



Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas

ENSEÑAR LENGUAS EXTRANJERAS MEDIANTE LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS. IMPLICACIONES PARA EL AULA Y LA PLANIFICACIÓN DOCENTE

Teaching Foreign Languages through Project-based Pedagogy. Implications for the classroom and lesson planning

Francisco Javier SANZ TRIGUEROS (UVa)¹
Isabel SÁNCHEZ LIENDO (UVa)²

RESUMO

Dadas as formulações impostas por instâncias internacionais a propósito da qualidade no ensino de línguas estrangeiras, centramos a atenção na pedagogia por projetos como opção metodológica para os docentes que terão de enfrentar esta qualidade exigida. Assim, pois, neste artigo realiza-se uma revisão das potencialidades que apresenta a aplicação da pedagogia por projetos ao ensino de línguas estrangeiras, desde os elementos principais que a caracterizam. Abordam-se suas implicações para a sala de aula de línguas estrangeiras, assim como um conjunto de previsões para o planeamento docente. Conclui-se apresentando pontos chave desde uma dupla perspectiva, relativa aos estudantes e ao docente, como a pertinência da pedagogia por projetos para aprender a comunicar na língua estrangeira, o papel docente requerido.

Palavras-Chave: Comunicar em línguas; Docentes de línguas estrangeiras; Pedagogia por projetos; Planeamento didático.

ABSTRACT

A great deal of international guidelines regarding language education highlight the need for quality in foreign language teaching. Hence, we focus our attention on project-based pedagogy as a methodological option for teachers in achieving such standard of quality. Thus, this article reviews the potential of applying project-based pedagogy to foreign language teaching, stressing the main elements that characterise it. In particular, its implications for the foreign language classroom are addressed, as well as suggestions for

¹ Doctor por la Universidad de Valladolid, España. Profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5740-7002>; E-mail: franciscojavier.sanz.trigueros@uva.es

² Estudiante egresada de la Universidad de Valladolid, España. E-mail: isa.cobain723@gmail.com

teaching planning. We conclude the article by providing key points, such as the appropriateness of project-based pedagogy for learning to communicate in a foreign language, or the role that teachers need to adopt.

Keywords: *Communication in languages; Foreign language teachers; Lesson planning; Project-based pedagogy.*

Introducción

En los últimos años, las instancias internacionales y europeas encargadas de gestionar la educación lingüística vienen desarrollando políticas sectoriales orientadas al aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística y cultural. Se trata de atender a la promoción del plurilingüismo desde los niveles de escolaridad obligatoria, para lograr lo que Hanemann y Scarpino (2016) o Sollars (2004) denominan proceso de alfabetización multilingüe. Un proceso que se precisa cada vez más desde las primeras edades y –bajo un enfoque plural, global e integrado–, da cuenta de la importancia concedida a la competencia comunicativa, como así se revela de los objetivos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras explicitados en diversas directivas oficiales (BALBONI, 2018; BEACCO *et al.*, 2016; CONSEJO DE EUROPA, 2020), en cuyo trasfondo se encuentra el progreso efectivo de la sociedad.

Ante este conjunto de pretensiones se ponen de relieve, entre otros, tres aspectos clave:

- Por una parte, la creación de una identidad común compartida para enriquecer las posibilidades de interacción global, cooperación y cohesión social.
- Por otra parte, el derecho de todos los individuos a poder participar de un aprendizaje de lenguas de calidad, según sus intereses, expectativas y necesidades.
- Y, además, el valor del aprendizaje de lenguas, que se concreta en el desarrollo de una competencia plurilingüe e intercultural (GONZÁLEZ PIÑEIRO, GUILLÉN DÍAZ y VEZ, 2010), desde su concepción en los currícula y a lo largo de la vida.

Esta concepción moderna de la enseñanza de lenguas conlleva, necesariamente, dar un giro a los planteamientos que se derivan subsidiariamente de los niveles estructurales de orden curricular. Y, específicamente, comportaría también un cambio de praxis educativa y tendencias metodológicas de intervención en el aula para optimizar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Les concierne también abordar su complejidad a la formación inicial y continua de docentes que se ocupan de la enseñanza de lenguas extranjeras en entornos sociales y pedagógicos cada vez más heterogéneos. Se traduciría, pues, en una renovación didáctica, metodológica y curricular, sin que por ello se desestimen enfoques de (relativa)

larga tradición cuya utilidad sigue siendo demostrada en la actualidad. Y es para esa triple renovación, necesaria para mejorar la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras, como la pedagogía por proyectos (CHARD, KOGAN y CASTILLO, 2019) continúa siendo hoy portadora de beneficios a gran escala, dadas las potencialidades que reviste para enseñar/aprender a comunicar. Es, por lo tanto, objeto de estudio de este artículo la *revisión de las potencialidades de la pedagogía por proyectos en la enseñanza de lenguas extranjeras en niveles de escolarización obligatoria, desde las implicaciones para el aula y la planificación didáctica*.

1. El reto de enseñar a comunicar en lenguas extranjeras

En el marco de las sociedades cada vez más marcadas por una evolución acelerada, por la intensificación de tareas, demandas del ámbito socio-económico y laboral y pluralidad de culturas que coexisten, el dominio de lenguas se presenta como un requisito para poder comunicarse. Ese dominio de lenguas, operativo por el recurso a un repertorio lingüístico-cultural variado, dinámico y siempre inacabado, se hace posible desarrollando la competencia comunicativa plurilingüe e intercultural, por la que los individuos sean cada vez más capaces de utilizar una u otra lengua en alternancia (GONZÁLEZ PIÑEIRO, GUILLÉN DÍAZ y VEZ, 2010).

