

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



Licenciatura en Enseñanza del Francés



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

MONOGRAFÍA

***ENSEÑANZA DEL FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DE LA
PERSPECTIVA ACCIONAL***

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

P R E S E N T A

MARTHA GRISELDA ARGUETA VELÁZQUEZ

DIRECTOR(A) DEL TRABAJO RECEPTACIONAL

(MTRA. RUTH BRIONES FRAGOSO)

JUNIO 2020

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS

A mi hijo Erwan y a mi esposo Juan Esteban, quienes me han apoyado en mi formación profesional.

A mi suegra Marie Madeleine Bourdat, mi primera maestra de francés quien despertó en mí el amor por este idioma, lo que me motivó a ser docente de francés.

A mis padres Martha y Francisco, por enseñarme a seguir mis sueños y a dar siempre mi mejor esfuerzo.

A mis hermanas, Yeny, Adriana y Nolollotzín, quienes siempre me han apoyado y han motivado para seguir preparándome profesionalmente.

A mi tutora Ruth, quien me ayudó a concretar este proyecto.

A Víctor, por su apoyo para que esta monografía fuera un mejor texto.

Índice

| | |
|---|-----------|
| Introducción..... | 1 |
| CAPÍTULO 1. LA DIDÁCTICA DEL FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA..... | 3 |
| 1.1 La didáctica de lenguas extranjeras..... | 3 |
| 1.2 La didáctica del francés lengua extranjera..... | 7 |
| 1.3 Breve reseña de la evolución de las metodologías del francés..... | 8 |
| 1.3.1 Método tradicional, Grammaire-traduction..... | 9 |
| 1.3.2 El método directo..... | 11 |
| 1.3.3 El método audio-oral..... | 13 |
| 1.3.4 La metodología SGAV estructuro-global audio-visual..... | 14 |
| 1.3.5 Enfoque comunicativo..... | 15 |
| 1.3.6 Perspectiva Accional (PA) o de Acción Aocial..... | 17 |
| CAPÍTULO 2. LA PERSPECTIVA ACCIONAL..... | 21 |
| 2.1 La perspectiva accional en el Marco Común de Referencia para las Lenguas..... | 21 |
| 2.2 Fundamentos teóricos de la perspectiva accional..... | 22 |
| 2.2.1 Teorías sociológicas..... | 23 |
| 2.2.2 Teorías lingüísticas..... | 24 |
| 2.2.3 Teorías del aprendizaje..... | 26 |
| 2.3 ¿Cómo enseñar bajo el enfoque orientado a la acción?..... | 32 |
| 2.3.1 Competencias del docente..... | 33 |
| 2.3.2 Estrategias de enseñanza..... | 35 |
| 2.4 ¿Cómo aprender bajo el enfoque orientado a la acción?..... | 36 |
| 2.4.1 Competencias de los alumnos..... | 36 |
| CAPÍTULO 3. LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA DESDE LA PERSPECTIVA ACCIONAL..... | 39 |
| 3.1 Implicaciones de la planeación en la perspectiva accional..... | 39 |
| 3.2 La planeación de una unidad didáctica..... | 41 |
| 3.2.1 Identificar las necesidades de los alumnos..... | 41 |
| 3.2.2 Determinar los objetivos pedagógicos..... | 42 |
| 3.2.3 El análisis pre-pedagógico..... | 44 |
| 3.3 Organización de la unidad didáctica: elaboración de una ficha pedagógica..... | 45 |
| 3.3.1 El acceso al sentido..... | 46 |
| 3.3.2 Tratamiento de la lengua..... | 48 |
| 3.3.3 Producción..... | 50 |

| | |
|---|-----------|
| 3.4 Los materiales didácticos en la perspectiva accional..... | 54 |
| 3.4.1 Tipos de materiales..... | 55 |
| 3.4.2 ¿Cómo elegir los materiales adecuados para mi clase?..... | 59 |
| CAPÍTULO 4. LA EVALUACIÓN EN LA PERSPECTIVA ACCIONAL..... | 63 |
| 4.1 La evaluación en la perspectiva accional..... | 63 |
| 4.2 ¿Qué evaluar?..... | 65 |
| 4.3 ¿Cuándo y por qué evaluar?..... | 66 |
| 4.4 ¿Cómo evaluar?..... | 67 |
| 4.4.1 Preparación de la evaluación..... | 68 |
| 4.4.2 Elaboración de una rúbrica de evaluación..... | 71 |
| 4.4.3 Establecimiento de los criterios de evaluación..... | 72 |
| 4.5 Evaluación de la Comprensión..... | 74 |
| 4.5.1 Evaluación de la comprensión escrita..... | 75 |
| 4.5.2 Evaluación de la comprensión oral..... | 75 |
| 4.6 Evaluación de la Producción..... | 76 |
| 4.6.1 Evaluar la producción oral..... | 77 |
| 4.6.2 Evaluar la producción escrita..... | 79 |
| 4.7 Reflexión y juicio en la evaluación de FLE, ¿cómo lograr la objetividad?..... | 79 |
| 4.8 La decisión..... | 80 |
| 4.9 Actividades de corrección..... | 80 |
| Conclusiones..... | 83 |
| Referencias..... | 85 |
| Anexos..... | 92 |
| Ficha pedagógica de una unidad didáctica..... | 92 |

Introducción

La enseñanza del Francés Lengua Extranjera (FLE) ha tomado un papel importante como segunda lengua en los últimos años; pues, de acuerdo con la Organización Internacional de la Francofonía (2018), existen en el mundo más de 300 millones de francófonos, y se calcula que hay 900,000 profesores de francés y 125 millones de personas que estudian francés en los cinco continentes. En México, según este mismo organismo existen 350 mil estudiantes de francés.

En lo que refiere a la didáctica del FLE, ésta ha pasado por una serie de metodologías que han surgido para atender las necesidades y demandas del contexto, siendo la más reciente la perspectiva accional (PA), también llamada de acción social.

En el 2001, la PA es difundida en la publicación del Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCRL), emitido por el Consejo de Europa. El MCRL constituye un referente para los profesionales del ámbito de las lenguas modernas, ya que pretende suscitar una reflexión en torno a los objetivos, la metodología de la enseñanza de lenguas y el aprendizaje de idiomas. En este sentido cobra relevancia entender a la PA, la cual retoma los conceptos de la perspectiva comunicativa y la perspectiva de tareas. Además, añade la idea de ver al aprendiz como un actor social que moviliza sus competencias y recursos para comunicarse en la lengua meta, promoviendo la interculturalidad.

No obstante, algunos especialistas (Beacco, 2007; Berard, citado en Rosen, 2009) en la didáctica del FLE consideran que la PA no es una “nueva metodología”, sino que más bien es una continuación de la perspectiva comunicativa.

En el presente trabajo se apoya la premisa de considerar a la PA como una metodología distinta a la perspectiva comunicativa, puesto que redefine al alumno como un actor social (MCRL, 2001; Puren, 2007; Rosen, 2009) e integra la interculturalidad como un elemento esencial en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que toma en cuenta el respeto a las culturas en el contexto de globalización.

Con la aparición del MCRL las editoriales comenzaron a elaborar manuales bajo esta nueva metodología, y los docentes empezaron a implementarla en sus clases. Han transcurrido casi dos décadas y se presumen los beneficios de la PA, por lo cual esta

metodología debe ser conocida por los profesores de francés para que pueda ser considerada en la enseñanza de la lengua extranjera.

Al comenzar como profesora de francés me enfrenté al problema de qué metodología(s) utilizar para favorecer el aprendizaje de la lengua que enseñó y cómo aplicarla(s), pues existe una gran variedad. Cuando tuve la oportunidad de ser asistente de español en Francia y trabajar con profesores de diferentes niveles educativos, me di cuenta de cómo los profesores utilizaban la metodología de la PA, lo cual me parecía bastante eficaz. Por esta razón me interesó saber cómo utilizarla para organizar las clases, y para efectuar la planeación, evaluación e integración de los recursos más adecuados para que los estudiantes alcancen su objetivo final, que es aprender una lengua extranjera.

Este trabajo presenta diferentes elementos que le permitan al profesor de francés repensar la didáctica del FLE en torno a los fundamentos de la PA, así como sus componentes (planeación, materiales, evaluación) en concordancia con el MCRL.

La organización del presente trabajo comprende cuatro capítulos. En el capítulo 1 se analizan las características de la didáctica del francés lengua extranjera en el marco de la didáctica de lenguas, así como las principales metodologías, a fin de identificar sus características y alcances para entender por qué surge la PA.

En el capítulo 2 se identifican los fundamentos teóricos de la PA, así como las características y postulados de ésta para conocerla a fondo; se describe qué son las tareas y proyectos, y cuáles son las competencias y estrategias que tanto los docentes como los alumnos deben utilizar para propiciar un aprendizaje significativo de la lengua meta.

En el capítulo 3 se describe la planeación bajo esta metodología, detallando los pasos a seguir en la elaboración de una unidad didáctica a través de una ficha pedagógica para favorecer la apropiación de la lengua meta.

Es en el capítulo 4 en el que se aborda el tema de la evaluación bajo la PA; se describe qué es, cuáles son las etapas de la evaluación y cómo se evalúan las cuatro dimensiones de la competencia lingüística: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita, así como qué instrumentos utilizar para evaluar los aprendizajes que den cuenta de la apropiación de la lengua.

Capítulo 1. La didáctica del francés lengua extranjera

La didáctica del Francés Lengua Extranjera (FLE) ha tenido una evolución considerable, pues a lo largo del siglo XX y en lo que va del siglo XXI han surgido una serie de metodologías de enseñanza y aprendizaje que se han adaptado a las necesidades del contexto y de los usuarios, y que hoy en día se centran en el aprendizaje de los alumnos. En este capítulo analizaremos las características de la didáctica del francés, inscrita en el marco de la didáctica de lenguas extranjeras, así como las principales metodologías que se han utilizado en la enseñanza de la lengua extranjera para comprender cómo surge la perspectiva accional.

1.1 La didáctica de lenguas extranjeras

La didáctica de las lenguas (DDL) (Coste, 1989; Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009; Valenzuela, 2010) o también llamada didáctica de lenguas extranjeras (DLE) (Cuq, 2017; Suso y Fernández, 2001), mejor conocida ahora como didáctica de lenguas y culturas (DLC) (Beacco, 2011; Puren, 2007; Veronique, 2007), se concibe como una rama de la didáctica. Halté (1992) define a la didáctica como “...una disciplina teórico-práctica: su objetivo esencial es producir argumentos académicos comprobados y coherentes, susceptibles de orientar eficazmente las prácticas de enseñanza” (p.16).

La didáctica general es la disciplina que se encarga de estudiar el proceso de enseñanza y aprendizaje para orientar las prácticas de enseñanza, mientras que las didácticas específicas se centran en su propio campo de estudio. Por lo tanto, la DDL tendrá por objeto de estudio las lenguas, enfocándose en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.

La DDL se constituyó como disciplina científica con el paso del tiempo; comenzó como discurso crítico sobre la enseñanza de las lenguas, después fue adoptando una serie de métodos didácticos y elaborando propuestas hasta que se afianzó como disciplina. Es en los años 50 que aparece el término *didáctica de las lenguas*, con un enfoque prescriptivo y aplicacionista. Este término comienza a emplearse gracias a la expansión de nuevas metodologías producto de los avances en psicología del aprendizaje, aunque dichas

metodologías posteriormente fueron criticadas y rechazadas (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009).

No obstante, el término DDL tardó en ser aceptado por la comunidad científica, ya que de acuerdo con Suso y Fernández (2001) se negaba a considerarla como un nuevo ámbito de investigación, generando así controversia y variación en sus acepciones. Esto se debe en gran medida a que el concepto no había sido extendido en todos los países anglosajones, porque éstos utilizan otros términos para hacer referencia a las situaciones específicas de enseñanza.

En el caso de Francia, este término aparece en el libro *Dictionnaire de didactique des langues*, dirigido por Robert Galisson y Daniel Coste, publicado por Hachette en 1976. En dicho texto Galisson y Coste proponen que el término de lingüística aplicada sea reemplazado por la didáctica de lenguas extranjeras.

En las últimas tres décadas el término de didáctica de lenguas se ha implantado, aunque existan reticencias respecto a considerarla como una ciencia autónoma. Esta falta de reconocimiento de la didáctica de lenguas se debe en parte a que la didáctica se entendía como un apéndice de la lingüística aplicada.

No obstante, la didáctica de lenguas es independiente a la didáctica general, a la lingüística aplicada y a la pedagogía; aunque es un punto de convergencia de estas ciencias. Es *una ciencia transversal* como lo afirma Galisson (1976, citado en Suso y Fernández, 2001), porque al tener por objeto de estudio la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, requiere del apoyo de todas estas disciplinas.

La didáctica de lengua es una “teoría de la aplicación”, pues reflexiona y teoriza sobre la lengua, la enseñanza, el aprendizaje, el currículo (Suso y Fernández, 2001), así como los soportes que se generan para la enseñanza (Coste, 1986, citado en Coste, 1989) a fin de orientar a los profesores de lengua en su práctica docente. “Su objeto central puede ser identificado como el estudio de la transmisión y la apropiación de las lenguas, en particular, sobre los procesos de construcción de prácticas y de conocimientos lingüísticos desarrollados en el contexto escolar” (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009, p.118).

La didáctica de lenguas quiere responder a las preguntas: ¿cuáles son las finalidades explícitas en la enseñanza de lenguas?, ¿cómo se constituyeron los objetos de enseñanza?, ¿cuál es el estatuto de las lenguas enseñadas?, ¿cómo tener en cuenta a los alumnos y la progresión de los aprendizajes?, ¿qué procedimientos y estrategias adoptar?, ¿cómo evaluar los resultados? (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009). Lo cual conlleva a hablar sobre la metodología de enseñanza de la lengua, el responder a estas preguntas dependerá de la metodología que emplean los profesores de FLE.

Por otra parte, Valenzuela (2010) señala que la didáctica de lenguas no se define únicamente como una reflexión, sino también como una acción sobre la relación de la realidad lingüística y, por consecuencia, humana; hace falta que quienes trabajan en ella sitúen su acción en un marco de reflexión ética (p.73). Es así que en la DDL la reflexión ética forma parte de la realidad lingüística en la transmisión de una lengua, y todo profesor de lengua debe estar consciente de ello.

La DLC agrega a la didáctica de lenguas el componente cultural y muestra la importancia de las relaciones que existen entre la didáctica y otras disciplinas. Beacco (2011) menciona que la didáctica de lenguas y culturas “[...] corresponde a un conjunto de dominios de intervenciones sociales, los de la enseñanza de lenguas, bajo cualquier forma, y de las políticas lingüísticas educativas que se ponen en obra” (p. 31). Además, tiene por finalidad reflexionar sobre las condiciones y los medios de la transmisión de las prácticas lingüísticas y culturales en el medio institucional. Se trata entonces de una disciplina praxeológica, que está en diálogo con las ciencias de la educación, así como con las ciencias del lenguaje (Veronique, 2007, p. 121). De este modo, la DLC hace énfasis en el estudio de la transmisión de las lenguas en espacios institucionales y culturales, dejando ver además la transversalidad de la disciplina y la importancia que se le da a la cultura en la transmisión de las lenguas.

La didáctica de lenguas tiene por objeto de estudio las condiciones y las modalidades de enseñanza y apropiación de lenguas en un medio no natural (Cuq y Gruca, 2008; Valenzuela, 2010). Lo que lleva al estudio de cómo guiar al aprendiz a la apropiación lingüístico-cultural de la lengua. Esta acepción es más descriptiva, pues se enfoca en cómo se enseñan y aprenden las lenguas tomando en cuenta la cultura.

El objeto de estudio de la DDL es la lengua, por lo que dentro de la didáctica de lenguas es importante distinguir a la didáctica de lengua materna o primera lengua y la didáctica de segunda lengua o lengua extranjera. No porque su objeto de estudio sea completamente diferente, sino porque la diferencia radica en la persona que aprende; pues no es lo mismo estudiar una lengua que ya ha sido aprendida en la primera socialización (lengua materna o primera) y se estudia, a estudiar una lengua para después hablarla (lengua extranjera) o bien estudiar una lengua que es oficial (lengua segunda) (Cuq y Gruca (2008).

De acuerdo con Cuq (2017), existen tres niveles conceptuales en la DLE: metadidáctico, metodológico y técnico. El nivel metadidáctico se caracteriza por ser descriptivo y especulativo, pues se convocan distintas disciplinas en la descripción y la interpretación de los objetos didácticos, generando así un sistema conceptual el cual determina el nivel metodológico. El nivel metodológico tiene dos objetivos: el primero es ser un parámetro teórico de la enseñanza, al formar parte de la praxeología de la didáctica, y el segundo es constituir principios de acción de la enseñanza. Podemos decir que este nivel constituye la parte prescriptiva de la didáctica. El nivel técnico consiste en la praxis, es decir, en un conjunto de técnicas y herramientas de intervención utilizadas en ciertas situaciones a fin de lograr un resultado.

La DLE presenta opciones de enseñanza/aprendizaje comunes a todos los idiomas. También se puede considerar que cada idioma tiene características originales que es necesario distinguir. Por ello, la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) es un subconjunto del DLE (Billière, 2018).

Estudiar la didáctica del francés como lengua extranjera les permite a los docentes de francés conocer los aportes teóricos sobre la enseñanza y aprendizaje del FLE, así como las distintas metodologías, las cuales pueden orientar su práctica educativa. Veamos cuáles son las implicaciones de la didáctica del FLE.

1.2 La didáctica del francés lengua extranjera

El término “francés lengua extranjera”, de acuerdo con Tagliante (2006), apareció en mayo de 1957 con André Rebullet, en la portada de la revista Los Cuadernos Pedagógicos. Años más tarde se convirtió en una disciplina. Es por ello que después de la Segunda Guerra Mundial, en los años 60 se establece la didáctica del francés como lengua materna (FLM) y el francés como lengua extranjera (FLE). No obstante, es hasta 1982 que el término FLE es aceptado oficialmente por el Ministerio Nacional de Educación, mediante la creación de la carrera en Didáctica del Francés Lengua Extranjera.

Para Cuq y Gruca (2008) la didáctica del francés lengua extranjera tiene por objeto de estudio las condiciones y modalidades de enseñanza y apropiación del francés en un medio no natural. Esto es, que la didáctica del FLE estudia la manera en qué se enseña y cómo se aprende el francés en un país en donde esta lengua no es oficial. El francés es lengua extranjera para todos aquellos que no la reconocen como lengua materna, y que se apropian de ella de manera más o menos voluntaria, de forma consciente.

La didáctica del francés lengua extranjera “... mantendrá relaciones importantes con la didáctica del francés como lengua materna, compartirá conceptos fundamentales, y, por otra parte, se alejará de la misma en los objetivos y contenidos propios de la lengua extranjera concreta, y de modo especial, en las actuaciones metodológicas que se derivan del hecho de que los alumnos ya poseen una lengua (la lengua materna) para expresarse y relacionarse con el mundo...” (Dolz, Gagnon y Mosquera 2009, p. 26).

La difusión del FLE en los últimos años es resultado de factores lingüísticos, históricos y políticos que le han dado el estatuto de la segunda lengua más enseñada en el mundo, lo cual ha impactado en el desarrollo de la didáctica del FLE. Despierres (2016-2017) señala que gracias a que el francés ha sido enseñado desde hace siglos como lengua extranjera (tuvo su auge durante el Siglo de las Luces y el periodo Colonial), y que a partir de finales del siglo XX se desarrolló el campo de la investigación en el terreno del francés lengua extranjera; es entonces que la didáctica del FLE cobra relevancia actualmente.

Por otra parte, cabe hacer la distinción entre el Francés Lengua Segunda y el Francés Lengua Extranjera, puesto que no son lo mismo; la primera se refiere a aprendizaje del francés en un país en donde el francés es una lengua oficial, aunque no sea la lengua materna. Ejemplo de esto es la enseñanza del francés en países africanos en donde la lengua oficial es el francés, como Senegal y Guinea.

En conclusión, podemos decir que la didáctica del francés estudia los problemas de la enseñanza y aprendizaje del francés, y se enfoca en las metodologías utilizadas para dichos fines. Por lo que estudiar las metodologías es indispensable para todo profesor de FLE, ya que éstas permiten organizar y orientar el trabajo docente.

1.3 Breve reseña de la evolución de las metodologías de la enseñanza del francés

La didáctica del FLE sigue siendo un campo emergente de estudio, en el que las diversas metodologías que se han desarrollado han permitido una evolución considerable en la enseñanza del FLE. Esta evolución corresponde, de acuerdo con Roux (2014), a los avances tecnológicos y a las investigaciones científicas en las áreas de la educación, la psicología cognitiva y el lenguaje; así como a los cambios sociales, que van generando nuevos objetivos en la enseñanza de lenguas, lo cual también ha hecho que se diversifique el perfil de los alumnos y de sus objetivos de aprendizaje. Asimismo ha evolucionado el comportamiento y el posicionamiento de los estudiantes hacia la materia enseñada. Esta evolución ha aportado así nuevos manuales, acompañados de materiales didácticos, destinados a optimizar el aprendizaje del FLE.

Es común que en el ámbito de la didáctica de lenguas, los términos metodologías, métodos y enfoques se usen muchas veces como sinónimos, a pesar de que no son exactamente lo mismo. Para fines prácticos, en este trabajo los usaremos como sinónimos ya que así se presentan en la historia de la didáctica del francés.

Se consideran como metodologías de enseñanza a los conjuntos de principios y de actividades de enseñanza, organizados en estrategias, fundados en la teoría y en la práctica, cuya finalidad es propiciar aprendizajes. Cabe señalar que los procesos, técnicas y elementos

que constituyen las metodologías no son necesariamente propios, pueden ser utilizados o compartidos por diferentes metodologías.

De este modo, las metodologías de enseñanza constituyen y legitiman las estrategias de enseñanza. Para ello, se fundamentan en diversas teorías de psicología, psicología social y ciencias del lenguaje. Estas teorías dan el soporte que servirá para la elaboración coherente de secuencias de actos de enseñanza que permitan guiar el aprendizaje.

De acuerdo con Beacco: “Se llamará metodología al dominio disciplinar de la didáctica de lenguas que tiene por objetivo el análisis de las prácticas de clase y los materiales de enseñanza” (2003, p. 21). Las metodologías, siguiendo a Lesage (2012-2013), engloban:

- La dimensión lingüística, la cual comprende la teoría lingüística y la didáctica.
- La determinación/presentación del contenido.
- La prescripción de presentación de la clase.

Ahora bien, describiremos las distintas metodologías por las que ha atravesado la enseñanza del francés lengua extranjera.

