

Título: “El enfoque por tareas y el enfoque por acción, ¿enfoques para mejorar el desempeño?”

Cielo, Cecilia y Guastalegnanne, Hernán

Subcomisión académica SEA

Cecilia Cielo: Coordinadora de la Subcomisión académica de SEA. Directora académica, profesora de ELE y profesora para la enseñanza de ELE en Academia Buenos Aires. Examinadora de DELE. Graduada como Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras (UBA). [cielocecilia@gmail.com](mailto:cielocecilia@gmail.com)

Hernán Guastalegnanne: Coordinador Subcomisión académica de SEA. Coordinador Académico de español de International House. Capacitador Universidad Tecnológica Nacional. Máster en educación por la Universidad de Londres. Diploma en ELSE, UBA. Autor de “Bueno, entonces...” Método de autoaprendizaje, niveles A1 y A2. [hernancio@gmail.com](mailto:hernancio@gmail.com)

Palabras clave: enfoques - tareas - acción - desempeño

Resumen:

Un análisis crítico del enfoque por tareas y el enfoque por acción como marcos válidos para que el aprendiz de la L2 logre un desempeño más competente en instancias comunicativas reales.

## “El enfoque por tareas y el enfoque por acción, ¿enfoques para mejorar el desempeño?”

### Un poco de historia...

Podemos rastrear los orígenes del enfoque por tareas o la enseñanza enfocada a la acción ya desde el Nivel Umbral del Consejo de Europa, que tiene su origen en un simposio sobre *La Enseñanza de Lenguas Modernas en la Educación de los Adultos* celebrado en 1971. Se creó buscando el establecimiento de un marco de referencia europeo en el ámbito de la enseñanza de lenguas a adultos. El doble objetivo era hacer la enseñanza de la LE asequible a todos los sectores de la población y fomentar la comprensión, la cooperación y la movilidad geográfica entre los europeos. Surge así la iniciativa del *Proyecto de Lenguas Modernas*, dirigido por J. Trim. Uno de los documentos redactados en 1972 por el *Grupo de Expertos* lleva por título *The Threshold Level* (van Ek, 1975). Tras este documento dedicado al inglés, empiezan a publicarse los equivalentes en otras lenguas europeas: *Nivel Umbral* (español), *Un Niveau Seuil* (francés), *Kontakt Schwelle* (alemán), *Livello Soglia* (italiano), etc.

En la década de los 70 del siglo XX el Consejo de Europa considera que la enseñanza de lenguas modernas debe basarse en los siguientes principios, presentes en el *Nivel Umbral* y vigentes hasta nuestros días:

- Proceso instructivo centrado en los aprendientes

Cada aprendiz del grupo en nivel B1 debe poder hacer una presentación personal y una breve relación de su biografía: el adolescente o joven para el ingreso a una universidad, el adulto para la entrevista laboral y del profesional para adjuntar a una ponencia de un congreso.

- Participación de éstos en la toma de decisiones

El profesor negocia con los aprendices desde el programa del curso y la progresión del aprendizaje hasta las tareas de la clase.

- Contenidos relacionados con la vida de éstos

Se interactúa en un chat para conseguir alojamiento, para contarle a alguien sobre las costumbres de su país, pautar un encuentro, etc.

- Enseñanza comunicativa de la lengua

Se hacen intercambios reales de información en clase. Los estudiantes nuevos formulan preguntas al resto sobre el funcionamiento de la institución, del transporte público de la ciudad, etc. Se tiende al desarrollo de la habilidad de interacción oral y escrita, con interlocutores y lectores definidos.

- Aprendizaje activo (aprender haciendo).

Se pueden hacer salidas que incluyan interacciones con nativos para obtener información, adquirir un producto o contratar un servicio, también se pueden llevar a cabo proyectos de campo.

- Educación permanente.

Podemos desarrollar la autonomía del aprendizaje durante el curso, para que, una vez finalizado, el estudiante tenga herramientas para continuar su recorrido hacia el dominio de la lengua: elegir clases, destinos, exámenes, lecturas o métodos de autoaprendizaje.

El *Nivel Umbral* propone un enfoque que comprende las siguientes áreas:

1. Las **situaciones** en las que se usará la LE, teniendo en cuenta:
  - o Los papeles que desempeñan los interlocutores y la relación entre ellos, p. ej., amigos.
  - o El lugar donde se hallan, p. ej., en un parque público.
  - o El tema que abordan, p. ej., los animales domésticos. P. Slagter (1979) presenta una lista de catorce áreas temáticas con un total de más de ochenta temas. A modo de ejemplo, he aquí tres de las áreas con algún tema entre paréntesis: identificación personal (nombre, edad, domicilio), casa y hogar (muebles, alquiler, electrodomésticos), salud (partes del cuerpo).
2. Las **actividades lingüísticas** en las que tomará parte el alumno, especificadas en términos de las cuatro destrezas, aunque dando prioridad a las destrezas orales.
3. Las **funciones lingüísticas** que desempeñará el alumno. En el *Nivel Umbral* se distinguen seis áreas generales, con más de 70 funciones. La primera área, por ejemplo, es ofrecimiento o petición de información.
4. Las **nociones lingüísticas** que el alumno será capaz de manejar; se distinguen alrededor de cien nociones generales agrupadas en tres áreas. Éstos son algunos ejemplos del área de nociones de propiedades y cualidades: existencia, espacio, tiempo, cuantificación.

