SE VENDE, SE ALQUILA: EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA FOMENTAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LE/L2

Roser Noguera Mas
Penninah Nakyeyune Musuuza de Aviles
International Community School, Addis Ababa, Etiopía

INTRODUCCIÓN

En este artículo nos proponemos explicar un proyecto desarrollado en las clases de español y francés como lengua extranjera (LE) en el colegio *International Community School* (ICS) de Adís Abeba, Etiopía. El proyecto lo realizan los estudiantes de Español y Francés 1 (edades entre catorce y dieciocho años, grados 9 a 12) que, en general, son principiantes o han asistido a algún curso de lengua en la Escuela Secundaria, pero su competencia comunicativa es muy básica (MCER A1, ACTFL *Novice Low/Mid*). Las clases son multiculturales y el origen de los estudiantes es multilingüe, ya que se trata de una escuela internacional. Las clases de LE tienen lugar dos o tres días por semana en un horario rotativo y son de una hora y veinticinco minutos.

El proyecto fue diseñado por el Departamento de Lenguas de ICS y se ha realizado desde 2016 con pequeñas modificaciones. El curso pasado (2018-19) lo rediseñamos respondiendo a las cuatro cuestiones críticas o esenciales de programación (DuFour et al., 2016) según la metodología de trabajo de nuestra CPA (Comunidades Profesionales de Aprendizaje o *Professional Learning Communities*, PLC; Dufour, 2004) centrada en el aprendizaje, basada en una cultura de colaboración y fortalecimiento del trabajo docente y orientada en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, teniendo siempre en cuenta que nuestra escuela es, a su vez, *highly effective* y *learning progressive* (Stuart et al., 2018).

El diseño curricular de nuestro centro educativo está basado en los estándares del Consejo Americano de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (*American Council on the Teaching of Foreign Languages,* ACTFL) y se asienta en cinco

estándares conocidos como las *cinco ces*: comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades, con la comunicación como centro de aprendizaje lingüístico. En nuestro centro educativo, de momento, desarrollamos el currículum con los dos primeros componentes (comunicación y culturas), sin perder de vista los otros tres.

Nuestra intención, en este proyecto, es trabajar con un contexto y unos materiales auténticos, unidos al ambiente, interés y experiencias de los estudiantes internacionales o expatriados, acostumbrados a mudarse de casa, creados con una finalidad distinta a la de enseñar o evaluar: informar, entretener, explicar, sugerir, y observar de qué modo mejora el aprendizaje cuando estos componentes son lo más importante de una unidad didáctica.

Creemos que este proyecto permite crear un *input* genuino y realizar actividades múltiples que posibilitan una integración de destrezas, cercana a lo que demanda la lengua en su uso real. El proceso de enseñanza y aprendizaje no se limita a una serie de estructuras gramaticales y léxicas, sino que integra las competencias comunicativas e interculturales donde se relacionan el saber declarativo (saberes), personal (saber ser) y las habilidades y el conocimiento procedural (saber hacer) (saber actuar) (Consejo de Europa, 2002). Este proyecto genera ideas y acciones ligadas a la toma de decisiones y al compromiso de conseguir metas, propicia el proceso de negociación entre los participantes (Legutke y Thomas, 1991) y crea un contexto auténtico de integración de contenidos lingüísticos y culturales. Todo ello promueve el aprendizaje significativo.

Nos sentimos satisfechas con el resultado del proyecto y transparencia en los objetivos de aprendizaje. El proyecto fue comprensible, interesante, relevante y motivador (Blaz, 2002). Al final del proceso de aprendizaje hubo una progresión fundamental y los estudiantes sabían más de lo que sabían al principio de la unidad, esto nos anima a seguir trabajando en el futuro en esta dirección y a hacer de los proyectos de aprendizaje multidimensional nuestro principio pedagógico. Los estudiantes fueron capaces de hacer algo con sus conocimientos (uso de la lengua) y todos, estudiantes y profesores, adoptamos una actitud consciente frente a lo aprendido, centrándonos en los llamados *learning outcomes* o resultados de aprendizaje. El proyecto crea la necesidad de practicar ciertas situaciones comunicativas, pensamiento constructivo y acción en conexión con lo aprendido, incluyendo una meta y una serie de acciones (actividades

o tareas) y una secuencia predefinida (Tremblay et al., 1990). Pensamos que el proyecto cumple las características de aprendizaje óptimo esperado en nuestro centro educativo (significativo, relevante, auténtico, colaborativo, conceptual, transdisciplinario, activo, personalizado y que provoque la reflexión; *ICS, learning process*).



