

## El enfoque por proyectos en la enseñanza del español con fines específicos mediante una propuesta aplicada al español del turismo

CLARA UREÑA TORMO

Universitat Politècnica de València

curetor@idm.upv.es

**Resumen:** En el marco de las metodologías activas y la enseñanza de idiomas, el enfoque por proyectos sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, concibe la adquisición de la lengua conectada con la realidad y mejora las habilidades lingüísticas, personales, sociales y profesionales. Este trabajo desarrolla la posibilidad de implementar este enfoque en la enseñanza del español con fines específicos (EFE) mediante una propuesta dirigida a profesionales del sector turístico de nivel B1. Tomando como punto de partida el manual *Profesionales del turismo*, se expone el diseño de un proyecto que tiene como objetivo elaborar un póster científico sobre el turismo de un destino hispano, a partir de estas fases: identificación del tema, búsqueda de información, planificación, realización, evaluación y divulgación. La implementación del proyecto está orientada a integrar habilidades comunicativas y profesionales, fomentar el trabajo colaborativo y estimular la motivación del alumnado.

**Palabras clave:** enseñanza de español como lengua extranjera, español con fines específicos, enfoque por proyectos, turismo, póster científico.

### Project-based learning approach in teaching Spanish for specific purposes: an applied proposal for the Spanish of tourism

**Abstract:** Within the framework of active methodologies and language teaching, the project-based learning approach places the student at the center of the learning process, conceives the acquisition of the language connected to reality and improves linguistic, personal, social, and professional skills. This paper develops the possibility of implementing this approach in the teaching of Spanish for specific purposes (SSP) through a proposal addressed to B1 level professionals in the tourism sector. Taking the handbook *Profesionales del turismo* as a starting point, we describe the design of a project to create a scientific poster on tourism in a Hispanic destination, based on these phases: identification of the topic, search for information, planning, implementation, evaluation, and dissemination. The implementation of the project is aimed at integrating communication and professional skills, promoting collaborative work, and stimulating student motivation.

**Key words:** teaching of Spanish as a foreign language, Spanish for specific purposes, project-based learning approach, tourism, scientific poster.

## 1. Introducción

Los primeros indicios de lo que hoy conocemos como *enfoque por proyectos* se sitúan en el siglo XVI, en el marco de las enseñanzas superiores de áreas como la arquitectura, la ingeniería y las artes. En aquel momento, este modelo se apoyaba en la corriente de la «escuela progresista», que otorgaba un papel central al alumno y apostaba por una enseñanza conectada con la vida real. No obstante, no es hasta principios del siglo XX, con la publicación de «The project method» de William Kilpatrick (1918), cuando el enfoque por proyectos obtiene un reconocimiento pleno en diferentes contextos educativos y materias de estudio.

En la actualidad, el enfoque por proyectos tiene una presencia destacada en la enseñanza de lenguas, concretamente en los ámbitos del español como lengua extranjera (ELE) y el español con fines específicos (EFE), como se desprende de las publicaciones recogidas en León-Manzanero y Hernández-Ortega (2020: 25). Concretamente, este enfoque, que forma parte de los métodos didácticos activos, encaja adecuadamente en los modelos comunicativos actuales, orientados a la acción y basados en la adquisición de competencias y destrezas para utilizar la lengua en contextos reales (Consejo de Europa, 2020: 29).

Este artículo, en primer lugar, expone un conjunto de nociones clave del enfoque por proyectos, junto con sus principales ventajas y limitaciones; en segundo lugar, plantea las posibilidades de aplicación de este modelo al ámbito de EFE; y, en tercer lugar, desarrolla una propuesta para trabajar por proyectos en el español del turismo. Los proyectos que se aportan como ejemplo a lo largo del artículo se han tomado del manual *Profesionales del turismo. Curso de español* (Florián et al., 2018) de la editorial enClave ELE.

## 2. El enfoque por proyectos

El enfoque por proyectos se apoya sobre unos fundamentos básicos de la psicología del aprendizaje vinculados al constructivismo, el aprendizaje significativo, el aprendizaje por descubrimiento y la noción de ‘aprender haciendo’, desarrollados por lingüistas, pedagogos y psicólogos como Vigotsky, Ausbel, Brunner y Dewey. Basándose en los principios de estas teorías, este enfoque concibe el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento nuevo que se incorpora al existente mediante la asimilación de estructuras nuevas que se acomodan en las previas, a partir de un proceso de reajuste o reestructuración.

Desde esta perspectiva, cada estudiante construye su propio aprendizaje mediante su experiencia e interacción con el medio (Nieves de la Vega 2016: 181). Es decir, el aprendiente conecta lo que aprende con las necesidades de su vida real, de manera que aquello adquiere un sentido y se vuelve significativo para él (Zurdo Duque, 2017: 24). En consecuencia, se involucra activamente en organizar y desarrollar su proceso de aprendizaje a través de la experiencia en primera persona cuando realiza tareas de exploración, descubrimiento, creación, reflexión o escucha atenta (Estrada García, 2012: 127), tareas que le permiten adquirir una serie de competencias prácticas como la resolución de problemas, el desarrollo de responsabilidades y la toma de decisiones (Jiménez Hernández et al. 2020: 77-78).

## 2.1. Definición y características

Aunque en este artículo se utiliza la denominación *enfoque por proyectos*, los términos para referirse a este método de trabajo son variados, entre ellos destacan *aprendizaje por proyectos*, *aprendizaje basado en proyectos* o *trabajo por proyectos*. La heterogeneidad terminológica se muestra análoga a las múltiples definiciones que se han proporcionado sobre este enfoque, algunas de las cuales quedan contempladas en el análisis que realiza Nieves de la Vega (2016: 179-180) sobre un conjunto de las aportadas en publicaciones de los últimos 40 años. Como señala esta autora, especialistas en el campo, como Frey, Bastian, Gudjans, Legutke y Thomas, han considerado más apropiado aproximarse al enfoque por proyectos, no tanto a partir de una definición unívoca y hermética del término, sino mediante la identificación de sus características.