Siendo esta competencia plurilingüe e intercultural superadora de la competencia lingüística, e incluso de la comunicativa, se espera que los docentes de lenguas extranjeras la empiecen a movilizar en las aulas desde los primeros niveles de enseñanza obligatoria. Se favorece así el aprendizaje, la adquisición y la apropiación de las lenguas extranjeras que se contemplan en el currículo. Cabe pues detenerse en las tres nociones citadas que constituyen, en interdependencia, los vértices en torno a los que se inscribe el dominio de lenguas extranjeras:

El *aprendizaje de lenguas extranjeras* se concibe como un proceso por el que, desde las etapas escolares, se combinan saberes de naturaleza lingüística (funcional) y socio-cultural. Hoy no puede escapar a las implicaciones de las teorías socio-constructivistas propulsadas ampliamente por Vygotsky (1980), entre las que destacan: -la lengua como instrumento principal de pensamiento; -la interacción social como pilar del desarrollo; -el descubrimiento como motor del estímulo intelectual; la importancia de incorporar al bagaje competencial de los estudiantes nuevas competencias desde el planteamiento de situaciones próximas a sus intereses, o -el sentido/significado de los aprendizajes facilitando su construcción progresiva. Trasponer estas premisas al aula de lenguas extranjeras se hace muy preciso, desde el recurso añadido a las estrategias de aprendizaje (OXFORD, 2016) y, desde luego, sin obviar la dimensión afectiva del aprendizaje de lenguas. Es esta la que nos remitiría a la consideración de la hipótesis del filtro afectivo postulada por Krashen y

Terrell (1983) desde las teorías adquisicionistas de la lengua. Así pues, aprender una lengua extranjera supone alejar el foco de la traducción, la gramática y los componentes puramente lingüísticos, para pasar a descubrirla funcionalmente en la comunicación (LITTLEWOOD, 1994) y ser sensible a los aspectos culturales que la envuelven.

La *adquisición de lenguas extranjeras* se concibe como un proceso natural que, sucedido en distintas etapas y situado en el plano mental del subconsciente (KRASHEN y TERRELL, 1983), puede estar o no influenciado por una intervención docente intencional. Se basa en la idea de una exposición frecuente a input lingüístico no manipulado, que sea suficientemente comprensible por medio de contexto (ya sea apoyo visual, ya gestualización, ajustes prosódicos o una combinación de los tres). Es lo que, tras un periodo de silencio o procesamiento durante el que se *adquiere* la lengua, da lugar a un dominio progresivamente eficaz de la misma.

Y ambas en complementariedad, conforme a una intervención didáctica dirigida, producirían una *apropiación* del sistema lingüístico que, materializado en un repertorio plurilingüe y pluricultural (COUNCIL OF EUROPE, 2020) –funcional y cada vez más enriquecido–, permite al usuario saber y saber utilizar la(s) lengua(s) extranjera(s) para comunicarse.

Aprendizaje, adquisición y apropiación requieren la adopción de métodos que verdaderamente contribuyan a lograr el dominio progresivo y eficaz de una o varias lenguas extranjeras. En la actualidad, los lazos compartidos entre el enfoque comunicativo, el enfoque accional (COUNCIL OF EUROPE, 2020; PUREN, 2006) y el enfoque por tareas (ELLIS, 2003; ESTAIRE y ZANÓN, 1994) les eleva a ser considerados suficientemente efectivos, útiles y pertinentes para el aula de lenguas extranjeras. Si bien, las ventajas de largo alcance que presenta la pedagogía por proyectos darían respuestas altamente satisfactorias a los retos actuales para comunicarse de manera adecuada. Sin poder calificarlo de enfoque nuevo, sino más bien como una opción de las popularmente denominadas “metodologías activas”, constituiría el núcleo que pone en relación y extrae el máximo provecho de los enfoques anteriormente citados.

2. Pedagogía por proyectos para la enseñanza

La pedagogía por proyectos, como alternativa metodológica de enseñanza, debe sus orígenes por una parte a los estadounidenses J. Dewey y W. H. Kilpatrick, cuyos métodos estaban basados en la resolución de problemas; y, por otra parte, a profesores franceses de la Escuela Nueva. La piedra angular de esta forma de enseñanza reside en la dimensión procedimental del aprendizaje, por la que el alumno aprende *haciendo* de manera que pasa a situarse en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje (*learner-centered*). Como

tal, son los estudiantes quienes –para encontrar la solución a ese problema o desarrollar el proyecto– tienen que llevar a cabo investigaciones que les ayudan a desarrollar nuevos conocimientos a través de la interacción con el mundo que les rodea. Se trata, pues, de un proceso experiencial que, por medio de situaciones auténticas facilitadas por el docente, conlleva un aprendizaje más significativo para los estudiantes (GRANT, 2017).

En gran parte de la literatura que aborda las metodologías de enseñanza se puede observar que el concepto de *proyecto* se suele intercambiar frecuentemente por el de *tarea*. No obstante, la pedagogía por proyectos se puede considerar como una evolución del enfoque por tareas. A título ilustrativo, algunos ejemplos de lo que podría considerarse un proyecto podrían ser: –la planificación de un viaje, –el diseño de un tablón de anuncios, –la organización de un intercambio, –la creación de un Plan de acción para cuidar el medio ambiente, etc.

