



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Innovación en la formación docente y en el desarrollo de competencias en el aprendizaje de las ciencias económicas y empresariales

Coords.

María Dolores Oliver Alonso
Gema Albort Morán

Dykinson, S.L.

INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE Y
EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL APRENDIZAJE
DE LAS CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE Y
EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL APRENDIZAJE
DE LAS CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES

Coords.

MARÍA DOLORES OLIVER ALONSO
GEMA ALBORT MORÁN

Dykinson, S.L.

2023

INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE Y EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

N.º 143 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-359-8

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L., ni de los editores o coordinadores de la obra.

Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L. no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

INTRODUCCIÓN. INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE Y EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES.....	12
---	----

MARÍA DOLORES OLIVER ALFONSO
GEMA ALBORT MORANT

SECCION I METODOLOGÍAS ACTIVAS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

CAPÍTULO 1. LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS Y EL USO DE LAS TICS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE ECONOMÍA	16
--	----

BÁRBARA MONTERO GONZÁLEZ
SORAYA RUIZ PEÑALVER
JESÚS MOLINA BELMONTE

CAPÍTULO 2. UTILIDADES PERCIBIDAS CON EL USO CONJUNTO DE LAS METODOLOGÍAS MÉTODO DEL CASO Y FLIPPED CLASSROOM EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	37
--	----

MARÍA TERESA FERNÁNDEZ ALLES

CAPÍTULO 3. FLIPPED CLASSROOM APLICADO A LAS FINANZAS: INFLUENCIA EN LA ASIGNATURA DIRECCIÓN FINANCIERA II.....	56
---	----

MARÍA CONSUELO RUÍZ RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 4. UNA PROPUESTA PARA DESPERTAR LA CONCIENCIA ECONÓMICA DE LOS INFANTES BAJO EL ENFOQUE DEL AULA INVERTIDA	70
---	----

CARMEN BERENGUER ARJONA

CAPÍTULO 5. TRANSFORMANDO EL APRENDIZAJE EN LAS MATEMÁTICAS UNIVERSITARIAS: UNA EXPERIENCIA DE IMPLEMENTACIÓN DEL AULA INVERTIDA ENFOCADA EN EL APRENDIZAJE ACTIVO.....	89
---	----

INMACULADA CONCEPCIÓN MASERO-MORENO
PATROCINIO FERNÁNDEZ GENIZ
ASUNCIÓN ZAPATA REINA

CAPÍTULO 6. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE EL USO DEL AULA INVERTIDA COMO MÉTODO DE INNOVACIÓN DOCENTE	110
ROCÍO HERNÁNDEZ GARRIDO CINTA PÉREZ CALAÑAS ALBA MARÍA PRIEGO DE LA CRUZ DAVID TOSCANO PARDO	
CAPÍTULO 7. APRENDIZAJE COLABORATIVO DESDE EL AULA INVERTIDA (<i>FLIPPED CLASSROOM</i>) EN ESTUDIANTES DE POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA	127
PATRICIA CARMINA INZUNZA-MEJÍA MÓNICA LILIANA RIVERA-OBREGÓN ORACIO VALENZUELA-VALENZUELA	
CAPÍTULO 8. EL PAPEL DE LOS INCENTIVOS EN LA METODOLOGÍA DE AULA INVERTIDA.....	148
JUAN ACOSTA BALLESTEROS MARÍA DEL PILAR OSORNO DEL ROSAL OLGA MARÍA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 9. APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA APS AL ANÁLISIS ECONÓMICO-FINANCIERO DE UNA COMUNIDAD ENERGÉTICA.....	165
BEATRIZ MARTÍNEZ ELENA BADAL	
CAPÍTULO 10. LA UTILIZACIÓN DE LA SIMULACIÓN ECONÓMICA EN LA GESTIÓN DE LA EMPRESA FAMILIAR A PARTIR DE LA APLICACIÓN DE JUEGOS DE EMPRESA	182
BERTA RIVERA LUIS CURRAIS	
CAPÍTULO 11. LOS JUEGOS DE EMPRESA COMO ESTRATEGIA DOCENTE. PLANTEAMIENTO DE UN EJERCICIO DE GAMIFICACIÓN	196
DOMINGO FERNÁNDEZ UCLÉS RAQUEL PUENTES POYATOS ANA BELÉN MUDARRA FERNÁNDEZ ANA LICERÁN GUTIÉRREZ	
CAPÍTULO 12. APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS APLICADO A LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: JUEGO SOBRE INVERSIÓN.....	207
GEMA ALBORT-MORANT DOAA HERZALLAH ZINA BARGHOUTI ABRINI	
CAPÍTULO 13. FOLIO GIRATORIO: UNA METODOLOGÍA NOVEDOSA PARA ENSEÑAR ECONOMÍA	227
EDUARDO MARTÍNEZ GABALDÓN	

