

Este texto es el resumen de los comentarios sobre las diapositivas Power point presentadas en las IX Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior (Buenos Aires, 16-19 de julio de 2003).

DEL ENFOQUE POR TAREAS A LA PERSPECTIVA CO-ACCIONAL

Christian Puren
Université de Saint-Étienne, France
christian.puren@univ-st-etienne.fr
Centres d'Études en Didactique Comparée
des Langues et des Cultures, CEDICLEC
<http://www.univ-st-etienne.fr/celcc/>

Es bien conocido desde hace años, por lo menos en la didáctica anglosajona, el "enfoque por tareas". Me propongo, en esta conferencia, mostrar las diferencias que existen entre dicho enfoque y la nueva orientación que se esboza en el último documento del Consejo de Europa sobre enseñanza/aprendizaje de las lenguas -el *Marco europeo común de referencia*¹-, que sus autores llamaron "perspectiva accional". Las líneas más interesantes a este respecto son las del capítulo 3° de la edición provisoria de 1996, en el que se presenta la nueva perspectiva con estos términos:

Un marco de referencia debe situarse con relación a una representación muy general del uso y del aprendizaje de las lenguas. La perspectiva que privilegiamos aquí es, muy general también, de tipo accional en el sentido en que considera ante todo al usuario y al alumno de una lengua como actores sociales que deben realizar tareas (que no sólo son lingüísticas) en un ámbito y circunstancias determinadas, dentro de un área de acción particular. Si bien los actos de habla se realizan dentro de actividades lingüísticas, éstas se realizan a su vez dentro de acciones sociales indispensables para darles su pleno significado.

Marco europeo común de referencia para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas.
Estrasburgo: Comité de educación,
Consejo de Europa, ed. 1996, pp. 10-11.

En estas líneas aparecen dos ideas clave. La primera es la distinción entre el usuario/el uso de la lengua, por una parte, y el alumno/el aprendizaje, por otra. La segunda es el ensanchamiento conceptual que se opera al pasar del acto definido lingüísticamente (los "actos de habla" o "funciones lingüísticas" tales como saludar, agradecer, pedir, disculparse, etc.) a la *acción* definida socialmente². Implícitamente, pero muy claramente, los autores del *Marco europeo común* toman distancia con relación al enfoque comunicativo dominante en Europa desde la publicación por el mismo Consejo de Europa, en los años 70, de los diferentes "Niveles umbral" (por ej. *The Threshold level*, 1972; *Un Niveau-seuil*, 1975).

Llamaré aquí "tareas" a lo que hacen los alumnos en clase durante su proceso de aprendizaje, y "acción" a lo que tienen/tendrán que hacer con la lengua extranjera en la sociedad durante su aprendizaje y/ o al final del mismo. Y definiré la "perspectiva

¹ *Marco europeo común de referencia para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas*. Estrasburgo. Comité de educación, Consejo de Europa, edición provisoria 1996.

² Estoy persuadido de que en la historia de la didáctica de las lenguas, el interés por la sociolingüística en los 20 últimos años podrá interpretarse como una transición entre estas dos concepciones del actuar en el proceso de aprendizaje.

accional" en un sentido más amplio del que propusieron los autores del *Marco europeo común*, como "representación de la relación entre el aprendizaje de la lengua extranjera (las tareas) y su uso social (las acciones)". En ese sentido más amplio de la palabra, cada metodología constituida (la metodología tradicional gramática-traducción hasta finales del siglo XIX, la metodología directa de principios del siglo XX, la metodología audio-oral norteamericana de los años 50- 60, la metodología audiovisual francesa de los años 60-70, el enfoque comunicativo) tuvo su propia "perspectiva accional que la diferencia de las otras.

Cada una de esas perspectivas accionales se elaboró en función de un "objetivo social de referencia" diferente, objetivo que corresponde precisamente al conjunto de las acciones sociales que los alumnos debían ser capaces de realizar en lengua extranjera al final de su formación³. Si consideramos toda la evolución metodológica de los últimos cien años en Europa, nos damos cuenta de que la especificidad de la reciente perspectiva accional del *Marco europeo común* es la de ser una perspectiva que llamaré *co-accional* porque pone énfasis en la dimensión *colectiva* de las acciones y en la *finalidad* social de las mismas. Hemos pasado con esa perspectiva co-accional del concepto comunicativo de *interacción* (que es un hablar con otro *actuando sobre él*) al concepto de *coacción* (que es un *actuar con* los otros). Uno de los autores de referencia entre los metodólogos anglosajones en cuanto a "enfoque por tareas", David Nunan, define así el concepto de "tarea":

Diapositiva n° 1

Task: a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form (p. 19).

