https://doi.org/10.29197/cpu.v22i43.642

La mediación en la enseñanza de lenguas en la educación superior: resultados cualitativos de un proyecto interdisciplinar

Mediation in Language Teaching in Higher Education: Qualitative Results of an Interdisciplinary Project

Iria Bello Viruega[1]

Resumen

Uno de los principios básicos del Inglés para Fines Específicos es que el aula se convierta en el punto de encuentro de las esferas académica y laboral de los estudiantes. Generalmente, el éxito de esta asignatura se mide por la utilidad de la competencia lingüística de los estudiantes. Por ello, se implementó un proyecto que integró el enfoque el "enfoque orientado a la acción" y el "enfoque basado en tareas", considerados los más adecuados para alcanzar tal objetivo. Este artículo tiene como objetivo relatar la implementación de los enfoques mencionados y describir las percepciones de los participantes sobre la experiencia pedagógica. A su vez, con dicho proyecto se persiguió el desarrollo de habilidades de mediación en dos asignaturas del grado en Dirección Hotelera de la Universidad de las Islas Baleares (España), concretamente Inglés para Ejecutivos y Relaciones Laborales en el Sector Hotelero. A través de la metodología de investigación-acción, se aplicó una encuesta que se distribuyó el último día del semestre. El análisis de los datos reveló que el proyecto ayudó a desarrollar la competencia comunicativa en la lengua extranjera y a aplicar sus conocimientos sobre teoría a un caso concreto y práctico. La actividad no solo resultó satisfactoria y motivadora, sino que también promovió el desarrollo de competencias esenciales de cara a la integración de los futuros graduados en el mercado laboral.

Palabras clave: enseñanza de idiomas basada en tareas (TBLT), lenguas extranjeras, inglés, educación superior, interdisciplinariedad.

1 Universitat de les Illes Balears, Departamento de Filología Española, Moderna y Clásica (España). Para contactar a la autora: iria.bello@uib.eu

ISSN (en línea): 1814-4152 / Sitio web: **http://cuaderno.pucmm.edu.do**

CÓMO CITAR: Bello, I. (2025). La mediación en la enseñanza de lenguas en la educación superior: resultados cualitativos de un proyecto interdisciplinar. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 22*(43), 8-24. https://doi.org/10.29197/cpu.v22i43.642

Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

Abstract

One of the basic principles of English for Specific Purposes is that the classroom becomes the meeting point of the students' academic and professional spheres. Generally, the success of this subject is measured by the practical utility of students' linguistic competence. Therefore, this project was implemented based on the "action-oriented approach" and the "task-based approach," considered the most suitable methods to achieve this goal. This article outlines the implementation of these approaches and describes participants' perceptions of the pedagogical experience. Additionally, the project aimed to develop mediation skills in two subjects of the B.A. in Hotel Management at the University of the Balearic Islands (Spain), specifically, English for Executives and Labor Relations in the Hotel Sector. This study explored students' perceptions of the project through a survey that was distributed on the last day of the semester. The analysis of the data revealed that the project helped to develop communicative competence in the foreign language and to apply their knowledge to a practical case. The activity was not only satisfying and motivating, but also promoted the development of essential skills for the integration of future graduates into the job market.

Keywords: *Task-Based Language Teaching (TBLT), foreign language, English, higher education, interdisciplinarity.*

Introducción

En el mundo globalizado de hoy, la demanda de dominio del inglés en campos especializados ha crecido significativamente, en particular en sectores como la hostelería, donde la comunicación eficaz es esencial. El inglés para fines específicos (ESP, del inglés *English for Specific Purposes*) se ha convertido en una herramienta educativa vital para alinear el aprendizaje del idioma con las necesidades profesionales y académicas de los estudiantes. Uno de los principios básicos del ESP es la integración del conocimiento académico de los estudiantes con sus futuros roles profesionales, asegurando que el idioma que adquieren sea relevante y aplicable.

El multiculturalismo prepara a los estudiantes para los retos de un mercado laboral diverso y globalizado, potenciando sus habilidades de comunicación intercultural. Los profesionales del sector interactúan diariamente con personas de diversas culturas, por lo que estar expuestos a un entorno multicultural durante su formación ayuda a desarrollar la sensibilidad cultural y las habilidades interpersonales necesarias para trabajar de manera efectiva en un contexto global. Fomentar el multiculturalismo ayuda a los estudiantes a entender las diferencias culturales y lingüísticas, además, los hace más flexibles en situaciones reales donde el inglés es la lengua franca (Fox, 2008).

El dominio de este idioma para los profesionales del sector hotelero propicia una comunicación efectiva en entornos multiculturales. No obstante, uno de los desafíos curriculares es la integración efectiva entre las asignaturas destinadas al aprendizaje de la lengua inglesa y aquellas propias de la vida profesional. Esta falta de coordinación entre asignaturas provoca que el aprendizaje sea fragmentado y carezca de relevancia práctica, lo que podría limitar la capacidad de los estudiantes para usar el inglés en contextos profesionales. De ahí surgió la motivación para realizar un proyecto interdisciplinario que se encuentra en fase piloto.

En efecto, en este artículo nos proponemos relatar el diseño, implementación y resultados de este proyecto que propuso una actividad formativa, basada en la competencia de la nueva escala de mediación contenida en la actualización del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas propuesto por el Consejo de Europa en 2020. Como objetivo específico, pretendemos describir las percepciones de los estudiantes participantes respecto al logro de los objetivos planteados.

El diseño de la propuesta previó el desarrollo de una actividad combinada en dos asignaturas clave del Grado en Dirección Hotelera de la Universidad de las Islas Baleares, España. Las asignaturas Inglés para Ejecutivos y Relaciones Laborales en el Sector Hotelero tenían como objetivo fomentar la competencia lingüística y, a la vez, la aplicación práctica de las habilidades lingüísticas en entornos profesionales del mundo real para mejorar la asimilación de contenidos por parte de los estudiantes y desarrollar su competencia intercultural.

