

A vueltas con el enfoque orientado a la acción: leyendo las nuevas aportaciones desde el volumen complementario del MCER (2017)¹

Going back to the Action-Oriented Approach: reading the new contributions in the *Companion Volume of CEFR* (2017)

SARA ROBLES ÁVILA

Universidad de Málaga
España
sara.robles@uma.es

(Recibido: 31-10-2018;
aceptado: 10-11-2018)

Resumen. Con la publicación en 2001 del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, surge en el plano metodológico un concepto nuevo, el enfoque orientado a la acción (EOA), que se ha difundido ampliamente en todos los sectores del ámbito de la enseñanza de segundas lenguas (investigadores, docentes, formadores e incluso alumnos). Dieciséis años después, en 2017, el Consejo de Europa publica el *Companion volumen with new descriptors*, donde se explicitan y concretan aspectos que los profesionales de la enseñanza de idiomas veníamos demandando desde hacía tiempo, en especial los que tienen que ver con el desarrollo pormenorizado mediante descriptores de las escalas ilustrativas originales, y con la mayor concreción de ciertos principios fundamentales del documento de 2001, entre los que se encuentra una reflexión más profunda sobre la metodología que debe emplearse en la enseñanza de segundas lenguas. Partiendo del establecimiento de los antecedentes del EOA y de las opiniones que se han vertido a favor o en contra de su singularidad, en este trabajo analizamos la definición y la explicitación que el nuevo documento proporciona del citado enfoque para corroborar su identificación con modelos metodológicos precedentes –como ya proponíamos en un trabajo anterior– o, por el contrario, su originalidad y su carácter diferenciado.

Palabras clave. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; *enfoque orientado a la acción*; *enfoque por tareas*; *aprendizaje de segundas lenguas*.

Abstract. The publication of the *Common European Framework of Reference for Languages*, in the year 2001, brought about a new methodological concept, known as the action-oriented approach, which has spread widely among practically all the participants involved in second language acquisition (from researchers and teachers to trainers, learners included). In 2017, 16 years after its publication, the Council of Europe published the *Companion Volume with New Descriptors*. Some new aspects have been further reformulated following the practitioners' demand; especially those connected with the development of descriptors showing original illustrative scales and with the definition of some key principles found in the original 2001 document. There was also a substantial reconsideration of the most appropriate methodology for second language teaching, among other points. In light of the antecedents of the *action-oriented approach* and the opinions both for and against its singularity, the present paper analyses the definition and the fundamentals that this new document provides about this framework. This paper intends to corroborate its similarity with other approaches –as we suggested in a previous paper– or, on the contrary, its originality and differentiating status.

Palabras clave. Common European Framework of Reference for Languages; *action-oriented approach*; *task-based approach*; *second language acquisition*.

¹ Para citar este artículo: Robles Ávila, Sara (2019). A vueltas con el enfoque orientado a la acción: leyendo las nuevas aportaciones desde el volumen complementario del MCER (2017). *Alabe* 19. [www.revistaalabe.com] DOI: 10.15645/Alabe2019.19.10

1. Introducción

La publicación del *Marco Común Europeo para las Lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*² (en adelante *MCER*) hace ya más de 15 años supuso un punto de inflexión en la política lingüística del Consejo de Europa y, por ende, de los países miembros de la Unión, que se han alineado en el desarrollo de acciones colegiadas sobre el tratamiento y la consideración de las lenguas dentro del entorno europeo, ya que las directrices del documento constituían una base común, coherente y transparente para los usuarios de lenguas extranjeras; para los profesionales que las enseñan, las evalúan, las certifican en grados de dominio (niveles de referencia), o marcan orientaciones curriculares; para los formadores de profesores; para los autores de materiales docentes; y para las autoridades educativas que toman decisiones sobre la enseñanza de las lenguas (*MCER*, 2002:1). Aunque actualmente sus recomendaciones se mantienen con plena vigencia y gozan de una extraordinaria actualidad, a lo largo de estos años se han ido detectando ciertas limitaciones en el documento original de 2001, que tienen que ver fundamentalmente con la falta de explicitación de determinados aspectos que solo se esbozaban o se abordaban de manera somera.

Como consecuencia de ello, en septiembre de 2017 el Consejo de Europa nos ofreció, en inglés, un volumen complementario del *MCER* que titula *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volumen with new descriptors* (en adelante *Volumen complementario del MCER*). Se trata de una actualización fruto del trabajo de más de cuatro años, que se inició en 2013, y donde se explicitan y concretan aspectos que los profesionales del ámbito de la enseñanza de idiomas veníamos demandando desde hacía tiempo, en especial los que tienen que ver con el desarrollo pormenorizado mediante descriptores de las escalas ilustrativas originales –y la comprobación de su validez gracias al pilotaje de estas por un amplio y variado elenco de profesionales de distintos países, llevada a cabo entre febrero de 2015 y junio de 2017 (*Volumen complementario del MCER*, 2017: 167)–, y con la mayor concreción de ciertos principios fundamentales del documento de 2001, entre los que se encuentra una reflexión más profunda sobre la metodología que debe emplearse en la enseñanza de segundas lenguas.