CAPÍTULO 14. GAMIFICACIÓN Y APRENDIZAJE DE FINANZAS: EL CASO DE DIRECCIÓN FINANCIERA I	245
MARÍA DEL CONSUELO RUIZ RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 15. SIMULATION AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR INTERNATIONAL TRADE AND BUSINESS ENGLISH CLASS TRANSDISCIPLINARY LEARNING IN VOCATIONAL STUDIES CLASS....	259
JELENA PAVLOVIC SONIA IBORRA GÓMEZ	
CAPÍTULO 16. EVALUACIÓN INTEGRAL DE LA PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTADO SOBRE LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS	278
ANA KATARINA PESSOA-DE-OLIVEIRA	
CAPÍTULO 17. FINANCE SCAPE ROOM	296
DOMINGO MARTÍNEZ MARTÍNEZ PAULA I. RODRÍGUEZ CASTRO YOLANDA GINER MANSO RAFAEL LÓPEZ GARCÍA	
CAPÍTULO 18. EL USO DE LA TÉCNICA PECHA KUCHA PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS DE COMUNICACIÓN ORAL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....	315
GEMA ALBORT-MORANT DAVID PEREA EL KHALIFI	

SECCION II

ESTRATEGIAS INNOVADORAS PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

CAPÍTULO 19. VALORACIÓN DEL ALUMNADO RESPECTO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN FISCALIDAD EMPRESARIAL: ABP VS METODOLOGÍAS TRADICIONALES	335
PABLO JUAN CÁRDENAS GARCÍA ALEJANDRO ALCALÁ ORDOÑEZ	
CAPÍTULO 20. ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS CON EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: UNA APROXIMACIÓN MEDIANTE EL ANÁLISIS CUALITATIVO COMPARATIVO (QCA)	350
CLARA MARTOS MARTÍNEZ JUAN ANTONIO PARRILLA GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 21. COMPETENCIAS MATEMÁTICAS EN DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS: VIABILIDAD ECONÓMICA DE LOS PROYECTOS EN EL CONTEXTO INGENIERIL	376
MARÍA DE LA PAZ ALEGRE SALGUERO MARÍA TERESA COSTADO DIOS	

CAPÍTULO 22. UNA MIRADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN “ECONOMÍA DEL TURISMO Y LA HOSTELERÍA” E “INGLÉS II” A TRAVÉS DEL ENFOQUE POR TAREAS	392
---	-----

TAMARA BOUSO
ITALO ARBULU

CAPÍTULO 23. ANÁLISIS DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES MEDIANTE EL APRENDIZAJE BASADO EN UN PROYECTO DE EMPRENDIMIENTO	407
---	-----

CLARA MARTOS MARTÍNEZ
ALICIA I. PERAGÓN MÁRQUEZ
MARTA MUÑOZ GUARASA

SECCION III

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN, REDES SOCIALES E INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

CAPÍTULO 24. USE OF VIRTUAL PLATFORM AND THE QUALITY OF LEARNING PERCEPTION: THE CASE OF TWO UNIVERSITIES IN SOUTHWEST ANDALUSIA.....	431
---	-----

EYDA LUCÍA MARTÍN RAMÍREZ
LAURA OLIVA RODRÍGUEZ
ALBA MARÍA PRIEGO DE LA CRUZ
DAVID TOSCANO PARDO

CAPÍTULO 25. THE OPPORTUNITIES AND RISKS OF USING CHATGPT IN UNIVERSITY EDUCATION: ANALYSIS IN THE DEGREE OF BUSINESS ADMINISTRATION AND MANAGEMENT.....	450
--	-----

ROCIO HERNÁNDEZ-GARRIDO
DAVID PEREA
CINTA PÉREZ-CALAÑAS
JAIME ORTS-CARDADOR

CAPÍTULO 26. INSTAGRAM COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA: VIDEOS CORTOS PARA ENTENDER LA ECONOMÍA.....	467
---	-----