Para responder a los objetivos planteados, el artículo se organiza en varias secciones. La fundamentación teórica explora conceptos claves como el inglés para el turismo, el multiculturalismo y el aprendizaje por tareas. La sección tres describe en detalle cómo se implementó la iniciativa, los recursos empleados y los objetivos específicos. En la siguiente sección, se explica el enfoque metodológico utilizado para evaluar la experiencia. Seguidamente, en la sección cinco se presentan los datos obtenidos y en la última sección se interpretan estos hallazgos, conectándolos con el marco teórico y destacando las implicaciones prácticas y futuras direcciones de investigación.

Fundamentación teórica

Inglés para el turismo y multiculturalismo

El inglés para el turismo se perfila como un campo en crecimiento dentro del inglés para fines específicos, la adquisición de segundas lenguas (SLA, por el inglés *Second Language Acquisition*) y la enseñanza de segundas lenguas (SLT, por el inglés *Second Language Teaching*). El inglés para el turismo se centra en la comunicación práctica y orientada a la acción para los profesionales de esta área, con el objetivo de garantizar una comunicación eficaz dentro del sector y con los clientes. Un elemento clave en este campo es la competencia intercultural, que resulta crucial para una comunicación exitosa entre culturas. Esta competencia se ha convertido en un elemento central en los planes de estudio de lenguas extranjeras y en los cursos especializados en inglés para el turismo.

Ennis & Petrie (2020) y Kelmendi & Hysenaj (2024) reivindican la creación de materiales de enseñanza y aprendizaje de inglés adaptados a las necesidades específicas de la industria turística. Su enfoque prioriza las habilidades lingüísticas pragmáticas sobre la precisión gramatical para brindar a los estudiantes las herramientas para comunicarse efectivamente en escenarios turísticos del mundo real. Varios estudios contenidos en la obra de Ennis & Petrie (2020) presentan ideas clave para elaborar un marco actualizado para el diseño curricular de cursos de inglés para el turismo. Así, McHenry (2020) destaca la importancia de incorporar una perspectiva del inglés como lengua de comunicación mundial, porque reconocer diversas variedades de este idioma permite a los estudiantes adaptarse a las realidades lingüísticas del turismo internacional y superar las limitaciones de un único modelo de inglés estándar.

Por otro lado, Valencia (2020) destaca la importancia de la inteligencia cultural y de las estrategias de comunicación intercultural para los profesionales del turismo, y Gonçalves (2020) enfatiza la interconexión del aprendizaje de idiomas y la competencia intercultural. Asimismo, Kelmendi & Hysenaj (2024) realizaron un estudio que revela que los alumnos reconocen la importancia del inglés para el turismo, en particular las habilidades de producción y comprensión orales. Su estudio establece un vínculo directo entre el dominio del inglés y la calidad de los servicios prestados en el sector turístico.

La necesidad de imbricación entre las prácticas docentes y el mundo profesional se aprecia también en el estudio de Namtapi (2022), quien realizó un análisis utilizando cuestionarios y entrevistas para determinar las tareas y habilidades específicas que requieren los trabajadores durante su interacción con los turistas. Sus resultados coinciden con los de Kelmendi & Hysenaj (2024) y apuntan a que las habilidades comunicativas, particularmente para escuchar y hablar, son especialmente importantes en combinación con una alta sensibilidad y conciencia cultural. Como consecuencia, Namtapi (2022) aboga por un enfoque basado en tareas que se centra en las habilidades de comunicación, la gramática y la comprensión cultural de la vida real.

El desarrollo de la competencia intercultural es esencial para una cooperación empresarial eficaz, especialmente en sectores globalizados como el de la hostelería. Luka (2007) destaca el fuerte vínculo entre la competencia intercultural y la lingüística, y sugiere que las clases de idiomas deberían incluir estrategias para mejorar las habilidades interculturales. El multilingüismo suele considerarse una ventaja competitiva tanto para las empresas como para los individuos en el sector de la hostelería, aunque hay también perspectivas críticas que advierten sobre la influencia del poder y la ideología en la comunicación intercultural (Sharma & Gao, 2021). Para fomentar una auténtica competencia intercultural, es necesario desarrollar no solo habilidades lingüísticas (“competencia comunicativa”, cf. Canale & Swain, 1980; Hymes, 1967), sino también actitudes reflexivas que promuevan una interacción constructiva (cf. Deardorff, 2006).

En tal sentido, Liu et al. (2020) recopilaron datos cuantitativos y cualitativos de profesionales de la industria, profesores y estudiantes para explorar la competencia en comunicación intercultural en la industria hotelera en el contexto chino. Sus datos respaldan la opinión de que las habilidades de aprender sobre diferentes culturas e interactuar con personas de diversos orígenes, así como adaptarse a diferentes normas culturales y emplear estrategias apropiadas para una comunicación efectiva, son básicas para preparar a los estudiantes para las demandas de la industria.

Metodologías de enseñanza del inglés

Las metodologías de enseñanza que contextualizan la experiencia de aprendizaje en situaciones reales pueden desempeñar un papel crucial para asegurar el desarrollo completo de la competencia intercultural y la dimensión social del lenguaje en actividades de mediación. En este sentido, han surgido enfoques como el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (CLIL, por el inglés *Content and Language Integrated Learning*) (Dalton-Puffer, 2007; Bentley, 2010) y la enseñanza de lenguas basada en tareas (TBLT, por el inglés *Task-Based Language Teaching*) (Estaire, 1990, 2009; Nunan, 2011; Córdoba, 2016; East, 2021), que han demostrado ser altamente efectivos. Esto queda reflejado en el creciente número de estudios empíricos que avalan su aplicación en el aula de lenguas extranjeras (Córdoba, 2016; Waluyo, 2019; Lambert & Oliver, 2020).

