



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

**Memorias del Programa  
de Redes-I3CE de calidad,  
innovación e investigación  
en docencia universitaria**

**Memòries del Programa  
de Xarxes-I3CE de qualitat,  
innovació i investigació  
en docència universitària**

Convocatoria  
**2020-21**

Convocatòria  
**2020-21**



Satorre Cuerda, Rosana (Coordinación)  
Menargues Marcilla, María Asunción; Díez Ros, Rocío; Pellín Buades, Neus (Eds.)

**UA**

UNIVERSITAT D'ALACANT  
UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Vicerectorat de Transformació Digital  
Vicerrectorado de Transformación Digital  
Institut de Ciències de l'Educació  
Instituto de Ciencias de la Educación

*Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2020-21 / Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària. Convocatòria 2020-21*

Organització: Institut de Ciències de l'Educació (Vicerectorat de Transformació Digital) de la Universitat d'Alacant/ *Organización: Instituto de Ciencias de la Educación (Vicerrectorado de Transformación Digital) de la Universidad de Alicante*

Edició / *Edición*: Rosana Satorre Cuerda (Coord.), Asunción Menargues Marcillas, Rocío Díez Ros, Neus Pellin Buades

Revisió i maquetació: ICE de la Universitat d'Alacant/ *Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante*


Primera edició / *Primera edición*: desembre 2021/ diciembre 2021

© De l'edició/ *De la edición*: Rosana Satorre Cuerda, Asunción Menargues Marcillas, Rocío Díez Ros & Neus Pellin Buades

© Del text: les autores i autors / *Del texto: las autoras y autores*

© D'aquesta edició: Universitat d'Alacant / *De esta edición: Universidad de Alicante*

ice@ua.es

Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2020-21 / Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària. Convocatòria 2020-21 © 2021 by Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante is licensed under [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) 

ISBN: 978-84-09-34941-8

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes per la llei. Adreceu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necessiteu fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra. / *Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.*

Producció: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / *Producción: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante*

Aquesta publicació s'ha fet seguint les directrius d'accessibilitat UNE-EN 301549:2020 / Esta publicación se ha hecho siguiendo las directrices de accesibilidad UNE-EN 301549:2020.

EDITORIAL: Les opinions i continguts dels treballs publicats en aquesta obra són de responsabilitat exclusiva de les autores i dels autors. / *Las opiniones y contenidos de los trabajos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de las autoras y de los autores.*

## 203. Adaptación al e-learning de proyectos de aprendizaje activo de la lengua alemana para el turismo

Carmen Aljibe Varea; María Rosario Martí Marco. Ana Rosa Candela Hidalgo; María Isabel Román Esteban; Alina Thieser.

carmen.aljibe@ua.es; rosario.marti@ua.es; arosa.candela@ua.es;  
mire1cloud.ua.es; at112@alu.ua.es

Departamento de Filologías Integradas. Área de Filología Alemana

Universidad de Alicante

### Resumen (Abstract)

En el presente artículo exponemos las estrategias seguidas durante el curso 2020/21 para la adaptación a la modalidad on-line del proyecto de innovación docente llevado a cabo durante los dos años precedentes en las asignaturas de Alemán para el Turismo en el nivel A2 de los grados de Turismo de la Universidad de Alicante. Se trata de un proyecto de aprendizaje cooperativo y colaborativo basado en la metodología activa *learning by doing* de temática cultural para el aprendizaje del alemán en el nivel A2 aplicado al fin específico del turismo realizado ahora en modalidad on-line. Superadas las dificultades de acomodación a las nuevas circunstancias, la experiencia ha sido en conjunto satisfactoria. Nos ha abierto nuevas posibilidades didácticas que nos permitirán mejorar la experiencia presencial.

