

## La contribución de las metodologías activas y las tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza-aprendizaje del español de los negocios

The contribution of the active methodologies and the information and communication technologies for teaching and learning business Spanish

**Azucena Barahona Mora**

Universidad Complutense de Madrid  
España

ONOMÁZEIN 64 (junio de 2024): 187-209

DOI: 10.7764/onomazein.64.10

ISSN: 0718-5758



**Azucena Barahona Mora:** Departamento de Estudios Ingleses, Área de Lengua y Lingüística, Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid, España. | E-mail: azucenab@ucm.es

Fecha de recepción: agosto de 2020

Fecha de aceptación: diciembre de 2020

## Resumen

Este artículo presenta cómo las metodologías activas en combinación con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son procesos y herramientas eficaces para la enseñanza y el aprendizaje del español de los negocios (ENE). Se realiza una revisión teórica en torno a estos conceptos para enmarcar la práctica didáctica llevada a cabo, la cual tuvo como objetivo principal comprobar la premisa planteada. Además, con la implementación también se propuso desarrollar la competencia comunicativa y digital de los alumnos que tomaron parte, así como las habilidades necesarias para trabajar de manera cooperativa. La muestra estaba formada por un total de 36 estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) y de Negocios y Finanzas de dos clases de 12º grado de un centro educativo norteamericano. Cada grupo usó una metodología activa distinta, esto es, el método del caso y el aprendizaje basado en proyectos (ABP), y diversas herramientas digitales. El estudio siguió un diseño mixto, cuantitativo y cualitativo, y cuasiexperimental. Como instrumentos se utilizaron una rúbrica de evaluación y una ficha de observación que sirvieron para analizar los resultados, los cuales revelaron la validez de la hipótesis y los fines de la investigación. Las conclusiones recogen que la interacción, la participación y las capacidades puestas en marcha en el trabajo con las metodologías y las TIC usadas y la motivación derivada del proceso consiguen y mejoran el aprendizaje significativo de ENE.

**Palabras clave:** metodologías activas; TIC; ENE; competencia digital; trabajo cooperativo.

## Abstract

This paper presents how the combination of both the active methodologies and the information and communication technologies (ICT) constitutes effective procedures and tools for teaching and learning business Spanish. The theoretical concepts reviewed are the framework of the activity implemented, which main aim was to verify the proposed assumption. In addition, it was also suggested to test the development of the communicative and digital competences of the students that were involved, as well as the necessary abilities to work cooperatively. The participants were 36 individuals, divided into two groups, who studied Spanish as a foreign language and Business and Finance at an educational centre in the USA. Each group used a different active methodology, the case study method and the project-based learning, and digital tools. The research had both a mixed method design, quantitative and qualitative, and a quasiexperimental one. An assessment rubric and an

observation sheet were used in order to analyse the results, which validated the hypothesis and the objectives of the study. It is therefore concluded that the interaction, participation and skills stimulated during the didactic performance with the active methodologies and the ICT tools implemented and the motivation derived from this process achieve and improve the significant learning of business Spanish.

**Keywords:** active methodologies; ICT; business Spanish; digital competence; cooperative learning.

## 1. Introducción

En la actualidad las TIC integran recursos, programas y herramientas que están presentes en gran parte de la realidad diaria de los ciudadanos de todo el mundo, donde destaca su impacto sobre la formación académica de los estudiantes de diferentes áreas. Específicamente, su empleo en las aulas en las que se enseñan y aprenden lenguas extranjeras se ha convertido en un hecho habitual e incluso imprescindible, ya que facilitan el acceso a variedad de datos, complementan y refuerzan la labor del docente, permiten la colaboración entre los alumnos y proporcionan medios que conducen a la exploración, análisis y creación de información, entre otros. Para hacer un uso significativo de las TIC, se necesita un método con el que los discentes obtengan un aprendizaje constructivo en el que utilicen estrategias para la comprensión, trabajen en grupo, discutan, argumenten, juzguen y resuelvan conflictos, construyendo así sus conocimientos a través de la experiencia y desarrollando competencias. En este contexto se localizan las metodologías activas. Tanto estas como las TIC han sido revisadas por numerosos autores de distintos campos. Se pueden encontrar publicaciones sobre la enseñanza de ELE en concreto, aunque todavía no han sido explotadas en la medida que sería posible. Por otro lado, la bibliografía acerca de su uso es escasa para ENE, y menor aún sobre la combinación de ambas, por lo que esta investigación ofrece un marco teórico y una propuesta didáctica que tiene como finalidad mostrar su validez para esta disciplina y ser un punto de partida para futuros trabajos.

El objetivo de este estudio es comprobar que las metodologías activas junto con el apoyo de las TIC seleccionadas son aptas para la enseñanza y el aprendizaje de ENE como lengua para fines específicos, permitiendo el desarrollo de las competencias comunicativa y digital, así como las habilidades para trabajar de forma colaborativa. Según los inventarios de los *Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales* y *Nociones específicas* del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (IC, 2006), los contenidos ligados a la economía son componentes que deben estar presentes en un programa de ELE. Se estimó conveniente aprovechar los conocimientos que tenían los discentes sobre el mundo empresarial provenientes de la materia de Negocios y Finanzas para trasladarlos a la asignatura de ELE, por lo que se planificó un conjunto de actividades que se incluyeron en la programación entre las que sobresale la que se plasma en estas páginas. Asimismo, de acuerdo con la *Recomendación del Consejo de la Unión Europea relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Diario Oficial de la Unión Europea, 2018), la competencia digital es una de las aptitudes que un individuo debe fomentar en el plano educativo, personal y social. Igualmente, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002) recomienda el uso de las TIC y explotar todo su potencial. Estas, junto con las acciones que se ponen en marcha en las metodologías activas con la participación directa cooperativa de los alumnos sobre el mismo acto educativo, promueven las destrezas imprescindibles para adquirir una lengua.

Antes de exponer la práctica didáctica, es preciso realizar un recorrido teórico en torno a los aspectos que la sustentan. En primer lugar, se detallan las características de las metodologías activas. Posteriormente, se aborda cómo las TIC se vinculan a estos métodos y se comentan diferentes herramientas y recursos. Después, se explican las particularidades de ENE como lengua de especialidad y de qué manera se asocian las metodologías activas y las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, se presenta la propuesta dentro del marco metodológico, que recoge información sobre los participantes de la implementación, el diseño e instrumentos, el procedimiento que se siguió, los resultados y la discusión de estos y, finalmente, las conclusiones del estudio.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. Características de las metodologías activas**

Las metodologías activas hacen referencia a los medios que se usan en un contexto de aprendizaje caracterizados por el desarrollo de habilidades cognitivas, la aportación y el contraste de opiniones, la toma de decisiones y la adquisición y creación de conocimientos a lo largo de las acciones realizadas. En ellas, el protagonista es el discente, su trabajo es en gran parte autónomo, cooperativo y tiene un papel dinámico frente al docente, el cual se convierte en facilitador. Para actuar adecuadamente, Serret y otros (2016) indican que los alumnos deben agruparse heterogéneamente e intercambiar y compartir ideas para obtener una interdependencia positiva, donde el éxito individual es el de todos los miembros. Asimismo, aprenden haciendo, reflexionando, experimentando, organizando y produciendo, desarrollando con esto la competencia de aprender a aprender y el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor. Con las actividades que se pueden implementar con ellas se tiene que perseguir una instrucción que mida los logros en torno al proceso y a la solución de problemas y estimule el pensamiento crítico. Sus contenidos se han de plantear estableciendo vínculos con la vida real, de manera que perciban su aprendizaje como algo cercano, con sentido, y que despierte su motivación para que sea efectivo. Sobre la evaluación, se debe considerar a todo el conjunto y resulta conveniente que se autoevalúen para que sean conscientes y responsables de su evolución formativa.