En la enseñanza de segundas lenguas, el enfoque basado en tareas está ganando reconocimiento por utilizar actividades del mundo real para mejorar la competencia comunicativa, la motivación y el aprendizaje significativo de los estudiantes (East, 2021; Estaire, 1990, 2009; Nunan, 2011). Su perspectiva pragmática y enfocada en el mundo real ha sido particularmente eficaz en los cursos de inglés para turismo (Ratnawati, 2018). Para Skehan (1996) y Ellis (2013), todas las actividades han de estar directamente relacionadas con la vida real de los estudiantes, centradas en el significado y orientadas hacia la resolución de un problema concreto. Este pragmatismo es la clave para la evaluación y la consecución de un resultado final determinado por un objetivo específico, que se convierte en el criterio que guía la evaluación.

Varios autores han analizado la efectividad del TBLT centrándose en las percepciones de los estudiantes. Por ejemplo, Córdoba (2016) investigó la efectividad del TBLT en la integración de habilidades lingüísticas dentro de un programa de inglés como lengua extranjera en una universidad colombiana. Examinó el impacto de TBLT en seis estudiantes de primer semestre, utilizando datos cualitativos, así como observaciones y entrevistas. De acuerdo con su análisis, el TBLT integra efectivamente las cuatro habilidades lingüísticas y los estudiantes prefieren esta metodología por encima de los métodos tradicionales, en los que es más difícil integrar conocimientos y habilidades. Para los estudiantes, fue crucial la oportunidad que brinda el TBLT de practicar todas las habilidades simultáneamente, tal como se requeriría en la cotidianidad.

A su vez, Nhem (2020) estudió las percepciones de los estudiantes de una universidad camboyana sobre el TBLT antes y después de su implementación. Su estudio se centró en la motivación y la competencia de producción escrita. En su caso, encontró que en principio los estudiantes tenían opiniones positivas sobre el TBLT, pero estas cambiaron a lo largo del curso. Si bien los estudiantes continuaron creyendo que el TBLT los motivaba, su optimismo fue disminuyendo.

El cambio de perspectiva al que apuntó Nhem (2020) puede estar relacionado con el hecho de que el aprendizaje de idiomas es un proceso complejo que pone de relieve el papel de la inteligencia interpersonal (Gardner, 1983, 1993, 2006) y la naturaleza dinámica del contexto en la comunicación. En lugar de simplemente transferir información, la comunicación implica la coconstrucción de significado dentro del contexto (Piccardo et al., 2019).

El multilingüismo amplía las perspectivas y la evidencia empírica muestra ventajas cognitivas para los bilingües (van den Noort et al., 2019). Incluso los estudiantes con un nivel de competencia más bajo se benefician de prácticas como la interlengua, el lenguaje y el translenguaje, que inciden positivamente en la competencia intercultural (Canagarajah, 2011; García et al., 2011; Selinker, 1972; Swain, 2006). En las aulas de idiomas, un enfoque basado en la interacción social hace que los aprendices participen activamente en su aprendizaje, y el trabajo en grupo mejora la adquisición de la segunda lengua a través de la interacción con los compañeros y de enfoques de enseñanza centrados en el estudiante (Byram & Wagner, 2018).

El presente proyecto docente se basa en un enfoque centrado en el estudiante y orientado a tareas, que se alinea con la tendencia actual de desarrollar descriptores integrales, como los del *Volumen Complementario* del Consejo de Europa (2020), que ha impactado profundamente en la pedagogía de lenguas extranjeras en Europa.

Descripción de la implementación del proyecto

El grado oficial en Dirección Hotelera que se imparte en la Universitat de les Illes Balears (España) tiene como objetivo formar profesionales capaces de desempeñar tareas de dirección en empresas hoteleras en contextos nacionales e internacionales. La importancia del sector turístico en esta región española conlleva una serie de retos claramente relacionados con la multiculturalidad y el multilingüismo. Alineados a este contexto, nos propusimos la elaboración del proyecto que se describe a continuación siguiendo el ciclo de investigación-acción. No obstante, el proyecto todavía se encuentra en su fase piloto, por lo que aún se requiere hacer ajustes que respondan a la evaluación realizada por los participantes y a la reflexión de la propia práctica docente.

Fase de planificación

En este proyecto de innovación docente, propusimos una actividad formativa basada en el desarrollo de la competencia de las escalas de mediación del MCER (Consejo de Europa, 2020) para permitir que los estudiantes pudieran asimilar conjuntamente los contenidos de las asignaturas Inglés para Ejecutivos (29920) y Relaciones Laborales en el Sector Hotelero (29923), las cuales son obligatorias y se imparten en el tercer año de estudios. Por un lado, Inglés para Ejecutivos es la última de las cuatro asignaturas del módulo de inglés. El objetivo principal del módulo es que los estudiantes puedan comunicarse en situaciones profesionales del sector hotelero. Asimismo, los contenidos y materiales utilizados corresponden al Nivel C1.1 del MCER (Consejo de Europa, 2020). Por otro lado, Relaciones Laborales en el Sector Hotelero pertenece al módulo de Economía, Derecho y Territorio. Su objetivo es profundizar en el estudio del sistema de fuentes jurídicas laborales en el sector turístico y hotelero.

La finalidad del proyecto era mejorar la coordinación entre asignaturas para garantizar la asimilación de contenidos por parte de los estudiantes y posibilitar así el aprendizaje en situaciones reales (Aguilar y Lario, 2014/2015; Puyol et al., 2019). Se plantearon los siguientes objetivos específicos: (1) mejorar el rendimiento académico de los estudiantes; (2) fomentar el aprendizaje cooperativo y la adopción de metodologías activas; (3) desarrollar habilidades para un uso eficiente y eficaz de las tecnologías de la información y la comunicación; (4) incrementar la motivación y satisfacción de los estudiantes; y (5) promover el uso del inglés desde el área disciplinar.