**Palabras clave: metodologías activas, e-learning, didáctica de lengua extranjera, alemán con fines específicos**

# 1. Introducción

## 1.1 Problema o cuestión específica del objeto de estudio

Dada la probada eficacia del proyecto colaborativo diseñado e implementado durante dos cursos académicos en la modalidad presencial para favorecer la interacción comunicativa en el aula e impulsar el aprendizaje motivador de la lengua extranjera, especialmente, por su carácter profesional, nos pareció lógico servirnos ahora de las nuevas tecnologías para continuar con un proyecto que nos ofrecía precisamente la ocasión de poner a prueba entre los actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje la misma flexibilidad que estaban requiriendo las empresas del sector turístico en este año de obligada distancia geográfica, motivada por la pandemia, aprovechando los recursos que nos ofrecen las nuevas tecnologías pero sin cambiar la esencia. Se trata de que los alumnos diseñaran una jornada cultural en una ciudad de habla alemana en grupos colaborativos a modo de oferta cultural de una empresa turística para, finalmente, presentar el proyecto al grupo clase. Fuimos conscientes de la necesidad de diseñar una nueva estrategia flexible espacialmente, pero con tareas y subtareas mucho más definidas para facilitar con realismo la realización final de los proyectos en modalidad on-line.

## 1.2 Revisión de la literatura

Desde hace unos años nos dimos cuenta que el aprendizaje de la lengua con fines específicos, lejos de limitar las posibilidades de aprendizaje del alumno por su planteamiento utilitario, en nuestro caso el turismo, constituía el trampolín para impulsar la motivación del alumno hacia el aprendizaje de una lengua tan necesaria en contexto turístico como lenta de aprender por su extensa gramática. Partiendo del contexto concreto inmediato en el que la lengua se va a usar, el estudiante percibe que las horas dedicadas a su estudio no son vanas y no se desanima en el arduo proceso de aprendizaje de esta lengua. Partiendo de este interés por motivar al alumnado hasta el punto de que quiera continuar con el alemán, una vez superados los niveles que la universidad ofrece, se diseñó un proyecto grupal que ofreciera la oportunidad

de practicar los contenidos gramaticales y de vocabulario de temática turística del libro de texto de una manera diferente a la de la mera realización de unas actividades más. Naturalmente, tanto las guías docentes como los manuales que empleamos, aun siendo algo antiguos, mantienen su vigencia porque siguen el Enfoque Comunicativo (EC) propio de la Lingüística de la Comunicación (Hymes: 1972) que está también presente en las orientaciones del Consejo de Europa para la enseñanza de segundas lenguas recogidas en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MECER: 2001). En este se dejan atrás los modelos metodológicos estructuralistas basados en el paradigma de la corrección lingüística, esto es en la precisión y la corrección formales, mientras se considera todo aprendizaje un proceso constructivo activo (Dewey, 1916) y se afirma en el Volumen complementario del MCER (2017: 25-44) que el enfoque orientado a la acción (EOA), es clave para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

Una de las versiones del EC es el enfoque por tareas (ET) (Breen: 1987), que permite articular en unidades holísticas el currículo (Estaire, 2011: 3) y que han de diseñarse como actuaciones en la vida real o actuaciones pedagógicas para lo que se necesita elaborar un plan estratégico bien estructurado, con subtareas que faciliten la culminación de la tarea final. En el caso de tareas pensadas para el aprendizaje de la lengua su realización guardará relación tanto con el significado como con el modo en que se comprenda, se exprese y se negocie ese significado, es decir, por encima de la reflexión lingüística se priorizará el uso mismo de la lengua con fines comunicativos, y, al usar la lengua, se activarán las competencias tanto general como lingüística (MCER: 155-165). El EC es, por tanto, el aprendizaje en el uso de la lengua y, más concretamente, el ET promueve la integración de las actividades vinculadas a un contexto de la vida real otorgándoles un carácter significativo para el discente, que le motivan a poner en juego, tanto unas competencias generales (habilidades, estrategias y actitudes), como específicas de naturaleza lingüística. De esta manera el docente se convierte en el diseñador de las tareas y en guía y mediador de ese proceso de aprendizaje y ha de evaluar tanto el curso, como, al final, la culminación de la tarea. Se destaca además en este documento el valor de las tareas colaborativas que favorecen la

