

DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL A HABLANTES INTERCULTURALES MEDIANTE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

BECOMING AN INTERCULTURAL SPEAKER IN SPANISH BY MEANS OF PROJECT BASED LEARNING

Dra. Ana León-Manzanero

Academia de Cultura de Letonia, Letonia

Dr. José Hernández Ortega

Universidad Complutense de Madrid, España

Abstract

Taking as a starting point the dimension of Spanish as a foreign language learners as intercultural speakers [Instituto Cervantes 2006], we will insert this concept into the general framework for foreign language teaching [Byram and Zarate 1997; Byram 2009] and present project-based learning as an effective methodological approach for learners to become mediators between their own culture and the target culture. A proper implementation of PBL in SFL classes (as well as in those where subjects are taught by using SFL as a lingua franca) will generate real communicative needs that will allow students to acquire and consolidate knowledge in a motivating and significant context. In the last part of the article we will illustrate the project-based learning theory by providing recent examples of its implementation which have contributed to train SFL students to become intercultural speakers.

Keywords: *intercultural speaker, intercultural communicative competence, project-based learning, Spanish as a Foreign Language.*

Resumen

Tomando como punto de partida la dimensión del aprendiz de español como hablante intercultural [Instituto Cervantes 2006] insertaremos su concepto en el marco general de la enseñanza de lenguas extranjeras [Byram y Zarate 1997; Byram 2009] y presentaremos el aprendizaje basado en proyectos como un enfoque metodológico eficaz para que los discentes se conviertan en mediadores entre la cultura de estudio y la propia. Una aplicación adecuada del mismo, tanto en las clases

de español como lengua extranjera (ELE) como en aquellas en las que se apueste por enseñar contenidos a través del español, generará necesidades comunicativas reales que permitirán a los estudiantes adquirir y consolidar conocimientos en un contexto motivador y significativo. En la última parte del artículo ilustraremos la teoría del aprendizaje basado en proyectos con ejemplos recientes de su puesta en práctica en el ámbito de la enseñanza de ELE que han contribuido a la formación del alumno como hablante intercultural.

Palabras clave: *hablante intercultural, competencia comunicativa intercultural, aprendizaje basado en proyectos, español como lengua extranjera.*

Introducción

Ser competente en una lengua extranjera implica la capacidad de interactuar con otros hablantes de la misma, sean nativos o no. Dicha interacción supone un encuentro entre culturas que puede derivar en falta de entendimiento o incluso confrontación si la competencia comunicativa no se presenta acompañada de la competencia intercultural, es decir, aquella que “*identifies the ability of a person to behave adequately and in a flexible manner when confronted with actions, attitudes and expectations of representatives of foreign cultures*” [Meyer 1991: 137] y que determina en los estudiantes de lenguas extranjeras “[...] *their ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality*” [Byram et al. 2002: 9–10].

Todo ello fue tenido muy en cuenta a lo largo de los años 90 en la preparación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* [Consejo de Europa 2002], y motivó ciertas reconsideraciones en el Plan Curricular del Instituto Cervantes de 1994 que quedarían plasmadas en su reelaboración de 2006. Así, el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* [Instituto Cervantes 2006] asignó tres papeles al aprendiz de español como lengua extranjera:

- *El alumno como **agente social**, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.*
- *El alumno como **hablante intercultural**, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.*
- *El alumno como **aprendiente autónomo**, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida.*

La presencia de estas tres dimensiones complementarias e interdependientes supuso un avance importante frente al Plan Curricular de 1994, que, aunque ya incluía la dimensión de agente social del alumno, apenas mencionaba las otras dos. En los *Niveles de referencia* [Instituto Cervantes 2006] la dimensión del hablante intercultural y aprendiente autónomo adquirieron peso y entidad, puesto que se presentaron ampliamente desarrolladas en las listas de objetivos generales y de contenidos. Por otra parte, su importancia se vio incrementada cuando en 2012 el Instituto Cervantes presentó entre las ocho competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras la de “*facilitar la comunicación intercultural*” (en relación directa con la dimensión de hablante intercultural del alumno) y la de “*implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje*” (en alusión a la de aprendiente autónomo) [Instituto Cervantes 2018: 8].

Si bien nuestro artículo está centrado en el estudiante de español como hablante intercultural, no debemos olvidar los otros dos vértices del triángulo, pues tanto la necesidad de convertirse en agente social como en aprendiente autónomo están directamente relacionadas con el enfoque metodológico que presentaremos en la segunda parte del trabajo: el aprendizaje basado en proyectos.