1.3.1 Método tradicional, Grammaire-traduction

La metodología tradicional es también llamada *gramática-traducción*. Aparece a mediados del siglo XVIII y durante la primera mitad del siglo XIX para enseñar las lenguas muertas como el latín y el griego, siendo así el primer modelo de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

La *gramática-traducción* no toma en cuenta ninguna teoría lingüística, por lo cual podríamos decir que ésta pertenece a la prehistoria de la didáctica de lenguas. La finalidad de la metodología estriba en saber leer y traducir obras literarias para conservarlas y tener un acceso a la cultura y a la civilización, dejando de lado el aspecto comunicativo. Por ello, siguiendo a Saulan (2013-2014) podemos identificar tres objetivos principales de esta metodología:

- Que el aprendiz sea capaz de leer obras literarias de la lengua meta.
- Que el aprendiz desarrolle las facultades intelectuales a través de una reflexión sobre su lengua.
- Que el aprendiz sea capaz de traducir en la lengua extranjera.

Cuq y Gruca (2008) mencionan que esta metodología engloba a todas las metodologías que se constituyeron más o menos con el modelo de la enseñanza de lenguas antiguas, y se caracterizan por:

- Darle gran importancia a la gramática.
- La enseñanza de lengua se centra en la escritura.
- Recurrir a la traducción.
- Darle gran importancia a la literatura en el aprendizaje de una lengua.

La forma de enseñanza consiste en explicar en la lengua materna una regla gramatical de la lengua meta. Posteriormente, se ilustra la regla a partir de ejemplos y se traducen palabra por palabra los ejemplos, al final el profesor pide a los aprendices realizar frases en las que se use la regla aprendida.

En esta metodología de enseñanza-aprendizaje, las principales técnicas de enseñanza son los ejercicios de traducción de lengua materna a lengua extranjera y viceversa. Por ende, los contenidos que se abordan son sobre todo lexicales y gramaticales. Para ello, se usan textos literarios y manuales de gramática y diccionarios. Los manuales se organizan por unidades en las que se aborda una regla gramatical, la cual es explicada seguida de ejercicios de aplicación de la regla.

El papel del docente es ser la autoridad y es quien domina la clase. Mientras que el alumno es quien sigue las órdenes del docente, por lo cual no cuenta con alguna iniciativa, pues el aprendizaje consiste en la memorización de reglas gramaticales, extensas listas de palabras y algunas veces de fragmentos de obras literarias.

Durante el siglo XIX y la mitad del siglo XX esta metodología fue dominante, aunque hoy en día es aún utilizada por algunos profesores. Esta metodología ha sido muy criticada por su ineficacia, pues los aprendices no desarrollan realmente una competencia en la lengua extranjera, ya que el aprenderse de memoria listas de palabras hace del aprendizaje algo mecánico, que les impide usar la lengua no solo para traducir. Además, el conocer las reglas gramaticales no garantiza que los alumnos practiquen correctamente la lengua meta. El carácter abstracto es otra característica que ha sido criticada, puesto que la lengua no se aprende para comunicarse, sino solo para comprender textos escritos.

La falta de otros materiales puestos a disposición de los alumnos, se suma a las críticas que se le hacen, ya que para aprender una lengua no basta con solo usar libros de gramática y diccionarios. Y el bajo nivel de integración de los contenidos, es otra de las principales deficiencias de esta metodología (Saulan, 2013-2014).

1.3.2 El método directo

El método directo surge a finales del siglo XX en Alemania y Francia como respuesta a la falta de eficacia del método tradicional. Fue introducido por François Gouin en su obra *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* en 1880 (Saulan, 2013-2014). Su nombre deriva del principio directo, ya que se refiere a la enseñanza de palabras de la lengua extranjera sin pasar por el intermediario de sus equivalentes en francés, así como al paso de la lengua oral sin pasar por el intermediario de la lengua escrita y sin pasar de la gramática de la lengua extranjera a la regla explícita. Esta metodología “constituye un enfoque natural del aprendizaje de una lengua extranjera la cual está fundada en la observación de la adquisición de la lengua materna por el niño” (Despierres, 2016-2017, p.18).

Sin duda, sienta las bases de las demás metodologías, pues representa la primera metodología en ser coherente y completa con respecto a la anterior, ya que se caracteriza por ser la pionera en apoyarse en una teoría lingüística. Las teorías de referencia son: el asociacionismo, teoría del aprendizaje y la fonética descriptiva como teoría lingüística (Lesage, 2013-2014).

En esta metodología se privilegia la expresión oral, pues parte del postulado de que aprender una lengua extranjera significa aprenderla de la misma forma que se aprendió la lengua materna.

El objetivo de esta metodología es la comunicación con las personas que hablan otra lengua, lo que implica dominar la lengua como instrumento de comunicación (Saulan, 2013-2014).

De acuerdo con Cuq y Cruca (2008), el método directo se caracteriza por:

- El aprendizaje de vocabulario actual.
- La gramática se enseña de forma inductiva e implícita.

- La adquisición del lenguaje oral y el estudio de la pronunciación son su objetivo.
- La progresión toma en cuenta las capacidades y necesidades de los estudiantes.
- El enfoque global del significado.

Las prácticas pedagógicas se basan en la enseñanza directa de la lengua meta y no en la traducción. El método usado en esta metodología es el método de series, el cual se constituye por el lenguaje objetivo, subjetivo y figurativo. La enseñanza de esta metodología comienza por una explicación en lengua materna del contenido de la situación o del ejercicio propuestos, posteriormente el profesor explica el vocabulario con imágenes y objetos, se trabaja la expresión oral y después la expresión escrita.

La gramática está presente en el curso, sin embargo, ya no ocupa el papel primordial como en la metodología tradicional. Por ello la gramática no es explícita, pues las reglas gramaticales deben ser estudiadas por inducción. Se propone el estudio de verbos, frases y expresiones siempre comenzando por las formas más simples y las más utilizadas, siendo lo más importante los ejercicios de conversación. Los contenidos se enseñan progresivamente. Esta metodología sí permite una interacción entre el profesor y el alumno. El manual pasa a ocupar un segundo plano con respecto al docente.

De acuerdo con Saulan (2013-2014), existen diversos puntos positivos en esta metodología, los cuales son:

- El objetivo es atraer la atención del alumno e insistir en su actividad.
- Las frases utilizadas representan situaciones de la vida real.
- Se fundamenta en una teoría del aprendizaje.
- La gesticulación, las actividades y la dramatización facilitan la explicación de los contenidos.

Las desventajas de esta metodología son:

- Que no es posible aprender una LE como se aprendió la lengua materna.
- Que se comience siempre usando la lengua materna.
- El vocabulario no es sistemático.
- El método de presentación de los objetivos no es suficiente para explicar las cosas abstractas, por lo que vuelve al aprendizaje mecánico.

- Los docentes utilizan el manual de manera tradicional.
- El curso de fonética no es el apropiado para llevarse a cabo en una institución escolar, ya que crea confusión entre la transcripción y la ortografía.

Podemos decir que esta metodología sienta las bases de la enseñanza de lenguas vivas en la modernidad.

1.3.3 El método audio-oral

La metodología audio-oral surge en la Segunda Guerra Mundial, en los años 50 encuentra su mayor expansión. Ésta representa un paso importante en la evolución de la enseñanza del FLE, ya que permitió la modernización de la enseñanza de lenguas.

Se apoya en parte en la teoría lingüística del distribucionalismo y en las teorías fonéticas, y por otra parte en la teoría conductual. Se basa como todo método directo en la repetición, favoreciendo la memorización y automatización de las estructuras de las lenguas.

Los principios generales son:

- La presencia de un locutor nativo y la repetición de palabras y frases pronunciadas por el locutor.
- Se basa en la imitación.

“La prioridad está dada a la expresión oral y la lengua extranjera se presenta a través de diálogos estructurados, modelos de enunciación, sobre la base de una progresión gramatical guiada por la preocupación contrastiva (confrontación de la lengua materna y la lengua extranjera)” (Boyer, 1990, p. 10).

Las lecciones se centran en diálogos del idioma actual registrados en grabadoras de acuerdo con una progresión rigurosa. Los ejercicios utilizados son los de sustitución y de transformaciones guiadas.

Podemos decir que es la primera metodología que implementa la interdisciplinariedad en la adquisición de lenguas y coloca a los medios audiovisuales en la renovación metodológica, al integrar la grabadora y el laboratorio de lenguas (Cuq y Gruca, 2008).

1.3.4 La metodología SGAV estructuro-global audio-visual

Esta metodología se desarrolla en los años 60 y tiene como base la imagen y el sonido (Lesage, 2013-2014). Es fruto de investigaciones llevadas a cabo en 1954 por los equipos del profesor Guberina del Instituto de Fonética de la Universidad de Zagreb, y del profesor Paul Rivec del Centro de Investigaciones y Estudios para la Difusión del Francés (CREDIF) de l'École Normal Supérieur de Saint-Cloud. Y de un tercer grupo dirigido por Raymond Renard, del Centre Universitaire de Mons (Saulan 2013-2014).

Esta metodología se sustenta en la teoría de Saussure y el estructuralismo en lingüística. Por ello, la lengua se considera una estructura y la enseñanza se basa en el dominio de estructuras globales antes de enseñar las particularidades de la lengua.

La prioridad es la expresión oral, pues se procura que el aprendiz pueda comunicarse en la lengua extranjera. Por ello se pone el acento en el aprendizaje de la percepción auditiva de los enunciados y de la comprensión global.

El contenido del curso se determina a partir del francés fundamental, en donde se establecen listas de vocabulario. Por otra parte, la gramática es explícita y se recurre a la lengua materna.

La lección SGVA se compone de distintas fases sucesivas llamadas momentos de la clase, los que tienen un objetivo particular. Las fases son:

- Presentación del diálogo grabado acompañado de un video, su objetivo es la comprensión global de la situación.
- Explicación, esta consiste en retomar el diálogo secuencia por secuencia o imagen por imagen, a fin de explicar elementos nuevos.
- Repetición con corrección fonética y memorización de las estructuras de los diálogos.
- Explotación o reemplazo de los elementos nuevos que han sido aprendidos y memorizados en situaciones ligeramente distintas a las que se presentaron.
- Transposición, consiste en reutilizar con mayor espontaneidad los elementos adquiridos en situaciones del mismo tipo, a través de juego de roles o actividades de dramatización (Cuq y Cruca, 2008).

1.3.5 Enfoque comunicativo

Este enfoque es de origen anglosajón, pero se desarrolló en Francia a partir de los años 70. Surge como una reacción al enfoque audio-visual y obedece también a las necesidades lingüísticas derivadas de la integración europea. Este enfoque se apoya en diversas teorías, como el constructivismo, teoría del aprendizaje y la antropología cultural; así como en teorías científicas de la lingüística, como el estudio de la enunciación, los actos del habla (acciones del lenguaje como describir, preguntar... a través de una enunciación) y la sociolingüística (Lesage, 2014-2014), el análisis del discurso, la pragmática, y la etnografía de la comunicación, principalmente. Estas teorías contribuyen a que se pase de un enfoque estructural a un enfoque funcional centrado en la comunicación.

De acuerdo con Riquois (2010) esta metodología se hace llamar “enfoque”, en reacción al autoritarismo de las corrientes pedagógicas anteriores, para expresar su flexibilidad de adaptación y su abertura a los diferentes contextos de aprendizaje.

En los 90 esta metodología tuvo un boom, gracias al desarrollo de las Tecnologías de la Información. El principal objetivo es aprender a comunicarse en lengua extranjera (Cuq y Gruca, 2008). Es enseñar una competencia comunicativa, por lo que busca adaptarse mejor a las necesidades de los aprendices que otras metodologías.

Partiendo del postulado de que todo depende de las necesidades lingüísticas de los alumnos, esta metodología concibe la lengua como instrumento de comunicación o interacción social, y considera las dimensiones lingüísticas y extralingüísticas que constituyen un saber-hacer, a la vez verbal y no verbal (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009, p.133).

El enfoque comunicativo lo encontramos hoy en día en los manuales que trabajan los contenidos turísticos, los cuales cubren objetivos básicos para que el estudiante aprenda a desenvolverse y comunicarse en el país que se desea visitar (Saulan, 2013-2014).

Los manuales se adaptan a la construcción de aprendizajes en espiral, esto es, revisar los mismos contenidos gramaticales, pero conforme avanzan de nivel, el nivel de complejidad del uso de estructuras gramaticales aumenta. Además, permiten la enseñanza de competencias generales sobre la utilización de la lengua, estas competencias se dividen en

saberes: saber hacer, saber ser y saber aprender. La enseñanza de las competencias se adapta de acuerdo a las necesidades de los alumnos, pues se toma en cuenta la diversidad del público ya sean niños o adultos, estudiantes o profesionistas, estudiantes extranjeros o migrantes (Despierrez, 2016-2017).

En este enfoque se trabaja con la realización de tareas de aprendizaje comunicativas. El ejercicio de referencia es la simulación, la cual consiste en poner en situación al aprendiz con un locutor nativo; así como el juego de roles, que permite trabajar la expresión en diferentes contextos.

La gramática se aprende a través de ejercicios de comunicación real. El vocabulario y la gramática se enseñan a través de ejercicios de fonética y ejercicios de escucha. (Despierrez, 2016-2017).

El estudiante, por su parte, es un interlocutor de pequeños diálogos improvisados sobre diversos temas. Por otro lado, el alumno debe reflexionar sobre su aprendizaje para conducirse hacia una autonomía progresiva.

Otra característica de esta metodología es que se recurre al uso de documentos auténticos, estos son contenidos escritos u orales que son tomados de la realidad de todos los días, como por ejemplo periódicos, revistas, programas de televisión, noticieros y documentos administrativos, entre otros (Despierrez, 2016-2017).

Los principios de la perspectiva comunicativa son:

- La comunicación es el medio y el fin del aprendizaje.
- El objetivo es que el aprendiz desarrolle la competencia comunicativa.
- Se trabajan las cuatro competencias: comprensión oral (CO) y comprensión escrita (CE), expresión oral (EO) y expresión escrita (EE).
- Se toman en cuenta las necesidades de los aprendices.
- Se establecen situaciones reales o plausibles de intercambios a través de diálogos y juegos de roles.
- Se emplean documentos auténticos.
- Se sensibiliza a los aprendices sobre los diferentes registros de la lengua.

- El aprendizaje de lengua implica la comprensión/apropiación/producción de la lengua meta, y para ello se emplea una variedad de actividades.
- La gramática se enseña de manera inductiva y explícita.
- El error tiene una función formativa.

Sin duda, la perspectiva comunicativa es la combinación de varias metodologías y su objetivo es saber expresarse en diferentes situaciones en la lengua meta.

1.3.6 Perspectiva Accional (PA) o de Acción Social

La PA o enfoque centrado en la acción surge a inicios del siglo XXI, tras las nuevas necesidades que se suscitan en la Unión Europea, ya que se piensa en el aprendizaje de lenguas en términos de usos profesionales, puesto que el trabajar en otro país donde se habla otra lengua requiere de la adaptación a la nueva cultura para comunicar y poder realizar proyectos en común.

La PA es considerada uno de los pilares del MCRL. Esta perspectiva se inscribe en un nuevo modelo cognitivo y pedagógico inspirado en la perspectiva comunicacional, al retomar los conceptos de la perspectiva comunicativa y la perspectiva de tareas. Además, añade la idea de ver al aprendiz como un actor social que moviliza sus competencias y recursos para comunicarse en la lengua meta. Su base es la acción, noción que es equivalente de tarea. La PA, a diferencia de la PC, parte de las obligaciones, objetivos y problemas que demanda el contexto, desplazando las necesidades de los aprendices de la PC.

En la PA la tarea y la actividad siempre están contextualizadas, puesto que tienen lugar en una situación que es susceptible de encontrarse en la vida real. Por lo que este principio de contextualización implica que toda tarea lingüística será determinada por un objetivo extralingüístico. El objetivo y el medio de la PA se definen en términos de co-acción, esto es, interactuando con otros durante el curso de aprendizaje, de forma que se convierta en un actor social. Para la realización de tareas el aprendiz debe movilizar sus competencias generales y lingüísticas, y aplicar estrategias y saber hacer (Despieres, 2016-2017).

Se ha dicho que es una evolución de la perspectiva comunicativa (Beacco, 2007; Berard, citado en Rosen, 2009). No obstante, esta afirmación puede estar susceptible a debate ya que la concepción de *tarea* es diferente; en tanto que en la perspectiva comunicativa ésta

es simulación, mientras que en la accional las tareas se basan en actividades de la vida real. En la Tabla 1, podemos identificar las principales diferencias entre la perspectiva comunicativa y la accional.

Tabla 1.

Del enfoque comunicativo a la perspectiva accional.

| Elementos Básicos | Enfoque comunicativo | Perspectiva accional |
|--------------------------------------|--|---|
| Público objetivo para la formación | Extranjero de paso, desarrollando intercambios puntuales. Sensibilización a la realidad de la comunicación exolingüe. | Ciudadano europeo/del mundo, actor social por derecho propio. Sensibilización a una educación plurilingüe y pluricultural. |
| Objetivo específico por la formación | Aprender a comunicar en lengua extranjera. Hablar con el otro. | Realizar acciones comunes, colectivas, en lengua extranjera. Actuar con el otro. |
| Actividades por excelencia | Producción/recepción de la expresión oral y expresión escrita. Pedagogía por tareas (de pre-comunicación pedagógica, pedagógicas comunicativas y cercanas a la vida real). Juego de roles y simulaciones. | Interacción y mediación. Pedagogía por tareas (de pre-comunicación pedagógica, pedagógicas comunicativas y cercanas a la vida real). Pedagogía por proyectos. Uso de herramientas y ambientes colaborativos. |
| Principios | Importancia dada al sentido (vía la gramática nocional que propone una progresión flexible, permitiendo al aprendiz producir y comprender el sentido). Pedagogía no repetitiva, gracias al desarrollo de ejercicios de comunicación “más comunicativos, conforme a una hipótesis de buen sentido que es comunicando que se aprende a comunicar”. Centrado en el aprendiz, implicando que el aprendiz se convierta en sujeto y en el actor principal del aprendizaje y no solo en su objeto o en el destinatario de un método. Aspectos sociales y pragmáticos de la comunicación. | Importancia dada a la co-construcción del sentido (acento puesto sobre el actuar comunicacional que toma lugar en un contexto social de solidaridad). Pedagogía no repetitiva, gracias a una participación en las actividades colectivas para lograr un objetivo compartido. Centrado sobre el grupo (clase) y la dimensión colectiva, implicando que el aprendiz se convierta en un ciudadano activo y solidario. Aspectos socio-culturales y pragmáticos de la comunicación. |

| | | |
|-------------------|---|---|
| Trasfondo teórico | <p>Puentes establecidos entre teorías lingüísticas (alrededor de la noción de competencia de comunicación resaltado por Hymes) y aprendizaje de lenguas (según un enfoque comunicativo). Cuestionamiento sobre la adquisición y la enseñanza de la competencia de comunicación, implicando la conversión de una pedagogía de la enseñanza a una pedagogía del aprendizaje. Importancia de la noción de acto de comunicación para la enseñanza de una lengua (uniéndose a esto las preocupaciones de filósofos del lenguaje tales como Austin y Searle). Importancia acordada a la autonomía individual. Formación de un individuo crítico y autónomo.</p> | <p>Teorías de la actividad presentando un objetivo socio-cultural y un objetivo social.</p> <p>El aprendizaje es considerado como una actividad social y el alumno como un actor social.</p> <p>Uno no aprende solo, pero sí con y gracias a los otros, y transformándose de manera personal y creativa lo que ya fue aprendido por una comunidad humana.</p> |
| Evaluación | Evaluación de la competencia de comunicación. | <p>Evaluación de las competencias comunicativas lingüísticas y competencias generales, individuales y sociales.</p> <p>Establecimiento de dispositivos de autoevaluación y de evaluación formativa.</p> |

(Rosen,2009, pp.8-9)

Como podemos ver, la evolución de los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras da muestra del cambio de paradigmas que han modificado la forma de entender la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero. Pues la concepción de las teorías en las que se sustentan dichas metodologías, así como el contenido a enseñar y las prácticas pedagógicas que hay que llevar a cabo para el logro de aprendizajes; han transitado desde una metodología tradicional de traducción, que concebía el aprendizaje de lenguas como el aprendizaje de la gramática, hasta la perspectiva accional, basada en tareas como medio para lograr desarrollar en el alumno competencias lingüísticas y comunicativas en situaciones concretas.

Esta evolución da muestra de la necesidad que se tiene por mejorar la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero. Porque no se trata de memorizar una serie de listas de

verbos y de vocabulario, como se creía en la metodología tradicional; sino que implica la apropiación de una lengua, a partir de situarla en un contexto, para poder usarla en situaciones concretas. Es por ello que la perspectiva accional representa una metodología que responde a esta necesidad, aunque bien sabemos que tampoco es una panacea pero ha mostrado ser más eficaz que otras metodologías.

Capítulo 2. La perspectiva accional

La PA surge en los años 90, pero es hasta el 2001 cuando es difundida a través de la publicación del MCRL, al ser la metodología que se privilegia en dicho documento. A partir de entonces ha sido estudiada y promovida en las clases de lengua. Sin embargo, no todos los profesores de FLE comprenden el cambio de metodología, ni sus fundamentos. Por lo que en este capítulo revisaremos los fundamentos teóricos, así como sus principios básicos, que comprenden los conceptos de tarea y proyecto, así como el papel del profesor y del alumno, para entender la finalidad de esta perspectiva.

2.1 La perspectiva accional en el Marco Común de Referencia para las Lenguas

En el 2001 se publica el MCRL: aprendizaje, enseñanza, evaluación; el cual es parte de un proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa que tiene como objetivo unificar las directrices de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en el contexto europeo. “El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida” (Consejo de Europa, 2002, p.1). Es resultado de una investigación de más de diez años llevada a cabo por especialistas de lingüística aplicada y de pedagogía, por lo que en dicho documento se concretan los resultados de dichas investigaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas.

Sin duda este documento es un referente en la enseñanza de lenguas, porque aborda la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza no solo en Europa sino en muchos otros países, incluyendo México. En él se describen los seis niveles de referencia, las cinco actividades del lenguaje: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y en continuo, producción oral en interacción y producción escrita; además de los tres componentes de las competencias comunicativas: lingüístico, sociolingüístico y pragmático, así como la PA.

En el MCRL “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 solo

relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie de determinadas circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto”. (Consejo de Europa, 2002, p. 9). Podemos decir que se promueve la PA, ya que se considera que la acción es fundamental en el aprendizaje de lenguas porque se aprende una lengua a través de la acción, lo cual no se enfoca solo en la comunicación puesto que lo importante es que el estudiante aprenda a ser un ciudadano del mundo, que sepa usar el idioma como una herramienta al resolver algún problema de la vida cotidiana, de la vida estudiantil o profesional, ya sea a través de estar en contacto, colaborando o trabajando con los hablantes de la lengua meta.

