Con respecto al enfoque de las actividades lingüísticas, la lista que se muestra a continuación enuncia las ventajas de este tipo de enfoque que va más allá de las cuatro destrezas (North, 1996):

- las categorías propuestas (comprensión, expresión, interacción, mediación) son coherentes no solo para los iniciados, sino también para los usuarios: tales categorías reflejan cómo las personas usan la lengua mejor que como lo hacen las cuatro destrezas;
- dado que estas son las categorías utilizadas en la formación lingüística en el mundo laboral, esto debería facilitar el vínculo entre la lengua para fines generales y la lengua para fines específicos;
- las tareas pedagógicas que implican interacción colaborativa y en grupos pequeños en el aula, proyectos de trabajo, correspondencia con un/a amigo/a extranjero/a, y entrevistas durante exámenes de lenguas, deberían realizarse de forma más fácil con este modelo;
- una organización acorde con actividades transparentes en contextos de uso específicos facilitaría el análisis y la descripción de los «fragmentos de vida» que constituyen la experiencia del/la aprendiente de lenguas;
- este enfoque basado en el género textual estimula la activación de esquemas de contenido y la adquisición de los esquemas formales (organización del discurso) adecuados al género;

- las categorías que destacan la expresión personal, interpersonal y sostenida, son centrales ya en A2 y ayudan a compensar la imperante metáfora de transmisión que considera la lengua como una transferencia de información;
- una cierta distancia con respecto a la organización en cuatro destrezas y tres elementos (estructura gramatical, vocabulario, fonología/grafología) puede poner en valor criterios comunicativos de la calidad de la actuación;
- la distinción «comprensión, interacción, expresión» recuerda las clasificaciones utilizadas para las estrategias de aprendizaje y de actuación y puede propiciar la creación de un concepto más amplio de competencia estratégica;
- la distinción «comprensión, interacción, expresión, mediación» indica en realidad una progresión de dificultad y puede contribuir así al desarrollo del concepto de calificaciones parciales;
- estos contextos de uso relativamente concretos (que evolucionan a macrogéneros/macroeventos comunicativos más que a destrezas o funciones abstractas) permiten establecer de forma más fácil la relación con tareas de evaluación realistas en los exámenes y deberían facilitar que se añadieran descriptores más concretos.

Otro principio a tener en cuenta a la hora de aplicar la perspectiva de acción en la clase de lenguas extranjeras, tiene que ver con el hecho de que el MCER se aparta de la distinción tradicional que establece la lingüística aplicada entre los conceptos chomskianos de «competencia» (no visible) y «actuación» (visible), donde «proficiency» («dominio») se suele definir como el atisbo de la competencia subyacente de una persona que proviene de una actuación concreta. En el MCER, «dominio» («proficiency») engloba la capacidad de realizar actividades comunicativas de la lengua (el/la aprendiente y/o usuario/a «puede hacer...»)

recurriendo tanto a las competencias generales como a las competencias comunicativas de la lengua (lingüística, sociolingüística y pragmática) y activando las estrategias comunicativas apropiadas.

De hecho, la adquisición del dominio se concibe como un proceso circular: al realizar actividades el/la estudiante desarrolla competencias y adquiere estrategias. Este enfoque presenta una visión de la competencia como algo que solo existe al usar la lengua, reflejando a la vez: (a) el punto de vista, en sentido amplio, de la competencia como acción, proveniente de la psicología aplicada, particularmente en relación con el mundo del trabajo y de la formación profesional; y: (b) el punto de vista adoptado actualmente por el enfoque sociocultural del aprendizaje. Los descriptores «puede hacer» (can do) del MCER son un claro ejemplo de esta filosofía.

Por tanto, las estrategias comunicativas de la lengua se consideran en el MCER como una especie de bisagra entre las competencias comunicativas de la lengua y las actividades comunicativas de la lengua. La creación de descriptores para la competencia estratégica estuvo influenciada por el modelo: planificación, ejecución, control y corrección.

Conclusiones

El problema detectado en este artículo tiene un carácter social. Su solución beneficia el desarrollo intelectual y profesional en una esfera importante de la sociedad; la formación de estudiantes desde la perspectiva de acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

El problema que se expresa en el mismo tiene un carácter científico, si se tiene en cuenta que su solución está en las ciencias que confluyen en este proceso: las ciencias generales de la pedagogía, así como las específicas o particulares de la disciplina y especialidad en estudio.

Este estudio demostró la determinación de potencialidades y limitaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Francesa desde la perspectiva de acción, la necesidad de darle continuidad a este estudio en busca de nuevas relaciones epistemológicas que permitan la efectividad y lo novedoso de los métodos y procedimientos que se apliquen.

Referencias

- ALTE. (2011). Manual for language test development and examining – For use with the CEFR. Estrasburgo: Language Policy Division, Council of Europe. <https://rm.coe.int/1680667a2b>.
- Beacco, Jean-Claude; De Ferrari, M.; Lhote, G. (2006). Niveau A1.1 pour le français/référentiel DILF livre. París: Didier.
- Carvajal, F.; Casar Espino, L. A.; Patterson Peña, M. (2022). Pedagogía lingüística que promueve el Marco común europeo de referencia para las lenguas: implicación de la retroalimentación interaccional. Universidad de las Ciencias Informáticas, La Habana.
- Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97> Madrid: Ministerio de Cultura, Educación y Deporte. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Council of Europe. (2009). Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) – A Manual. Estrasburgo: Language Policy Division, Council of Europe. Disponible en <https://rm.coe.int/1680667a2d>.

Consejo de Europa. (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr.

North, B. (1994). Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper defining categories and levels. CC-LANG Vol. 94, N.º 20. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.