A continuación, se presentan tipos de metodologías activas que se pueden llevar al aula de lenguas extranjeras y sus particularidades más destacadas. Por un lado, en el aprendizaje basado en problemas se parte de una cuestión que supone un inconveniente al que los estudiantes deben enfrentarse para buscar una solución siguiendo las orientaciones del docente (Silva y Maturana, 2017). Lo analizan, buscan información para comprenderlo, reflexionan y debaten opciones para su resolución, poniendo en funcionamiento sus conocimientos previos. Además, construyen unos nuevos basados en el examen de la situación más que en el resultado final, puesto que no es imprescindible conseguirlo, y en el uso de datos para solventar el problema. Dentro de la formación del español para fines específi-

cos, Tano (2017) lo emplea para la adquisición de competencias transversales, mostrando que fomenta la competencia comunicativa, además de otras desde un punto de vista pluridisciplinar. Por otro lado, el método de la gamificación motiva el aprendizaje al utilizar elementos y sistemas propios de los juegos en un contexto que no es el lúdico. Werbach y Hunter (2012) clasifican los elementos de esta metodología en tres categorías, que le sirven al profesor para encuadrar una actividad: las mecánicas son las normas por las que esta se rige (turnos, desafíos, recompensas), las dinámicas se refieren a cómo se ponen en marcha las mecánicas (relaciones, emociones, limitaciones) y los componentes son las herramientas y los recursos que se tienen para diseñarla (insignias, avatares, límites de tiempo, puntos, niveles). Para ELE, supone una manera de crear prácticas que han demostrado su eficacia didáctica y aceptación entre los aprendices (Dalmases, 2017). Con el aula invertida, por su parte, el alumnado tiene acceso a la información gracias a las TIC fuera de la clase y después aplica los conceptos al hacer las actividades en ella (Santiago y Bergmann, 2018). Por ejemplo, Clausell (2019) lo utiliza para enseñar locuciones idiomáticas en ELE y Jaramillo (2019) apunta en su estudio que impulsa el uso de la lengua y desarrolla la interlengua. En lo que atañe al ABP, este se fundamenta en el interés de los alumnos sobre algún aspecto que el docente debe asociar con el currículo oficial y su entorno de forma que alcancen un aprendizaje al que puedan dar un uso más allá del académico. Blanchard y Muzás (2016) recogen los elementos fundamentales y los objetivos que deben contener los proyectos. En cuanto a los primeros, resaltan que la instrucción tiene que ser significativa y estar desarrollada por los estudiantes, que los contenidos han de estar vinculados con la vida real y que los resultados se puedan evaluar. En relación con los segundos, se encuentran el aumento de la confianza, la actitud reflexiva, la autoevaluación de su aprendizaje ligándolo a distintas disciplinas y realidades cercanas, la expresión de sus opiniones, la negociación y valoración de las ideas de los demás. Los discentes llevan a cabo un proceso de investigación y creación que termina resolviendo un problema, respondiendo a una pregunta o elaborando un producto. Trabajan en grupo y tienen que buscar y contrastar información, de modo que su conocimiento proviene de los temas tratados y de las destrezas empleadas. Se basa en la investigación-acción y en la teoría constructivista, sitúa al alumno en el centro de la enseñanza de una forma activa y permite adaptar las clases a sus necesidades. En lo concerniente al método del caso, este plantea una situación problemática que debe ser solucionada. Su uso es muy frecuente en el contexto profesional y en la didáctica de las lenguas para fines específicos (Rodríguez-Piñero, 2013). Era propio de otros campos antes de pasar al educativo. Como indican Gómez y otros (2018: 87) se encontraba “en el ámbito de la formación de directivos de empresa y los estudios jurídicos, siendo incorporado después a la psicología y ciencias de la educación”. Aguirre (2012) señala que para implementarlo hay que seguir unas fases. Primero, se les da una descripción del problema para que se familiaricen individualmente con la cuestión y se les proponen actividades. Para hacerlas han de sacar información de materiales y de recursos variados de los que deben distinguir los datos principales de los secundarios, ver qué causas han provocado esa circunstancia,

enumerar y valorar los hechos y analizar el caso revisando la documentación disponible. Seguidamente, lo interpretan y evalúan en pequeño grupo para intercambiar ideas, exponer alternativas y sacar conclusiones. Por último, toman decisiones, cada grupo presenta una solución y después se discute en gran grupo. En esta etapa, el profesor coordina, orienta y dirige la acción haciendo preguntas y gestionando la discusión, fomentando la cantidad y calidad de las intervenciones.

## 2.2. Las TIC al servicio de los métodos activos

Las TIC son un gran apoyo para las metodologías activas y con más frecuencia constituyen el contexto de aprendizaje de todos los niveles educativos. Se han incorporado a estos métodos de manera notable debido a la cantidad de posibilidades que ofrecen, como la motivación, la creación de recursos, la transmisión de conocimientos y el trabajo colaborativo, entre otras. Se ajustan de forma adecuada al proceso de enseñanza-aprendizaje de estos procedimientos por su carácter dinámico y participativo en el que hay que aprender haciendo. Antes de introducirlas en cualquiera de ellos, hay que seguir ciertos criterios para garantizar lo máximo posible su éxito, como ser realistas con las prestaciones que dan en relación con las tareas propuestas, tener en cuenta que deben valer para que el alumno realice acciones tanto individualmente como colectivamente y que han de estar integradas en la programación. Sobre este último punto, además de incluir los objetivos y contenidos, el docente tiene que identificar qué competencias desarrollarán los estudiantes con ellas. En esta línea, la habilidad que siempre se promueve al usar las TIC es la digital, la cual no solo les va a servir para llevar a cabo lo que se les pida en clase, sino para operar fuera del ámbito académico, formando individuos sociales alfabetizados digitalmente (Barahona, 2019).