JOSÉ VILLAR MUÑOZ
MARÍA MONTILLA CARMONA
L. JAVIER CABEZA-RAMÍREZ
MIGUEL GONZÁLEZ-MOHÍNO SÁNCHEZ

CAPÍTULO 27. EL USO DE GRETL COMO HERRAMIENTA DOCENTE EN ECONOMETRÍA AVANZADA	483
---	-----

JAVIER SÁNCHEZ GARCÍA
SALVADOR CRUZ RAMBAUD

CAPÍTULO 28. LA UTILIZACIÓN DEL RECURSO WEBQUEST
EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ASIGNATURAS DE
ECONOMÍA INTERNACIONAL DEL GRADO DE ADMINISTRACIÓN
Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS..... 501

ENCARNACIÓN MORAL-PAJARES
LETICIA GALLEGO-VALERO
JUAN DE-LOMA-OSSORIO-MATA

SECCIÓN IV
EXPERIENCIAS ENRIQUECEDORAS
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRESENCIAL,
ONLINE E HÍBRIDA

CAPÍTULO 29. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA
ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA CONTROL
DE CALIDAD EN EL PROGRAMA DE INGENIERÍA INDUSTRIAL
DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DE POPAYÁN, COLOMBIA 519

ALEJANDRO HURTADO SÁNCHEZ
MARÍA DE LOS ÁNGELES CALVO ECHEVERRI

CAPÍTULO 30. APLICACIÓN DEL ENEAGRAMA A LA FORMACIÓN
DE EQUIPOS ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y SU IMPACTO
SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FINANZAS SOSTENIBLES539

ALFREDO JUAN GRAU GRAU
INMACULADA BEL OMS
AMALIA RODRIGO GONZÁLEZ

CAPÍTULO 31. TESTING STUDENTS' PERFORMANCE IN HYBRID
AND FACE-TO-FACE LEARNING..... 569

NURIA CHAPARRO-BANEGAS
ALICIA MAS-TUR
NORAT ROIG-TIERNO

CAPÍTULO 32. EL *STORYTELLING* COMO HERRAMIENTA PARA
ASIMILAR LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE EN CIENCIAS
SOCIALES: ANÁLISIS CUANTITATIVO 588

SALVADOR CRUZ RAMBAUD
ARIANA EXPÓSITO GÁZQUEZ

CAPÍTULO 33. LA INTERVENCIÓN CONDUCTUAL EN LA ENSEÑANZA
UNIVERSITARIA Y SU IMPACTO EN EL TRABAJO EN GRUPO 605

INMACULADA C. MASERO-MORENO
MANUELA VEGA-PASCUAL
MARÍA VICTORIA AVILÉS-BLANCO

CAPÍTULO 34. ANÁLISIS DE LA ESTABILIDAD DE PROCESOS EDUCATIVOS POST-COVID. UNA APLICACIÓN DEL CONTROL ESTADÍSTICO DE PROCESOS	624
---	-----

ANA GESSA
EYDA MARÍN
PILAR SANCHA
M^a DEL AMOR JIMÉNEZ

CAPÍTULO 35. EL MODELO DE ROLES DE BELBIN APLICADO A LA FORMACIÓN DE EQUIPOS ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y SU IMPACTO SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	648
---	-----

ALFREDO JUAN GRAU GRAU
INMACULADA BEL OMS
AMALIA RODRIGO GONZÁLEZ

SECCIÓN V

IMPLEMENTACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

CAPÍTULO 36. FOMENTANDO LA INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES AL ABORDAR LOS ODS A TRAVÉS DE TRABAJOS EN GRUPO.....	670
---	-----

MARÍA DEL CARMEN ALARCÓN DEL AMO
ANA SERRANO QUESADA

CAPÍTULO 37. APROXIMACIÓN A LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DE SOSTENIBILIDAD Y ECONOMÍA CIRCULAR EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.....	688
---	-----

TERESA DE DIOS ALIJA
GLORIA CLAUDIO-QUIROGA
EVA RAMÓN REYERO

CAPÍTULO 38. METODOLOGÍAS ACTIVAS DE APRENDIZAJE PARA LA COMPRENSIÓN Y ACCIÓN HACIA LOS ODS	707
---	-----

SILVIA ABELLA GARCÉS
ANA KATARINA PESSOA DE OLIVEIRA

CAPÍTULO 39. INTEGRACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE Y LA AGENDA 2030 EN EL CONTEXTO DE LAS ASIGNATURAS DE MARKETING: UN ENFOQUE PARA LA SOSTENIBILIDAD EMPRESARIAL.....	721
--	-----

