

VII Jornada Universitaria de Innovación y Calidad:
“Buenas Prácticas Académicas y de Gestión para la Innovación del Proceso de Aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”

Los proyectos en la formación de FLE en el grado en Turismo

Profesor Rafael Eceizabarrena Zurutuza



DATOS GENERALES

Nombre de la titulación y asignatura: Grado en Turismo. Francés III, IV y V.

Destinatarios: Estudiantes de las asignaturas de Francés III, IV y V.



DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

La formación en FLE del Grado en Turismo se extiende a lo largo de 5 cuatrimestres consecutivos, empezando el primer cuatrimestre de segundo para terminar el segundo cuatrimestre de tercero. La práctica que presentamos se lleva a cabo en los tres últimos cuatrimestres, en las asignaturas de Francés III, IV y V.

El objetivo principal de este trabajo es dar continuidad y coherencia a una formación fraccionada en asignaturas a su vez divididas en unidades didácticas independientes las unas de las otras, compactándola por medio de proyectos interrelacionados.

Este proyecto nos permite en primer lugar sacar la formación fuera del aula y conseguir de este modo que los estudiantes tengan una experiencia en FLE con nativos francófonos. En este sentido, nos acercamos, a pesar de estar en el ámbito formativo, al objetivo de que los estudiantes sean actores sociales en FLE y de que reciban una evaluación auténtica.

a. Los proyectos

Titulamos nuestro primer proyecto *La audio-guía en FLE*. El objetivo de este trabajo era que los estudiantes realizarán una audio-guía de la ciudad de Donostia-San Sebastián. La clase se repartía la tarea en equipos de trabajo. Cada equipo se hacía cargo de una parte del itinerario pactado. Una vez terminadas las primeras versiones de los textos escritos, los grupos enviaban para su corrección los textos al corrector (en nuestro caso un estudiante bilingüe). A su vez este estudiante enviaba los textos de los demás estudiantes así como los textos corregidos al docente. Tras recibir la corrección de ambos, los estudiantes enviaban la versión definitiva al docente y al corrector. Este último, tras unificar todos los textos, enviaba el texto final al docente y tras su corrección era grabado en formato mp3 por el estudiante que exponía en un plano el recorrido íntegro de la visita a Donostia-San Sebastián. Este proyecto, llevado a cabo como proyecto independiente de los demás fue también llevado a cabo con un curso recorriendo la ciudad.

En este proyecto se trabajaron las competencias lingüísticas (comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral) y sociolingüísticas del FLE, competencias digitales y trabajo en equipo.

El segundo proyecto titulado *Proyecto de guía de Donostia/San Sebastián en Lengua Francesa para Estudiantes Erasmus Francófonos. Un escenario facilitador para el intercambio lingüístico y cultural en FLE* (Eceizabarrena 2013) consistía en poner en contacto a los estudiantes de la UD con los estudiantes Erasmus francófonos cuyo destino era el Campus de Donostia-San Sebastián. Por medio de correos electrónicos, los estudiantes preguntaban qué información de la ciudad les resultaría interesante antes de su llegada. Con la información recabada, llevaban a cabo en equipos de trabajo una página web que daba cuenta de los intereses de este colectivo de estudiantes. Las correcciones intermedias y la versión final de la página web fue llevada a cabo por el estudiante bilingüe.

En esta página se insertaba la audio-guía realizada el cuatrimestre anterior.

En este proyecto, las competencias trabajadas fueron las competencias lingüísticas (comprensión y expresión escritas, y expresión oral), pragmáticas y sociolingüísticas y culturales del FLE, competencias digitales y trabajo en equipo.

El tercer proyecto, que llamamos *La Entrevista con Francófonos. Un recurso didáctico de acción comunicativa en FLE* (Eceizabarrena 2015) se llevó a cabo al final del último cuatrimestre de la formación. Los estudiantes habían de ponerse en contacto con los estudiantes erasmus francófonos con los que se habían comunicado en el anterior proyecto y entrevistarlos en relación a su experiencia Erasmus en la UD. La entrevista, grabada en video era luego subida al Facebook del Departamento de Turismo.