Para implementar los métodos revisados anteriormente se usan variadas herramientas y recursos vinculados con las TIC que permiten adquirir, almacenar y compartir conocimientos. Para la gamificación se puede utilizar Kahoot, Duolingo y Socrative. Su uso para la enseñanza de ELE se puede encontrar en prácticas de autores como Azevedo (2018), que utiliza la primera, y González Cuellar y Rodríguez Sapiña (2016), que utilizan la segunda. Para el aula invertida se emplean vídeos que se pueden hacer, por ejemplo, con Adobe Captivate, Snagit y Know Recoder. Asimismo, para presentar materiales se dispone de Edpuzzle, Genially, Prezi, Powtoon, Lensoo Create, Wevideo y Shotclip; se pueden encontrar revisiones con Genially para la clase de ELE en García Fernández (2018) y con Powtoon en Jancsó (2017). Igualmente, se elaboran páginas web con WordPress, Weebly y Wix. Otros recursos son los buscadores (Google, Yahoo), los servicios de correo electrónico (Gmail, Outlook) y de alojamiento de vídeos (YouTube), las redes sociales (WhatsApp, Instagram, Twitter), las videoconferencias (Skype, Vokle) y las plataformas educativas y los entornos virtuales para fomentar el trabajo cooperativo (Edmodo, Moodle, ATutor, Claroline, Dokeos). Ainciburu (2011) muestra un interesante diseño con la última sobre un curso de español para fines académicos.

Con todos ellos se puede realizar un gran abanico de actividades que cubren las diferentes destrezas de la lengua, en este caso, ENE, al trabajar con las metodologías activas.

### **2.3. ENE como lengua de especialidad ante las metodologías activas y las TIC**

ENE se engloba dentro de las lenguas para fines específicos, las cuales provienen de diversas técnicas, ciencias y profesiones y son usadas por aquellos que necesitan comunicar contenidos ligados a ellas. Concretamente, ENE tiene como finalidad que el hablante consiga la competencia comunicativa precisa con la que se pueda desenvolver de forma satisfactoria en el contexto del mundo profesional de la economía, el comercio y las finanzas.

ENE parte de los conocimientos generales del español a los que hay que añadir los de la disciplina en cuestión y las competencias lingüísticas propias. No obstante, los usuarios no solo han de ser competentes lingüísticamente, sino también culturalmente, con el objetivo de alcanzar una competencia comunicativa completa en la lengua meta. En ese proceso entran en juego las competencias sociocultural e intercultural. En ENE se deben abordar elementos, como los paralingüísticos y kinésicos, y los involucrados durante la negociación en los países de habla hispana, como las implicaciones emocionales y psicológicas y las maneras de pensar y comportarse. Asimismo, tal y como reflejan los inventarios del PCIC (IC, 2006), se tratan temas como los impuestos, las modalidades de contratación y los sectores y recursos económicos de esas zonas.

En cuanto a las metodologías que se pueden usar en las clases de ENE, las activas encajan por varios motivos. Las lenguas extranjeras se adquieren practicando, por lo que la acción siempre está presente. El alumno debe producir muestras de lengua no solo en el aula, sino fuera de ella de forma autónoma e invertir y responsabilizarse de su aprendizaje para progresar y obtener resultados positivos. Del mismo modo, los actos que giran en torno a los negocios se sitúan en el mundo real, contexto en el que se plantean las actividades. Igualmente, el propósito de una lengua es comunicar un mensaje a un receptor o más siempre bajo la premisa de la colaboración para el entendimiento, por lo que el principio de cooperación (Grice, 1975) tiene que ser aceptado por los integrantes de un intercambio comunicativo para que este tenga éxito. Lo mismo sucede con el empleo de los métodos activos, es decir, la voluntad de participación de cada individuo repercute en el logro de los demás. Al hilo de esta afirmación, en el ámbito empresarial es habitual la negociación, en la que la interacción tiene como finalidad resolver un conflicto para alcanzar un acuerdo en conjunto.

Por otro lado, las TIC que tienen cabida en ENE son numerosas, por lo que es el docente el que debe decidir cuál escoger dependiendo de las necesidades. Sin embargo, estas y las metodologías activas suelen aplicarse por separado, en vez de unidas, como se propone en este estudio. Por ejemplo, Neila (2010) aporta tareas para la clase de ENE utilizando el

método del caso y Nieves (2016) y Díaz y Suñén (2016) usan el ABP en el aula de ENE, pero no usan herramientas digitales.

### 3. Marco metodológico

El objetivo principal de esta investigación era comprobar que las metodologías activas junto con las TIC eran eficaces para la enseñanza y el aprendizaje de ENE. Además, se propuso desarrollar la competencia comunicativa y digital, así como las habilidades necesarias para trabajar de manera colaborativa.

Las dos clases manejaron los mismos contenidos y materiales, pero empleando metodologías distintas, esto es, el método del caso y el ABP, y diversas herramientas digitales. En el mundo empresarial, dar una solución a un problema real y hacer un proyecto para conseguir un producto final son acciones muy frecuentes. Ambos métodos ofrecen las estrategias y las competencias precisas para llevarlas a cabo; por tanto, son adecuados para las actividades conectadas con los negocios. También se usó el aula invertida para enviar los contenidos y que vinieran preparados para su implementación.

#### 3.1. Participantes

Los alumnos que tomaron parte fueron 36 estudiantes de dos clases de 16 y 20 miembros de 12º grado de un centro educativo norteamericano. Asistían a las asignaturas que pertenecían al currículo obligatorio para ese curso académico entre las que se encontraban ELE y Negocios y Finanzas. Su competencia comunicativa era de nivel avanzado equivalente a B2.2 según el MCER (Consejo de Europa, 2002). Fueron seleccionados ya que cumplían con el perfil para los fines perseguidos en este estudio. Siguiendo las recomendaciones del PCIC y del MCER mencionadas en la introducción, se programaron varias experiencias didácticas relacionadas con ENE haciendo uso de sus conocimientos previos sobre las dos disciplinas para crear unos nuevos en la lengua meta. Partiendo del interés mostrado en actividades anteriores en la clase de ELE acerca de la gastronomía española y los lugares donde disfrutarla, además de tener en cuenta el temario de Negocios y Finanzas para vincular ambas materias, se decidió centrar la práctica en un bar de pinchos. Los resultados fueron tomados en cuenta para la evaluación de ELE.

#### 3.2. Diseño de la investigación e instrumentos

Esta investigación siguió un diseño mixto, integrando el proceso cuantitativo, que analiza fenómenos objetivamente y se sirve de la estadística para establecer modelos de comportamiento, y cualitativo, orientado a la interpretación de situaciones que ocurren en contextos naturales, como cuasiexperimental, donde se controla la variable independiente, que se puede hacer variar según la finalidad del estudio, y los participantes pueden ser asignados a las condiciones experimentales, en este caso, una propuesta educativa.

