De la pizarra a Instagram: español para el turismo mediante el aprendizaje basado en proyectos

Ana León-Manzanero
Latvian Academy of Culture, Letonia

Resumen

Este trabajo presenta una propuesta didáctica que persigue promover el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) y español para fines específicos (EFE) a partir de los presupuestos metodológicos del aprendizaje basado en proyectos (ABP). Se implementó con las alumnas del Grado en Relaciones interculturales de la Academia de Cultura de Letonia y fue reconocida por el Ministerio de Cultura con el sello LV100, otorgado a las iniciativas que entre 2017 y 2021 han contribuido a dar visibilidad al país en el marco de la celebración del centenario de la proclamación de la República de Letonia. El artículo describe las distintas etapas del proyecto y da las claves para su realización en otros contextos de aprendizaje de EFE o ELE. Las principales conclusiones del trabajo son que el ABP fomenta tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de competencias, y evidencia la transferibilidad de lo aprendido en el aula al desempeño de una labor profesional. Además, la vinculación del ABP al uso de redes sociales como recurso didáctico influye de forma directa en el aumento de la motivación, según la valoración de las participantes.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos, competencia comunicativa intercultural, TIC, redes sociales en educación, EFE, ELE.

1. Introducción. El aprendizaje basado en proyectos y la enseñanza de idiomas

El aprendizaje basado en proyectos (ABP, en adelante) forma parte de las metodologías activas y, si bien tanto por su origen como por su mayor campo de implementación no había estado tradicionalmente relacionado con la enseñanza de idiomas, son ya varias las décadas durante las que ha ido abriéndose camino también en este contexto (Camps, 1996). León-Manzanero y Hernández Ortega (2020, p. 19) se hacen eco de publicaciones que constatan el interés que ha despertado el ABP en el marco de la enseñanza de ELE y EFE en los últimos años, en tanto que permite crear productos con un trasfondo lingüístico que responden a una necesidad real y que tendrán una recepción fuera del aula. En este sentido el ABP encaja en la propuesta del Consejo de Europa sobre la enseñanza de lenguas mediante enfoques orientados a la acción:

> The methodological message of the CEFR is that language learning should be directed towards enabling learners to act in real-life situations, expressing themselves and accomplishing tasks of different natures. […] It implies that the teaching and learning process is driven by action, that it is action-oriented. It also clearly suggests planning backwards from learners' real-life communicative needs, with consequent alignment between curriculum, teaching and assessment (Council of Europe, 2020, p. 29).

> Above all, the action-oriented approach implies purposeful, collaborative tasks in the classroom, the primary focus of which is not language. If the primary focus of a task is not language, then there must be some other product or outcome (such as planning an outing, making a poster, creating a blog, designing a festival or choosing a candidate) (Council of Europe, 2020, p. 30).

En el ámbito educativo los proyectos podrían ser definidos como un conjunto de tareas o actividades perfectamente organizadas y secuenciadas que dan como resultado final un producto auténtico dirigido a un destinatario real de carácter colectivo. Los proyectos integran contenidos del programa de la asignatura en la que se llevan a cabo, pero es frecuente que la trasciendan y adquieran un carácter interdisciplinar. La realización del proyecto requiere un periodo de tiempo relativamente amplio, en el que los miembros del grupo trabajan de manera colaborativa tanto dentro como fuera del aula. En este contexto de enseñanza-aprendizaje el papel del docente es el de facilitador (lo que suele implicar gestión de grupos, guía a lo largo del proceso y asesoramiento sobre fuentes/conocimientos), de modo que son los estudiantes los responsables de ir tomando decisiones consensuadas que les hagan avanzar hacia los objetivos establecidos en la planificación del proyecto, que incluye tanto la creación como la difusión.

En el campo de la enseñanza de idiomas para fines específicos, el ABP permite conectar de manera orgánica los contenidos del programa con situaciones comunicativas reales a las que se enfrentarán los alumnos en su desempeño profesional. Así mismo, ofrece la posibilidad de ponerlos en práctica durante el propio proceso de enseñanza-

aprendizaje más allá de la simulación en el aula, lo que convierte a los estudiantes en verdaderos agentes sociales, como reclaman el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002) y en consecuencia el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006).

