Más allá del producto final en la enseñanza por proyectos en ENE: el valor del aprendizaje durante el proceso

Yolanda Nieves de la Vega
IESE Business School Universidad de Navarra

RESUMEN

En el contexto de clase de Español de Negocios (ENE), el método de proyectos debe entenderse como un proceso interactivo entre el aprendizaje y el mundo laboral, entre el individuo y el grupo. Las diferentes fases del proyecto hacen que los aprendices lleven a cabo un proceso permanente de reflexión sobre su forma de actuar. Es precisamente este proceso permanente de interacción entre los miembros del grupo y de reflexión lo que hace que los estudiantes vayan más allá de la lengua y de la realización del producto final en la enseñanza de ENE. El producto final, aunque es un aspecto muy importante, es solo un componente del proyecto. El trabajo por competencias no lingüísticas en el ámbito de ENE es el valor añadido de este enfoque.

La presente comunicación viene motivada por inquietudes derivadas de la práctica docente, que me han llevado a reflexionar, investigar e integrar diferentes herramientas metodológicas en el curso de español de negocios para ayudar a mis estudiantes en su proceso de enseñanza/aprendizaje y prepararlos para que puedan desenvolverse en contextos profesionales. Tiene como objetivo, por un lado poner de manifiesto el valor del uso de los proyectos en clase de ENE resaltando la enseñanza/aprendizaje por competencias durante el proceso y, por otro lado, partiendo de una experiencia de trabajo por proyectos, proponer una serie de consideraciones para su implementación en el aula de manera que los docentes tengan algunas herramientas para, teniendo en cuenta su contexto profesional, diseñar y llevar a cabo sus propios proyectos.

1. ALGUNAS RAZONES PARA INCORPORAR EL TRABAJO POR PROYECTOS EN EL CURSO DE ESPAÑOL DE NEGOCIOS

Desde una perspectiva constructivista, los alumnos construyen su propio aprendizaje gracias a todos los factores externos de los que se ve afectados. Este aprendizaje de la realidad es propio de cada persona y no es una copia exacta de lo que percibe; se entiende que cada persona percibe la realidad de una forma diferente y cada uno aprende de una manera diferente. El modelo constructivista está centrado por tanto en la persona, en su interacción con lo que le rodea y con las personas que le rodean.

El aprendizaje por proyectos está pedagógicamente fundamentado en el enfoque constructivista, ya que el conocimiento se construye como un proceso de interacción entre la información procedente del medio y la que el sujeto ya posee, y a partir de las cuales se crean y construyen nuevos conocimientos. Por tanto podemos hablar de unos fundamentos pedagógicos, en los que se sustenta el trabajo por proyectos: la enseñanza por descubrimiento (Jerome Brunner); el aprendizaje significativo (Ausubel); el desarrollo individual hacia las operaciones lógicas y formales (Piaget) y el constructivismo en el lenguaje (Vigotsky).

El trabajo por proyectos es importante en la sociedad actual en la que los docentes trabajamos con grupos de estudiantes que tienen diferentes estilos de aprendizaje, diferentes antecedentes y experiencias culturales y niveles de habilidad. Utilizar un enfoque basado en proyectos que se construye sobre las fortalezas individuales y sociales de los estudiantes les permite explorar sus áreas de interés y aprender de la experiencia *(learning by doing)*.

Teniendo en cuenta estas consideraciones y después de investigar su utilización tanto en contextos universitarios como profesionales, empecé a reflexionar sobre la manera de implementar en el curso de español de negocios una herramienta metodológica que:

- sitúa al alumno como protagonista y al mismo tiempo como responsable de su proceso de aprendizaje;
- tiene en cuenta y favorece las habilidades y fortalezas individuales de los estudiantes y las pone al servicio del grupo;
- tiene en cuenta el proceso y la tarea de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y da valor a ese proceso;
- fomenta la enseñanza de saberes asociados a las competencias y que después tendrán un impacto en su futuro profesional;
- trasciende el espacio del aula y se alinea con el aprendizaje experiencial.