**TABLA 1**

Rúbrica de evaluación

1. Aspectos metodológicos (Método del caso): Escala: 5 muy alto 4 alto 3 regular 2 bajo 1 muy bajo	1. Aspectos metodológicos (ABP): Escala: 5 muy alto 4 alto 3 regular 2 bajo 1 muy bajo
a. Tema y contenidos de la actividad b. Calidad de los materiales c. Participación de los miembros del grupo en la fase de propuestas d. Consideración de todas las opiniones de los grupos en la fase final e. Gestión del profesor en la fase final f. Grado de motivación	a. Propuesta del producto final b. Calidad de los materiales c. Tareas intermedias con los materiales d. Participación de los integrantes del grupo en la elaboración del proyecto e. Labor del profesor durante el proceso de aprendizaje f. Grado de motivación
2. Valoración de las TIC (Método del caso): a. Powtoon: b. Edmodo: c. Prezi: d. Genially:	2. Valoración de las TIC (ABP): a. Powtoon: b. Edmodo: c. Weebly: d. Wix: e. Wevideo: f. Shotclip:
3. Valoración de los aspectos con fines comunicativos (siguiendo la escala): a. Léxico: c. Expresión escrita: e. Comprensión lectora: g. Contenidos culturales:	b. Gramática: d. Expresión oral: f. Comprensión auditiva:
4. ¿Qué parte de la actividad valoras de manera más y menos positiva?	
5. ¿Cambiarías algún aspecto de la actividad?	

Como instrumentos se usaron una rúbrica de evaluación y una ficha de observación. Las variables independientes fueron las metodologías activas implementadas y las variables dependientes fueron el desarrollo de la competencia comunicativa con los contenidos lingüísticos y culturales de ENE, la competencia digital a través de las TIC y el trabajo cooperativo. La rúbrica fue elaborada *ad hoc* y constaba de cinco cuestiones sobre la actividad que los alumnos debieron contestar cuando esta terminó. Las dos primeras eran específicas para cada método. En la primera tenían que valorar ítems en torno a las características propias de estos. En la segunda juzgaban ítems acerca de las TIC utilizadas durante el proceso, considerando rasgos como su funcionalidad, accesibilidad y dificultad o facilidad en el manejo. Las tres restantes eran comunes a ambos: la tercera comprendía ítems relacionados con contenidos con fines comunicativos que habían practicado y aprendido, por lo que debían indicar en qué medida lo habían hecho. La cuarta versaba sobre qué parte valoraban de manera más y menos positiva y la última preguntaba si harían algún cambio como propuesta de mejora.

**TABLA 2**

Ficha de observación

Fecha: Curso:	Grupo: Miembros:	Grado de desarrollo alcanzado: 4 excelente 3 bueno 2 regular 1 deficiente							
		Observaciones				Observaciones			
Aula invertida						ABP			
Método del caso						Trabajo cooperativo			
Competencia comunicativa									
	4	3	2	1		4	3	2	1
a. Organiza la información b. Pide información c. Propone alternativas d. Solicita una explicación e. Corrige información previa f. Aprueba y desaprueba datos g. Se posiciona a favor/en contra h. Invita al acuerdo i. Expresa certeza, evidencia					j. Expresa posibilidad, obligación, necesidad k. Reformula lo dicho l. Grado de coherencia m. Grado de cohesión n. Grado de adecuación o. Corrección gramatical p. Conoce datos de la economía española/sector hostelería/franquicias q. Uso del léxico				
Observaciones:									
Competencia digital									
	4	3	2	1		4	3	2	1
a. Favoreció la comunicación y creatividad b. Fue consciente de las oportunidades c. Fue consciente de las limitaciones d. Conoció el uso de las herramientas e. Fue crítico con la validez de los datos					f. Hizo un uso cooperativo para alcanzar objetivos personales y académicos g. Pudo acceder, evaluar, crear, compartir contenidos digitales				
Observaciones:									

En la ficha de observación el docente escribió semanalmente acerca del desempeño de los alumnos según varios ítems. Tomó nota sobre las metodologías empleadas, esto es, del cumplimiento y de la consecución de los pasos particulares de cada una, y del trabajo cooperativo. Asimismo, estimaba el grado de competencia comunicativa y digital logrado. Para la primera, se tuvieron en cuenta los inventarios del PCIC (IC, 2006). Se recogen contenidos funcionales, culturales y léxicos para ENE específicamente, y gramaticales y las propiedades del texto para el español de modo general. La valoración de la segunda se apoyó en las sugerencias de la *Recomendación del Consejo de la Unión Europea relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Diario Oficial de la Unión Europea, 2018).

Para su validación se recurrió al juicio de expertos compuesto por seis profesores de ELE. Se utilizó el coeficiente de V de Aiken con la fórmula  $V=S/(n(c-1))$ , dando como resultado  $V=1$ , hecho que marcó la validez, pertinencia y relevancia de los ítems. Para comprobar su índice de fiabilidad, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual dio 0'91, resultado que garantizaba su consistencia.

### 3.3. Procedimiento

Una vez programada la actividad, se pasó a ponerla en práctica. Las dos clases, compuestas por 16 (clase 1, método del caso) y 20 (clase 2, ABP) miembros, fueron divididas equilibradamente desde el punto de vista pedagógico en grupos de 4. En ambas, la primera fase se llevó a cabo durante 7 sesiones y la segunda durante 2, todas ellas de 90 minutos. Se desarrolló 3 veces por semana, y al final de cada una el docente completaba la ficha de observación acerca de todo el proceso.

Realizaron sus producciones orales apoyándose en la presentación digital. Trabajaron en la sala de ordenadores y fuera se comunicaron con los compañeros y con el profesor por Edmodo. Cuando terminó, se les envió la rúbrica y la devolvieron por la misma plataforma.

Para aplicar el aula invertida, el docente realizó con Powtoon un vídeo para cada clase según su método, que fue mandado por Edmodo e incluía explicaciones e instrucciones asociadas con la actividad, como la metodología, las herramientas TIC, los objetivos, los materiales, los contenidos funcionales, culturales, léxicos y gramaticales que debían practicar, así como las propiedades del texto (adecuación, coherencia y cohesión), y cómo iba a ser evaluada.

Para la presentación, dos grupos de alumnos bajo el método del caso usaron Prezi, y otros dos, Genially. En referencia al ABP, uno utilizó Weebly, y otro, Wix, para hacer la página web, y para el vídeo promocional un grupo lo hizo con Wevideo y dos lo hicieron con Shotclip.

Se siguieron las siguientes fases según la metodología. En la primera, se envió el vídeo a la clase 1 y, después, se presentó la situación problemática.

#### FIGURA 1

Situación problemática (fuente: <https://noticiasprofesionales.com/lizarran-una-maquina-de-tirar-comida-y-dinero/>)

DIRECTIVOS Y EMPRESAS

### Lizarrán: una máquina de tirar comida y dinero

■ La cadena de pinchos genera una ola de cierres en toda España. El sistema de consumo por impulso exige montaditos siempre frescos en la barra y preparación constante en cocina, una ruina para muchos emprendedores

Durante esta etapa conocieron individualmente el tema y los contenidos sobre los que iban a trabajar y, en grupo, analizaron el problema y la información que se les proporcionó e identificaron las causas de la mala gestión con el objetivo de elaborar y discutir una propuesta de solución en la segunda parte de la actividad. Manejaron los siguientes materiales de los que debían obtener, interpretar y evaluar lo más relevante según la situación actual, indicar qué cambios debían hacerse, qué orientaciones y alternativas se podían dar para el futuro, describir las acciones recomendadas y cómo ejecutarlas. Comentaron sus ideas, vieron qué opciones existían para lograr un resultado en conjunto y crearon las presentaciones con las herramientas TIC.