interacción al perseguir un propósito concreto, de tal manera que llevan al discente a expresarse de forma personal y a poner en juego todos los recursos de los que disponga de carácter lingüístico y cultural. El trabajo en equipos colaborativos y cooperativos remite a la pedagogía constructivista de Vygotsky (1978, 1986) quien considera que el aprendizaje se produce en la interacción con el objeto u otros objetos de forma significativa, en definitiva que la interacción social es el motor del aprendizaje, también del aprendizaje de lenguas extranjeras, y el contexto ocupa un lugar central en esta teoría.

Para estimular la comunicación y con ello el aprendizaje de la lengua extranjera se aplicaron metodologías activas, mediante proyectos (ABP) dividiendo el grupo de la clase en pequeños equipos de 3 a 5 personas para que trabajaran de forma colaborativa. Además la intención de ofrecer un contexto lo más cercano posible a la profesión que ejercerán los estudiantes de turismo vinculado al mundo de la empresa, nos llevó a seguir la metodología *learning by doing* aplicada con frecuencia en las escuelas de negocios, porque se basa en la simulación de situaciones reales (Schank, Berman, Macpherson & Kimberli, 1999). El aprender haciendo se traduce, en el caso del aprendizaje de una lengua, en usar la lengua. La metodología *learning by doing* promueve en los estudiantes, según Borgnackle (2004) una actitud reflexiva, creativa, participativa y práctica, pues se aprende en la medida en que se intercambian conocimientos con el resto de compañeros del grupo, mientras se perciben las deficiencias y las potencialidades de los miembros del grupo para lograr las metas. A su vez es una metodología estimulante al plantear las tareas en clave de reto, y flexible, porque se adapta a las necesidades y posibilidades de los estudiantes.

En resumen, como resulta del EC y de la aplicación del *learning by doing*, la principal función del docente consiste en ofrecer un contexto real, que en el caso del aprendizaje de una lengua, genere posibilidades para su uso extensivo con una función instrumental procurando el diseño de unas tareas bien definidas, evaluables durante el empleo de la lengua mediante claros descriptores que expresen el “saber hacer” (Volumen complementario del MCER, 2017: 26). Como vemos el proceso de aprendizaje es tan decisivo como el resultado final, por eso la evaluación se había de alinear coherente y constructivamente con el resultado final (Biggs, 2006).

Las nuevas tecnologías han estado desde el primer momento muy vinculadas a la metodología activa *learning by doing* (Schank, 1997), si bien aplicadas a proyectos empresariales. El proyecto empresarial constituye para nosotros el marco narrativo y contextual para el uso de la lengua alemana cuyo aprendizaje se quiere impulsar. Contábamos con experiencia del manejo de herramientas virtuales tales como el uso de Moodle para las entregas, como repositorio donde colgar la información y el material requerido, o el foro, pero un uso intensivo que posibilitara los procesos comunicativos constituía todo un reto muy difícil de conseguir.

### 1.3 Propósitos u objetivos

En esta ocasión los objetivos que nos propusimos fueron:

1. Favorecer el aprendizaje significativo y motivador del alemán como segunda lengua extranjera exigida en el Grado de Turismo en modalidad *on-line* y semipresencial.
2. Propiciar el intercambio comunicativo oral en la lengua extranjera entre docentes y discentes, y entre el alumnado, en modalidad *on-line* durante la elaboración del proyecto de tal manera que este contribuya a la asimilación de los conocimientos teórico gramaticales recién adquiridos de la lengua extranjera mediante su uso inmediato.
3. Diseñar un plan de tareas estratégico y preciso adecuado a la modalidad *on-line* coherente con los fines del proyecto para orientar al alumnado y posibilitar el seguimiento de las tareas por parte del profesorado con fines evaluativos.
4. Impulsar el desarrollo de todas las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir en alemán de forma indirecta a través de las metas turístico-profesionales.
5. Incentivar el interés por la cultura de los países de habla alemana como factor motivador del aprendizaje de la lengua extranjera.
6. Fomentar las habilidades turístico-empresariales del alumnado de forma transversal: iniciativa, responsabilidad, creatividad, flexibilidad, empatía y amabilidad en el trato, espíritu de servicio y de trabajo en equipo.