1. El aprendiz de ELE como hablante intercultural

El convencimiento de que el objetivo de alcanzar un nivel de competencia lingüística cercana a la de un hablante nativo debía ser desacralizado [Byram y Zarate 1997: 9], abrió las puertas de la enseñanza de lenguas extranjeras a un nuevo concepto: el del hablante intercultural (*intercultural speaker*). El término fue acuñado por Michael Byram e introducido en la literatura académica a través de obras colectivas [Byram y Zarate 1997; Byram et al. 2001; Byram et al. 2002] y trabajos individuales [Byram 2009] para describir al aprendiz de una lengua que “*has an ability to interact with ‘others’, to accept other perspectives and perceptions of the world, to mediate between different perspectives, to be conscious of their evaluations and differences*” [Byram et al. 2001: 5]. En este sentido, los hablantes interculturales son también “*mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity*” [Byram et al. 2002: 9].

La amplia obra de Byram se perfila como fuente directa para la introducción del término *hablante intercultural* en el PCIC. En el MCER no está presente, aunque sí hay referencias evidentes a esta dimensión del alumno. Por un lado, en el planteamiento general del volumen se afirma que:

El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad.

Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. [MCER 2002: 47]

Por otro, en el apartado en el que se enumeran las destrezas y habilidades de carácter práctico, se definen las interculturales como:

- *La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.*
- *La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.*
- *La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.*
- *La capacidad de superar relaciones estereotipadas.* [MCER 2002: 102]

Todas ellas parecen tener un claro referente en el modelo presentado por Byram para desarrollar la competencia comunicativa intercultural del aprendiz de lenguas extranjeras y promover que se convierta en hablante intercultural y mediador [Byram et al. 2002: 11–13]. Dicho paradigma estaría basado en:

- actitudes interculturales, como la relativización de valores, creencias y comportamientos culturales propios y la apertura ante los ajenos;
- conocimiento teórico y práctico de los procesos y relaciones sociales;
- la capacidad de interpretar productos tangibles e intangibles generados por otras culturas y de relacionarlos con la propia;
- la capacidad de sentir curiosidad hacia nuevas culturas e interactuar con ellas;
- la conciencia crítica hacia los productos culturales independientemente de su procedencia.

La combinación de actitudes, conocimientos y capacidades se encuentran también en la propuesta de Meyer [1991: 142–143], que identificó tres niveles en el avance de los aprendices de una lengua hacia la consecución de la competencia intercultural:

- parten de un primer estadio (nivel monocultural) en el que esta es inexistente y por lo tanto interpretan la cultura ajena a través de la propia, con lo que imperan los estereotipos y los clichés;
- a continuación, pasan por un nivel intercultural, en el que son capaces de percibir y explicar las diferencias entre la cultura propia y la ajena;
- finalmente alcanzan el nivel transcultural, en el que pueden resolver problemas interculturales a través de la cooperación y la comunicación, defender el estatus de cada cultura mediante la comprensión de las diferencias y desarrollar también de este modo su propia identidad.

Sin embargo, los tres estadios establecidos por Meyer sugieren además que, en su aspiración a alcanzar el nivel transcultural, el alumno debe mantener no solo una actitud proclive a la interculturalidad, sino también pasar a la acción (“*the learner is able to evaluate [...], solve [...], negotiate [...]*” [Meyer 1991: 142–143]). En este sentido, su propuesta entronca con la de los expertos del Consejo de Europa, que en su informe sobre el desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación la definieron como “*a combination of attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action [...]*” [Huber y Reynolds 2013: 16–17], y subrayaron la importancia de que los métodos de enseñanza-aprendizaje, enfoques pedagógicos y actividades promuevan que los aprendices participen de forma activa y no sean meros receptores de información [Huber y Reynolds 2013: 30–47]. Más específicamente apelaron a un aprendizaje experiencial (*experiential learning/learning by doing*) basado en la cooperación entre iguales (*cooperative learning*), mencionando el trabajo por proyectos (*project work*) como ejemplo de enfoque implementado con éxito en diferentes contextos educativos [Huber y Reynolds 2013: 37–38].