Precisamente, en lo que atañe a la metodología, el *MCER* en 2001 proponía un modelo al que denominó *enfoque orientado a la acción* (en adelante EOA) que, aunque no se mostraba como prescriptivo, a efectos prácticos se puede constatar que desde entonces se ha erigido como la propuesta más comúnmente referenciada en la didáctica de las segundas lenguas, hasta llegar a ser considerada por muchos profesionales de este ámbito el enfoque por excelencia. De este modo, desde su acuñación el uso de este sintagma se ha extendido en los foros de la didáctica de las lenguas –especialmente de las europeas–, donde investigadores, y en mayor medida, docentes, formadores e incluso alumnos cierran filas en torno a esta supuesta “nueva fórmula” de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se han hecho eco de esta denominación los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras,

² En este trabajo empleamos la versión en español del *MCER*, publicada en 2002 en Madrid por la Secretaría General Técnica del MEC, el Instituto Cervantes y la editorial Anaya.

en concreto los de ELE, donde desde hace algo más de una década las alusiones al EOA se registran con una altísima recurrencia en sus presentaciones e introducciones³. Tan frecuentes han sido las referencias al EOA que en el *Volumen complementario del MCER* (2017: 167) se constata como la tercera de las dimensiones más referidas (con un 63%), después de los descriptores (83%) y de los niveles de referencia (75%).

En el nuevo documento europeo se dedica precisamente un apartado a los aspectos clave del *MCER* para la enseñanza y el aprendizaje (*Key aspects of the CEFR for teaching and learning, Volumen complementario del MCER*, 2017: 25-44), siendo uno de ellos el dirigido a la implementación del enfoque orientado a la acción (*Implementing the action-oriented approach, Volumen complementario del MCER*, 2017: 27-28). Esta explicitación puede deberse a la necesidad de aclarar el verdadero significado de este enfoque, puesto que los promotores del documento han constatado que la publicación de 2001 creó dudas por la falta de precisión en la definición. Y es que, al ser de naturaleza orientativa, no prescriptiva, los diseñadores del *MCER* no quería imponer un modelo único (“El Marco común europeo de referencia no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear”, *MCER*, 2002: 9), sino mostrar un enfoque amplio basado en la funcionalidad comunicativa de las lenguas y que diera acogida a formas poliédricas de materialización en el quehacer docente.

Ahora que el Consejo de Europa presenta un despliegue conceptual del citado enfoque es el momento de confirmar los argumentos que propusimos en un trabajo reciente (Robles Ávila, 2017) sobre la naturaleza de este supuesto nuevo modelo: el EOA.

2. Precedentes del EOA

A partir de que los programas nociofuncionalistas, en los años 70 del siglo pasado, empezaran a sentar las bases de lo que posteriormente sería la Lingüística de la Comunicación y la consideración de la enseñanza comunicativa de las lenguas, se han venido sucediendo avances en la optimización de los procedimientos, recursos y estrategias que, dentro del “paraguas” de lo comunicativo, tratan de dar respuestas a las necesidades de los estudiantes de lenguas extranjeras. Con la aparición de artículo fundacional sobre el enfoque comunicativo (en adelante EC) de Dell Hymes, “On the communicative competence”, de 1972, se empieza a percibir un golpe del péndulo hacia el uso efectivo de la lengua en la vida diaria de potenciales hablantes, abandonando así el paradigma de la corrección lingüística de épocas anteriores basado en modelos metodológicos tradicionales y estructuralistas,

³ Así sucede en *Vuela 1* (Anaya, 2005), *Agencia ELE* (Sgel, 2008), *Etapas* (Edinumen, 2009), *Etapas Plus* (2010), *Anayaele Intensivo* (Anaya, 2010), entre otros muchos. En 2007 se publica el manual *En acción 1* de Edinumen, donde desde el propio título se alude al referido modelo procedimental. En otros casos, aunque en las primeras ediciones no se hiciera referencia a este enfoque, en las siguientes surge la denominación de manera muy destacada, como ocurre con *Nuevo Prisma* (2014), que en su reedición manifiesta la adhesión a este modelo a pesar de no haberlo hecho en la primera edición, *Prisma* de 2002. Lo mismo ocurre con *Aula Latina* (2004) o *Aula Internacional 1* (2013) respecto de *Aula 1* (2004).

entre otros. Sin embargo, los programas nociofuncionalistas eran aún el reflejo de lo que Howatt (1984) denominó *enfoque comunicativo débil*, pues trataban de buscar más la precisión y la corrección formales que la fluidez del aprendiente.

Con el advenimiento del EC comienza un avance paulatino en el desarrollo de recursos, fórmulas y estrategias idóneas, orientadas a cumplir el objetivo de que el alumno alcance la competencia comunicativa, que culminará en modelos particulares como la enseñanza de la lengua mediante tareas o enfoque por tareas (en adelante ET), con los trabajos de Breen (1987), Candlin (1987) y Nunan (1998), entre otros. Se trata de una variación en el EC con la superación de los currículos basados exclusivamente en contenidos lingüísticos, inválidos para la adquisición de segundas lenguas –como han demostrado las investigaciones–, y la propuesta de las tareas como unidades holísticas sobre las que articular el currículo (Estaire, 2011: 3).