## 2. Método

### 2.1. Descripción del contexto y de los participantes

La experiencia didáctica se ha llevado a cabo en el presente curso académico 2020/21 en tres asignaturas de alemán del nivel A2 ofertadas en el segundo curso de los Grados de Turismo (en los grupos de mañana y tarde) y Turismo y Administración de Empresas en la Universidad de Alicante, conformado por 24 y 18 estudiantes, respectivamente, en las que se ha implementado en versión *on-line* el modelo de proyecto colaborativo basado en la metodología activa *learning by doing* trabajado en cursos precedentes desde el 2017 de manera presencial. Si bien el motivo concreto para llevar el proyecto a la modalidad virtual fue la pandemia y la situación de distancia espacial de los alumnos entre sí, desde el principio planteamos a los alumnos esta modalidad de proyecto virtual como reto, tan necesario para su futuro profesional como real en estos momentos para todas las empresas del sector, por lo que convenía poner a prueba nuestros conocimientos digitales, aun a riesgo de que las herramientas a disposición pudieran fallarnos o no las domináramos, pues del mismo modo que se podía aprender alemán precisamente al emplearlo, con las nuevas tecnologías, habría de suceder lo mismo, según la filosofía de *learning by doing* como metodología activa que estábamos aplicando.

### 2.2. Instrumento utilizado para evaluar la experiencia educativa

Como en ocasiones anteriores, la experiencia ha sido evaluada tanto por el equipo de redes como por el alumnado.

Cada uno de los miembros del equipo que han estado directa e indirectamente implicados en el proyecto ha sido entrevistado oralmente a través de reuniones, casi siempre virtuales, en las que se han intercambiado experiencias en el desarrollo concreto de la propuesta didáctica, según el profesor que lo ha implementado y las particularidades de cada grupo.



Al alumnado se le ha pasado tan solo una breve pregunta de satisfacción para su evaluación cualitativa.

La huella que el uso de la web deja en los usuarios nos ha permitido además evaluar el grado de participación en las tareas propuestas.

### 2.3. Descripción de la experiencia

El proyecto ha sido implementado a lo largo de cuatro semanas con cuatro horas semanales de clase del primer semestre del curso académico 2020/ 2021 sólo en modalidad *on-line* y no bimodal (así se habían impartido las clases previas más convencionales). Esto nos parecía lo más sencillo para el trabajo de los grupos, dada la inestabilidad de la asistencia que la situación de pandemia por diferentes motivos conllevaba. De esta forma las condiciones y herramientas eran las mismas para todo el alumnado.

La experiencia no ha diferido en la tarea principal de lo realizado en otras ocasiones: la planificación en grupos colaborativos de unos cuatro alumnos a modo de microempresa de una jornada cultural en alemán a un destino urbano de cualquier país germano parlante para un grupo de turistas y la exposición final del proyecto al grupo clase que elige finalmente como cliente la oferta preferida. Pero, naturalmente, el modo de llevarla a cabo en función de las herramientas digitales empleadas y el diseño estratégico de las entregas para garantizar el logro de la meta en el tiempo previsto, fueron distintos y muy determinantes durante el proceso de aprendizaje, pero también en la tarea final, si bien los resultados finales, a juzgar por la evaluación de cada año, ha sido siempre satisfactoria. Por lo demás, se aprovechó la ocasión para introducir mejoras en particular, en algunos aspectos vinculados a la metodología *learning by doing* como comentamos a continuación fase por fase, añadiendo a su vez la herramienta virtual que se empleó en cada momento y las entregas previstas.