Por nuestra parte, consideramos que el trabajo por proyectos (*project work*) [Ribé y Vidal 1993] en la enseñanza de ELE podría vincularse al enfoque por tareas (*task-based approach*) [Estaire y Zanón 1994], donde los alumnos ejecutan una serie de tareas preparatorias encaminadas a la realización de un pequeño proyecto o tarea final, generalmente como colofón de una o varias unidades estudiadas. Sin embargo, entendemos que para que el alumno de lenguas extranjeras se desarrolle como hablante intercultural y mediador se debe otorgar a los proyectos una dimensión mayor, de ahí que nuestra propuesta sea no el trabajo por proyectos sino el aprendizaje basado en proyectos o ABP (*project based learning, PBL/PjBL*). En el ABP los proyectos realizados son más complejos y requieren mayor duración, puesto que se les considera “*el plato principal, no el postre*” [Larmer y Mergendoller 2010]. Por otra parte, llevan implícita la condición de trascender el aula y alcanzar un destinatario real, lo cual suele verse traducido en la participación de las TIC [Cascales et al. 2017; Badía y García 2006].

A pesar de nuestra distinción terminológica, la mayoría de los trabajos previos publicados en español mantienen la alternancia entre aprendizaje basado en proyectos (ABP) y trabajo por proyectos (TPP) a lo largo de sus páginas, como si de un único enfoque se tratara. Si bien lo consideramos inconsistente y poco acertado, hemos optado por ser flexibles en cuanto al uso que otros autores hacen de ambos términos, ya que en caso contrario deberíamos descartar propuestas que, más allá de las etiquetas conceptuales, pueden hacer aportaciones interesantes desde un punto de vista práctico.

2. Fundamentos teóricos y metodológicos del aprendizaje basado en proyectos

El ABP es un modelo de instrucción centrado en el alumno, orientado tanto al proceso como al producto final, que promueve el aprendizaje colaborativo y significativo, y que genera entornos de enseñanza-aprendizaje motivadores, en la actualidad estrechamente vinculados al uso de las TIC. Se trata de un aprendizaje contextualizado cuyo contenido, procedente siempre del currículo académico, suele trascenderlo para desarrollarse en un ámbito interdisciplinario. El marco teórico del ABP se erige a partir de investigaciones previas que sitúan el modelo constructivista de adquisición del conocimiento como referencia diferencial, gracias a los trabajos de Dewey [2008], Vigotsky [1995], Piaget [1981], Bruner [1987] o Ginsburg y Opper [1987].

El éxito del ABP no será posible sin un planteamiento apropiado, cuyo inicio estará marcado por una pregunta que suscite la curiosidad de los alumnos, los motive a iniciar el proceso y mantenga su interés durante su desarrollo. Esta pregunta guía (*driving question* para Marx et al. [1994]) supone el mayor de los retos para los profesores, puesto que es la que permite hilvanar el proyecto a partir de la sugerencia del alumnado para crear el conocimiento. Asimismo, es el eje sobre el cual el docente debe percibir los contenidos curriculares como un conjunto dinámico de ideas a explorar más allá de erigirse como un conjunto de ideas fijas a transmitir.

Esta perspectiva de currículo flexible y adaptable (condición necesaria para la construcción del ABP) también fue destacada por Thomas [2000: 3–4] en su descripción de los cinco criterios constitutivos de este modelo de aprendizaje, en el cual los proyectos:

- son centrales y no periféricos al currículo, por lo que el diseño de actividades demanda tanto del conocimiento curricular como del potencial del alumno, derivado de sus intereses e inquietudes;
- están centrados en preguntas o problemas que conducen al estudiante al hallazgo de los conceptos fundamentales y esenciales de una disciplina;
- deben incluir actividades que impliquen al discente en un proceso de transformación y construcción del conocimiento;
- están dirigidos en gran medida por el alumnado;
- ofrecen resultados auténticos, no escolares o academicistas, y deben contar con un destinatario real.

Si circunscribimos el término proyecto al marco teórico del ABP en sentido estricto frente a otros marcos afines (trabajo por proyectos, enfoque por tareas, aprendizaje basado en problemas), la revisión bibliográfica realizada por García y Pérez [2018] nos muestra que existen varias propuestas para establecer sus etapas

de desarrollo, entre las que el modelo del Buck Institute for Education (BIE) cuenta con gran aceptación. Dicho modelo diferencia cinco fases que García y Pérez [2018: 47–48] resumen como sigue:

- visualizar el final del proyecto, el objetivo a alcanzar, y tenerlo siempre presente;
- generar una pregunta “motriz” significativa que movilice hacia el objetivo;
- establecer los criterios de evaluación de los resultados;
- hacer un plan del proyecto que incluya la organización de tareas, criterios para la recopilación de recursos, pautas para la difusión;
- gestionar el proyecto.