De acuerdo con Nunan (2014, p. 463), el enfoque por tareas y la pedagogía por proyectos poseen en común numerosas características, considerando que los proyectos son “supertareas que integran una serie de tareas independientes pero interrelacionadas entre sí” [traducción propia]³. Otros autores distinguen entre tareas y proyectos en términos de alcance, como Bülent y Stoller (2005), quienes afirman que las tareas suelen ser más limitadas porque se pueden desarrollar en una hora de clase o incluso en una parte de ella, mientras que un proyecto comporta la consecución de varias tareas durante un periodo de tiempo más largo.

En la pedagogía por proyectos, el proyecto constituye en sí mismo el medio de aprendizaje, dado que los estudiantes descubren los contenidos desarrollando un proyecto concreto, en lugar de aprenderlos desde una exposición formal (LARMER y MERGENDOLLER, 2010).

Son Larmer y Mergendoller (2012) quienes describen, entre otros, las características básicas de la pedagogía por proyectos. Las resumimos a continuación:

-Lo que se aprende ha de ser significativo y real para los estudiantes, así como estar adaptado a sus propios intereses.

-Se ha de partir de una pregunta guía/abierta (*driving question*) que presente un problema, un reto. Seguidamente, se plantea el producto final que el alumnado deberá desarrollar, proporcionándole la necesidad de conocer el contenido y de utilizar funcionalmente la lengua extranjera. Así, las razones por las que deben aprender se vuelven evidentes y recordarán con más facilidad lo aprendido.

-Se debe promover el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de solucionar problemas y colaborar con los demás a la vez que se comunican con sus compañeros de equipo / clase. Esto reclama la

³ Cita original de Nunan (2014, p. 463): “super-tasks that incorporate a number of self-contained but interrelated subsidiary tasks”.

importancia de movilizar conocimientos y habilidades adquiridos en otras áreas curriculares, dando cabida así a la interdisciplinariedad.

-Conlleva una creación que, a su vez, implica realizar una investigación para que el alumnado observe, se interrogue, busque respuestas, confirme hipótesis y extraiga conclusiones.

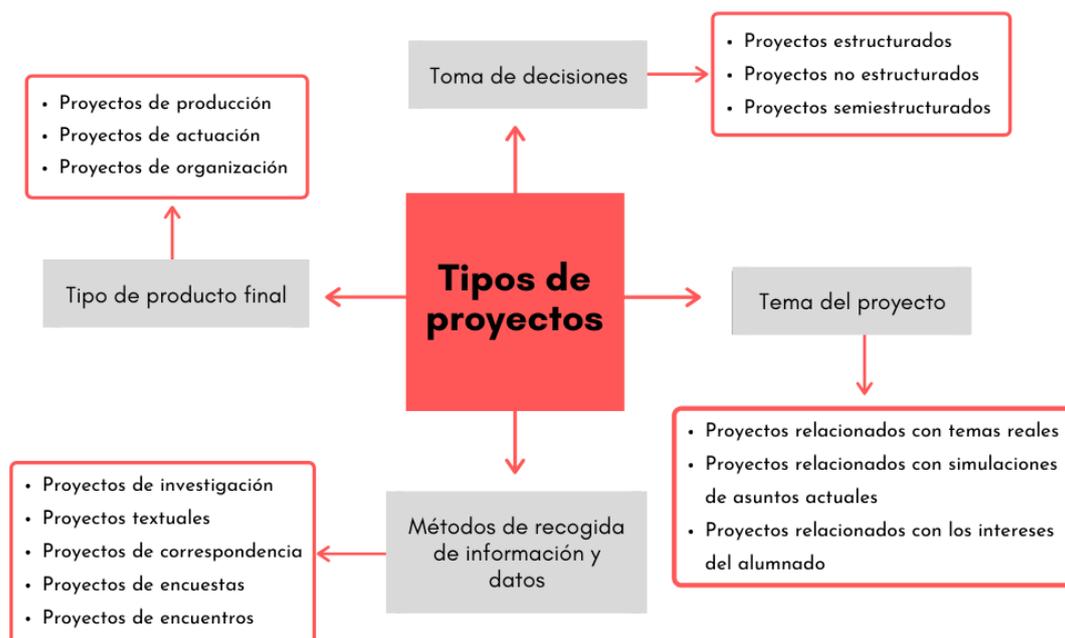
-Los estudiantes tienen la oportunidad de decidir algunos aspectos del proceso de aprendizaje, por lo que se espera de ellos que trabajen de forma autónoma y sean responsables de su propio aprendizaje.

-El docente debe estimular la reflexión del alumnado sobre los obstáculos surgidos, el progreso de sus aprendizajes, su propia evaluación y la de sus compañeros (auto- y co- evaluación).

-El proyecto final debe ser presentado (comunicado) a una audiencia concreta. Esto estimulará la motivación del alumnado desde el inicio, a la vez que proporcionará autenticidad al proyecto.

Ningún proyecto escapa a factores que influyen en la toma de decisiones, siendo estos variables y diferentes en función de la concepción y alcance del proyecto. Esos factores son los que van a determinar la tipología del proyecto como puede observarse en la Figura 1 que ilustramos a continuación.

Figura 1. Tipos de proyectos conforme a cuatro factores



Fuente: Adaptado de Stoller (2002)

Según la misma autora, estos cuatro factores dan lugar a diferentes tipos de proyectos y, a pesar de su configuración, todos ellos pueden ser diseñados con duraciones variables, ya sea un corto periodo de tiempo, varias semanas o un trimestre entero. Asimismo, el alumnado tiene la posibilidad de trabajar en

grupos, individualmente o en conjunto con toda la clase, pudiendo además aprovechar espacios fuera del centro educativo.