En la primera fase de introducción se explicó oralmente el proyecto mediante la plataforma bimodal en un marco narrativo algo más perfilado con el fin de dotar de mayor credibilidad al escenario real simulado y motivar con la dimensión profesional de la propuesta didáctica. Por ejemplo se les indicó que los proyectos se presentarían al final en una “Feria de Turismo”. Todos los datos para la realización de la tarea quedarían por escrito colgados para su consulta

en la plataforma Moodle de la asignatura, esto es: la misión tarea de cada microempresa conformada por tres a cinco miembros, la metodología *learning by doing*), un cronograma con las fases del proyecto, los criterios de evaluación y el porcentaje de nota que suponía la realización del proyecto con su tarea principal y subtareas respecto a la nota final). Una ficha de evaluación de cada exposición para cada grupo y una ficha de evaluación de la actividad para cada alumno, no llegaron a entregarse de esta manera.

Para la mejora del diseño del material, los profesores consultamos a dos alumnos del Grado de Turismo del curso pasado que ya participaron en el proyecto.

Para su implementación durante las primeras sesiones, se alternó teoría y práctica: los primeros 45 min. se dedicaron a trabajar los contenidos gramaticales y el vocabulario necesarios que ya aportaba el manual para la realización de la tarea final, mientras los 75 minutos siguientes se destinaron al trabajo grupal (búsqueda de información y selección, formulación correcta por escrito, diseño de la presentación multimedia) (6 sesiones). En uno de los grupos se contó además con la colaboración de una alumna nativa que participó del proyecto en calidad de mentora de los trabajos grupales apoyando así la tarea del docente. Al final, cada grupo realizaba una exposición oral de su proyecto de unos 8 minutos de duración, que se entregó como video sobre la base de un powerpoint. Al final de las exposiciones en sesión plenaria la intención era la de intercambiar opiniones acerca de las diferentes ofertas, pero esto no fue posible con detenimiento. Los grupos debían entregar posteriormente los trabajos por escrito para su evaluación. Finalmente, en el examen escrito, se tenía ocasión de comprobar la asimilación de los contenidos gramaticales. En tutoría grupal los estudiantes recibían retroalimentación de su trabajo. La conexión se realizaba con toda la clase con la aplicación bimodal de la Universidad de Alicante, y después, para el trabajo grupal se dividía el grupo en salas de Google Meet. Cada grupo entregó tres preguntas y respuestas que el docente integró en un cuestionario final con el fin de comprobar que se había atendido a los contenidos culturales expuestos por los compañeros.

Una vez examinadas los alumnos los miembros de redes evaluaron la propuesta didáctica de forma cualitativa.

### 3. Resultados

Como todas las entregas se realizaron por Moodle, nos ha quedado constancia del seguimiento de los alumnos de esas tareas según el ritmo que se les marcó. Esto nos aporta información no sólo respecto a la incidencia positiva en la nota final obtenida por los estudiantes más participativos, sino que también nos ha permitido observar el interés creciente del alumnado en su conjunto hacia el proyecto, sesión tras sesión.

Las encuestas al alumnado muestran satisfacción tanto en modalidad presencial como virtual. Este año no se dispuso del tiempo suficiente para pasar al alumnado un cuestionario detallado. Los datos al respecto son del curso pasado. En este sólo se pudo pasar el día del examen una breve pregunta que todos respondieron favorablemente, pero en la que no llegaron a profundizar dado el momento inadecuado que elegimos. Teníamos la impresión de que los alumnos habían realizado demasiadas encuestas durante el curso y que no se les debía exigir una más.