Si bien las cuatro primeras fases necesitan del mismo tipo de implicación por parte de alumnos y profesores, según el modelo del BIE la fase de gestión recaerá directamente sobre el profesor, que deberá: orientar a los estudiantes hacia la consecución de los objetivos; formar equipos de trabajo y promover la colaboración; organizar las tareas, revisar sus resultados y valorarlos; aclarar dudas; evaluar el proyecto y fomentar la reflexión sobre él [García y Pérez 2018: 48].

Entre los retos que supone la aplicación del ABP en el aula, Marx et al. [1997] señalaron la importancia de la optimización del tiempo empleado por el alumnado, ya que se enfrenta a una flexibilidad temporal y de consecución de los objetivos que ha de aprender a gestionar con ayuda del profesor. Por su parte Tamin y Grant [2013: 74] hicieron girar en torno a la figura del docente algunas de las principales dificultades que entraña la implantación del ABP:

As teachers get introduced to project-based learning, they tend initially to rely on the transmission of knowledge approach, the way they have been used to teach [...]. They need time to transition towards the constructivist approach of PjBL, whether it is in sharpening their skills or changing their beliefs. [...] teachers must be able to recognize and accept a shift in their function and become comfortable with implementing student-centered pedagogies, such as PjBL. In addition, teachers need to tolerate the ambiguity and flexibility of the dynamic environment created by the student-centered approach. Also, they should promote an environment of inquiry and challenge, which is key to gaining an intrinsic value of learning [...]. However, teachers might not find it easy to do so.

En el ABP el profesor pasa de ejercer la unidireccionalidad informativa y ser centralizador de todo cuanto ocurre alrededor del aprendizaje a convertirse en un catalizador de sinergias, comportamientos y motivaciones del alumnado. Su función es esencial en la constitución de la promoción del aprendizaje indirecto de los discentes, facilitado por orientaciones y estimulaciones con base en la experiencia y

el ámbito en el que se produce. Para desempeñar con éxito este nuevo papel que se les demanda, los docentes deberán partir de una revisión de sus propias creencias y superar la dicotomía enseñar vs. aprender. El ABP entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje como un trabajo en equipo en el que profesores y alumnos desempeñan diferentes funciones mientras aspiran a alcanzar unos objetivos comunes, lo que le confiere una dimensión afectiva que puede contribuir al aumento de la motivación.

La adaptabilidad del ABP hace que haya sido puesto en práctica en diferentes contextos educativos, desde la enseñanza a niños y adolescentes [Basanta 2018; Cascales et al. 2017; Sarceda 2016; Sogas 2014] hasta la enseñanza universitaria [Albá y Oggel 2019; Jámbor y Salamero 2019; Toledo y Sánchez 2018; Ausín et al. 2016; Díaz y Suñén 2013; Vilas 2012; Munday 2006], si bien en la mayoría de los casos se le ha otorgado un carácter complementario y no articulador del curso o asignatura.

3. El ABP y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en ELE

El ABP sitúa las metodologías activas en el centro del proceso de actualización e innovación educativa para una adquisición óptima de las competencias, en especial las referidas a la potenciación de la *“creatividad, resolución de problemas, habilidad de investigar, trabajar de forma colaborativa, motivación y uso de redes sociales”* [Ausín et al. 2016: 32] así como del *“pensamiento crítico, la capacidad de autorregulación del propio proceso de aprendizaje [...], la solución de problemas o la integración comprensiva del pensamiento”* [Badía y García 2006: 48]. El ABP genera propuestas a través de las cuales se aprende a aprender, adquiriendo *“un valor especial de relevancia en la medida que debemos promover en el alumnado procesos educativos en los que aprendan a construir y gestionar el conocimiento”* [Cascales et al. 2017: 203].