Algunos autores han dado algunas aproximaciones sobre la definición de trabajo por proyectos que en general se define a partir de las características de esta estrategia de enseñanza. Por este motivo, algunos autores (Fridrich, 1964; Klafki, 1970; Bastian and Gudjons, 1988; Legutke y Thomas 1991, y el mismo Frey, 1982 entre otros) consideran que se puede llegar a delimitar el concepto de enseñanza/aprendizaje por proyectos de forma más clara a través de la identificación de sus características principales.

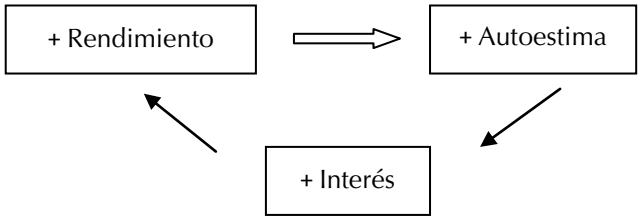
Frey (1982: 16) se decide por una caracterización basada en las actividades propias de los participantes de un proyecto. Bastian y Gudjons (1988:15) proponen diez características que según ellos contribuyen a esclarecer el significado de lo que es el trabajo por proyectos. Su caracterización se centra en la actividad misma y no en lo que hacen los participantes, como en el caso de Frey.

Para aquellos que estén interesados en los autores que se han ocupado de definir e identificar las características del trabajo por proyectos, podéis encontrar los estudios realizados por estos autores en la bibliografía.

En la literatura sobre este enfoque metodológico se describen muchos beneficios del trabajo por proyectos. Me gustaría compartir aquí algunos aspectos que a lo largo de muchos semestres se han hecho visibles y han emergido en el proceso de realización de los diferentes proyectos que han creado y desarrollado los estudiantes y que nos animan y motivan a continuar y mejorar la implementación de esta herramienta metodológica como parte relevante del curso.

1.1 Aspectos relacionados con la motivación y la disposición a aprender

— Se sienten motivados por trabajar en un tema o una idea que les interesa, que pueden seleccionar y en el que se sienten implicados. Se sienten responsables individual y grupalmente y eso les motiva a hacer un buen trabajo. Los estudiantes desean participar y aportar al proyecto sus conocimientos, sus experiencias anteriores, y explicar sus habilidades individuales porque su aportación proporciona valor a la idea.
— Se sienten orgullosos de lo que hacen y sienten la necesidad de explicar lo que van haciendo y aprendido, la experiencia, por lo que muestran mayor interés en que la forma de comunicarlo sea clara, relevante e interesante para los otros estudiantes. Cuando los miembros de un grupo cooperan en positivo, el resultado es mejor y sienten mayor satisfacción.



1.2 Aspectos relacionados con las habilidades sociales y personales

— Desarrollan la habilidad para negociar: qué tema quieren seleccionar, sobre qué les gustaría investigar y saber más, qué temas interesan al grupo, quién hace qué, por qué hacen una cosa y no otra, por qué un estudiante hace una parte u otra del proyecto, para qué realizan una tarea u otra. En este proceso se generan entre los miembros del grupo y entre el grupo y el docente interacciones que generan preguntas, sugerencias, propuestas que se vehiculan a través de la lengua meta y que los ponen en la necesidad de aprender y poner en práctica herramientas lingüísticas y estrategias comunicativas.
— Desarrollan la habilidad para tomar decisiones de forma individual (qué quiero hacer, cómo lo puedo hacer, por qué voy a hacer esto, qué puedo aportar, qué me interesa y por qué) que tienen que argumentar y justificar ante los

otros compañeros y de forma grupal (qué información es relevante, cómo gestionar la información, cómo llegar a acuerdos…) que han de consensuar.

— Desarrollan la habilidad para enfrentarse a dificultades (sobre el tema, sobre el trabajo, sobre el grupo). Tienen que ser creativos y tomar la iniciativa para buscar, proponer y gestionar soluciones que pueden dar mejores o peores resultados, pero que les enseñan a pensar y reflexionar sobre su actuación.
— Desarrollan la habilidad para trabajar colaborativamente. Colaboran para construir conocimiento, son conscientes de ese conocimiento y aprenden unos de otros. Como dice Robert Slavin, «cooperar para aprender y aprender para cooperar».

