

# Alfabetización académica temprana a través del aprendizaje basado en proyectos

**Mari Mar Boillos Pereira**  | Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España)  
 mariadelmar.boillos@ehu.eus

*El aprendizaje basado en los proyectos ha ganado terreno como recurso para abordar la enseñanza de contenidos desde un prisma interdisciplinar y colaborativo. De ahí que su validez haya sido probada en todas las etapas educativas y con diversos objetivos didácticos. En este trabajo se pone el foco en las potencialidades de este enfoque para dar respuesta a la necesidad de alfabetización académica del alumnado de los primeros cursos de los grados universitarios. Concretamente, se hace una propuesta de uso de esta metodología para la enseñanza del discurso académico oral y escrito a la par que se instruye a los estudiantes en contenidos propios de su área disciplinar. Se trata de una propuesta diseñada para el primer curso del Grado de Educación Primaria y para la asignatura de Desarrollo de la Competencia Comunicativa I. Esta propuesta deja de manifiesto (i) la importancia de trabajar el discurso académico oral y escrito de manera específica y (ii) la posibilidad de trasladar esta misma propuesta a diferentes áreas del saber..*

**Palabras clave:** *aprendizaje a través de la experiencia, enseñanza superior, alfabetización de adultos, competencia comunicativa, aprendizaje basado en proyectos.*

## Early academic literacy through project-based learning

*Project-based learning has gained ground as a resource to address the teaching of content from an interdisciplinary and collaborative perspective. Hence, its validity has been proven in all educational stages and with different didactic objectives. This paper focuses on the potential of this approach to respond to university first-year students' academic literacy needs. Specifically, a proposal is made to use this methodology for the teaching of oral and written academic discourse while students are instructed in content specific to their disciplinary area. This is a proposal designed for the first year of the Primary Education Degree and for the subject of Communication Competence Development. This proposal reveals (i) the importance of tackling the oral and written academic discourse specifically and (ii) the possibility of transferring this proposal to different areas of expertise.*

**Keywords:** *activity learning, higher education, adult literacy, communicative competence, project-based learning.*



Recibido: 20/02/2019 | Aceptado: 21/10/2019

TO CITE  
THIS ARTICLE:

BOILLOS PEREIRA, M.M. (2019). Early academic literacy through project-based learning. *Lenguaje y textos*, 50, 143-154.  
<https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11421>

## 1. Introducción

El aprendizaje basado en proyectos (en adelante, ABP) surgió como un enfoque didáctico en el que los aprendices, a través de la resolución de un conflicto o a través de dar respuesta a un proyecto desarrollan los conocimientos de un área determinada. Este enfoque ha destacado por tratarse de un sistema para trabajar no solo los contenidos, sino para fomentar el desarrollo de competencias transversales como son las habilidades colaborativas, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, la resolución de problemas o la transferencia del conocimiento, entre otros (Bell, 2010).

Así, en este trabajo se tienen en cuenta todas las potencialidades de este enfoque y se estudia su viabilidad ante el desafío de ayudar en el proceso de alfabetización académica de los estudiantes que empiezan su etapa universitaria (Carlino, 2003; 2005). Y es que, a pesar de que el alumnado ya ha recibido formación para desarrollar su competencia comunicativa en las etapas educativas previas, una vez ingresan en el mundo académico se ven en la necesidad de conocer las formas de transmisión de esa comunidad discursiva. Es necesario, por tanto, que desarrollen la habilidad para comprender los mensajes que se generan en dicho entorno y, de manera paralela, se instruyan en las formas en las que van a tener que producir sus mensajes orales y escritos. Se trata, en palabras de Prior y Bilbro (2012) de un proceso de enculturización académica.

Como resultado, surge esta propuesta para la enseñanza del discurso académico, oral y escrito, a estudiantes de primer curso de grado. En ella, en un período de 15 semanas, y a través del enfoque de ABP, se emprende el reto de desarrollar la

competencia comunicativa académica oral y escrita de los estudiantes. De manera simultánea, se trabajan contenidos disciplinares propios del área en el que están cursando sus estudios lo que permite interiorizar terminología especializada y presentar diversos contenidos curriculares. Se trata de una propuesta diseñada, concretamente, para estudiantes del Grado en Educación Primaria de una universidad pública y para la asignatura de Desarrollo de la Competencia Comunicativa I.