MARÍA DEL CARMEN ALARCÓN DEL AMO
PEDRO J. CUESTAS DÍAZ
INÉS LÓPEZ LÓPEZ
MARÍA ISABEL PASCUAL DEL RIQUELME MARTÍNEZ

CAPÍTULO 40. INTELIGENCIA EMOCIONAL, EMPRENDIMIENTO E IGUALDAD	738
---	-----

ANA LICERÁN GUTIÉRREZ
ANA BELÉN MUDARRA FERNÁNDEZ
RAQUEL PUENTES POYATOS
DOMINGO FERNÁNDEZ UCLÉS

CAPÍTULO 41. ¿SOMOS CAPACES DE COMPARTIR EL AGUA?.....	754
--	-----

CRISTINA VILAPLANA PRIETO

SECCIÓN VI

OTRAS LÍNEAS DE TRABAJO ENFOCADAS AL MARKETING Y EMPRENDIMIENTO

CAPÍTULO 42. DESARROLLANDO UNA RED DE PREINCUBADORAS DE EMPRENDIMIENTO UNIVERSITARIO A TRAVÉS DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DEL PROFESORADO.....	769
--	-----

PEDRO LÓPEZ SÁEZ
DAVID ALONSO GARCÍA
MARÍA CONCEPCIÓN GARCÍA GÓMEZ

CAPÍTULO 43. EDUCACIÓN EMPRENDEDORA: UN ANÁLISIS DE SU IMPACTO EN LA INTENCIÓN EMPRENDEDORA, PERCEPCIÓN DE OPORTUNIDADES Y AUTOEFICACIA EMPRESARIAL.....	787
--	-----

SUFIA MOHAND AMAR

CAPÍTULO 44. APRENDIZAJE DEL MARKETING EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO A TRAVÉS DE LA REALIZACIÓN DE CAMPAÑAS DE EDUCACIÓN VIAL.....	803
---	-----

MARÍA TERESA FERNÁNDEZ ALLES

CAPÍTULO 45. MARKETING AXIOLÓGICO: DESARROLLO EN EL AULA DE UN MODELO DE MARKETING TRANSFORMADOR DEL CONSUMIDOR Y DE LA CADENA DE VALOR HACIA EL BIEN COMÚN....	822
---	-----

ISOLINO PAZOS VILLAS
MARÍA HERNÁNDEZ HERRERA

CAPÍTULO 46. UM OLHAR PARA A QUALIDADE DAS INFORMAÇÕES E ESTRATÉGIAS EMPRESARIAIS NAS PERDAS NO MERCADO FINANCEIRO. A NECESSÁRIA UTILIZAÇÃO PRÁTICA DA TEORIA DOS VALORES EXTREMOS	843
---	-----

GUILHERME BERBALDO DE ANDRADE

UNA MIRADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN “ECONOMÍA DEL TURISMO Y LA HOSTELERÍA” E “INGLÉS II” A TRAVÉS DEL ENFOQUE POR TAREAS

TAMARA BOUSO

Universitat de les Illes Balears

ITALO ARBULU

Universitat de les Illes Balears

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior es un factor importante a tener en cuenta en la economía de un país ya que promueve la innovación que impulsa el crecimiento económico (Romer, 1990; Robertson, 2009), elevando a su vez la competitividad, y los niveles de vida (Luchinskaya & Ovchynnikova, 2011). En 1998 los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia, y el Reino Unido firmaron la Declaración de la Sorbona, favoreciendo el desarrollo del Espacio Europeo para la Educación Superior (EEES). Esta declaración fue considerada como el primer paso en el proceso de cambio de educación superior en Europa (Marjanović, 2020). El principal objetivo de esta reforma es lograr que las universidades sean capaces de ofrecer a sus alumnos una educación integral que favorezca la movilidad y la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades del mercado laboral (Murta et al., 2011).

La convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior pretende una transformación pedagógica de la docencia universitaria en la que el eje fundamental no sea la enseñanza sino el aprendizaje en sí mismo (Zabalza, 2007; Esen et al., 2012). Este nuevo enfoque exige también un cambio en la metodología empleada en la docencia; el objetivo ahora es preparar a los estudiantes para un aprendizaje autónomo; eso sí, guiado por el propio profesor, el cual, a su vez, debe prepararse adecuadamente para hacerlo realidad en su día a día en las aulas (Bosco,

2005; De la Cruz, 2003; Fidalgo & García, 2007). Con este cambio de paradigma, la mera transmisión de contenidos deja de ser relevante y se abre paso a la implementación y el uso de nuevas herramientas que promuevan en los estudiantes el afrontar por ellos mismos el proceso de aprendizaje (Marjanović, 2020).