1.3 Aspectos relacionados con las habilidades interpersonales

— A medida que los estudiantes aprenden a trabajar en grupo pasan de pensar en el «yo individual» a pensar en «los otros y yo» y tomar conciencia del valor del «nosotros», favoreciendo de esta manera actitudes como:

  – escuchar de forma activa y respetuosa a sus compañeros;
  – valorar y aceptar puntos de vista de otros;
  – exponer sus ideas y planteamientos en forma argumentada;
  – ser tolerante con otras propuestas si tienen argumentación de peso;
  – tomar en consideración los intereses de los otros participantes para buscar acuerdo.

— La heterogeneidad del grupo (con estudiantes de diversos niveles de conocimiento, motivaciones, intereses, personalidades, etc.) al mismo tiempo que lo enriquece puede crear tensiones y conflictos en los que las capacidades afectivas están implicadas. Cuando trabajan en proyectos de forma repetida aprenden a controlar su descontento, a gestionar su estrés, a moderar discrepancias que puedan aparecer; para ello, deberán hacer uso de sus habilidades interpersonales. La resolución de los diferentes problemas y acciones requeridas para el éxito necesita la participación de las capacidades intelectuales y creativas de todos.

1.4 Aspectos relacionados con las habilidades organizativas

— Un grupo que aprende a trabajar bien como grupo aprende a dividirse la tarea, beneficiándose de los puntos fuertes de cada uno mediante la cooperación.
— El grupo se marca objetivos concretos, medibles y acuerdan un marco de trabajo temporal que intentan cumplir. Durante el proceso aprenden a ponerse objetivos alcanzables y a cumplirlos.
— El grupo ha de gestionar y sobretodo aprovechar bien el tiempo dentro y fuera de la clase.

1.5 Habilidades relacionadas con el trabajo colaborativo

- Construyen conocimiento a partir de las habilidades y fortalezas de cada uno de los miembros del grupo. El éxito del grupo depende del éxito de todos. El éxito en la realización de las tareas que tienen que llevar a cabo durante el proceso de realización del proyecto depende de las habilidades cooperativas de los miembros de cada grupo, que organizan el trabajo, siguen el proceso y el progreso, se responsabilizan de lo que hacen y resuelven los problemas que van apareciendo.
- Buscan soluciones y propuestas en grupo: debaten, intercambian ideas, generan muchas preguntas/ respuestas porque gran parte del proceso de trabajo se realiza a través de la interacción oral: necesitan comunicar sus ideas, opinar sobre las ideas de otros o conocer y valorar puntos de vista.
- Los estudiantes que consideran que no tienen el mismo nivel de competencia comunicativa que los otros alumnos encuentran otras maneras de participar y aportar al proyecto porque tienen otras habilidades que ayudan a construir conocimiento y eso hace que estén motivados y predispuestos a aprender. En el aprendizaje por proyectos, los estudiantes son «socios del aprendizaje», haciendo posible su contribución a los contenidos y a los procesos.
- El trabajo en pequeños grupos reduce la ansiedad y la tensión de aquellos estudiantes que en el «grupo clase» no están cómodos cuando son el foco de la clase y se sienten inseguros. Estos estudiantes se relajan y comunican mejor en grupos pequeños porque el grupo difumina está atención.
- Alumnos que se sienten inseguros en el grupo clase interactúan mejor en grupos pequeños, en «su grupo», porque no tienen miedo de preguntar y se sienten apoyados afectivamente por los otros compañeros, dándose así movimientos de andamiaje en los que unos alumnos son tutores de otros y eso permite a los menos avanzados progresar con la ayuda de los demás.
- Un estudiante que encuentra dificultades en la realización de la tarea puede dirigirse al grupo para pedir ayuda y refuerzo afectivo, de esta forma puede conseguir aquellos objetivos que solo no hubiera podido alcanzar. La interacción grupal amplia la zona de desarrollo próximo permitiendo que el estudiante alcance metas que de otra manera no hubiera conseguido.
- Cuando un estudiante expresa sus ideas los demás deben escuchar, intentar comprender el contenido del mensaje para tomar decisiones y hacer preguntas; la clarificación y explicación que sigue es una parte muy importante del proceso cooperativo y requiere habilidades comunicativas desarrolladas. El apoyo del grupo facilita el buen entendimiento del material y una mejor comprensión de lo aprendido y en este entorno se producen episodios de negociación del significado.