En este trabajo, en primer lugar, se va a explicar qué se entiende por ABP en el medio educativo y los beneficios que dicho enfoque reporta en el aula. A continuación, se revisarán los estudios y propuestas en los que se ha abordado la alfabetización académica a través del ABP para, por último, presentar una propuesta en la que se pone de manifiesto los planteamientos previamente expuestos. En ella, se procuran incluir las potencialidades propias de este enfoque.

## 2. El ABP en el medio educativo

Con más de 30 años de trayectoria, el ABP tiene su origen en el ámbito de las ciencias de la salud en Norteamérica. Este enfoque de enseñanza basado en el diagnóstico de pacientes puso en evidencia la necesidad de instruir a los estudiantes a través de los retos a los que se iban a ver expuestos en su realidad profesional. El éxito que alcanzó en la formación de estos profesionales hizo que se extendiese con rapidez ya no solo a nivel geográfico, sino también a otras disciplinas (Savery, 2015).

Básicamente, el ABP consiste en un enfoque instruccional centrado en el estudiante que busca que el aprendiz integre sus conocimientos teórico-prácticos para

dar respuesta a un problema determinado de su área del conocimiento. Es, por tanto, un enfoque experiencial en el que el docente cumple la función de guía del proceso de aprendizaje y es la persona encargada de diseñar tareas educativas acordes a los contenidos y a las competencias que el alumnado se supone que tiene que desarrollar (Larmer, Mergendoller y Boss, 2015).

Desde entonces, son numerosos los trabajos que han abordado los beneficios de este enfoque. Wurdinger y Qureshi (2015) hablan del impacto que tiene la aplicación de este enfoque en la resolución de problemas, la autorregulación, la comunicación y la creatividad de manera destacada. Asimismo, uno de los resultados más relevantes de su estudio es la huella que este enfoque tiene en el desarrollo de otras habilidades que los estudiantes van a tener que desarrollar para su futuro ejercicio profesional, así como habilidades que necesitan como individuos sociales. No obstante, se menciona la importancia de aplicar este enfoque de manera reiterada en diferentes asignaturas para que los beneficios que reporta sean más visibles.

Si bien el ABP ha sido identificado como un recurso para aprender a través de la colaboración, la interdependencia que se genera entre los miembros del grupo no está exenta de dificultades. Los retos que subyacen bajo el proyecto-marco en el que se circunscribe el aprendizaje hace aflorar dificultades que ponen en evidencia carencias sociales de los individuos (Lee, Huh y Reigeluth, 2015). No obstante, no hay que olvidar que estos conflictos emulan conflictos que podrían darse en la realidad. Por tanto, implantar este enfoque trae consigo un reto social y emocional (Järvenoja y Järvelä, 2009). Además, ofrece la posibilidad

de trabajar desde un modelo de aprendizaje combinado (o *Blended learning*) que implica el uso de las nuevas tecnologías, entre las que se encuentran las redes sociales, y que puede favorecer la adquisición de las competencias sociales (Biasutti y El-Deghaidy, 2015)

No obstante, como apuntaba Savery (2015), el ABP puede que no tenga los éxitos esperados debido a ciertos errores que se producen con frecuencia en su diseño. Entre ellos destacan los siguientes: no generar un entorno que haga que se involucren todos los agentes tal y como requiere el método, la falta de suficiente preparación del tema que se va a querer resolver o del diseño del proceso, y falta de un sistema de evaluación acorde a este enfoque. Estos errores suelen darse en propuestas que no han abordado el ABP en toda su complejidad.

Y es que, diseñar con ABP, supone, en primer lugar, diseñar un problema en el que los aprendices tengan que integrar sus conocimientos teórico-prácticos para poder avanzar en la resolución del conflicto. Para ello, quien diseñe el problema debe tener en cuenta cuáles son los conocimientos de los que ya dispone el alumnado y cuáles va a necesitar, tanto de la asignatura que está cursando como otros conocimientos de tipo interdisciplinar. Los problemas, además de ser complejos y requerir diferentes fases para su resolución, siempre tienen que estar vinculados a la realidad y requerir el uso de fuentes de conocimientos. Como consecuencia, los estudiantes son responsables de su propio conocimiento y siempre van a depender de la colaboración para avanzar en el camino (Jonassen y Hung, 2015). De manera simultánea, el docente tendrá que comprobar si se están produciendo los

aprendizajes esperados y tendrá que facilitar situaciones en las que el estudiante sea consciente de su propio aprendizaje.