David Nunan,
Designing Tasks for the Communicative Classroom,
Cambridge University Press, 1989.

Es evidente que la definición que da Nunan de *tarea* es la de *tarea comunicativa* (cf. "*interacting, focused on meaning rather than form*"), y que le ha dado al concepto un sentido que corresponde estrictamente a la ortodoxia didáctica vigente (el enfoque comunicativo). Este es un fenómeno constante en la historia de las metodologías: así, en tiempos de la metodología gramática-traducción, las tareas de referencia eran naturalmente las tareas gramaticales y las tareas de traducción. Esta interpretación constante de los conceptos didácticos fundamentales dentro del marco delimitado por las coherencias metodológicas sucesivas⁴ se explica desde un punto de vista interno (se trata así de reforzar la coherencia conceptual de conjunto de cada metodología), pero tiene sus efectos negativos. En particular, hace muy difícil la comparación intermetodológica, procedimiento fundamental de la formación didáctica, así como la diversificación en clase de los procedimientos, indispensable para atender a la

³ En cuanto a esa evolución histórica remito al lector a: Christian Puren, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues modernes*, n° 3/ 1992, jul.-sept., pp. 55-71. Paris, APLV. La versión en español de este artículo se publica en este volumen.

⁴ En mi conferencia, utilicé una metáfora para describir este fenómeno: los conceptos son como esponjas que constantemente van embebiéndose de los elementos de su entorno conceptual.

diversidad de los alumnos y de los entornos de enseñanza/aprendizaje. Por eso es imprescindible, aún contrariando las expectativas empíricas de muchos profesores, mantener los conceptos didácticos en su mayor nivel de abstracción. Una de las pocas leyes "científicas" de nuestra disciplina es la siguiente: "Cuanto más concreta es una propuesta, tanto más restringido es su uso y limitada su eficacia a la personalidad del que la hizo y al contexto preciso en que la elaboró". Para ilustrar concretamente (*¡ilustrar, no definir!*) esta ley, propongo a continuación un cuadro en el que presento las diferentes orientaciones que se le puede dar a una tarea (concreta...);

Diapositiva n° 2
Tipos de orientación de las tareas

<i>Ejemplo: diferentes tareas propuestas sobre la instrucción de montaje de un aparato</i>	<i>Orientación ¿producto? ¿proceso? ¿lengua? acción? ¿comunicación? ¿procedimiento?</i>
1. Reescriba esta instrucción pasando del voseo al tuteo.	Lengua (corrección de la forma)
2. En grupo de dos: un usuario no entiende ciertos puntos de su instrucción en lengua extranjera; el otro se los explica.	Comunicación (eficiencia en la transmisión del sentido)
3. Traduzca la totalidad de esta instrucción teniendo en cuenta el estilo de las instrucciones para aparatos de este tipo en país extranjero (ver ej. adjuntos).	Producto (adecuación cultural el de la relación forma-sentido)
4. Escoja entre las siguientes diferentes traducciones de esta instrucción, y explique las razones de su elección.	Proceso (gestión del aprendizaje)
5. La sociedad inventora de este aparato le pide que le proponga la correspondiente instrucción de montaje: redáctela. Pruébela con algunos usuarios, luego proponga una traducción con variantes argumentadas que permitan a esa sociedad tomar sus propias decisiones sobre el texto final que publicará.	Acción (proyecto)
6. a) Ponga los esquemas de montaje en su orden lógico. b) Busque en un diccionario las traducciones de los términos subrayados c) Redacte la instrucción.	Procedimiento (articulación de tareas parciales)