Es por ello que el Consejo de Europa insiste en la importancia de la “co-acción” o en la “acción social” con una finalidad colectiva. Por lo cual los actos del habla se inscriben en un contexto social. El aprendiz aprende y crea al actuar con el otro, la motivación está centrada en la acción. Podemos decir que el alumno debe “actuar para aprender”, debe poner en práctica la lengua meta.

Dentro del MCRL se hace mención de la PA, así como de sus fundamentos teóricos. Sin embargo, éstos son un tanto escuetos ya que en el documento de referencia no se quiere privilegiar una metodología; estos casi no se tocan. Es por ello que diversos investigadores se han encargado de ahondar más en los fundamentos teóricos de la perspectiva accional que den cuenta de su estatus como una nueva metodología y no como una prolongación del enfoque comunicativo.

2.2 Fundamentos teóricos de la perspectiva accional

La mayoría de las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras se han sustentado en teorías lingüísticas y psicológicas, las que han intentado explicar cómo se aprende un idioma con la finalidad de guiar las prácticas de enseñanza. En el caso de la PA, existen pocas investigaciones que se centren en el estudio de los fundamentos teóricos de ésta, pues en algunos textos apenas se mencionan algunas de las teorías en las que se sustenta. No obstante, Bento (2013) hace un análisis de las teorías y concluye que pese a que en el MCRL no estén presentes todas las teorías base, lo cierto es que la perspectiva accional no solo se fundamenta en teorías pedagógicas o del aprendizaje, sino también en teorías

lingüísticas, sociológicas y filosóficas. La PA tiene una filiación con las teorías de la actividad con una perspectiva sociocultural y social (Springer, 2009), puesto que parte del supuesto de que se aprende a través de la acción y en contacto con los otros.

2.2.1 Teorías sociológicas

Las teorías sociológicas que dan sustento a la PA son el constructivismo fenomenológico de Schütz y la acción comunicacional de Habermas (Bento, 2013).

Para Schütz (Perrichon, 2008), la influencia social que ejercen las diferentes esferas sociales en nosotros modifican la manera en la que interactuamos con el otro, por lo que la acción humana está sujeta al fenómeno de la socialización. De este modo existe subjetividad e interacción en el aprendizaje, pues al ser seres eminentemente sociales podemos decir que el aprendizaje se da en contextos sociales, porque aprendemos con los otros.

Estos saberes que vamos adquiriendo, esta suma de experiencias, impactan en nuestras acciones futuras puesto que se basan en las reflexiones sobre nuestras vivencias. Retomando a Schütz (Perrichon, 2008), señala que existen tres modos de acción: una orientada al proceso, otra al objeto y una última al proceso-objeto. Estos modos de actuar corresponden a las temporalidades presente (orientada al objeto), una acción no reflexiva e inmediata, por ejemplo un debate; pretérito (orientada al proceso), acción reflexiva pasada como puede ser un ejercicio de redacción de diálogos sobre algún tema; y futuro (proyección), acción de imaginación, como puede ser el trabajo en un proyecto.

Tomar en cuenta esta temporalidad, el espacio, a los otros y nuestra experiencia de vida, es fundamental en la PA; ya que la temporalidad debe ser considerada en la concepción de tareas de enseñanza-aprendizaje. Mientras que tomar en cuenta a los otros y nuestras experiencias forman parte esencial de la co-acción, de la acción con el otro, porque al aprender un idioma nuevo aprendemos con los otros a partir de la interacción de dos culturas.

Para Habermas (1987, citado en Perrichon, 2008), la acción comunicativa es una estrategia con la cual se busca entenderse con el otro, interpretando juntos la situación para llegar a un acuerdo mutuo, ya que el actuar *comunicacional* consiste en buscar un consenso social, una manera de interpretar una situación y acordar mutuamente sobre el comportamiento que deben mantener. La actividad social es así un asunto de la comunidad.

Las acciones están siempre situadas socialmente, ellas dependen de condiciones materiales y sociales. El aprendizaje es un hecho, un proceso histórico, puesto que aprender es participar en una experiencia personal y colectiva (Habermas, 1995, citado en Springer, 2009). No aprendemos solos, pero sí con y gracias a otros, y transformándose de manera personal y creativa lo que ya fue aprendido por una comunidad humana.

Como podemos ver, bajo esta perspectiva sociológica el aprendizaje de una lengua se realiza gracias al contacto social que se tiene con otros, a ese intercambio de experiencias las cuales son determinadas por el contexto histórico y social. Estas teorías sociológicas coinciden con las teorías del aprendizaje, como veremos más adelante.

2.2.2 Teorías lingüísticas

Los investigadores de la perspectiva accional se han centrado más en las teorías del aprendizaje que en las teorías lingüísticas para dar sustento a esta perspectiva, puesto que retoman las bases de las teorías lingüísticas del enfoque comunicativo, como son la teoría de la enunciación, de los actos del lenguaje, la pragmática y la sociolingüística. Soubrié (2009) y Richer (2005, 2009, citados en Bento, 2013) inscriben a los géneros del discurso en la perspectiva accional.

La teoría de la enunciación señala la capacidad que tiene el lenguaje para ejercer acciones, pues el lenguaje es el que ha fundado la especificidad de lo humano, al construirlo como sujeto. “Pero no es posible concebir un sujeto hablante sino como un locutor que dirige su discurso a otro: el yo implica necesariamente al tú, pues el ejercicio del lenguaje es siempre un acto transitivo, apunta al otro, configura su presencia” (Filinich, 1998). Como podemos ver, esta teoría da soporte a la PA en tanto que esta concibe al alumno como un actor social.

Para Chini (2008, p.10, citado en Bento, 2013), es la teoría de la enunciación la que responde verdaderamente a las exigencias del enfoque centrado en la acción, ya que toma en cuenta la relación entre el lenguaje y la cognición, en la medida donde se da a sí mismo como un objeto, no tanto los sistemas lingüísticos como la actividad del lenguaje.

La lingüística enunciativa hace referencia a los géneros de discurso y en adecuación con la perspectiva accional y algunos elementos de las teorías del aprendizaje asociadas,

reencontrando la idea de que en una tarea debe tomarse en cuenta a la vez las acciones verbales y no verbales, por lo que se debe considerar la metacognición y la conceptualización.

La pragmática concibe al lenguaje como un medio de acción sobre el otro y lo estudia en su contexto. Puesto que es el contexto el que define la interpretación del discurso, sin duda en la PA el alumno debe tomar en cuenta el contexto en el que se encuentra para interpretar el discurso y actuar conforme a él.

“La teoría de los actos de habla es una teoría pragmática que se originó con la hipótesis de que la unidad mínima de lenguaje no sólo tiene como función ser un enunciado o una expresión, sino además realizar determinados actos o acciones, como enunciar, plantear preguntas, dar órdenes, describir, explicar, disculpar, agradecer y felicitar, entre otros” (Searle 1980, citado en Bachioqui, 2010). Además esta teoría plantea que siempre existe una intención en el lenguaje, por lo que es importante tomar en cuenta al hablante para poder conocer la intencionalidad del discurso.

Un acto del habla no sólo es cuestión de seleccionar la realización lingüística acorde a la situación, sino de conocer también los géneros del discurso, los cuales operan en cinco niveles:

- Nivel socio-enunciativo-pragmático: todo género regula el lugar, el estatus social de los co-enunciadores. Constituye así un acto del habla que pretende actuar sobre las representaciones, los saberes y creencias del destinatario, informar, explicar, convencer, polemizar.
- Nivel material: un género selecciona un medio específico (escrito, oral, visual, multimedia, hipertextual, que modela el enunciado).
- Nivel temático: un género impone obligaciones temáticas autorizando tal contenido y excluyendo otros.
- Nivel formal: todo género presenta un plan de texto que impone o excluye esquemas secuenciales (narrativos, descriptivo, explicativo, argumentativo, dialogal) articulados según los enlaces específicos de cada género (Soubrié, 2009, y Richer, 2005, 2009, citados en Bento, 2013).

Los actos del habla cobran relevancia en la PA ya que el alumno debe conocer la situación de comunicación en la que se utilizan los actos del habla, así como a su interlocutor, y tomar

en cuenta su entonación para comunicarse adecuadamente. Por otra parte, la PA retoma los actos del habla para establecer los criterios de las acciones en los niveles de competencia comunicativa.

2.2.3 Teorías del aprendizaje

Las teorías del aprendizaje en las que se fundamenta la PA son el socioconstructivismo o sociocognitivismo (Griggs, 2003), la pedagogía del proyecto y el enfoque por tareas (Bento, 2013; Urbán, 2010). Son teorías de la actividad que ven al aprendizaje como una actividad individual, social e histórica, puesto que aprender es participar en una experiencia personal y colectiva (Springer, 2009). Como veremos a continuación, los conceptos que sustentan la perspectiva accional son principalmente la cognición y la acción en un contexto social.

Socioconstructivismo o sociocognitivismo

De acuerdo con Griggs (2003) la PA debe apoyarse en una teoría cognitiva que le permita comprender los mecanismos psicolingüísticos que están presentes en los procesos de comprensión, producción y aprendizaje de una lengua extranjera. La teoría sociocognitiva se fundamenta principalmente en los trabajos de Vigotsky sobre el desarrollo de los niños y en las investigaciones de las ciencias cognitivas, puesto que toma en cuenta tanto las condiciones externas (la mediación), ya que subraya la importancia de la dimensión social, así como los procesos internos del aprendizaje (interiorización y la Zona de Desarrollo Próximo) de lenguas extranjeras (Urbán, 2010).

La mediación corresponde a la influencia que ejerce la interacción social sobre el individuo. Es por ello que toda nuestra experiencia está mediada culturalmente, en tanto que nuestras creencias, valores, pensamientos y aprendizajes los adquirimos a partir de lo que culturalmente es aceptable y útil. Es un proceso interpsicológico, en el cual se ponen a disposición del alumno los conocimientos, por medio de las interacciones sociales, y al mismo tiempo se le brindan estilos cognitivos y de aprendizaje para que pueda adquirir los conocimientos. Ejemplo de ello es el aprendizaje formal de la enseñanza de lenguas extranjeras, en el que las instituciones educativas son las que deciden qué conocimientos y destrezas son los que hay que aprender en una lengua meta. De este modo, el profesor y los

compañeros de clase son un ejemplo de mediadores del aprendizaje, así como el uso de la lengua pues es el principal vehículo de la interacción y de construcción de conocimientos.

La interiorización se concibe como el crecimiento y desarrollo de los conocimientos que tiene un individuo. Esto es, un proceso intrapsicológico en el que el alumno interioriza y reconstruye sus conocimientos. En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, este proceso depende de cada individuo, de sus capacidades comunicativas.

De acuerdo con Vigotsky (1978, citado en Urbán, 2010) el aprendizaje se construye en interacción con una persona que posee un nivel de conocimiento más alto, en este caso es el profesor quien debe ayudar a los alumnos a desarrollar su *Zona de Desarrollo Próximo*. Entendiendo éste como la distancia entre lo que sabe hacer el alumno con ayuda del profesor y lo que el alumno puede hacer de forma independiente, pues el alumno posee ciertos recursos y capacidades para realizar una tarea, pero para hacerla necesita de la ayuda de alguien.

Podemos decir que, de acuerdo con el socioconstructivismo, el aprendizaje es un proceso de interacción ya que todo lo que aprendemos lo aprendemos con, por y para los otros; por lo que el papel de la cooperación entre pares también resulta tan relevante como la guía del docente. La cooperación entre pares permite que los alumnos puedan desempeñar ciertas tareas que por sí solos no podrían; este acompañamiento les lleva a sentirse apoyados por los otros, brindándoles así mayor confianza a la hora de realizar una tarea, pues en cada clase existen alumnos que tienen un nivel más alto de desarrollo que otros, así que si estos muestran a sus compañeros podrán ayudarlos a llegar a esa zona de desarrollo potencial. He ahí la importancia de la cooperación entre pares en el aprendizaje de idiomas, y su influencia en el PA.

Es el docente quien brinda los medios, al planear actividades que lleven a los alumnos a pasar de la zona de desarrollo real a la potencial en la resolución de problemas. Para ello, el profesor debe aprovechar lo que saben los alumnos y partir de eso, tomando en cuenta sus experiencias previas, intereses y motivaciones, así como su nivel de desarrollo. De este modo el profesor es un asesor que propicia contextos pedagógicos en los que el aprendiz es un sujeto activo que construye y reconstruye su conocimiento en el marco de un grupo cultural.

Pedagogía del proyecto

Hacia finales del siglo XIX Dewey desarrolla la pedagogía del proyecto, cuyo principio es “aprender a través de la acción”. Crea una escuela laboratorio, en la que el docente es un guía y en donde el alumno aprende haciendo a partir de la realización de acciones sociales (proyectos), observando las condiciones de su medio ambiente, dándoles una significación y aprendiendo a prever las consecuencias de los actos. Para Dewey (citado en Perrichon, 2009) el proyecto es fundamental en el acto educativo, pues a partir de éste los alumnos deben aprender a utilizar lo que aprenden en la escuela en su vida comunitaria cotidiana, y viceversa.

Freinet en 1924 (Perrichon, 2008) desarrolla la pedagogía activa, la cual parte de los principios: la escuela para la vida, la individualización de la enseñanza y la organización de la clase de forma cooperativa para desarrollar la responsabilidad en los alumnos. Para ello implementa una serie de actividades innovadoras como el cine, el trabajo en grupo y la imprenta, y parte de las motivaciones de los alumnos pues considera que los contenidos aprendidos deben ser puestos en práctica; resaltando el rol activo de los alumnos en su aprendizaje. El saber es producto de la inteligencia social, de ahí el término co-acción, que es utilizado en la PA. Por ello, Perrichon (2009) considera que estos postulados son la base de la pedagogía del proyecto en lenguas extranjeras, ya que esta pedagogía promueve los principios de solidaridad, cooperación y autonomía.

La pedagogía del proyecto implica la reapropiación del presente, a través del trabajo de elaboración entre el pensamiento y la realización, y convergencia del pasado, presente y futuro (Schütz, citado en Perrichot, 2008). Además, integra la dimensión sociocultural del aprendizaje de lenguas, puesto que inscribe a los estudiantes en un verdadero contexto social que no se limita solo a la clase.

La pedagogía del proyecto representa desde hace mucho tiempo un ejemplo de la perspectiva accional. Ella está ligada frecuentemente a las nociones de interdisciplinariedad y de interculturalidad. La interdisciplinariedad consiste en realizar en conjunto una producción que implique la participación de diversas disciplinas, a través del lenguaje, para llegar a un consenso razonado que permita el logro del proyecto. La interculturalidad puede igualmente desarrollarse en buenas condiciones en el seno de proyectos y en comunidades.

Los intercambios permiten un enfoque de alteridad y la expresión de voces plurales (Springer, 2009).

El enfoque intercultural promueve el desarrollo de la competencia intercultural como objetivo en las clases de lengua extranjera; pues parte del supuesto de que el aprendizaje de lenguas extranjeras conlleva el encuentro de culturas, la del estudiante y la de la lengua meta. Lo que implica que primero el alumno conozca y reflexione sobre su propia cultura y después haga lo mismo con la cultura de la lengua que aprende, con la finalidad de desarrollar un espíritu crítico y que comprenda las diferencias culturales para mejorar su entendimiento con los hablantes de la lengua meta (Hernández y Valdéz, 2010).

Como podemos ver, el trabajar la interculturalidad en la clase de FLE dentro de la PA es parte fundamental, puesto que no solo se trata de ver la cultura como un ilustrativa, informativa y comparativa, como pasaba en el enfoque comunicativo; sino que va más allá, busca trabajar con el respeto por otras culturas, a través de la observación, del análisis y de la reflexión de pautas implícitas que están presentes en ambas culturas, y de trabajar la concientización de las diferencias para fomentar la tolerancia a partir de la realización de proyectos (talleres de teatro, biografías lingüísticas, bitácoras, etc.). Además, el docente debe promover en los alumnos la investigación para que dejen de lado los “estereotipos”, ya que estos encasillan los comportamientos culturales.

El proyecto: una macro-tarea

El proyecto es un motivo para usar la lengua meta y establecer tareas en la clase de lengua; nace de un objetivo, de una necesidad social. Lo importante en la pedagogía del proyecto es que el alumno aprenda actuando, movilizándolo sus saberes y herramientas lingüísticas.

La concepción del proyecto es la planificación colectiva de un conjunto de tareas, es la co-acción a través de la cual los participantes se ponen de acuerdo. El proyecto nace no como una imposición a los alumnos sino como un acuerdo colectivo en el cual se decide qué proyecto emprender, y es a partir del mismo que se eligen las tareas, actividades y ejercicios. El docente será quien guíe al grupo y lo oriente en la consecución del proyecto (Puren, 2018),

pues se trata de crear situaciones reales para que los alumnos encuentren la solución y pongan en práctica la lengua meta.

Según Perrichon (2009), el proyecto de enseñanza-aprendizaje de lenguas constituye un modelo de co-construcción cultural del saber. El saber hacer y saber actuar son dos pilares fundamentales del proyecto, en donde los actores permiten construir una cultura de acción compartida. Pues es a través de la acción y con otros que se aprenden las lenguas extranjeras, es usando la lengua en contextos reales como se aprende realmente a ser un actor social.

El proyecto es visto como una macro-tarea, ya que se compone de microtarefas como veremos enseguida.

Enfoque de tareas

La PA está íntimamente ligada a la noción de tarea; del concepto anglosajón *Task-Based Learning (TBL)*, esta enseñanza-aprendizaje por tareas obtiene su popularidad con Ellis (2003), Nunan (2004) y Willis (2005). El TBL se fundamenta en que el aprendiz es confrontado activamente en la resolución de un problema en la lengua meta (compras a efectuar, visita médica o trámites administrativos, por ejemplo) (Reinhardt, 2009), puesto que es a partir de las tareas que se desarrolla el aprendizaje de la lengua extranjera.

La noción de tarea en el MCRL tiene dos acepciones, se ve al aprendiz como un usuario de la lengua y un actor social, y además considera que el aprendizaje y la comunicación son acciones del actor social (Coste, 2009). Es decir, la tarea tiene un objetivo social (actor social) y para realizarla debe hacer uso de la lengua (comunicación).

Las tareas son definidas como aquellas actividades que realiza un sujeto o varios sujetos movilizandolos saberes, saber ser y saber hacer para llegar a un resultado; por lo cual no se limitan solo a las actividades académicas o lingüísticas, sino que abarcan todas aquellas actividades que realizamos (redactar un CV, ir al supermercado, hacer un viaje) como un hecho social (Consejo de Europa (2002), lo cual invita a los alumnos a ser actores de su propio aprendizaje (Perrichon, 2008). “En esta perspectiva, la tarea a realizar se justifica porque ella es creadora de interacciones y, como en la adquisición natural de una lengua, es por las interacciones que se realiza el aprendizaje” (Berard, Reinhardt, Hamez, Lepez, Durietz y Jérôme, 2009, p.39).

La tarea es una actividad que los aprendices deben realizar conscientemente en el seno de un dispositivo dado con un objetivo que puede orientarse al lenguaje, proceso, procedimiento, comunicación, resultado, producto o proyecto (Puren, 2003, p. 157). El objetivo de las tareas es que el aprendiz sea un utilizador eficaz de la lengua y sepa integrarse en una comunidad a fin de convertirse en un actor social (Rosen, 2009). Es por ello que se hace necesario proponer actividades colaborativas reales y verdaderos proyectos de acción (Springer, 2009).

Perrichon (2009) menciona que existe un lazo estrecho entre la tarea de aprendizaje y la acción social, ya que “[...] la relación entre la tarea (acto de aprender) y la acción (comportamiento social o consuetudinario) dentro de cada metodología de enseñanza / aprendizaje de lenguas culturas extranjeras garantiza el vínculo entre el aprendizaje de idiomas y su uso en la sociedad” (p.154).

Las tareas corresponden a prácticas sociales. Para ello deben cumplir con ciertas características, como son:

- Que sea contextualizada, pues debe referir a una situación de la vida real. Además, su objetivo debe ser extralingüístico. Por ejemplo: preparar una comida, ya que es una actividad que no solo tiene un objetivo comunicativo, pues implica actividades operacionales como son picar verduras, mezclar ingredientes, meter al horno, etcétera.
- Debe proponer un problema a resolver, debe tener una finalidad, un objetivo. Como puede ser enviar una carta de término de contrato a una compañía telefónica.
- Debe ser compleja en el sentido de demandar una serie de saberes. Por ejemplo, el preparar un festival de cine francófono implica planear qué películas se exhibirán, en dónde se proyectarán, durante cuánto tiempo, el cupo de asistentes, así como el conseguir las películas, redactar las invitaciones y hacer la inauguración del festival.
- Debe tener un resultado (Denyer, 2003). Es decir, que el conjunto de actividades permita el logro de un objetivo tangible, como puede ser hacer un podcast sobre la violencia escolar.

De acuerdo con el MCRL, se distinguen tres tipos de tareas:

- Las tareas objetivo, de repetición o próximas a la vida real. Estas se escogen en función de las necesidades de los alumnos.
- Las tareas de comunicación pedagógica, las cuales se fundan en la naturaleza social de la clase.
- Las tareas de pre-evaluación pedagógica. Estas se basan en ejercicios repetitivos.

Las tareas que pueden realizar los alumnos correctamente permiten evaluar el nivel de competencia que han adquirido. Como podemos ver, las tareas no solo se desarrollan dentro del aula sino también fuera de ésta.

La tarea se compone de micro-tareas o actividades. Si pensamos el caso de la tarea “Pedir la orden en un restaurante”, esta puede demandar el uso de diferentes actividades lingüísticas según la amplitud de la tarea final. Estas permiten trabajar las diferentes competencias lingüísticas (reglas lexicales), léxico de los alimentos y de verbos para preparar una receta de cocina, expresión de la cantidad, el uso de los artículos partitivos, el uso del imperativo; así como competencias generales (saber ser), sociolingüísticas (aspecto cultural), conocer los rituales de la cortesía, identificar las referencias culturales y pragmáticas (trabajo cognitivo), pedir información sobre un platillo, ordenar, pedir precisiones, dar informaciones sobre un platillo.

Dentro de las actividades lingüísticas también se trabajan ejercicios lingüísticos. El ejercicio es una actividad que permite la adquisición o sistematización de un recurso lingüístico, los cuales están enfocados al trabajo de la gramática y fonética, ya sea dominar los tiempos verbales, usar el léxico acorde, etcétera. “El ejercicio está entonces, por tradición, íntimamente ligado al trabajo de la lengua... Es un trabajo puramente escolar, formal, sistemático, repetitivo y limitado” (Springer, 2009, p. 29).

