

Simulacro de un día de trabajo en un restaurante de habla inglesa. Una experiencia compartida entre el nivel medio y superior

Carolina Clerici; Sonia Leticia Parga; Guillermo Francisco Vitale

Facultad de Bromatología
Universidad Nacional de Entre Ríos
clericacarolina@hotmail.com

Resumen: El desempeño laboral y profesional en el mundo actual requiere el desarrollo de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras y es necesario desarrollar las cuatro habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar. Desde esta perspectiva, es un objetivo común conseguir que los estudiantes usen la lengua extranjera en situaciones que se acerquen a la vida real. El presente trabajo se enmarca en la enseñanza de la lengua extranjera desde una perspectiva comunicativa, el aprendizaje basado en tareas, la formación por competencias y el aprendizaje como construcción colectiva. Se realizó una jornada en la que se simuló un almuerzo en un restaurante de habla inglesa. Para ello, los estudiantes de la Tecnicatura en Gestión Gastronómica de la Facultad de Bromatología (UNER) diseñaron un menú, realizaron cálculos para su preparación, y se entrenaron en la atención al público en lengua extranjera. El día de la jornada, elaboraron los platos del menú en tiempo real y actuaron como mozos y anfitriones de un grupo de alumnos de una escuela secundaria, que fueron invitados como comensales. La enseñanza de las lenguas requiere establecer un marco visible y auténtico para su uso, este simulacro de la vida real fue una instancia visible y auténtica de uso comunicativo de la lengua.

Palabras clave: enseñanza comunicativa, lengua extranjera inglés, simulación, restaurante.

Abstract: Work and professional performance in the world today requires the development of communicative competence in foreign languages and it is necessary to develop the four communicative skills: reading, writing, speaking and listening. From this perspective, it is a common goal to get students to use the foreign language in real-life situations. The present work considers the principles of teaching language from a communicative perspective, task-based learning, competency-based learning and learning as a social process. A simulation of a workday was held in which lunch was simulated in an English-speaking restaurant. For this, the students of Gastronomy (Tecnatura en Gestión Gastronómica) of the School of Food Science of the University of Entre Ríos, Argentina, designed a menu, made calculations for its preparation, and trained in taking an order and service in a foreign language. On the day of the simulation, they prepared the dishes in real time and acted out as waiters and hosts of a group of high school students who were invited as customers. The teaching of languages requires establishing a visible and authentic framework for their use, this simulation of real life was a visible and authentic instance of communicative use of the language.

Keywords: Communicative Language Teaching, English as a Foreign Language, simulation, restaurant.

Recibido el 02/06/2017

Aceptado el 04/11/2017

1. Introducción

El número de turistas internacionales en el mundo se incrementa año a año (OMT, 2012, 2016) y las economías emergentes, entre las que se sitúan las Américas, se encuentran a la cabeza de este incremento. El país alcanzó un incremento del 14,6 % en las llegadas de turistas internacionales de enero a octubre de 2014 en relación al mismo período del año anterior (Télam, 2015), por lo que se incluye entre los países con mayor afluencia de turistas en América del Sur.

Entre los destinos visitados de la Argentina, se encuentra la ciudad de Guelguaychú, que se caracteriza por una importante presencia de turistas en época estival por su oferta de playas y el carnaval. El incremento gradual de turismo ha influido en una oferta gastronómica cada vez más variada y cuidada. Esta situación aumenta las probabilidades de que un habitante de esta ciudad se encuentre en una situación de comunicación en la que deba utilizar la lengua inglesa.

Además, el inglés se ha convertido en la *lingua franca* del mundo occidental y, por lo tanto, es una lengua visible en todos los medios modernos y no solo en el ámbito de la gastronomía y el turismo. El desempeño laboral y profesional en el mundo actual requiere el desarrollo de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras y es necesario pensar propuestas de enseñanza que busquen desarrollar las cuatro habilidades comunicativas fundamentales: leer, escribir, hablar y escuchar. Desde esta perspectiva, es un objetivo común conseguir que los estudiantes usen la lengua extranjera en situaciones que se acerquen a la vida real.

A menudo, la lengua extranjera inglés no es visible en el entorno cotidiano de los estudiantes argentinos y es únicamente en clase donde tienen la oportunidad de escuchar y hablar esta lengua. Si bien suelen tener contacto con el inglés a través de internet, series, películas y música, no siempre se da una situación de comunicación en tiempo real en la que deban comprender para producir una respuesta.