Los resultados cualitativos que arrojan las entrevistas a los miembros de redes son los siguientes. En general se comparte la impresión, sin diferenciar entre al modelo presencial u *on-line*, que esta iniciativa didáctica ha supuesto una nueva orientación conceptual de la docencia en la lengua extranjera que se venía impartiendo hasta hace unos años. Consigue implicar creativamente tanto al profesorado como al estudiantado en unas tareas cuyo resultado es siempre diferente y por ello estimulante para todos. Es una satisfacción para el docente ver disfrutar a los alumnos en estos proyectos con la ilusión de estar realizando algo que les abre hacia un futuro profesional no muy lejano. Brinda una ocasión de retroalimentación del docente hacia el alumno sobre su nivel de conocimientos de la lengua alemana, pero con la vista puesta en la orientación profesional, los comentarios del docente son escuchados con mayor atención. Supone, además, una ocasión de intercambio muy productivo entre el equipo docente para contribuir, año tras año, a su mejora.

Respecto a la versión *on-line* los alumnos han cumplido también este año las exigencias requeridas con unos resultados finales favorables tanto de manera presencial como virtual. La modalidad *on-line* ha supuesto sin duda mayor

trabajo de preparación para el profesorado quien debía prever muchos detalles técnicos, de planificación temporal y de preparación del material que se ponía a disposición del alumno para que las tareas salieran adelante. Durante el proceso de elaboración de los trabajos, las consultas por vía telemática escrita, también en relación con la redacción y corrección de los textos, se multiplicaron en los grupos de clase que trabajaron de manera autónoma, de tal manera que las reuniones grupales debían organizarlas ellos bajo su responsabilidad, mientras que en el grupo clase en el que se ofrecieron sesiones síncronas para los equipos de trabajo mediante Google Meet, el asesoramiento fue oral, por parte del profesor. En estas sesiones no solían intervenir todos los alumnos, aunque estaban por lo general todos conectados. Tuvimos ciertas dificultades de conexión con los alumnos residentes en China, a veces fue la conexión técnica y, otras, la misma mentalidad que no facilitó la comprensión de la tarea. Sólo preguntaba habitualmente un miembro de cada grupo quien espontáneamente se iba convirtiendo en portavoz y líder del grupo. No por casualidad la nota final de estos alumnos ha sido más elevada que la de sus compañeros, lo que demuestra la relación entre la interacción comunicativa y el aprendizaje de la lengua. Algunos grupos no se mostraron muy activos en estas sesiones y las entregas que se pautaron no se entregaron muy elaboradas. Con todo, esta estructura nos permitió comprobar la asistencia, y marcar un ritmo en el desempeño de las subtarefas, necesarias para culminar el proyecto definitivo. Aquellos grupos que aprovecharon bien las sesiones de trabajo, lograron los mejores proyectos finales. Ahora bien, si los alumnos no habían intervenido visual, oralmente o, al menos por chat, en algún momento de las clases virtuales, no se los había podido conocer hasta el momento de las exposiciones. Así, se descubrió con sorpresa, pero tarde, que el nivel de alemán de algunos alumnos era muy elevado, pero no lograron las mejores calificaciones, puesto que no habían aportado las suficientes tareas para ello. Por el contrario, se detectó tarde, quien había tenido dificultades. Todos los alumnos aprobaron, pero no hubo notas muy elevadas. Nos preguntamos entonces si la evaluación sumativa, resultado de los conocimientos y del trabajo desarrollado, es adecuada al contexto universitario. A lo que respondemos que es coherente al modelo de aprendizaje constructivo y colaborativo propuesto, puesto que se evalúan unos resultados en relación con

unas habilidades, que no son sólo las lingüísticas, sino transversales que sólo se pueden evaluar según este sistema.