Procediendo de esta manera, a continuación se exponen, pues, los principales rasgos que caracterizan esta perspectiva metodológica. Para ello, partimos de la definición de 'proyecto' recogida en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (2008) como «un conjunto de actividades, organizadas y secuenciadas de tal forma que al final se obtenga un resultado o producto determinado». Como se desprende de la definición, este método de trabajo adopta una organización metodológica que comprende una secuenciación de actividades intermedias que conducen a la obtención de un proyecto final. Es decir, «se articulan diferentes niveles de tareas» (Zanón, 1995: 55) que los estudiantes realizan según unas pautas establecidas previamente. En este sentido, Ribé y Vidal (1993: 2-3) distinguen tareas de primera generación, cuyo objetivo es desarrollar las competencias comunicativas mediante actividades de práctica controlada sobre funciones y estructuras específicas; tareas de segunda generación, que traspasan el ámbito de lo lingüístico e incluyen la adquisición de estrategias cognitivas y habilidades para gestionar y organizar la información; y tareas de tercera generación, centradas en el desarrollo de la personalidad del estudiante, su motivación y actitud hacia el aprendizaje de la lengua. Dada la importancia de las actividades que componen la realización del proyecto, este enfoque no se centra solo en el resultado final, sino que presta atención a todo el proceso.

De lo anterior se deriva que los proyectos que se plantean comprenden tareas de gran envergadura, cuya ejecución «requiere un periodo de tiempo relativamente amplio» (León-Manzanero, 2021: 89), que puede tener una duración semanal, mensual, trimestral e, incluso, anual. Este enfoque proporciona al alumnado un contexto real de aprendizaje (Abella et al., 2020: 94), en el que la lengua se adquiere a partir de su uso auténtico. Así, la realización de un proyecto no se ciñe exclusivamente al marco del aula, sino que incluye tareas fuera del contexto de clase.

En el enfoque por proyectos, los estudiantes trabajan de forma cooperativa y colaborativa (León-Manzanero, 2021: 89) y, por tanto, llevan a cabo procesos de negociación mediante el intercambio de opiniones para la toma de decisiones conjunta, lo que se traduce en una mayor autonomía y capacidad de decisión (Nieves de la Vega, 2016: 180). Esta forma de trabajar fomenta el desarrollo de las competencias interpersonales y favorece las relaciones sociales (Legutke y Thomas, 1991: 215). Además, estimula la motivación y el compromiso del alumnado (León-Manzanero, 2021: 90).

Relacionado con lo anterior, el estudiante adopta un rol activo, pues es responsable de planificar el desarrollo del trabajo, investigar, decidir y elaborar el proyecto (Abella *et al.*, 2020: 94); es, por tanto, el protagonista de su proceso de aprendizaje. Por su parte, el profesor se convierte en un guía que lo acompaña, concretamente, facilita el desarrollo de las tareas mediante instrucciones claras, coopera en la toma de decisiones de forma consensuada con el alumnado y garantiza el equilibrio entre la libertad para desarrollar el proyecto en una determinada dirección y el cumplimiento de unas directrices básicas (Díez Vicente, 2017: 8).

Por otra parte, los proyectos que se plantean están conectados con la realidad y tratan de vincularse con los ámbitos personal, social o profesional de los estudiantes (Cifuentes, 2006: 9), de forma que se desarrollan estrategias que sobrepasan lo académico. Es decir, no se trabajan solo las competencias comunicativas y las destrezas lingüísticas, sino también las habilidades profesionales y sociales mediante tareas de organización, gestión, liderazgo, etc. (Ribé y Vidal, 1993). Por último, este enfoque tiene una concepción global e interdisciplinar del proceso educativo, lo que se traduce en proyectos que aúnan temas de diferentes áreas de conocimiento o materias (Jiménez Hernández *et al.*, 2020: 77-78).

## 2.2. Tipos de proyectos

En el momento de plantear un proyecto es importante tener en cuenta qué se pretende desarrollar y cuál es el objetivo que se persigue. A partir de estos criterios, Kilpatrick (1918: 16-17) aporta una clasificación que distingue cuatro tipos de proyectos, una propuesta a la que se han sumado otras posteriormente (p. ej., Tobón, 2006; Parejo y Pascual, 2014). Este autor identifica, en primer lugar, los proyectos de producción, que consisten en la creación de un producto. En el ámbito del español del turismo, un ejemplo de este tipo puede consistir en elaborar un itinerario turístico para un determinado perfil de turistas (véase Imagen 1)

i

FIN DEL VIAJE!

Proyecto: Itinerario turístico

- En pequeños grupos, elaborad un itinerario turístico para uno de los siguientes perfiles de turista. Después, cada grupo debe presentar su proyecto a los compañeros.