Los estudios realizados en el ámbito universitarios hasta la fecha vienen a corroborar estos planteamientos. En términos generales, se puede afirmar que este método se ha empleado en estudios de diversa naturaleza, desde aeronáutica (Rodríguez, y otros, 2015), hasta medioambiente (McGibbon y Van Belle, 2015) o economía (Rossano, Meerman, Kesting y Baaken, 2016). En todos estos estudios se subraya el incremento de la confianza de los estudiantes en las áreas y el incremento, también, de la motivación y del interés. De la misma manera, se aprecia una mejora en competencias transversales como el trabajo en equipo o la comunicación. Todo ello tiene un impacto directo en la satisfacción global de los estudiantes.

El ABP también se ha hecho su hueco en el campo de la Educación y de ahí que existan publicaciones sobre el uso de este método en grados como los de Educación Primaria y Educación Infantil. Entre otros, Rodrigo y Méndez (2019) muestran los resultados de una experiencia práctica en la que los estudiantes generan una campaña publicitaria. Además de comprobar que este método rompe con los patrones de la docencia tradicional y que se logran los beneficios ya mencionados previamente, se pone el foco en el carácter integrador de los contenidos y las competencias. En otro estudio reciente, Rodrigo, Molines y Gómez (2019) se añade la importancia de este método a la hora de crear vínculos con el mundo laboral, de manera que las experiencias que se llevan a cabo sean significativas.

### 3. Alfabetización académica temprana y ABP

Como ya se adelantaba, este enfoque ha sido trabajado desde múltiples disciplinas y para estudiantes de diferentes edades y niveles educativos. Podría decirse que ha tenido especial cabida en trabajos vinculados a la lingüística aplicada. Por ejemplo, estudios como los de Srikrai (2008), Poonpon (2011) o Petersen y Nassaji (2016), entre otros, han destacado las bondades de este enfoque en lo que respecta a la enseñanza de lenguas. En su trabajo, muestran que el ABP puede ser un recurso para integrar el trabajo del contenido y de la lengua de manera simultánea. Asimismo, se observa que seguir este sistema permite comprobar cuáles son los conocimientos de los que ya dispone el estudiante e identificar dónde están las carencias en las que cabría trabajar en un futuro.

Pero alfabetizar a nivel académico difiere de lo que supone enseñar una lengua, ya sea esta la L1 o la L2. El proceso de alfabetización académica tiene lugar cuando el estudiante ya ha desarrollado sus habilidades orales y escritas en etapas educativas anteriores. Al llegar a la universidad y, por extensión, al mundo académico, el alumnado tiene que hacerse con los modos de comunicación propios de ese nuevo contexto comunicativo y ha de manejar discursos orales y escritos propios de esa comunidad discursiva (Carlino, 2003; 2005). Este proceso trae consigo una enculturización (Prior y Bilbro, 2012) ya que alfabetizarse supone familiarizarse con el “conjunto de procesos culturales con los que interacciona de forma dialogada un estudiante universitario (dónde se desarrolla, cómo circulan los hallazgos de una disciplina y a través de qué géneros discursivos)” (Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2017, p. 319).

En este sentido, el ABP también ha tenido cabida en las iniciativas que se han tomado en los últimos años para promover este proceso de alfabetización. Estas iniciativas se han dado en áreas tan dispares como la medicina (Olaizola, 2011), la ingeniería (Fisher, 2015) (Paulino, 2017), la biomedicina (González-Soltero, Fernández y Lesmes, 2014) o la arquitectura (Brea, 2019), entre otras ciencias.

Paulino (2017) apunta a que el proyecto pedagógico facilita la interiorizar contenidos indisolubles de la asignatura de Ingeniería Económica como son la lectura y la escritura. En este sentido, considera que la simbiosis se produce en dos direcciones: los proyectos en ingeniería facilitan la adquisición de la competencia comunicativa y la lectura y la escritura favorecen el aprendizaje de los contenidos propios de la materia; es decir, tienen un valor epistémico (Castelló, 2006).