**TABLA 3**

Contenidos y materiales para el método del caso

El sector de la hostelería en España	<a href="https://www.cehe.es">https://www.cehe.es</a> <a href="https://www.horeca.jobs/el-peso-de-la-hosteleria-y-la-restauracion-en-el-sistema-de-franquicias-crece-en-espana/">https://www.horeca.jobs/el-peso-de-la-hosteleria-y-la-restauracion-en-el-sistema-de-franquicias-crece-en-espana/</a>
Página web Lizarrán	<a href="https://lizarran.es/">https://lizarran.es/</a>
Franquicias	<a href="https://www.franquicia.net/lizarran">https://www.franquicia.net/lizarran</a>
Pinchos Lizarrán	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=uLZMIJW9-IE">https://www.youtube.com/watch?v=uLZMIJW9-IE</a>
Opiniones en <i>Tripadvisor</i>	Lizarrán site: <a href="http://tripadvisor.es">tripadvisor.es</a>
Bar de pinchos Lizarrán	<a href="https://www.dailymotion.com/video/x1skep2">https://www.dailymotion.com/video/x1skep2</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=-_GJiV5WBoc">https://www.youtube.com/watch?v=-_GJiV5WBoc</a>
Negocios similares <i>Manjares, pinchos y tapas</i> <i>100 montaditos</i> <i>Barra de pintxos</i>	<a href="https://www.europapress.es/castilla-y-leon/noticia-empresa-vallisoletana-sirve-pinchos-tapas-bares-copas-supermercados-levante-norte-espana-20111204130027.html">https://www.europapress.es/castilla-y-leon/noticia-empresa-vallisoletana-sirve-pinchos-tapas-bares-copas-supermercados-levante-norte-espana-20111204130027.html</a> <a href="https://spain.100montaditos.com/es/">https://spain.100montaditos.com/es/</a> <a href="https://www.barradepintxos.com/">https://www.barradepintxos.com/</a>

La segunda parte fue la fase de solución. Cada grupo expuso su propuesta y luego se discutieron en gran grupo, se compararon y valoraron para seleccionar una. Se comentaron las alternativas, los pros y contras, si eran coherentes, razonables y viables. En el proceso de resolución, el profesor dirigió el debate con preguntas e instrucciones como las siguientes: ¿deberían cambiar de proveedor?, ¿por qué motivo?, ¿es buena idea comprar los productos al por mayor?, ¿cuáles son las ventajas y desventajas?, ¿no creéis que deberían bajar los costes de los productos?; permite que tu compañero termine de exponer la idea, por favor; si el negocio no da beneficios, ¿sería conveniente bajar el sueldo de los empleados?; ¿algún grupo quiere alegar algo en contra de esa propuesta?

Con la clase 2 también se comenzó con el envío del vídeo. Su proyecto tenía como hilo conductor la reapertura y el relanzamiento de un bar de pinchos *Lizarrán*, para lo que debían crear un producto multimedia; tenían que elegir entre una nueva página web para el bar o un vídeo promocional. Esto surgía de la necesidad de resolver el problema del cierre de franquicias. Por ello se les pidió este proyecto para impulsar de nuevo la empresa. Se hizo un torbellino de ideas en gran grupo sobre los negocios de la hostelería en España y, seguidamente, en pequeño grupo, realizaron las tareas de andamiaje para conocer la compañía, analizar y sintetizar información y compartir ideas. Para esto, se les dieron los materiales, que eran los mismos que los del método del caso, y se les indicaron los contenidos que debían buscar en ellos. Una vez efectuadas, ya podían crear el producto que se les pedía con las herramientas TIC. En la segunda fase presentaron sus producciones.

**TABLA 4**

Contenidos para el ABP

El sector de la hostelería en España	Datos del sector hostelero en el año anterior: datos de facturación, número de establecimientos, puestos de trabajo creados.
Página web <i>Lizarrán</i>	Descripción de la carta: oferta gastronómica, apariencia de los pinchos, precios. Servicios, horarios, localización.
Franquicias	Condiciones y procedimiento para abrir un bar.
Pinchos <i>Lizarrán</i>	Elaboración de un pincho: cantidad de ingredientes necesarios, consecuencias.
Opiniones en <i>Tripadvisor</i>	Razones de las opiniones positivas y negativas. Respuestas del negocio.
Bar de pinchos <i>Lizarrán</i>	Acciones positivas y negativas de los empleados. Repercusiones.
Negocios similares: <i>Manjares, pinchos y tapas, 100 montaditos, Barra de pintxos</i>	Diferencias y similitudes entre <i>Lizarrán</i> y estos negocios: servicios, horarios, oferta gastronómica, localización.

#### 4. Resultados

En cuanto a la primera pregunta de la rúbrica de evaluación, predomina la valoración muy alta y alta para todos los ítems. Un 68% del alumnado que trabajó con el método del caso juzgó el tema y los contenidos de manera muy alta y el 31% alta; el mismo porcentaje tuvo la gestión del profesor en la fase final. La propuesta de la tarea última y la labor del docente fueron valoradas muy altas por los participantes del ABP, 85% y 80% respectivamente. Los materiales fueron calificados muy altos por el 37% y altos por el 50% de la clase 1, y muy altos por el 60% de la segunda. El 50% de los componentes del

método del caso afirmó que la participación en la fase de propuestas fue muy alta y alta, un 75% indicó que la atención hacia las opiniones en la fase final fue muy alta, para el 50% el grado de motivación fue muy alto y para el 43% alto. Para el 45% de aquellos del ABP la valoración de las tareas intermedias fue muy alta y alta, el 55% señaló muy alta y el 45% alta la participación de los integrantes del grupo en la elaboración del proyecto y el 75% marcó su motivación muy alta.

**GRÁFICO 1**

Valoración de los aspectos metodológicos

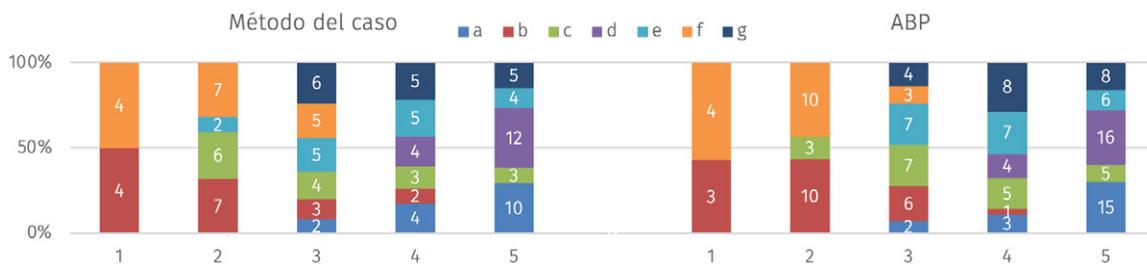


En lo que atañe a las herramientas TIC, sus comentarios destacan que Genially, Wix y We-video fueron las más valoradas en la metodología correspondiente y Edmodo en ambas.