En este orden de cosas, podríamos afirmar que el objetivo principal de la pedagogía por proyectos es desarrollar las habilidades y los conocimientos que los estudiantes necesitan para resolver problemas de la vida real y para colaborar con otras personas (LARMER y MERGENDOLLER, 2010).

Algunos de los objetivos que, con carácter específico, plantea la pedagogía por proyectos se pueden encontrar en Chard, Kogan y Castillo (2019), Majó y Baqueró (2014), Trujillo (2015) o Vergara (2018). Podemos resumirlos en: –el protagonismo del estudiante en el proceso de enseñanza/aprendizaje, lo que conlleva un aumento de su autonomía y participación en la toma de responsabilidades; –la negociación/planificación conjunta de los productos y resultados que se pretenden obtener con el desarrollo del proyecto; –la realización de trabajos gestionados de manera grupal por el alumnado; –la utilidad del producto final, que ha de ser tangible (GIBBES y CARSON, 2013) y debe socializarse; –el rol que adquiere el docente de guía, facilitador, consejero, para estimular los aprendizajes.

Bien es cierto que la pedagogía por proyectos conlleva exigencias en relación con la preparación de las clases, para lo que los docentes deben tener dominio de las habilidades de gestión del aula (HUTCHINSON, 1991). No obstante, estas dificultades pueden verse paliadas si existe una continuidad metodológica y un protocolo inicial mediante el que todo esté bien claro y delimitado.

Se concluye este apartado con uno de los elementos constitutivos de mayor reto en la pedagogía por proyectos: la evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje. Mientras que la evaluación en un enfoque tradicional de enseñanza tan solo suele centrarse en el resultado, los docentes que evalúan un proceso de enseñanza/aprendizaje inscrito en la pedagogía por proyectos, deben contemplar tanto el resultado como el proceso. El principal problema de la evaluación en la pedagogía por proyectos reside, por una parte, en encontrar las herramientas correctas para evaluar el proceso y no simplemente el resultado, y, por otra, en la variedad de respuestas (correctas) que el alumnado puede generar para el mismo problema, lo que hace que sea complicado determinar con objetividad los matices que hacen que una respuesta sea mejor que otra (CARRILLO GARCÍA y CASCALES MARTÍNEZ, 2020).

Con el objetivo de optimizar el proceso de evaluación, se muestra oportuno incluir al alumnado en dicho proceso para que evalúen su propio trabajo y el de sus compañeros (GENTRY, 2000). La ventaja de hacer esto es doble: primero, la autonomía de los estudiantes aumentará porque serán plenamente partícipes de su propio proceso de aprendizaje y, segundo, el docente podrá conocer ciertos aspectos de los que los estudiantes son más conscientes, por ser ellos los que desarrollan el proyecto. Para esa optimización necesaria del proceso de evaluación ponemos en valor:

a) La *evaluación formativa*, centrada en el proceso de enseñanza/aprendizaje o, en otros términos, en el “durante”. Pondría la adaptación de la planificación e intervención docente al servicio de los intereses y necesidades del alumnado, mejorando la práctica a través de una retroalimentación constante. Se descarta así una visión terminal y sancionadora de la evaluación, para considerarla un revulsivo. A ella le complementarían la *auto-* y *co-*evaluación para enriquecer aún más el proceso de enseñanza/aprendizaje.

b) La consideración de la *rúbrica de evaluación* (BRODIE y GIBBINS, 2009) como instrumento útil y funcional tanto para los docentes, ya que les proporciona un patrón explícito a seguir, como para el alumnado, ya que le ayuda a conocer con exactitud lo que será evaluado y el nivel de importancia que se le otorga a cada aspecto (CARRILLO GARCÍA y CASCALES MARTÍNEZ, 2020).

3. Implicaciones para el aula de Lenguas Extranjeras

Una de las potencialidades que presenta la pedagogía por proyectos es la posibilidad de poderse aplicar a cualquier disciplina. De forma que, las áreas curriculares de Lengua Extranjera son susceptibles de contemplar –para su enseñanza– esta alternativa metodológica.

Su aplicación, pues, a la enseñanza de lenguas extranjeras concede a los estudiantes la oportunidad de practicar la lengua a través de *input*, *output* y negociación de significados (ELLIS, 2015). Esto se debe, en gran medida, a que las tareas promueven la adquisición del lenguaje, al proporcionar a los estudiantes tanto exposición a la lengua extranjera como oportunidades de utilizarla en un contexto significativo (SWAIN, 1995).

Conforme a la idea anterior, recurrimos a la definición de pedagogía por proyectos de Stoller (2002, p. 109) para el ámbito de la enseñanza de lenguas: “un vehículo flexible para el aprendizaje completamente integrado de lenguas y contenidos” [traducción propia]⁴. De igual manera, la autora refiere los rasgos de la pedagogía por proyectos aplicada al aprendizaje de lenguas, entre los que cabe señalar: –la importancia del aprendizaje de contenidos sobre los objetivos lingüísticos; –el desarrollo de las destrezas comunicativas, integrándolo en un contexto semejante a la vida real; y –las oportunidades que ofrece para poner en práctica la lengua extranjera.

La pedagogía por proyectos puede contribuir ampliamente a incrementar la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje/adquisición/apropiación de las lenguas extranjeras. Una forma de conseguirlo sería a través del uso de lenguaje auténtico en el proyecto, puesto que generaría comunicación

⁴ Cita original de Stoller (2002, p. 109): “a versatile vehicle for fully integrated language and content learning”.

real en el aula (GRANT, 2017). Asimismo, debe priorizar el desarrollo de la competencia comunicativa, para que el alumnado:

- aprenda a responder a las diferentes necesidades comunicativas que pueden tener utilizando la lengua meta (GIBBES y CARSON, 2013); y
- no sienta que, al tener que involucrarse en la realización de las tareas del proyecto, se resta tiempo a practicar la lengua extranjera (LI, 2010).