Fase de ejecución

En las tareas propuestas, se adaptó el uso de las competencias lingüísticas adquiridas en Inglés para Ejecutivos a la realidad presentada en Relaciones Laborales en el Sector Hotelero. Los estudiantes tuvieron que realizar tres tareas basadas en un par de casos prácticos que abordaban los derechos y obligaciones de trabajadores y empleadores en casos de movilidad intracomunitaria. Previo a las actividades, se trataron durante las clases conceptos básicos de la legislación comunitaria sobre los derechos de circulación y residencia de los trabajadores y la Directiva sobre el desplazamiento de trabajadores. Se les pidió que leyeran los textos en inglés y elaboraran una respuesta a dos casos prácticos presentados: (1) un italiano que quería aceptar una oferta de trabajo en España y (2) un español que necesitaba trasladarse temporalmente a Alemania como parte de un acuerdo comercial de su empresa.

Una vez discutidos los casos prácticos en Relaciones Laborales en el Sector Hotelero, se realizaron dos tareas adicionales enfocadas a perfeccionar las competencias lingüísticas de los alumnos en Inglés para Ejecutivos. Ambas actividades se llevaron a cabo en parejas, en un formato de juego de roles: se pidió a los estudiantes que asumieran el papel de uno de los dos personajes presentados en los casos prácticos y escribieran un correo electrónico a un asistente legal (estudiante B), quien luego tendría que responderles por escrito. Luego, se pidió a los estudiantes que cambiaran los roles y se centraran en el otro caso práctico. Una vez completada la actividad escrita, se amplió la narrativa del juego de roles y se les dijo a los estudiantes que, para satisfacer las necesidades del cliente, debían realizar una videollamada para aclarar todas las dudas, esta vez de forma oral. Se aplicó el mismo procedimiento y los estudiantes intercambiaron los roles de cliente/asistente para cubrir ambos casos prácticos también en la tarea oral.

Estas actividades recibieron retroalimentación y valoración independiente en los dos cursos: representaron el 15 % de la nota final de Inglés para Ejecutivos y el 20 % de la nota final de Relaciones Laborales en el Sector Hotelero. La decisión de ofrecer evaluaciones diferentes respondió al hecho de que se esperaba que las habilidades que tuvieran que aplicar fueran distintas según la asignatura, es decir, ellos debían presentar un manejo adecuado de la teoría revisada en Relaciones Laborales en el Sector Hotelero y un uso apropiado de la lengua en Inglés para Ejecutivos.

Fase de evaluación

Para evaluar el proyecto, se recogió información sobre la percepción y satisfacción de los estudiantes respecto a la experiencia mediante una encuesta en Formularios de Google al final del semestre. Los estudiantes completaron el cuestionario a su ritmo en sus dispositivos electrónicos. La encuesta se dividió en varias secciones: después de proporcionar información sobre su perfil etnográfico (sexo, edad, lengua materna y lenguas extranjeras), respondieron una serie de preguntas acerca de la importancia de los contenidos y competencias abordadas en las asignaturas. Luego, se les pidió información sobre su percepción del aprendizaje y su satisfacción con el proyecto a través de una escala Likert de 10 puntos. Finalmente, respondieron a una serie de preguntas abiertas, cuyo objetivo era obtener una visión más profunda de las opiniones de los estudiantes sobre la acción pedagógica. Las preguntas del cuestionario se recogen en la Tabla 1 organizadas de acuerdo a los objetivos del proyecto.

Tabla 1. Preguntas sobre percepciones según objetivos del proyecto

Objetivo del proyecto	Preguntas del cuestionario
Mejorar el rendimiento académico	¿Cómo crees que has aprendido más, utilizando el método tradicional o el método híbrido?
Fomentar el aprendizaje cooperativo y la adopción de metodologías activas	¿Te ha gustado trabajar en grupo? Durante la clase, ¿qué te ha gustado más: que el/la profesor/a haya explicado contenidos de la forma tradicional, o que se haya dedicado a resolver vuestras propias dudas y a crear un ambiente de debate en el aula?

Objetivo del proyecto	Preguntas del cuestionario
Desarrollar habilidades para un uso eficiente y eficaz de las tecnologías de la información y la comunicación	¿Te ha gustado utilizar las nuevas tecnologías como parte del proyecto?
Incrementar la motivación y satisfacción	¿Te ha resultado útil el proyecto? Explica de la forma más sincera posible qué te ha parecido este proyecto. Señala los tres aspectos del proyecto que más te hayan gustado.

Los estudiantes participaron voluntariamente en esta fase del proyecto para evaluar el efecto de la acción de innovación docente. 39 de los 54 estudiantes matriculados ese año en el Grado en Dirección Hotelera aceptaron participar en el estudio. Todos los estudiantes encuestados estaban cursando las dos asignaturas (Relaciones Laborales en el Sector Hotelero e Inglés para Ejecutivos) en primera matrícula. La mayoría de ellos declararon ser hablantes nativos bilingües de catalán y español, aunque también había cuatro estudiantes que tenían el alemán, el francés y el portugués como lengua materna, tal como recoge la Tabla 2.

Tabla 2. Características sociolingüísticas de los participantes

Características		Cantidad
Hablantes nativos bilingües	catalán/español	35
	alemán/español	2
	portugués/español	1
	francés/español	1
Conocimiento de lenguas extranjeras	alemán (A2+/B1)	39
	catalán	3
	francés	1
Edad	20 años	18
	21 años	6
	22 años	6
	23-29 años	9
Género	mujeres	26
	hombres	13

En cuanto a su conocimiento de lenguas extranjeras, todos declararon tener algún conocimiento de alemán (A2+/B1), porque todos completaron previamente tres cursos de alemán como parte de la titulación. Al ser estudiantes universitarios de tercer año, 18 participantes tenían 20 años, 6 de ellos tenían 21 y 22 años y 9 pertenecían al grupo de edad de 23 a 29 años. Por último, 26 de los 39 participantes que informaron su género eran mujeres.