Sin duda, la educación es importante para formar nuevos talentos turísticos y una garantía para la supervivencia y el desarrollo del sector a largo plazo. En la formación de futuros trabajadores del sector turístico (Innu et al., 2006; Hsu, 2018), los procesos de aprendizaje requieren no sólo de la adquisición de conocimientos especializados, sino también del desarrollo de capacidades tales como el manejo de lenguas extranjeras con un lenguaje técnico y en ámbitos de especialización como es el referente al de la economía (Innu et al., 2006; Hsu, 2018).

Como manifiesta Frost (2000), al enseñar economía o lenguas en la universidad con frecuencia asumimos que todos nuestros estudiantes buscan un cierto grado de especialización; sin embargo, para el caso del Grado de Dirección Hotelera (GDHO), la realidad parece ser diferente. Los estudiantes conforman un grupo heterogéneo en el que prevalece una concepción del saber más bien utilitaria y en la que prima la aplicación del conocimiento adquirido de una forma inmediata. Por esta razón, la propuesta metodológica para la enseñanza de estas materias en este contexto específico debe plantearse desde una perspectiva diferente.

En este contexto pedagógico cabe reflexionar sobre la actividad que debe realizar el profesor dentro del proceso formativo. Bajo lo establecido en el Proceso Bolonia, el profesor dejar de ser el poseedor exclusivo del conocimiento y los estudiantes dejan el rol de puros receptores de ese conocimiento (Sánchez-Báscones et al., 2011). Este nuevo paradigma educativo implica que el alumnado debe tomar la iniciativa en el proceso de aprendizaje, esto es, debe formular preguntas, generar nueva información, y contribuir en las actividades a realizar (Bautista et al., 2003; Díez et al., 2008; Murta et al, 2011).

La presente investigación muestra los resultados de un **proyecto interdisciplinar** basado en la metodología TBLT (*Task-Based Language Teaching*, Nunan 1989; en español, Enfoque por Tareas, véase Estaire

2009) y que confluye las asignaturas “Economía del Turismo y la Hostelería” e “Inglés II” en el nuevo grado de Grado de Dirección Hotelera (GDHO) ofrecido por la Escuela de Hostelería de la Universitat de les Illes Balears (EHIB-UIB). Los resultados obtenidos mediante encuestas realizadas al inicio y final de los cursos académicos consecutivos en los que se ha implementado el proyecto interdisciplinar muestran que la metodología adoptada es adecuada para hacer frente a la disparidad de intereses del alumnado en cuestión y aumentar su motivación a la vez que se integran contenidos de diferentes áreas. Además, el proyecto condujo al desarrollo de una serie de habilidades blandas tales como el trabajo en equipo, el compromiso, y la resolución de problemas.

2. OBJETIVOS

La EHIB fue creada en 1995 por el Govern de les Illes Balears y la Universitat de les Illes Balears. Su principal objetivo es crear un modelo formativo que permita mejorar la capacidad científica y tecnológica de los recursos humanos del sector turístico de la isla. La Escuela de Hostelería de las Islas Baleares antiguamente ofrecía un título propio denominado “Diploma Universitario de Dirección Hotelera Internacional (DHI)” que en 2018, a través de un proceso de acreditación por parte de ANECA, se transformó en un título oficial denominado “Grado de Dirección Hotelera (GDHO)”. Es en este contexto en el que se enmarcan las asignaturas de “Inglés II” y “Economía del Turismo y la Hostelería” como componente de la oferta académica del GDHO.

El GDHO está dirigido a estudiantes interesados en formarse como profesionales con una clara motivación para la industria hotelera, con una buena capacidad organizativa, comercial, y comunicativa en varias lenguas, así como con una actitud colaboradora y grupal. El grado está orientado al desarrollo de competencias y habilidades que le permita al egresado planificar, liderar, gestionar, organizar, dirigir, y controlar proyectos y equipos de trabajo, así como a tomar decisiones en un escenario líquido, global, complejo, y altamente competitivo. Este complejo escenario formativo se asienta en el sector hotelero, donde las necesidades del cliente son cada vez más diversas. Para lograr el desarrollo de todas

estas competencias y habilidades, el plan de estudios del GDHO se estructura en torno a módulos atendiendo a un criterio temporal. Las asignaturas que componen el plan de estudios además se agrupan en módulos, entendidos como bloques de materias afines. Más concretamente, el plan de estudios lo conforman siete módulos:

- M1: Idiomas
- M2: Gestión Operativa del Hotel
- M3: Instrumentos de Gestión Operativa del Hotel
- M4: Economía, Derecho y Territorio
- M5: Gestión de Empresas y Recursos Humanos
- M6: Prácticas Externas
- M7: Trabajo de Fin de Grado

En la formación de futuros trabajadores del sector turístico, los procesos de aprendizaje requieren no sólo de la adquisición de conocimientos especializados, sino también del desarrollo de capacidades tales como el manejo de lenguas extranjeras con un lenguaje técnico, y en ámbitos de especialización como es el referente al de la economía. Esta idea se encuentra reflejada en la existencia del M1 y el M4 del grado. El profesorado se encuentra de este modo ante el reto de profundizar en los conocimientos de economía en estudiantes que no siguen un grado de economía y, a la vez, de mejorar el manejo de idiomas para un público objetivo que requiere dominar un lenguaje técnico dentro del sector turístico. Este doble reto conlleva la adopción de un enfoque metodológico de enseñanza distinto al tradicional.

Es por este motivo que el proyecto interdisciplinar que aquí planteamos tiene como objetivo principal poner en práctica las competencias lingüísticas desarrolladas en “Inglés II” en un contexto adaptado a la realidad presentada en “Economía del Turismo y la Hotelería”. De este modo, se pretende profundizar en el análisis económico aplicado al sector turístico y hotelero, expresando en lengua inglesa aquellas cuestiones que caracterizan al sector turístico en general —y al hotelero en particular— y que son susceptibles de ser analizadas desde un punto de vista económico. Además, el proyecto en cuestión pretende promover el

desarrollo de competencias blandas, tales como el trabajo en equipo, la responsabilidad, la capacidad de argumentación, y la creatividad.

3. METODOLOGÍA

Como señalábamos previamente, la convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior pretende una transformación pedagógica de la docencia universitaria en la que el eje fundamental no sea la enseñanza sino el aprendizaje (Zabalza, 2007). Esta nueva visión del proceso de enseñanza-aprendizaje implica establecer una buena planificación en la docencia (Bautista et al., 2003; Díez et al., 2008). Así, la planificación exige previsión y organización del periodo lectivo (Hanna, 2002) y reta al docente a reflexionar sobre el tipo de actividades a realizar. Para el proyecto interdisciplinar que aquí detallamos, se escogió como marco metodológico el **Enfoque por Tareas** (Estaire, 2009), más comúnmente conocido como TBLT (en inglés, *Task-Based Language Teaching*; véase Nunan 1989).

El Enfoque por Tareas, aplicado en sus inicios a la enseñanza de idiomas, se caracteriza por centrarse en el significado más que en la forma de las estructuras gramaticales. Tal y como su propio nombre indica, este enfoque además se vincula directamente con la vida real mediante la realización de tareas que implican la resolución de un problema. Otro aspecto que lo define es el desarrollo de un esquema de evaluación donde los estudiantes son los protagonistas. El resultado esperado tras la aplicación de esta metodología es una formación académica más holística, especialmente si la comparamos con la enseñanza tradicional.

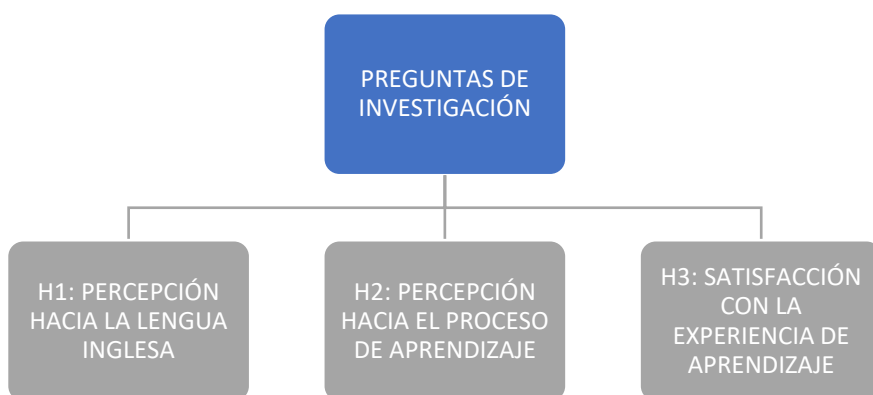
La implantación de esta metodología en nuestro caso en particular se hizo mediante un **juego de roles** donde los estudiantes formarían parte de un equipo directivo de un hotel de su elección. La tarea en cuestión consistiría en informar a un grupo de inversores internacionales —rol que en este caso sería asumido por el profesorado— sobre las principales características del hotel elegido y el mercado en el cual éste se desenvuelve. Su objetivo sería convencer a este grupo de inversores internacionales para establecer una relación de mecenazgo con ellos mismos. De esta manera, los equipos directivos tendrían que explicar de una manera clara,

pero sin olvidarse del lenguaje técnico, los aspectos más relevantes del mercado hotelero que afectarían al hotel seleccionado por ellos mismos.