En este proyecto, las competencias trabajadas fueron las competencias lingüísticas (comprensión y expresión escritas, comprensión y expresión oral) competencias pragmáticas y sociolingüísticas y culturales del FLE, competencias digitales y trabajo en equipo.

Una vez finalizado cada proyecto, cada grupo presentaba en el aula los procesos que habían seguido para realizar el proyecto, las dificultades encontradas a la hora de llevarlo a cabo y cómo las habían solventado, así como qué habían aprendido.

b. La evaluación de los proyectos

A la hora de evaluar cada proyecto, se tuvo en cuenta la calidad de la lengua a partir de la adaptación de las parrillas de corrección del DELF A2 y B1, la del producto final (consulta con docentes de Turismo, calidad del audio, del video), los procesos y la defensa oral (adaptación de las parrillas de corrección del DELF A2 y B1. Una parte de la calificación era otorgada por los propios estudiantes a los integrantes de los demás grupos y al grupo en sí (claridad y pertinencia de la presentación). Además, cada estudiante otorgaba una nota a los miembros de sus grupos (implicación y calidad del trabajo).

Por otra parte, la comunicación con los estudiantes francófonos conllevaba una evaluación por parte de los interlocutores. El éxito o el fracaso en la acción llevada a cabo en lengua francesa suponían una evaluación auténtica, real, de distinta naturaleza que la que se da en contexto formativo.

c. La adecuación de los proyectos a los programas y a la formación

Los proyectos mantienen en primer lugar una relación temática que corresponde a la disciplina del turismo.

Por otra parte se centran en el objetivo de la formación: que el estudiante sea comunicativamente operativo en FLE en el mundo del turismo. Para ello los estudiantes han de alcanzar un nivel de competencia comunicativa en FLE que el MCER estipula en un B1 que el Référentiel despliega en apartados dedicados al léxico y la gramática.

Estos tres proyectos demandan del estudiante el desarrollo de las 4 competencias lingüísticas (comprensión y expresión escrita y oral), la competencia pragmática y la sociolingüística y cultural.

Además, se han proyectado teniendo en cuenta la dificultad de cada uno de ellos.

En el proyecto de la audio-guía, los estudiantes han de realizar descripciones (propias del nivel A2) y desarrollar su competencia en expresión oral (pronunciación y entonación) tanto en la grabación de sus textos como en la defensa del proyecto.

En el proyecto de la página web, los estudiantes siguen llevando a cabo descripciones, esta vez escritas, pero trabajando también la competencia oral en la defensa de sus

proyectos. El objetivo principal es en cualquier caso que mantengan una comunicación escrita con estudiantes francófonos, siendo actores sociales.

El tercer proyecto es en su integridad prácticamente comunicativo. Salvo por el hecho de redactar un documento de cesión de imágenes, los estudiantes han de comunicarse tanto oralmente como por escrito con estudiantes francófonos. Se trata de un proyecto que demanda de la descompresión del objeto didactizado aprendido durante 5 cuatrimestres. Los estudiantes se ven confrontados a mantener una comunicación por correo electrónico y posteriormente a organizar, acoger, entrevistar y despedirse oralmente de las personas entrevistadas.

Estos tres proyectos favorecen el desarrollo de las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática del FLE marcado en el MCER, los manuales y los programas, mantienen una coherencia entre ellos, dando a su vez coherencia al conjunto de aprendizajes y por consiguiente a la formación.

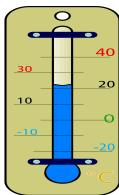
Esta coherencia viene dada también por la evaluación. Los tres proyectos siguen los mismos procesos de evaluación. La evaluación del proyecto incide, como no puede ser de otro modo, en los puntos trabajados en los manuales y los documentos aportados específicamente para su realización, que afectan en su mayoría al uso de conectores discursivos y a la redacción de correos electrónicos. Así, a través de la evaluación como proceso de enseñanza-aprendizaje, tratamos de reducir la distancia existente entre la parcelación de la unidad didáctica y el proyecto, siendo conscientes de que, tal y como comenta Puren (2011), *se trata de una problemática de lo imposible*.