Prueba del interés que esta estrategia didáctica ha suscitado entre los profesores de ELE la hallamos en las numerosas muestras y experiencias de docentes que han planificado distintas tipologías de ABP circunscritas a aspectos teórico-prácticos relevantes para su alumnado. Por su transferibilidad a un amplio conjunto de posibilidades destacamos las propuestas de Munday [2006] en la definición del ABP en el aula de ELE; Díaz y Suñén [2013] en el marco de ELE con fines profesionales; Basanta [2018] en la didáctica de la fonética con adolescentes; Ribero [2019] en el desarrollo de la oralidad; Vilas [2012], Jámbor y Salamero [2019] o Albá y Oggel [2019] en el desarrollo de la competencia intercultural.

La mejora cuantitativa y cualitativa de los conocimientos lingüísticos del alumno como beneficio directo de la aplicación del ABP en las clases de idiomas fue evidenciada por Allan y Stoller [2005: 10], que lo vincularon al hecho de que los estudiantes se vieran implicados activamente en la búsqueda e intercambio de

información en la lengua meta. Asimismo, subrayaron que los proyectos en los que los alumnos usan la lengua extranjera para transmitir contenidos reales y desarrollar destrezas que los capaciten para realizar actividades fuera del aula tienen un valor añadido, ya que: “*The end result is often authenticity of experience, improved language and content knowledge, increased metacognitive awareness, enhanced critical thinking and decision-making abilities, intensity of motivation and engagement, improved social skills, and a familiarity with target language resources*” [Alan y Stoler 2005: 11–12].

Precisamente este aspecto, la capacidad del ABP para contextualizar el proceso de aprendizaje en el mundo real, lo hace idóneo para acompañar al alumno en su transformación en hablante intercultural, tanto en la enseñanza de ELE como en la de materias a través de español. Siguiendo las pautas establecidas en el marco teórico de este artículo, los aprendices pueden ser guiados por el profesor en la identificación de un aspecto central o tangencial del programa que suscite su interés, para formular a continuación una pregunta a partir de la cual dar respuesta a necesidades auténticas, conscientes de que al término del proyecto deberá haberse generado un producto lingüístico y cultural dirigido a un colectivo concreto y previamente identificado.

Así, las profesoras Jámber y Salamero [2019], especialistas en ELE de la Universidad Politécnica y de Ciencias Económicas de Budapest, tras constatar la falta de foros o actividades que permitieran a los estudiantes extranjeros de su universidad entrar en contacto con los alumnos húngaros, decidieron implementar durante el curso académico 2018–2019 tanto el proyecto *Conociendo Hungría* (primer semestre) como un proyecto de internacionalización (segundo semestre), de los que hicieron partícipes a los estudiantes Erasmus españoles matriculados en la asignatura *Cultura húngara* y a los estudiantes del *Curso de ELE para estudiantes Erasmus*, que eran húngaros y brasileños. Los proyectos se vieron dotados de esta manera de un carácter interdisciplinar y estuvieron plenamente integrados en los contenidos de sendas asignaturas, que fueron el marco para adquirir conocimientos lingüísticos y culturales, así como para desarrollar destrezas favorecedoras de un intercambio intercultural efectivo con el español como lengua vehicular. Desde el planteamiento se tuvo en cuenta el producto final, el público al que estarían dirigidos y cómo se llegaría hasta él, lo que se tradujo en la creación de una serie de vídeos con contenidos en español acerca de la ciudad de Budapest, así como sobre diversos aspectos de la cultura húngara. Dicho proyecto audiovisual ya es una realidad y ha empezado a darse a conocer a través de YouTube y de la página del centro de lenguas de la Universidad Politécnica y de Ciencias Económicas de Budapest, con el fin de despertar el interés de futuros estudiantes Erasmus por la institución [Jámber y Salamero 2019: 52–55].

La mejora de la interacción del alumnado con los aspectos holísticos del currículo a través de la creación de vídeos en el marco de la enseñanza de ELE ha

sido también señalada por profesores que desempeñan su labor docente en otros contextos educativos [Sogas 2014; Vilas 2012]. Así, los resultados obtenidos por la profesora Sogas en el ámbito de la enseñanza secundaria en Norteamérica le permitieron destacar beneficios como la durabilidad y significatividad del aprendizaje, la motivación, un mayor desarrollo de la competencia comunicativa y la atención a los diferentes estilos de aprendizaje, entre otros [Sogas 2014: 155–158].