Las exposiciones mediante videos permitieron comprobar con calma las habilidades adquiridas, en primer lugar en la dimensión lingüística: se practicó la corrección gramatical del alemán por escrito y la oralidad al esforzarse en una correcta pronunciación, entonación y demás dimensiones paralingüísticas, presentación personal y diseño visual del powerpoint, así como la intercultural, al ofrecer una ocasión de acceder a la riqueza cultural de los países de habla germana facilitando la contextualización del alemán y la vinculación afectiva a la misma, al paso que se leían textos reales en alemán vía internet para localizar la información pertinente adquiriendo al menos, pasivamente, la comprensión de un vocabulario artístico-patrimonial útil, que se puede emplear activamente en frases sencillas. El profesor al actuar como asesor de los proyectos, orientó a los estudiantes en cuestiones vinculadas a la empresa turística y los condujo en su tránsito hacia una posible investigación real de mercados, de clientes, de marketing, de destinos, etc., mientras en la realización del trabajo grupal se han puesto a prueba habilidades transversales vinculadas a lo social tan necesarias para el desempeño del futuro trabajo profesional (espíritu de servicio, escucha atenta, capacidad comunicativa, responsabilidad, entre tantas otras).

## 4. Conclusiones

Al estudio teórico gramatical, que es fundamental para el aprendizaje del alemán, se ha añadido en la planificación de la asignatura la práctica mediante este trabajo basado en proyectos (ABP) que ha sido esencial para un desarrollo y una evaluación adecuadas y equilibradas del curso, pues ofrece la oportunidad de poner en práctica los conocimientos transmitidos en las explicaciones teóricas previas, integrándolos en una tarea real y significativa para los alumnos y, por ello, motivadora. La experiencia de este proyecto en modalidad on-line ha sido de gran interés, pues nos ha permitido darnos cuenta de que también a distancia se puede continuar con la docencia y lograr cumplir con unas tareas incluso sobresalientes. Pero, evidentemente, la interacción

social en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera desde un enfoque comunicativo es tan imprescindible como difícil de lograr exclusivamente por medios virtuales. Por eso, pensamos que el diseño de una propuesta didáctica ABP *on-line* para el aprendizaje de lenguas extranjeras debe incidir fundamentalmente en este punto mediante estrategias en las que se consideren los tiempos, las entregas, herramientas y recursos para el trabajo por parte del profesor. Ahora bien, para el proceso de aprendizaje desde un planteamiento constructivista se requiere, más allá de la voluntad del profesor, que el estudiante quiera entrar en ese proceso necesariamente más participativo. Desgraciadamente, no se nos oculta ni el peso de la inercia contraria ni el de las posibles distracciones cuando gran parte del alumnado sigue una clase a distancia. Pero principalmente, la cercanía física efectiva y afectiva de los demás compañeros en la educación y el aprendizaje es una cuestión tan psicológica como humanamente enriquecedora (Dörnyey: 2003), en especial en ciertas etapas, por lo que consideramos que, en tanto no obliguen determinadas circunstancias, es preferible la modalidad presencial para este tipo de proyectos, sobre todo durante el proceso, para poder guiar, observar e incentivar la comunicación, al menos entre docente y discente en la lengua extranjera, lo que no quita para que alguna de las tareas se pueda llevar a cabo de forma digital, de forma síncrona o asíncrona, como la grabación de vídeos que permite al alumno repetir las escenas, tantas veces como crea conveniente, sin ninguna presión por nervios o timideces, lo que le llevará a integrar mejor los conocimientos. Otras posibilidades las ofrecen los cuestionarios que a modo de test, sirven para comprobar la asistencia y la escucha atenta a las exposiciones de los compañeros. Pero quizás sea en el marco de proyectos internacionales de aprendizaje de una segunda lengua cuando mejor se aprovechen las posibilidades de interacción comunicativa y de inmersión entre aprendientes de una lengua y nativos.