Imagen 1 - Proceso de aprendizaje basado en las cuatro preguntas esenciales, ICS

Todavía nos queda mucho por desarrollar y mejorar, especialmente en el campo de la evaluación donde hemos caído en el hábito de priorizar las competencias lingüísticas sobre las interculturales. En este sentido, al inicio de este curso (2019-20), nos proponemos desarrollar una rúbrica de comunicación intercultural que nos ayude a evaluar la capacidad de los alumnos de investigar, explicar y reflexionar sobre la compraventa de casas en su cultura y en las culturas de la lengua meta (ACTFL). Esto implica la posibilidad de comparar, conectar y participar en conversaciones y, de manera muy básica en su nivel, intercambiar opiniones y expresar sentimientos o emociones.

1. ¿QUÉ HARÉ CUANDO YA LO HAYA APRENDIDO? (CPA, PREGUNTA 4)

En las primeras dos unidades (*1. Sobre mí* y *2. Sobre mi familia*), los estudiantes aprenden a:

a. dar y pedir información básica sobre ellos y su familia;

b. describirse y describir a su familia (físicamente y carácter);

c. saludar y despedirse, responder a saludos y despedidas;

d. identificar y usar algunas expresiones no verbales;

e. presentarse y presentar a alguien.

Al final de la unidad 2, los alumnos realizan un proyecto titulado *Se busca* en el que pegan carteles en el colegio describiendo las características físicas y los datos personales de personajes públicos. Como actividad comunicativa interpersonal, los estudiantes piden y dan información acerca de estos personajes.

Cuando sabemos, mediante evaluaciones formativas y sumativas, que los alumnos han adquirido los contenidos de las dos primeras unidades, empezamos con la unidad 3 del curso, *Mi casa es tu casa*, donde se enmarca el proyecto *Se vende, Se alquila*.

2. ¿QUÉ QUIERO SABER, ENTENDER Y HACER? (CPA, PREGUNTA 1)

<table>
<tr><th colspan="3">Language 1 (Spanish/French)
Unidad 3: Mi casa es tu casa (ACTFL: Novice Mid)</th></tr>
<tr><td>Comunicación interpretativa</td><td>Comunicación interpersonal</td><td>Comunicación presentacional</td></tr>
<tr><td>Puedo identificar en un anuncio audiovisual las partes y muebles de una vivienda.</td><td>Puedo entrevistar a mi compañero/a acerca de su casa e intercambiar información acerca de la mía.</td><td>Puedo dar información oral acerca de mi casa con el apoyo de mis propias fotos en una presentación de Google Slides.</td></tr>
<tr><td>Puedo entender la situación de los muebles y los espacios de una casa.</td><td>Puedo participar en una conversación espontánea, preguntando y respondiendo a información acerca de la compraventa de una vivienda.</td><td>Puedo describir mi casa en un correo electrónico a un amigo hispanohablante/ francófono que viene a visitarme durante el verano.</td></tr>
<tr><td>Puedo entender anuncios por palabras del periódico e identificar las partes y las características de la casa.</td><td></td><td>Puedo diseñar un sitio web Google con información sobre una vivienda que vendo y alquilo</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Comunicación intercultural</td><td colspan="2">Puedo identificar diferentes tipos de viviendas en el mundo de la lengua meta.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Puedo comparar mi casa con otros tipos de viviendas en el mundo de la lengua meta.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Puedo hacer un diagrama de Venn comparando una vivienda rural y urbana.</td></tr>
</table>

Tabla 1 - Diseño de la Unidad 3, International Community School, Adís Abeba

Para empezar, presentamos los objetivos de aprendizaje de esta unidad a nuestros estudiantes. Como forma de visualizar lo que los estudiantes serán capaces de hacer al final de la unidad (más que qué estarán haciendo durante la unidad), presentamos nuestra meta: "(¡Mamá! ¡Papá!) Al final de esta unidad, podré describir, comprar, alquilar y vender casas en español/francés" (Reeves, 2011, pp. 19 y 23).

A continuación, los objetivos se detallan en una tabla respondiendo a la pregunta 1 de nuestra CPA (*¿Qué queremos que nuestros alumnos sepan, entiendan y hagan?*) reformulada para los estudiantes: ¿Qué quiero saber, entender y hacer?