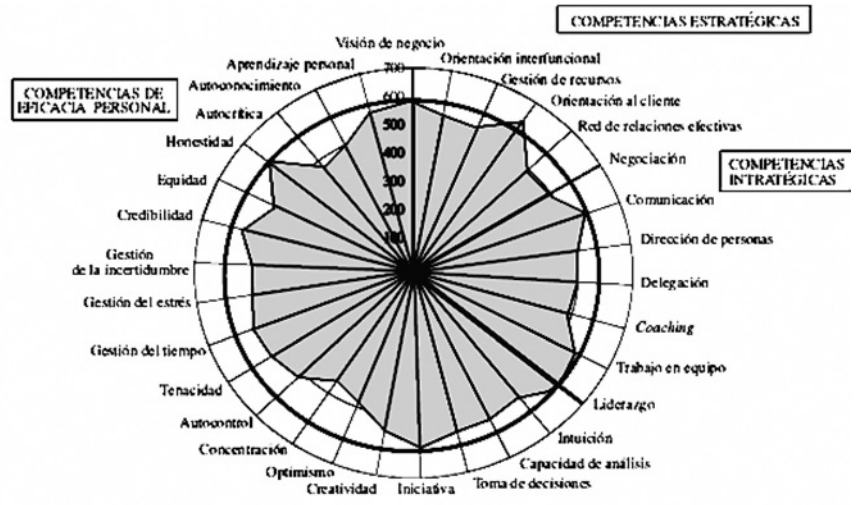
En la fase de trabajo colaborativo, los estudiantes se comprometen activamente en el proceso de aprendizaje, tal y como hemos mencionado, desarrollan habilidades para la resolución de problemas, toman decisiones y se benefician del intercambio de ideas.

El aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes compartir ideas entre ellos o servir de caja de resonancia a las ideas de otros, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones, habilidades todas, necesarias en los futuros puestos de trabajo (Bryson, 1994; Reyes, 1998).

2. EL VALOR AÑADIDO DEL TRABAJO POR PROYECTOS EN CLASE DE ESPAÑOL DE NEGOCIOS

En el contexto de clase de ENE, «el trabajo por proyectos es una estrategia de enseñanza que constituye un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, desarrollan, implementan y evalúan proyectos que tienen una aplicación en el mundo real» (Blank, 1997, Dickinson, 1998) y en sus futuras posiciones profesionales y directivas (Bottoms & Webs, 1998).

Todos los aspectos que hemos ido mencionando se hacen visibles con la colaboración y el trabajo conjunto del docente y los estudiantes en el aula a lo largo del proceso de aprendizaje. De los beneficios de la utilización de esta herramienta de enseñanza que hemos señalado y que hemos podido ver directamente en el aula a lo largo de muchos semestre se desprende que el trabajo por proyectos en clase de español de negocios tiene un «valor añadido» ya que puede ser una herramienta de conocimiento y desarrollo personal desde el momento en que a través del proceso de elaboración del proyecto, dentro y fuera de clase, los estudiantes trabajan algunas competencias profesionales que les van a acompañar en su futuro profesional[1].



[1] García-Lombardía, P., Cardona, P. y Chinchilla M. N. (2001). *Las competencias directivas más valoradas*. IESE Occasional Paper OP n.º 01/4

Las empresas necesitan profesionales con competencias técnicas, (referidas a un puesto concreto), y competencias directivas o genéricas, que se clasifican de la siguiente manera: competencias estratégicas, que se refieren a la capacidad de un directivo y a su relación con el entorno externo de la empresa; competencias intratégicas que se refieren a las relaciones interpersonales, la comunicación, trabajo en equipo, todo lo relacionado con la actitud y aptitud de los colaboradores, y competencias de eficacia personal que se refieren a los hábitos básicos de una persona con ella misma y con su entorno.