En la tercera pregunta, el aspecto que desarrollaron de forma muy alta tanto los alumnos que trabajaron con el método del caso como con el ABP fue la expresión oral, valorado por el 75% y 80% respectivamente, seguida del léxico, 62% y 75%. Los más bajos fueron el gramatical y la comprensión auditiva, indicado por el 43% de los discentes de la clase 1 y por el 50% de la clase 2.

**GRÁFICO 2**

Valoración de los contenidos con fines comunicativos



Por otro lado, el elemento positivo más repetido por los que trabajaron con el método del caso fue tener acceso a una gran variedad de información y el de menor consideración fue

el intercambio de ideas durante el debate. Aquellos que lo hicieron con el ABP apreciaron en mayor medida las TIC y de forma menor los numerosos materiales que tuvieron que manejar.

Finalmente, la mayoría de los integrantes de la clase 1 sugirió como mejora para futuras actividades poder elegir a los miembros del grupo y los de la clase 2 apuntaron tener más sesiones para hacer la elaboración final.

En lo que respecta a los datos recogidos en la ficha de observación, su análisis arroja los siguientes resultados. El aula invertida cumplió correctamente su función para la recepción y el acceso a la información fuera de la clase, aunque hubo que hacer ciertas aclaraciones.

Procedieron de manera cooperativa a lo largo de todas las sesiones y el desempeño con ambas metodologías fue muy bueno, despuntando ligeramente el ABP.

Acerca del alcance conseguido en el desarrollo de la competencia comunicativa, el valor dado a los ítems refleja que este fue excelente en ambas en cuanto a los contenidos culturales y muy bueno en el resto para el ABP. Para el método del caso, el logro es muy bueno en los léxicos y gramaticales y bueno en los funcionales y en las propiedades del texto.

En relación con la competencia digital, en los dos procedimientos el alcance fue excelente para el favorecimiento de la comunicación y la creatividad, el conocimiento del uso de las herramientas y el trabajo cooperativo, entre excelente y bueno para acceder, crear, evaluar y compartir contenidos digitales y bueno para el resto de los ítems.

**TABLA 5**

Ficha de observación: competencia lingüística y digital

Métodos	Funcionales	Culturales	Léxicos	Gramaticales	Propiedades	a	b	c	d	e	f	g
Grupo 1	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4
Grupo 2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
Grupo 3	3	4	4	4	4	2	4	4	3	4	3	4
Grupo 4	2	4	4	3	3	3	4	2	3	4	3	4
ABP	Funcionales	Culturales	Léxicos	Gramaticales	Propiedades	a	b	c	d	e	f	g
Grupo 1	4	4	4	3	4	3	4	3	3	4	3	4
Grupo 2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4
Grupo 3	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4
Grupo 4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	3	4
Grupo 5	3	4	4	3	4	3	4	2	4	4	4	4

## 5. Discusión

En lo concerniente a la rúbrica de evaluación, los participantes del método del caso opinaron que el tema tratado fue de su agrado y que encontraron útiles las fuentes que se les facilitaron para trabajar los contenidos. Por otra parte, los miembros del grupo tuvieron el mismo nivel de participación, en líneas generales, y todas las exposiciones fueron escuchadas y respetadas. Además, les pareció muy beneficiosa la dirección del profesor

durante el debate, la cual les ayudó a elegir una solución. Aquellos que trabajaron con el ABP consideraron el producto final un reto muy interesante al que enfrentarse por el hecho de hacerlo en conjunto, diseñando y atendiendo a las sugerencias de los demás. Los materiales fueron un gran sustento para su ejecución y las tareas supusieron unos pasos necesarios para ello, ya que fueron apoyo y guía en el camino. Por otro lado, todos se esforzaron de modo similar, participando y colaborando, y destacaron que el docente les orientó adecuadamente durante el proceso. La actividad fue valorada muy positivamente por las dos clases y estuvieron muy motivados. Sin duda, usar metodologías basadas en la cooperación y tener en cuenta sus intereses consigue un aprendizaje significativo y muy provechoso, como también demostraron las investigaciones de Neila (2010) y Nieves (2016).

Acerca de las herramientas TIC, la clase 1 señaló que estaba satisfecha tanto con Prezi como con Genially. El grupo que utilizó esta última enfatizó que ofrecía muchas prestaciones para las presentaciones. Esto se comprobó a la hora de exponer las propuestas, dado que las realizadas con ella contenían más variedad de elementos animados e interactivos que las de Prezi. Por otra parte, los alumnos de la clase 2 que construyeron las páginas web tuvieron que dedicar tiempo extra fuera del aula para terminarla, ya que hacerlas requirió mayor montaje que un vídeo. Aquellos que usaron Wevideo y Shotclip indicaron que poseían numerosas opciones creativas, siendo la primera la que pareció más completa, y de Weebly y Wix apuntaron que eran herramientas intuitivas y de manejo relativamente fácil, especialmente la segunda. Esto fue considerado a la hora de ser seleccionadas por el docente, que eligió aquellas que no eran profesionales y sí apropiadas para el alumnado de Educación Secundaria. Las juzgaron también favorablemente porque nunca habían tenido la ocasión de hacer una página web previamente. Este hecho se tomó en cuenta de cara a futuras actividades ligadas a ENE, de forma que quienes hicieron un vídeo en esta realizaron una página web en otra. Sobre Powtoon, las dos clases subrayaron que fue una manera novedosa de proporcionar información y apreciaron la elaboración del vídeo. De Edmodo dijeron que era una plataforma conveniente para comunicarse fuera del centro educativo y que querían seguir usándola en otras propuestas didácticas. Este espacio virtual supuso una vía de trabajo colaborativo exitosa, en consonancia con el usado en el estudio de Ainciburu (2011).

En cuanto a los aspectos con fines comunicativos, la expresión oral fue el que desarrollaron en mayor medida con ambas metodologías, seguido del léxico. El primero, debido a que interaccionaron continuamente con los compañeros y practicaron las presentaciones. Con estos métodos percibieron que usaban la lengua en contextos reales, circunstancia muy valiosa dentro del aprendizaje de una lengua. Esta situación también fue recogida en los estudios de Díaz y Suñén (2016) y Neila (2010). Sobre el segundo, leyeron contenidos de diversas fuentes relacionados con el tema de los negocios en los que aparecían términos nuevos tanto generales como específicos de ENE. En menor grado fueron señaladas la comprensión auditiva, ya que en relación con los materiales solo se requería escuchar dos vídeos, y las estructuras gramaticales, cuyos conocimientos previos fueron suficientes para hacer las tareas.