2.3 ¿Cómo enseñar bajo el enfoque orientado a la acción?

La enseñanza es una actividad compleja, pues como lo señalan Tardif y Lessard, (1999, citados en Richer, 2011): “Enseñar, es trabajar con seres humanos, sobre humanos, para humanos” (p. 281). Ésta no es tarea sencilla, puesto que en la enseñanza entran en juego

muchos factores tanto externos como internos en el aula, pues podemos hablar de factores multidimensionales, los cuales van moldeando las competencias que le permitan al docente de lenguas ayudar a aprender.

Hoy en día, en muchas instituciones educativas en las que se enseña el FLE se pide a los profesores que sepan implementar la PA en sus clases. Lo cual conlleva a hablar de un perfil de profesor que cuente con diversas competencias.

2.3.1 Competencias del docente

La concepción del docente en la PA cambia, pues este adquiere un nuevo rol; ya no se trata de darle al alumno los conocimientos o de dirigir los ejercicios, sino de ser un coach, un guía, un diseñador de experiencias de aprendizaje y de material pedagógico (Durietz y Jerome, 2009), se trata de un animador que favorezca la apropiación de la lengua meta.

La tarea del docente de FLE bajo la PA consiste en dar las herramientas necesarias que posibiliten el uso de las competencias comunicativas y generales del alumno en el desempeño de tareas en un contexto lingüístico; debe planear las unidades de aprendizaje basadas en proyectos y tareas, en donde los alumnos hagan uso de sus competencias lingüísticas. Para ello, el profesor de FLE debe "...decidir qué actividades efectuar, clarificar qué, cómo y con qué finalidad va a evaluar y, sobre todo, al proporcionar a sus alumnos determinados mecanismos de ayuda pedagógica, favorece o no el aprendizaje de dichas estrategias" (Monereo, 2000, p.12).

Siguiendo a Denyer (2003), el rol del docente consiste en:

- 1) Observar, analizar, orientar, rectificar, el proceso de la resolución de la tarea.
- 2) Proporcionar, encontrar o construir, según las circunstancias, las herramientas necesarias para esta resolución (p. 154).

Es decir; el docente debe brindar las herramientas necesarias que guíen al alumno a la realización de tarea a través de la cual aprenderá la lengua meta.

Richer (2011) considera que la profesión del docente de lenguas debe ser redefinida, partiendo del concepto de competencia del mundo del trabajo y de una visión humanista.

Señala, además, que las competencias del profesor de lenguas se integra de saberes lingüísticos (conocimientos sobre la lengua meta), culturales (interculturalidad), didácticos (metodologías de enseñanza), escolares (mundo educativo, sistema educativo, institución escolar), roles del profesor y del alumno, su articulación con la sociedad, y conocimiento de los alumnos (orígenes sociales). Así, las competencias que configuran la profesión del profesional de lenguas son:

Saber hacer; este está ligado a la acción, pues implica que la enseñanza sea vista no como la transmisión de saberes sino como la puesta en situación de saberes.

Saber movilizar; esta competencia conlleva el saber seleccionar los recursos pertinentes de acuerdo con el contexto y los objetivos, lo cual implica reflexionar sobre el porqué y cómo actuar de cierta forma para lograr que sus alumnos aprendan. Se trata de analizar su práctica educativa, antes (planificación), durante (reajustes) la enseñanza y después (evaluación).

La ética conlleva el saber ser, ésta es sin duda el prolongamiento de la reflexión de su tarea, de las estrategias y de los medios usados en la enseñanza.

Querer actuar y poder actuar son también dos competencias necesarias del profesor de lenguas, puesto que el querer actuar implica el dejar la rutina para renovarse continuamente, lo cual conlleva el buscar la innovación. Mientras que el poder actuar está ligado a la institución educativa, que le brinde los materiales que requiera para desarrollar las demás competencias.

Para Pierrichon (2009, p. 300), las competencias docentes implican:

- Promover la formalización y la capitalización de las prácticas de los aprendices y de sus modos de cooperación: dirigir reuniones de retroalimentación y compartir experiencias, revisiones de proyectos, etcétera.
- Constituir equipos garantizando la arquitectura de competencias y gestionando la movilidad de acuerdo con los requisitos de la cooperación, establecer reglas de operación y garantizar su aplicación formulando bajo la forma de contrato.
- Establecer la dirección, dar dirección, proponer sentido a acciones y proyectos colectivos.

- Desarrollar indicadores de desempeño colectivo y tomar los incentivos que puedan aportar.
- Desempeñar un papel mediador entre los diversos oficios, disciplinas o especificidades de los alumnos.
- Cuestionarse, mostrar que él mismo está comprometido en el proyecto colectivo.
- Pasar a las delegaciones del poder de decisión. Es importante que los alumnos tengan el poder de realizar acciones que produzcan un efecto. Un verdadero poder de intervención es una condición indispensable en el compromiso de todos para resolver los problemas encontrados.
- Combinar las exigencias de la gestión individual de competencias y de la puesta en común de habilidades individuales.

Como podemos ver, el papel del profesor de FLE conlleva una serie de competencias que van desde el saber ser hasta el saber hacer. Para enseñar bajo la PA, es necesario que el profesor emplee diversas estrategias de enseñanza.

2.3.2 Estrategias de enseñanza

Enseñar bajo la PA requiere de la implementación de diversas estrategias, mismas que promuevan el rol del docente como acompañante del alumno. Por ello, Luis Pocher (2004) señala que las estrategias de enseñanza son:

Coherencia, progresión y variedad: La coherencia es el lazo entre los cursos, llevando así una progresión entre cada uno. Las actividades no deben ser aleatorias, sino bien diseñadas siguiendo un objetivo; en este caso deben centrarse en las tareas que los alumnos deben realizar, dichas tareas deben ser variadas y significativas a fin de motivar a los alumnos.

Lo importante en la estrategia del profesor es que tiene un objetivo, que organiza el tiempo y las actividades en consecuencia, que combina coherencia y atractivo del aprendizaje, y que no abandona a nadie al costado del camino; que procede alentando y reconociendo a quien ha aprobado, en lugar de estigmatizar a quien ha fracasado (sin dejar pasar este último caso) (Pocher, 2004, p. 42). Pues recordemos que el papel del docente es

ser un guía, que debe tomar en cuenta las necesidades de sus alumnos y debe promover el trabajo cooperativo en el que se puedan integrar los alumnos con distintos niveles de idioma, a fin de que los más avanzados apoyen a los más atrasados.

Reactualización permanente: Consiste en recordarles a los alumnos el objetivo final del curso, esto es para que tengan presente qué deben lograr al finalizar el curso y dotar de significado lo que están aprendiendo. “Depende de él asegurarse de que se logre el objetivo general y que todos, al mismo tiempo, puedan participar, tanto como sea posible, en la determinación de su propio proceso. Debe gestionar la cohesión e individualización grupal” (Pocher, 2004, p. 43).

Prioridades: El profesor debe promover la expresión oral y escrita, buscando siempre un equilibrio. “El profesor tiene la responsabilidad de garantizar el equilibrio entre la expresión escrita y la expresión oral, y de mantener en los alumnos una conciencia aguda de la doble prioridad y especialmente de las situaciones en las que se trata de la escritura o de la oralidad cuál es el más apropiado” (Pocher, 2004, p. 44). Podemos decir que el profesor debe buscar trabajar las distintas actividades del lenguaje de modo equitativo, pues todas son importantes. Además de que variar las actividades favorece el aprendizaje.

2.4 ¿Cómo aprender bajo el enfoque orientado a la acción?

En la PA el alumno es visto como un actor social, que aprende la lengua meta para poder integrarse en la sociedad haciendo uso de esta lengua. Es por ello que esta visión de alumno conlleva verlo como un alumno participante que aprende para integrarse en la sociedad, lo cual no solo requiere del conocimiento teórico de la lengua meta, sino que también realice distintas tareas y sepa convivir con el “otro”. Hablamos entonces de que el alumno debe poseer ciertas competencias.

2.4.1 Competencias de los alumnos

En la PA el rol del alumno ya no es el de memorizar una serie de conocimientos, ni resolver ejercicios o aplicar reglas; ahora consiste en actuar, siendo autónomo, pero en la interacción con sus compañeros. Siendo un ciudadano del mundo a través de la realización de tareas, a través de la acción. Según Denyer (2003), esta acción se compone de tres fases:

- 1) Analizar la situación para percibir el reto, por un lado, y para deducir el proceso de tratamiento, por otro lado.
- 2) Revisar las herramientas de las cuales dispone y aprovechar aquellas que probablemente sean efectivas.
- 3) Movilizar las herramientas e integrarlas para que su enfoque sea lo más eficiente y económico posible (p. 153).

De acuerdo con el MCRL, el alumno debe poseer competencias generales y las competencias para comunicarse lingüísticamente.

Las competencias generales hacen referencia a todos los saberes y aptitudes con los que cuentan los alumnos, por ejemplo la cultura general, el saber sociocultural, la toma de conciencia intercultural; aptitudes y saber hacer, así como al saber ser y saber aprender corresponden a la conciencia de la lengua y de la comunicación, la conciencia y aptitudes fonéticas, las aptitudes al estudio y las aptitudes heurísticas.

Las competencias para comunicarse lingüísticamente se dividen en tres componentes: componente sociolingüístico, componente pragmático y componente lingüístico.

El componente sociolingüístico se refiere al uso de marcadores de relaciones sociales, reglas de cortesía, diferencias de registro, dialecto y acento, así como al uso de expresiones de sabiduría popular. Son los conocimientos sobre la cultura a fin de saber cómo comunicarse en determinado contexto.

El componente pragmático consiste en el saber hacer basado en la acción, pues implica una competencia discursiva (coherencia y cohesión del discurso) y la competencia funcional (funciones del discurso, actos del habla).

El componente lingüístico se refiere al uso correcto del léxico, la gramática, la semántica, la fonología y la ortografía.

Como hemos visto, las teorías sociológicas, lingüísticas y de aprendizaje en las que se fundamenta la PA trabajan sobre cognición, cultura e interacción como pilares del aprendizaje. Puesto que el aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso individual en el que los procesos cognitivos están mediados por las interacciones sociales con los hablantes de la lengua meta (proceso colectivo), donde el discurso toma sentido en el contexto.

Es por ello que el rol del alumno es activo, pues implica la reflexión de la tarea a realizar, identifica las herramientas lingüísticas con que dispone y las moviliza. Hablamos de competencias generales y competencia lingüística.

El profesor es un mediador del aprendizaje, por lo que debe diseñar experiencias de aprendizaje a partir de proyectos y tareas, basados en situaciones reales, para que los alumnos encuentren solución en un contexto lingüístico que le permita a los alumnos desarrollar su competencia comunicativa en interacción con sus compañeros. Debe promover la interculturalidad, pues a partir de ello se desarrolla la reflexión de su propia cultura y de la lengua meta, lo que favorece el respeto y comprensión entre culturas. Es por ello que en la siguiente unidad abordaremos cómo debe planear estas experiencias de aprendizaje.

Capítulo 3. La planeación didáctica desde la perspectiva accional

La planeación es una competencia indispensable que todo profesor de FLE debe poseer, puesto que le permitirá guiar a sus alumnos hacia el logro de los objetivos de aprendizaje. La planeación en la PA requiere de saber diseñar el escenario de aprendizaje que facilite el desarrollo de las competencias en los aprendices, a fin de llevarlos a ser usuarios de la lengua meta. Esto se logra a través de la elección de las tareas o proyectos, de las cuales se desprenden los temas, las actividades a realizar, así como la evaluación y actividades de remediación.

En este capítulo abordaremos el tema de la planeación didáctica en la enseñanza del FLE, y analizaremos cuáles son las etapas y las fases para estructurar una unidad o secuencia didáctica, cómo redactar los objetivos, cómo elegir qué tareas o proyectos, y el repertorio de recursos didácticos para adaptar las tareas a las características del grupo.

3.1 Implicaciones de la planeación en la perspectiva accional

El acto de planear ocupa un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, como lo señala Supiot (2010) “[...] el acto profesional de programar -a través del proceso de planificación- se nos muestra como un proceso de toma de decisiones que facilitará la intervención y la evaluación” (p. 60). La planeación es una guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, al ser un instrumento de referencia para el desarrollo de las clases y la evaluación, en donde la flexibilidad es parte fundamental del mismo ya que le permite al profesor realizar los ajustes necesarios que se requieran en función de la situación pedagógica, las necesidades, competencias y características de los aprendices.

En la PA la planeación está delimitada por la acción, por lo que es a través de las tareas y proyectos dentro de las unidades o secuencias didácticas que se guiará todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y que integrarán el programa. Como ya hemos visto, en esta metodología las tareas no se deben reducir a las tareas lingüísticas, sino que deben implicar otra serie de acciones sociales (como el organizar una obra de teatro en un foro, el

hacer una receta de cocina para un evento, etc.), ya que los aprendices son considerados como actores sociales.

Por otra parte, la planeación bajo la PA implica el conocer cómo se estructuran las etapas que cada Unidad Didáctica que integra el programa. El programa de FLE debe ser un conjunto coherente de unidades didácticas, en donde cada uno de los elementos que conforman las unidades didácticas, como los conocimientos, el saber hacer, las reflexiones, y su organización, sean rigurosos; de tal modo que haga participar activamente a los aprendices en la ejecución de la tarea para la adquisición de competencias.

Courtillon (2003) menciona que un curso de FLE debe ser pensado en unidades de enseñanza, con objetivos de aprendizaje definidos, el saber-hacer, el contenido, la metodología de aprendizaje y la evaluación.

[...] se debe presentar un conjunto estructurado de objetivos, de contenidos y de actividades relacionadas con la enseñanza/aprendizaje de la FLE, "contextualizado", es decir, para una etapa, para un nivel educativo y un grupo de clase determinados, y durante un período de tiempo determinado. Se organizará en secuencias de módulos comunicativos, y estos también en secuencias de unidades didácticas (UD) (Supiot, 2010, p. 61).

Legendre (1993, citada en Supiot, 2010) menciona que el proceso de la planeación de la clase de FLE implica:

- Selección y formulación de objetivos de enseñanza- aprendizaje.
- Determinación de los contenidos, estrategias y técnicas para el logro de los objetivos.
- Concepción y elaboración de actividades.
- Elección y producción de materiales.
- Elección de un modelo de evaluación apropiado.
- Establecimiento de los parámetros de aprobación.
- Previsión de actividades correctivas y de remediación (p. 60).

Es por ello, que le corresponde al profesor la elaboración del programa, por lo que debe vigilar que exista una coherencia entre los objetivos, las tareas o proyectos, los contenidos,

las estrategias de enseñanza/aprendizaje, la secuencia de actividades de aprendizaje de un tema con los objetivos sociales, los recursos, así como los criterios e instrumentos de evaluación.

3.2 La planeación de la unidad didáctica

La planeación en un curso de FLE conlleva la planeación de las unidades didácticas. De acuerdo con Laurens (2012) el término usado en FLE es unidad didáctica, mientras que secuencia didáctica es usado en Francés Lengua primera (FL1); y aunque ambos conceptos tienen historias disciplinares diferentes, tienen por objetivo la lengua francesa. En este sentido, tomaremos como sinónimos unidades didácticas y secuencias didácticas, pero usaremos el término unidad didáctica.

La unidad didáctica es la entidad más pequeña de aprendizaje, es un subconjunto organizado, integrado en un escenario curricular pedagógico específico, es además el producto del proceso de la toma de decisiones pedagógicas (Supiot, 2010: 61). La unidad didáctica en FLE corresponde a la organización de una serie de actividades de descubrimiento y de apropiación de la lengua para los no francófonos, con la finalidad de desarrollar su capacidad de comunicarse y de actuar en esa lengua (Courtilion 1995, citado en Laurens, 2012, p. 59).

La unidad didáctica o pedagógica se estructura a partir de la acción social, del proyecto pedagógico, la cultura y la dimensión colectiva. Por ello, la planeación debe tomar en cuenta las competencias lingüísticas, sociales y culturales que van a adquirir los aprendices. Se deben planear las unidades didácticas en función de las acciones a realizar, y se comienza identificando las necesidades de los alumnos.

3.2.1 Identificar las necesidades de los alumnos

Para comenzar a elaborar una unidad didáctica es necesario conocer el perfil de los alumnos; esto es, conocer su identidad, edad, sexo, lengua materna, pertenencia sociocultural, representaciones sobre el francés (CIEP-CNED, 2017) y su situación voluntaria o involuntaria del aprendizaje del francés (Courtilion, 2003). Asimismo, es importante conocer su nivel de competencia adquirido en francés y su nivel esperado de

acuerdo con el MCRL; el ritmo de enseñanza-aprendizaje, lo cual implica el número de horas totales del curso, la cantidad de sesiones y la duración de cada una; el objetivo de los estudiantes para aprender el idioma; y los dominios (centros de interés): personal, público, profesional y educativo.

[...] es necesario que los contenidos del curso tomen en cuenta no solamente la experiencia del aprendiz en materia de la lengua y de la cultura francesas, pero sobre todo su personalidad, la cual comprende sus gustos y sus centros de interés (Robert, Rosen y Reinhardt, 2013).

Una vez que se cuenta con estos datos, es necesario hacer un inventario de competencias esperadas. De acuerdo con la CIEP-CNED (2017), los pasos a seguir son:

1. Enlistar las situaciones comunicativas en las cuales los aprendices deberán actuar en francés. Se identifican todas las situaciones de comunicación en las que los aprendices deberán utilizar la lengua meta, y después se pueden prever las tareas que los aprendices pueden realizar en esas situaciones.
2. Determinar las tareas y/o proyectos que los alumnos deberán realizar. El profesor puede proponer dos o tres tareas o proyectos para que los alumnos elijan en grupo cuál es la que más les interesa. Para elaborar una tarea hay que elegir un verbo al infinitivo que nos indique una acción, por ejemplo: Elaborar un comic sobre el tema del amor.
3. Seleccionar las actividades lingüísticas de comunicación a privilegiar. Para ello, se debe pensar en todas las actividades que implica la realización de una tarea, pero privilegiando aquellas actividades que son necesarias de las que no lo son. Por ejemplo, para realizar compras en un mercado, se privilegiará la recepción oral.
4. Hacer un inventario de las competencias lingüísticas requeridas. Para esto, se debe pensar en las competencias generales y en las competencias lingüísticas de comunicación que los alumnos deberán poseer para lograr las tareas en un contexto de situación.

3.2.2 Determinar los objetivos pedagógicos

Para determinar adecuadamente los objetivos, CIEP-CNED (2017) menciona que se deben seguir los siguientes principios:

1. Establecer el nivel de competencias de comunicación lingüística adquirido. Para ello, se debe realizar una evaluación diagnóstica y/o de autoevaluación que le permita al profesor conocer el nivel de los alumnos.
2. Establecer el déficit de competencias lingüísticas comunicativas de los estudiantes. Para ello, se deben comparar las competencias lingüísticas esperadas en el cumplimiento de una tarea y las competencias reales de los aprendices, determinando así las necesidades lingüísticas que se deben adquirir.
3. Comprobar la adecuación entre las expectativas de los alumnos y sus necesidades lingüísticas. Después de que el profesor determinó las necesidades lingüísticas, es necesario que tome en cuenta las expectativas y explicita las necesidades de las que los aprendices no son conscientes. Esto implica una discusión sobre lo que se espera de ellos al inicio del curso.
4. Determinar los objetivos pedagógicos para definir los contenidos a adquirir a partir de las necesidades detectadas. Con la información recabada anteriormente, se pueden determinar los objetivos del curso; estos son el resultado del compromiso adquirido por parte de los aprendices, sus necesidades, y las restricciones institucionales, materiales y pedagógicas.

Cada unidad didáctica debe tener un objetivo general y objetivos específicos. El objetivo general debe hacer referencia al objetivo comunicativo que se pretende que logren los alumnos mientras que los objetivos específicos hacen referencia a la acción social. Cada uno de estos objetivos debe ser operacional, identificable y medible. Por lo cual, según Supiot (2010), deben precisar lo siguiente:

- Utilizar verbos expresando las acciones observables (CIEP-CNED, 2017).
- Las circunstancias y los medios de intervención didáctica. Es decir, las condiciones en las que la acción debe realizarse (CIEP-CNED, 2017).
- Lo que el alumno será capaz de hacer al concluir la actividad. En términos de resultado (CIEP-CNED, 2017).
- El contenido.
- El nivel, los parámetros de aprobación. Esto es, los estándares de la competencia esperada (tiempo impartido, grado de precisión) (CIEP-CNED, 2017).

La formulación de los objetivos pedagógicos debe ser en función de los componentes pragmáticos, sociolingüísticos y lingüísticos que constituyen las competencias lingüísticas.

De acuerdo con Courtillon (2003) los objetivos definen la competencia, por lo que a la hora de escoger los contenidos se debe tener presente el objetivo en función de los géneros discursivos en una situación de comunicación. Los objetivos también determinan la elección de los materiales a utilizar, para ello se debe realizar un análisis pre-pedagógico de dichos documentos.

3.2.2 El análisis pre-pedagógico

Un análisis pre-pedagógico consiste en explorar un documento seleccionado, identificando sus rasgos más distintivos, a fin de ser explotado pedagógicamente para favorecer el acceso al sentido del texto por parte de los estudiantes. Para realizar el análisis pre-pedagógico de acuerdo con CIEP-CNED (2017), se deben seguir los siguientes principios:

1. Cruzar la información obtenida por los instrumentos pedagógicos disponibles, para determinar los objetivos pedagógicos y clasificarlos estratégicamente. El programa de enseñanza-aprendizaje debe compararse con los perfiles de los estudiantes, a fin de obtener información sobre sus necesidades, sus expectativas y sus intereses. A partir de esta información, el profesor debe determinar los objetivos pedagógicos en adecuación con las necesidades institucionales y el perfil de los alumnos.

2. Verificar la pertinencia de los soportes. Ya sea que utilice el manual u otros documentos, el profesor debe vigilar que estos sean pertinentes en función de la situación de enseñanza-aprendizaje, pues los documentos deben corresponder a los intereses de los alumnos, ser actuales y que conciernan a su nivel; asimismo debe verificar que el documento sirva para lograr los objetivos marcados.

3. Hacer un análisis del documento disparador a fin de optimizar su explotación. Esto permitirá anticipar las demandas de los estudiantes, percibir las estrategias a desarrollar para favorecer el acceso al sentido y considerar si se prolonga o no la unidad didáctica.