<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="font-weight: bold; font-size: 0.9em;">Opción A</div> </div> <p style="font-size: 0.8em; margin: 0;">Tipo de turistas: Pareja de recién casados Motivo del viaje: Luna de miel Tipo de turismo: De bienestar</p>	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="font-weight: bold; font-size: 0.9em;">Opción C</div> </div> <p style="font-size: 0.8em; margin: 0;">Tipo de turistas: Grupo de ancianos Motivo del viaje: Vacaciones de verano Tipo de turismo: Sol y playa</p>
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="font-weight: bold; font-size: 0.9em;">Opción B</div> </div> <p style="font-size: 0.8em; margin: 0;">Tipo de turistas: Pareja joven con hijos Motivo del viaje: Semana blanca Tipo de turismo: De aventura</p>	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="font-weight: bold; font-size: 0.9em;">Opción D</div> </div> <p style="font-size: 0.8em; margin: 0;">Tipo de turistas: Grupo de estudiantes Motivo del viaje: Estudios Tipo de turismo: Urbano</p>

Imagen 1. Ejemplo de proyecto de producción. Fuente. Florián *et al.*, 2018, p. 29

En segundo lugar, los proyectos de recreación o consumo se centran en los propios estudiantes y comprenden, por ejemplo, la experiencia de un circuito termal en un *spa* de un complejo hotelero, seguido de una encuesta de satisfacción después del servicio<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> El manual *Profesionales del turismo. Curso de español* (Florián *et al.*, 2018) no incluye proyectos de este tipo.

En tercer lugar, los proyectos de resolución de problemas se basan en resolver un caso, por ejemplo, el proyecto de la Imagen 2 consiste en proponer mejoras para incorporar en un hotel y discutir las sugerencias de los clientes.

**i ESCALA 1!**

**Proyecto: Planteamiento de mejoras en el hotel**

- **En parejas, uno de vosotros será el director del Hotel Aqua, y el otro, el gerente. Debéis reunirlos para incorporar mejoras en el hotel y discutir las sugerencias de los clientes.**

*Imagen 2. Ejemplo de proyecto de resolución de problemas.  
Fuente. Florián et al., 2018, p. 47*

Por último, los proyectos de adquisición de técnicas específicas se basan en desarrollar un conjunto de habilidades relacionadas con un determinado aspecto, como las requeridas para participar en un juego de roles en el que un estudiante representa a un azafato que da consejos a un cliente (véase Imagen 3).

**i ESCALA 1!**

**Proyecto: Juego de roles en el aeropuerto**

- **Con tu compañero, prepara estas situaciones y represéntalas ante la clase. Entre todos, elegid las mejores representaciones.**

Un pasajero ha olvidado imprimir su tarjeta de embarque antes de llegar al aeropuerto. El azafato del mostrador le da consejos sobre cómo debe proceder.

Un pasajero acude al mostrador de su compañía aérea en el aeropuerto para reclamar que su vuelo ha salido con 4 horas de retraso. El azafato de tierra le aconseja al respecto.

**¡Recuerda!**  
Debes usar el condicional simple para expresar cortesía y dar consejos.

*Figura 3. Ejemplo de proyecto de adquisición de técnicas específicas. Fuente. Florián et al., 2018, p. 37*

### 2.3. Fases de un proyecto

Para Malagón (2001), en todo proyecto deben distinguirse tres fases que se corresponden con la planeación, la realización y la evaluación. Estas fases, si bien pueden concebirse como el eje vertebrador de un proyecto, pueden descomponerse en otras más específicas (Zurdo Duque, 2017: 14). Teniendo en cuenta las características del proyecto específico que se desarrolla en este artículo (véase apartado 4), optamos por diferenciar seis fases a partir de la propuesta de Díez Vicente (2017: 6-7).

La primera fase corresponde a la identificación, y consiste en elegir y describir el tema o problema que se va a resolver mediante la realización del proyecto. La segunda fase comprende la búsqueda de información a través de distintos medios y recursos para ampliar el conocimiento sobre el tema del proyecto y obtener los datos necesarios para elaborarlo. La tercera, de planificación, está dedicada a determinar los objetivos y especificar la forma concreta de desarrollar el proyecto. La cuarta es la fase de realización, en la que se llevan a cabo las instrucciones para ejecutar el proyecto. La

quinta se corresponde con la evaluación, en la que se valora el proceso de aprendizaje y el producto obtenido, mientras que la sexta y última fase se centra en la divulgación del trabajo realizado.

### 3. Ventajas y limitaciones del enfoque por proyectos

La implementación del enfoque por proyectos en el aula presenta tanto ventajas como inconvenientes. Entre los principales aspectos positivos, Tobón (2006) destaca que estimula la motivación de los estudiantes porque los proyectos se relacionan con sus intereses; posibilita el despliegue de la creatividad; favorece la resolución de problemas reales; y constituye un enfoque integral para la formación del individuo. Por su parte, Nieves de la Vega (2016) apunta la mejora de la autoestima y el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes, la durabilidad de la retención de los conocimientos adquiridos y la preparación para desarrollarse profesionalmente en un puesto de trabajo.

Asimismo, Díaz Gutiérrez y Suñén Bernal (2016: 81) destacan el interés que despierta aprender la lengua en contextos reales y el mayor nivel de implicación de todos los estudiantes porque son conscientes de que, al trabajar en grupos, los resultados dependen del esfuerzo conjunto. A ello añadimos otros beneficios asociados a este enfoque como las posibilidades de adaptar los proyectos al nivel y las necesidades del alumnado, integrar las destrezas lingüísticas y profesionales en un marco común e incentivar un aprendizaje conectado con la experiencia.

Algunas de las principales limitaciones de este enfoque, recogidas en Tippelt y Liderman (2001), señalan la existencia de estudiantes poco motivados, con un bajo nivel de curiosidad y con experiencias de fracaso previas. Desde la perspectiva del docente, Mato Rodríguez (2014: 50) destaca el tiempo desmesurado de preparación del proyecto, la complejidad del proceso de evaluación y la dificultad de encontrar un proyecto idóneo que estimule la motivación del alumnado. Añadimos, asimismo, las complicaciones que supone trabajar por proyectos en un nivel de enseñanza inicial, la importancia de controlar la implicación de todos los componentes del equipo de trabajo, las dificultades de integrar los proyectos de larga duración en las programaciones curriculares, y la gestión de la negociación en las decisiones consensuadas entre el docente y los alumnos.