En el modelo del ET se avanza en la actuación verdadera, en la práctica real, lo que implica pasar a la acción y participar en intercambios comunicativos empleando no solo contenidos necesarios para la comunicación sino también activando los procesos necesarios para que la comunicación, además de correcta, sea adecuada y pertinente. Las tareas se convertirían en unidades de trabajo en el aula sobre las que organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ideadas atendiendo a las necesidades reales de los estudiantes, construidas con un plan de trabajo bien estructurado –con subtareas facilitadoras– que permita realizar la tarea final de manera óptima. En el ET el interés está en la trasmisión de significado, en la operatividad comunicativa, de ahí que se pueda acceder a su realización desde distintos niveles de competencia lingüística. Como señala Howatt (1984), el ET corresponde al modelo de *enfoque comunicativo fuerte*. Las tareas tienen una finalidad exclusivamente comunicativa y están centradas en la trasmisión e intercambio de información; en ellas el estudiante ha de poner en marcha procesos cognitivos complejos –más allá de la concentración en la corrección lingüística–, que demandarán la negociación de sentido en contextos de comunicación específicos para lograr objetivos concretos (Long, 1983 y 1996), mediante la elaboración de un plan estratégico que le conduzca al éxito en la realización de la tarea final.

Es precisamente el ET el que, en nuestra opinión, se corresponde con el EOA que propone el *MCER*, como ya apuntamos en un trabajo anterior (Robles Ávila, 2017) y como trataremos de ratificar en lo que sigue, atendiendo a las explicaciones que se introducen en este nuevo documento del Consejo de Europa, el *Volumen complementario del MCER* (2017).

3. El EOA en el *MCER* del 2001

Dado que, como decíamos anteriormente, el *MCER* es un documento orientativo, este hecho le impide en el plano de la metodología posicionarse a favor de un modelo metodológico particular; de modo que, en cuanto al enfoque adoptado, el texto introduce el

conocido *enfoque orientado a la acción* (MCER, 2002: 8-10), concepto que, como se ha comentado, se ha propagado con rapidez y se ha convertido en referencia continua en todos los sectores del ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. La definición de este enfoque se describe en el capítulo 2 del citado documento de la siguiente manera:

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. 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. Por consiguiente, cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas se podría describir como sigue: El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (MCER, 2002: 9).

De esta presentación se pueden extraer distintas ideas clave. En primer lugar, el papel de agente social que se le otorga al alumno en este nuevo enfoque y, por ello, la necesidad de capacitarlo para actuar en la comunidad en la que se encuentre. En segundo lugar, el interés de proponer actuaciones que se materialicen en tareas (de naturaleza verbal y no verbal) planificadas de manera estratégica. Finalmente, el EOA deberá atender tanto a las competencias generales como a las específicas de naturaleza lingüística.

Aunque la definición de EOA se presenta en el capítulo 2 del MCER, las alusiones y referencias a la “acción” aparecen con bastante frecuencia para referirse a la actuación, en sentido estricto, a la participación en la vida de una comunidad de habla determinada, a hacer algo no exclusivamente lingüístico, sino cualquier actuación social no verbal, individual, etc. y que coincide plenamente con el concepto de tarea del llamado *enfoque por tareas* (ET). De hecho, el capítulo 7 del documento lleva por título “Las tareas y su papel

en la enseñanza de la lengua” (*MCER*, 2002: 155-165), y en él se explicita el concepto de tarea, se define su tipología, se determinan las dificultades que pueden surgir en su puesta en funcionamiento, etc., lo que proporciona un gran número de especificaciones desde una perspectiva pedagógica. Estas tareas que presenta el *MCER* son las propias del ET, como se recoge en las líneas que siguen:

Las tareas de aula, bien reflejen el uso de la “vida real”, bien sean de carácter esencialmente “pedagógico”, son comunicativas, ya que exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo. En una tarea comunicativa el énfasis se pone en que la tarea en sí llegue a realizarse con éxito. Como consecuencia de ello, al llevar a cabo sus intenciones comunicativas, los alumnos se centran exclusivamente en el significado. Sin embargo, en el caso de las tareas diseñadas para el aprendizaje de la lengua o para fines concretos de la enseñanza, la realización de la tarea guarda relación tanto con el significado como con el modo en que se comprende, se expresa y se negocia ese significado (*MCER*, 2002: 156).

De este modo, el EOA sitúa el proceso de enseñanza-aprendizaje en un paradigma comunicativo que encuentra en la tarea la acción significativa que debe afrontar el alumno para avanzar en el dominio de una lengua extranjera. Las tareas aquí se entienden como unidades de acción integral, reales y motivadoras que tratan de estimular el aprendizaje, priorizando las actividades comunicativas sobre las de reflexión lingüística, o lo que es lo mismo en términos del documento europeo: *tareas de la vida real y tareas pedagógicas* (*MCER*, 2002: 155-156). Las primeras tienen lugar fuera del ámbito educativo, en el entorno social; mientras que las pedagógicas, que también son comunicativas, se desarrollan en el espacio docente simulando la situación real⁴. Pero, independientemente del tipo que sean, lo importante es que en las tareas el foco está en el significado, en la realización de una actividad social centrada en el contenido y en la negociación del sentido de los enunciados en los contextos de uso.

También en el Capítulo 6, entre las referencias que se realizan en cuanto a ciertas teorías del aprendizaje de las lenguas, se mencionan modelos metodológicos (“opciones metodológicas” es la forma empleada, *MCER*, 2002:140) y en la última de dichas referencias se alude indirectamente al ET⁵, pues en una tarea se incardinan una serie de elementos que ya fueron expuestos por Nunan (1998-2005): “objetivos, material de entrada, actividades, papeles de profesores y alumnos participantes, dinámicas y situaciones (contexto). En esta lista de opciones del *MCER* se plantean posibles modalidades en las que los mencionados elementos se pueden manifestar de forma variable” (Llorián, 2007: 257). Por tanto,

⁴ Esta idea del documento europeo coincide plenamente con la expresada por Nunan (1998) en su identificación de las tareas, cuando habla de *tareas de ensayo o finales*, que equivalen a las del mundo real; frente a las *pedagógicas o preparatorias*, para la realización de tareas del mundo real.