González-Soltero, Fernández y Lesmes (2014) y Brea (2019) subrayan la importancia que tiene también abordar la alfabetización académica en consonancia con los contenidos propios del área y las necesidades de formación profesional del alumnado en tanto que ello repercute directamente en su motivación y en la valoración de la asignatura. Olaizola (2011), por ejemplo, contempla la posibilidad de trabajar la escritura académica a través del género *ensayo* en tanto que este pone al estudiante frente al reto de crear un texto propio del contexto en el que se encuentra y “propicia el pensamiento de orden superior, crítico y creativo” (p. 7).

Sin embargo, todas estas propuestas que aquí han aflorado ponen de manifiesto que llevar ABP al aula, sea cual sea la materia, permite trabajar el discurso académico

a la vez que se trabajan los contenidos disciplinares. Sin embargo, no han proliferado en la misma medida las propuestas en las que se trabaje el discurso académico *per se*. Esta sería, por tanto, una de las aportaciones clave de este trabajo en el que el aula se convierte en un espacio para trabajar el proceso de alfabetización y no tanto en un lugar cuya instrucción tiene como eje una serie de contenidos asociados a una materia de estudio determinada.

#### 4. Propuesta a través del ABP

En este apartado se presenta, de manera desglosada, la propuesta para abordar la enseñanza del discurso académico oral y escrito en el inicio de la etapa universitaria. Si bien esta propuesta fue diseñada para estudiantes de primer curso del Grado en Educación Primaria, como se podrá comprobar, puede ser empleada en cualquier asignatura que tenga como finalidad la mejora de la competencia comunicativa académica. Así, en primer lugar, se mencionarán las competencias generales y específicas, a continuación, se describirá la propuesta propiamente dicha – proyecto, desarrollo y evaluación.

##### 4.1. Competencias generales y específicas

Se desglosan, a continuación, las competencias generales y específicas que se abordan en esta propuesta.

##### CG1. Competencia comunicativa

- CE1.1. Comprender textos escritos y orales en la lengua en la que se lleva a cabo la formación (castellano), así como en la lengua en la que se produce mayoritariamente la difusión de textos en el ámbito científico (inglés).

**CE1.2.** Producir textos escritos y orales en la lengua en la que se lleva a cabo la formación (castellano), así como en la lengua en la que se produce mayoritariamente la difusión de textos en el ámbito científico (inglés).

**CE1.3.** Identificar las particularidades lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas del discurso académico oral y escrito en el área de especialización en el que se está produciendo la formación.

**CE1.4.** Desarrollar la capacidad de evaluación de las habilidades comunicativas de producción propias y de mis iguales.

## **CG2. Trabajo en equipo**

**CE2.1.** Valorar la responsabilidad individual y grupal en la realización de tareas colectivas.

**CE2.2.** Desarrollar habilidades de gestión de problemas grupales que contribuyan a la resolución democrática de los conflictos.

**CE2.3.** Planificar cooperativa y equitativamente para dar respuesta a las tareas planteadas.

## **CG3. Resolución de problemas y pensamiento crítico**

**CE3.1.** Valerse de los conocimientos previos y de los saberes interdisciplinares para la consecución de las tareas.

**CE3.2.** Desarrollar estrategias para la identificación de problemas y determinar los resultados previstos.

**CE3.3.** Buscar, seleccionar y utilizar de manera eficaz información en medios digitales y medios tradicionales.

## **4.2. Propuesta para el aula**

### **i. Proyecto**

Una propuesta educativa que siga las premisas del ABP tiene que tener su origen en un proyecto sobre el que se van a

construir todas las tareas de aula. En este caso, el proyecto es el siguiente:

*En tu universidad se va a celebrar próximamente el I Congreso local de futuros docentes de Educación Primaria. Lee con atención la convocatoria y preséntate con tus compañeros.*

A esta convocatoria la acompañará una página web del congreso en la que encontrarán toda la información relativa al objetivo del congreso, los temas que se abordan, el programa, la convocatoria de participación y la localización.

Por lo tanto, el estudiante se va a encontrar situado en una realidad científica vinculada a su contexto profesional. Participar en el curso supone vivir la experiencia completa de participación en un congreso real. En caso de tratarse de adaptar esta propuesta a otras áreas, tendrían que adaptarse el título del congreso y las líneas temáticas del mismo.