### 4. Aplicación del enfoque por proyectos a EFE

El desarrollo de la ciencia y la tecnología en el último siglo ha traído consigo la necesidad de transmitir y difundir el conocimiento. Una consecuencia directa de ello ha sido el reconocimiento de las lenguas de especialidad<sup>2</sup> como instrumento de comunicación entre especialistas de una materia o profesionales de un determinado ámbito laboral. Según Cabré (1993: 137), las lenguas de especialidad son una «variedad de la lengua que se adapta a unos usos determinados: los de la comunicación, oral o escrita, en el campo de conocimiento de cada una de las disciplinas científicas especializadas». Estas lenguas

---

<sup>2</sup> Existe una amplia variedad de términos que designan el concepto aquí expresado mediante la denominación *lengua de especialidad* o *lengua con fines específicos*. Rodríguez-Piñero Alcalá y García-Antuña (2011) realizan un exhaustivo repaso por los principales términos utilizados, aportando una serie de precisiones terminológicas y conceptuales asociadas al uso de cada uno.

comparten rasgos con la lengua común y, al mismo tiempo, poseen características específicas de las lenguas de especialidad, así como rasgos distintivos propios de una especialidad determinada (Gómez de Enterría, 2001: 7-8).

La necesidad de comunicarse en la lengua específica de determinadas áreas de conocimiento y ámbitos de trabajo ha impulsado la investigación sobre la enseñanza de lenguas con fines específicos. En el caso de nuestro idioma, la demanda por aprender el español para comunicarse en contextos profesionales se ha visto reforzada por factores sociales, económicos, comerciales, demográficos, etc., que tienen como base la construcción de un ciudadano europeo multilingüe y multicultural (Rodríguez-Piñero Alcalá y García-Antuña, 2011: 909). Así pues, se ha producido una proliferación de propuestas y estudios aplicados sobre el español con fines específicos (p. ej., Gómez de Enterría, 2001; Sánchez López, 2010; Beltrán, Santos Gargallo y Sánchez Lobato, 2012; Sánchez López, 2018; etc.), acompañada de la publicación de manuales dedicados exclusivamente al aprendizaje del español de un determinado ámbito profesional<sup>3</sup>. En este marco, destaca la reciente publicación de cuatro volúmenes que se conciben como una guía de trabajo para profesores y profesionales de EFE con información básica sobre distintas lenguas de especialidad de las ramas de las artes y humanidades (volumen I), las ciencias de la salud (volumen II), ciencias sociales y jurídicas (volumen III) y ciencias, ingeniería y arquitectura (volumen IV) (Valero Fernández, 2022).

Desde una perspectiva didáctica, para el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (2008), la enseñanza de la lengua con fines específicos:

se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada, esto es, la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta.

Entendemos, pues, que los estudiantes que aprenden una lengua de especialidad la conciben como instrumento necesario para desempeñar su profesión, de ahí que el proceso de enseñanza-aprendizaje esté centrado en el uso de la lengua para la comunicación en contextos reales. En este sentido, el enfoque por proyectos se presenta como una metodología válida para utilizarse en el ámbito de EFE, como muestran las propuestas de Nieves de la Vega (2016) y Nieves Iglesias (2019), que adoptan este enfoque para enseñar el español de los negocios y León-Manzanero (2021), aplicado al turismo.

Entre las razones que justifican la utilidad de trabajar por proyectos en EFE destaca, por una parte, que este modelo favorece el uso de la lengua en situaciones reales, un principio que se adecua a los intereses de los estudiantes de EFE, quienes necesitan utilizar la lengua para comunicarse en un entorno profesional real. Por otra parte, los proyectos que se plantean desde este enfoque se corresponden con tareas complejas que los estudiantes realizan en grupo, lo que guarda cierto paralelismo con los proyectos

---

<sup>3</sup> Destacan las colecciones de manuales de EFE de editoriales como enClave ELE ([https://enclave-ele.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=203&Itemid=170](https://enclave-ele.net/index.php?option=com_content&view=article&id=203&Itemid=170)), Edinumen (<https://edinumen.es/fines-especificos>), Edelsa ([https://edelsa.es/catalogo\\_finesespecificos.php](https://edelsa.es/catalogo_finesespecificos.php)), Difusión (<https://www.difusion.com/metodos/fines-profesionales>) y SGEL ([https://ele.sgel.es/web/guest/coleccion?tipo\\_id=47&subtipo\\_id=122&tipo=manuales&subtipo=fines%20espec%C3%ADficos](https://ele.sgel.es/web/guest/coleccion?tipo_id=47&subtipo_id=122&tipo=manuales&subtipo=fines%20espec%C3%ADficos)), por aportar algunos ejemplos.

profesionales que llevan a cabo en su ámbito de trabajo como miembros del equipo humano de la compañía o la institución de la que forman parte.

A lo anterior cabe añadir que, tanto cuando se trabaja por proyectos en el aula de EFE como cuando se desarrolla una actividad profesional, se requieren habilidades para organizar la tarea, gestionar el tiempo, participar en la toma de decisiones y actuar como parte de un equipo. A estas, Nieves de la Vega (2016: 182) añade otras competencias profesionales que el estudiante de EFE desarrolla mediante el enfoque por proyectos: la escucha atenta, la argumentación y el intercambio de opiniones, la planificación de un marco de trabajo, la negociación y la resolución de conflictos.