## 5. Tareas desarrolladas en la red

Participante de la red	Tareas que desarrolla
Carmen Aljibe Varea	<p>Coordinación de la red (asignación de tareas entre los miembros, preparación de reuniones, elaboración del informe de seguimiento de la red y de la memoria correspondiente). Diseño de la acción educativa innovadora en todas sus fases. Implementación del proyecto en el grupo clase.</p> <p>Evaluación de la satisfacción de la propuesta didáctica a los miembros del grupo redes y a los alumnos.</p> <p>Comunicación en las</p> <p>XIX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria- REDES 2021. IV Workshop Internacional de Innovación en Enseñanza Superior y TIC- INNOVAESTIC 2021</p>
María Rosario Martí Marco	<p>Implementación del proyecto en el grupo clase.</p> <p>Participación en las reuniones del grupo redes. Colaboración en la evaluación de la satisfacción de la propuesta didáctica a los miembros del grupo redes y a los alumnos con propuestas de mejora. Comunicación en las XIX Jornadas de Redes de</p>

	<p>Investigación en Docencia Universitaria- REDES 2021. IV Workshop Internacional de Innovación en Enseñanza Superior y TIC- INNOVAESTIC 2021</p>
<p>Ana Rosa Candela Hidalgo</p>	<p>Participación en las reuniones del grupo redes. Contribución en la evaluación de la satisfacción de la propuesta didáctica con propuestas de mejora. Búsqueda sistemática de la bibliografía necesaria para el aparato teórico de la propuesta didáctica y asesoramiento en el uso de gestores bibliográficos.</p> <p>Comunicación en las XIX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria- REDES 2021. IV Workshop Internacional de Innovación en Enseñanza Superior y TIC- INNOVAESTIC 2021.</p>
<p>María Isabel Román Esteban</p>	<p>Colaboración en la definición de las tareas en base a la experiencia como antigua alumna. Participación en la sesión final en calidad de miembro externo evaluador de las exposiciones contribuyendo a la simulación real de la experiencia didáctica virtual. Evaluación del proyecto.</p>
<p>Alina Thieser</p>	<p>Colaboración como mentora desde la experiencia de antigua alumna</p>



	asesorando en el diseño del proyecto a cada grupo como nativa competente en la lengua y cultura alemana, contribuyendo a la simulación real de la experiencia didáctica virtual. Participación en las reuniones del grupo redes y contribución en la evaluación del desarrollo del trabajo.
--	---

## 6. Referencias bibliográficas (Título 2)

- Biggs, J. B. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Borgnakke, K. (2004). Ethnographic Studies and Analysis of a Recurrent Theme: Learning by Doing. *European Educational Research Journal*, 3(3), 539–565. <https://doi.org/10.2304/eej.2004.3.3.2>
- Breen, M. P. (1987). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-32. <[http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_47/a\\_680/680.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_47/a_680/680.html)>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes/ Anaya.
- Consejo de Europa (2017). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. <<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.

- Dörnyei, Z. (2003). "Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning Advances in Theory, Research, and Applications". *Language Learning* 53: 3-53.
- Estaire, S. (2011). *Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas*. Madrid: Universidad Nebrija. <<http://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>>
- Hymes, D. (1972), On communicative competence, en J.B. Pride y J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics. Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Muñoz-Basols, J., Moreno, N., Taboada, I., Lacorte, M. (2017). *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica*. Routledge, London and New York.
- Robles Ávila, S. (2019). A vueltas con el enfoque orientado a la acción: leyendo las nuevas aportaciones desde el volumen complementario del MCER (2017). *Álabe* 19. DOI: 10.15645/Alabe2019.19.10
- Schank, R.C. (1997). *Virtual Learning. A Revolutionary Approach to Building a Highly Skilled Workforce*. New York: McGraw-Hill.
- Schank, R.C., Berman, R., Macpherson, T. & Kimberli, A. (1999). Learning by doing. In Reigeluth, C.M. (Ed.): *Instructional design theories and models*, Vol. II: *A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2, 2: pp.161-181). New York: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner y E Soubermann, eds. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press