Por eso, el trabajo por proyectos, además de ser una herramienta de aprendizaje, proporciona una serie de beneficios profesionales que los docentes debemos identificar transmitir a los estudiantes explicando el valor en su futuro profesional y favorecer a lo largo de todo el proceso de implementación del proyecto. Los proyectos favorecen la formación de saberes asociados a las competencias profesionales y con su uso sistemático se promueve un aprendizaje con sentido profesional.

Esta estrategia de enseñanza-aprendizaje es una forma ideal de integrar los aspectos formales, los contenidos socioculturales, el desarrollo de las capacidades cognitivas y organizativas de los alumnos y, al mismo tiempo, aspectos menos tangibles como el trabajo cooperativo, la toma de responsabilidad, la autonomía y la responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje.

3. CONSIDERACIONES PRÁCTICAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA DE ESPAÑOL DE NEGOCIOS

Como docentes, cuando decidimos incorporar el trabajo por proyectos en la clase de ENE tenemos que pensar en una formación orientada a las competencias en acción y favorecer que se den las condiciones dentro y fuera del aula para crear contextos de aprendizaje que faciliten la construcción de conocimiento y que al mismo tiempo entrenen a los estudiantes en el desarrollo de esas competencias profesionales.

3.1 El aula como espacio de diálogo: Que sean felices

Es importante considerar el proceso de trabajo como parte fundamental del aprendizaje y de la dinámica de la clase: se planifica, se negocia, se crea, se resuelven dificultades, se toman decisiones y se reflexiona en clase para aprender del proceso mismo.

Como docentes, tenemos que aprovechar la oportunidad para romper el individualismo y fomentar un trabajo en colaboración en busca de soluciones consensuadas y poner a los alumnos en situaciones en las que tengan que poner en práctica habilidades como la gestión del tiempo, la gestión de la información, la comprensión ante opiniones diferentes, la creatividad y la toma de iniciativa, la comprensión y aceptación de otros puntos de vista.

Algunas veces a los docentes nos parece que en el marco del *syllabus* establecido en el curso no hay espacio para trabajar en proyectos en clase porque requiere mucho tiempo y este tiempo está destinado a otros contenidos. Cuando trasladamos el trabajo en grupo fuera del aula, nos perdemos la oportunidad de aprovechar las interacciones y el trabajo cooperativo que se establece entre nuestros estudiantes para enseñarles aquello que necesitan para llevar a cabo este trabajo en grupo y, al mismo tiempo, nos perdemos la posibilidad de facilitar y promover los aprendizajes que se generan en ese proceso. Incorporar al aula siempre que sea posible el trabajo en grupo favorece la creación de esos espacios de diálogo y aprendizaje que permiten a los estudiantes vivir el entorno del aula como un lugar en el que el aprendizaje va mucho más allá de la competencia gramatical.

3.2 Crear vínculos desde el primer día

Sin previo aviso y sin una mínima preparación y mentalización del grupo de estudiantes, es muy difícil que estén predispuestos a participar activamente en el aprendizaje cooperativo. Muchos de los alumnos que quieren aprender y mejorar, que están motivados para ello y que tienen una buena capacidad y un mayor grado de autonomía, es muy habitual que prefieran o estén acostumbrados a trabajar de forma individual, por eso, desde el primer momento tenemos que cuidar el grupo, hay que disponer de recursos apropiados para avanzar en el conocimiento del grupo, en el autoconocimiento y la cohesión del grupo como una condición necesaria para estructurarlo de forma cooperativa.

Antes de introducir el aprendizaje cooperativo, tenemos que preparar al grupo, e ir creando, poco a poco, un clima favorable a la cooperación, la ayuda mutua, la solidaridad… El objetivo es incrementar, desde el primer día y paulatinamente, la conciencia de grupo, en el sentido de que entre todos conforman una pequeña comunidad de aprendizaje.

Se trata, en definitiva, de programar una serie de dinámicas de grupo y otras actividades que faciliten este «clima» y contribuyan a crear esta «conciencia de grupo» colectiva. A medida que el grupo vaya acumulando pequeñas experiencias positivas de trabajo en equipos cooperativos su cohesión como grupo también irá aumentando, y cuanto más cohesionado esté, más fructíferas serán las sucesivas experiencias.