⁵ “Mediante la combinación de lo anterior con la planificación de grupo e individual, la realización y evaluación de actividades de clase con el apoyo del profesor, negociando la interacción para atender las distintas necesidades de los alumnos, etc.” (*MCER*, 2002:142).

cualquiera de las opciones que propone el documento marco en el capítulo 6 podría formar parte de una tarea prototípica del ET.

Pero, ¿por qué esa idea tan extendida de querer ver en el llamado EOA del *MCER* (2001) un nuevo enfoque cuando se evidencia, según venimos observando, que se trata de una redenominación del ET?, ¿no será que estamos ante una denominación creada para no mostrar una apuesta decidida por el ET, dado que al comienzo el documento europeo se proclamaba sin ambages imparcialidad en lo concerniente a la metodología? Porque, entonces, ¿es el EOA distinto al ET? En caso afirmativo, ¿en qué se diferenciaría uno del otro? ¿Se podrían definir, pues, las claves del EOA?

Desde el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, las referencias al EOA se corresponden casi exclusivamente con la propia definición del *MCER*, pero sin desbrozarla ni justificarla (Ríos Rojas, 2014, por ejemplo); en ocasiones también se propone retocar la denominación añadiendo algún elemento, como ocurre cuando se emplea *enfoque por competencias orientado a la acción* (Romero Dueñas y González Hermoso, 2006); en otros casos se construyen sintagmas redundantes mediante la coaparición de los conceptos comunicativo y acción en el sintagma *competencia comunicativa en acción* (Dormal, 2008: 2). A continuación, haremos un repaso por las opiniones vertidas sobre el EOA como modelo diferenciado o coincidente con el ET, o incluso con el EC.

3.1. El EOA y el ET: convergencias y divergencias desde distintas posiciones críticas

Aunque desde la propia *Guía de usuarios* del *MCER* (Trim, 2001:38-39) se insiste en la relación directa del EOA con el EC y, en concreto, con las tareas, esto no ha impedido que muchos investigadores y profesionales del ámbito de la enseñanza de segundas lenguas hayan establecido una distancia entre ellos. Así, desde el nacimiento de este supuesto nuevo enfoque, ha surgido un numeroso grupo de seguidores que se han apropiado de esta denominación y que han difundido su uso de manera sistemática. Entre ellos se encuentran Conseil, García-Marques y Mc Daniel (2014) y Puren (2004, 2008, 2015), entre otros. Su defensa firme del EOA como un enfoque diferenciado del ET nos ha llevado a profundizar en este aspecto y a plantearnos si estamos ante un modelo autónomo y diferente de cualquier otro, mejorado y acomodado a una nueva realidad internacional en un espacio plurilingüe; o si, por el contrario, se trata simplemente de una etiqueta novedosa, quizá vacía de contenido o con un significado difuso, impreciso, ambiguo, que se emplea, tal vez, por puro esnobismo.

Ch. Puren (2004, 2008 y 2015) se muestra como firme defensor de la singularidad de este enfoque, y quiso muy tempranamente presentar una clara distinción del EOA no solo respecto del ET –que omite casi por completo en sus reflexiones⁶ – sino también

⁶ Hay una pequeña alusión al ET “anglosajón” en su artículo de 2008, como aplicación del EOA. Esta referencia denota un error anacrónico que sitúa el EOA (de 2001) como modelo anterior al ET (de los años 80 del siglo pasado).

del EC, atendiendo a cuatro características que, en su opinión, marcan la separación entre ellos:

1. El *MCER* diferencia entre los conceptos de *aprendizaje* y *uso*, lo que provocaría una distinción entre *aprendiz* y *usuario*. Partiendo de aquí, el autor considera de manera errónea, en nuestra opinión, que las tareas de los enfoques comunicativos son de simulación, apartadas del contexto de uso real; mientras que las del EOA están basadas en la consideración del hablante como agente social o usuario de la lengua.
2. Para Puren el EC concede preferencia a las tareas lingüísticas “y, entre las tareas lingüísticas a las comunicativas (de ahí el nombre de enfoque). Sin embargo, aquí [se refiere al *MCER*] se afirma que las tareas no son solamente lingüísticas” (Puren, 2008:2). Esta afirmación no tiene en cuenta las propuestas del ET, que distinguían entre *tareas de apoyo lingüístico* o *tareas formales*, y *tareas de comunicación*. Las *formales* son tareas facilitadoras, de concentración en contenidos lingüísticos y de análisis de la operatividad de las formas, que se ponen al servicio de las tareas de comunicación (Estaire, 2009), estrechamente relacionadas en el *focus-on-form* de M. Long (1983). Las *tareas comunicativas* representan actuaciones reales de los aprendientes en intercambios dentro de contextos de la vida cotidiana, coincidiendo plenamente con las del EOA.
3. Puren (2008:2) limita las actuaciones del EC puesto que las aplica exclusivamente a los actos de habla; de este modo excluye al EC de los usos de acción social, que pasan a ser asignados en toda su dimensión al EOA. Una vez más, encontramos que esta consideración no es acertada, ya que el EC parte de los actos de habla como fase previa imprescindible para el posterior uso eficaz en la comunicación libre.
4. De manera equivocada Puren atribuye al EC el concepto de interacción como “acción recíproca de dos interlocutores”, mientras que la acción social se extiende “al conjunto de la comunidad, tanto para el uso (la sociedad) como para el aprendizaje (la clase)” (Puren, 2008:2). El autor francés no percibe que esta diferenciación ya se realizaba en el ET cuando mostraba precisamente el paso a la acción como rasgo diferenciador respecto de los EC más generales; este era uno de los elementos más innovadores del ET, que se alzaba contra la simulación y a favor de la práctica real en la comunidad.