En consonancia con el Proceso Bolonia, estas actividades tienen la finalidad de fomentar las competencias del grado: se fomenta el desarrollo de las competencias transversales CT2 (i.e. desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo) y CT5 (i.e. gestionar la búsqueda de información relevante de forma eficiente), así como la competencia genérica CG2 (e.g. desarrollar un pensamiento y un razonamiento crítico y saber comunicarlo de manera efectiva, en el contexto del sector del turismo y la hostelería, tanto en lenguas propias como en una tercera lengua). El resultado esperado de esta metodología docente propuesta es formar individuos capaces de analizar situaciones que puedan afectar la operatividad de los negocios hoteleros, y que puedan proponer estrategias que brinden beneficios económicos (o minimicen pérdidas), así como servicios socialmente responsables y sostenibles.

En esta propuesta metodológica era además importante medir el impacto del proyecto interdisciplinar en el desarrollo de competencias del alumnado. Por ello, se plantearon, antes de la implantación del proyecto, tres preguntas de investigación (véase Figura 1).

FIGURA 1. Preguntas de investigación



Fuente: elaboración propia

En primer lugar, era importante conocer si el proyecto en cuestión incidiría sobre la percepción hacia la lengua inglesa por parte del alumnado. En segundo lugar, consideramos relevante también conocer si el proyecto afectaría a su proceso de aprendizaje, y, por último, para el profesorado involucrado, era crucial conocer el grado de satisfacción global del alumnado con el proyecto en sí mismo.

Para explorar estas preguntas de investigación se administraron dos encuestas a los estudiantes. La primera (“Encuesta Inicial” - EI), se ejecutaría al inicio del semestre, y la segunda (“Encuesta de Salida” - ES), al final del semestre, justo después de haber presentado la tarea al profesorado. En estas encuestas el alumnado valoró una serie de enunciados en una escala de 1 a 10, siendo 1 el valor que representa el mayor grado de desacuerdo, y 10 el valor que representa el mayor de acuerdo con el enunciado.

Así, para evaluar los resultados del proyecto, llevamos a cabo una investigación no experimental (*ex post facto*). Los resultados de las encuestas (EI y ES) se sometieron a un análisis estadístico con el fin de identificar diferencias significativas entre las respuestas obtenidas para ambas encuestas (la inicial y la final). Más concretamente, se contrastaron los resultados de las medias de los enunciados con una prueba estadística utilizando una distribución T-student; la idea era identificar las variables (enunciados) en las que el proyecto tuvo un impacto directo.

4. RESULTADOS

La Tabla 1 muestra las valoraciones medias de los estudiantes con respecto a una serie de afirmaciones vinculadas con la primera pregunta de investigación, es decir, con la percepción hacia la lengua inglesa. Los resultados no mostraron ningún cambio significativo (véase columna de “Diferencia”). Así, podemos afirmar que no existe evidencia científica para afirmar que el proyecto generara algún tipo de modificación con respecto a la percepción del alumnado sobre la lengua inglesa. El alumnado percibe, y percibía ya antes del proyecto, la lengua inglesa como un aspecto clave en su carrera profesional.

TABLA 1. Enunciados sobre la percepción hacia la lengua inglesa

Enunciados	EI (media)	ES (media)	Diferencia (media)
1. Learning English is fundamental to achieve my professional goals	9.58	9.65	0.07
2. English is important to get a job in the Balearic Islands.	9.58	9.62	0.04
3. I have always liked English.	8.08	7.95	-0.13
4. I have been in contact with the English language since childhood.	7.49	7.25	-0.25
5. I want to learn English well to be able to work abroad.	9.32	9.45	0.13
6. I want to learn English well to travel around the world as a tourist.	9.04	9.20	0.16
7. I want to learn English well in case I ever have to use it in life (just in case).	9.05	8.72	-0.33
8. I feel comfortable watching movies or videos in English. I do not need a translation.	7.21	7.15	-0.05
9. I fully understand the lyrics of the songs I listen to in English.	6.70	7.00	0.30
10. I feel comfortable reading books, magazines, or browsing websites in English. I do not need to constantly check the dictionary to understand the general idea is intended to convey.	6.70	6.83	0.13
11. I feel comfortable interacting in English with other people.	7.12	7.22	0.09