Para conseguir nuestro objetivo llevaremos a cabo una serie de actividades o tareas. En la primera de ellas invitaremos a los estudiantes a reflexionar sobre los diferentes tipos de viviendas en el mundo (Etiopía, África, su país, un país hispano, un país francófono). Queremos despertar en ellos, y de forma afectiva, otras formas de ver el mundo y especialmente África, el continente donde vivimos, más allá de sus creencias preconcebidas y con la intención de hacerles hablar y expresar sus opiniones.



Imagen 2 - Estímulo visual inicial. Casas de Dalí, Frida Kahlo y tradicional de Etiopía

Las actividades que desarrollamos, normalmente a partir de fotografías y vídeos, son para aprender el léxico específico y las estructuras lingüísticas adecuadas para cumplir su objetivo. Hay actividades de escritura y lectura, en las que los estudiantes están expuestos a anuncios audiovisuales y por palabras de inmobiliarias reales. Los pasos exactos se detallan a continuación:

1. Presentamos a los alumnos los objetivos de la unidad, las expectativas y el modo de evaluación.
2. Reflexionamos sobre los tipos de casas en el mundo hispanohablante y francófono y en los países de origen de los estudiantes.
3. Los alumnos exploran el léxico relacionado con la casa a partir de imágenes auténticas: habitaciones, muebles, adjetivos para describir la casa (comunicación interpretativa, lectura).
4. Los alumnos crean un banco de léxico y estructuras gramaticales para describir (*es*...), dar información acerca de la casa (*está*…) y preguntar por la existencia o inexistencia de espacios y muebles: *(no) hay, (no) tiene*…
5. Los alumnos aplican este léxico y estas estructuras gramaticales para describir su propia casa (comunicación presentacional escrita y oral).
6. Los alumnos identifican en anuncios audiovisuales las estructuras de venta y alquiler de viviendas (comunicación interpretativa, auditiva).
7. Las profesoras modelan mediante un vídeo el proceso de compraventa y alquiler de casas (comunicación interpretativa, auditiva).
8. Los alumnos diseñan un sitio web *Google* que contiene los datos personales del agente, información de la agencia inmobiliaria y eslogan y dos anuncios de su vivienda en venta y en alquiler con el precio (comunicación presentacional, escritura).
9. Los alumnos diseñan su tarjeta de visita y un talonario de cheques que utilizarán durante la feria (comunicación presentacional, escritura).
10. Invitamos a estudiantes de niveles más avanzados y a la comunidad hispanohablante y francófona del colegio (padres, directores y otros profesores) a la feria inmobiliaria.
11. Durante la feria, los alumnos demuestran el conocimiento y competencia comunicativa interpersonal que han adquirido vendiendo y alquilando sus propiedades a la comunidad (comunicación interpersonal). En las conversaciones con sus interlocutores también practican estructuras lingüísticas aprendidas en las dos primeras unidades del curso (saludar, despedirse, agradecer, valorar, etc.).
12. Los alumnos hacen una autoevaluación del proyecto con una rúbrica y todos, profesores y alumnos, participamos en *un diálogo reflexivo* sobre el proyecto.

Tabla 2 - Pasos del proyecto

3. ¿CÓMO DEMUESTRO LO QUE HE APRENDIDO? (CPA, PREGUNTA 2)

Dos de los productos que nos ayudan a evaluar si los alumnos han logrado el objetivo de la unidad son el diseño de un sitio web *Google* y la participación en la feria inmobiliaria.

La feria inmobiliaria, que dura aproximadamente una hora, se realiza en un espacio público del colegio donde se distribuyen mesas y sillas para cada uno de los estudiantes de español y francés juntos. De esta manera ya facilitamos el entorno para una conversación inicial entre *agentes* y *clientes* sobre la lengua que hablaban. Algunos profesores y alumnos participan en conversaciones en las dos lenguas. Muchos de ellos adoptan un rol profesional pidiéndoles su tarjeta y haciéndoles preguntas espontáneas sobre datos de las viviendas o personales. Decoramos el espacio con pósteres de los anuncios que habían creado los alumnos en *Google Sites* y usan las fotos de sus anuncios como referente visual.

Les pedimos a los alumnos que grabaran con su teléfono o su computadora al menos tres conversaciones con sus *clientes* y las compartieran con las profesoras en *Google Classroom*. Facilitamos a todos los *clientes* una ficha con preguntas (*checklist*) para comprobar que los alumnos abordan los temas propuestos en la entrevista y los aspectos formales del sitio web *Google*.