En cualquier caso, el hecho de que los proyectos, que pueden ser llevados a cabo independientemente, sean propuestos como un macro-proyecto otorga a la formación una continuidad (en cierta medida, descompresión temporal) en el aprendizaje. A pesar de estar fraccionado en tres cuatrimestres, el estudiante será consciente, a partir de FIII, que al finalizar su formación en FLE en la UD habrá participado en una audio-guía, en una página web y habrá organizado y realizado una entrevista a francófonos en Francés lengua extranjera (descompresión espacial). Es decir, que será consciente que habrá de ser un actor social en FLE durante su formación y que lo habrá sido antes de terminarla.



RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES

- El docente y el Servicio de Relaciones Internacionales.
- Ordenador, grabadora de audio, video y conexión a Internet.



REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

Evaluación de la Buena Práctica y lecciones aprendidas

Las dificultades encontradas han sido numerosas. Apuntaremos sin embargo la más relevante, pues ha supuesto el paso de llevar a cabo estos tres proyectos de modo independiente a realizarlos como un macro-proyecto.

Tal y como apuntamos en la presentación del proyecto de la audio-guía, el mayor obstáculo que encontramos fue el de la motivación. Los estudiantes, de modo generalizado comprendían el proyecto no como una oportunidad de movilizar sus competencias comunicativas en LE, sino como un trabajo necesario para la consecución de una calificación.

A partir del curso siguiente, se puso en marcha este macro-proyecto. Se comunicó a los estudiantes en la presentación del curso los objetivos, los procesos y la evaluación de los proyectos. La respuesta que dieron a la propuesta fue en general positiva, sin estar exenta de cierta preocupación por lograr alcanzar los objetivos. A lo largo del proceso de realización de los proyectos, observamos que el “querer hacer” de los estudiantes era superior al que mostró el grupo que realizó el proyecto de la guía en la web de forma independiente. En relación a la última parte del proyecto La entrevista, los estudiantes mostraron los dos años que se ha realizado el macroproyecto, cierto miedo a comunicarse en francés y ser grabado para su posterior publicación en la red. Sin embargo, una vez realizado el trabajo, mostraron en sus defensas orales la satisfacción de haberse comunicado en FLE.

Es de señalar que en los dos casos, algunos estudiantes han mantenido el contacto con los estudiantes erasmus francófonos de Turismo una vez terminada su estancia en Donostia-San Sebastián.

No disponemos de datos suficientes que nos permitan concluir que el relativo fracaso del proyecto de la página web realizado de forma independiente se haya subsanado con esta nueva práctica. Quizás los resultados han podido ser mejores, sobre todo en lo que respecta al “querer hacer”, por las características del grupo-clase.

Consideramos que esta práctica puede ser aplicada en las formaciones en LE que se extiendan más allá de un cuatrimestre. Se requiere por otra parte que el proyecto sea presentado en su integridad, informando desde el principio a los estudiantes de los procesos, los objetivos y su evaluación.

A este respecto, pensamos que una parte de la evaluación ha de recaer en los estudiantes. De este modo se consigue implicar tanto a los equipos de trabajo como a los integrantes de los mismos.

En el caso de tener un estudiante con un alto nivel de lengua, decidimos otorgarle el papel de corrector (lector en el caso de la audioguía). Este trabajo supuso para el estudiante una nueva perspectiva de la lengua, trabajando la corrección, la mejora y la reformulación de textos. Además, requirió de este la gestión de las entregas de los trabajos.

La práctica de la audio-guía fue llevada a cabo de forma independiente el curso pasado. Los resultados fueron más positivos que en otras ocasiones, debido probablemente al hecho de que los estudiantes presentaron la guía en la propia ciudad.

Conclusiones:

Los proyectos planteados en el Grado en Turismo responden a la necesidad de abrir el aula al exterior con el fin de que los estudiantes sean actores sociales en FLE. El problema al que nos hemos enfrentado ha sido adecuar y adaptar los proyectos formativos a una formación parcelada en asignaturas, unidades didácticas y tareas. Si bien la solución que aportamos no es la ideal, la puesta en marcha de este macro-proyecto ha sido positiva en múltiples aspectos. Se ha conseguido acercar por medio de la temática de los proyectos, las competencias desarrolladas y su evaluación, los proyectos a los contenidos de las unidades didácticas.