## 5. Propuesta para trabajar por proyectos en el español del turismo

### 5.1. Presentación de la propuesta

Cuando se trabaja por proyectos en el aula, el profesorado tiene la posibilidad de crear un proyecto desde cero, pero también puede adaptar las actividades del manual que utiliza para convertirlas en proyectos de gran envergadura. Si se opta por la segunda opción, es fundamental prestar atención al enfoque del libro y a sus características, puesto que van a condicionar que el proceso de transformación de las actividades en proyectos sea más o menos accesible. La propuesta que aquí se presenta desarrolla la segunda posibilidad planteada, a partir del manual *Profesionales del turismo. Curso de español* (Florián *et al.*, 2018), publicado por la editorial enClave ELE. El libro va dirigido a estudiantes de nivel B1, profesionales del sector turístico que necesitan comunicarse oralmente y por escrito en español para desarrollar su profesión en los ámbitos de la hostelería, la restauración, los transportes turísticos, el *marketing* o la publicidad turística. Este método combina el enfoque textual, el enfoque comunicativo y el enfoque por proyectos, de ahí que ofrezca muchas posibilidades de adaptarse para trabajar mediante proyectos de mayor envergadura.

El manual se compone de 8 unidades, cada una de las cuales consta de 3 secuencias didácticas. Cada secuencia incluye un proyecto, de manera que se proponen tres proyectos en cada unidad, los cuales llevan por título: *¡Escala 1!*, *¡Escala 2!* y *¡Fin del viaje!* Por ejemplo, en la unidad 1, se plantea un primero proyecto que consiste en elaborar un informe sobre un destino turístico que incluya información sobre el turismo receptor y emisor, el origen de los turistas, los principales destinos, y los tipos de alojamiento y transporte preferidos. El segundo proyecto propone elaborar gráficos sobre las épocas de crecimiento y descenso de la actividad turística de un destino y presentarlos ante la clase. Y el tercero se basa en realizar un análisis sobre la oferta turística y los factores de demanda de otro destino diferente (véanse Imágenes 4-6).

i

**ESCALA 1!**

**Proyecto: Informe sobre los movimientos turísticos en un país o región**

**a. En pequeños grupos, seleccionad un país o una región e investigad por internet para realizar un informe sobre su turismo. El informe debe contener al menos datos sobre:**

a) Turismo receptor y emisor.	c) Origen de los turistas.
b) Destinos nacionales e internacionales principales.	d) Tipos de alojamiento y de transporte preferidos.

**b. Después, comentad los resultados a vuestros compañeros. Podéis ayudaros de una presentación.**

Imagen 4. Proyecto *¡Escala 1!* de la unidad 1. Fuente. Florián *et al.*, 2018, p. 11.

**i ESCALA 2!**

**Proyecto: Evolución del turismo en España e Hispanoamérica**

- En grupos, elegid un destino hispano y buscad información sobre las épocas de crecimiento y descenso de la actividad turística.
- Realizad gráficos con los datos obtenidos y presentadlo al resto de la clase.

Imagen 5. Proyecto ¡Escala 2! de la unidad 1. Fuente. Florián et al., 2018, p. 15.

**i FIN DEL VIAJE!**

**Proyecto: Análisis de la oferta y la demanda turística**

Elige uno de estos tres destinos turísticos y elabora un análisis de:

a) Su oferta turística (transporte, alojamiento, restauración; atracciones y recursos turísticos; infraestructuras, etc.).

b) Las características de los factores que determinan la demanda de ese destino.



The image shows three distinct tourist destinations side-by-side. On the left is Marbella, a coastal town with a harbor and modern buildings. In the middle is Cartagena de Indias, a historic city with colorful colonial architecture and a central plaza. On the right is Quito, a high-altitude city with a mix of modern skyscrapers and traditional buildings.

Imagen 6. Proyecto ¡Fin del viaje! de la unidad 1. Fuente. Florián et al., 2018, p. 17.

Los tres proyectos presentados cumplen algunas características de las señaladas en el apartado 2.1., por ejemplo, se realizan en grupo, conllevan un proceso de toma de decisiones (en la elección del destino) y suponen el desarrollo de una tarea que implica al alumnado activamente. No obstante, hay otros rasgos que no están presentes o se muestran parcialmente: su realización no traspasa necesariamente el marco del aula y no incluyen actividades secuenciadas que conducen a la consecución del producto. Además, los proyectos propuestos no requieren desarrollarse durante un amplio periodo de tiempo y, si se atiende a su complejidad, presentan características comparables a las de las tareas.

Las limitaciones identificadas están, por otra parte, justificadas si tenemos en cuenta que el manual es una herramienta que cada docente puede moldear y adaptar en función del perfil del grupo y las características del curso. Partiendo de esta idea, la propuesta que se expone a continuación convierte los tres proyectos presentados en un único proyecto, más complejo y de una duración mayor. Para ello, se desarrolla cada una de las seis fases en las que se estructura un proyecto: identificación, búsqueda de información, planificación, ejecución, evaluación y divulgación.

## 5.2. Identificación

La fase de identificación comprende el planteamiento del tema del proyecto, que en este caso consiste en elaborar y exponer un póster científico sobre un destino turístico del

ámbito hispanohablante<sup>4</sup>. El póster científico es «una representación gráfica capaz de explicar brevemente y de una manera amena y ligera, un proyecto, una investigación o una experiencia científica» (Elsevier Connect, 2015). En este proyecto, el póster debe recopilar la siguiente información:

- Épocas de ascenso y descenso de la actividad turística: gráficos ilustrativos y su correspondiente interpretación.
- Perfil del turismo receptor y emisor: descripción de los destinos principales y el origen de los turistas.
- Oferta turística y factores de demanda del destino: análisis y valoración.