### **ii. Destinatarios**

Los destinatarios de este curso son estudiantes del Grado en Educación Primaria de una universidad pública. Se trata de un total de 50 estudiantes que trabajarán en grupos de 5, por lo que habrá un total de 10 grupos. El proyecto se enmarca en la asignatura troncal Desarrollo de la Competencia Comunicativa I, pero tiene en cuenta los contenidos que se van a abordar en otras asignaturas impartidas a lo largo del grado. La finalidad es que haya un trabajo indirecto de otros saberes que van a ser importantes a lo largo de su formación académica. Este proyecto se viene desarrollando desde el curso 2017/2018 por lo que se encuentra en su tercera edición. Siempre se realiza con los estudiantes del grupo trilingüe por tratarse de un grupo más reducido.

### iii. Desarrollo

El desarrollo de la asignatura se ajustará, en este caso, a las 15 semanas que dura el curso y tendrá el cronograma recogido en la Tabla 1. En él se puede observar que el curso está dividido en seis bloques fundamentales. El objetivo del primero de ellos es el de presentar la asignatura, contextualizarla dentro del marco del grado y de su futuro profesional y elicitación los conocimientos previos. Los temas 1, 2, 3 y 4 van a plantear retos o tareas con interdependencia positiva para la consecución del proyecto final. Es decir, será necesaria la realización de la tarea del tema 1 para poder realizar las del tema 2 y, así, sucesivamente. Este cronograma se basa en una distribución de 4 horas semanales de trabajo.

En la Tabla 2, se desglosan los contenidos que se trabajarán en cada uno de los temas.

Es importante que estos contenidos se lleven a cabo a través de un aprendizaje experiencial en el que el aprendiz adquiere, de manera inductiva, los nuevos conocimientos. Así, si el proyecto que guía el ABP es el congreso, el curso estará organizado en cuatro fases, una por cada uno de los temas, y cada fase culminará con una tarea posibilitadora.

En la primera de las fases, el alumnado identificará las características estructurales de los textos académicos gracias a la lectura de un artículo académico proporcionado por el docente. Se dividirá la clase en grupos y cada uno de ellos tendrá que leer un artículo de una temática diferente, pero que esté vinculada al grado que se está cursando. En este caso, los temas propuestos van acorde al grado que están cursando los estudiantes: la lectura dialógica, las metodologías para la enseñanza de lenguas, el aprendizaje colaborativo o la perspectiva de género en las aulas de Primaria, entre otros. De esta manera, se estarán trabajando contenidos de manera interdisciplinar. Leerán el texto y tendrán que extraer, en un cuadro, cuáles son las partes, subapartados y contenidos de cada uno de los apartados. Posteriormente, tendrán que buscar otro texto de la misma línea temática en buscadores del ámbito científico y de acuerdo con restricciones de calidad y fecha de publicación.

Con la segunda fase se presentará a los estudiantes la página web del congreso y el *call for papers* al que tendrán que presentarse. Tendrán que crear, de manera grupal, una propuesta a partir de la lectura

**Tabla 1.** Distribución de temas por semanas. Fuente: elaboración propia.

Semana/tema	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Presentación															
Tema 1															
Tema 2															
Tema 3															
Tema 4															
Congreso															