Además, la coherencia de los proyectos entre sí, y su presentación detallada al iniciar el macro-proyecto han dado consistencia a la formación, haciendo que los estudiantes tengan una visión de su formación y de lo que habrán realizado al terminarla.

Concluimos la presentación de este trabajo apuntando que los proyectos llevados a cabo de forma independiente suscitaron menos interés que cuando se presentaron y trabajaron como etapas de un macro-proyecto formativo.



REFERENCIAS

Marco conceptual y Referencia bibliográficas que apoyan esta buena práctica

El MECR (2001) marca con el enfoque accional un paso más allá en los enfoques comunicativos. Así, si este último comprendía a grandes rasgos al estudiante de LE como un turista que habría de comunicarse en la LE meta con un autóctono, el enfoque accional entiende al estudiante como un actor social que ha de llevar a cabo acciones en LE con otras actores sociales.

Ubicar a los actores y a la acción en LE en el centro de la formación de las LE supone la transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje. Nos centraremos en este trabajo en cómo los proyectos pueden imbricarse en los programas de las

asignaturas y en las formaciones de varios cuatrimestres, tal y como es el caso de la formación de FLE del Grado en Turismo en el Campus de Donostia-San Sebastián de la UD.

Un proyecto responde, tal y como argumenta Schütz (1998), a la anticipación de un estado futuro. No se trata de dar rienda suelta a la imaginación y proyectar desde cero y sin obstáculos un estado ideal, sino de, tras analizar el pasado, establecer desde el presente un camino que nos lleve a un estado potencialmente posible. De este modo, Schütz establece que el proyecto se mueve en tres tiempos: el pretérito, el presente y el futuro anterior, tiempo al que nos trasladamos para poder proyectar y determinar los objetivos que habrán de alcanzar los estudiantes: “habrá aprendido a hacer, a ser, a aprender, a querer hacer”.

En esta línea del tiempo, y en función de los perfiles de las titulaciones, los docentes establecen los programas, que son a su vez proyectos, en pos de cumplir con los objetivos marcados en el perfil del grado.

Las formaciones en LE que se extienden a lo largo de distintos cuatrimestres se dividen en asignaturas, parcelando los contenidos y la competencia lingüística, pragmática y sociolingüística en programas bien diferenciados que corresponden a los niveles marcados por el MCER.

Operando de este modo, la línea del tiempo en la que transcurre todo el periplo formativo en FLE se divide en distintas etapas, cada una de ellas con su propia línea del tiempo y una evaluación sumativa final que hace las veces de diagnóstica para la siguiente etapa.

En este contexto, en el que entendemos el proyecto como proyecto formativo, nos encontramos que la formación de LE es un macro-proyecto dividido en meso-proyectos (programa de cada asignatura), a su vez parcelado en micro-proyectos (las unidades didácticas).

El problema que nos ocupa ataña a la compresión didáctica de la lengua (Cuq 2002) y la parcelación del proyecto formativo en LE. En esta línea, cobra especial relevancia la Unidad didáctica de los manuales en los que se basan los programas, y en los que los objetivos de aprendizaje vienen marcados por una serie de contenidos, ejercicios y tareas independientes de una unidad a otra.

La compresión didáctica de la lengua y de su cultura permite la parcelación de la formación en asignaturas independientes y estas en unidades didácticas dividiendo los procesos de enseñanza-aprendizaje en micro-proyectos de gran brevedad en las que se desarrollan unas competencias en LE muy puntuales y cuya suma no dan cuenta de las competencias proyectadas en los perfiles de los grados ni de aquellas que se requiere para ser un actor social en FLE, o al menos, y en futuro anterior, el haberlo sido.

A este respecto, Puren (2011) entiende la tarea como micro-proyecto, la unidad didáctica como meso proyecto, diferenciándolos del proyecto didáctico, cuyo objetivo es poner las distintas tareas en coherencia y sinergia.

Esta división de la lengua en hechos comunicativos a su vez desgranados en contenidos semánticos y gramaticales resulta de gran utilidad para mantener una progresión y programar, tal y como hacen los autores de los manuales, una serie de unidades didácticas parceladas en hechos de lengua, puntos de gramática, y contenido léxico.