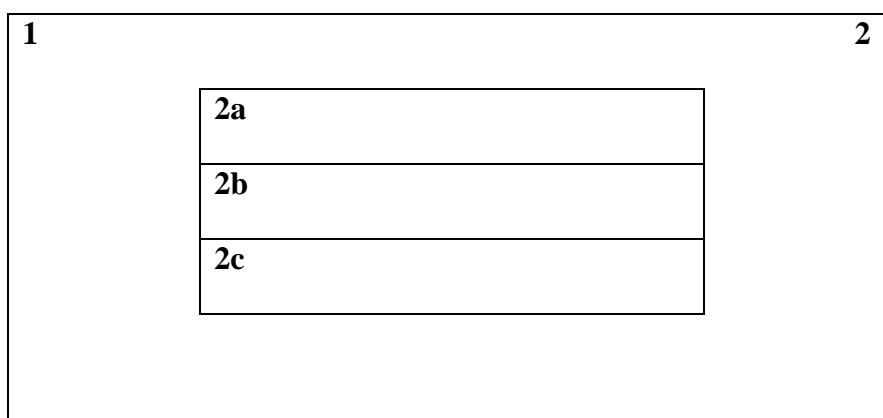
Una sola de esas seis tareas, la número 2, es "comunicativa" en el sentido que se le da a ese concepto en el enfoque comunicativo⁵, pero yo no veo por qué razón un profesor prescindiría *a priori* de cualquiera de las demás. El problema no es saber cuál es la mejor *in se et per se*, sino escoger cuál va a ser la más adecuada al entorno didáctico del momento (¿a qué alumnos?, ¿qué objetivos?, ¿qué soporte?, etc.). En otros términos, tenemos que pasar de ahora en adelante, en didáctica de las lenguas, de un paradigma de la *optimización* (en el que se pretende encontrar los mejores procedimientos universales

⁵ La número 5 también obligaría a secuencias de intercambio de informaciones, de modo que los metodólogos comunicativistas estarían dispuestos sin duda a apropiársela

y permanentes) a un paradigma de la *adecuación* (en el que se pretende buscar en cada situación y en cada momento el procedimiento más eficaz entre todos los disponibles)⁶ El cuadro siguiente, en el que vuelvo a utilizar la distinción propuesta más arriba entre "tarea" y "acción" es una segunda ilustración concreta de la necesidad de que los conceptos didácticos conserven su máxima abstracción:

Diapositiva n°3

Intersecciones entre tareas escolares y acciones sociales

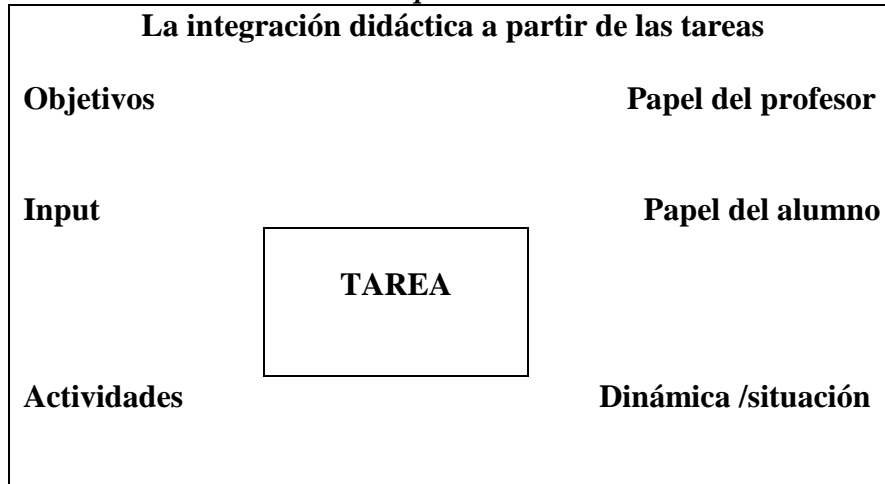


1. La sociedad como área de acciones con finalidad social
2. La clase como área de tareas con finalidad didáctica (aprendizaje/enseñanza)
 - 2a. La clase como micro-sociedad auténtica.
 - 2b. La simulación.
 - 2c. La clase como lugar de concepción y realización de acciones con finalidad social.

Cada metodología, y más aún cada pedagogía, se puede analizar en base a este modelo, en la medida en que cada una de ellas ensancha o limita el área de intersección entre los conjuntos 1 y 2 , y otorga más o menos importancia respectiva a los diferentes tipos (a, b, c) de intersección. En la "pedagogía Freinet", por ejemplo, se da a las áreas 2a y 2c la mayor importancia, mientras que el enfoque comunicativo privilegia masivamente el área 2b, a expensas de las otras dos áreas, que son las que naturalmente tienen que privilegiar los profesores de lenguas de la enseñanza escolar si quieren cumplir con su responsabilidad paralela de educadores. En su libro ya citado, David Nunan asigna a las tareas un papel que llamaré de "centro de integración didáctica", en el sentido de que todos los parámetros de la secuencia didáctica van a definirse de manera coherente con relación a dicha secuencia. Se puede representar así ese dispositivo:

⁶ En cierta tradición anglosajona, resulta muy paradójico, si lo pensamos bien, el hecho de que la orientación empírica sea muy fuerte, pero al mismo tiempo que ella esté estrictamente en cuadrada dentro de los dogmas vigentes.