En ese marco, esta propuesta de simulación de un restaurante en el que se habla inglés ofreció la posibilidad de hablar y escuchar dicha lengua, poner en práctica saberes en torno a la cocina y la atención al público, y a la vez pasar un momento de distensión y socialización.

El simulacro fue posible en el marco de un proyecto de Innovación e Incentivo a la Docencia financiado por la Universidad Nacional de Entre Ríos, en el que trabajaron conjuntamente la Cátedra de Inglés con Cocina Básica¹ de la Tecnicatura en Gestión Gastronómica de la Facultad de Bromatología.

Los objetivos del proyecto fueron: ofrecer una instancia de práctica simulada de comunicación en inglés; generar una experiencia para poner en práctica sabe-

1. Agradecemos la participación de Nicolás Veleiro y Gastón Spagnol en este proyecto.

res relacionados con la producción y despacho de menús; fomentar actividades de articulación entre la escuela secundaria y la universidad; y contribuir en respuesta a una demanda de formación de recursos humanos para atender al turismo extranjero.

El presente artículo presenta una propuesta metodológica para potenciar habilidades del aprendizaje del inglés, en especial la comprensión y producción oral. A continuación se describe el marco teórico en el que se sustenta la práctica, se detalla la modalidad de trabajo antes y durante el simulacro, y finalmente se ofrece la valoración que realizaron los participantes de toda la experiencia.

2. Marco teórico

La propuesta de simulación de un restaurante responde a criterios pedagógicos que se sustentan en la enseñanza de la lengua extranjera desde una perspectiva comunicativa (*communicative language teaching*), el aprendizaje basado en tareas (*task-based learning*), la formación por competencias (*competency-based learning*) y el aprendizaje como construcción colectiva (*social learning theories*).

Desde su introducción a mediados de la década de los años 60, el concepto de *competencia comunicativa* ha cobrado popularidad entre los docentes. Trabajar desde un enfoque centrado en la comunicación (Richards y Schmidt, 1983/2013) implica aceptar que se trata de:

Una forma de interacción social

Que implica una alta cuota de incertidumbre y creatividad en la forma y uso de las estructuras lingüísticas involucradas

Que sucede en contextos que imponen restricciones de uso de la lengua

Que se ve afectada por limitaciones de la memoria, fatiga y distracciones

Que demanda el uso auténtico de la lengua en oposición a un uso restringido al libro de texto

Que tiene un propósito concreto

Y que resulta satisfactoria en relación con la respuesta obtenida y el logro del propósito concreto por sobre la corrección lingüística.

Es habitual que la clase de lenguas extranjeras se estructure en tres etapas: la presentación, la práctica y la producción. A este enfoque se le conoce coloquialmente como la metodología PPP o de las tres P. Durante la presentación, se muestran las estructuras lingüísticas y sus funciones o algún otro aspecto de la lengua en un contexto o situación comunicativa. Para ello el profesor puede

valerse de textos, diálogos o un patrón de oraciones para ilustrar los aspectos de la lengua que desea enseñar. Durante etapa de práctica, se ejercitan esos aspectos en forma controlada, a través de actividades de práctica mecánica y automática. Durante la etapa de producción se espera que los alumnos produzcan lo aprendido en una situación «libre». Para ello es habitual utilizar juego de roles, simulaciones y otras tareas comunicativas. Recinto Pineda y Laufer (2010) argumentan que «lo irónico es que el objetivo de la P final es su producción libre ¿Cómo puede ser 'libre' si se requiere que el alumno produzca las formas que se le han especificado con anterioridad?» (p. 22). En este sentido, el simulacro se centró en el logro de la tarea más que en las estructuras lingüísticas utilizadas. Es decir que se observó el logro de los objetivos de comunicación sin corrección de la gramática o estructuras utilizadas por los participantes. En las clases previas al día del simulacro se enseñaron y practicaron algunas estructuras útiles para la interacción en un restaurante pero no se indicó de qué modo llevar adelante la tarea el día del simulacro.

En esta propuesta, la simulación no fue el resultado de la aplicación del enfoque PPP sino que se enmarcó en el modelo de *aprendizaje basado en la realización de tareas*, según el cual se propone, desde una visión holística, la realización de una tarea en la que los alumnos pueden utilizar los aspectos de la lengua que han aprendido en clase para la resolución de problemas de comunicación.