De ese modo, los estudiantes mejoran progresivamente sus destrezas comunicativas, al mismo tiempo que progresa su dominio de la lengua extranjera. Profundizando en el aula de lenguas extranjeras, la pedagogía por proyectos se hace operativa mediante la conversión de las actividades comunicativas de la lengua, expuestas en Consejo de Europa (2020), a dos tipos de tareas: a) las Tareas posibilitadoras –de naturaleza lingüística (funcional) (ESTAIRE y ZANÓN, 1994)–, y b) Tareas comunicativas –con el carácter de “prácticas sociales de referencia” (expresión acuñada por MARTINAND, 1986)–. Constituyen la tipología clásica del enfoque por tareas, si bien han de ser dotadas de largo alcance para inscribirse propiamente en la pedagogía por proyectos. Las tareas comunicativas cobran especial sentido en la pedagogía por proyectos al estar centradas en las habilidades lingüísticas que, conforme a un guion de comunicación previamente dado a los estudiantes, permiten comunicar el problema que necesita resolverse a través del proyecto. Pueden descomponerse en subtareas que, con carácter más inmediato y parcial, son útiles para obtener resultados intermedios necesarios para llevar a cabo el proyecto / producto final.

Sus componentes han sido descritos por expertos como Ellis (2003), Nunan (2004) o Willis (1996), entre los que cabe citar: –la información inicial de contexto; –recursos previstos; –funciones comunicativas de la lengua; y –componentes de orden lingüístico-gramatical.

La secuencia de tareas y subtareas lingüísticas y comunicativas prepara a los estudiantes para desarrollar creativamente el proyecto y para comunicarlo a un público concreto. Para aproximarse al máximo a la realidad y sin abusar del libro de texto, puede recurrirse a la técnica de *simulación global* (MICHELSON, 2019) por la que se escenifican las tareas en el aula, enfatizando las actividades de comprensión y expresión orales y escritas.

Así pues, la incorporación de la pedagogía por proyectos a la enseñanza de lenguas extranjeras posee implicaciones docentes ineludibles, que enumeramos a continuación:

- Contemplar la posibilidad de que los estudiantes realicen las tareas y se comuniquen tanto dentro como fuera del aula y del centro escolar.

-Insistir, como parte de la responsabilidad y autonomía adquiridas por los estudiantes, en el respeto a las normas establecidas respecto al uso de la lengua extranjera y cuestiones organizativas del trabajo de aula.

-Establecer la situación o situaciones comunicativas necesarias, así como el escenario más propicio.

-Ofrecer instrucciones claras para la comprensión por parte de todos del proceso y del producto final, así como dosificar adecuadamente los tiempos.

-Proporcionar retroalimentación constante de orden lingüístico y pedagógico, invitar a mejorar la calidad del trabajo y hacer balance del progreso a la búsqueda de obstáculos o situaciones imprevistas.

-Gestionar la toma de decisiones del grupo y vigilar tanto su progreso en el uso de la lengua extranjera como visiones culturalmente estereotipadas.

En este orden de cosas, cabe no obviar los cinco requisitos que Larmer y Mergendoller (2010) han establecido para una implementación de la pedagogía por proyectos eficaz en el aula de lenguas extranjeras. Se trata, particularmente, de que:

-La comunidad educativa debería compartir los mismos valores y concepto de lo que es una enseñanza de calidad.

-El centro educativo debiera poner a disposición de docentes y alumnado un depósito de proyectos ya elaborados, para que puedan utilizarse como modelos a seguir o adaptar.

-Los docentes de lenguas extranjeras necesitan formación a cargo de otros docentes que tengan experiencia implementando este modo de enseñanza.

-La escuela debe prestar apoyo a los docentes de lenguas extranjeras, así como facilitar ideas, materiales, instalaciones, tecnologías, etc.

-La administración debe velar por que los distintos miembros de la comunidad educativa se impliquen positivamente y unan sus esfuerzos para sacar adelante los proyectos.

Teniendo en cuenta la complejidad de la pedagogía por proyectos, no cabe duda de que puede suponer un desafío para los docentes de lenguas extranjeras. A este respecto, concluimos el apartado enumerando los diez pasos que, con carácter secuencial, propone Stoller (2002) para facilitar la implementación de esta elección metodológica en el aula, a saber: 1. Negociación del tema del proyecto; 2. Elección del resultado final; 3. Estructuración del proyecto; 4. Preparación del alumnado para las exigencias lingüísticas del siguiente paso; 5. Recogida de información; 6. Preparación del alumnado para las exigencias lingüísticas del siguiente paso; 7. Recopilación de información y análisis; 8. Preparación del alumnado para las exigencias lingüísticas del siguiente paso; 9. Presentación del producto final; y 10. Evaluación del proyecto por parte del alumnado.

4. Previsiones para su planificación

La pedagogía por proyectos, como opción metodológica para la enseñanza de lenguas extranjeras, requiere tener prevista con antelación una movilización eficiente de varias operaciones. Así pues, aproximarse a los principios que las políticas internacionales establecen a propósito de un curriculum plurilingüe es el primer escalón para conocer las precisiones correspondientes al primer nivel de concreción curricular (supra). Entre esos principios, se desvela el tratamiento global de las enseñanzas de las lenguas de escolarización, el reconocimiento de repertorios lingüísticos (BEACCO *et al.*, 2016) y, desde luego, el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural. Su toma en consideración en el contexto escolar bien podría canalizarse a través de un Proyecto Lingüístico de Centro (PÉREZ INVERNÓN, 2019; TRUJILLO SÁEZ, 2010).