### 5.3. Búsqueda de información

La búsqueda de información permite al estudiante familiarizarse con el tema del proyecto y obtener los datos que necesita para llevar a cabo la tarea. El profesor puede ofrecer un listado de fuentes de consulta variadas que, si se estima oportuno, el estudiante puede ampliar. Esta fase se inicia una vez que el tema se ha establecido, pero puede extenderse durante la ejecución de todo el proyecto.

### 5.4. Planificación

La fase de planificación abarca una serie de pasos secuenciados. En el primero se establecen los objetivos, que servirán de base para configurar los criterios para la evaluación del proyecto. Los objetivos de este proyecto comprenden:

- Realizar todos los pasos establecidos siguiendo las indicaciones aportadas.
- Incluir en el póster toda la información especificada en el planteamiento del tema.
- Presentar el trabajo en el formato requerido.
- Exponer el trabajo oralmente.
- Demostrar capacidad para expresarse e interactuar en los planos escrito y oral.
- Mostrar autonomía, implicación y motivación.
- Cumplir los tiempos establecidos.

Además de los objetivos generales expuestos, consideramos necesarios detallar una serie de objetivos específicos centrados en el desarrollo de las competencias implicadas en el uso de la lengua. Tomando como referencia los estándares que establece el *MCER* (Consejo de Europa, 2020: 143-158) sobre las competencias comunicativas de la lengua correspondientes al nivel B1, se espera que los estudiantes alcancen los objetivos fijados en las siguientes dimensiones:

---

<sup>4</sup> Pueden consultarse ejemplos de pósteres científicos sobre turismo en este enlace: <https://www.ucm.es/geoturis/xiii-semana-de-la-ciencia-exposicion-patrimonio-cultural-y-turismo-una-mirada-desde-la-geografia>. La página recoge una muestra de la exposición «Patrimonio cultural y turismo: una mirada desde la Geografía», como parte de la XIII Semana de la Ciencia de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid.

- Competencia lingüística
  - Mostrar buen control gramatical de las formas verbales para comunicarse en presente y en pasado.
  - Disponer de alcance léxico para hablar sobre temas del ámbito profesionales relacionados con los destinos turísticos, los tipos de alojamiento y transporte, las atracciones turísticas y el origen de los viajeros.
  - Producir textos escritos con corrección en la ortografía, la puntuación y la estructuración de la información.
  - Expresarse con una pronunciación inteligible y una entonación adecuada.
- Competencia sociolingüística
  - Expresar un repertorio de funciones comunicativas que incluyen formular preguntas, expresar datos objetivos y realizar descripciones en presente, y narrar hechos en pasado.
  - Conocer el sistema de valores, creencias y costumbres de los destinos turísticos hispanos sobre los que se trabaja.
- Competencia pragmática
  - Estructurar el texto escrito adecuadamente de acuerdo con su tipología.
  - Organizar el discurso oral siguiendo una secuencia lógica.

Tras detallar los objetivos, el segundo paso consiste en configurar los grupos en los que van a distribuirse los estudiantes. El número de grupos estará determinado por la cantidad de alumnos que hay en clase, teniendo en cuenta que el número de alumnos por grupo garantice la participación de todos. La organización de las agrupaciones puede elegirla libremente el alumnado o establecerla el profesorado según su criterio.

El tercer paso es uno de los más importantes, pues consiste en detallar las tareas o actividades que han de realizar los alumnos como parte del proyecto. En este caso comprenden:

1. Elección del destino sobre el que se elabora el póster.
2. Consulta de fuentes de internet proporcionadas por el profesorado y otras fuentes que elige el alumnado.
3. Entrevista con un profesional del turismo del destino elegido, mediante una visita, una llamada telefónica o un correo electrónico.
4. Redacción de un texto escrito con la información que se incluirá en el póster.
5. Muestra de pósteres, mediante la visita a una exposición o un evento.
6. Elaboración del póster.
7. Impresión y exposición del póster.

Una vez que se han dado a conocer las tareas que deben realizarse, es fundamental fijar un cronograma de trabajo, como el que muestra la Tabla 1.

Clase 1. Presentación del tema del proyecto, configuración de los grupos y elección del destino
[Trabajo fuera del aula] Búsqueda de información, preparación de la entrevista
Clase 3. Revisión de las preguntas para la entrevista
[Trabajo fuera del aula] Realización de la entrevista, redacción del texto escrito
Clase 6. Revisión del texto escrito
[Trabajo fuera del aula] Aplicación de correcciones al texto
Clase 7. Visita a una muestra de pósteres
Clase 8. Esbozo para la elaboración del póster
[Trabajo fuera del aula] Elaboración del póster
Clase 10. Revisión del póster
[Trabajo fuera del aula] Impresión del póster, preparación de la exposición oral
Clase 15. Presentación y exposición oral de los pósteres ante la clase

*Tabla 1. Planificación temporal del desarrollo del proyecto.*

### 5.5. Ejecución

La ejecución del proyecto abarca todo el proceso en el que se desarrolla. En este caso se combina el trabajo en el aula mediante las sesiones en las que se plantea el tema, se configuran los grupos, se revisa el progreso del proyecto y se exponen los pósteres, con el trabajo fuera del aula, que comprende la entrevista a un profesional del sector turístico del destino elegido, la visita a una muestra de pósteres y la elaboración parcial del póster. Este proceso se complementa con tutorías de apoyo a nivel individual o en grupo que pueden solicitar los estudiantes.