Entre los beneficios que reporta la implementación del ABP, el más frecuentemente señalado es el crecimiento de la motivación y el compromiso de los alumnos (Alan y Stoller, 2005, p. 12; Ausín *et al.*, 2016, p. 32; Blumenfeld *et al.*, 1991; León-Manzanero y Hernández Ortega, 2020, p. 22). Alan y Stoller (2005, pp. 11-12) constatan también un aumento de los conocimientos (tanto en lo que se refiere a los contenidos de la asignatura y los recursos para su aprendizaje como a la lengua vehicular), junto a un desarrollo del pensamiento crítico, las habilidades sociales y la toma de decisiones. En el contexto de la enseñanza de ELE, León-Manzanero y Hernández Ortega (2020) subrayan la aportación del ABP al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural tanto de manera explícita (centrando los proyectos en la creación de contenidos de dicho ámbito) como implícita, dado que la combinación de este enfoque con el uso de las TIC abre las puertas a la colaboración entre alumnado de varios países y permite establecer un grupo receptor del proyecto perteneciente a una cultura diferente a la del emisor.

2. El aprendizaje basado en proyectos en la clase de español para el turismo. Una experiencia en las aulas universitarias de Letonia

Con el fin de mejorar su competencia lingüística e intercultural en el marco de la enseñanza formal de español para el turismo, se propuso a las alumnas del Grado en Relaciones interculturales de la Academia de Cultura de Letonia participar en una experiencia didáctica de implementación del ABP. De este modo las estudiantes crearon, desarrollaron y difundieron un proyecto en Instagram mediante el cual proporcionaban información referente a las artes, la naturaleza, la historia, las tradiciones, la gastronomía, etc. del país enfocada a potenciales turistas hispanohablantes. Su estructura homenajeaba al centenario del nacimiento de la República de Letonia (1918-2018): una publicación diaria cada uno de los cien días anteriores a la fecha de su celebración. El proyecto se creó en 2018, pero sigue de actualidad al haberle otorgado el Ministerio de Cultura de Letonia el sello LV100, con el que se reconocen las iniciativas que entre 2017 y 2021 han contribuido a dar visibilidad al país en el marco de la celebración del centenario de la proclamación de la República de Letonia.

A pesar de que el proyecto en sí mismo tiene una vinculación directa con la historia y la cultura del país en que fue realizado, el modelo es fácilmente exportable a otros contextos geográficos. En este sentido, conocer los aspectos principales sobre su origen, fases de desarrollo y proceso de difusión puede ser ilustrativo para otros docentes que deseen implementar el ABP, especialmente para quienes busquen introducir nuevos enfoques en la enseñanza de EFE o simplemente reflexionar sobre los beneficios del uso de las redes sociales como recurso didáctico.

2.1. Contextualización: el entorno del proyecto y sus protagonistas

El proyecto que se presenta a continuación fue desarrollado en el curso académico 2017-2018 en la Academia de Cultura de Letonia (Latvijas Kultūras akadēmija), institución pública de enseñanza superior situada en Riga en la que se imparten estudios de lengua y cultura española desde 1995 dentro de la especialidad Relaciones interculturales entre Letonia y España (cuatro años de duración) del Grado en Humanidades (León Manzanero, 2017, p. 275).

El proyecto formaba parte de la programación académica de la asignatura obligatoria *Relaciones interculturales entre Letonia y España en el contexto europeo*, que tiene asignados un total de 7.5 ECTS impartidos entre el tercer y cuarto año de estudios. En el tercer curso la asignatura se evalúa con la calificación "apto"/ "no apto", y en el cuarto curso con una nota numérica de 0 a 10, según el sistema oficial de la Academia de Cultura de Letonia (León Manzanero, 2017, p. 280). Es en el segundo semestre del tercer curso cuando se incluye un módulo dedicado a las relaciones entre Letonia y España a través del turismo, en el que los estudiantes deben ampliar los conocimientos lingüísticos adquiridos en la asignatura *Español para fines específicos* impartida en el segundo curso (6 ECTS) y desarrollar su competencia intercultural mediante la creación y difusión de un proyecto realizado de manera colaborativa entre todos los estudiantes.

En el curso académico que nos ocupa el grupo estaba formado por 10 alumnas de edades comprendidas entre los 20 y los 22 años, que habían estudiado juntas durante 5 semestres. Todas ellas tenían nacionalidad letona y el letón era su lengua materna. Su nivel de competencia en español estaba oficialmente clasificado como B2, aunque la realidad es que en dos casos se encontraba más próximo al B1 y en un caso al C1. Ninguna tenía experiencia previa con el ABP.