El siguiente escalón, correspondiente al nivel macro, exigiría una observación atenta a las disposiciones oficiales que regulan la enseñanza de lenguas y, en particular, al curriculum de las lenguas extranjeras (de escolarización). En el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas asistimos a una tipología diversa de los denominados syllabus, siendo el *method-based* el que verdaderamente entronca con los parámetros de la pedagogía por proyectos y, dentro de este, el *procedural syllabus* (PRABHU, 1987).

Una vez instalados en las concepciones propias de este tipo de syllabus y la identificación de relaciones con el curriculum oficial, el siguiente escalón corresponde al acto profesional de planificación (didáctica) (ROY, 1991).

Podemos definir esta como la operación intelectual, de carácter sistemático, relativa a las decisiones en torno a la preparación de los elementos organizativos de la enseñanza/aprendizaje. Elementos que han de integrarse y concretarse en los instrumentos de planificación curricular, y que se refieren genéricamente a:

-los de orden propiamente curricular: las competencias, objetivos, contenidos, aspectos metodológicos y criterios de evaluación.

-los de orden pedagógico: las tareas y proyectos, temporalización, recursos y materiales, estrategias, atención a la diversidad y, en algunos casos, el input lingüístico-discursivo.

Preparar todos estos elementos es clave para aumentar la seguridad del docente en su acto de intervención didáctica, reducir la espontaneidad y evitar improvisaciones que dañen el proceso y los aprendizajes. Su recogida en la Programación se ha de contemplar de manera que articule todo el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera, puesto que según Mendonça Orega (2019, p. 138) los docentes

de lenguas “poseen un papel fundamental como implementadores del curriculum” [traducción propia]⁵. Implica, además, colaborar con otros docentes del centro educativo para dotar de relación a los contenidos que se traten en cada área curricular, ya que “Planificar por proyectos es una buena manera de articular el contenido curricular y el trabajo tanto del tutor como del docente de inglés” [traducción propia]⁶ (Ibíd, p. 135).

Por su parte, Prabhu (1987) destacó la necesidad de que el proceso de aprendizaje de lenguas se centre en el significado en lugar de en la forma; hecho que ocurre, precisamente, cuando los estudiantes completan tareas y desarrollan proyectos. Asimismo, el tipo de input lingüístico-discursivo proporcionado al alumnado y la ausencia de comentarios explícitos sobre sus errores son aspectos importantes. Por una parte, el input lingüístico no debe estar *a priori* seleccionado ni adaptado, sino producirse conforme a una consecuencia natural de la comunicación que tenga lugar en el aula. Por otra parte, el tratamiento del error ha de ser positivo, en el sentido de reformulaciones correctas en el transcurso del acto comunicativo (LONG y CROOKES, 1992).

Basándonos en estudios y aportaciones como los de Hernández y Ventura (1994) o Estaire y Zanón (1994), damos cuenta de un conjunto de fases en la planificación de la pedagogía por proyectos aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, concebidas en circularidad mejor que linealmente.

a) Decidir si el proyecto va a implicar solamente una asignatura, o si será un proyecto interdisciplinar. Hay que tener, por lo tanto, en cuenta que los contenidos no tienen por qué estar restringidos a una única disciplina.

b) Análisis del contexto socio-educativo, socio-lingüístico y socio-cultural en el que se sitúa el grupo que va a realizar el proyecto, para poder identificar las necesidades e intereses del alumnado. También es preciso un análisis de sus conocimientos previos para fijar el punto de partida más oportuno.

c) Escoger, conforme al análisis anterior, un núcleo temático que suponga un reto para los alumnos y sea necesario abordarlo por las implicaciones comunitarias que posea, así como el proyecto final que deberán llevar a cabo.

d) Contemplar las competencias que se van a movilizar con el proyecto y, específicamente, los componentes de la competencia plurilingüe e intercultural.

e) Definir los objetivos pedagógicos y lingüístico-comunicativos que se espera que el alumnado consiga al concluir el proyecto.

⁵ Cita original de Mendonça Orega (2019, p. 138): “have a fundamental role as curriculum developers”.

⁶ Cita original de Mendonça Orega (2019, p. 135): Planning [...] project-based work is a good way to articulate curricular content and the work of both the class teacher and the English teacher.”

- f) Hacer acopio de los materiales/recursos necesarios y recabar los datos pertinentes para el tema del proyecto, de forma que el docente pueda presentárselo al alumnado como fuentes de información.
- g) Prever si se realizará alguna salida fuera del centro para que los estudiantes estén avisados, o recojan información de participantes externos al aula.
- h) Planificar cada sesión, incluyendo los contenidos, los materiales, la temporalización, la gestión del aula, los espacios en los que el proyecto tendrá lugar y los participantes involucrados en las tareas.
- i) Idear y secuenciar flexiblemente las tareas posibilitadoras y las tareas comunicativas de comprensión y expresión orales y escritas, distribuyendo su temporalización por sesiones en función del horario curricular marcado, y en función de si se contempla el horario de otras disciplinas (caso de ser interdisciplinar).
- j) Determinar el tipo e instrumento de evaluación que mejor se adapte al proyecto, valorando la implicación de los estudiantes en ella y contemplando –además– la propia evaluación docente y la del instrumento de planificación.