### 5.6. Evaluación

La evaluación de proyectos requiere desarrollar un proceso de cierta complejidad que comprenda la valoración tanto del proceso como del producto final. Para Trujillo Saéz (2013: 15-16), algunos aspectos objeto de evaluación en un proyecto incluyen el nivel de consecución de los objetivos y las competencias planteadas al inicio; el desarrollo del proyecto y el producto final alcanzado; y el impacto en los estudiantes y su grado de satisfacción.

En cuanto al proyecto aquí planteado, para evaluar aspectos de su proceso de elaboración, proponemos llevar a cabo una evaluación formativa o continua, mediante la observación del profesorado durante las sesiones de trabajo en clase. Concretamente, el docente corrige los borradores previos a la elaboración del póster, revisa que se cumplan los plazos de trabajo y controla que el progreso del proyecto vaya en la dirección esperada. Para valorar el resultado, se desarrolla una evaluación sumativa centrada en la presentación del póster y la exposición oral ante la clase. Por una parte, se evalúa el contenido que incluye el póster atendiendo a criterios como la coherencia y la cohesión textual, la corrección gramatical, el alcance léxico, la ortografía y la puntuación, y el formato de presentación. Por otra parte, se valora la exposición oral a partir de aspectos

como la pronunciación, el lenguaje corporal y la estructuración del discurso. Junto a lo anterior, en los dos tipos de evaluación, es posible evaluar otros aspectos que no están directamente relacionados con las habilidades lingüísticas, por ejemplo, el trabajo en equipo, la actitud y la motivación del alumnado.

La evaluación tal como se ha presentado se orienta en dirección del profesor al alumnado. Además, Abella *et al.* (2020: 95-96) señalan que es un fundamental implicar a los aprendientes en el proceso de aprendizaje mediante la coevaluación (*co-assessment*), la evaluación entre iguales (*peer-assessment*) y la autoevaluación, con el fin de mejorar su nivel de implicación. Consideramos que este enfoque metodológico, efectivamente, propicia la implementación de la coevaluación, en la que los compañeros califican al grupo de forma cuantitativa, y la evaluación entre iguales, que presenta una orientación formativa y favorece la reflexión de forma cualitativa entre compañeros. La autoevaluación, por su parte, permite que los estudiantes controlen su proceso de aprendizaje, desarrollen hábitos de reflexión e introspección sobre el trabajo realizado y tomen consciencia de sus fortalezas y los aspectos mejorables (Abella *et al.*, 2020: 96).

Como herramientas de evaluación de un proyecto, Trujillo Saéz (2013: 16) recomienda utilizar cuestionarios, encuestas y entrevistas. Además, las rúbricas pueden ser un instrumento útil para evaluar el proyecto a partir de criterios establecidos en función de los objetivos marcados al comienzo. En este sentido, para valorar las competencias comunicativas, pueden tomarse como referencia las escalas que se utilizan en los exámenes DELE del Instituto Cervantes para evaluar las destrezas de la expresión y la interacción orales y escritas. Además, pueden diseñarse rúbricas específicas que permitan evaluar aspectos específicos del proyecto en cuestión.

## 5.7. Divulgación

La fase final del desarrollo del proyecto está dedicada a divulgar el producto elaborado. Como se ha anticipado, en este caso, se propone realizar una exposición de todos los pósters en el aula y preparar una presentación oral de cada póster. Es en este momento cuando se lleva a cabo la evaluación de tipo sumativo sobre el producto final.

## 6. Conclusiones

En este artículo se ha desarrollado una propuesta para trabajar por proyectos en el aula del español con fines específicos dirigida a profesionales del sector turístico, partiendo de las principales características de este enfoque metodológico, sus ventajas y limitaciones. Del trabajo realizado se desprenden tres conclusiones fundamentalmente. En primer lugar, se ha comprobado la posibilidad de adaptar las actividades de un manual existente y transformarlas en un proyecto con un nivel de complejidad y una duración mayores. Esta forma de proceder, en contraste con diseñar un proyecto sin una base previa, puede resultar más rentable para el profesorado ya que permite reducir tiempo y esfuerzos. De esta manera, se intenta superar una de las principales limitaciones de esta metodología, relacionada con la elevada carga de trabajo que supone la preparación de un proyecto.

En segundo lugar, se ha demostrado que trabajar por proyectos conlleva una concepción del proceso de aprendizaje en la que el alumnado monitoriza y dirige su propia

experiencia de aprendizaje, una experiencia totalmente conectada con la vida real que implica el desarrollo de un conjunto de competencias y habilidades lingüísticas, sociales, profesionales y personales.

En tercer lugar, consideramos que es primordial analizar previamente la viabilidad de implementar el enfoque por proyectos en función de las necesidades y los intereses del grupo, así como las características del profesorado y del curso que se imparte. Independientemente de ello, estudios previos desarrollados en cursos de EFE (p. ej., Díaz Gutiérrez y Suñén Bernal, 2016; León-Manzanero, 2021) han coincidido en señalar la eficacia de esta metodología en la adquisición de competencias por parte del alumnado y la mejora de su nivel de motivación. Estos resultados justifican el interés por continuar explorando las posibilidades que ofrece el enfoque por proyectos en la enseñanza del español específico de distintas áreas de conocimiento y ámbitos profesionales.

### Bibliografía

ABELLA GARCÍA, V., AUSÍN VILLAVARDE, V., DELGADO BENITO, V., y CASADO MUÑOZ, R. 2020. «Aprendizaje Basado en Proyectos y Estrategias de Evaluación Formativas: Percepción de los Estudiantes Universitarios». *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 13(1), 93-110.