**Tabla 2.** Contenidos y tareas de cada tema. Fuente: elaboración propia.

Tema	Contenidos	Competencias
1- Leer y escribir	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leer y escribir desde una dimensión comunicativa: visión actual vs visión tradicional.</li> <li>- La lectura y la escritura en el mundo universitario: la alfabetización académica.</li> <li>- Géneros académicos: tipología y naturaleza.</li> <li>- Repositorios y buscadores. Indicadores de calidad.</li> </ul>	CE1.1 CE1.3 CG2 CE3.1 CE3.3
2- El texto académico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de los textos académicos: partes constitutivas.</li> <li>- Características de las diferentes partes que conforman un artículo científico.</li> <li>- Título y autoría</li> <li>- Introducción: partes y estilo</li> <li>- Cuerpo del trabajo</li> <li>- Organización de las ideas según modalidad de trabajo.</li> <li>- Construcción de las ideas: la recopilación de información, el plagio y el sistema de citación APA y la presentación de las referencias bibliográficas (citación manual y herramientas digitales).</li> <li>- Conclusiones: partes y estilo</li> <li>- Resumen y palabras clave</li> <li>- Cómo planificar, textualizar y revisar los textos académicos. Las <i>checklist</i> y su utilidad.</li> </ul>	CE1.1 CE1.2 CE1.3 CE1.4 CG2
3- La lengua académica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de las características lingüísticas de textos académicos.</li> <li>- Rasgos de la lengua académica.</li> <li>- A nivel de palabra: nivel ortográfico y ortotipográfico.</li> <li>- A nivel de oración: gramática y construcción de ideas.</li> <li>- A nivel de párrafo: párrafo, coherencia y cohesión.</li> <li>- Objetividad y despersonalización.</li> <li>- Léxico académico.</li> <li>- Herramientas para la mejora del dominio lingüístico.</li> <li>- Herramientas digitales de edición de textos.</li> </ul>	CE1.3 CE1.4 CG2 CE3.1 CE3.2 CE3.3
4- El discurso académico oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de conferencias para la identificación de rasgos de un buen orador de tipo académico.</li> <li>- Importancia de la comunicación no verbal: quinésica, oculésica, proxémica, háptica y paralenguaje. Técnicas para la mejora de la voz.</li> <li>- La organización del discurso oral. Traslación de los conocimientos de la escritura al discurso oral. Particularidades.</li> <li>- El empleo de recursos durante las presentaciones orales: PowerPoint y otras herramientas.</li> <li>- Técnicas para captar la atención del público y provocar la escucha activa. La empatía y su valor. El silencio: usos y significados.</li> </ul>	CE1.1 CE1.2 CE1.4 CG2 CE3.2 CE3.3

de los dos textos trabajados en la fase anterior. De esta manera, cada grupo se irá especializando en una temática concreta. Una vez consensuado el objetivo de la propuesta que tendrán que enviar, será el momento de escribir el *abstract*, cuyas partes ya habrán previamente identificado en otras actividades. También buscarán las

palabras clave en buscadores como ERIC o el Tesoro UNESCO. Posteriormente, traducirán tanto el resumen como las palabras clave al inglés. Por último, cada grupo será encargado de leer, en un sistema de doble ciego, la producción de otros grupos y tendrán que dar retroalimentación a la propuesta de acuerdo con los conocimientos

adquiridos. En todo momento, será preciso llevar un control del plagio.

El tercero de los temas, como ya se ha indicado en la Tabla 2, está orientado al trabajo de los contenidos de tipo lingüístico. Así, la tarea fundamental consistirá en corregir un texto escrito para otra asignatura. Para ello, deberán tener en cuenta cuestiones de corrección lingüística generales, así como las características que se van a ir observando en otros textos de naturaleza académica (objetividad, léxico especializado, etc.).

El cuarto tema está orientado al trabajo del discurso académico oral, por lo que esta fase culminará con la participación en el congreso que da razón de ser a toda la propuesta. Sin embargo, previamente, habrán tenido que preparar el material (audio)visual que van a emplear. La participación en la conferencia, aunque se preparó de manera grupal, será considerada de manera individual (más adelante se detallará todo lo relativo a la evaluación en la Tabla 3). Asimismo, los equipos tendrán que hacer un informe detallado acerca de las presentaciones de sus compañeros. Esta conferencia tendrá todas las características de un congreso real: programación,

carteles, tarjetas identificativas y certificados de asistencia.

Todas las tareas que se han mencionado hasta el momento serán las piezas que capacitarán al alumnado para realizar la tarea final de este proyecto, el acta para el congreso. En la página web del congreso encontrarán toda la información relativa a las características, el formato y las fechas en las que tendrá que enviarse para su posterior publicación en la web.

#### iv. Evaluación

Aplicar ABP lleva consigo la necesidad de participar en todas las tareas programadas para poder llevar a cabo la tarea final. Así, la propuesta de evaluación de la Tabla 3 incluye la tarea, el agrupamiento, el peso en la calificación, así como la tipología que se va a llevar a cabo en cada uno de los temas.

Todas estas tareas son, además, herramientas de las que dispone el docente para comprobar si, efectivamente, se está desarrollando la enseñanza de manera adecuada y si se están obteniendo unos resultados óptimos.