Ilustramos en el siguiente Cuadro 1 un ejemplo de plantilla que, mediante líneas discontinuas para expresar su carácter genérico, abierto y flexible, podría utilizarse a modo de instrumento para la planificación de la pedagogía por proyectos aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Cuadro 1. Instrumento para planificar la pedagogía por proyectos aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras

<i>Planificación de un proyecto desde el Área de Lengua Extranjera</i>		
Título del Proyecto:	Trimestre: Temporalización:	Áreas implicadas:
Necesidades e intereses del alumnado:	Temática(s):	
Objetivos pedagógicos:	Objetivos lingüístico-comunicativos:	
Competencias: <i>Las competencias clave: ...</i> <i>Componentes de la competencia comunicativa: ...</i>		Contenidos: <i>Los del área curricular ... :</i> <i>Los del área curricular ... :</i> ...
Ge	Materiales y recursos:	Estrategias:

Espacios previstos:					
Agrupaciones:					
Desarrollo del Proyecto					
<i>Secuenciación de tareas lingüísticas y comunicativas</i>	Presentación del Proyecto				
– SESIÓN 1 –	– SESIÓN 2 –	– SESIÓN 3 –	– SESIÓN 4 –	– SESIÓN 5 –	– SESIÓN... –
Evaluación:					

Fuente: Elaboración propia

5. A modo de balance final

Llegados hasta aquí, cabe reparar en algunos puntos clave que sintetizan el contenido del artículo y, a modo conclusivo, recogen algunas de las potencialidades de la pedagogía por proyectos en el aula de lenguas extranjeras.

Por una parte, se concluye que la pedagogía por proyectos aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras reporta grandes ventajas a distintos niveles y agentes.

Por lo que se refiere a los estudiantes:

-Aprenden a comunicarse poniendo en práctica la lengua extranjera en su vertiente funcional, a través de la interacción, la negociación y la toma de decisiones, entre otros aspectos.

-Mejoran sus habilidades lingüísticas de recepción y producción, y las no lingüísticas, lo que permite a su vez que alcancen un dominio progresivo de la lengua extranjera.

-Supone un aumento de su motivación intrínseca, al mismo tiempo que de su creatividad y autonomía, dada la responsabilidad que se les atribuye en la toma de decisiones y en el desarrollo del proceso.

-Contribuye ampliamente a su desarrollo sociocultural, por encontrarse inmersos en situaciones comunicativas que demandan el conocimiento del entorno próximo y el propio de la lengua extranjera.

Por lo que se refiere a los docentes de lenguas extranjeras:

-Les implica realizar las planificaciones didácticas en torno a tareas lingüísticas y comunicativas, dotándolas de alcance y de la mayor flexibilidad ante situaciones imprevistas.

-Conlleva un cambio de rol en sus intervenciones de aula, adoptando con esta forma de enseñanza el de guía / facilitador / consejero, por cuanto que la instrucción en el sentido de transmisión unidireccional de contenidos pasa a un segundo plano.

-Deben cooperar con otros compañeros y agentes de la comunidad educativa (profesorado, equipo directivo, administración, familias, etc.) en la planificación del proyecto, en la visión/aportación interdisciplinar del mismo, en la posibilidad de compartir recursos e ideas, en la evaluación, etc.

Por otra parte, la pedagogía por proyectos puede contribuir a dar amplias respuestas a los desafíos que plantea la educación plurilingüe e intercultural. Más aún si, además de aplicarse a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras como tal, se transfiere a la *enseñanza bilingüe* de disciplinas no lingüísticas. Hecho que, en diversos contextos, ya viene sucediendo y su eficacia en el aprendizaje de los estudiantes está probada.

Con todo, cabe también concluir que el docente de lenguas extranjeras, como agente educativo indispensable, debe poder desarrollarse profesionalmente (SANZ TRIGUEROS, 2018) con la calidad que requiere la implementación de la pedagogía por proyectos. En este sentido, las autoridades e instancias responsables deberían integrar en la *oferta y planes de formación continua*, los módulos e itinerarios correspondientes asegurando un desarrollo adecuado de competencias profesionales docentes.

Referencias

BALBONI, Paolo Ernesto. **A Theoretical Framework for Language Education and Teaching**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2018. <https://bit.ly/2ZwIeNM>

BEACCO, Jean-Claude *et al.* Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. **Council of Europe**, 2016, p. 1-170. <https://bit.ly/3FRSuj7>

BRODIE, Lyn; GIBBINGS, Peter. Comparison of PBL assessment rubrics. **Proceedings of Research in Engineering Education Symposium (REES)**. Cairns, Australia, 2009. <https://bit.ly/3nX3C8j>

BÜLENT, Alan; STOLLER, Fredricka L. Maximizing the Benefits of Project Work in Foreign Language Classrooms. **English Teaching Forum**, 43 (4), 10-21, 2005. <https://bit.ly/3cRopnt>

CARRILLO-GARCÍA, María Encarnación; CASCALES-MARTÍNEZ, Antonia. Innovación en los sistemas de evaluación del aprendizaje basado en proyectos. **Revista de Estudios Socioeducativos RESED**, 8, 16-28, 2020. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.3

CHARD, Sylvia C.; KOGAN, Yvonne; CASTILLO, Carmen A. **El aprendizaje por proyectos en Educación Infantil y Primaria**. Madrid: Ediciones Morata, 2019.