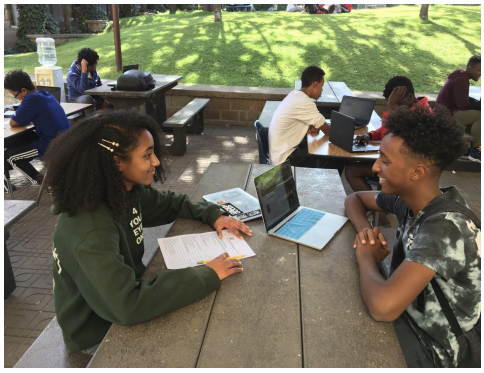



Imagen 3 - Estudiantes durante la feria inmobiliaria con sus clientes (otros alumnos y profesores)

Se evalúa tanto el proceso como los productos finales del proyecto. Los alumnos demuestran el conocimiento, las habilidades y las disposiciones que han adquirido de tres formas:

a. Comunicación interpretativa: trabajan con varios textos audiovisuales (anuncios) para demostrar que pueden entender, interpretar y analizar lo que leen o escuchan.

b. Comunicación presentacional:

- Oral: los alumnos participan en una entrevista simulada para prepararse para la conversación espontánea que tendrán con sus clientes durante la feria inmobiliaria.
- Escrita: los alumnos asumen el papel de agentes inmobiliarios y diseñan un sitio web *Google* en el que presentan información sobre sus datos personales y sobre las viviendas que ofrecen.

c. Comunicación interpersonal: lo más destacable es que es auténtica y espontánea. El día de la feria inmobiliaria, los alumnos graban al menos tres audios de sus interacciones con los invitados al evento.

4. ¿QUÉ HARÉ CUANDO NO ESTOY APRENDIENDO? (CPA, PREGUNTA 3)

Algunos retos que tuvimos son:

a. La heterogeneidad de estudiantes que tenemos en la clase con varios subniveles en el mismo grupo. Algunos de ellos asimilan el repertorio básico de palabras, frases sencillas y estructuras lingüísticas que les permiten comunicarse, mientras que otros se limitan a responder con monosílabos y su repertorio se limita a pocas expresiones lingüísticas y palabras aisladas. Para facilitar su aprendizaje, los profesores acuden al modelo de Respuestas a la

Intervención, Paso 1 (Fitzell, 2011) y representan las expectativas del proyecto que teníamos en un vídeo *YouTube* de muestra. Este recurso es muy valioso como referente continuo para los alumnos.

b. En los trabajos escritos, algunos estudiantes todavía confunden el uso de los verbos fundamentales (*ser, estar, tener y haber*) y tienen un control limitado del vocabulario específico. Muchos repiten las mismas palabras y memorizan, quizás sin entender nada de fraseología. *Teléfono, televisión, sofá, jacuzzi, refrigerador* eran las palabras más repetidas por su semejanza con el inglés. Consideramos el acto de escribir como un proceso. Por lo que los alumnos tienen la oportunidad de escribir su primer borrador y recibir *feedback* del profesor y de sus compañeros de clase. Este *feedback* les permite aclarar sus dudas y, posteriormente, mejorar la versión final de sus trabajos escritos. Además, se crean libretitas con estructuras lingüísticas y léxicas (iniciadores de preguntas y oraciones) para ayudar a aquellos estudiantes que no alcanzan a comunicarse de manera espontánea.

c. Algunos estudiantes no venían preparados y esto les provocó cierta angustia a la hora de interactuar con otros miembros de la comunidad invitados a la feria. Consecuentemente, este posible estrés afectó a la calidad de producción de su trabajo. La estrategia utilizada por las profesoras fue, en todo momento, de continua motivación y comprobación de que las tareas previas al producto final se estaban cumpliendo.

5. ¿QUÉ HARÉ SI YA LO HE APRENDIDO? (CPA, PREGUNTA 4)

Este proyecto puede ampliarse en varios niveles:

1. Nos encontramos con estudiantes que avanzan más rápido y a los que le proponemos practicar otras estructuras comunicativas más complejas en su nivel como son:

a. dar una opinión: *yo creo que…; para mí…*

b. preguntar por preferencias: *¿cuál te gusta más?*

c. expresar gustos, intereses y preferencias: *me interesa un chalé con jardín.*

d. proponer alternativas: *¿prefieres … o …?*

2. Puede llevarse a cabo un aprendizaje interdisciplinar con otros profesores de otras asignaturas como Negocios, Ciencias Sociales, Tecnología, etc., desarrollando otras competencias relacionadas con la compraventa de propiedades u otros enseres.