Las técnicas de grupo requieren una atmósfera cordial, un clima distendido que facilite la acción. Por ello es muy importante que el docente guíe y acompañe a los alumnos en el sentido de fomentar y desarrollar actitudes de escucha activa, empatía, respeto, comprensión y participación, ya que muchas veces no están habituados a ese tipo de actitudes en una clase de lengua extranjera.

3.3 Acciones imprescindibles: explicar - escuchar - facilitar - implicar

Una de las claves para el trabajo por proyectos es explicar a los alumnos qué vamos a hacer, por qué y para qué vamos a trabajar por proyectos, poniendo énfa-

sis tanto en el valor profesional como en el valor del proceso y el aprendizaje que subyace al proceso de trabajo.

Para que el proyecto se desarrolle de manera efectiva es esencial que todos los participantes tengan claros los objetivos; tanto el docente, como el estudiante, deben hacer un planteamiento que explique los elementos esenciales del proyecto y las expectativas respecto a este. Los objetivos bien definidos incitan a trabajar.

El profesor propone diversas ideas pero da libertad a los estudiantes para que sean creativos e imaginativos y propongan otras, haciendo hincapié por un lado en que el proyecto tiene que ser interesante y motivador para ellos y por otro en que también será algo que tendrán que compartir después con el grupo. Es importante remarcar que los intereses de los estudiantes no siempre afloran espontáneamente, sino que a veces empiezan a ser creativos e imaginativos a partir de una lista previa de ideas, por eso es bueno que el docente proponga temas, proporcione ideas a los que no son tan imaginativos y al mismo tiempo dé opciones a los que son más creativos de poder desarrollar las suyas.

La personalidad entusiasta, tolerante y comprensiva del docente actúa indudablemente como factor decisivo en la motivación de los estudiantes. Si el docente vive las clases y se genera un clima de interacción afectiva, los alumnos lo perciben y se implican más y mejor. Al mismo tiempo que los hacemos responsables de su proceso de aprendizaje y les damos autonomía para tomar decisiones, hemos de escuchar y atender a lo que nos dicen o lo que no nos dicen, tener en cuenta sus apreciaciones, sus consideraciones y reflexiones e incorporarlas en la medida de lo posible en las siguientes propuestas de trabajo.

Implicar a los estudiantes, incorporar elementos de refuerzo positivo sobre lo que están desarrollando, dedicar tiempo al *feedback* constructivo refuerza la autoestima y mantiene la motivación.

En definitiva, entusiasmarse con ellos, valorar su creatividad y estimularla sin miedo: que disfruten de lo que hagan.

3.4 Dar valor a los que saben y a lo que hacen: permitir que hagan

Algunas veces y por razones muy variadas, los docentes pensamos que somos responsables de decidir lo que los estudiantes necesitan hacer en cada momento y tenerlo todo planeado, organizado y temporalizado para que todo encaje dentro del tiempo, el programa y los contenidos del curso. Si consideramos que el alumno es al mismo tiempo protagonista y responsable de su aprendizaje, deberíamos dejar de pensar en que el profesor tiene que proponer, dar instrucciones, planificar qué van a hacer y controlar todo lo que ocurre para dejar paso a que los estudiantes imaginen, creen, inventen, tomen la iniciativa, interactúen libremente. Confiar en ellos para que sean autónomos y lleven las riendas de su propio aprendizaje.

Si les explicamos qué es lo que estamos haciendo, por qué y para qué lo estamos haciendo, creamos vínculos de confianza profesor-alumno, favorecemos actitudes de compromiso y damos valor a esa responsabilidad que les ofrecemos sobre la gestión de su propio aprendizaje y de su propio trabajo.

El profesor:

– Escucha propuestas y las considera		– Aceptar, rechazar o juzgar sus propuestas
– Explica		– Dar instrucciones
– Sugiere	**EN LUGAR DE**	– Dirigir las acciones
– Propone preguntas		– Dar respuestas
– Genera reflexión		– Dar soluciones a los problemas

El profesor escucha, aconseja, propone soluciones a los problemas de lengua y pregunta qué es lo que el grupo tiene pendiente de hacer, las dificultades a las que se han enfrentado, el rol que ha desempeñado cada miembro del grupo, si se han sentido cómodos en su papel, si han negociado y tomado decisiones, cómo lo ha hecho y por qué lo han hecho de esa manera.