Como respuesta a todas las limitaciones del EC, Puren propuso lo que vino a denominar *perspectiva co-accional*, una redefinición del EOA planteada por el *MCER* en 2001 y entendida como la acción colectiva con finalidades y objetivos colectivos (hablar con los otros), opuesta a la perspectiva accional (hablar con otro actuando sobre él) (Puren, 2004:34-35). Se trata de una propuesta personal que supera al propio documento de referencia y que no se recoge tampoco en la implementación del EOA en el *Volumen complementario del MCER* (2017).

En esta misma línea distinguidora de ambos enfoques se sitúa Álvarez Bernárdez (2014a), quien, a pesar de tener en cuenta y referenciar el ET, considera que hay que diferenciarlo del EOA del *MCER*, que es un enfoque postcomunicativo. El error de la autora se debe de nuevo a la falsa identificación del ET con tareas de apoyo lingüístico o aquellas

que supongan el trabajo en torno a “temas y contenidos aislados” (2014a:33-34). Así entendido, el ET se fundamentaría en la teoría lingüística cognitivista y en el constructivismo pedagógico; frente al EOT, que estaría basado en la teoría lingüística metacognitivista, y en el socioconstructivismo como teoría pedagógica. De este modo, el EOA supondría un “giro de tuerca”, una ampliación del EC y un énfasis en ciertos componentes del ET, como son el carácter real de las tareas, su significatividad, la necesidad de activar competencias y desarrollar estrategias que permitan al alumno actuar en situaciones no pautadas de la vida social, en un espacio plurilingüe donde el hablante que domina varias lenguas las va retroalimentando en un diálogo que es, además, pluricultural.

Álvarez Bernárdez (2014b) llega a manifestar abiertamente que el EOA “supone repensar algunos de los puntos en los que se basa su predecesor, el ET”, lo que implicaría “conocer o, mejor dicho, efectuar, de manera constante y consecuente, los siguientes tres movimientos de conciencia” (2014b): 1. De la tarea al problema (en este punto la autora insiste en la idea ya expresada anteriormente de proporcionar al alumno estrategias necesarias para afrontar situaciones más o menos inesperadas⁷); 2. De lo externo a lo interno (es decir, atender no solo a la realidad externa de la comunicación, al contexto, sino a otros elementos fundamentales como son el interlocutor, la intención comunicativa, la estrategia significativa que subyace en el intercambio, etc.); 3. De lo significativo a lo consciente (entendido como un proceso de aprendizaje más consciente)⁸” (2014b). Es decir, aceptar *de facto* rasgos que ya estaban en el ET, pero que se han de activar necesariamente para hacer un aprendizaje más eficaz en este nuevo contexto de enseñanza de lenguas.

Y frente a esta postura que aboga por un EOA como modelo singular, otros autores muestran elementos de distinción pero dentro del ámbito del EC. Así, Martínez Salido señala expresamente: “Aprender o enseñar a través de la acción es, ni más ni menos, que la prolongación del enfoque comunicativo con una aplicación concreta y un objetivo preciso. En definitiva, se trata de dar sentido al aprendizaje” (2007:3), aunque es sabido que el EC ya tenía muy en cuenta el uso significativo de la lengua, su funcionalidad. También le asigna al EOA la incorporación de la dimensión social de la lengua y los elementos paralingüísticos (Martínez Salido, 2007); pero la comunicación es social por naturaleza, y en la caracterización de la competencia comunicativa se consideraba ya la competencia estratégica, que atiende a aspectos paraverbales (Canale y Swain, 1980). Además, la atención a las necesidades de los alumnos forma parte del enfoque comunicativo y más concretamente del ET. Así como el carácter de guía y mediador que se le asigna al docente, lo que supuso un cambio completo del rol del profesor respecto de los métodos precedentes.

Por otra parte, para Delibas y Günday (2016:146-149) la novedad del EOA reside en que este modelo permite la adquisición de las lenguas en adultos por medio de la creación de tareas y la atención a las necesidades de los alumnos, con lo que se logra implicarlos en

⁷ El carácter inesperado de la tarea está en los presupuesto del ET: para la realización de una tarea “tanto sus contenidos como sus resultados son abiertos. Si bien pueden estar perfilados en una previsión aproximada, la forma final que adopten dependerá de los procesos que cada alumno aplique” (Martín Peris, 2004).

⁸ Los comentarios entre paréntesis están glosados.

actividades sociales; sin embargo, esta “novedad” es solo aparente porque el objetivo de buena parte de las tareas comunicativas del ET era social.