Resultados

En términos generales, al alumnado le gustó la idea de participar en un proyecto interdisciplinar. Según los resultados de la encuesta, los estudiantes puntuaron la actividad con un 7,47 de media en una escala Likert de 10 puntos. La tarea final, que consistió en la presentación de un proyecto de negocio, fue bien recibida (8 puntos) y el nivel de satisfacción en cuanto al trabajo en equipo en el proyecto fue alto (8,52 puntos).

La primera parte del cuestionario abordó temas relacionados con la enseñanza universitaria en general, como el uso de nuevas tecnologías, las habilidades para el trabajo en equipo, la gestión del tiempo, el aprovechamiento de las clases, la metodología pedagógica y el rol del profesor. Los resultados indican que los estudiantes acogieron con agrado la nueva propuesta metodológica que planteaba el proyecto y mostraron una motivación especial por las dinámicas grupales y la oportunidad de asumir un papel activo en el aula.

A continuación, se presenta un resumen de los hallazgos ordenados según las categorías de análisis.

Metodología implementada

En cuanto a la percepción de su aprendizaje, los participantes valoraron de manera positiva el trabajo realizado para mejorar sus habilidades de comunicación y gestión del tiempo. En particular, resaltaron la importancia de adquirir vocabulario especializado en su área de estudio. Los alumnos sienten que están aprovechando mejor el tiempo en clase y que su aprendizaje ha sido más efectivo. Según los comentarios recogidos, “[el método híbrido] nos enseña a hacer cosas que serán útiles en el futuro, como preparar una presentación en inglés; por ejemplo, yo nunca había hecho una antes” (E6), “[l]as clases han sido muy buenas porque hemos practicado mucho la parte oral” (E9) y “hemos desarrollado otras habilidades, especialmente en lo que se refiere a la competencia comunicativa en todas sus formas” (E16).

El tipo de aprendizaje obtenido es integral e incluye habilidades y actitudes necesarias para integrarse en el mercado laboral: “[e]l método empleado este año va muy bien para adquirir confianza en uno mismo a la hora de exponer y hacerse entender en inglés” (E19), y con este método se ven casi “obligado[s] a participar activamente en clase, cosa que para personas más ‘vagas’ como yo, es bueno” (E23). De nuevo, aunque el enfoque tradicional puede resultar familiar y cómodo, lo que reduce la incertidumbre y el estrés, se aprecia un grado de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje que reconoce los beneficios de promover un aprendizaje más dinámico y participativo.

Aprendizaje cooperativo

El trabajo en grupo fomenta la comunicación efectiva y la capacidad de negociación, que son habilidades esenciales para cualquier entorno profesional. Este punto fue uno de los aspectos más

valorados por los estudiantes, quienes lo calificaron muy positivamente: “bastante importante” (E5), “una gran experiencia” (E9) y “una muy buena iniciativa” (E18). A pesar de que “lleva tiempo y esfuerzo” (E16), los estudiantes destacaron los aspectos positivos del sistema, que les permitió imaginar “cómo podemos vernos en un futuro” (E18), aprender a “colaborar con los compañeros de trabajo” (E21), “dialogar” (H8) y “organizarse mejor” (E17).

Al trabajar en grupo, los estudiantes se enfrentan a diferentes puntos de vista, lo que les obliga a reflexionar críticamente, debatir y resolver problemas de manera colaborativa. De esta manera, aprenden a organizarse, distribuir responsabilidades y gestionar el tiempo de manera eficiente para cumplir con plazos y objetivos comunes. Para los estudiantes, trabajar en grupo permite obtener “diferentes puntos de vista” (E4) y “entender todo mejor” (E15), reforzando la idea de que “dos cabezas piensan más que una” (E18). En resumen, este modelo les permitió crear un ambiente de trabajo “más dinámico” (E30) que hizo posible el desarrollo de competencias de liderazgo entendido como una responsabilidad compartida. De esta manera, fomentamos que los estudiantes se involucren en la toma de decisiones para generar un ambiente donde las ideas fluyen con libertad y se trabaje la creatividad a la hora de solucionar problemas.

El debate como estrategia pedagógica

El debate y la coconstrucción de conocimiento impulsa a los estudiantes a analizar y evaluar diferentes puntos de vista, además de que les ayuda a desarrollar su capacidad para pensar de manera crítica y reflexiva. En este proyecto de innovación educativa se combinó el enfoque por tareas con metodologías más tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras. Para algunos alumnos, esta metodología híbrida es “aburrida” (E3, E10) pero necesaria; de ahí que hayamos encontrado respuestas del tipo: “[me ha gustado más el] método híbrido (…) [porque] ves la parte más formal de la asignatura y te obligas a ponerlo en práctica” (E13), “[l]as explicaciones de aspectos gramaticales han ayudado, pero crear un ambiente de debate me parece muy buena opción de aprendizaje, ya que es el alumno quien más habla” (E22), o “las explicaciones para aprender un idioma deben tener la parte ‘aburrida’ que sería la explicación gramatical de los conceptos, y por otra el debatir con los compañeros en clase para aplicar esa explicación previa” (E3).

De alguna manera, la opción híbrida sigue siendo la más recomendable, ya que muchas veces los estudiantes tienen reticencias a la hora de adoptar métodos muy participativos. En comparación con enfoques más innovadores, las clases tradicionales requieren menos demanda cognitiva en términos de planificación, colaboración o gestión del tiempo. Esto se debe a que muchos estudiantes creen que las explicaciones magistrales son una forma eficiente de obtener la información necesaria en poco tiempo, con la que pueden además asegurar una mejor evaluación.