Las TIC facilitan no solo la creación y difusión de “productos interculturales”, sino también (y con cada vez más frecuencia) la telecolaboración entre dos o más países y culturas para generarlos a través de “procesos interculturales” e interdisciplinarios. Es el caso, por ejemplo, de algunos proyectos de intercambio internacional a distancia desarrollados por la Universidad de Groninga (Países Bajos) que han implicado tanto a estudiantes de ELE como a hablantes nativos de español [Albá y Oggel 2019: 32]. El más reciente reunió de manera virtual a alumnos de primer curso de periodismo (Licenciatura en comunicación social) de la Universidad de La Frontera (Chile) y estudiantes de español del segundo curso del Grado en Lenguas y culturas europeas de la Universidad de Groninga (Países Bajos) para trabajar de forma conjunta durante ocho semanas en la planificación, documentación y redacción de artículos periodísticos en español de temática intercultural (*La música como elemento transcultural en los Países Bajos y Chile, Contrastes de la cultura gastronómica de Chile y Holanda*, etc.) que finalmente vieron la luz en una revista digital [Albá y Oggel 2019].

Los ejemplos de buenas prácticas docentes que hemos presentado constatan que la transformación del estudiante de ELE en hablante intercultural requiere de enfoques metodológicos que superen la mera exposición de contenidos culturales seguida de una práctica artificial y descontextualizada. El ABP promueve un aprendizaje experiencial en el que los alumnos trabajan en equipo guiados por el profesor para construir conocimientos duraderos que conectan con el mundo real y sus necesidades, entre las que se encuentra la comunicación eficaz entre representantes de países, lenguas y culturas diferentes en la esfera profesional, académica o personal, entre otras. Gracias al ABP la dimensión del alumno como hablante intercultural se convierte no solo en la meta, sino también en el camino a recorrer para alcanzarla.

4. Conclusiones

El ABP aglutina un conjunto de sinergias que, transferidas al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, no solo fomentan la adquisición lingüística y el desarrollo de las diversas destrezas, sino que pueden ser clave para alcanzar la competencia comunicativa intercultural.

La planificación e implementación de proyectos interculturales en la enseñanza de ELE convierten a alumnos y profesores en un equipo de colaboradores, con lo que

se otorga a los estudiantes una responsabilidad en la gestión de su propio aprendizaje que incrementa la motivación, favorece la cooperación entre iguales y fomenta el pensamiento crítico. Los conocimientos que se adquieren a través del ABP, además de ser significativamente cualitativos, incentivan la capacidad de desafío personal y preparan al estudiante de ELE para el reto del uso real de la lengua en la interacción fuera del aula.

El ABP es un excelente aliado en la enseñanza de lenguas extranjeras, en tanto que permite trascender grupos, asignaturas, centros de estudio e incluso fronteras para integrar a estudiantes de diferentes ámbitos lingüísticos que deberán planificar, intercambiar conocimientos y expresar opiniones utilizando una *lingua franca* (el español en nuestro caso) para alcanzar unos objetivos comunes previamente consensuados. Junto a la ya de por sí importante ventaja que supone la práctica lingüística contextualizada, el ABP nos ofrece un espacio único para la adquisición de la competencia comunicativa intercultural, no solo a través de la incorporación de participantes pertenecientes a entornos lingüísticos y culturales diferentes, sino también mediante la elección de un grupo receptor que cumpla estos requisitos.

Los modelos presentados demuestran que el ABP brinda excelentes oportunidades para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural tanto en entornos presenciales como virtuales de enseñanza de ELE, y fomenta la adquisición por parte del alumno de los conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para desempeñar el papel de hablante intercultural de manera eficaz.

Referencias bibliográficas

- Alan, B. y Stoller, F. (2005). Maximizing the Benefits of Project Work in Foreign Language Classrooms. *English Teaching Forum*, nº 43 (4), pp. 10–21.
- Albá Duran, J. y Oggel, G. (2019). Challenges of the transatlantic cross-disciplinary ENVOIE-UFRUG project. En: A. Turula, M. Kurek y T. Lewis (eds.). *Telecollaboration and virtual exchange across disciplines: in service of social inclusion and global citizenship*, pp. 31–39. *Research-publishing.net*. Disponible en: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.35.9782490057429> (consultado 15.02.2020).
- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V. y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC. Una experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación Universitaria*, nº 9 (3), pp. 31–38.
- Badia, A. y García, C. (2006). *Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos*. En: A. Badia (coord.) *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, nº 3 (2). Disponible en: http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/badia_garcia.pdf (consultado 10.03.2020).