Al otro lado del paradigma se encuentran los investigadores que no consideran el EOA como un enfoque diferenciado; entre ellos destacan S. Llorián, S. Fernández y S. Estaire, entre otros. Llorián, en su exégesis del *MCER* (2007: 245-276), subsume desde el principio la identificación del EOA con el ET en el documento europeo. En la tipología de las tareas, el *MCER* distingue: a. tareas del mundo real (necesarias para el alumno en su vida real. Ejemplo: alquilar un piso, abrir una cuenta bancaria, etc.) versus tareas de carácter pedagógico (relacionadas indirectamente con las de la vida real; se desarrollan en el contexto de aprendizaje. Ejemplo: redactar una carta de felicitación, diseñar y elaborar un periódico de la escuela, etc.); b. tareas centradas en el significado (ponen la atención en conseguir un objetivo comunicativo. Ejemplo: tomar notas en una conferencia) *versus* tareas centradas en la forma (ponen el foco en los aspectos lingüísticos. Ejemplo: inferir una regla gramatical o un uso de un determinado ítem lingüístico). Toda esta variedad tipológica estaba ya contemplada en las definiciones de tareas, como hemos visto anteriormente. Y este modelo de las tareas, como bien destaca Martín Peris, “es en sí mismo un modelo muy flexible, en absoluto monolítico y prescriptivo” (2005).

S. Estaire, por su parte, identifica el enfoque del *MCER* con el ET, ya que este último se define del siguiente modo: “El tipo de aprendizaje que se tiene como meta en un enfoque por tareas se podría resumir como un aprendizaje que está orientado a la acción, al desarrollo de la capacidad de los alumnos de hacer cosas a través de la lengua extranjera en cualquiera de las actividades comunicativas de la lengua” (2009:14).

Igualmente S. Fernández (2011) los considera modelos idénticos:

Enfoque de acción: currículos de procesos-tareas. Bases: revitalizan el enfoque comunicativo y recogen las aportaciones actuales de todas las ciencias implicadas en el aprendizaje de las lenguas y en particular de los análisis del discurso. Se basan en los mecanismos auténticos de uso de la lengua en la interacción contextualizada –interpretación del significado y reacción– y en un proceso constructivo del aprendizaje” (2011:12).

Y continúa:

Currículo de enfoque de acción o de aprendizaje en el uso y por ello de atención a los procesos. Este enfoque de acción lleva a plantear como eje las actividades comunicativas, a promover la integración de las actividades en contextos, *textos* y tareas donde adquieren sentido, a seleccionar los exponentes lingüísticos que posibilitan la acción comunicativa, a atender especialmente a los procesos de aprendizaje y comunicación y a ofrecer un largo listado de *tareas* donde elegir para integrar el currículo. Currículo que asume las competencias de la persona, generales y comunicativas y currículo que se referencia de manera fiel al enfoque y a los niveles del *MCER* (2011:61).

S. Fernández destaca la singularidad de “las tareas en el EOA, donde estas no son meras acciones sin mayor implicación, sino por el contrario, en la medida en que responden a los intereses de los aprendices y a las necesidades de socialización, son el motor que activa conocimientos, habilidades, estrategias y actitudes” (2011:14); algo que ya estaba en la base del ET.

Aunque estos datos nos han permitido establecer con suficiente claridad y transparencia la coincidencia entre el EOA y el ET, resulta clave, además, que una de las autoras del *Volumen complementario del MCER* sea E. Piccardo, autora del trabajo “From communicative to action-oriented: a research pathway” (2014), que aparece recomendado en el citado *Volumen* dentro de la lista de la sección “some useful resources for CEFR implementation” (2017:44). Cuando Piccardo (2014:26-31) publica este trabajo, que se considera una guía, delimita las características de las tareas que materializan el EOA del documento europeo, y que coinciden plenamente con las del ET: 1. tareas de la vida diaria, 2. actuaciones estratégicas de competencias específicas, 3. acciones intencionadas y motivadas, 4. de naturaleza variada, 5. desigual empleo de la lengua dependiendo de la tarea que haya que realizar, 6. integradas por subtareas, según la complejidad de la tarea final, y 7. tareas que trascienden el espacio del aula y se anclan en la vida real.

Este dato permite interpretar el trabajo de E. Piccardo de 2014 como un avance de la explicación que en 2017 aparecerá en el *Volumen complementario del MCER*, como veremos a continuación.

4. La implementación del EOA en el *volumen complementario del MCER* (2017)

Una de las novedades de este *Volumen complementario del MCER* (2017) corresponde a lo que el propio documento denomina “Implementing the action-oriented approach”, que forma parte de la sección de aspectos claves del *MCER* (“Key aspects of the CEFR for teaching and learning”, 2017:25-44). El objetivo de este apartado es traducir el esquema descriptivo del *MCER* de 2001 y llevarlo a la práctica, es decir, superar la teoría y pasar a la acción mediante la propuesta de tareas significativas que satisfagan las necesidades comunicativas de los alumnos. Un primer acercamiento al documento complementario nos alerta del interés que los autores muestran por aclarar el llamado EOA, muy posiblemente suscitado por las dudas, vacilaciones e inexactitudes que en los diecisiete años que han mediado entre uno y otro documento se han producido en torno a la comprensión del citado enfoque. Ya en las primeras líneas, cuando se alude a los antecedentes del *MCER*, se dice: “The CEFR ‘action-oriented approach’ builds on and goes beyond the communicative approach proposed in the mid-1970s in The Threshold Level, the first functional/notional specification of language needs” (*Volumen complementario del MCER*, 2017:25).

Más adelante este *volumen complementario* muestra con una claridad sin precedente el sentido de lo que se considera EOA y que define con rotundidad como

a shift away from syllabuses based on a linear progression through language structures, or a predetermined set of notions and functions, towards syllabuses based on needs analysis, oriented towards real-life tasks and constructed around purposefully selected notions and functions [...] The idea is to design curricula and courses based on real-life tasks and accompanied by ‘Can do’ descriptors that communicate aims to learners (*Volumen complementario del MCER*, 2017:26).