Las unidades didácticas de los manuales, desde la aparición del MCER, terminan en casi todos los casos en una evaluación y un micro-proyecto que mantiene una coherencia con el tema y los contenidos de la unidad. Sin embargo estas unidades están desconectadas las unas de las otras, teniendo como nexo, en el mejor de los casos, un grupo de personas que aparecen a lo largo del manual.

Esta parcelación de la lengua y de la comunicación en LE son obstáculos que dificultan el objetivo de que el estudiante sea un actor social en FLE. No se puede reducir el potencial comunicativo de un estudiante de LE a la fragmentación artificiosa de los hechos comunicativos, de la gramática y la semántica. La parcelación y clasificación progresiva de hechos lingüísticos, pragmáticos, sociolingüísticos, gramaticales y semánticos que se marca desde el MECR y el Référentiel de la Aliance Française (2008) aplicada en los manuales es realmente práctica a efectos académicos y quizás pueda llegar a ser ineludible en este contexto, pero no da cuenta de las necesidades que tiene un actor social en LE.

Así, el carácter holístico de la descompresión de la lengua y la comunicación no se trabaja en los manuales salvo en su forma más elemental como es el micro-proyecto de fin de unidad.

Se requiere por consiguiente completar el trabajo llevado a cabo con los manuales con actividades, en nuestra propuesta, proyectos que requieran del estudiante el reempleo de las estructuras aprendidas en el aula en contextos reales, es decir, una verdadera descompresión de la comunicación en FLE.

El proyecto de aula se presenta como necesario (Puren 2004). Por un lado, al abrir el aula al exterior, permite acercar al estudiante a ser un actor social en LE, y por consiguiente, asegurar el desarrollo de las competencias proyectadas, y por otra, se extiende, o puede extenderse a lo largo del tiempo, dando continuidad y coherencia a la formación.

Para ello, hemos propuesto estos tres proyectos que inciden en la misma temática: el turismo, son coherentes entre sí, lo que permite imbricarlos para formar un macro proyecto, y llevan al estudiante a ser un actor social al tener que llevar acciones en FLE con francófonos, adecuándose a los objetivos, los programas y los manuales.

Referencias bibliográficas:

- ALLIANCE FRANÇAISE (2008). Référentiel de programmes. Clé Internationale.
- CUQ J.P.; GRUCA I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- ECEIZABARRENA R. (2013). Proyecto de guía de Donostia/San Sebastián en Lengua Francesa para Estudiantes Erasmus Francófonos. Un escenario facilitador para el intercambio lingüístico y cultural en FLE. II Jornadas Interuniversitarias de Innovación Docente. El reto de la formación integral en la universidad del S XXI: crecer en valores.
- ECEIZABARRENA. R. (2014). Proyecto de guía de Donostia/San Sebastián en Lengua Francesa para Estudiantes Erasmus Francófonos. Un escenario facilitador para el intercambio lingüístico y cultural en FLE. VI Jornada Universitaria de Innovación y Calidad "Buenas Prácticas Académicas y de Gestión para la Innovación del Proceso de Aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)" .
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes (2002). [En línea] Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [consulta: 17/10/2016] (traducción del Common European Framework of Reference for Languages:Learning, Teaching, Assessment . Strasbourg: Council of Europe, 2001).
- PERRICON E. (2009). Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective Synergies n°6. Pays Riverains de la Baltique.
- PUREN C. (2011). Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique », Cahiers de l'APIUT [En ligne], Vol. XXX N° 1 | 2011, mis en ligne le 15 février 2012, consulté le 03 octobre 2016. URL: <http://apiut.revues.org/3119>; DOI: 10.4000/apiut.3119.
- PUREN C. (2004). «De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », Cahiers de l'APIUT [En ligne], Vol. XXIII N° 1 | 2004, mis en ligne le 06 janvier 2013, consulté le 02 octobre 2016. URL: <http://apiut.revues.org/3416> ; DOI: 10.4000/apiut.3416 .
- SCHÜTZ A. (1998). Éléments de sociologie phénoménologique, Paris: L'Harmattan (coll. "Logiques sociales").