El elemento a favor más repetido por la clase del método del caso fue tener acceso a una gran cantidad de información que les permitió conocer un negocio en España, además del volumen de lengua española que aprendieron. El factor menos positivo más recurrente hacía referencia al momento en el que tenían que opinar sobre las ideas de los compañeros en el debate de la solución final porque, en algunos casos, no tenían argumentos sólidos para rebatirlas o apoyarlas en español, por lo que valoraron la labor eficaz del profesor para guiarles y sacar de ellos las mejores producciones posibles para llegar al acuerdo. Quienes hicieron la actividad con el ABP apreciaron el trabajo conjunto y el uso de los soportes multimedia porque pensaban que eran beneficiosos para años venideros, dado que en la universidad y en sus empleos futuros tendrían que usar herramientas digitales y formar parte de equipos. Este aspecto fue igualmente expresado por la otra clase, estimación que coincide con la investigación de Neila (2010). El factor menos considerado fue la numerosa información con la que tuvieron que tratar y el tiempo usado para ello, aunque recalcaron que esto les hizo mejorar su destreza en español y que no influyó negativamente en el proceso de elaboración de las tareas.

Por último, la mayoría de los discentes de la clase 1 comentó que quería haber podido seleccionar a los integrantes de los grupos, pero no por razones académicas, sino por afinidad personal. Al hilo de esta cuestión, hay que mencionar que trabajar con compañeros distintos a los que ellos hubieran escogido mejoró su relación social como tema transversal. Los estudiantes sobre los que se implementó el ABP, por su parte, hubieran querido tener más sesiones para perfeccionar el producto final, puesto que las herramientas TIC ofrecían muchas posibilidades y les hubiera gustado haberlas explotado en mayor grado; no obstante, el resultado fue bueno y se les animó a usarlas en presentaciones no solo para ELE, sino para otras asignaturas.

En lo que concierne a la ficha de observación, los alumnos bajo ambas metodologías entendieron los aspectos introducidos con el vídeo que se hizo con Powtoon para el aula invertida y los pusieron en práctica sin tener que añadir explicaciones extra salvo sobre el uso de las TIC. Para solucionarlo fueron probadas en clase con el objetivo de entender totalmente su manejo. Alcanzaron un nivel alto en el empleo de los contenidos funcionales, léxicos y culturales para fines económicos, por lo que en este sentido mejoraron su competencia comunicativa de manera satisfactoria. Utilizaron los buscadores Google y YouTube, consultaron los enlaces mandados por Edmodo y se comunicaron con esta plataforma fuera de clase. Si tenían alguna duda, intentaban darse respuesta entre ellos en el aula, en el entorno virtual o mirando tutoriales en línea; si no se resolvía, preguntaban al profesor.

En conjunto, el trabajo con el ABP fue ligeramente más efectivo a la hora de seguir los pasos propios de este método. Esto fue debido a que algunos alumnos lo conocían, aunque nunca lo habían tratado en profundidad, mientras que para la clase del método del caso este fue completamente nuevo. Además, este último conlleva una mayor organización, discusión e

independencia que el ABP, que sigue un camino más dirigido, que era la manera de proceder a la que estaban acostumbrados desde el punto de vista académico.

Aquellos que trabajaron con el método del caso usaron adecuadamente los materiales. Leyeron y analizaron la información en profundidad e incluso añadieron más de la que se requería. Sus presentaciones fueron correctas, ya que estaban preparadas y ensayadas de antemano. Sobre la resolución del problema, proporcionaron ideas basadas en los contenidos nuevos y en su propia experiencia que estaban vinculadas con sus conocimientos de la disciplina de Negocios y Finanzas. Sus aportaciones no fueron del todo profesionales, pero, para su edad y formación acerca del tema, la práctica fue positiva y les abrió el camino a otras actividades de ENE que se efectuaron durante el resto del curso. Por otro lado, se llegó a un consenso para seleccionar la mejor propuesta sopesando todas las opciones. Se apoyaron en la presentación digital, donde los datos aparecían escritos e iban explicando oralmente sus sugerencias. A la hora de hacer el debate, respetaron el turno de palabra y usaron fórmulas para dar su opinión, estar de acuerdo y en desacuerdo, solicitar una explicación, etc. Durante la discusión como gran grupo hubo una mayor improvisación frente a la preparación previa de la presentación. En ocasiones, usaron la lengua inglesa durante la exposición final y las discusiones, hecho que fue corregido. El docente, por su parte, resumió, parafraseó información y recondujo las intervenciones en ciertos momentos para asegurar que todos las seguían y hacer aclaraciones. Tras las propuestas y el debate, se eligió la solución que recogía aspectos relacionados con la publicidad, la logística, las estrategias comerciales y el trato personal. A continuación, se muestra una recapitulación de las medidas.

### TABLA 6

Solución final (método del caso)

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los pinchos se deben hacer en el momento. No se deben tener elaborados en la barra. Tienen que aparecer fotografiados en una carta y todas las franquicias deben tener los mismos.</li> <li>• Tienen que reducir su variedad y los ingredientes de su elaboración.</li> <li>• Han de tener en cuenta a la clientela habitual para saber sus gustos.</li> <li>• Hay que utilizar estrategias publicitarias, como dar dos por uno o una vez al mes celebrar la semana del pincho por países.</li> <li>• Deben bajar los precios de los pinchos y subir la bebida.</li> <li>• Es recomendable que los locales estén en</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>calles céntricas y en barrios de clase media-alta, ya que los pinchos no son un alimento de primera necesidad.</li> <li>• Deben invertir en publicidad en la zona donde están ubicados: carteles, buzono.</li> <li>• Es necesario contestar de manera personalizada a las opiniones de los clientes online.</li> <li>• Los responsables de la compañía deben dar garantía por escrito de que van a apoyar y reflotar los negocios en crisis bajando sus propios beneficios.</li> <li>• Debe haber conexión wifi gratis.</li> <li>• La decoración tiene que ser más acogedora.</li> <li>• Es conveniente tener un espacio de juegos para niños para atraer más clientela.</li> <li>• Hay que poner un buzón de sugerencias en el local.</li> </ul> |
|---|--|

Acerca del ABP, la lectura de los materiales fue menos exhaustiva que con la metodología anterior, pues estuvo supeditada a las tareas de andamiaje, las cuales les proporcionaron

lo necesario para conocer el tema y poder hacer la elaboración final. Esto, junto con su creatividad y conocimientos de finanzas y lengua española, les condujo convenientemente a la concepción de los proyectos. Esta clase fue menos independiente a la hora de utilizar las TIC que la que hizo la actividad con el método del caso. En particular, las agrupaciones menos autónomas al comienzo fueron las que hicieron la página web, ya que demandaban más atención del docente, pero durante las sesiones demostraron una buena ejecución. En cuanto al vídeo promocional, incorporaron imágenes en las que insertaron texto escrito, grabaron discursos e hicieron uso de música y de dramatizaciones fingiendo ser camareros haciendo pinchos, clientes probándolos y opinando sobre la comida. Todos ellos realizaron discursos con suficiente competencia apoyándose en las fuentes audiovisuales. Seguidamente, se recogen los rasgos más sobresalientes de sus creaciones.