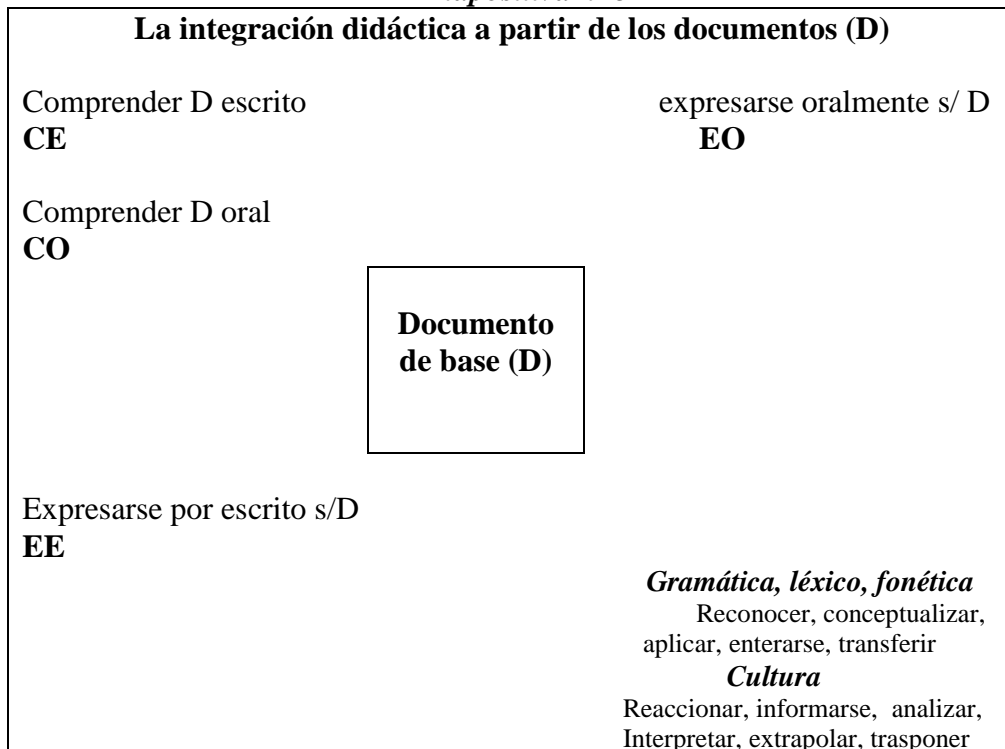
Diapositiva n°4



Según David Nunan,
Designing Tasks for the Communicative Classroom,
Cambridge University Press. 1989.

En esta propuesta, no se cambia en absoluto la estructura global "tradicional" de la secuencia didáctica (que se encuentra tanto en las metodologías directa como audio-aural y audiovisual), en la que el papel de integración era desempeñado por el documento único, llamado a veces "soporte de base":

Diapositiva n° 5



También es frecuente en la historia de nuestra disciplina -y éste es otro efecto negativo de la interpretación constante de los conceptos didácticos fundamentales dentro del marco delimitado por las coherencias metodológicas sucesivas – que los metodólogos tengan la impresión de innovar cuando siguen haciendo fundamentalmente lo mismo que antes. Un caso paradigmático es el de las diferentes focalizaciones sucesivas, -

primero sobre el profesor, después sobre el material didáctico, finalmente sobre el alumno- que se presentaron como otras tantas revoluciones, cuando en realidad en todos los momentos el concepto de "focalización" permanecía idéntico. La revolución más radical no consiste en pasar de una focalización a otra, sino de una focalización única a focalizaciones múltiples, de una estructura céntrica a otra "multipolar" (para utilizar un concepto de moda en el pensamiento geopolítico actual).