CONSEJO DE EUROPA. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. **Servicio de publicaciones del Consejo de Europa**, 2020. <https://bit.ly/3FT2KYg>

ELLIS, Rod. **Task-based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003. <https://bit.ly/3xr4yoq>

ELLIS, Rod. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2015. <https://bit.ly/3d9Cvkh>

ESTAIRE, Sheila; ZANON, Javier. **Planning Classwork: A Task-based Approach**. Oxford: Macmillan Heinemann, 1994.

GENTRY, Edna. **Creating Student-centered, Problem-based Classrooms**. Huntsville: University of Alabama, 2000.

GIBBES, Marina; CARSON, Lorna. Project-based language learning: An activity theory analysis. **Innovation in Language Learning and Teaching**, 8 (2), 171-189, 2013. <https://doi.org/10.1080/17501229.2013.793689>

GONZÁLEZ PIÑEIRO, Manuel; GUILLÉN DÍAZ, Carmen; VEZ, José Manuel. **Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural**. Madrid: Síntesis, 2010.

GRANT, Sean. Implementing project-based language teaching in an Asian context: a university EAP writing course case study from Macau. **Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education**, 2 (4), 76-88, 2017. <https://doi.org/10.1186/s40862-017-0027-x>

HANEMANN, Ulrike; SCARPINO, Cassandra. **Literacy in multilingual and multicultural contexts: effective approaches to adult learning and education**. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016. <https://bit.ly/3xsXSpL>

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat. **La organización del curriculum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio**. Barcelona: Graó, 1994. <https://bit.ly/3xsBKvK>

HUTCHINSON, Tom. **Introduction to Project work**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

KRASHEN, Stephen; TERRELL, Tracy Dale. **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom**. Oxford: Alemany Press, 1983.

LARMER, John; MERGENDOLLER, John R. **The Main Course, Not Dessert: How are students reaching 21st century goals?** Novato: Buck Institute for Education, 2010.

_____, John; _____, John R. **8 Essentials for Project-Based Learning**. Novato: Buck Institute for Education, 2012.

LI, Ke. Project-based college English: an approach to teaching non-English majors. **Chinese journal of applied linguistics**, 33 (4), 99-112, 2010.

LITTLEWOOD, William T. **La enseñanza de la comunicación oral**. Barcelona: Paidós, 1994.

LONG, Michael; CROOKES, Graham. Three Approaches to Task-Based Syllabus Design. **TESOL Quarterly**, 26 (1), 27-56, 1992. <https://doi.org/10.2307/3587368>.

MAJÓ, Francesca; BAQUERÓ, Montserrat. **Los proyectos interdisciplinarios: 8 ideas clave**. Barcelona: Graó, 2014.

MARTINAND, Jean-Louis. **Connaître et transformer la matière**. Berne: Peter Lang, 1986.

MENDONÇA OREGA, Maria Isabel. Implementing Tasks in Primary English Education in Portugal. **ReiDoCrea - Monográfico sobre Perspectivas transnacionales en la enseñanza de lenguas**, 8 (3), 128-140, 2019. <https://bit.ly/3rcf5mr>

MICHELSON, Kristen. Global simulation as a mediating tool for teaching and learning language and culture as discourse. **Foreign Linguistic Annals**, 52 (2), 284-313, 2019. <https://doi.org/10.1111/flan.12392>

NUNAN, David. **Task-based language teaching**. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2004. <https://bit.ly/3nWwzBf>

NUNAN, David. Task-based teaching and learning. In CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; SNOW, M. (Coords.). **Teaching English as a second language or foreign language**. Boston: National Geographic Learning, 2014. p. 455-470.

OXFORD, Rebecca L. **Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context**. New York: Routledge, 2016. <https://bit.ly/3FTp9oi>

PÉREZ INVERNÓN, María América. El Proyecto Lingüístico de Centro: una evolución necesaria para la mejora de la Competencia en Comunicación Lingüística. **TEJUELO. Didáctica de La Lengua y la Literatura. Educación**, 30, 13-36, 2019. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.13>

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

PUREN, Christian. De l'approche communicative à la perspective actionnelle. **Le Français dans le monde**, 347, 37-40, 2006.

ROY, Daniel. **Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial**. Rimouski: Cégep de Rimouski. Service de recherche et perfectionnement, 1991. <https://bit.ly/315YXYX>

SANZ TRIGUEROS, Francisco Javier. **Desarrollo profesional y adaptabilidad del docente de y en lenguas extranjeras en las dinámicas europeas. Un estudio para sus cualificaciones en la enseñanza obligatoria.** 2018. Tesis (doctorado) – Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid, Valladolid, 2018. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/31398>

SOLLARS, Valerie. **Issues in multi-literacy.** Council of Europe, 2004. <http://archive.ecml.at/documents/pub115F2004Sollars.pdf>

STOLLER, Fredricka L. Project Work: A Means to Promote Language and Content. In J. C. RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Coords.). **Methodology in Language Teaching; an anthology of current practice.** New York: Cambridge University Press, 2002. p. 107-119. <https://bit.ly/3xrFs95>

SWAIN, Merrill. Three functions of output in second language learning. In COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Coords.). **Principle and practice in applied linguistics.** Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 125-144.

TRUJILLO, Fernando. Aprendizaje **basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria.** Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015. <https://bit.ly/3p1R7aR>

TRUJILLO SÁEZ, Fernando. La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. **Lenguaje y Textos**, 32, 35-40, 2010. <https://bit.ly/3CVRVD6>

VERGARA, Juan José. **Un aula un proyecto. El ABP y la nueva educación a partir de 2020.** Madrid: Narcea, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Mind in society: The development of higher psychological processes.** Cambridge: Harvard University Press, 1980.

WILLIS, Jane. **A framework for task-based learning.** Harlow: Longman, 1996.