Uso de tecnologías

El uso de tecnologías en el aula universitaria no solo apoya el aprendizaje de contenidos específicos, sino que también ayuda a los estudiantes a desarrollar competencias digitales cruciales para su futuro profesional. Esto explica su actitud especialmente favorable hacia su implementación en el aula. Los estudiantes describen las nuevas tecnologías como “básicas” (E10) y subrayan que las actividades propuestas les han permitido adquirir “más soltura” (E11). Además, apuntaron que el

uso de Internet hizo las clases más “dinámicas” (E2, E22) y “divertidas” (E19) y que esto facilitó su proceso de aprendizaje (E10).

Algunos también destacaron que las nuevas tecnologías amplían el aprendizaje más allá del aula, al multiplicar el contacto con el profesor y los recursos disponibles: “La búsqueda de información en Internet ayuda a ampliar conocimientos” (E19) y “la mayor frecuencia de uso de nuevas tecnologías hace que el contacto con el profesor sea más directo” (E24), ya sea a través de correo electrónico o al mayor acceso a recursos en línea. De alguna manera, los entornos virtuales les permiten acceder a materiales y clases en cualquier momento y lugar, adaptándose a sus necesidades individuales y ritmos de aprendizaje. Esto enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje y además prepara a los estudiantes para un entorno laboral cada vez más digitalizado.

Motivación y satisfacción del alumnado

Los estudiantes fueron conscientes del tipo de vocabulario trabajado (“temas legales”) y adquirieron “nuevo vocabulario enfocado al mundo empresarial” (E17). Algunos aprendieron “a la fuerza (…) [porque] todo el grupo quería realizar un buen trabajo” (E10) y otros se centraron en lo que más les había gustado a nivel general: “ponerme en el papel de un profesional” (E20), “tener que hablar con un cliente por videoconferencia” (E23) y “mejorar habilidades comunicativas en un idioma no materno” (H30).

En el último apartado de la encuesta, expresaron su satisfacción, por lo que confirmamos el éxito de la actividad y el cumplimiento de los objetivos propuestos: el desarrollo de la competencia comunicativa y de una serie de competencias y habilidades asociadas a la futura inserción laboral.

Percepciones generales del proyecto

Las respuestas de los estudiantes mostraron un alto control sobre su aprendizaje, enfocándose en la adquisición de habilidades técnicas. Comprendieron que el proyecto combinaba contenidos de dos asignaturas, lo que les ayudó a entender mejor aspectos legales y ampliar su vocabulario en inglés: “[e]stá bien para entender muchas cosas del derecho y aprender más vocabulario en inglés” (E15) y “ ha facilitado el aprendizaje de vocabulario específico del tema además de aprender a realizar un trabajo de búsqueda” (E22). Asimismo, destacaron el proyecto como una herramienta útil para repasar ambas materias de cara a los exámenes, ya que este fue “un repaso de la asignatura de Relaciones Laborales y Turismo en inglés. Un dos por uno de cara a ambos exámenes” (E24).

Los estudiantes reconocieron que el proyecto les permitió desarrollar diversas habilidades, como trabajar de manera independiente (“trabajar con independencia, aplicando los aspectos que estudiamos en clase” [E5]) y mejorar sus capacidades interpersonales al conocer mejor a sus compañeros. Sin embargo, expresaron preocupación por la gestión del tiempo y la organización. Comentarios como “[ha sido una experiencia] muy efectiva pero también muy intensa por el tiempo que hemos tenido para realizarlo” (E16) y “[m]e ha parecido adecuada, ya que si hemos tenido problemas por falta de tiempo ha sido por una mala organización nuestra” (E26) reflejan su inquietud en estos aspectos.

Un factor clave para el éxito del proyecto fue la contextualización del mismo en la realidad educativa y laboral de los alumnos. Esta atención al contexto fue fundamental para mejorar la motivación y

lograr un aprendizaje significativo, sirviendo como base para la actividad principal del proyecto, que tomó la forma de un juego de roles. Al verse obligados a dejar de lado su papel de estudiantes y adoptar su futuro rol profesional, los alumnos pudieron conectar los contenidos de las asignaturas con situaciones reales, lo que impactó positivamente en su esfuerzo, motivación y satisfacción, como evidencian sus testimonios:

- "[Ha sido] una manera de practicar una futura realidad" (E20).
- "Me ha gustado el trabajo ya que nos ponemos en el papel de profesionales, lo que nos da una idea de cómo será el mundo laboral al cual aspiramos a entrar" (E23).
- "Me ha parecido interesante ya que aplicamos lo que estudiamos en un caso real" (E14).
- "Al principio me costó un poco ponerme a hacer el trabajo, pero en cuanto le cogí el tranquillo me divertí" (E21).

En sus comentarios, los estudiantes destacan la utilidad de aplicar el conocimiento teórico a situaciones reales, ya que creen que esto enriquece la experiencia de aprendizaje y facilita el entendimiento práctico de los contenidos que han estudiado. Los estudiantes reflejan una percepción positiva hacia el proyecto y mencionan cómo la actividad les permite simular una futura realidad derivada de una perspectiva sobre el entorno laboral en el que aspiran integrarse. A pesar de la dificultad inicial derivada del proceso de adaptación, en conjunto, los comentarios subrayan que la experiencia fue enriquecedora en términos de aprendizaje y preparación para futuros roles profesionales.