Como se aprecia, el sentido del EOA es proponer tareas de la vida real que se ajusten a las necesidades de los alumnos, que den respuestas a sus intereses vitales y que los faculten para poder hacer cosas con la lengua que están aprendiendo. De este modo, se superan metodologías basadas fundamentalmente en los componentes lingüísticos, en estructuras graduadas de menor a mayor dificultad lingüística y en listados de funciones con sus correspondientes nociones apartadas de las necesidades e intereses reales de los discentes; todo ello para insertarse en un nuevo paradigma dominado por la funcionalidad operativa y significativa de aquello que se enseña.

Esta idea definitoria del EOA se repite de forma enfática más adelante en el documento de 2017, destacando la utilidad de este enfoque como fórmula capaz de capacitar al aprendiente para participar en actuaciones de la vida real, permitiendo que se exprese de manera personal, desde su propio yo, como ser individual y como agente social, y desarrollando tareas de diversa naturaleza en el medio donde habita (*Volumen complementario del MCER*, 2017: 27). En el espacio del aula, el EOA implica varias fórmulas de puesta en práctica:

1. Considerando al alumno como agente social, los descriptores que se le presenten son un medio de comunicación, lo que implica reconocer la naturaleza social del aprendizaje y el uso de las lenguas.
2. Considerando al alumno como usuario de la lengua se le ha de ofrecer un uso extensivo de la lengua en el aula, con una función absolutamente instrumental (saber hacer cosas con la lengua y no saber lengua –como asignatura–); así entendida, la lengua pasa de ser objeto casi contemplativo –no operativo ni trasferrible– a convertirse en herramienta de uso que faculta al individuo a un saber hacer; ese *Can do* al que antes aludíamos.
3. Considerando al aprendiente como un ser plurilingüe y pluricultural, se le debe permitir hacer uso de todos sus recursos y fuentes lingüísticas y culturales para animarlo a encontrar similitudes y diferencias entre las distintas lenguas y sus respectivas culturas (*Volumen complementario del MCER*, 2017:27).

El nuevo documento destaca que, por encima de todo, lo que implica el EOA es el trabajo con tareas colaborativas creadas para lograr un propósito concreto. Por tanto está claro que el foco no se orienta hacia la lengua en primer término sino hacia la creación de “productos” comunicativos. Los descriptores son la guía que ayuda al establecimiento de las tareas, y a observar y evaluar el uso que hacen los aprendientes de la lengua durante su realización.

Otras ideas clave del EOA que se resaltan en el nuevo volumen del *MCER* y que coinciden plenamente con el ET son las que siguen:

1. La construcción colaborativa del significado mediante la interacción;
2. La realización de tareas colaborativas

No obstante, y a pesar de las reiteradas alusiones a las tareas y a las implicaciones de lo que supone trabajar con ellas, totalmente incardinadas en el ET, en un determinado momento, en el apartado dedicado a la competencia plurilingüe y pluricultural (2017:28), se aprecia un retroceso en la contundencia y en el impulso expositivo que lo alinea con el ET, ampliando su ámbito de irradiación hacia otros métodos y enfoques, y elevándolo a las prácticas comunicativas del uso de la lengua, hecho que se corresponde con la tendencia orientativa del documento y, por tanto, con la intención primigenia de no decantarse por un enfoque particular:

[...] different approaches may be appropriate for different contents. As a matter of fact, the CEFR scheme is highly compatible with several recent approaches to second language learning, including the task-based approach, the ecological approach and in general all approaches informed by sociocultural and socio-constructivist theories [...] No matter what perspective is adopted, it is implicit that tasks in the language classroom should involve communicative language activities and strategies that also occur in the real world, like those listed in the CEFR descriptive scheme. (*Volumen complementario del MCER*, 2017:29-30).

5. Conclusiones

El *Volumen complementario del MCER* de 2017 supone un avance en la definición y explicitación del denominado EOA, lo que permite incardinarlo en la versión más fuerte de los EC, siguiendo la terminología de Howatt (1984). Un enfoque que se centra en atender a las necesidades del alumno para cumplir tareas de la vida real de las que los exponentes y funciones lingüísticas son herramientas subsidiarias.