El enfoque de aprendizaje basado en tareas tiene origen en el enfoque de enseñanza comunicativa (Nunan, 2004; Richards, 2006) que enfatiza la interacción social como fundamental en la adquisición de lenguas (Myles y Mitchell, 2004). En la práctica, este enfoque se traduce en el uso de tareas interactivas que deben realizarse a través de la comunicación real, a diferencia de la enseñanza de una secuencia de estructuras lingüísticas (Rodríguez-Bonces y Rodríguez-Bonces, 2010; Rozati, 2014). Es decir que el énfasis está menos en el conocimiento de la lengua y más en lo que los alumnos pueden hacer a través la lengua (Richards y Rodgers, 2001).

En línea con Newsom-Ray y Rutter (2016), consideramos que el enfoque de aprendizaje basado en tareas involucra de manera efectiva a los estudiantes en el aprendizaje del idioma y promueve una mayor competencia del lenguaje oral que los enfoques tradicionales.

Además, el aprendizaje basado en tareas juega un papel importante en la *formación de profesionales competentes* en el uso de la lengua extranjera. La competencia puede ser definida como la capacidad de utilizar la lengua en forma adecuada en situaciones determinadas, no solo entendida como habilidad lingüística sino también sociolingüística, discursiva y estratégica (Canale y Swain, 1980).

Desde este marco de referencia, el concepto de competencia comunicativa es comprendido no sólo en términos de factores lingüísticos, sino también aquellos que se relacionan con lo cognitivo, lo psicológico y lo sociocultural; es decir que se aborda tanto desde el conocimiento de reglas gramaticales (competencia) como de reglas de uso (Hymes, 1972).

Por tratarse de una propuesta de formación por competencias, primó la centralidad del estudiante como actor fundamental de la actividad, en línea con una perspectiva que propone el pasaje de la universidad que enseñaba a la universidad que genera aprendizajes (Cabrera Dokú y González, 2006).

A lo anterior se suma el hecho de que el *conocimiento es una construcción social*, colectiva, que requiere de un discurso compartido, de la sinergia como dinámica, y solo es posible gracias a la práctica social del individuo. Los jóvenes aprenden cuando toman parte en actividades de su comunidad, involucrándose con otros jóvenes y adultos en procesos de colaboración (Rogoff, 1997) que les permiten prepararse para su ulterior participación en situaciones semejantes. En esta línea son reconocidos los postulados de Vigotsky (1987), quien sostiene que el aprendizaje se da como resultado de la interacción con miembros más expertos. El simulacro significó una instancia de trabajo compartido entre estudiantes de diferentes instituciones, edades, niveles educativos y con conocimientos de inglés también diferentes.

3. Metodología de trabajo

En este artículo se relata una experiencia de enseñanza, su propósito, el modo en que se desarrolló y la valoración de los participantes. Se trata de un relato de experiencia, se enmarca en investigación-acción, teoría práctica como concepción basada en juicios empíricos.

3.1 Los participantes

Participaron un total de 9 estudiantes de la Tecnicatura en Gestión Gastronómica (en adelante TGG) en el rol de cocineros y mozos, 10 estudiantes del Profesorado de Inglés del Instituto «Sedes Sapientiae» en el rol de recepcionistas y asesores lingüísticos, y 29 alumnos de 5to A de la Escuela Secundaria N°17 «Héroes de Malvinas» para participar de la experiencia en el rol de comensales. En adelante se utilizan los términos mozos, comensales y asesores para referir a estos grupos respectivamente.

El motivo de elección de estos estudiantes responde a que son alumnos de la docente responsable del proyecto y fue posible coordinar las necesidades lingüísticas para que la tarea se lleve a cabo satisfactoriamente. En los tres casos se

trató de una experiencia de enseñanza. si bien el trabajo con público cautivo tiene limitaciones desde el punto de vista metodológico, al tratarse de un relato de experiencia de enseñanza se describe el modo en que se desarrolló la propuesta y la valoración que realizan los participantes.

3.2 La instancia preparatoria

Los estudiantes de TGG diseñaron un menú en inglés y desde la Cátedra Cocina Básica organizaron el cálculo de cantidades, compra de ingredientes, preparación en tiempo real, servicio de recepción y almuerzo.