3. El alumno se convierte en agente social y puede desempeñar el rol de comprador o vendedor en otros ámbitos de la vida real, o, en su defecto, crear otros contextos en el aula que permitan a los alumnos replicar las estructuras aprendidas, por ejemplo, ir a una zapatería, una verdulería, una papelería, y ser capaces de negociar, pedir y dar información acerca de los productos que venden en dichas tiendas. Hay que señalar que la propuesta de este proyecto viene dada por las profesoras y en un proyecto realmente auténtico, el grupo de aprendientes, guiados por sus profesoras, establecerían, idealmente, un debate abierto para proponer ideas, y decidirían, entre todos, el tema. En esta fase de expansión podemos ofrecer a los alumnos total libertad para desarrollar este mismo formato en otros contextos de compraventa o negociación y que busquen ellos mismos las estructuras lingüísticas, léxico y habilidades que necesitan para presentar su proyecto final.

4. Para los alumnos interesados en la tecnología, pueden crear blogs para escribir reseñas de viviendas casas, publicar anuncios en redes sociales como *Instagram* o *Snapchat* y tuitear sus hallazgos o reflexiones sobre el tema.

CONCLUSIONES

Con lo que más disfrutamos en este proyecto fue ver cómo la mayoría de nuestros alumnos eran capaces de improvisar conversaciones porque no sabían lo que les iban a preguntar sus interlocutores. Brindarles la oportunidad de demostrar su competencia lingüística en un contexto más espontáneo. Muchos utilizaron su experiencia cultural previa o adquirida en el aprendizaje de otras lenguas para hacer conexiones interlingüísticas y *saber hacer*, compensando o desestimando estructuras que (no) les permitían comunicarse. El hecho de salir del aula hace que las diferentes competencias se refuercen y que la lengua no sea vista como un medio, sino como un fin. Gracias a este tipo de experiencias se pierde *el miedo* a comunicarse en una lengua extranjera. Habíamos realizado pequeños proyectos en clase, pero esta era la primera vez que hacíamos un proyecto de esta magnitud, en el que los estudiantes se enfrentaban a situaciones complejas y *reales*, cuya resolución estaba precedida de una investigación, más o menos dirigida por las profesoras y en la que ellos colaboraban, se comunicaban y pensaban de manera única. Somos conscientes de que el aprendizaje es una actividad sociocultural que nace de las vivencias y experiencias del aprendiente. En este sentido, nuestro proyecto convierte a los estudiantes en exploradores y dueños de su propio aprendizaje, interpretando y creando en cada fase del proyecto. La evaluación ha sido de carácter procesual y continuo, un diálogo de reflexión en el que todos, profesores y alumnos, hemos aprendido del proceso, de la consecución de objetivos, del trabajo individual y colectivo y del resultado final. Por supuesto, quedan aspectos que mejorar, pero podemos concluir que este es un proyecto relevante para poner en práctica algunas habilidades del siglo XXI: investigación, creatividad, innovación, pensamiento crítico, solución de problemas, comunicación interpersonal, reflexión sobre la identidad y la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blaz, D. (2002). *Bringing the Standards for Foreign Language Learning to Life*. Larchmont, Nueva York: Eye on Education.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD/Anaya.

DuFour, R. (2004). What Is a Professional Learning Community? *Educational Leadership. Schools as Learning Communities, 61*(8), pp. 6-11.

DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W y Mattos, M. (2016). *Learning by doing: A handbook for Professional Learning Communities at Work* (3ª ed.). Bloomington: Solution Tree Press.

Fitzell, G. S. (2011). *RTI Strategies for Secondary Teachers*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Legutke, M. y Thomas, H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. Londres: Longman.

Reeves, A. R. (2011). *Where great teaching begins. Planning for Student Thinking and Learning*. Alexandria, Virginia: ASCD.

Stuart, T. S. et al. (2018). *Personalized Learning in a PLC at Work. Student Agency Through the Four Critical Questions*. Bloomington: Solution Tree.

Tremblay, R. et al. (1990). *National Core French Study: The Communicative/ Experiential Syllabus*. Ottawa: Canadian Association of Second Language Teachers.