Otros aspectos resaltados en torno al proyecto

Los tres aspectos más destacados del proyecto fueron el trabajo en equipo, la aplicación a situaciones de la vida real y el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. Casi la mitad de los encuestados mencionaron el trabajo en equipo como uno de los aspectos más positivos. Los estudiantes resaltaron el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés y la importancia de adquirir conocimientos sobre relaciones laborales y turismo que les serán útiles en el futuro. Los alumnos entendieron que las tareas de Inglés II representaban una simulación realista para aplicar sus conocimientos teóricos, permitiéndoles explorar aspectos del sector que requieren habilidades complementarias, como la búsqueda y estructuración de información.

Aunque algunos se sintieron intimidados al principio, todos expresaron satisfacción y orgullo al presentar sus ideas en una lengua extranjera al final de la experiencia, lo que se refleja en los testimonios recogidos en la encuesta:

> [G]racias a este proyecto he podido aprender un montón de vocabulario a la fuerza, todo porque queríamos, como grupo, sacar buena nota y para ello hemos tenido que implicarnos y aprender nuevas palabras técnicas en la materia de relaciones laborales. Estaría guay que se hiciesen más en todas las materias (E10).

Discusión y conclusiones

Este artículo presentó los resultados de un estudio cualitativo en el que participaron estudiantes de segundo año del Grado en Dirección Hotelera en una universidad pública española. El objetivo del

estudio fue analizar los resultados de un proyecto interdisciplinar en el que se implementó la enseñanza de idiomas basada en tareas como una manera de integrar las habilidades trabajadas en dos de las asignaturas de la titulación: Inglés para Ejecutivos y Relaciones Laborales en el Sector Hotelero. Los resultados apuntan a que este enfoque ayudó a desarrollar la competencia comunicativa en la lengua extranjera y a aplicar sus conocimientos sobre teoría a un caso concreto y práctico.

La actividad resultó satisfactoria y promovió el desarrollo de competencias esenciales en educación superior. Según la memoria del programa, la formación debe enfocarse en competencias básicas, generales, específicas y transversales, las cuales incluyen la aplicación y transferencia de conocimientos, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, el uso profesional de las nuevas tecnologías y el conocimiento del sector turístico y hotelero para mejorar la sostenibilidad. Al analizar los resultados de la encuesta, se destacó el protagonismo del alumnado, la importancia de la competencia comunicativa y la contextualización de la experiencia de aprendizaje como factores clave para el éxito del proyecto. Además de adquirir habilidades comunicativas y desarrollar el pensamiento crítico y creativo, los participantes valoraron positivamente el trabajo en grupo, la gestión del tiempo y el uso de nuevas tecnologías, aspectos importantes para su futura inserción laboral en la industria hotelera.

Los resultados de este estudio coinciden con hallazgos de investigaciones anteriores que sugieren que el aprendizaje por tareas es un enfoque eficaz para desarrollar competencias y mejorar la motivación de los estudiantes, al integrar contenidos de diversas áreas (Córdoba, 2016; Nhem, 2020). Esta metodología mantiene la motivación a largo plazo y puede impactar positivamente en la autoestima de quienes aprenden (Córdoba, 2016). Para que los estudiantes se sientan competentes al comunicarse en una lengua extranjera, es crucial integrar todas las habilidades lingüísticas con un propósito comunicativo claro. Aunque el trabajo por tareas facilita el aprendizaje natural de la lengua, es esencial diseñar actividades con objetivos definidos y hacer que participen en este proceso.

Existen reticencias por parte de los estudiantes hacia entornos de aprendizaje activo a pesar de que, como demuestran los datos de este estudio, reconocen los beneficios de los enfoques centrados en la acción y declaran preferirlos por encima de los métodos tradicionales basados en el profesor. Con relación a esto, Deslauriers et al. (2019) abordaron el desajuste entre la percepción y el aprendizaje real de los estudiantes en los cursos universitarios e identificaron una aprehensión de los estudiantes al aprendizaje activo que en muchos casos dificulta el proceso de aprendizaje. Según los autores, esto se debe a que, por un lado, los estudiantes son malos jueces de su propia competencia (Bransford et al., 1999; Porter, 2013). Por otra parte, el mayor esfuerzo cognitivo asociado a entornos de aprendizaje activo puede tener un efecto perjudicial en su motivación, participación y capacidad para autorregular su propio aprendizaje (Deslauriers et al., 2019). Los investigadores proponen una intervención temprana para fomentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. El acceso temprano a los materiales y criterios de evaluación, así como las explicaciones basadas en la investigación para abordar tareas difíciles, son dos de las estrategias que proponen (Deslauriers et al., 2019). En efecto, para beneficiarse del efecto del aprendizaje activo, los estudiantes deben reconocer que requiere un mayor esfuerzo cognitivo.

En definitiva, los resultados de este estudio respaldan la efectividad del enfoque por tareas en la adquisición de lenguas extranjeras y sugieren que es especialmente adecuado para cursos

de lenguas para fines específicos, ya que permite una mejor profundización en el vocabulario relacionado con el área de estudio. Si bien existen desafíos, abordarlos estratégicamente puede llevar a una adopción más efectiva y sostenible de este enfoque centrado en el estudiante. Priorizar el desarrollo del personal docente, brindar apoyo institucional y aclarar los procesos de evaluación son pasos fundamentales para una implementación exitosa. Es fundamental implementar programas de formación del profesorado que se centren en los métodos de evaluación y la integración de competencias transversales en los planes de estudio. Para ello, las universidades deben proporcionar apoyo adecuado que incluya financiamiento, tecnología y personal con el objetivo de promover el diálogo, compartir experiencias y fomentar una comprensión compartida del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Recibido: 9/10/2024 | Revisado: 15/10/2024 | Aprobado: 30/11/2024 | Publicado: 24/1/2025

Referencias bibliográficas

Aguilar, M. y Lario, M. (2014-2015). Fomento del aprendizaje bilingüe de derecho del empleo en español e inglés. *Trabajo: Revista iberoamericana de relaciones laborales,* 147–168.