Un dispositivo radicalmente diferente consiste ya no en reconstituir la misma integración máxima en torno a una tarea única (en vez de un documento único), sino en concebir secuencias didácticas en base a una articulación finalizada de tareas diferentes, tal como lo propone desde hace muchos años la llamada "pedagogía del proyecto" (como la de Freinet). Y daré, para concluir esta conferencia, tres ejemplos concretos. El primero es el de los dossiers de civilización⁷ del manual de español lengua extranjera que publiqué en Francia hace algunos años para el último año de la escuela secundaria (*iQué pasa?*, Nathan, 1994). Hasta es e momento, dada la tradición de máxima integración didáctica en la didáctica escolar del español en ese país, los "dossiers" de los manuales de español no podían ser más que unas antologías de documentos auténticos. Para darle una coherencia de conjunto a cada dossier, se me ocurrió utilizar las tareas tradicionales como hilo conductor:

Diapositiva n° 6

Ejemplo 1: un “dossier de civilización” para clases de bachillerato		
1) “reaccionan”	EO	Doc. “disparadores”
2) “informarse”	CO, CE	Doc. “informaciones”
3) “comprenden”. (analizar. interpretar/ extrapolar)	CE, EO	Doc. “testimonios”

El segundo ejemplo está constituido por una serie de pruebas que se le toman a cada candidato al "Diploma de Competencia en Lengua" (DCL), evaluación-certificación oficial francesa para adultos que ya tienen por lo menos tres años de experiencia laboral. La serie de tareas que tiene que realizar cada candidato se ha definido en base a una encuesta previa en las empresas para seleccionar las tareas más representativas de las competencias esperadas por los empleadores:

Diapositiva n°7

Ejemplo 2: un “escenario de evaluación” para clases de bachillerato		
1) recoger informaciones	CE, CO	Doc. Escritos /orales
2) completarlas por teléfono	CO, EE	
3) discutir el proyecto en una reunión con el mandatario	Interacción oral	Apuntes personales
4) redactar el proyecto	EE	

Diplôme de Compétence en Langues (DCL). 1994.

⁷ "La revolución mejicana", "La transición democrática en Uruguay", Una teología de la liberación en América Latina", etc.

Tercer y último ejemplo, sacado de una publicación ministerial francesa:

Diapositiva n°8

Ejemplo 3: realizar un dossier escrito por medio de Internet		
1) localizar información 2) identificarla 3) seleccionarla 4) jerarquizarla 5) criticarla	CE, EO	Documentos diversos
6) restituirla 7) producir nueva información	EE, EO	Documentos y apuntes personales

Según Chi-Lan DO et Francois ALLLI. *Ressources documentaires et pratiques pédagogiques*. Direction de la Programmation et du Développement. 1999. p. 33.

En este último dispositivo, los autores han olvidado la primera tarea, cuando es esencial porque sin ella las demás no se pueden realizar, y es la de definir desde el principio la acción final que se pretende realizar con la serie de tareas (por ejemplo, elaborar un dossier sobre un tema determinado). Antes de encender las computadoras, los alumnos tienen que saber qué información buscar y dónde buscarla, y para saberlo necesitan conocer lo que deben realizar. De modo que se encuentra invertida la tradicional relación entre documentos y tareas: las tareas ya no son, como en el dispositivo de "integración didáctica", instrumentalizadas al servicio del estudio escolar del documento único, sino que, por el contrario, una serie de documentos son instrumentalizados al servicio de una serie de tareas cuyo fin es una acción con finalidad social (en este caso, probablemente, la presentación del dossier a los demás alumnos de la clase).

No se trata aquí de defender la idea de que tal o cual dispositivo sería mejor que otro, y que habría que abandonar la integración didáctica en torno al documento único o a la tarea única. Tampoco decimos que la perspectiva accional debería reemplazar al enfoque comunicativo en los manuales y en las clases. En coherencia con el paradigma de la adecuación (cf *supra*), yo diría que lo único que hay que abandonar, a mi modo de ver, es la concepción tradicional del progreso por sustitución, cambiándola por la concepción moderna del progreso por enriquecimiento: la perspectiva accional esbozada por el Consejo de Europa amplía el abanico de las herramientas didácticas, pero sólo el profesor en su clase, como profesional responsable, puede decidir cuáles de ellas (incluidas las más "tradicionales") serán las más eficaces por ser las más adaptadas a sus alumnos y a su entorno global de enseñanza/aprendizaje.