5. Las **formas lingüísticas** que el alumno sabrá utilizar, p. ej., [Perdone, ¿tiene hora?].
6. Lo que **el alumno será capaz de hacer al finalizar** el proceso instructivo con relación a los temas especificados en el documento, p. ej., dar información sobre uno mismo (nombre, dirección, edad, etc.).
7. **El grado de dominio** con que el alumno sabrá desenvolverse en estas actividades. Puesto que se trata de un *Nivel Umbral*, es decir, inicial, los objetivos propuestos por P. Slagter (1979) son:
  1. «que un hablante pueda **hacerse entender con facilidad** —velocidad razonable, suficiente precisión y corrección— por un oyente que tenga un dominio nativo o casi nativo de la lengua» y
  2. «que el alumno, en su papel de oyente, **pueda entender la esencia** de lo que le diga —sin frecuentes repeticiones, a una velocidad más bien reducida y con acento más o menos estándar— un hablante con un dominio nativo o casi nativo de la lengua, sin que éste se vea obligado a esforzarse indebidamente».

### **Tarea y acción**

El nivel umbral sentó las bases para la instalación, desarrollo y apogeo del paradigma de enseñanza-aprendizaje para las lenguas dado por el enfoque por tareas. Pero, como señala Puren (Puren 2004), con la publicación y la incorporación del MCER progresivamente se va dejando de lado el concepto de “acto de habla” para darle un lugar de mayor importancia al de “acción” definida no lingüística, sino socialmente.

En el capítulo 2 del MCER, hablando del enfoque adoptado para la enseñanza, se dice que: “Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en 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 sólo relacionadas 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”.

Así, los actos de habla o funciones lingüísticas como “saludar”, “agradecer”, “pedir” tendrían que ver con “tareas comunicativas”, definidas como una tarea de la clase que involucra la comprensión, manipulación, producción o interacción por parte de los aprendices en la lengua meta mientras su atención se centra en el significado, en el sentido, más que en la forma.

No se trata de prescindir a priori de una tarea por comunicativa o por gramatical en sí o de por sí, sino de tener las herramientas analíticas necesarias para elegir la más adecuada según los alumnos, los objetivos, el soporte, etc. La propuesta para la didáctica de las lenguas es abandonar un paradigma de optimización (dentro del que habría que hallar “los mejores procedimientos universales y permanentes”) dirigiéndose hacia un paradigma de adecuación (dentro del que habría que buscar en cada contexto “el procedimiento más eficaz entre todos los disponibles”). La enseñanza de lenguas orientada hacia el desempeño, hacia el uso, se ubica dentro del área de influencia de este paradigma.

Todavía siguiendo a Puren, la definición general y más abstracta de “tarea” sería la de “unidad de sentido dentro del proceso conjunto de aprendizaje y enseñanza”. En las “tareas”, los individuos realizan las acciones utilizando sus competencias específicas de manera estratégica con el objetivo de obtener un resultado concreto. En palabras del MCER: “El enfoque orientado a 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. Por consiguiente, cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas se podría describir como sigue: “Una *tarea* se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupos.”

¿Qué implica decir que este enfoque general está “centrado en la **acción**”? Significa que trabaja con la relación que existe entre:

- “el uso que los agentes hacen de las estrategias ligadas a sus competencias y la manera en que perciben o imaginan la situación” y,

- “la tarea o las tareas que hay que realizar en un contexto específico bajo condiciones concretas”.

Es decir, la relación entre la puesta en funcionamiento del conglomerado de conocimiento lingüístico, semántico, discursivo, pragmático, social, cultural, etc.; y lo que se pretende conseguir con esa intervención o interacción social.

Sin ceder a la pretensión de que la clase pueda recrear el contexto real externo, consideramos que en la clase puede haber un nivel de verosimilitud o de suspensión del cinismo en el que, como en el teatro, aceptamos la simulación o la representación y nos dejamos interpelar por los discursos que allí se producen.

Consideremos dos conjuntos: la clase y la sociedad, y exploremos el área de intersección entre las tareas con finalidad didáctica y el conjunto de las acciones con finalidad social. Frente a cada enfoque el profesor analiza cómo el enfoque y sus dispositivos de enseñanza/aprendizaje trabajan con esta área de intersección dada. Esta intersección entre la clase y la sociedad, señala Puren, se da de maneras diferentes:

- La clase como micro-sociedad auténtica

- La simulación

- La clase como lugar de concepción y realización de acciones con finalidad social

La simulación sería privilegiada en el enfoque comunicativo, mientras que la orientación “proyecto” cubriría los tres modos o realizaciones de la intersección, variando su importancia relativa según entorno y herramientas y sería la orientación privilegiada en la “perspectiva accional”.