Una vez escrito el menú y planificado el evento, se invitó a los comensales. Se invitó además a un grupo de estudiantes de profesorado que oficiaron de asesores en el uso de la lengua inglesa y de asistentes que registraron el modo en que se desarrolló la actividad. El rol de asesores fue propuesto en línea con Nunan (2004) y Almagro Esteban y Pérez Cañado (2004), quienes sostienen que en el aprendizaje basado en tareas el alumno se ubica en el centro de la escena y el docente actúa como consultor lingüístico.

Durante la etapa de preparación de las estructuras lingüísticas que intervienen en un diálogo en el restaurante, los estudiantes trabajaron en equipo y en conjunto con los docentes de la Cátedra Cocina Básica para el acompañamiento en relación con la atención al público, la descripción de platos, el asesoramiento y la resolución de problemas propios de un restaurante.

4. El día del simulacro

Los estudiantes de la TGG acondicionaron el Salón de Usos Múltiples² como un restaurante e instalaron mesas para tres o cuatro personas. Los estudiantes de profesorado se ubicaron en la entrada del salón para officiar de recepcionistas, acompañar a los invitados a sus mesas, asistirlos en el uso del idioma y evaluar su desempeño.

4.1 La recepción de los comensales

La recepción propiamente dicha estuvo a cargo de los estudiantes de profesorado, quienes se encargaron del saludo de recepción y de la ubicación de los comensales. Además de saludos y fórmulas de cortesía, las estructuras lingüísticas sugeridas para esta instancia fueron:

2. En la Facultad de Bromatología de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Welcome to the TGG Restaurant.

I have a reservation. A table for three, please.

Certainly. Follow, me please.

4.2 La carta y el pedido

En un segundo momento los mozos ingresaron al salón e iniciaron el proceso de toma de pedido y despacho de platos. Las estructuras sugeridas para esta instancia fueron:

Are you ready to order?

Could you bring me the menu, please?

What would you like to drink?

What would you like as a main course?

What do you recommend?

Would you like dessert?

La carta (Figura 1) fue elaborada con tres opciones con el propósito de que los mozos y los comensales necesitaran comunicarse para decidir qué comer. Como se observa en la carta, los platos tenían nombres en los que no siempre se distinguían los ingredientes que los conformaban. Esto se decidió intencionalmente con el fin de promover la consulta de qué ingredientes tenía cada plato y qué recomendaba el mozo. Como desafío adicional, algunos de los platos en el menú no estaban disponibles. Esto fue una estrategia deliberada para agregar un factor impredecible en la comunicación, es decir, que si los comensales pedían un plato que no se encontraba disponible debían comprender esa información y reformular su pedido. El armado de la carta propiamente dicha fue trabajado en las clases de Inglés y de Cocina Básica de la TGG, los comensales no conocieron dicha carta hasta el momento del simulacro. Para la comunicación en torno a los platos y sus ingredientes se sugirieron estructuras como:

What is (name of dish)?

I don't like...

I'm sorry. We ran out of...

Figura 1. Carta utilizada para el simulacro



4.3 La hora de pagar la cuenta

Una vez finalizada la instancia de pedido y una vez que los comensales habían terminado de comer la entrada, el plato principal y el postre, debieron solicitar la cuenta. Para ello, los mozos contaban con formularios para hacer la cuenta (Figura 2). En el momento de ingresar al restaurante, a los comensales se había dado una billetera de papel, algunos tenían imitación de dinero en efectivo y otros tenían imitación de una tarjeta de crédito (Figura 3). Esto llevó a practicar la consulta por la modalidad de pago. Durante esta instancia se propusieron estructuras lingüísticas como:

Could you bring me the bill/check, please?

How much is it?

Do you accept credit cards?

5.2 Los objetivos del proyecto

La valoración que realizaron los participantes del logro de los objetivos del proyecto fue positiva tanto por parte de los mozos como de los comensales, como se muestra en la Tabla 1. En ambos casos, más del 80 % considera que logró utilizar lo que había aprendido en la clase de inglés. En relación con el aprendizaje de vocabulario durante la actividad, la valoración positiva fue predominante (92,6 % y 77,8 %). También se observa la diferencia en la valoración de los participantes, los comensales indican que su aprendizaje de vocabulario en la clase fue mayor, lo que se asocia a unos de los fundamentos del proyecto: la posibilidad de ofrecer una instancia de interacción con pares expertos para el aprendizaje en colaboración (Vigotsky, 1987; Rogoff, 1997).