La profesora que coordinó el proyecto las había acompañado en su proceso de aprendizaje de español desde los inicios de sus estudios universitarios, impartiéndoles durante los dos años y medio anteriores tanto asignaturas de ELE como de EFE. Este conocimiento mutuo facilitó que las alumnas confiaran en el nuevo enfoque didáctico propuesto y se comprometieran con el proyecto, aspecto que debe tenerse muy en cuenta a la hora de decantarse por el ABP, ya que, a pesar de todas las ventajas didácticas que ofrece, ponerlo en práctica supone grandes retos para los docentes (León-Manzanero y Hernández Ortega, 2020, pp. 18-19). En cualquier caso, el profesor debe ser consciente de que durante la implementación del ABP tendrá que enfrentarse a la gestión de las emociones de los alumnos con mayor frecuencia que durante la aplicación de enfoques más "tradicionales". Esto se debe en buena medida a que se generará un entorno de enseñanza-aprendizaje en el que no solo el profesor tendrá un papel diferente al que suele desempeñar en el aula, sino también los propios alumnos: es frecuente observar que estudiantes que hasta entonces han pasado más "desapercibidos" en las clases empiezan a destacar debido a que poseen ciertas habilidades, capacidades y competencias que son cruciales en el desarrollo de este enfoque, pero que apenas tienen cabida en otros. Esta "desestabilización" del grupo será altamente enriquecedora, pero requiere de cierta

pericia por parte del profesor para que pueda ser percibida de manera positiva y que todos los participantes se beneficien de ella.

2.2. Temporización y fases de elaboración del proyecto

El tiempo asignado a la realización de un proyecto siempre dependerá del contexto de enseñanza-aprendizaje y de las circunstancias en que se desarrolle, pero es importante tener en cuenta que debe otorgársele la suficiente entidad para que su aplicación como recurso didáctico sea efectiva. En este sentido el proyecto debe considerarse el eje vertebrador de la asignatura o del módulo en el que se inserte, y evitar que sea percibido como una actividad para salir de la rutina o una tarea práctica con la que culmina un bloque teórico (Alan y Stoller, 2005, p. 11; Larmer y Mergendoller, 2011).

El módulo de español para el turismo en la asignatura *Relaciones interculturales entre Letonia y España en el contexto europeo* tenía una duración de 12 clases de 90 minutos impartidas a lo largo del segundo semestre (febrero-mayo). Aproximadamente un número de horas similar fue el que las estudiantes tuvieron que dedicar a trabajar en el proyecto fuera del aula, siempre en colaboración con varias compañeras y en comunicación abierta con el resto del grupo, que debía consensuar las propuestas y aprobar por mayoría los cambios o modificaciones respecto al plan inicial. Como veremos más adelante, el proyecto trascendió la propia asignatura y su última etapa (difusión) no coincidió con los límites temporales del curso.

Si bien este artículo se centra únicamente en las fases de creación y difusión del proyecto ("de la pizarra a Instagram"), mencionaremos que el instrumento de evaluación fue una rúbrica analítica en la que la profesora exponía con precisión los criterios a evaluar (mayoritariamente de carácter competencial) y las escalas de evaluación (en nuestro caso de tipo nominal) a través de descriptores cualitativos para cada nivel. Es importante aclarar que la finalidad de la rúbrica no era calificar el producto final, sino evaluar el desempeño de las alumnas a lo largo del proceso; en este sentido fomentaba la autonomía del aprendizaje en tanto que les permitía tener siempre presentes los objetivos a alcanzar y, en consecuencia, autoevaluar su trayectoria y reflexionar para mejorar.

Las tres fases de elaboración que presentamos a continuación detallando sus diferentes pasos, así como el subapartado referente a la difusión y valoración, toman como punto de referencia las sugerencias metodológicas de Alan y Stoller (2005) para la implementación del ABP.

2.2.1. Primera fase

La fase inicial estuvo centrada en determinar el objetivo del proyecto, concretar el tipo de producto que el equipo crearía, establecer quién sería su destinatario y decidir por qué vía se llegaría hasta él. Sin embargo, antes de delegar la responsabilidad de creación y difusión del proyecto en las alumnas (recordemos que el papel del docente en este

contexto de enseñanza-aprendizaje es el de facilitador), la profesora tuvo que hacer frente a un reto inherente a la implementación del ABP: ofrecer un input que interpelara a las participantes sobre la necesidad del proyecto y despertara su interés por realizarlo, para proceder a continuación a dirigir la formulación de la pregunta a la que se esperaba dar respuesta mediante el proyecto.