AGUIRRE BELTRÁN, B., SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. 2012. «La enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos: marco general». En Robles Ávila, S. y Sánchez Lobato, J. (coords.) *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos. El español en contextos específicos: enseñanza e investigación, Vol. 1, XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), 23-26 de septiembre de 2009*. Comillas: Fundación Comillas, 13-38.

CABRE, M. T. 1993. *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antàrtida-Empúries.

CERVANTES, CENTRO VIRTUAL. 2008. *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado el 21 de abril de 2022 en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)

CIFUENTES HEGUY, I. 2006. *La enseñanza por proyectos en el aula de ELE. La experiencia de un grupo de alumnos de secundaria en Alemania*. Memoria de maestría. León: Universidad de León.

CONSEJO DE EUROPA 2020. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. Consultado el 15 de abril de 2022 en [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).

DÍAZ GUTIÉRREZ, E. y SUÑÉN BERNAL, M. D. 2016. «EL trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales». *Ибероамериканские тетради*, 2, 77-82.

ELSEVIER CONNECT. 23-10-2015. «Cómo hacer un póster científico y no morir en el intento». *Elsevier*. Consultado el 19 de abril de 2022 en <https://www.elsevier.com/es-es/connect/estudiantes-de-ciencias-de-la-salud/pasaporte-elsevier-como-hacer-un-poster-cientifico-y-no-morir-en-el-intento>

- ESTRADA GARCÍA, A. 2012. «El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC'S». *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 123-138.
- FLORIÁN, L., GÓMEZ GONZÁLEZ, A., MORENO-MANZANARO, I. y UREÑA TORMO, C. 2018. *Profesionales del turismo. Curso de español*. Madrid: enClave ELE.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. 2001. «La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos. Las lenguas de especialidad». Su aplicación a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. En Gómez de Enterría, J. (coord.) *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid: Edinumen, 7-18.
- JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, D., GONZÁLEZ ORTIZ, J. J. y TORNEL ABELLÁN, M. 2020. «Metodologías activadas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanzas». *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 76-94.
- KILPATRICK, W. 1918. «The project method: the use of the purposeful act in the educative process». *Teachers College Record*, 19, 319-335.
- LEGUTKE, M., & THOMAS, H. 1991. *Process and experience in the language classroom*. New York / London: Routledge.
- 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.
- LEÓN-MANZANERO, A. 2021. «De la pizarra a Instagram: español para el turismo mediante el aprendizaje basado en proyectos». *Contribuciones a las Terceras Jornadas de Español para Fines Específicos de Viena*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 88-98.
- MALAGÓN, M. G. 2001. «El método de proyectos como promotor de aprendizajes significativos en el jardín de niños». *Primer encuentro estatal "La calidad de la educación inicial"*. Monterrey, Nuevo León.
- MATO RODRÍGUEZ, A. 2014. *Estudio dirigido a la implementación de un manual de Español Lengua Extranjera adaptado al Enfoque por Proyectos*. Trabajo de fin de grado. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- NATALIA DÍEZ, V. 2017. «El aprendizaje del inglés a través de los proyectos colaborativos». *Revista Ventana Abierta*, 1-9.
- NIEVES DE LA VEGA, I. 2016. «Una propuesta de aprendizaje por proyectos en el aula de Español de Negocios». *Foro de Profesores de E/LE*, 12, 179-189.
- NIEVES IGLESIAS, G. 2019. «Revista Digital Interactiva: cómo presentar una startup en la clase de ENE. Una experiencia de aula». En Pérez Cañizares, P., Magnacco, L., Pérez Torres, I., Schnitzer, J. y Veiga Gómez, R. (coords.) *Contribuciones a las Primeras Jornadas de Español para Fines Específicos de Viena: 13 y 14 de octubre de 2017*, 126-140.
- PAREJO, J. L., y PASCUAL, C. 2014. «La pedagogía por proyectos: clarificación conceptual e implicaciones prácticas». *3rd Multidisciplinary International Conference on Educational Research*, 1-11.
- RIBÉ, R. y VIDAL, N. 1993. *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann.

- RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ, A. I. y GARCÍA ANTUÑA, M. 2011. «Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos, precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas». En Vera Luján, A. y Martínez Martínez, I. (eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación, Vol. 2, XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), 23-26 de septiembre de 2009*. Comillas: Fundación Comillas, 907-932.
- SÁNCHEZ-LÓPEZ, L. 2010. «El español para fines específicos: La proliferación de programas creados para satisfacer las necesidades del siglo XXI». *Hispania*, 93(1), 85-89.
- SÁNCHEZ-LÓPEZ, L. 2018. «Español para las profesiones». En Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. y Lacorte, M. (eds.) *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. London / New York: Routledge, 519-532.
- TIPPELT, R. y LINDEMANN, H. 2001. «Introducción». *El método de proyectos*. El Salvador, Munich, Berlin. Consultado el 22 de abril de 2022 en <http://www.halinco.de/html/doces/Met-proy-APREMAT092001.pdf>
- TOBÓN, S. 2006. *Método de trabajo por proyectos*. Madrid: Uninet.
- TRUJILLO SÁEZ, F. 2013. «La evaluación en el Aprendizaje basado en Proyectos». *Formación en Red*, 1-17.
- VALERO FERNÁNDEZ, P. (coord.) 2022. *Lenguas de especialidad: guía para la clase de español con fines específicos. Vols. I-IV*. Granda: ERIS Ediciones.
- ZANÓN, J. 1995. «La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas». *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14, 52-67.
- ZURDO DUQUE, J. A. 2017. *El enfoque por proyectos: propuesta didáctica para la creación de un restaurante con alumnos de 5º de Educación Primaria*. Trabajo final de grado. Valladolid: Universidad de Valladolid.