Sin embargo, como sigue Puren, esta expresión sería insuficiente en términos descriptivos porque cada metodología, desde la gramática-traducción hasta nuestros días, ha tenido su propia perspectiva accional según las acciones sociales que se pretende que los alumnos sean capaces de realizar en (y con) la lengua meta en cada etapa del desarrollo de la interlengua. La especificidad de la perspectiva accional emanada del MCER enfatiza la dimensión colectiva de las acciones junto a su finalidad social. Ya no se trata de interactuar con extranjeros únicamente en encuentros puntuales para el intercambio rápido y eficaz de informaciones (enfoque comunicativo y enfoque por tareas); sino de, en un entorno globalizado y comunicado de maneras multidimensionales, tener la capacidad de vivir, trabajar y hacer cosas con el otro, en una dualidad en la que cada uno

es, a veces, local; a veces, extranjero, a veces anfitrión y a veces mediador.

“Los límites que separan el aula del mundo real se difuminan en el momento en el que las diferencias entre el aprendizaje y el uso de la lengua resultan difíciles de discernir. El aprendizaje de la lengua a través del uso y el uso a través del aprendizaje se hace factible en el ámbito de la realización de tareas, cuya resolución se corresponde con objetivos que parten de las necesidades de los agente sociales”, (Llorián, 2008: 245).

Ellis, (2003) define una tarea como una actividad que reúne las siguientes características:

- 1. Una tarea es un plan de trabajo.** Constituye un plan para la actuación del aprendiz.
- 2. Una tarea está centrada fundamentalmente en el significado.** Las tareas incluyen algún tipo de vacío, sea de información, de opinión o de razonamiento, que los aprendices deben rellenar utilizando la lengua. Pero el plan de trabajo no especifica qué estructuras lingüísticas concretas deben emplear los participantes, sino que permite que sean ellos quienes elijan la lengua que van a utilizar en cada momento. Por lo tanto, las tareas crean simplemente un marco lingüístico y extralingüístico, dentro de cuyos límites el aprendiz puede moverse con libertad.
- 3. Una tarea implica procesos reales de uso de la lengua.** Las actividades pueden ser semejantes a las que hay que realizar en el mundo real (rellenar un formulario) o no (encontrar cinco diferencias entre dos imágenes), pero los procesos comunicativos que se requieren para resolverlas deben reflejar los que tienen lugar en el mundo real.
- 4. Una tarea puede requerir el uso de cualquiera de las destrezas lingüísticas, así como de varias a la vez.**
- 5. Una tarea pone en marcha procesos cognitivos.** Para su resolución, los aprendices activan procesos de selección, clasificación, ordenamiento, razonamiento o evaluación de una información determinada.
- 6. Una tarea termina con un producto claramente comunicativo,** que constituye el objetivo que se va a perseguir al comenzar la tarea.

## **Desafíos**

El estudiante de español que pretende poner en uso su conocimiento de la LM para lograr un objetivo, tendrá que activar las destrezas y habilidades adquiridas en clase, ésto nos plantea

ciertos desafíos:

- ¿Qué tipo de tareas deberíamos proponer en las clases a nuestros estudiantes para habilitarlos a realizar las tareas que van a encontrar en el mundo real?

El objetivo de nuestro trabajo es capacitar a los estudiantes para que realicen tareas concretas en entornos y campos de acción específicos. Por lo tanto, los medios didácticos a utilizar (materiales, metodología, etc.) deberían permitirles y facilitarles a los estudiantes la aplicación absolutamente real de la lengua. En este sentido, la tarea debe servir para el estudiante sienta que los contenidos y destrezas trabajados (y adquiridos) en clase lo habilitan para elaborar un producto lingüístico real y significativo.

- Si asumimos que el estudiante debe activar los conocimientos, destrezas y habilidades adquiridos en clase para llevar a cabo una tarea real con finalidad social, ¿cómo podemos asegurarnos de que el aprendiz, a lo largo del proceso de aprendizaje, logre integrar todos estos componentes?

A partir de un aprendiz responsable de (y comprometido con) su proceso de aprendizaje, en términos de los contenidos, objetivos, etc.; pareciera que el enfoque más adecuado se realizaría en un programa espiralado, orientado a la acción e hilvanado por tareas y/o proyectos reales y significativos desde los fundamentos hasta la evaluación.

La integración transversal y explícita de conocimientos, destrezas y habilidades debería permitir un movimiento hacia adelante y hacia atrás permanente, que avance tratando cada vez de alcanzar mayor profundidad o complejidad.

## **Bibliografía**

Consejo de Europa. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg.

Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*, Oxford, Oxford University Press



LLORIÁN, Susana. 2008: *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia*. Madrid: Santillana.

Instituto Cervantes. 2007: *Niveles de Referencia para el español, Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Biblioteca Nueva, Madrid.

Puren, C. 2004. Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional - *Porta Linguarum*, Universidad de Granada, nº1, enero 2004, pp. 31 -36

Slagter p. j. 1979. Un nivel umbral. Consejo para la cooperación cultural del consejo de Europa. Estrasburgo. Holanda. Universidad de Utrecht