3.3 Organización de la unidad didáctica: elaboración de una ficha pedagógica

Laurens (2012) señala que la unidad didáctica se compone de tres etapas, las cuales a su vez se dividen en fases. Estas tres etapas son: recepción o acceso al sentido (CEP-CENED; 2007), la cual incluye la anticipación, la comprensión global y la comprensión detallada; después sigue el tratamiento de la lengua, que incluye la identificación y la conceptualización; y finalmente se encuentra la etapa de producción, integrada por la sistematización y la tarea final o producción. Como se observa en la figura 1.

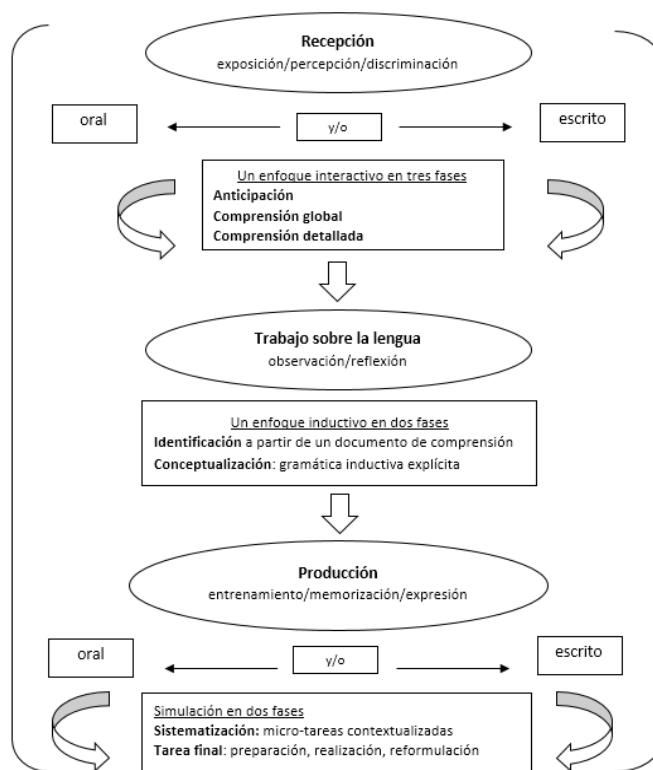


Figura 1. Esquema modelo de la UD (Laurens 2003 p. 77, Traducido de Laurens, 2012: p. 63)

Es importante conocer cada una de estas etapas y el tipo de actividades que se pueden hacer en el aprendizaje del FLE para poder hacer la planeación de la unidad didáctica. Esta planeación se debe plasmar en una ficha pedagógica en donde se describan las actividades a realizar. En esta ficha se describe el público, su nivel de idioma, los objetivos, las actividades propuestas explicando las formas de trabajo (individual, por equipos, todo el grupo, dentro del aula o fuera del aula), el material, las instrucciones y el desarrollo de cada actividad. En

el anexo 1 se muestra un ejemplo de una ficha pedagógica, en donde se desglosan las fases de las tres etapas, con sus correspondientes actividades.

3.3.1 El acceso al sentido

El acceso al sentido o recepción es el primer paso para acceder a la lengua meta, en este caso el francés. Esta etapa consiste en apoyar los conocimientos adquiridos de los aprendices y hacer que entren en la situación de comunicación en la que van a trabajar. Como podemos observar en el anexo 1, la tarea que deben desarrollar los alumnos de nivel A2 consiste en Pedir la orden en un restaurante. Implica una exposición al documento disparador (el video “Crepería bretona en San Malo”), activación de conocimientos previos y ayuda del profesor para establecer relaciones entre lo que ya saben y lo que van a aprender.

Las subetapas que lo componen son:

- Anticipación.
- Comprensión global.
- Comprensión detallada.

Anticipación

La anticipación consiste en tomar en cuenta los aprendizajes previos de los alumnos para ayudarlos a adentrarse a la situación de comunicación que van a trabajar. Conlleva la identificación de indicios paralingüísticos y extralingüísticos, que permitan la emisión de hipótesis sobre los parámetros de la situación de comunicación; como son género del documento, tipo de discurso, temática abordada, identificación del emisor y receptor, lugar y momento de la comunicación, la finalidad de la comunicación y actos del habla, y registro de la lengua.

Actividades de anticipación o sensibilización

Para llevar a cabo la etapa de acceso al sentido, se debe orientar a los estudiantes a identificar el tipo de documento, con el fin de que puedan elaborar sus hipótesis (anticipación). Lo recomendable es que los estudiantes desarrollen habilidades de escucha y de lectura selectiva. Ello implica el diseñar actividades de comprensión (comprensión global), las cuales pueden ser orales o escritas. Estas son básicamente actividades de marcación, localización, señalización y correspondencia. Siguiendo el ejemplo de la tarea

Pedir la orden en un restaurante, como parte de las actividades de anticipación se encuentra: “Escribe en el pizarrón las palabras que se te vengan a la mente cuando escuchas Bretaña y los platillos típicos de Bretaña”. Esta actividad permite que los alumnos reflexionen sobre sus conocimientos previos.

Comprensión global

La comprensión global comprende la indagación sobre la visión general del documento que están revisando los alumnos. Se refiere a la verificación de hipótesis emitidas en la etapa de anticipación sobre los parámetros de la situación de comunicación.

Actividades de enseñanza-aprendizaje para la comprensión global

Para ello el profesor puede orientar la comprensión, planteándoles a los estudiantes las siguientes preguntas: ¿quién habla/escibe?, ¿a quién está dirigido?, ¿de qué habla?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿cuál es su objetivo? Como parte de las actividades de comprensión global están una escucha parcial del audio o video, una lectura parcial del texto escrito (primer párrafo), e identificar las palabras clave, como pueden ser nombres, fechas, cifras o temática abordada. Estas actividades deben ayudar a la comprensión del sentido general de lo que tratan los documentos.

De acuerdo con las actividades de comprensión global propuestas en el anexo 1, instrucción 2, se pide que los alumnos vean el video “Crepería bretona en San Malo” y respondan a las preguntas: ¿de qué género de documento se trata?, ¿cuál es el tema? y ¿cuál es el objetivo del documento?

Comprensión detallada

Esta sub etapa revela la información para realizar una actividad; es la puesta en común de la información con otros miembros de la clase, confirmación o invalidación de la misma. La comprensión global y detallada se da a partir de técnicas de lectura o escucha de documentos soporte, lo que permite que los alumnos tengan una recepción activa.

Actividades de enseñanza-aprendizaje para la comprensión detallada

Para la comprensión detallada el profesor debe guiar la lectura o la escucha, a fin de que los estudiantes seleccionen la información importante que les da indicios para la comprensión del texto. Posteriormente, es necesario que se intercambie en el grupo la información recabada, a fin de validarla y para que ellos hagan una autocorrección. Finalmente, se valida la información con una tercera escucha o lectura.

En la elaboración de la actividad de comprensión detallada, es importante inscribirla en un contexto situacional y elegir el ejercicio que mejor se adapte (cuestionario, documento a completar, seleccionar fotos). No hay que limitar las actividades de comprensión a solo actividades lingüísticas. Una vez elaborada la actividad hay que verificar su viabilidad y pertinencia tomando en cuenta el perfil de los estudiantes, así como el objetivo, el tiempo programado y los recursos.

Retomando el ejemplo del anexo 1, instrucción 3 y 4, las actividades de comprensión detallada consisten en pedirle a los alumnos que vean el video y respondan a un cuestionario de opción múltiple, así como completar el diálogo que se presenta en el video.

3.3.2 Tratamiento de la lengua

Aquí se encuentran las actividades de metarreflexión (aquellas que promueven la reflexión sobre cómo aprendemos), estas corresponden sobre el funcionamiento de los actos del habla estudiados, donde los alumnos están invitados a recordar el objetivo de la comunicación. Para ello, deben comparar, observar los actos del habla de la lengua meta y comprender el funcionamiento de la lengua por el sentido.

Es importante señalar que un mismo acto del habla puede tener diferentes formas lingüísticas, así como una forma lingüística puede tener diferentes actos del habla. Por ejemplo, el aconsejar (acto de habla) puede hacerse usando el imperativo (forma lingüística), y se puede usar el imperativo (forma lingüística) para ordenar (otro acto de habla).

Las sub-etapas que permiten que los estudiantes analicen el funcionamiento de la lengua en contexto, son:

- Identificación.
- Conceptualización.

Identificación

La sub-fase de identificación se compone de un cuerpo de análisis a partir de enunciados del documento activador que ilustran el objetivo comunicativo fijado. Este análisis consiste en comprender cómo es que funciona la lengua, haciendo que el grupo reflexione intercambiando sus razonamientos, a fin de que descubran las reglas del funcionamiento de la lengua meta.

Actividades de identificación

Las principales actividades de esta fase son la identificación (a través del subrayado o de transcribir) de extractos del texto, en los cuales se ilustre el objetivo comunicativo; así como el clasificar la información recopilada para realizar el análisis del funcionamiento de la lengua. De acuerdo con Évelyn Bérard (2010) “Estas actividades están destinadas a permitir que el aprendiz comprenda una regularidad, una oposición, una forma, un elemento gramatical” (p. 79). Pues se busca que los alumnos tomen consciencia de la relación entre los elementos lingüísticos, como el tipo de discurso, los índices paralingüísticos y los actos del habla (CIEP-CENED, 2016).

Las actividades de identificación de acuerdo al anexo 1, instrucción 5 y 6, son: Elige la finalidad que tiene el documento (“Crepería bretona en San Malo”) y subraya en el texto las expresiones que se utilizan para ordenar en un restaurante.

Conceptualización

Conceptualizar consiste en la formulación de una regla de funcionamiento inducida por el análisis del documento base. Esto permite la apropiación de los elementos lingüísticos que serán base en la realización de la tarea. Para ello, los grupos deben compartir la regla que ellos consideran está presente, y deben formularla de manera simple.

Actividades de conceptualización

Las actividades de conceptualización permiten sistematizar una regla gramatical haciendo que los alumnos la analicen, de modo que desarrollen la reflexión sobre las regularidades e irregularidades en los actos del habla, a partir de la confrontación con los demás compañeros y el docente. Permite que los aprendices descubran por ellos mismos las

funciones de la lengua y emiten hipótesis de las reglas con sus propias palabras a fin de compartirlas en el grupo.

Para ello, es recomendable que el profesor guíe la reflexión, ya sea usando un cuestionario, alguna tabla de completamiento, esquemas o imágenes que faciliten la comprensión del funcionamiento de la lengua. Asimismo, es importante que las actividades sean contextualizadas para que faciliten la motivación y la memorización de los elementos socioculturales, sociolingüísticos y lingüísticos abordados.

Las actividades de conceptualización propuestas en el anexo 1, instrucción 7 y 8, son: En equipos de dos, clasifiquen las expresiones utilizadas en un restaurante usando una tabla de completamiento. En pequeños grupos deben encontrar la regla para pedir la orden en un restaurante y un representante la presentará en la clase.

3.3.3 Producción

Esta etapa tiene como propósito hacer emerger las representaciones del género discursivo que se va a trabajar en la unidad, donde los aprendices crean procesos auténticos para la elaboración de un producto final. Sus fases son concernientes a la expresión y al empleo de los actos del habla, estas son:

- Sistematización.
- Tarea final.

Sistematización

La sistematización consiste en la apropiación de elementos analizados anteriormente a través de actividades sobre un mismo tema, donde la expresión es completamente guiada. Esta fase facilita la apropiación de los elementos lingüísticos que los estudiantes necesitan para la elaboración de la tarea final. Aquí se trabaja la memoria procedimental y declarativa a través de actividades y ejercicios.

Actividades de sistematización

El profesor debe verificar que todas las actividades y ejercicios están acorde con el objetivo, pues cada uno de ellos debe ser elegido en función de los objetivos

(sociolingüístico, pragmático y lingüístico) de la unidad didáctica. Además, estos deben situarse en contextos auténticos de comunicación, a fin de que sean pertinentes.

Las actividades deben ser motivantes y que permitan a los alumnos estar activos en la clase, asimismo se pueden utilizar para favorecer la dinámica grupal. Es importante que las actividades sean productivas para los alumnos, por lo que hay que saber elegir las ya que existen varias que ellos pueden hacer en casa, y así aprovechar el tiempo en actividades más motivantes que impliquen el movimiento físico y mental dentro de la clase.

Por su parte, existen distintos ejercicios que se pueden emplear para trabajar el aspecto formal de la lengua (gramática), como ejercicios de ordenamiento, de relación de columna o de opción múltiple.

Cualquier actividad conlleva que el profesor revise la redacción de las instrucciones, pues estas deben ser claras y precisas. Una instrucción debe responder a las preguntas ¿qué hacer?, ¿por qué hacerlo?, ¿cómo hacerlo? y ¿en cuánto tiempo? Estas actividades o ejercicios deben preparar a los estudiantes en la realización de la tarea final.

Las actividades que se proponen en el anexo 1, instrucción 9, son: Toma dos tarjetas, una es para designar el rol (cliente o mesero) y otra para pedir una orden (entrada, plato fuerte, bebida o postre), usándolas deben imaginar que ustedes se encuentran en un restaurante y deben tomar o pedir una orden según la carta que tomaron. Ustedes deben elaborar una frase con las palabras que están en las tarjetas. Cada alumno debe tomar las tarjetas cuatro veces.

Tarea final o producción

La tarea final o producción es la última fase de la unidad didáctica. Se refiere al reemplazo de la competencia lingüística apropiados anteriormente a través de tareas orales o escritas, cuya temática corresponda a la del documento de partida, donde la expresión es inducida por el contexto de la situación de comunicación que ya han trabajado en las etapas anteriores.

Es por ello que las tareas deben ser diseñadas tomando en cuenta las competencias aprendidas, así como seleccionar documentos de soporte auténticos que sean acordes a los objetivos de la unidad didáctica.

Esta etapa permite verificar las competencias aprendidas por parte de los estudiantes. De acuerdo con Evelyn Bérard (2010), las actividades de utilización de las competencias lingüísticas son incluidas en las actividades comunicativas.

Actividades de producción

La competencia pragmática es la capacidad de realizar los actos del habla, implica macrofunciones como la descripción y la narración, y microfunciones como la organización, la estructura y la adaptación del discurso.

Para determinar las actividades de producción, lo primero que debe hacer el profesor es seleccionar las actividades lingüísticas que se necesitan para hacer la tarea. Las categorías de las actividades son: actividades de recepción (oral/escrita), producción (oral/escrita) o interacción (oral o escrita). Su elección dependerá de la situación de comunicación auténtica en la que se inscriba la tarea. Posteriormente, el profesor debe verificar que las instrucciones sean claras y precisas.

“Las actividades comunicativas pueden ser clasificadas a partir del texto/tarea y a partir de su relación con la realidad (tareas reales). Proponemos agruparlas en cuatro categorías: actividades guiadas, simulaciones, actividades creativas, tareas y proyectos” (Bérard, 2010, p. 83).

Las actividades guiadas sirven para guiar la comprensión de documentos sonoros y escritos, para producir orientando sobre un objetivo preciso. Algunas de estas actividades son: escuchar o leer un documento y responder a preguntas cerradas, responder un cuestionario de opción múltiple o un cuestionario verdadero/falso, hacer corresponder un documento visual en una secuencia sonora o un texto.

Las actividades de simulación se tratan sobre simular lo real, implican el juego de roles sociales. Estas suponen situaciones que pueden intervenir en lo real con la definición de un contexto, definición de las características de los interlocutores y el objetivo de comunicación, por ejemplo comprar un boleto del tren. El juego de roles da en general elementos más precisos sobre la situación y las obligaciones. En ambos casos los alumnos se expresan de forma libre. La única condición para la aprobación reside en que los alumnos acepten esta regla de simulación de la realidad.

Las actividades creativas consisten en solicitarle al alumno alguna cosa, y es en el proceso de la elaboración del producto que realizan tareas para desarrollar su aprendizaje. De acuerdo con Évelyn Berard, "Este tipo de actividad permite cruzar diferentes usos de la lengua extranjera: recepción, producción, interacción de forma natural (p.85)".

En el capítulo anterior ya vimos las características de las tareas y proyectos. Para seleccionar la tarea, es necesario que el profesor revise el objetivo de la unidad didáctica, para que esta esté acorde con las necesidades lingüísticas; además debe definir si será una tarea oral o escrita.

La producción final tiene que ayudar a reactivar las competencias lingüísticas aprendidas, así como las competencias generales de los estudiantes. Así mismo, se deben determinar los parámetros de la situación de comunicación en la que las tareas se desarrollarán, para que los alumnos puedan adaptar su discurso en función del contexto.

Las actividades de producción propuesta en el anexo 1, instrucción 10 y 11, son: En grupos de cuatro personas, imaginen que se encuentran en una crepería bretona, tres de ustedes serán los clientes y uno el mesero. Utilicen el documento b para desarrollar el diálogo que van a representar, escríbanlo y después hagan la simulación.

La otra actividad de producción propuesta es: Eres un chef reconocido y debes crear una receta de una crepa salada o dulce para un cliente vegano, que es español o mexicano. ¿Qué ingredientes usarías? Cocina la crepa y explica por qué recomendarías esta crepa a la persona que elegiste.

La utilización de la modelización de la planificación en la PA no significa que deba ser totalmente rígida, pues de acuerdo con Laurens (2012) la planificación se puede adoptar en la práctica, ya que para cada fase el profesor puede elegir diferentes actividades, a partir de su orden y grado de complejidad de acuerdo con el perfil de los estudiantes. No obstante, el paso de una etapa a otra sí es lineal, pero existen muchas variantes entre cada una de acuerdo a la progresión de los estudiantes y la naturaleza de las actividades. Es importante seguir cada etapa ya que cada una va preparando el paso a la siguiente, lo cual permitirá la conclusión de las tareas propuestas, pues se les brindarán a los alumnos las herramientas lingüísticas que necesita para desarrollarlas.

3.4 Los materiales didácticos en la perspectiva accional

Generalmente en las clases de FLE los profesores usan un manual o método, ya que estos presentan de manera coherente y organizada una serie de actividades para el desarrollo de las competencias, lo que facilita la enseñanza progresiva de la lengua y la cultura meta. De este modo, como lo señala Vera (2010), “Cualquiera que sea su formato (tradicional o digital), ellos se han convertido en elementos esenciales en los procesos de aprendizaje y en los métodos de enseñanza” (93). Es el texto que le sirve de base al docente para llevar las clases.

El poder elaborar material didáctico permite dejar de ver a los manuales como “la biblia de los docentes” y a los docentes como simples aplicadores de estos, puesto que se reconoce que los manuales son una herramienta de mucha ayuda. Sin embargo, no siempre cubren todas las necesidades tanto de los alumnos como del docente, puesto que los grupos con los que trabajan los profesores de FLE no son iguales, por lo que resulta necesario el uso de otros materiales complementarios al manual, materiales didácticos que faciliten la enseñanza-aprendizaje del FLE.

De acuerdo con Cuq y Gruca (2008) los materiales didácticos son los soportes, como videos, audios, textos, etc., auténticos que tienen una finalidad didáctica, los cuales sirven para la enseñanza del francés.

La formación de los docentes, sin duda, debe incluir la elaboración de los materiales didácticos. Ya que “el diseño del material didáctico no solo es una obligación por parte del Estado, sino que también forma parte de las ‘tareas’ de los docentes, quienes pueden crear su propio material adecuado y adaptado a las necesidades particulares de sus alumnos” (Damaskou, 2014, p.82).

Dentro de los materiales didácticos se encuentran los Materiales Educativos Digitales. “Los materiales educativos digitales (MEDs) son recursos facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje en soporte digital, siguiendo criterios pedagógicos y tecnológicos, que integran diversos medios incorporados en un diseño de instrucción” (Pianucci, Chiarani, y Tapia (2010). El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) requiere

de la formación en ellos, así como tiempo y disposición por parte de los docentes, los que no siempre cumplen con esto.

3.4.1 Tipos de materiales

En la enseñanza de lenguas podemos encontrar los siguientes materiales didácticos, pero dependerá de las necesidades que tengamos en la clase los que podamos utilizar. A continuación, revisaremos las principales características de cada uno.

Los manuales o métodos

Los manuales o métodos son los materiales didácticos más utilizados por los docentes en la metodología orientada a la acción social, ya que a partir de la aparición del MCRL se privilegió la PA, razón por la que a partir de entonces las editoriales comenzaron a editar los manuales bajo esta perspectiva metodológica. “En esta perspectiva, los manuales deben permitir enseñar las competencias de la utilización de la lengua, competencias divididas en saberes, saber hacer, saber ser y saber aprender” (Vera, 2010, p.94).

Los materiales complementarios al manual aparecieron en 1910 como complementos del manual para ser utilizados fuera de la clase. Hay muchos manuales que dicen trabajar bajo la perspectiva accional, lo cual no siempre es cierto ya que parte de las principales características de esta perspectiva es que se trabajen proyectos y tareas, así como el aspecto intercultural.

Publicaciones y revistas

Otro recurso para los docentes es la publicación de revistas, por ejemplo *Le Français dans le monde*, *Études de Linguistique Appliquée ELA*; aunque también se pueden emplear revistas sobre diversas temáticas en francés que sean elegidas a partir de los objetivos de la unidad didáctica y en función de los intereses y necesidades de los alumnos. Este tipo de materiales pueden ser utilizados como documentos auténticos, de los cuales se pueden elegir temas actuales y de interés para los alumnos.

Web 2.0

La web 2.0 ha ocupado en los últimos años un lugar importante en la enseñanza del francés, pues existe una gran cantidad de páginas para aprender y enseñar esta lengua.

Las plataformas de la Web 2.0 “Se caracterizan por su gratuidad, manejabilidad y posibilidad de que el visitante interactúe con ellas y, por lo tanto, por la capacidad para desarrollar proyectos colaborativos en línea, porque facilitan la participación activa de las personas en la generación y publicación de contenido” (Vera, p. 130).

Las plataformas digitales representan un recurso que ofrece posibilidades para trabajar las competencias lingüísticas de manera multisensorial; además, hoy en día tras el uso difundido de las TICs los alumnos se encuentran más atraídos por este tipo de recursos, lo que puede motivarlos en la realización de tareas.

Estas plataformas se dividen en:

- Las que son de utilidad para el docente.
- Las que son para desarrollar actividades de clases de idiomas.

Algunas de las plataformas que son de gran utilidad para los profesores y alumnos son Maison de Langues, RFI, Tv5monde, etc., pues existe una gran variedad de recursos tanto para los alumnos como para los profesores.

Por otra parte, existen muchas herramientas que sirven para generar libros o publicaciones digitales; o webquest, cuestionarios y ejercicios; así como sopas de letras y tarjetas de vocabularios; o bien videos, carteles y posters.

Cuadernos de ejercicios

Los cuadernos de ejercicios surgen como complemento a los manuales para ser utilizados fuera de clase. Los primeros cuadernos de ejercicios se enfocaban en actividades de gramática, léxico y civilización. Posteriormente, con el surgimiento de las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje, comienzan a incorporar documentos sonoros y documentos auténticos.