3.5 Abrir puertas y ventanas

Aunque no siempre es posible, combinar el trabajo en el aula con la realización de encuestas fuera del aula y una actividad relacionada con el tema del proyecto favorece el aprendizaje global de los estudiantes. Cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de responder a un amplio abanico de situaciones reales, se consolida en ellos un conocimiento significativo, contextualizado, transferible y funcional, y se fomenta su capacidad de aplicar lo aprendido. El desarrollo de competencias justifica la atención a la integración de experiencias de aprendizaje fuera del aula como mecanismos para complementar o potenciar la enseñanza formal.

Hay muchos tipos de proyectos y formas de investigar y recopilar información. Por nuestra experiencia, la utilización de cuestionarios como medio para recoger información resulta muy atractiva y motivadora para los participantes, ya que en el proceso de diseño del contenido del cuestionario, del tipo de preguntas, en la información que quieren obtener, intervienen sus deseos, sus conocimientos previos sobre el tema, su experiencia personal, cultural y profesional, y resulta muy enriquecedor para todos los miembros del grupo.

Las salidas didácticas se caracterizan no solo por estimular el interés y la curiosidad del individuo por aprender, involucrándolo en su propio proceso de aprendizaje, sino también por favorecer la construcción de un conocimiento contextualizado y especialmente significativo, fruto de la interpretación de aquello que percibimos.

3.6 Ayudar a reflexionar

Tal y como hemos visto, el proceso de realización del proyecto es igual o más importante que el producto final, por eso las tutorías individuales o grupales y la reflexión sobre el proceso de trabajo en equipo, las dificultades que se han encontrado y la gestión y resolución de esas dificultades son aspectos esenciales de ese tipo de enseñanza/aprendizaje por competencias no lingüísticas.

Es importante que el docente ayude en el proceso de estructuración del proyecto, identificando problemas de dinámicas de grupo y aportando métodos de trabajo para resolverlos, que invite a los alumnos a reflexionar sobre el porqué y el para qué de las acciones que llevan a cabo, y genere preguntas sobre el proceso de aprendizaje y el valor de la experiencia. En definitiva, para hacer que la experiencia sea valiosa en sí misma.

A lo largo de toda la implementación, pero especialmente antes de cerrar el proyecto, es necesario facilitar la reflexión y evaluación general de la experiencia considerando lo siguiente:

- Reflexión sobre lo que ha funcionado y lo que se puede mejorar. Propuestas de mejora.
- Valoración y revisión de los errores y éxitos logrados.
- Vivencias y experiencias sobre lo que se ha logrado o lo que se esperaba lograr. Gestión de las expectativas.
- Reflexión del «rol» que ha representado cada miembro del equipo.
- Reflexión sobre la experiencia: ¿cómo la han vivido?, ¿cómo han gestionado y resuelto las dificultades que han ido apareciendo?, ¿cómo han trabajado como grupo?, ¿fortalezas?, ¿debilidades?, ¿qué han aprendido como grupo, como individuos?
- Valor del aprendizaje para su futuro profesional.

Asimismo, mediante la evaluación posterior al proyecto realizado (por ejemplo a través de un análisis DAFO), pueden reflexionar sobre ellos mismos, sus capacidades, habilidades y su papel dentro del equipo.

4. CONCLUSIONES

Los docentes que impartimos español y, en especial español de negocios, y que sentimos que tenemos una responsabilidad para con nuestros estudiantes en su proceso de formación y en su preparación para que se desenvuelvan en contextos profesionales con eficacia, no podemos dejar pasar la oportunidad de hacerlos conscientes de este proceso de aprendizaje subyacente que se da en este tipo de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, el trabajo por proyectos les ayuda a conocerse como personas, conocerse dentro del grupo y conocerse en relación al proyecto, y los docentes debemos aprovechar estas sinergias entre el aprendizaje y el desarrollo personal y

profesional para diseñar, poner en marcha, reflexionar y evaluar los proyectos en la clase de español de negocios.