Tabla 1. Valoración de los objetivos de la propuesta por parte de los participantes. Elaboración en base a escala de likert (n=36)

		Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Logré utilizar adecuadamente lo que había aprendido en clase de inglés	Comensales	8 (29,6%)	16 (59,3%)	2 (7,4%)	1 (3,7%)	0
	Mozos	6 (66,7%)	3 (33,3%)	0	0	0
Aprendí vocabulario o formas de expresarme que no sabía antes de la actividad	Comensales	14 (51,9%)	11 (40,7%)	2 (7,4%)	0	0
	Mozos	7 (77,8%)	0	1 (11%)	1 (11%)	0

Además de la valoración de los objetivos de aprendizaje, se indagó la valoración de la actividad asociada a objetivos procedimentales y actitudinales. Coinciden en el deseo de volver a participar en una actividad de este tipo (74,1 % y 77,8 %) y no necesariamente preferirían hacer este tipo de actividades en el aula en lugar de una simulación con desconocidos. Una de las respuestas que arrojó resultados más dispersos fue la valoración del propio desempeño en relación con el nerviosismo que puede imprimir una actividad realizada fuera del aula, con desconocidos y en tiempo real.

Tabla 2. Valoración de la propuesta por parte de los participantes. Elaboración en base a escala de likert (n=36)

		Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Los nervios no me permitieron desempeñarme satisfactoriamente	Comensales	6 (22,2%)	9 (33,3%)	4 (14,8%)	3 (11,1)	5 (18,5%)
	Mozos	0	3 (33,3%)	3 (33,3%)	0	3 (33,3%)
Me gustaría volver a participar en actividades en las que se debe utilizar el inglés para comunicarme	Comensales	20 (74,1%)	5 (18,5%)	2 (7,4%)	0	0
	Mozos	7 (77,8%)	2 (22,2%)	0	0	0
Prefiero trabajar en el aula y con el docente en vez de una simulación con desconocidos	Comensales	0	0	10 (37%)	3 (11,1%)	14 (51,9%)
	Mozos	1 (11%)	0	2 (22%)	3 (33,3%)	3 (33,3%)

5.3 El desempeño en la comunicación

La valoración general del desempeño de los mozos fue positiva y se destaca el intento por comunicarse en inglés, a pesar de las dificultades. Esto se ilustra en los siguientes fragmentos de las encuestas respondidas por los estudiantes de profesorado:

Le costaba armar frases, pero se hacía entender (Estudiante 1).

Habló siempre en inglés, supo explicarles a los chicos una duda que tenían (Estudiante 4).

Se hizo entender con ayuda del lenguaje y de gestos (Estudiante 9).

Usó bien el idioma, se expresó correctamente, utilizó gestos corporales (Estudiante 10).

La valoración general del desempeño de los comensales fue variada. En algunos casos reconocen las dificultades para entender al mozo y para expresarse. Algunos pidieron ayuda del estudiante de profesorado y otros no se animaban a hablar. Las valoraciones positivas destacan el esfuerzo y la capacidad de comunicarse más allá de las dificultades con el idioma. Así lo ilustran los siguientes testimonios:

No tuvo miedo a equivocarse (Estudiante 2).

No pidió ayuda y trató de comunicarse con palabras que sabía (Estudiante 2).

Tuvo algunas dudas, pero pudo desenvolverse bien a pesar de que también le costaba un poco comprender (Estudiante 4).

Solicitó ayuda, quiso superarse e interactuó con la moza correctamente (Estudiante 10).

En cuanto al cumplimiento del acuerdo de hablar únicamente en inglés entre mozos y comensales, los comentarios de los estudiantes de profesorado parecen confirmar que se logró satisfactoriamente. En algunos casos los comensales pidieron asesoramiento lingüístico, pero no hay registro de que hayan usado el español con los mozos. Consideramos que ese fue uno de los principales logros de esta propuesta, como lo ilustra el siguiente comentario.

La actividad me pareció una muy buena experiencia y me gustó que todos los alumnos tanto de la escuela como de la tecnicatura se comprometieron con la actividad y cumplieron con la consigna de hablar en inglés, a pesar de las dificultades que tenían con el idioma (Estudiante 3).