Bentley, K. (2010). *The KTK course. CLIL module.* Cambridge University Press.

Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (Eds.). (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school.* National Academy Press.

Byram, M., & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals, 51*, 140–151. https://doi.org/10.1111/flan.12319

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1

Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review, 2*, 1–28. https://doi.org/10.1515/9783110239331.1

Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume.* Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr

Córdoba, E. (2016). Implementing Task-Based Language Teaching to Integrate Language Skills in an EFL Program at a Colombian University. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 18*(2), 13–27. https://doi.org/10.15446/profile.v18n2.49754

Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms.* John Benjamins.

Deardorff, D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241–266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

Deslauriers, L., McCarty, L., S., Miller, K., Callaghana, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 116*(39). http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1821936116

East, M. (2021). *Foundational Principles of Task-Based Language Teaching.* Routledge.

Ellis, R. (2013). Task-based language teaching: Responding to the critics. *University of Sydney Papers in TESOL, 8*, 1–27.

Ennis, M., & Petrie, G. (Eds.). (2020). *Teaching English for Tourism: Bridging Research and Praxis.* Routledge.

Estaire, S. (1990). La programación de unidades didácticas a través de tareas. *Cable, 5*, 28–39.

Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula.* Edinumen.

Fox, R. (2008). English in Tourism: A Sociolinguistic Perspective. *Tourism and Hospitality Management, 14*(1), 13–22. https://doi.org/10.20867/thm.14.1.2

García, O., Makar, C., Starcevic, M., & Terry, A. (2011). The translanguaging of Latino kindergartners. En K. Potowski & J. Rothman (Eds.), *Bilingual youth: Spanish in English speaking societies* (pp. 33–55). John Benjamins.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice.* Basic Books.

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons.* Basic Books.

Gonçalves, A. (2020). "Cultural languaging" in English for Tourism: Integrated Learning of Language and Intercultural Skills in Tourism Education. En M. Ennis & G. Petrie (Eds.), *Teaching English for Tourism: Bridging Research and Praxis* (pp. 131–148). Routledge.

Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues, 23*(2), 8–28. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00572.x

Kelmendi, L., & Hysenaj, V. (2024). Teaching English for Tourism: A Case Study in Kosovo. *Journal of Language Teaching and Research, 15*(5), 1402–1408. https://doi.org/10.17507/jltr.1505.02

Lambert, C., & Oliver, R. (Eds.). (2020). *Using tasks in second language teaching: Practice in diverse contexts.* Multilingual Matters.

Liu, Y., Liu, J., & King, B. (2020). Intercultural communicative competence: Hospitality industry and education perspectives. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 30.* https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2022.100371

Luka, I. (2007). Development of Students' Intercultural Competence at the Tertiary Level. P*olish Journal of Applied Psychology, 5*, 97–111.

McHenry, T. (2020). The Politics of Englishes for Tourism: A World Englishes Perspective. En M. Ennis & G. Petrie (Eds.), *Teaching English for Tourism: Bridging Research and Praxis* (pp. 68–90). Routledge.

Namtapi, I. (2022). Needs analysis of English for Specific Purposes for Tourism Personnel in Ayutthaya. LEARN Journal: *Language Education and Acquisition Research Network, 15*(1), 409–439. https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/256730

Nhem, D. (2020). Using Task-Based Language Teaching in English Writing Classrooms: Students' Perception of Motivation, Writing Behavior, and Challenges. *Journal of Foreign Language Teaching and Translation Studies, 5*(3), 45–62. https://doi.org/10.22034/efl.2020.246165.1054

Nunan, D. (2011). *La enseñanza de la lengua basada en tareas.* Edinumen.

Piccardo E., North, B., & Goodier, T. (2019). Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the CEFR Companion Volume. *Journal of e-Learning and Knowledge Society, 15*(1), 17–36. doi.org/10.20368/1971-8829/1612

Porter, S. (2013). Self-reported learning gains: A theory and test of college student survey response. *Research in Higher Education, 54*(2), 201–226.

Puyol, J., Martínez, J., Cañamares, S., Losa, C., Meseguer, S., Díaz, B. y Martín-Calero, R. (2019). *Innovación docente en el desarrollo de un curso de disciplinas jurídicas básicas en inglés.* Universidad Complutense de Madrid.

Ratnawati, S. (2018). Developing Online Materials for Tour Guides. *Journal of ELT Research: The Academic Journal of Studies in English Language Teaching and Learning, 3*(1), 43–57. https://doi.org/10.22236/JER_Vol3Issue1pp43-57

Selinker, L. (1972). Interlanguage. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10(3), 209–231. http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209

Sharma, B. , & Gao, S. (Eds.). (2021). *Language and Intercultural Communication in Tourism: Critical Perspectives.* Routledge.

Skehan, P. (1996). Second Language Acquisition research and task-based instruction. En J. Willis & D. Willis (Eds.), *Challenge and Change in Language Teaching* (pp. 17–30). Heinemann.

Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. En H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95–108). Continuum.

Valencia, J. (2020). The international nonwork experience and the development of students' language skills and cultural intelligence in an English for tourism purpose course. En M. Ennis & G. Petrie (Eds.), *Teaching English for Tourism: Bridging Research and Praxis* (pp. 149–169). Routledge.

Van den Noort, M., Struys, E., Bosch, P., Jaswetz, L., Perriard, B., Yeo, S., Barisch, P., Vermeire, K., Lee, S., & Lim, S. (2019). Does the Bilingual Advantage in Cognitive Control Exist and If So, What Are Its Modulating Factors? *A Systematic Review. Behavioral sciences, 9*(3), 1–30. https://doi.org/10.3390/bs9030027

Waluyo, B. (2019). Task-Based Language Teaching and Theme-Based Role-Play: Developing EFL Learners' Communicative Competence. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 16*(1), 153–168.