En el EOA el alumno se presenta como agente social que actúa en la vida diaria desempeñando acciones con finalidades extralingüísticas, generalmente tareas colaborativas, en las que interactúa con otros individuos. La coincidencia del EOA con el ET es más que evidente en todo el *Volumen complementario del MCER*, como se ha ido demostrando en nuestro trabajo. Con este documento se destierra la idea que se ha venido difundiendo todos estos años entre numerosos investigadores, docentes, creadores de materiales, etc., que consideraban el EOA como un modelo diferenciado no solo del propio ET sino incluso del EC. Ya es, pues, el momento de superar definitivamente las disquisiciones terminológicas esnobistas y comerciales, carentes de rigor científico, en torno a este concepto, orientando la atención al cómo de esta concepción metodológica que es lo realmente vinculante y lo que ha supuesto un avance muy significativo respecto de los primeros modelos del enfoque comunicativo.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Bernárdez, P.R. (2014a). *La formación del profesorado de ELE en evaluación auténtica de competencias*. Tesis doctoral. Vigo: Universidad de Vigo. Obtenido el 10 de octubre de 2018 desde <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/367/La%20formación%20del%20profesorado%20de%20ELE.pdf?sequence=1>.
- Álvarez Bernárdez, P.R. (2014b). Una clase de lengua orientada a la acción... ¿y eso qué es? *Ayuda al estudiante. El País*. Obtenido el 10 de octubre de 2018 desde <http://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2014/02/una-clase-de-lengua-orientada-a-la-accion-y-eso-que-es.html>.
- Breen, M. P. (1987). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 7-32. Obtenido el 10 de octubre de 2018 desde http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_47/a_680/680.html.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Candlin, C.N. (1987). Towards task-based language learning, en C.N. Candlin & D. Murphy. *Language learning tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International.
- Conseil, L., García-Marques, M.E., McDaniel Mann, S. (2014). Aplicación del enfoque orientado a la acción en la enseñanza de idiomas. *XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria: Educar para transformar* (pp. 106-113). Valencia: Universidad de Valencia.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Instituto Cervantes y Editorial Anaya. Obtenido el 10 de octubre de 2018 desde <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Consejo de Europa (2017). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg: Council of Europe. Obtenido el 10 de octubre de 2018 desde <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>.
- Delibas, M. y Günday, R. (2016). Action-Oriented Approach in Foreign Language Teaching. *Participatory Educational Research (PER)*, Special Issue, IV, 144-153.

- Dell Hymes (1972), On communicative competence, en J.B. Pride y J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics. Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Dormal, A. (2008). *El enfoque orientado a la acción y su repercusión en el análisis de materiales*. Obtenido el 10 de octubre de 2018 desde http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/46_dormal.pdf.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Estaire, S. (2011). *Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas*. Madrid: Universidad Nebrija. Obtenido el 10 de octubre de 2018 desde <http://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>.
- Fernández, S. (2011). *Nuevos desarrollos y propuestas curriculares. Programar a partir del MCER*. Madrid: MarcoELE.
- Howatt, A. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Llorián, S. (2007). *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid: Santillana, Universidad de Salamanca.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom, en M. Clarke y J. Handscombe (Eds.) *On TESOL '82: Pacific perspectives on language and teaching*. Washington, DC: TESOL.
- Long, M. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition, en W. Ritchie & T. Bathia (Eds.) *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego; Academic Press.
- Martín Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?, *RE-DELE*, n. o. Obtenido el 10 de octubre de 2018 desde <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:6c042cff-8f14-43de-87f3-9de353ab511d/2004-redele-0-18martin-pdf.pdf>.
- Martín Peris, E. (2005). La enseñanza de la gramática según el MCER, *Carabela*, 57, 81-102.

- Martínez Salido, B. (2007). ¿Qué significa aprender a través de la acción?, en E. Palo y A. Fernández (Eds.) *La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec. Actas del CEDELEQ II, 10-13 de mayo de 2007*. Montreal: Université de Montreal. Obtenido el 10 de octubre de 2018 desde <http://www.cre.umontreal.ca/cedeleq/documents/2BMS.pdf>.
- Nunan, D. (1998). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2005). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piccardo, E. (2014). *From communicative to action-oriented: a research pathway*. Canada: Curriculum Services Canada.
- Puren, Ch. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum*, Universidad de Granada, 1, 31-36. Obtenido el 10 de octubre de 2018 desde http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf.
- Puren, Ch. (2008). Enseñar y aprender lenguas de un modo que cambia con el mundo: el ejemplo del paso del enfoque comunicativo a la perspectiva orientada a la acción. *Lingua e nuova didattica*, 3, 25-35.
- Puren, Ch. (2015). Enfoque comunicativo versus enfoque orientado a la acción social. *Les Cahiers du Géres*, 7, 104-120.
- Ríos Rojas, A. (2014). El proceso de inmersión lingüística y cultural: un nuevo enfoque orientado a la acción a través de la experiencia, en N. M. Contreras Izquierdo (Ed.) *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 603-614). Granada: Universidad de Granada.
- Robles Ávila, S. (2017). Deconstrucción del enfoque orientado a la acción, en AA.VV. *La generosidad y la palabra. Estudios dedicados al profesor Jesús Sánchez Lobato* (pp. 255-271). Madrid: Sgel.
- Romero Dueñas, C. y González Hermoso, A. (2006). El enfoque por competencias orientado a la acción. 603-614 http://www.edelsa.it/Area_profesor/Articulos/articulo6.pdf.
- Trim, J. (Ed.) (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment. A guide for users*. Strasbourg: European Council. Language Policy Division.

Manuales de español referidos

- Álvarez Martínez, M.^a Á., Blanco Canales, A., Torrens Álvarez, M.^a J. y Alarcón Pérez, C. (2010). *Anayaele Intensivo A1. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- Corpas, J., García, E. y Garmendia, A. (2004). *Aula 1. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J., García, E. y Garmendia, A. (2013). *Aula internacional, Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Equipo Nuevo Prisma (2014). *Nuevo Prisma A1. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- Equipo Prisma (2002). *Prisma A1. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- Gil Toresano, M. (2017). *Agencia ELE Básico. Libro de clase, nueva edición*. Madrid: Sgel.
- Llorián, S. (2010). *En acción 1*. Madrid: Enclave ELE.
- VV. AA. (2004). *Aula latina, Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- VV.AA. (2005). *Vuela 1. Libro del alumno A1*. Madrid: Anaya.
- VV.AA. (2009). *Etapas 1. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
- VV.AA. (2010). *Etapas plus. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.