6. Conclusiones y proyecciones

La enseñanza de las lenguas requiere establecer un marco visible y auténtico para su uso, este simulacro de la vida real fue una instancia visible y auténtica de uso comunicativo de la lengua. Además, el enfoque de aprendizaje basado en tareas se presentó como apropiado tanto para los alumnos de la escuela secundaria como para los estudiantes del profesorado y la universidad. La propuesta se presentó como una oportunidad de motivar a los estudiantes para aplicar lo aprendido en situaciones concretas en las que pudieron utilizar sus saberes sin restricciones en términos de qué estructuras lingüísticas utilizar.

Este proyecto significó una instancia en la que los alumnos de la escuela secundaria compartieron experiencias con adultos y expertos en diferentes áreas de conocimiento que pudieron aportar no sólo contenidos específicos sino experiencias de vida que enriquecen las trayectorias individuales de todos los participantes y contribuyen a su orientación vocacional. Asimismo, los estudiantes de tecnicatura compartieron la experiencia con pares que tienen un manejo fluido de la lengua extranjera, como son los estudiantes del profesorado.

En esta propuesta fue posible valorar que, si bien se trató de un ejercicio de simulación, simple y acotado, resultó una experiencia motivadora en la que el uso de la lengua extranjera tuvo un sentido diferente al que puede darse en el aula. La responsabilidad y compromiso con el que los estudiantes prepararon los platos y con que se realizó el simulacro da cuenta de que una instancia innovadora de trabajo, en la que se visibiliza el sentido de la tarea, resulta una experiencia sig-

nificativa. Entendemos que las simulaciones son oportunidades para propiciar el aprendizaje basado en tareas en la enseñanza comunicativa y presentan ventajas sobre la metodología de las tres P, (presentación, práctica y producción).

Referencias bibliográficas

- ALMAGRO ESTEBAN, A. y PÉREZ CAÑADO, M. (2004). «Making the case method work in teaching business English: a case study». *English for Specific Purposes*, 23, 137-161.
- CABRERA-DOKÚ, K. y GONZÁLEZ, L. E. (Eds.) (2006). *Currículo universitario basado en competencias*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980). «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- HYMES, D. (1972). «On communicative competence». En J. B. PRIDE y J. HOLMES (Eds.) *Sociolinguistics*. Harmondworth: Penguin.
- MYLES, F. y MITCHELL, R. (2004). *Second language learning theories* (2da ed.). Nueva York: Routledge.
- NEWSOM-RAY, A. C. C. y RUTTER, S. J. (2016). «Task-based Learning and Language Proficiency in a Business University». *Gist Education and Learning Research Journal*, 13, 93-110.
- NUNAN, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL TURISMO [OMT] (2012). «El turismo internacional mantiene su pujanza a pesar de la incertidumbre económica». Comunicado de prensa. Noviembre de 2012. Volumen 10. Disponible en <<http://www2.unwto.org/es/press-release/2012-11-08/el-turismo-internacional-mantiene-su-pujanza-pesar-de-la-incertidumbre-econ>>.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL TURISMO [OMT] (2016). *Panorama OMT del turismo internacional*. Recuperado de <<http://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284418152>>.
- RECINTO PINEDA, U. y LAUFER, M. (2010). «Aprendizaje basado en tareas en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras». *EDUMECENTRO*, 2(3), 20-27.
- RICHARDS, J. y ROGERS, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. y SCHMIDT, R. W. (1983/2013). *Language and Communication*. Londres: Routledge.

- RICHARDS, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Nueva York: Cambridge University Press.
- RODRÍGUEZ-BONCES, M. y RODRÍGUEZ-BONCES, J. (2010). «Task-based language learning: old approach, new style. A new lesson to learn». *Profile*, 12(2), 165-178.
- ROGOFF, B. (1997). «Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje». En: J. WERTSCH, P. DEL RÍO y A. ALVAREZ (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp.111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ROZATI, S. M. (2014). «Language teaching and task based approach». *Theory and Practice in Language Studies*, 4(6), 1273-1278.
- TÉLAM (2015, enero 27). «La Organización Mundial del Turismo destacó la suba del 14,6% en arribos de turistas extranjeros al país». Recuperado de <<http://www.telam.com.ar/notas/201501/93177-omt-turismo-argentina.html>>.
- VIGOTSKY, L. (1987). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica Grijalbo.