La secuenciación, las fases prácticas de implementación de los proyectos en el aula y la evaluación no han tenido cabida en esta comunicación, pero seguro que formarán parte de otro encuentro entre profesores con ganas de hacerse preguntas y reflexionar sobre su práctica docente para buscar la mejor manera de ayudar a nuestros estudiantes, para experimentar nuevos métodos y estrategias y para innovar en nuestras queridas aulas.

Para terminar, citar unas palaras del profesor Manuel de Jesús Gómez Candiani sobre su práctica docente que seguro que nos inspirarán y acompañarán en nuestras reflexiones futuras:

> Considero que tenemos que educarnos como maestros para aprender a ver. Miremos a nuestros alumnos, pero además de observar su rostro, veamos su personalidad llena de gustos, intereses o actitudes ante la clase o, inclusive, ante la vida. No solamente nos permitirán aprender algo sobre ellos, seguramente nos dejarán reconocernos y aprender algo sobre nosotros mismos (…).
>
> Formar personas implica también escuchar. Escuchar significa ver a los estudiantes, oír lo que nos están diciendo y saber si aquello que se muestra tiene de fondo algo sobre lo que debemos trabajar con el fin de ayudarlos a formarse (…).
>
> Aprovechemos la oportunidad de ver a la persona que hay en cada uno de nuestros alumnos; escuchemos lo que dicen y dejan de decir; y permitámonos hacer algo por cada uno de los muchachos que pasa por nuestras aulas (…).
>
> Ahora, que hablamos de maestros que en lugar de educar, forman; que más que transmitir conocimientos, los facilitan; o que antes que ofrecer una cátedra, promueven el trabajo activo y la participación continua, puedo afirmar categóricamente que como profesor he tenido que aprender a ver, a escuchar y a hacer[2].

BIBLIOGRAFÍA

Billorou, N., Lasida, J. y Mertens, L. (1999). *Competencias y formación: una experiencia con el método AMOD. Proyecto de competencias laborales*. Uruguay DINAE. MTSS.

Bogoya Maldonado, D. (1999). «Proyecto sobre evaluación de competencias», en *Memorias del taller sobre evaluación de competencias básicas*, Universidad Nacional de Colombia.

Canale, M. y Swain, M. (1980). «Theoretical Bases of Communication Approaches to Second Language Teaching and Testing», *Applied Linguistics,* vol. 1, 1, pp. 1-47.

Dörnyei, Z. (1994). «Motivation and motivating in the foreign language classroom», *The Modern Language Journal,* 78, pp. 273-284.

[2] Lic. Candiani *Gómez, M*. J. S*aber ver, saber escuchar, saber actuar,* Estudios Superiores de Monterrey Campus Preparatoria Cumbres.

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
Kevin, S. y Thompson, S. (2007). «Project-Based Learning Practical» en *Learning & Leading with Technology,* agosto de 2007, ISTE. Traducción al español realizada por Eduteka.
Landone, E. (2004). «El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas», en *Revista RedEle*, n.º 0, marzo 2004.
Long, M. (1985). «The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards Task-based Language Teaching», en K. Hyltenstam y M. Pienemann (eds.), *Modelling and Asessing Second Language Acquisition*. London: Multilingual Matters.
Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*; Cambridge: Cambridge University Press.
Project Based Learning Handbook. Buck Institute for Education. CA: http://www.bie.org/pbl/overview/whatis.html
Houghton Mifflin. *Project Based Learning Space*. http://www.hmco.com/college/education/pbl/background.html
Pujolás, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*, Barcelona: Editorial Graó.
Ribé & Vidal, (1993). *Project Work Step by Step*, Oxford: Heinemann.
Slavin, R. (2007). *Método Student Team Learning (Aprendizaje por equipos de estudiantes)*. Información disponible en http://www.csos.jhu.edu/ y http://www.corwinnpress.com
Trujillo, F. (2002). «Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua», en *Publicaciones*, 32, pp. 147-162. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Melilla. Universidad de Granada.
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Cambridge: MA: Harvard University Press.
Webb, N.M. (1982). «Group Composition, Group Interaction and Achievement in Small Groups», en *Journal of Educational Psychology,* J 74(4) pp. 475-484.
Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.