En el caso de la perspectiva accional los ejercicios propuestos abarcan las cuatro competencias comunicativas, que son adaptadas al nivel del alumno. Además, las actividades de los cuadernos de ejercicios preparan a los alumnos para la certificación.

Los documentos auténticos

Escoger los documentos es parte de las tareas que debe realizar el profesor, pero muchos siempre se preguntan cómo saber elegirlos. Supiot (2010) menciona que se debe vigilar que los documentos sean:

- Auténticos, a fin de que los alumnos entren en contacto con la lengua meta.
- Pertinentes, de modo que sean elegidos en función de los contenidos, para lo cual su explotación les permita a los alumnos inferir los contenidos.
- Compatibles con los medios técnicos de la institución educativa.
- Múltiples en previsión a los posibles problemas con los medios.
- De naturaleza diversa, de modo tal que se puedan trabajar las actividades comunicativas con respecto al público al que son destinadas.
- Atrayentes y divertidos; interesantes, actuales y vivos.
- De corta extensión, a fin de que sean explotados en una sola sesión.

El uso de los documentos auténticos surge a raíz de la necesidad de los profesores de diseñar sus propios materiales didácticos.

Según Vera (2010), “La utilización de documentos auténticos obedece a razones diversas: la verificación de la adquisición de competencias por los estudiantes, el remplazamiento de una unidad aburrida del manual utilizado, entretenimiento de los alumnos, la gratificación de los estudiantes, la diversificación de los medios de enseñanza, etc.” (p. 100).

En la Tabla 2, se muestran los distintos tipos de documentos auténticos que pueden elegir los profesores.

Tabla 2.

Tipos de documentos auténticos

| | CATEGORÍA GENERAL | EJEMPLOS |
|--|---|---|
| Documentos auténticos escritos | Textos funcionales de la vida cotidiana. | Horarios de autobuses, recibos, instrucciones de uso, anuncios, postales (el texto en el reverso), folletos, palabras pequeñas, cartas amistosas, boletos de tren, todo tipo de opiniones, textos (novelas, poemas, obras de teatro, cuentos), horóscopos, etcétera. |
| | Textos funcionales de la vida administrativa. | Formularios de registro, informes de accidentes, cartas oficiales, anuncios. |
| Documentos auténticos sonoros | Documentos de un oral espontáneo. | Conversaciones en vivo, entrevistas, debates, intercambios diarios, historias de vida, charlas de radio, conversaciones telefónicas, declamación de poemas por altavoces, etcétera. |
| | Documentos de un escrito oralizado. | Información sobre juegos radiofónicos, historias de poemas u otros textos literarios, diferentes tipos de discursos oficiales, conferencias, comerciales de radio, canciones, etcétera. |
| Documentos auténticos visuales y televisivos | Documentos visuales. | Carteles publicitarios, folletos turísticos o publicitarios, catálogos comerciales, envases de alimentos, recetas, menús de restaurantes, fotografías (profesionales o de aficionados), tiras cómicas. |
| | Documentos televisivos. | Noticieros, reportes del tiempo, informes, filtros, juegos, videoclips, comerciales, DVD subtitulados en el idioma de los estudiantes, dibujos animados, etcétera. |
| | Documentos mediáticos. | Información meteorológica, horóscopos, diversas actividades, pruebas de personalidad, juegos (crucigramas, juegos de mesa, etc.), artículos, cartas de amor, etcétera. |
| Documentos auténticos electrónicos | Documentos multimedia. | Cualquier documento en bruto o "didáctico" difundido en internet con fines comunicativos o informativos, y apenas para aprender un idioma extranjero, cuyo gran interés emana de sus especificidades pedagógicas: interactividad, multicanal, multirreferencialidad, hipertextualidad y noticias. |

(Vera, 2010, p.101).

Juegos

La utilización de juegos, ya sean didácticos o de mesa, constituye un gran recurso educativo para la enseñanza-aprendizaje del FLE. A pesar de que casi no se menciona el

juego en la MCRL, lo cierto es que permite emplear la lengua meta en un contexto real y son motivadores.

De acuerdo con Silva (2008), los juegos presentan ventajas en los dominios motriz, afectivo y cognitivo. En el dominio motriz, algunos juegos permiten que los alumnos conozcan mejor sus capacidades y perfeccionen sus habilidades. En el dominio afectivo el juego permite superar el egocentrismo, pues facilita el trabajo en equipo al ser un instrumento de socialización. Mientras que en el dominio cognitivo el juego refuerza la clasificación y estructuración del tiempo y espacio, así como la resolución de problemas, y facilita la expresión y comunicación en la lengua meta.

Pues como lo mencionan Helme, Jourdan y Tortissier (2014):

Es en estas situaciones cercanas a la realidad que se invita a los alumnos a hablar mediante la movilización de los conocimientos adquiridos de antemano (o en el curso de la adquisición), para llegar a una comunicación cercana a lo que podrían experimentar en una situación de comunicación real, con una retroalimentación constante y continua de otros participantes o del maestro (p. 66).

Es importante familiarizarse con los juegos, conocer sus reglas, los materiales a usar, el tiempo que pueden tomar y la edad, para poder preparar el juego. Durante el juego hay que crear un ambiente favorable, presentarlo y animarlo. Al terminar el juego, es importante que el profesor junto con el grupo haga un balance sobre la experiencia que tuvieron los participantes para evaluar si este cubrió los objetivos previstos; y si no fue así, permitirá conocer las razones para que no vuelva a suceder.

3.4.2 ¿Cómo elegir los materiales adecuados para la clase?

El saber elegir el material didáctico puede no resultar sencillo, pues los docentes no siempre sabemos cómo elegirlo ni cómo elaborarlo.

Siguiendo a Damaskou (2011), en la elección del material hay que tomar en cuenta:

- Los formatos del material.
- Los soportes: en línea.

- Los criterios de selección: público, nivel, currículo, objetivos y contenidos programados.

La didactización de los materiales comprende:

1. Análisis pre-pedagógico de los documentos seleccionados por su funcionamiento a nivel sociolingüístico, lingüístico y lógico-sintáxico.
2. Elaboración de actividades considerando la redacción de instrucciones, el modo de trabajo, la duración y el equipo previsto.
3. El tipo de actividades está íntimamente ligado a sus funciones.
4. La adecuación entre soportes y actividades.
5. El sentido y forma final, lo que comprende la corrección ortográfica del texto y la presentación de las instrucciones claras y precisas.

Para saber cómo elegir el manual más adecuado, Alimi, Poublon y Rio (2010, citado en Vera (2010, p. 95) consideran que se deben respetar ciertos criterios, como son:

- Representación de los tres objetivos (lingüístico, cultural y conceptual) y de las cuatro competencias lingüísticas: comprensión escrita y oral, expresión escrita y oral.
- Prólogo utilizable con y por los alumnos.
- Tabla de contenidos clara y utilizable.
- Gramática:
 - Compendio gramatical: naturaleza y facilidad de utilización (argot o no, términos actualizados o no), gramática prescriptiva (reglas) o descriptiva concerniente a la conceptualización.
 - Tratamiento por unidad: análisis del funcionamiento de la lengua, algunos tipos de ejercicios (estructurales, nocional/funcionales, comunicativos, etc.), reflexión auténtica como ejemplos en contexto.
- Actividades y ejercicios:
 - Variedades en su tipología de una unidad a otra, progresión de menos difícil a difícil.
 - Pedagogía diferenciada tomada en cuenta para responder a las necesidades de los diferentes niveles de los alumnos.

- Instrucciones claras y variadas.
- Lugar del alumno en el manual:
 - Entrenamiento de la metodología.
 - Voluntad de autonomía del alumno.
 - Instrucciones.
 - Tareas precisas.
- Cuaderno del alumno:
 - Realizabilidad de los ejercicios/actividades que constituirán las tareas.
 - Cuadro de ayuda a la comprensión, más que verificación de los contenidos.
 - Única repetición de los ejercicios/actividades.
- Libro del profesor:
 - Herramienta pedagógica.
 - Proposición del desarrollo del curso, consejos metodológicos.
 - Documentos anexos.
 - Herramientas de autoformación del profesor.

La elección de los materiales se definirá en gran medida por su pertinencia en las unidades didácticas del curso; pues dependerá de los temas que se estén trabajando, así como de las competencias lingüísticas, la edad de los alumnos y sus necesidades de aprendizaje.

Planear bajo la PA implica trabajar con fichas pedagógicas en las que se describan las tres etapas: acceso al sentido (anticipación, comprensión global y comprensión detallada), tratamiento de la lengua (identificación y conceptualización) y producción (sistematización y tarea final). Puede parecer abrumador desarrollar cada una de estas etapas con las fases, pero lo cierto es que esta metodología permite orientar mejor el trabajo tanto del profesor como de los alumnos; ya que parte primeramente de la identificación de las necesidades de los alumnos tomando en cuenta su perfil, así como los objetivos del curso, el tiempo y los recursos. Una vez identificadas las necesidades de aprendizaje, se establecen los objetivos pedagógicos, los cuales deben incluir los componentes pragmáticos, sociolingüísticos y lingüísticos que se desea que logren los alumnos al finalizar la unidad didáctica.

A partir de los objetivos establecidos se eligen las tareas a realizar (tomar en cuenta la situación de comunicación) y los materiales educativos más adecuados para realizarlas.

Como hemos visto, existe una gran variedad de materiales, desde videos, audios, textos literarios, juegos, etcétera. Para elegirlos el profesor debe realizar un análisis pedagógico de estos, para determinar si son acordes a la tarea a realizar y al nivel de los alumnos.

Cabe señalar que muchas veces, como profesores pensamos en que cuando trabajamos con alumnos de niveles básicos los documentos a utilizar deben ser muy fáciles de comprender en cuanto a la utilización de estructuras gramaticales simples; lo cual es erróneo, puesto que olvidamos que debemos en la medida de lo posible usar documentos auténticos, ya que las situaciones de comunicación se ubican en un contexto. Así, un mismo documento, por ejemplo un video, puede ser usado en niveles básicos, intermedios y avanzados; pero para cada nivel las actividades a desarrollar serán diferentes en función de los objetivos pedagógicos.

El hacer un análisis de los documentos a utilizar ayuda a optimizar el uso de estos en distintos niveles del idioma, puesto que se identifican los componentes lingüísticos que pueden ser explotados.

Contando con el análisis de los documentos disparadores, podemos proceder a llenar la ficha pedagógica, dividiendo cada etapa en sus fases y describiendo las actividades de enseñanza-aprendizaje, así como el tiempo y los recursos a utilizar.

Es cierto que muchos profesores trabajan con un manual, no obstante es importante que comprendan estas etapas de la planeación, pues no siempre las actividades y tareas propuestas en los manuales son acordes al grupo, y el trabajar una unidad didáctica a partir de un documento base o de una tarea contribuirá a mejorar el trabajo de los profesores de lengua. Además de que las fichas pedagógicas se pueden intercambiar con otros profesores para tener un acervo pedagógico, lo cual puede facilitar la elección de tareas.

Capítulo 4. La evaluación en la perspectiva accional

La evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras anteriormente estaba centrada en evaluar las estructuras lingüísticas utilizadas fuera de contexto de comunicación. Sin embargo, con la PA la evaluación comienza a centrarse en la competencia lingüística general (interacción, producción, recepción y mediación) en los ámbitos personal, público, educativo y profesional, a través de la realización de tareas comunicativas en diferentes contextos. La evaluación se desarrolla a partir de una rúbrica de evaluación, en donde se establecen los descriptores a evaluar que den cuenta realmente del dominio de la lengua en sus componentes lingüístico, pragmático y sociolingüístico. Por ello, en este capítulo veremos qué cambios se proponen en esta metodología, cómo evaluar cada competencia y con qué instrumentos.

4.1 La evaluación en la perspectiva accional

La evaluación del aprendizaje de FLE en la PA parte de que el aprendiz es un actor social, por lo que se centra en evaluar sus competencias de la lengua meta. Es por ello que en esta metodología no se ve sólo como control, sino más bien como un punto de partida, un soporte, para que el sujeto sepa cuáles son sus aptitudes para utilizar la lengua extranjera. Para ello, se valida lo que el sujeto sabe, más que sancionarlo por lo que no sabe. Vemos aquí un cambio de paradigma en la evaluación, esta nueva visión implica otra forma de evaluar, pues se pasa de evaluar saberes lingüísticos a evaluar el desempeño de la lengua en la realización de tareas, en función de criterios.

“La evaluación, es una situación, es decir una actividad que se propone a los alumnos. La evaluación, es también un proceso, es decir la manera en que se juzga el trabajo de un alumno” (Bourguignon; 2014, p. 55). Puesto que en ella los alumnos deben hacer uso de sus conocimientos y estrategias, a partir de su desempeño se determina el nivel de su competencia lingüística.

De acuerdo con la PA, en la vida cotidiana efectuamos numerosas tareas ya sean grandes o pequeñas, y todas demandan el uso de la lengua oral o escrita. Por ello, esta metodología de enseñanza/aprendizaje se basa en las tareas que se le pedirá realizar al alumno, mismas que serán evaluadas en función de ciertos criterios bien definidos. De este

modo, es necesario que el profesor seleccione adecuadamente las tareas que realizará el alumno, para que estas realmente evalúen el nivel de competencia lingüística y permitan identificar el grado de progresión del aprendizaje.

Otra característica de la evaluación es que valora la autoevaluación y la co-evaluación. La autoevaluación permite que el aprendiz se dé cuenta de su progreso, al estar implicado y hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje, reconociendo sus logros y dificultades, con base en rúbricas.

“Sin embargo, el potencial más importante de la autoevaluación está en su utilización como herramienta para la motivación y para la toma de conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz” (Consejo de Europa, 2002, p 192).

Mientras que la co-evaluación consiste en evaluar el desempeño de los compañeros, a través del establecimiento de rúbricas de evaluación. Estos dos tipos de evaluación resultan complementarios a la evaluación que realiza el profesor, en tanto que permiten que el alumno reflexione sobre su proceso y pueda evaluar y ser evaluado por sus compañeros.

La evaluación de FLE debe tomar en cuenta:

- Los objetivos sobre las competencias (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita).
- Integración de actividades.
- Cada actividad del alumno puede ser evaluada.
- Coherencia con los objetivos, los contenidos.

En resumen, la evaluación en la PA debe considerar que el aprendiz es un actor social y debe usar una evaluación comparativa, formulada en términos positivos a través del establecimiento de criterios de aceptación de la competencia. Debe permitir saber si el alumno puede pasar o no a otros aprendizajes; no debe usar como referente último a un nativo, el aprendiz debe tomar conciencia de sus conocimientos y competencias que posee. En la evaluación debe existir coherencia entre los objetivos y contenidos revisados, y debe incluir la auto-evaluación y la co-evaluación.

4.2 ¿Qué evaluar?

Existen saberes que ya posee el alumno cuando comienza el aprendizaje del FLE, por lo que es importante conocerlos y movilizarlos, estos saberes generales son:

- Saberes socioculturales: engloban los conocimientos sobre la sociedad y la cultura, la forma de vida, relaciones sociales, valores y creencias.
- Saber ser: implica la forma en la que influye la personalidad con respecto al aprendizaje, así como la motivación y la necesidad de aprender.
- Saber aprender: es como aprovechamos los saberes que tenemos para favorecer el aprendizaje de la lengua.

Estos saberes formarán parte importante de las competencias que serán evaluadas más tarde. Cabe señalar que lo que el alumno puede adquirir es lo que se puede evaluar.

En el MCRL, la evaluación se centra en evaluar la competencia comunicativa, y esta se divide en seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), mismos que se definen en función de los actos del habla que debe cumplir el alumno. “El nivel de competencia del aprendiz será así definido en función más o menos del número de tareas que realiza de manera lingüísticamente y pragmáticamente correcta. Mientras el número sea más grande, el nivel será más elevado” (Tagliante, 2005, p. 38). Las tareas lingüísticas permiten el trabajo de la competencia lingüística, la cual corresponde al conocimiento de la lengua, que comprende las siguientes competencias:

-Competencia lexical: capacidad de utilizar las todas las expresiones, locuciones fijas y expresiones imaginadas, palabras solas, elementos gramaticales.

Competencia gramatical: capacidad para producir frases formadas según los principios gramaticales de la lengua, la cual incluye la morfología y la sintaxis.

Competencia semántica: se refiere a la capacidad de dar sentido al discurso, ya sea oral o escrito.

Competencia fonológica: corresponde al conocimiento y destreza en la percepción y producción de fonemas, rasgos fonéticos, composición fonética, prosodia (acento, ritmo y entonación) y reducción fonética.

Competencia ortográfica: capacidad de percepción y producción de símbolos que componen los textos escritos y sistemas alfabéticos, lo cual implica la comprensión y uso de las formas de las letras, la ortografía, signos de puntuación, tipos de letras y signos.

Competencia ortoepía: es la capacidad de articular una pronunciación correcta de la forma escrita.

Mientras que las tareas pragmáticas se refieren a la forma en que se emite un mensaje de manera pertinente y eficaz. Estas tareas favorecen al desarrollo de las competencias socioculturales (saberes socioculturales, como las normas sociales) y a la competencia pragmática, que corresponde a la utilización funcional de los recursos de la lengua, en la realización de las funciones lingüísticas, actos del habla y el discurso.

“La competencia de comunicación se realiza a través de la recepción, la producción y la interacción. En cada una de sus actividades, ésta presenta varios componentes que son todos evaluables” (Tagliante, 2005, p. 48). Podemos decir que las dimensiones de la competencia lingüística son:

- a) La recepción: implica el escuchar (comprensión oral) y el leer (comprensión escrita).
- b) La producción: corresponde a la participación en una conversación al expresarse de forma oral continua (expresión oral) y de forma escrita (expresión escrita).
- c) La interacción: esta está presente en los intercambios de dos o más personas, por lo que la recepción y producción se entrecruzan constantemente.
- d) La mediación: se refiere a la traducción, reformulación, resumen de forma oral o escrita para comunicar con un tercero.

Estas dimensiones son las que se evalúan de acuerdo a cada componente (lingüístico, pragmático y sociolingüístico) y deben precisarse en la rúbrica de evaluación. Aunque cabe señalar que en la evaluación solo se ponderan las actividades de recepción y de producción.

4.3 ¿Cuándo y por qué evaluar?

La evaluación de acuerdo con Bourguignon (2014) le da sentido al aprendizaje, puesto que le permite al alumno comprender qué necesita aprender y qué ya sabe. Además, es una fuente de motivación puesto que le permite al alumno ser consciente de qué nivel tiene, pues moviliza los recursos que están establecidos en las rúbricas de evaluación.

La evaluación tiene tres objetivos:

- 1) Pronóstico, este se obtiene al inicio de la formación, a partir de esta evaluación se busca conocer bien al alumno; sirve para predecir el desempeño de los alumnos, así como orientar la formación y que el alumno conozca su nivel, y hacer reajustes al curso.
- 2) Diagnóstico: este se da durante todo el curso y sirve para saber cómo va el alumno, permite verificar la adquisición etapa por etapa para facilitar el aprendizaje y regular la enseñanza.
- 3) Inventario: sirve para certificar; toma la forma de una evaluación formativa con base en criterios de una evaluación sumativa, mide el grado de adquisición del alumno al final del curso.

Podemos decir que existen tres tipos de evaluación que resultan importantes en los distintos momentos de la actividad educativa, estos son: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa. La evaluación diagnóstica permite identificar los conocimientos adquiridos, así como dar pronósticos sobre el progreso posible. La evaluación formativa tiene como objetivo identificar las dificultades, así como los puntos fuertes de los alumnos para ayudarlos a mejorar. La evaluación sumativa permite conocer el resultado de la adquisición del aprendizaje, ejemplo de ello son los exámenes de certificación DELF, DALF (Veltcheff, 2003).

La evaluación es fundamental en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera, puesto que permite dar cuenta del avance del aprendizaje. El profesor deberá evaluar el aprendizaje de los alumnos en diferentes momentos para dar cuenta de cuál es su progreso en la adquisición de la lengua meta y hacer las adaptaciones necesarias de su planeación.

4.4 ¿Cómo evaluar?

“La evaluación apunta a verificar hasta qué punto cada alumno sabe movilizar y utilizar sus conocimientos” (Bourguignon, 2014, p. 57), puesto que la competencia solo se puede evaluar a través del desempeño. Es por ello que los docentes de lengua, en este caso de FLE, deben tomar en cuenta que para evaluar el desempeño de la lengua meta de los

alumnos hay que partir de una tarea compleja, a fin de movilizar sus conocimientos y capacidades.

Toda evaluación comprende cuatro momentos:

- Intensión o preparación. Esta etapa corresponde a la planeación que hace el profesor para definir qué evaluar, cómo, dónde, cuándo y para qué.
- Medición. Esta segunda etapa se refiere a la puesta en marcha de la evaluación, es decir, la aplicación de los instrumentos de evaluación.
- El juicio o evaluación. Comprende el juicio que debe hacer el profesor de los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados, con respecto a la competencia evaluada.
- Decisión o reflexión. Es la última etapa en la que se hace un análisis de los resultados obtenidos (Robert, Rosen y Reinhardt, 2011).

Veamos a detalle cada una de estas etapas.

4.4.1 Preparación de la evaluación

De acuerdo con CIEP-CNED (2017), la preparación de la evaluación se desarrolla de la siguiente manera:

Definir la tarea que habrá de realizar el alumno. La tarea se presenta como una proposición en la que se define el objetivo de manera clara y precisa. La tarea debe cumplir con los siguientes elementos: la situación de evaluación debe ser compleja, pues debe permitir la movilización de diferentes recursos; debe terminar en una producción, a fin de que sea observable; y posibilitar que se pueda evaluar el nivel de competencia, respetando las indicaciones o limitaciones inherentes a la tarea propuesta (Borguignon, 2014).

Para definir la tarea hay que identificar qué tareas pueden lograr los aprendices en situaciones plausibles de comunicación. Posteriormente hay que delimitar las tareas, circunscribirlas en un contexto que exige la competencia; esto es, precisar el dominio (personal, profesional, público y educativo), orientando así la producción del alumno de modo que solo se evalúe lo que deba ser evaluado.

La evaluación debe estar acorde al perfil de los alumnos y responder a las necesidades lingüísticas. Para ello hay que tomar en cuenta: edad, nivel de competencia, centros de interés, así como los dominios en los que el alumno actuará.

El profesor debe hacer un inventario de competencias necesarias para la realización de la tarea de evaluación, esto implica esquematizar la tarea y visualizar los elementos necesarios para cumplirla. La esquematización permite tener una visión completa de todas las competencias lingüísticas (tienen tres componentes: pragmático, sociolingüístico/sociocultural y lingüístico) a lograr en la realización de una tarea, para definir los parámetros de la evaluación y dar las instrucciones precisas para delimitar bien la tarea. Esto contribuye a evitar confusiones o desigualdades en la evaluación y a objetivar la evaluación, evitando la subjetividad.