Anexo I: Encuesta realizada a mozos y comensales

Quisiéramos conocer tu opinión respecto de la actividad de simulacro de restaurante en inglés

Agradeceremos inmensamente que te tomes unos minutos para completar esta encuesta. Es de suma importancia para nosotros ya que es el único medio por el cual podemos tener una devolución de ustedes, los protagonistas. Las respuestas son anónimas.

!!!Muchísimas gracias!!!

Describe la experiencia en 3 palabras

.....
.....
.....

Lee las siguientes afirmaciones y para cada una marca con una cruz tu opinión

Logré utilizar adecuadamente lo que había aprendido en clase de inglés

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

Los nervios no me permitieron desempeñarme satisfactoriamente

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

Me gustaría volver a participar en actividades en las que se debe utilizar el inglés para comunicarse

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

Prefiero trabajar en el aula y con el docente en vez de en una simulación con desconocidos

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

Aprendí vocabulario o formas de expresarme que no sabía antes de la actividad

- Totalmente de acuerdo
- Parcialmente de acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Parcialmente en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

Otros comentarios que quisieras realizar sobre la actividad

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexo II: Encuesta realizada a asesores lingüísticos

Quisiéramos conocer tu opinión respecto de la actividad de simulacro de restaurante en inglés

Agradeceremos inmensamente que te tomes unos minutos para completar esta encuesta. Es de suma importancia para nosotros ya que es el único medio por el cual podemos tener una devolución de ustedes, los protagonistas. Las respuestas son anónimas.

iii Muchísimas gracias!!!

Evaluación de los participantes

(marca todas las opciones que consideres correctas)

Estudiante de la Tecnicatura

Nombre:

¿Cómo fue su desempeño en inglés en general?

Utilizó inglés todo el tiempo con los comensales (o lo intentó)

Utilizó español para hablar con los comensales

Utilizó frases completas, oraciones completas

Se comunicó a través de palabras clave

La pronunciación fue clara

La pronunciación fue incomprensible

¿Solicitó traducción o ayuda con el idioma? ¿Para qué palabras o frases?

.....

Observaciones:

.....

.....

.....

.....

Estudiantes de secundaria (1)

Nombre:

¿Cómo fue su desempeño en inglés en general?

Utilizó inglés todo el tiempo con el mozo (o lo intentó)

Utilizó español para hablar con el mozo

Utilizó frases completas, oraciones completas

Se comunicó a través de palabras clave

La pronunciación fue clara

La pronunciación fue incomprensible

¿Solicitó traducción o ayuda con el idioma? ¿Para qué palabras o frases?

.....

Observaciones:

.....

.....

Estudiantes de secundario (2)

Nombre:

¿Cómo fue su desempeño en inglés en general?

Utilizó inglés todo el tiempo con el mozo (o lo intentó)

Utilizó español para hablar con el mozo

Utilizó frases completas, oraciones completas

Se comunicó a través de palabras clave

La pronunciación fue clara

La pronunciación fue incomprensible

¿Solicitó traducción o ayuda con el idioma? ¿Para qué palabras o frases?

.....

Observaciones:

.....

.....

Estudiantes de secundario (3)

Nombre:

¿Cómo fue su desempeño en inglés en general?

Utilizó inglés todo el tiempo con el mozo (o lo intentó)

Utilizó español para hablar con el mozo

Utilizó frases completas, oraciones completas

Se comunicó a través de palabras clave

La pronunciación fue clara

La pronunciación fue incomprensible

¿Solicitó traducción o ayuda con el idioma? ¿Para qué palabras o frases?

.....

Observaciones:

.....

.....

Estudiantes de secundario (4)

Nombre:

¿Cómo fue su desempeño en inglés en general?

Utilizó inglés todo el tiempo con el mozo (o lo intentó)

Utilizó español para hablar con el mozo

Utilizó frases completas, oraciones completas

Se comunicó a través de palabras clave

La pronunciación fue clara

La pronunciación fue incomprensible

¿Solicitó traducción o ayuda con el idioma? ¿Para qué palabras o frases?

.....

Observaciones:

.....

.....

Valoración de los observadores/evaluadores

Responde las siguientes preguntas en la parte de atrás de esta hoja.

¿Qué te pareció esta actividad en general?

¿Qué aprendiste desde tu rol de observador/evaluador?

¿Qué cambios sugerirías si esta actividad se fuese a repetir?

Agrega todas las observaciones y comentarios que desees; serán de mucha utilidad para la valoración de esta actividad.

.....

.....

.....

.....

.....

.....