El *input* presentado en la primera reunión del equipo fue un vídeo publicado en YouTube por una empresa española de gestión cultural y organización de eventos (Discover Hispania, 4 de noviembre de 2014) en el que se formulaba una serie de preguntas sobre Letonia (capital, idioma, color de la bandera, moneda, deporte nacional, etc.) a un grupo de españoles adultos en un entorno laboral que, desde una óptica estereotipada, hacía pensar en un nivel cultural medio-alto. Sus respuestas y reacciones, que en la mayoría de los casos demostraban un profundo desconocimiento sobre el país, les resultaron muy divertidas a las estudiantes, por lo que se generó una atmósfera de trabajo distendida que fomentó el interés y la participación. En este contexto surgió la pregunta que nos acompañaría en el módulo de español para el turismo a lo largo de los próximos meses y guiaría nuestro proyecto: ¿sobre qué aspectos básicos recae el potencial de Letonia como destino turístico y cómo se le podría descubrir a los hispanohablantes?

Tras varias lluvias de ideas seguidas por valoraciones y debates, el equipo acordó que diseñaría un proyecto cuyo objetivo sería dar a conocer Letonia como destino atractivo para el turismo cultural y ecológico. A través de breves textos y fotografías originales documentarían e ilustrarían aspectos relevantes de la historia y el arte del país, mostrarían su riqueza gastronómica, la belleza de los entornos naturales, las peculiaridades de algunas fiestas y tradiciones, etc.

Aunque en principio se pensó en jóvenes hispanohablantes como destinatarios, finalmente se amplió el rango de edad a la población adulta y se incorporó también a los letones, ya que el proyecto podría servir para que la población local redescubriera su país a través del turismo nacional. De este modo el proyecto pasó a ser bilingüe y todos los textos fueron incluidos tanto en español como en letón.

En cuanto al canal de difusión, la decisión de acudir a las redes sociales estuvo presente desde el comienzo, y si bien se barajaron diferentes opciones como Facebook o YouTube, fue Instagram la que contó con más apoyos. Se acordó que las alumnas crearían una cuenta con un perfil grupal de cuya gestión todas serían responsables por turnos, insistiendo en que se trataba de una cuenta profesional sin vinculación con sus cuentas personales, lo cual supuso una interesante reflexión sobre el uso de las redes sociales en diferentes ámbitos y la responsabilidad ante los contenidos publicados. La cuenta actualmente sigue abierta (@tavalatvija_tuletonia) y se puede acceder a los contenidos del proyecto realizado.

2.2.2. Segunda fase

Se centró en establecer un hilo conductor, determinar la duración del proyecto y concretar un plan de trabajo. La búsqueda del hilo conductor fue, sin lugar a duda, el

mayor obstáculo al que tuvieron que hacer frente las alumnas: para muchas de ellas se confundía con el objetivo y para otras era simplemente un aspecto que se podía obviar y, de ser imprescindible, volver a él más adelante. Esta situación resulta bastante frecuente, y el profesor deberá enfrentarse al reto de demostrar que un proyecto sin hilo conductor es como una novela sin trama: es necesario encontrar una narrativa que estructure y justifique el proyecto, motive a los participantes a crear los contenidos y contribuya a captar la atención del destinatario.

El debate sobre cuántas publicaciones aparecerían en Instagram y por qué esa cifra, así como si la fecha de cada publicación sería aleatoria o estaría vinculada a algún hito fue la clave para encontrar el hilo conductor: puesto que el 18 de noviembre Letonia celebraría el centenario de su nacimiento como Estado independiente, el proyecto podría considerarse un regalo de aniversario y constar de cien publicaciones, de las que la primera sería el 11 de agosto y la última el 18 de noviembre (es decir, la fecha de inicio se estableció contando cien días hacia atrás desde la efeméride). A partir de esta idea nació también el nombre del proyecto ("100 años, 100 días, 100 colores") y se estableció el plan de trabajo: una vez elegidos en la siguiente sesión los temas de las publicaciones, entre los meses de marzo y mayo se crearían los contenidos, de manera que al terminar el curso todo estuviera listo para la difusión, que "por exigencias de guion" tendría lugar fuera del marco temporal de la asignatura. Resultó muy gratificante constatar que este hecho no suponía ningún problema para el grupo, tal era su motivación y grado de compromiso con el proyecto.