Determinar las modalidades de evaluación en función de los descriptores del MCRL y redactar el descriptor de evaluación. En el MCRL se establecen los niveles de dominio lingüístico a partir de descriptores de desempeño, siendo así una guía para todo profesor y evaluador. Como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3.

Competencia lingüística general

| COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL | |
|---------------------------------|---|
| C2 | Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir. |
| C1 | Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir. |
| B2 | Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita. |
| B1 | Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión, y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y las películas. |
| | Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad; pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación. |
| A2 | Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras. |

| | |
|----|---|
| | Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información. Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etcétera. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia, suele incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente. |
| A1 | Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto. |

(MCRL, 2002, p.107).

Después de haber establecido el nivel, se requiere elaborar una rúbrica de evaluación en la que se describan las características de las diferentes actividades de evaluación propuestas; se debe precisar el contenido y el formato de la prueba, así como las modalidades, esto es, si será producción o comprensión.

En cada prueba se deben establecer los criterios de evaluación que evalúen la competencia lingüística, a partir del establecimiento de una rúbrica de evaluación; los criterios deben coincidir con los objetivos de enseñanza y deben estar jerarquizados, especificando la ponderación a cada criterio de acuerdo con el nivel de competencia.

Seleccionar los soportes y/o actividades de evaluación de acuerdo con los descriptores de competencia de evaluación.

Una vez que se ha definido el contenido y la modalidad de evaluación, el profesor puede seleccionar las actividades y el soporte de evaluación. Para la elección de las actividades de evaluación se deben tomar en cuenta los dominios en los que los estudiantes estarán inmersos, para actuar con respecto a una misma temática en donde serán susceptibles de actuar. La evaluación debe adaptarse al perfil de los aprendices, respondiendo a sus necesidades lingüísticas como actores sociales.

Se deben concebir actividades de evaluación que evalúen de forma independiente las actividades lingüísticas; es decir, no evaluar con una sola actividad todas las competencias de la producción oral y escrita a la vez, sino por separado, para evitar el sentimiento de injusticia por parte de los alumnos ya que pueden tener un nivel más alto en alguna competencia y no verse reflejado.

Así, las actividades de evaluación deben contener:

- Información sobre el contenido de la prueba: nivel de competencia, actividad lingüística y presentación de la prueba.
- Información sobre la duración del examen: la duración de cada prueba, tiempo de preparación (si se requiere), la duración total de la prueba, la extensión del soporte (en palabras o minutos).
- Información sobre la calificación: coeficientes eventuales, puntos atribuidos a cada prueba, calificación mínima requerida y nivel de aprobación exigida.

Los soportes de evaluación pueden ser fabricados o auténticos, aunque es preferible que sean auténticos ya que permiten que los alumnos se conviertan en actores sociales. Estos materiales servirán para evaluar las actividades lingüísticas de recepción, producción y mediación, de forma oral o escrita, y se elegirán de acuerdo al descriptor.

Los descriptores de competencia, tal como son formulados en el MCRL, no son todos directamente evaluables. Su formación en términos de capacidad describe lo que una persona es capaz de hacer a un nivel dado. El desempeño esperado, en términos observables, no está siempre presente (Tagliante, 2005, p. 61).

El descriptor de evaluación le da los criterios de evaluación, lo que permitirá uniformar la evaluación a fin de evitar dificultades. Las pruebas pueden ser adaptadas a diferente público y el descriptor debe ser formulado de forma positiva, ser preciso y describir exactamente la capacidad esperada; tiene que ser redactado de forma comprensible, breve e independiente.

4.4.2 Elaboración de una rúbrica de evaluación

La rúbrica de evaluación “es una herramienta de trabajo que concretiza y permite visualizar, de manera no lineal, los diferentes elementos que entran en la enseñanza y el aprendizaje de una capacidad lingüística” (Tagliante, 2005, p. 62). La rúbrica de evaluación detalla detenidamente todas las capacidades que forman parte de una competencia, así como los contenidos formales, lingüísticos, estratégicos y comunicativos que están asociados. En ella se cruzan dos parámetros: las capacidades y los contenidos, lo que da como resultado

“los indicadores de aprendizaje”, estos pueden ser formulados en términos de actividades de aprendizaje.

Esta herramienta le permitirá al docente elegir los indicadores de adquisición que le parezcan necesarios a ser evaluados para comprobar que el alumno ha adquirido la competencia, para traducirlos a actividades de evaluación formativa, sumativa o autoevaluación.

Para construir una rúbrica de evaluación, hay que:

1. Escoger el descriptor de la competencia que desea que sea adquirida, en el nivel adecuado.
2. Reformular el descriptor de manera que corresponda a una tarea lingüística y comunicativa a realizar.
3. Analizar y describir las capacidades a trabajar, preguntándose ¿qué es necesario saber hacer para dominar la competencia y limitarse de cuatro a cinco capacidades por descriptor?
4. Completar la rúbrica.
Reportar las capacidades analizadas en el eje vertical.
Tachar las casillas centrales que sean necesarias.
Expresar, en las mismas casillas, los elementos a adquirir.
Reflexionar sobre el tipo de actividades de clase, permitiendo hacer trabajar estos elementos.
5. Analizar “los indicadores de adquisición” que van a permitir apreciar el grado de dominio de la competencia.
6. Formular los indicadores de manera observable.
7. Analizar el tipo de herramienta de evaluación adecuada al tipo de evaluación elegida.
8. Elaborar la actividad de evaluación (Tagliante, 2005).

4.4.3 Establecimiento de los criterios de evaluación

La evaluación de las competencias comunicativas requiere de la utilización de diversos criterios. Para evaluar las cuatro competencias comunicativas, hay que hacer uso de

las rúbricas dependiendo del nivel del usuario. En cada rúbrica deben evaluarse los tres componentes y establecer los descriptores, así como la ponderación, a fin de facilitar la evaluación de la competencia.

Los criterios de evaluación deben establecerse en función de estos tres aspectos:

Pragmático

- Respeto de las indicaciones: verificar que en la tarea se respete el tipo de discurso, extensión, etcétera.
- Pertinencia de las funciones lingüísticas: en el discurso.
- Dominio del discurso: verificar que las ideas están reagrupadas en temáticas.

Sociolingüístico y sociocultural

- Código de presentación: verificar que en la producción escrita la redacción está en párrafos y se respeta el número de páginas. En la producción oral se evalúa el respeto de los turnos, el dominio del lenguaje no verbal y la pertinencia del comportamiento de acuerdo con la situación de comunicación.
- Registro de la lengua: se evalúa si el registro empleado es acorde con la situación de comunicación.
- Ritual de cortesía: se trata de evaluar si los elementos del ritual de cortesía están presentes.

Lingüístico

- Morfología: se trata de la estructura interna de las palabras, por lo que se evaluará la conjugación de verbos, contracción de artículos, formación de adjetivos, adverbios, etcétera.
- Sintaxis: se refiere a la organización de las palabras en frases. Se evaluará la adecuación de los tiempos verbales y modos utilizados, la concordancia de los sustantivos y adjetivos, el dominio de frases (afirmativa, interrogativa y negativa), y la utilización de preposiciones y conectores lógicos.
- Léxico: consiste en valorar la variedad del léxico y evaluar la pertinencia de acuerdo al contexto.

- Ortografía: se trata de evaluar el respeto de los enlaces, la distinción de los fonemas, la acentuación, la entonación, etcétera.

Es importante considerar los tres componentes lingüísticos en los criterios de evaluación, y determinar el puntaje de estos en función del nivel de los alumnos. Por ejemplo, en un nivel A1 le daremos mayor puntaje al componente pragmático que al lingüístico, ya que el alumno aún no ha interiorizado bien la ortografía; mientras que en un nivel avanzado, como B2, el componente lingüístico deberá tener un mayor puntaje que el componente pragmático.

Si bien es cierto el MCRL es un referente, es mayormente usado en las certificaciones DELF y DALF, en las cuales son evaluadas todas las competencias con un solo examen. Sin embargo, en las clases no es posible siempre evaluar de este modo. Por ello, los profesores deben conocer qué tipo de actividades pueden evaluar en sus clases y establecer la ponderación que corresponda al nivel.

4.5 Evaluación de la comprensión

La evaluación de la comprensión conlleva la evaluación de actividades de recepción oral y escrita, lo cual solo se puede evaluar a través del eje de la pragmática. Esta es la forma en la que se hace llegar de manera pertinente y eficaz un mensaje.

Se trata de actividades realizadas a partir de un soporte escrito u oral auténtico o con ciertas características a las cuales se asocia un tipo de ejercicio. Estas actividades permiten movilizar competencias y estrategias en el marco de actividades de comprensión (CIEP-CENED, 2017, p. 22).

Para evaluar las actividades de comprensión, se debe:

- Seleccionar los soportes adaptados al perfil de los aprendices. Es importante que los documentos soporte sean adecuados al perfil de los alumnos, esto es que tomen en cuenta su edad, sus intereses y permitan evaluar la competencia. Aunque cabe aclarar que un mismo

documento puede servir para diferentes grupos, además de que no se trata de que todo el texto sea comprendido en su totalidad por los alumnos, pues no podemos limitar a documentos en lo que no exista complejidad en las estructuras gramaticales, sino lo importante es que estos estén en adecuación a la evaluación y que permitan evaluar el nivel, por lo que las actividades estarán adecuadas a ello.

- Observar los elementos indispensables de comprender para realizar una tarea social. Esto es, darles las herramientas necesarias a los alumnos para que puedan desempeñar bien la tarea.
- Variar los ejercicios propuestos y seguir el procedimiento de evaluación. Es importante que los ejercicios sean variados para mantener la motivación de los alumnos, además de que deben elegirse en función del objetivo de evaluación.

4.5.1 Evaluar la comprensión escrita

De acuerdo con Tagliante (2015) la comprensión escrita implica la movilización de conocimientos previos del alumno, así como las estrategias de lectura que le permitan hacer inferencias para comprender el texto.

De acuerdo con Courtillon (2003), la evaluación de la comprensión escrita conlleva la elección de textos escritos adecuados al nivel de los alumnos, tomando en cuenta el MCRL. Para ello, hay que tenerlo a la mano para conocer la descripción de cada nivel. Hay que buscar textos auténticos.

Para evaluar la comprensión escrita hay que revisar el documento y elegir el nivel, definir los objetivos de evaluación, describir el público al que va dirigido y la utilización del documento para la evaluación; y elegir el tipo de reactivo a utilizar así como elaborar la clave.

4.5.2 Evaluación de la comprensión oral

La comprensión oral se refiere al proceso cognitivo que el aprendiz lleva a cabo para poder entender el sentido de un texto que escucha. La comprensión oral de acuerdo con Tagliante (2005) es también llamada competencia pasiva, pese a ello, es una de las competencias esenciales de la comunicación ya que esta precede a la producción oral.

Generalmente en este tipo de evaluación es donde más problemas tienen los estudiantes. Por ello es importante saber elegir los audios adecuados y enseñar las estrategias para mejorar la comprensión oral.

Las actividades que podemos desarrollar aquí, son:

- Escuchar anuncios de publicidad.
- Escuchar la radio.
- La televisión.
- Ser auditor.
- Espectador.
- Escuchar a locutores nativos.

Tipos de escucha

Dependerá del objetivo de evaluación el tipo de escucha que se privilegie, como:

- Discriminación fonética.
- Información global.
- Información detallada.
- Información particular.
- Discursos implícitos.

Si el objetivo es fonético, se buscará que los alumnos identifiquen sonidos, acentos, fonemas. Si es lexical el objetivo, se harán hipótesis del sentido del texto o de reconocimiento. Si es lingüístico, el objetivo será identificar estructuras; si es sociocultural, es identificar y hacer hipótesis de los registros del nivel de lengua. Si es discursivo, se identificarán los temas, palabras clave; si es estratégico, el objetivo será la toma de notas, el reconocimiento de argumentos.

4.6 Evaluación de la Producción

La evaluación de la producción es parte importante, pues determina el grado de la apropiación de la lengua. De acuerdo con el CIEP-CNED (2017), “la evaluación de la

producción lleva a los aprendices a movilizar competencias y estrategias en una actividad de producción” (p.24).

La evaluación de la producción se realiza en tres etapas:

- Orientar la producción

Toda producción debe estar inscrita en una situación de comunicación y pertenecer a una tarea social que el alumno pueda realizar en la lengua meta. La producción será guiada por los parámetros de la situación de comunicación, por ello debe definirse bien la actividad de producción e identificar perfectamente las competencias necesarias para realizarla.

- Tomar en cuenta el perfil de los alumnos

La tarea debe corresponder al perfil de los alumnos, pues dependiendo del mismo las características de la actividad deben variar en:

Tipo de actividad.

El contenido.

La situación de comunicación.

La dificultad.

La extensión.

- Formular las indicaciones de forma clara, precisa y unívoca

Esto es no más que dar una indicación, pues cuando se trata de una actividad de producción el objetivo debe quedar claro para los alumnos, de tal modo que sepan exactamente qué hacer. Deben indicar qué hacer, cómo hacerlo, con qué y en cuánto tiempo, además de asegurar la igualdad entre los alumnos.

Veamos con más detalle cómo se evalúa la producción oral y escrita.

4.6.1 Evaluación de la producción oral

La producción oral es efímera, por lo que evaluarla requiere que se tenga muy claro las rubricas a evaluar. Los elementos de la producción oral que deben ser tomados en cuenta son: el contenido del discurso y el lenguaje no verbal.

En el contenido del discurso se deben tomar en cuenta las ideas expuestas, la argumentación, si el contenido es claro, las ideas interesantes, el objetivo dominado, el tiempo impartido respetado; la competencia debe ser valorada. Además, se debe valorar la estructura y la organización del mensaje: en una exposición, la introducción, el desarrollo y la conclusión cuentan. Así como el uso del lenguaje apropiado a la situación dada; esto es si usó las palabras exactas, si dio ejemplos para explicar.

Lenguaje no verbal. Este es más difícil de ser evaluado. El examinador deberá, sin embargo, apreciarlo, por ejemplo bajo la forma de una impresión general y global de la competencia, o sea de manera más detallada, por lo cual se debe tomar en cuenta:

La actitud general, los gestos: la relajación, un rostro expresivo y relajado; los gestos explicativos son generalmente la clave de un mensaje bien percibido.

La voz, el volumen, la articulación, el rendimiento, la fluidez, la espontaneidad: ellos deben ser adaptados, bien regulados, variados y significativos.

La mirada, las pausas, los silencios: la mirada mantiene el contacto, las pausas son regularmente significativas.

La capacidad de interactuar: es aquí donde las estrategias de compensación pueden ser evaluadas, como el control y la corrección.

La pronunciación; hay que evaluar de acuerdo con Tagliante (2005) si existen pocos rastros de acento extranjero, si es inteligible o si se entiende a pesar de un acento específico; una pronunciación difícil requiere atención sostenida y a veces conduce a malentendidos.

Algunas de las recomendaciones para evaluar la producción oral, son:

1. Evaluación de tareas lingüísticas y comunicativas, de la más simple a la más compleja.
 - Producir las réplicas de uno de los personajes en un diálogo simulado sobre un tema dado.
 - Presentar su punto de vista sobre un tema simple.
 - Hacer una lectura en voz alta.
 - Defender su punto de vista, negar, argumentar.

- Presentar la información contenida en uno o más documentos (texto, imagen, imagen y texto, audio, audiovisual, etc.).
2. Evaluación de tareas complejas.
- Resumir un documento.
 - Preparar una síntesis de documentos con un punto de vista crítico.
 - Ser interrogado sobre un tema considerado como complejo en el transcurso de una entrevista.

4.6.2 Evaluar la producción escrita

La producción escrita es una competencia que va más allá de escribir por escribir, pues de acuerdo con de Ketele (2013) “[...] Se trata ésta de ejercicios deseables, no se trata de una producción autónoma y situada. Por el contrario, redactar una historia, una carta, un cuento, un cartel, una noticia, un análisis literario, una disertación, son competencias complejas” (p. 60). La evaluación de la producción escrita permite que el profesor observe la apropiación de la lengua meta a partir de la organización de ideas y en la redacción.

La escritura es evaluada comúnmente a partir de las faltas cometidas, pues generalmente se van restando puntos por las faltas cometidas. Lo cual le servirá al docente para reforzar los temas de gramática.

4.7 Reflexión y juicio en la evaluación de FLE, ¿cómo lograr la objetividad?

Algunas veces la evaluación puede ser muy subjetiva si depende únicamente de la visión del evaluador. No obstante, podemos aumentar la objetividad a través de la identificación y evitación o reducción de los criterios parásitos de la fidelidad, los cuales consisten en sobreponer la fatiga, los estereotipos, el carisma de los alumnos, dar mayor importancia a un tipo de error que a otros, el qué dirán los otros profesores; en lugar de basarse en criterios objetivos para evaluar la producción de los alumnos.

Para evitar la subjetividad, la evaluación debe estar acorde al perfil de los alumnos, pues el profesor debe tomar en cuenta la edad, nivel de competencias, centros de interés y

dominio de la lengua; preguntarse sobre el sentido de la evaluación; concebir actividades de evaluación sobre una misma temática; establecer criterios de evaluación pertinentes y realizar una rúbrica de evaluación en función de las actividades del lenguaje a evaluar; jerarquizar los criterios y definir una ponderación, para que la evaluación esté adaptada al nivel y se le pueda atribuir el puntaje adecuado. Los criterios deben ser precisos y explícitos para que sean bien comprendidos por todos, y el valor de cada criterio varía en función del objetivo establecido. Asimismo, la evaluación debe ser positiva, esto es que se enfoque en validar lo que el alumno sabe y sabe hacer.

4.8 La decisión

Para tomar una decisión sobre la calificación de los alumnos, el profesor debe tomar como referencia el nivel de exigencia de acuerdo con el MCRL, asimismo debe analizar las producciones de los alumnos para verificar si estas cumplen con los criterios establecidos, a fin de determinar su desempeño, comparando los índices de producción contra los criterios establecidos.

A partir de ello el profesor establece un veredicto, el cual consiste en dar una apreciación objetiva de los resultados obtenidos. De acuerdo con Robert, Rosen y Reinhardt (2011) existen tres modelos de apreciación de una evaluación, ya sea que se elija un modelo o se utilicen dos o los tres. Estos modelos son:

La nota: El sistema de notación es el más usado, pues consiste en otorgar una nota según el país. Por ejemplo, en Francia la nota es sobre 20, mientras que en México es de 10. Este modelo permite que los alumnos puedan identificar su nivel de éxito con respecto a la prueba.

La letra: Este sistema es usado en países como Inglaterra, en donde cada letra tiene un valor; por ejemplo, A significa excelente, B Muy bien, C bien, D satisfactorio, E pasable y F reprobado. La ventaja de este modelo es que permite clasificar a los alumnos y éstos se pueden motivar para querer pasar a otro grupo.

El comentario: Este se basa en solo hacer comentarios sobre el resultado de la evaluación sin haber usado una nota, o bien puede acompañar a la nota o letra con un

comentario. La ventaja de este modelo es que se basa en la evaluación positiva, puesto que hace referencia a los aciertos obtenidos.

Es recomendable usar ya sea la nota o letra con el comentario. Puesto que el comentario servirá como soporte para que el alumno comprenda qué capacidades aún debe de mejorar.

4.9 Actividades de remediación o corrección

Una vez que se han evaluado las tareas, el profesor identifica los errores de los alumnos, grupales e individuales, y a partir de ellos propone actividades de corrección o remediación.

Cabe señalar que estas actividades de remediación deben ser:

- Individualizadas, adaptadas a las necesidades de cada alumno.
- Reducidas, enfocadas directamente a la resolución de sus dificultades.
- Puestas a evaluación sin carácter punitivo.

Cuando los errores son comunes en el grupo, es recomendable trabajarlos en grupo, mientras que los errores individuales de forma personal hay que abordarlos de acuerdo con las dificultades de cada alumno.

Es importante ver al error como parte del aprendizaje y no como algo malo.

Como parte de las actividades recomendadas para trabajar los errores, están:

- La reescucha y la relectura, para verificar en un primer tiempo si la producción es adecuada a los criterios establecidos.
- Hacer un balance para saber qué tanto se cumplieron los objetivos de aprendizaje.

Es importante también prever las actividades de remediación, pues siempre existe la posibilidad de que no todos los alumnos aprueben. Por ello será importante delimitar las necesidades; por ejemplo, si los alumnos tienen problemas con la comprensión oral, se puede preparar un documento oral junto con su transcripción. En fin, se pueden buscar infinidad de ejercicios en internet con los que se ayude a los alumnos a superar sus problemas.

En conclusión, podemos decir que la evaluación de FLE en la PA se realiza a partir de tareas sociales, en las que se pueda evaluar el nivel de competencia lingüística en sus tres componentes, a partir de rúbricas de evaluación en donde estén los descriptores. La evaluación permite que los alumnos conozcan sus aptitudes en la lengua meta para identificar qué necesitan aprender y qué ya saben. Hay que considerar el tipo de competencia o actividad del lenguaje, si es comprensión oral o escrita o producción oral o escrita; en ellas los componentes lingüísticos deben ser evaluados con base en el MRCL, en función del nivel, edad y necesidades del alumno.

Cuando el profesor ha realizado la evaluación, debe dar a conocer su apreciación objetiva del desempeño del dominio de la lengua meta de los alumnos, para que ellos se den cuenta de lo que ya saben hacer y de lo que aún les falta, para motivarlos a seguir aprendiendo porque la evaluación ya no debe ser vista como punitiva sino como un instrumento de ayuda para la apropiación de la lengua meta, en donde se permita reforzar los aprendizajes que no han sido sólidos.

La evaluación también permite que los profesores identifiquen los errores más comunes de los alumnos, tanto individuales como generales, y a partir de estos debe proponer actividades de corrección, mismas que favorezcan la apropiación de la lengua meta.

Conclusiones

La enseñanza del francés ha transitado por una serie de metodologías de enseñanza-aprendizaje, que han buscado el logro del aprendizaje de la lengua. Estas metodologías han ido evolucionando gracias a los aportes teóricos de distintas ciencias. Podemos decir que cada metodología tiene sus ventajas y desventajas, además de que responden a las necesidades de cierto público y a un contexto. No obstante, la PA ha sido la metodología más utilizada en los últimos años, por concebir la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera como un proceso individual y social, en donde el aprendiz es un actor social que aprende para ser un ciudadano del mundo y no solo un comunicador.