### 5. Discusión y conclusiones

Este trabajo ha traído a colación uno de los retos que afronta el alumnado desde los inicios de su etapa universitaria como es el

**Tabla 3.** Sistema de evaluación. Desglose de tareas por temas. Fuente: elaboración propia.

Tema	Quehacer	Agrupamiento	Tipología	Peso en la calificación
1	Análisis de textos + búsqueda de texto	Grupal	Heteroevaluación	10%
2	<i>Call for papers</i> + traducción	Grupal	Coevaluación	20%
3	Corrección de texto	Grupal	Autoevaluación y heteroevaluación	15%
4	Material (audio)visual	Grupal	Coevaluación	5%
	Presentación oral	Individual	Heteroevaluación y coevaluación	25%
Final	Acta del congreso	Individual	Heteroevaluación	25%

de la alfabetización académica. Como se ha podido comprobar, es necesario ofrecer al estudiante las herramientas para que pueda formar parte de una nueva comunidad discursiva y pueda, como consecuencia, desenvolverse de manera oral y escrita en las nuevas situaciones de comunicación a las que se va a enfrentar.

En este sentido, esta propuesta presenta el aprendizaje basado en proyectos como un enfoque metodológico que permite llevar a cabo un diseño de aula en el que, de manera inductiva y autónoma, el estudiante hace frente a una realidad en la que tiene que resolver retos por medio del uso del nuevo conocimiento. Se trata de una propuesta esta en la que, concretamente, se sitúa al estudiante ante el desafío de participar en un congreso científico con todo lo que ello conlleva: presentarse al llamamiento para contribuciones, leer textos que van a ser la base para la construcción de su texto científico y participar en el congreso con una exposición oral, entre otros. En definitiva, desarrollar su competencia comunicativa para desenvolverse en el ámbito académico.

Las experiencias prácticas de esta propuesta han dado como resultado un

cambio en la manera de entender la escritura académica por parte de los estudiantes. Una mayor conciencia del proceso en el que estaban inmersos ha contribuido a que tomaran reflexión en torno a sus necesidades comunicativas y han desarrollado habilidades para la autorregulación del propio aprendizaje como ya adelantaban Wurdinger y Qureshi (2015). De la misma manera, esta propuesta ha ayudado a que los estudiantes perciban que ya son parte de la comunidad académica y, por tanto, miembros de una comunidad discursiva nueva. Este hecho podría vincularse con la idea de reto social que planteaban Järvenoja y Järvela (2009) y con la necesidad de "enculturizarse" (Prior y Bilbro, 2012) una vez en la universidad.

Por último, si bien el objetivo de este trabajo es profundizar en la dimensión metodológica de esta propuesta y conocer qué posibilidades ofrece el ABP para afrontar esta enseñanza, existen otras líneas de investigación que emergen de esta propuesta. Entre ellas se encuentra el medir el impacto que esta propuesta tiene en la competencia comunicativa del alumnado o, a largo plazo, conocer qué saberes se han adquirido por medio de esta metodología.

## Bibliografía

- BELL, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *Clearing House*, 83(2), 39-43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- BIASUTTI, M. y EL-DEGHAI, H. (2015). Interdisciplinary project-based learning: an online wiki experience in teacher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(3), 339-355. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2014.899510>
- BREA, L. (2019). Micro ensayo como estrategia de escritura para la construcción del aprendizaje de contenidos teóricos y el enriquecimiento del lenguaje propio de la carrera de Arquitectura. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 16(31), 58-70. <https://doi.org/10.29197/cpu.n31.v16.2019.05>
- CARLINO, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>

- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CASTELLÓ, M. (2006). La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita. *Congreso Internacional de Educación, Investigación y Formación Docente*.
- FISHER, A. (2015). "Hidden Features" and "Overt Instruction" in Academic Literacy Practices: A Case Study in Engineering. En T. Lillis, K. Harrington, M. Lea y S. Mitchell, *Working with Academic Literacies: Case Studies Towards Transformative Practice* (págs. 75-85). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse.
- GONZÁLEZ-SOLTERO, R., FERNÁNDEZ, G. y LESMES, M. (2014). Del informe de laboratorio a la escritura del artículo científico: resultados de su implantación durante dos años en asignaturas básicas en Biomedicina. En *Actas de las XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria* (págs. 838-843). Disponible en [https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/3728/x\\_jiiu\\_2014\\_838.pdf?sequence=2](https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/3728/x_jiiu_2014_838.pdf?sequence=2)
- GUZMÁN-SIMÓN, F. y GARCÍA-JIMÉNEZ, E. (2017). La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 317-335. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.246011>
- JÄRVENOJA, H. y JÄRVELA, S. (2009). Emotion control in collaborative learning situations: Do students regulate emotions evoked by social challenges? *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 463-481. <https://doi.org/10.1348/000709909X402811>
- JONASSEN, D. y HUNG, W. (2015). All problems are not equal: Implications for problem-based learning. En A. Walker, H. Leary, C. Hmelo-Silver y P. Ertmer, *Essential Readings in Problem-Based Learning* (págs. 17-42). West Lafayette, Indiana: Purdue University Press.
- LARMER, J., MERGENDOLLER, J. y BOSS, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- LEE, D., HUH, Y. y REIGELUTH, C. (2015). Collaboration, intragroup conflict, and social skills in project-based learning. *Instructional Science*, 43, 561-590. <https://doi.org/10.1007/s11251-015-9348-7>
- MCGIBBON, C. y VAN BELLE, J.-P. (2015). Integrating environmental sustainability issues into the curriculum through problem-based and project-based learning: a case study at the University of Cape Town. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16, 81-88. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2015.07.013>
- OLAIZOLA, A. (2011). El ensayo como herramienta en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* (16), 61-66. Disponible en [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_libro=270&id\\_articulo=6480](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=270&id_articulo=6480)
- PAULINO, L. (2017). La escritura de textos expositivos y el uso del ABP para la solución de problemas prácticos en la asignatura de Ingeniería Económica. *Ecós desde las facultades*, 13(25), 31-37. Disponible en [http://investigare.pucmm.edu.do:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.12060/1811/CPU\\_20161325\\_31-37.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://investigare.pucmm.edu.do:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.12060/1811/CPU_20161325_31-37.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- PETERSEN, C. y NASSAJI, H. (2016). Project-Based Learning through the eyes of teachers and students in adult ESL classroom. *Canadian Modern Language Review*, 72(1), 13-39. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2096>
- POONPON, K. (2011). Enhancing English skills through Project-Based Learning. *The English Teacher*, 40, 1-10. Disponible en <https://journals.melta.org.my/index.php/tet/article/view/258>
- PRIOR, P. y BILBRO, R. (2012). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. En M. Castelló y C. Donahue, *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (págs. 20-31). Bingley: Emerald.

- RODRIGO SEGURA, F. y MÉNDEZ CABRERA, J. (2019). Aplicació de la metodologia de projectes de treball de llengua en els Graus de Mestre/a d'Educació Infantil i Primària. *Didacticae*, 6, 144-158. <https://doi.org/10.1344/did.2019.6.144-158>
- RODRIGO SEGURA, F., MOLINES BORRÁS, S. y GÓMEZ FERRAGUD, C. (2019). Proyectos educativos integrados para el aprendizaje competencial de los maestros, en los grados superiores de educación. Análisis de una experiencia y primeros resultados de aprendizaje. *Publicaciones*, 49(1), 63-78.
- RODRÍGUEZ, J., LAVERÓN-SIMAVILLA, A., DEL CURA, J., EZQUERRO, J., LAPUERTA, V. y CORDERO-GRACIA, M. (2015). Project Based Learning experiences in the space engineering education at Technical University of Madrid. *Advances in Space Research*, 56(7), 1319-1330. <https://doi.org/10.1016/j.asr.2015.07.003>
- ROSSANO, S., MEERMAN, A., KESTING, T. y BAAKEN, T. (2016). The Relevance of Problem-based Learning for Policy Development in University-Business Cooperation. *European Journal of Education*, 51(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ejed.12165>
- SAVERY, J. (2015). Overview of Problem-Based Learning: definicions and distinctions. En A. Walker, H. Leary, C. Hmelo-Silver y P. Ertmer, *Essential Readings in Problem-Based Learning* (págs. 5-16). West Lafayette, Indiana: Purdue University Press.
- SRIKRAI, P. (2008). Project-based learning in an EFL classroom. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 25, 85-111.
- WURDINGER, S. y QURESHI, M. (2015). Enhancing college students' life skills through Project Based Learning. *Innovative Higher Education*, 40(3), 279-286. <https://doi.org/10.1007/s10755-014-9314-3>