- Basanta, J. (2018), *El trabajo de la pronunciación en el aula de ELE a través del aprendizaje basado en proyectos (ABP) con adolescentes*. (Trabajo fin de máster, Universidad de Cantabria).
- Bruner, J. S. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages – the intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. En: D. K. Deardorff (ed.) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles: Sage, pp. 321–332.
- Byram, M. y Zarate, G. (1997). Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence. En: M. Byram, G. Zarate, G. Neuner. *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, pp. 9–43.
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Byram, M., Nichols, A., Stevens, D. (eds.) (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cascales, A., Carrillo, M. E. y Redondo, A. M. (2017). ABP y Tecnología en Educación Infantil. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, nº 50, pp. 201–210.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Instituto Cervantes y Anaya.
- Dewey, J. (2008). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Díaz, E. y Suñén, M. D. (2013). El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales. En: M. Baralo, M. C. Ainciburu, B. González (eds.). *Actas del I Congreso internacional Nebrija en Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Vol. 1. Madrid: Nebrija procedia, pp. 214–222.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1994). *Planning Classwork: a task-based approach*. Oxford: Heinemann.
- García Martín, J. y Pérez Martínez, J. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: método para el diseño de actividades. *Tecnología, Ciencia y Educación*, nº 10, pp. 37–63.
- Ginsburg, H. P. y Oppen, S. (1987). *Piaget's theory of intellectual development*. New York: Pearson.
- Huber, J. y Reynolds, Ch. (eds.) (2013). *Developing the Intercultural Competence through Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm (consultado 29.02.2020).

- Instituto Cervantes (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf (consultado 29.02.2020).
- Jámbor, E. y Salamero Sesé, J. (2019). Un proyecto de internacionalización del Centro de Lenguas de la Universidad Politécnica de Budapest. En: A. Madrona (ed.). *Actas de las VI Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Instituto Cervantes de Budapest*. Madrid: Instituto Cervantes, pp. 51–59.
- Larmer, J. y Mergendoller, J. R. (2010). The Main Course, not Dessert. How are students reaching 21st Century Goals? With 21st Century Project Based Learning. Buck Institute for Education. Disponible en: https://my.pblworks.org/resource/document/main_course_not_dessert (consultado 29.02.2020).
- Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S. y Soloway, E. (1997). Enacting project-based science: Challenges for practice and policy. *Elementary School Journal*, nº 97 (4), pp. 341–358.
- Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., Blunk, M., Crawford, B., Meyer, B. K. y Meyer, K. M. (1994). Enacting Project-Based Science: Experiences of Four Middle Grade Teachers. *The Elementary School Journal*, nº 94 (5), pp. 517–538.
- Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. En: D. Butjes y M. Byram (eds.). *Developing Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 136–158.
- Munday, P. (2006). Usos del Aprendizaje Basado en Proyectos en la Enseñanza del Español Como Lengua Extranjera. En: J. F. Jiménez, J. L. Casellas y E. M. Arjona (eds.). *Jaén: Cruce de caminos, encuentro de culturas: XXIII Asamblea General ALDEEU*, Jaén: Universidad de Jaén.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, nº 4 (2), pp. 13–54.
- Ribé, R. y Vidal, N. (1993): *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann.
- Ribero, M. T. (2019). *El desarrollo de la expresión oral a través del aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos* (Trabajo fin de máster, Universidad de Cantabria).
- Sarceda, M. C., Seijas, S. M., Fernández, V. y Fouce, D. (2016). El trabajo por proyectos en Educación Infantil: aproximación teórica y práctica. *Radalei. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, nº 4 (3), pp. 159–176.
- Sogas, G. (2014). Utilización del vídeo en el aula de ELE: experiencia docente con estudiantes norteamericanos. En: E. Martín y J. Hernández (ed.). *Pedagogía audiovisual. Monográfico de experiencias docentes multimedia*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos, pp. 151–159.
- Tamin, S. R. y Grant, M. M. (2013). Definitions and uses: case study of teachers implementing Project Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, nº 7 (2), pp. 72–101.

- Thomas, J. W. (2000). A Review of research on Project-Based Learning. Disponible en: http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf (consultado 10.03.2020).
- Toledo Morales, P. y Sánchez García J. M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, nº 22 (2), pp. 471–491.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vilas Eiroa, P. (2012). El trabajo por proyectos en el aula de ELE: “Vídeo presentación de una ciudad para futuros alumnos Erasmus españoles”. *redELE. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, nº 24.