La PA ha sido la metodología privilegiada en el Marco Común de Referencia para las Lenguas. Ésta se fundamenta en las teorías sociológicas (el constructivismo fenomenológico y la acción comunicacional), teorías lingüísticas (la pragmática, teoría de la enunciación) y teorías del aprendizaje (socioconstructivismo, pedagogía de proyectos y el enfoque de tareas). Todas estas teorías dan gran importancia a los procesos cognitivos y procesos de interacción social, así como a los actos del habla y del discurso en el desarrollo de las competencias lingüísticas que servirán para que el usuario adquiera la lengua meta. Dicha metodología parte del supuesto de que el profesor es un guía que debe diseñar experiencias de aprendizaje basadas en proyectos y tareas que no solo sean comunicativas, sino que sean tareas de la vida real en las que los alumnos puedan ser actores sociales, en donde la cooperación y solidaridad son pilares del aprendizaje.

Planear a partir de esta metodología puede parecer complicado, pues requiere de poner a trabajar todas las competencias lingüísticas; por ello se necesita de entrenamiento, así como el conocer cada una de las etapas de la unidad didáctica (acceso al sentido, tratamiento de la lengua y producción) y poder elaborar fichas pedagógicas en las que se describan cada una de las fases y las actividades de enseñanza-aprendizaje que conllevan. Elegir los materiales didácticos permitirá al docente la explotación adecuada de las competencias lingüísticas, además de que diversificará las actividades, lo cual puede ser motivante para los alumnos. Sin duda, planear bajo la PA es fundamental, porque permite organizar las actividades para trabajar los tres componentes de la competencia lingüística, que son fundamentales para apropiarse de una lengua extranjera.

Evaluar bajo la PA implica concebir a la evaluación no como una simple comprobación del aprendizaje, sino más bien como un soporte para que el alumno sepa cuáles son sus aptitudes para utilizar la lengua; para ello, se valida lo que el sujeto sabe, más que sancionarlo por lo que no sabe. Para facilitar la evaluación se propone elaborar una rúbrica de evaluación, dependiendo de la competencia de comprensión oral o escrita y de producción oral y escrita a evaluar. A partir de los resultados obtenidos en las evaluaciones el profesor puede adaptar su planeación y trabajar con las actividades de remediación individual y grupal a fin de que se subsanen las deficiencias, para que los alumnos tengan las herramientas necesarias para avanzar en su aprendizaje.

La PA tiene cerca de dos décadas y su implementación sigue siendo estudiada por los didactas del francés. Consideramos que sus principales aportes a la enseñanza de lenguas extranjeras radican en darle gran importancia al papel activo del alumno, verlo como un actor social, el cual aprende una lengua extranjera para ser un ciudadano del mundo que respete las culturas y sepa integrarse en este contexto globalizado. Todavía hay que seguir indagando sobre su aplicación para que la DEL siga enriqueciéndose y permita a los docentes de lenguas extranjeras repensar su práctica educativa.

Este trabajo ha intentado ser una guía para los profesores o futuros profesores de FLE, para que sepan cómo aplicar los principios de la PA, buscando abarcar desde la parte teórica hasta la parte metodológica.

REFERENCIAS

- Bachioqui, E. L. (2010). La interpretación y los actos de habla. *Mutatis Mutandis*, 3(2), 333-348.
- Barrié, M. (2013). *L'approche actionnelle: la réalité pratique et ses limites d'application à l'école primaire*. Education. Recuperado de: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00908871/document>
- Beacco, J.C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France, *Éducation et didactique* [En ligne], 7-1 | , mis en ligne le 31 janvier 2015, consulté le 16 août 2018. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1404> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.1404.
- Bérard, E. (2010). Conception et élaboration des activités. Pp. 77-92. En: Guillen, C. (coordinadora). *Didáctica del francés. El diseño del currículo de Francés Lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Aspectos metodológicos y técnicos*. España: Editorial Grao.
- Billière, M. (2018). *Au son du FLE. Didactique, méthodologie et linguistique appliqué en FLE*. Recuperado de: <http://www.verbotonale-phonetique.com/methodologie-et-linguistique/>.
- Bourguignon, C. (2003). L'apprentissage des langues par l'action. Pp. 49-78. En: Lions-Olivieri, M.L. et Lira P. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Union Européenne: Maison des langues, pp.315.
- Bourguignon, C. (2014). *Pour enseigner les langues avec le CECRL, clés et conseils*. Segunda Edición. DELAGRAVE: Paris.

Boyer, H., Butzabach, M. y Pendax M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: Cle international. Pp.10-13

CIEP-CNED (2016). *Construire une unité didactique*.

CIEP-CNED (2017). *Evaluer*.

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común de Referencia para las Lenguas*. Recuperado el 3 de diciembre de 2013 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

Coste, D. (mayo, 1989). Débats à propos des langues étrangères à la fin du XIXe siècle et didactique du français langue étrangère depuis 1950. Constantes et variations. *Langue française, Vers une didactique du français ?* (82). 20-27; doi: <https://doi.org/10.3406/lfr.1989.6378>.

Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. En La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde*. (45), 6-14. Cle international.

Courtyllon, J. (2003). *Elaborer un cours de fle*. Hachette: Francia.

Cuq, J-P. y Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG: Francia.

Cuq, J-P. (2017). Éléments pour une théorie en didactique du français langue étrangère et seconde. pp. 93-112. En : Defays, J-M., Delcominette, B., Dumortier J-L y Louis V. (Dir). *Didactique du français. Langue maternelle, langue étrangère et langue seconde: vers un nouveau partage ?* EME editions: Francia.

Damaskou, E. (2011). *Attitudes et perceptions des enseignants face à la perspective de remplacement du manuel par des matériels didactique puisés sur internet: le cas des enseignants en Grèce*. Tomado el 26 de junio de 2014 En: http://gerflint.fr/Base/SE_europeen3/damaskou.pdf.

de Ketele J.M., (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, 1 (XVIII), 59-74. Recuperada de: <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-59.htm>.

Delgado C., A. (2002-2003) La enseñanza del francés en el siglo XX: métodos y enfoques. *Anales de Filología francesa*, (11), 1-17. En: Dialnet-LaEnsenanzaDelFrancesEnElSigloXX-2011712 pdf.

Denyer Monique. *La perspective actionnelle du cadre européen commun de référence et ses répercussions dans l'enseignement des langues*. Pp. 141-155.

Despieres, A. (2016-2017). *Didactique du FLE: Méthodologies*. CFOAD, Dijon.

Durietz, S. y Jérôme, N. (2009). Perspective actionnelle et approche basé sur scénario. Un compte rendu d'expérience aux Nations unies. En *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le français dans le monde*, 45. Cle international. 6-14.

Dolz, J., Gagnon R. y Mosquera S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica, Lengua y Cultura*, (21).117-141.

Filinich, M. I. (1998). *Enunciación*. Eudeba.

Griggs, P. (2003). À propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle: une perspective sociocognitive. En: Lions- Olivieri, M.L. et Lira P. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Union Européenne: Maison des langues, pp.315.

Halté (1992). *La didactique du français*. Que sais-je?

Hernández M. E. y Valdéz H. S. (2010) El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. En: *Decires. Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 12 (14), primer semestre 2010, pp. 91-115. Disponible en: <http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art14-6.pdf>

Helme, L., Jourdan, R., & Tortissier, K. (2014). Le jeu en classe de FLE: intérêts et pratiques. *Rencontres pédagogiques du Kansai 2014*, 64-68. Recuperado de: <https://www.institutfrancais.jp/kansai/files/2014/09/RPK-2014-Article.pdf>.

- Laurens, V. (2012). Modéliser des séquences en FLE et FLM: analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique, *Le français aujourd'hui*, 1(176), 59-75. DOI 10.3917/ifa.176.0059.
- Lesage F. (2012-2013). Français Langue Etrangère. Introduction à l'enseignement/apprentissage du F.L.E. 16D115/1. Centre de Formation Ouverte et à Distance. Université de Bourgogne. Pp- 47-91.
- Lions-Olivieri, M.L et Lira, P. (Coordonné) (2003). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point.* Union Européenne: Maison des langues, pp.315.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. L. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje.* Graó.
- Parra, J. F. U. (2010). *Estrategias docentes para allanar el camino hacia la autorregulación: el ejemplo del mural* (Doctoral dissertation). Recuperado el 17 de septiembre 2019 de: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2012/memoria-master/jfranciscourban.html>
- Perrichon, E. (2008). *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères: enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle.* Thèse de doctorat Université Jean Monnet Sant Etienne, France. Recuperado el 3 de diciembre de 2013 de: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029429>, 1-215.
- Perrichon, E. (2009). Perspective actionnelle et pédagogie du projet: de la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 6, 91-111.
- Pianucci, G., Chiarani, M., & Tapia, M. (2010). Elaboración de materiales educativos digitales. In *Proc. 1st Congr. Int. Punta Este* (pp. 1-6). Recuperado de http://www.dirinfo.unsl.edu.ar/profesorado/PagProy/articulos/Elaboraciondemateriale_seducativosdigitales_Pianucci_Chiarani_Tapia.pdf
- Pocher, L. (2004) *L'enseignement des langues étrangères.* Paris: Hachette Pp. 121.

- Puren C. (janv.-mars 1997). Concepts et conceptualisation en didactique de langues: pour une épistémologie disciplinaire. *Etudes de linguistique appliquée*, 105, pp 111-125. Paris: Didier Erudition.
- Puren C. (2004). *Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional*. Recuperado el 1 de diciembre de 2013 de: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf p.6.
- Puren, C. (octubre, 2007). Histoire de la didactique de langues. *Cuadernos de filología francesa* (Universidad de Extremadura, Departamento de Filología Románica), (18), 127-143.
- Puren, C. [Hamid Saffari]. (20 de enero 2018). *Conférence de Christian Puren sur Perspective actionnelle* [YouTube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1sEVOuyjc3E>.
- Reinhardt (2009). Pour une application des trois compétences de CECR en classe: une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie du projet et de l'enseignement/apprentissage par les tâches. En La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde*, (45). Cle international.pp.6-14.
- Richer, J.J. (2011). De l'enseignant de langue(s) au professionnel de langues. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (161), p.63-77.
- Roux, P-I. (2014). *L'enseignement du français langue étrangère: entre principes et pragmatisme*. Recuperado de: <http://salledesprofs.org/lenseignement-du-francais-langue-etrangere-entre-principes-et-pragmatisme/>.
- Rosen, E. (janvier, 2009) Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. En La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde*, (45). Cle international.pp.6-14.
- Saulan, D. (2013-2014). *Problématique de l'enseignement du Fle. Didactique du fle: méthodologies*. 16D361 I. Centre de Formation Ouverte et à Distance. Université de Bourgogne. Pp- 1-43.

- Springer (2009). La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. En *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le français dans le monde*, (45). Cle international. pp.6-14.
- Suso, J., y Fernández, M. (2001). La didáctica de la lengua extranjera: concepto y objeto de la disciplina. En Suso, J., y Fernández, M. *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera*. Granada: Editorial Colmares SL. pp. 11-40.
- Robert, Rosen y Reinhardt, (2013). *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Hachette : Paris.
- Supiot, J. (2010). Élaboration d'unités didactiques pour l'Enseignement Secondaire Obligatoire et le Baccalauréat : Les modules communicatifs. Pp. 39-57. En: Guillen, C. (coordinadora) *Didáctica del francés. El diseño del currículum de Francés Lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Aspectos metodológicos y técnicos*. Editorial Grao, España.
- Tagliante C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE International. pp. 204.
- Vera, C. (2010). Les matériels didactiques pour la classe de Français Langue étrangère. pp. 93-105. En: Guillen, Carmen (coord.). *Didáctica del francés. El diseño del currículum de Francés Lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Aspectos metodológicos y técnicos*. España: GRAO. Pp. 184.
- Vera, C. (2010). Las tecnologías de la información y de la comunicación para el Francés Lengua extranjera. En: Guillen, C. (coord.) (2010). *Didáctica del francés. El diseño del currículum de Francés Lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Aspectos metodológicos y técnicos*. España: GRAO. pp. 184.

Valenzuela, O. (2010). La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage. *Synergies Chili*, 6, 71-86. En http://gerflint.fr/Base/Chili6/oscar_valenzuela.pdf.

Veronique, G. D. (janvier 2007). L'action en classe de langues et les activités de recherche en didactique des langues et des cultures. En *Les Cahiers de l'Acedle*, (4), Journée NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues, France, pp. 121-132. En: http://acedle.org/IMG/pdf/Veronique_cah4.pdf.

Veltcheff C., H. S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris: Hachette FLE.

ANEXO 1

Anexo 1. Ficha pedagógica de una unidad didáctica

| | | |
|---|--|--|
| UNITÉ DIDACTIQUE | | |
| Tâche visée | Commander dans un restaurant | |
| Niveau de compétence visé | A1 acquis ver A2 du CECR | |
| Référence du document déclencheur | Vidéo « Crêperie bretonne à Saint Malo » https://www.youtube.com/watch?v=SQ8jdSj0UYA | |
| Compétences langagières nécessaires pour réaliser la tâche | Commander: passer une commande, demander des précisions | |
| Compétences langagières déjà acquises par les apprenants | Lexique de l'alimentation, Répondre à des questions simples et en poser. Expliquer ses goûts | |
| Compétences langagières à acquérir | Objectifs pragmatiques | Objectifs sociolinguistiques et socioculturels |
| | - Demander des informations sur les repas - Commander - Demander des précisions - Donner des informations sur un plat | Connaître les plats bretons Respecter le rituel de politesse Identifier les références culturelles |
| | Contenus linguistiques à acquérir pour atteindre les objectifs fixés | |
| | L'imperatif Les partitifs Lexique des aliments | |

| | |
|--|---|
| | <p>Lexique des instruments de cuisine</p> <p>Lexique des aliments</p> <p>Lexique de verbes pour préparer une recette de cuisine</p> <p>Exprimer la quantité</p> |
|--|---|

| Déroulement de l'unité didactique | Étapes | Modalités | | | | |
|-----------------------------------|--------------|---|---|--|--------------------------------------|-------|
| | | Intitulé et de déroulement de l'activité | Technique ou démarche pédagogique utilisée par l'enseignant | Modalités de travail des apprenants | Matériel et supports complémentaires | Durée |
| Accès au sens | Anticipation | <p>« Remue-méninges à partir de la consigne 1 »</p> <p>Voir Consigne 1</p> | <p>Emission d'hypothèses sur les paramètres de la situation de communication.</p> <p>Confrontation des points de vue.</p> | Le groupe- classe participe librement à main levée | Tableaux blanc | 5 mn |

| | | | | | | |
|---|--------------------------------|--|--|---|--|-------|
| | Compréhension globale | Réponse à un questionnaire sur la vidéo à partir d'une écoute partielle du document. Voir Consigne 2 | Confirmation ou infirmation des hypothèses émises. Relevé et analyse d'indices linguistiques. Confrontation des résultats. | En petites groupes de 4 personnes, puis mutualisation avec le groupe-classe | Vidéo « Crêperie bretonne à Saint Malo » Voir le lien de la vidéo Questionnaire (QCM) | 5 mn |
| | Compréhension détaillée | Visionner la vidéo deux fois. Voir Consignes 3 y 4 Repérage et correction des erreurs. | Relevé d'informations pour une compréhension ciblée. Confrontation des réponses. | En paires, puis mutualisation avec le groupe-classe | Transcription de la Vidéo Supports de l'activité | 10 mn |
| Analyse du fonctionnement de la langue | Repérage | Relevé d'éléments pour constituer un corpus d'analyse. Voir Consignes 5 et 6 | Relevé d'éléments pour constituer un corpus d'analyse | Individuellement, puis mutualisation avec le groupe-classe | Vidéo Supports de l'activité | 10 mn |

| | | | | | | |
|-------------------|--------------------------|--|---|---|---|-------|
| | Conceptualisation | Formulation d'une règle d'utilisation pour commander un repas. Voir Consignes 7 et 8 | Réflexion sur la langue et présentation des résultats de la réflexion | En groupes de 5, puis mutualisation avec le groupe-classe | Corpus Grille de classement, tableau récapitulatif, schéma pour présenter la règle | 15 mn |
| Expression | Systématisation | Activité de formulation des phrases dans un restaurant. Voir Consigne 9 | Appropriation des structures langagières | En groupes de 5, puis mutualisation avec le groupe-classe | Cartes des plats et d'aliments Voir Document A | 15 mn |
| | Production | Simulation de commander dans un restaurant breton Voir Consigne 10 | Simulation pour expression orale suivie d'une expression écrite | En groupes de 3 ou 4 (8 équipes) | Voir Document B | 30 m |
| | | Création d'un crêpe ou galette spéciale. Voir Consigne 11 | Simulation pour expression orale | En groupes de 3 ou 4 (8 équipes) | Des feuilles et des couleurs | 30 mn |
| | | | | | | 2 h |

Anticipation

Consigne 1. Écrivez au tableau des mots qui vous vient à l'esprit quand vous entendez:

La Bretagne

Les plats typiques de Bretagne

Compréhension globale

Consigne 2. Regardez la vidéo et répondez les questions suivantes.

De quel genre de document s'agit-il ?

Quel est le sujet du document ?

Quel est le but du document ?

Compréhension détaillée

Consigne 3. Regardez la vidéo et répondez les questions suivantes en entourant la bonne réponse.

Questions du QCM :

1. Où va manger l'homme ?

- a) Dans un Bistro
- b) Dans une Brasserie
- c) Dans une Crêperie

2. Que lui conseille la serveuse comme plat ?

- a) Une crêpe
- b) Une galette
- c) Une salade

3. Que va boire l'homme ?

- a) de la bière
- b) du vin
- c) de l'eau

Consigne 4. Regardez la vidéo et complétez le dialogue avec ces mots.

| | | | | |
|------------|-------|----------|--------------|------------|
| Bretagne | sauce | sarrasin | conseillerez | galette |
| blé noir | œuf | crêpe | goûter | conseiller |
| Saint Malo | | | | |

Crêperie bretonne à »

Client - Bon ! Ben. On est dans une crêperie parce que je crois qu'en , effectivement c'est un peu incontournable. On va manger une bretonne, peut-être au sarrasin. On va demander à la dame. S'il vous plaît, Qu'est-ce que vous pourriez me comme crêpe bretonne?, de spécialité? Très bonne.

Serveuse - Je vous plutôt une aux Saint Jacques, qui se marie très bien avec le c'est servi avec une petite à la crème ciboulette.

Client - C'est parfait, ça me va. Si ça va pour vous on va ça. Est-ce qu'on pourrait vous regarder en train de faire ça ?

Serveuse - Bien sur monsieur, (génial!) suivez-moi !

Client - Et là ce que vous touillez, c'est le ?

Serveuse - C'est la pâte à galette, voilà! Je peux mettre uniquement de l'eau dedans, avec , farine et sel. Et voilà!

Client - Merci. Moi, j'avais une question essentielle encore à poser, pourquoi les galettes sont rondes?

Est-ce que c'est comme les chapeaux des bretons?

Serveuse - Ben voyons, on peut faire une similitude si on veut, mais c'est sans doute plus facile de faire un rond que de faire un carré

Client - Merci, une précision utile. Bon ben. Bon appétit! Je vais commencer par un petit bout de Saint

Jacques... Ah ben ouais hein! Obligé, merci... chin.

Repérage

Consigne 5. Choisissez parmi les finalités suivantes celle qui convient le mieux pour exprimer le but du document.

| | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Vendre un repas | Commander un repas | Manger un repas | Payer un repas |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Consigne 6. Souligné dans le texte les expressions utilisées pour commander un repas.

Serveuse – Bonjour, madame. Vous avez choisi ?

Cliente – Oui, comme entrée, je vais prendre une soupe à l'oignon.

Serveuse – Très bien, madame. Et ensuite ?

Cliente – Euh, je voudrais du poisson du jour avec des pommes de terre et une salade verte.

Serveuse – Et comme boisson ?

Cliente – De l'eau minérale, s'il vous plaît.

Plus tard...

Serveuse – Vous prenez un dessert ? Des fruits, une glace, une crêpe au beurre salé?

Cliente – Une crêpe au beurre salé, s'il vous plaît.

Serveuse – Vous voulez un café ?

Cliente – Oui, un café noir et l'addition.

Conceptualisation

Consigne 7. En équipe de deux, classez les expressions utilisées dans un restaurant

C'est une spécialité de la maison

Je vous le/la recommande

Prenez...

Vous avez choisi ?

Et comme plat ?

Qu'est-ce que vous me conseillez ?

Quel vin irait avec ce plat ?

Comme dessert ?

Je voudrais... / J'aimerais...

Qu'est-ce que vous me conseillez ?

Quel vin irait avec ce plat ?

Je vais prendre... / Je prendrai...

Pour moi, ... s'il vous plaît. / Pour moi, ça sera...

L'addition / la note, s'il vous plaît ! / Je pourrais avoir l'addition, s'il vous plaît ?

Je vous dois combien ?

Qu'est-ce que vous prenez comme dessert ?

Vous désirez boire du vin ?

Quel est le plat du jour ? / Qu'est-ce que vous avez comme boissons ? / Comme desserts ?

Qu'est-ce qu'il y a dans ce plat ? / Un ..., qu'est-ce que c'est ?

Pouvez-vous m'expliquer ce qu'est ce plat ?

Vous désirez des cafés?

| <i>Prendre la commande</i> | <i>Recommander un plat</i> | <i>Commander</i> | <i>Demander une explication</i> | <i>Demander un conseil</i> | <i>Demander l'addition</i> |
|----------------------------|----------------------------|------------------|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | | | | | |

Consigne 8. En petites groupes on doit trouver la règle pour commander dans un restaurant et un représentant du petit groupe doit la présenter dans la classe entière.

Je voudrais... / J'aimerais...

Je vais prendre... / Je prendrai...

Pour moi, ... s'il vous plaît.

Pour moi, ça sera...

Systematisation

Consigne 9. Prenez 2 cartes, une par designer le rôle client(e) où serveur (se) et une autre pour commander (entrée, plat fort, boisson où dessert) avec ces cartes on doit imaginer que vous êtes dans un restaurant et vous devez faire où prendre une commande selon la carte

choisi. Vous devez élaborer une phrase avec ces mots en petit groupe. Chaque élève doit prendre les cartes 4 fois.

Document A

Production

Consigne 10. Vous devez imaginer que vous êtes dans une crêperie bretonne. Une personne doit être le serveur (se) et les autres les clients. Vous devez utiliser le **document B** pour développer le dialogue, écrivez-le, et puis faites une simulation.

Consigne 11. Vous êtes des chefs très célèbres et vous devez créer une recette d'une crêpe où galette très original pour un végétalien, un espagnol où un mexicain. Quels ingrédients vous mettez ? Cuisinez la crêpe et dites-vous pour quoi vous recommandez cette crêpe où galette à la personne que vous avez choisi.