2.2.3. Tercera fase

Abarcó aproximadamente tres meses y consistió en la creación de los materiales: 100 textos en español y su correspondiente versión en letón de un máximo de 2 200 caracteres (cifra límite que permite Instagram) que acompañarían a la galería de fotos de cada publicación (en su mayoría realizadas por las alumnas ex profeso para el proyecto, si bien algunas de ellas formaban parte de su archivo personal).

La redacción de los textos se trabajaba en clase estableciendo un calendario por temática (bloque de historia y arte, bloque de naturaleza, etc.). Al inicio de cada bloque las alumnas elaboraban mapas conceptuales y léxico-semánticos mediante los que recuperaban conocimientos previos sobre cada tema y los ampliaban con ayuda de la profesora. A continuación, las estudiantes se dividían en equipos de trabajo (su configuración iba variando cada vez, pero siempre debían estar formados por un mínimo de tres personas) y procedían a esbozar el borrador del texto que les había correspondido. Una vez terminado, era revisado por otro equipo en el espacio virtual (recordemos que se trabajaba con documentos colaborativos en línea) y juntos consensuaban la versión final con el asesoramiento de la profesora.

Como ya se ha indicado, a pesar de que el marco en el que se desarrolló el proyecto era una asignatura impartida en español y en principio solo se había contemplado que los textos se redactaran en dicha lengua, las alumnas propusieron incluirlos también en letón,

de manera que el producto final tuviera una doble utilidad. Este hecho muestra hasta qué punto las estudiantes percibían el trabajo que estaban realizando no solo como una actividad útil para su formación, sino también y ante todo como una verdadera contribución a promocionar Letonia como destino turístico nacional e internacional. Finalmente la decisión se reveló como un acierto: al incluir a los hablantes de su lengua materna como potenciales receptores del proyecto la selección de los temas y el enfoque de las publicaciones ganó en calidad, dado que debían mostrar una visión del país que transmitiera su verdadera esencia, y no una imagen hecha a medida para las expectativas del turista extranjero. Por otra parte, la posibilidad de contrastar estructuras gramaticales entre las dos lenguas durante la redacción de los textos resultó muy enriquecedora desde el punto de vista didáctico.

2.3. La difusión del proyecto a través de Instagram y su valoración

La primera parte del título de este trabajo (*De la pizarra a Instagram*) alude al punto de partida y de llegada del proyecto: los primeros bosquejos fueron realizados en la pizarra del aula tanto por la profesora como por las alumnas, para pasar después a trabajar con documentos colaborativos y desembocar en la publicación del proyecto en Instagram, canal de difusión que no estaba predeterminado, sino que fue elegido por las propias alumnas tras valorar el posible uso de otras redes sociales, como ya se ha explicado. Todas las participantes contaban con un perfil personal en Instagram, sin embargo solo una de ellas manifestó ser seguidora de cuentas de empresas o instituciones académicas y culturales. En este sentido tuvimos un interesante debate sobre el uso de redes sociales en el ámbito personal y profesional, tras el que pudimos establecer ciertos códigos de comportamiento en el espacio virtual a la hora de gestionar la cuenta del proyecto.

Ya en la década de los 90 del siglo XX Blumenfeld *et al.* (1991, p. 384) destacaron la importancia de las tecnologías en el desarrollo del ABP no solo como herramientas para gestionar el proceso y generar el producto, sino también como factor motivacional. Publicaciones más recientes que recogen experiencias de implementación del ABP a través de las TIC en educación superior (Ausín *et al.*, 2016) o investigaciones sobre el uso de las redes sociales en la enseñanza de ELE (Concheiro Coello, 2016; Erdocia Iñiguez, 2012) coinciden en resaltar este hecho, mencionando también entre los beneficios la mejora de ciertas competencias, como la capacidad de los aprendices para gestionar recursos de manera autónoma o de cooperar con sus compañeros. Cada uno de los aspectos mencionados quedaron constatados en la valoración de los resultados realizada por las alumnas al término de nuestro proyecto (en respuesta a un cuestionario preparado por la profesora), si bien el aumento de la motivación ocupó el primer puesto. Todas asociaron el factor motivacional al uso de Instagram: mientras creaban los materiales tenían muy presente que serían compartidos a través de esta red social, donde recibirían valoraciones de sus seguidores.