### TABLA 7

Producto final (ABP)

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Menú: índice con los títulos de las secciones.</li> <li>• Redes sociales e información de contacto.</li> <li>• <i>Newsletter</i> (mensual).</li> <li>• Galería de imágenes y vídeos: productos, servicios, instalaciones, clientes.</li> <li>• Sección del personal: perfil de los trabajadores.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapa con la localización del local e información de interés: ocio, aparcamiento.</li> <li>• Contenido: productos (nueva carta de pinchos, menor número de productos, más oferta de bebidas).</li> <li>• Espacio promocional: ofertas especiales/campañas.</li> <li>• Formulario de contacto: reservas, sugerencias, quejas, etc. Respuestas individualizadas.</li> </ul> |
|--|---|

A lo largo de toda la experiencia didáctica con los dos métodos, los estudiantes recibieron y produjeron contenidos de su interés en la lengua meta, procedieron de forma colaborativa, emplearon la tecnología e interactuaron en el entorno digital, lo que les capacitó con habilidades y saberes significativos para un uso crítico y creativo. Así, los hallazgos de este estudio reflejan que la combinación de las metodologías activas, en concreto, las empleadas en este trabajo, y las herramientas TIC forman un tándem efectivo para la instrucción de ENE, por lo que el planteamiento y la ejecución son válidos para futuras investigaciones, aportando un punto de referencia dentro de la bibliografía limitada en torno a la conjunción de estos aspectos en esta disciplina.

## 6. Conclusiones

Una vez llevada a cabo la implementación y analizada se confirma que las metodologías activas y las TIC aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de ENE fomentaron la motivación de los alumnos, fueron adecuadas para su perfil y para los objetivos de la práctica y permitieron el trabajo cooperativo, donde la negociación y la valoración de opiniones y la participación de cada discente en el grupo condujo al éxito de todo el proceso. Con las tareas se desarrollaron e interaccionaron en situaciones similares a las reales, utilizaron fuentes

de materiales auténticos que les expusieron a numerosos contenidos y con los que construyeron nuevos conocimientos en ENE, lo que mejoró su competencia comunicativa. Todo ello se logró gracias a los procedimientos específicos del método del caso y del ABP. Estos, junto con las TIC, a través de las cuales consiguieron avanzar en su competencia digital al acceder a la información en línea y al manejar las herramientas eficazmente, que sirvieron de vehículos de recepción y transmisión, proporcionaron estrategias y capacidades extrapolables a otras producciones en el ámbito escolar y en su futuro laboral.

## 7. Bibliografía citada

AGUIRRE, B., 2012: *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos: comunicación en ámbitos académicos y profesionales*, Madrid: SGEL.

AINCIBURU, C., 2011: "Planificación, interacción y aprendizaje cooperativo en un campus virtual: un curso de español académico ELE" en C. HERNÁNDEZ, A. CARRASCO y E. ÁLVAREZ (eds.): *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Valladolid: ASELE, 73-82.

AZEVEDO, P., 2018: "La plataforma de aprendizaje kahoot en las clases de ELE" en A. M. CEA, C. PAZOS-JUSTO, H. OTERO y otros (eds.): *Investigación e innovación en la enseñanza de ELE: Avances y desafíos*, Ribeirão: Húmus, 385-395.

BARAHONA MORA, A., 2019: "Las herramientas web 2.0: VoiceThread para la práctica de la expresión oral" en *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2019: IV Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*, Madrid: Redine, 70-74.

BLANCHARD, M., y M. D. MUZÁS, 2016: *Los proyectos de aprendizaje: Un marco metodológico clave para la innovación*, Madrid: Narcea.

CLAUSELL, P., 2019: "La enseñanza-aprendizaje de locuciones idiomáticas a través de la técnica de flipped classroom en el aula de español como lengua extranjera", *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad* 89, 91-112.

CONSEJO DE EUROPA, 2002: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: MECD y Anaya.

DALMASES, A., 2017: "Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE", *E-eleando* 4, 1-74.

DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA, 2018: "Recomendación del Consejo de la Unión Europea del 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C189/01)" [[https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)].

DÍAZ, E. D., y M. D. SUÑÉN, 2016: "El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales", *Iberoamerican Notes* 2, 77-82.

GARCÍA FERNÁNDEZ, M., 2018: "Recursos y propuestas para la enseñanza del español (ELE) en línea" en M. BORRUECO (ed.): *Ciencia e innovación docente en el aprendizaje de lenguas extranjeras*, Sevilla: Egregius, 123-143.

GÓMEZ, C. J., J. ORTUÑO y P. MIRALLES, 2018: *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje: reflexiones y propuestas a través de la indagación*, Barcelona: Octaedro.

GONZÁLEZ CUELLAR, I., y J. RODRÍGUEZ SAPIÑA, 2016: "Las competencias generales y comunicativas en Duolingo: análisis desde la perspectiva de la didáctica del español como lengua extranjera" en R. ROIG-VILA (ed.): *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, Barcelona: Octaedro, 2531-2537.

GRICE, H. P., 1975: "Logic and conversation" en P. COLE y J. L. MORGAN (eds.): *Syntax and Semantic. Speech Acts*, Nueva York: Academic Press, 41-58.

INSTITUTO CERVANTES (IC), 2006: *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (vols. A1-A2, B1-B2, C1-C2), Madrid: Biblioteca Nueva.

JANCSÓ, K., 2017: "¿Cómo darle la vuelta a la clase de ELE?: El aula invertida y el uso de Edpuzzle y Powtoon en la enseñanza del español", *Serie Didáctica* 1, 100-107.

JARAMILLO, N. V., 2019: "Evaluating a flipped intermediate Spanish course through students and instructor's perceptions", *JALT CALL Journal* 15 (2), 41-62.

NEILA, G., 2010: "Aplicación del método de los casos en la enseñanza de EFE: el caso del español de los negocios", *Suplementos marcoELE* 11.

NIEVES, I., 2016: "Una propuesta de aprendizaje por proyectos en el aula de Español de Negocios", *Foro de Profesores de E/LE* 12, 179-190.

RODRÍGUEZ-PIÑERO, A. I., 2013: "La enseñanza de las lenguas profesionales y académicas", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 53, 54-94.

SANTIAGO, R., y J. BERGMANN, 2018: *Aprender al revés. Flipped Classroom 3.0 y metodologías activas en el aula*, Barcelona: Paidós.

SERRET, A., M. MARTÍ y R. CORBATÓN, 2016: "Aprendizaje cooperativo: la técnica juego-concurso de De Vries" en O. CHIVA y M. MARTÍ (coords.): *Métodos pedagógicos activos y globalizadores. Conceptualización y propuestas de aplicación*, Barcelona: Graó, 27-43.

SILVA, J., y D. MATURANA, 2017: "Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior", *Innovación Educativa*, 17 (73), 117-131.

TANO, M., 2017: "El aprendizaje basado en problemas: un método para el desarrollo de competencias transversales en español para fines específicos", *E-Aesla* 3, 372-389.

WERBACH, K., y D. HUNTER, 2012: *For the win: How game thinking can revolutionize your business*, Philadelphia: Wharton Digital Press.