3. Conclusiones

El ABP es un enfoque orientado a la acción que puede realizar grandes aportaciones a la enseñanza de ELE y EFE. Construyendo el proyecto el alumno adquiere los conocimientos y las competencias previstas en el currículo académico, al tiempo que toma conciencia de su aplicación práctica y transferibilidad al ámbito profesional. A esto se pueden añadir otros beneficios, como la experiencia del aprendizaje colaborativo, el aumento de la autonomía del aprendiente o el fomento del pensamiento crítico, es decir, el alumno desarrolla competencias que trascienden el ámbito lingüístico.

La implementación del ABP se recomienda a profesores con experiencia, ya que demandará un cierto dominio de la gestión del aula difícil de suplir con otras aptitudes. Por otra parte, conocer a los componentes del grupo y haber tenido con ellos una experiencia didáctica positiva con anterioridad juega a favor de una transición fructífera del profesor al papel de facilitador. En caso contrario, las especificidades de este enfoque podrían provocar que los alumnos cuestionaran las capacidades docentes y de liderazgo del profesor, o incluso interpretaran su imparcialidad como falta de compromiso con la asignatura.

La posibilidad de utilizar las redes sociales como canal de difusión de los proyectos ofrece numerosas ventajas. En primer lugar, facilita el acceso al destinatario y aporta naturalidad a la comunicación, ya que para los estudiantes el espacio virtual es uno los contextos más frecuentes de interacción, especialmente en su lengua materna. Por otra parte, el poder complementar la información textual con contenido fotográfico o audiovisual incrementa la seguridad y confianza de los estudiantes a la hora de expresarse, debido a que no se sienten juzgados únicamente por el componente lingüístico. Por último, la conciencia de tener seguidores a la espera de sus publicaciones y el hecho de recibir su constante retroalimentación influye por encima de otros factores en el incremento de la motivación de los alumnos, según su propia valoración al término del proyecto.

Bibliografía

Alan, B. y Stoller, F. (2005). Maximizing the Benefits of Project Work in Foreign Language Classrooms. *English Teaching Forum, 43* (4), 10–21.

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, 9* (3), 31–38.

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. y Palincsar, A. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist, 26* (3), 369–398.

Camps, A. (1996). Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación, 2*, 43–57.

Concheiro Coello, P. (2016). Motivación y redes sociales en la enseñanza de ELE. *Mili mála, 8*, 43–69.

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. Recuperado el 4 de agosto de 2021 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Recuperado el 5 de agosto de 2021 de www.coe.int/lang-cefr

Discover Hispania (4 de noviembre de 2014). *Discover Latvia* [Archivo de vídeo]. Recuperado el 7 de agosto de 2021 de https://youtu.be/XszCmq0m7Dw

Erdocia Iñiguez, I. (2012). *El aprendizaje autónomo a través de redes sociales.* (Trabajo fin de Máster, Universidad Internacional Menéndez Pelayo - Instituto Cervantes). Recuperado el 3 de agosto de 2021 de https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1748de71-80ad-43a4-9d77-d4beb307792c/2012-bv-13-45iker-erdocia-pdf.pdf

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Recuperado el 4 de agosto de 2021 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Larmer, J. y Mergendoller, J. R. (2011). The Main Course, not Dessert. How are students reaching 21st Century Goals? With 21st Century Project Based Learning. Buck Institute for Education. Recuperado el 5 de agosto de 2021 de https://www.cisd.org/cms/lib6/TX01917765/Centricity/Domain/162/Main_Course.pdf

León Manzanero, A. (2017). Enseñar español en Letonia. En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (Eds.), *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental*, pp. 271–287. Madrid: enClave-ELE. Recuperado el 2 de agosto de 2021 de http://www.todoele.es/atlas-ele

León-Manzanero, A. y Hernández Ortega, J. (2020). De estudiantes de español a hablantes interculturales mediante el aprendizaje basado en proyectos. *Culture Crossroads, 15*, 12–25. Recuperado el 2 de agosto de 2021 de http://www.culturecrossroads.lv/pdf/280/en