Fuente: elaboración propia

En lo que respecta a la segunda pregunta de investigación, nos encontramos por un lado que, en el caso de las actitudes hacia el proceso de aprendizaje, los resultados de la Encuesta de Salida muestran cambios significativos en las medias con respecto a la Encuesta Inicial en cuatro enunciados, concretamente los correspondientes a las afirmaciones 12, 16, 17, 18, y 20 (véase Tabla 2).

TABLA 2. Enunciados sobre percepción hacia el proceso de aprendizaje (curso académico 2021/2022)

Enunciados	EI (media)	ES (media)	Diferencia (media)
12. I liked the English course we had last year ("English I") / I liked the English course we had this year ("English II", academic year 2021/2022).	5.49	6.91	1.41*
13. English classes are / were pleasant and dynamic.	6.99	6.95	-0.03

14. I feel that I can use what I have learned at the EHIR outside university.	7.79	7.65	-0.15
15. I participate / have participated in class regularly.	6.70	6.38	-0.31
16. I feel / have felt more motivated to participate in class when dealing with real cases.	7.49	6.86	-0.63*
17. I attend / have attended classes regularly.	9.07	7.11	-1.96*
18. I complete / have completed class notes with the references included in the recommended bibliography.	5.26	4.11	-1.15*
19. If I do not understand something, I ask / have asked the instructor.	7.81	7.42	-0.39
20. I have worked with library materials (books, journals, etc.).	3.29	2.91	-0.38*
21. I comment and discuss / have commented and discussed with those around me (classmates, friends, family, etc.) the topics covered in class to improve my learning.	5.66	6.29	0.63
22. I am / have been an organized student.	7.56	7.25	-0.32

*Diferencia estadísticamente significativa al nivel 0.05.

Fuente: elaboración propia

De estos resultados se desprenden varias interpretaciones interesantes. El alumnado manifiesta abiertamente que la satisfacción con la asignatura “Inglés II” es significativamente mayor que la que tuvieron con la asignatura “Inglés I” (12), impartida previamente en el segundo semestre del primer año del GDHO. Sin embargo, el alumnado encuestado reconoció que se sintió menos motivado a participar en clase (16), a asistir a la misma (17), o a usar bibliografía recomendada o adicional (19 y 20).

Estos resultados deben entenderse en el marco en el que se implantó el proyecto de innovación docente interdisciplinar. Nos encontramos en el año académico 2021/2022; un año que dista bastante del curso 2019/2020 en lo que respecta a la oferta de empleo en el sector y a la presencialidad del alumnado en el aula. Ello explicaría en parte las bajas puntuaciones obtenidas en estos apartados, y también las diferencias en las puntuaciones obtenidas en la afirmación número 21 para los cursos académicos 2020/2021 y 2021/2022, esta referente al grado de compromiso del alumnado (véase Tabla 3).

TABLA 3. Enunciados sobre percepción hacia el proceso de aprendizaje (curso académico 2020/2021)

Enunciados	EI (media)	ES (media)	Diferencia (media)
12. I liked the English course we had last year ("English I") / I liked the English course we had this year ("English II", academic year 2020/2021).	5.9	6.7	1.1*
13. English classes are / were pleasant and dynamic.	7.1	6.9	0.1
14. I feel that I can use what I have learned at the EHB outside university.	7.8	7.5	0.1
15. I participate / have participated in class regularly.	7.1	7	0.1
16. I feel / have felt more motivated to participate in class when dealing with real cases.	8.2	7.2	-0.6*
17. I attend / have attended classes regularly.	9.7	8.1	-1.7*
18. I complete / have completed class notes with the references included in the recommended bibliography.	5.7	4	-2.2*
19. If I do not understand something, I ask / have asked the instructor.	8.9	8.5	-0.3
20. I have worked with library materials (books, journals, etc.).	4.5	3	-1.3*
21. I comment and discuss / have commented and discussed with those around me (classmates, friends, family, etc.) the topics covered in class to improve my learning.	5.6	6.5	1.1*
22. I am / have been an organized student.	8.2	8.1	-0.1

*Diferencia estadísticamente significativa al nivel 0.05.

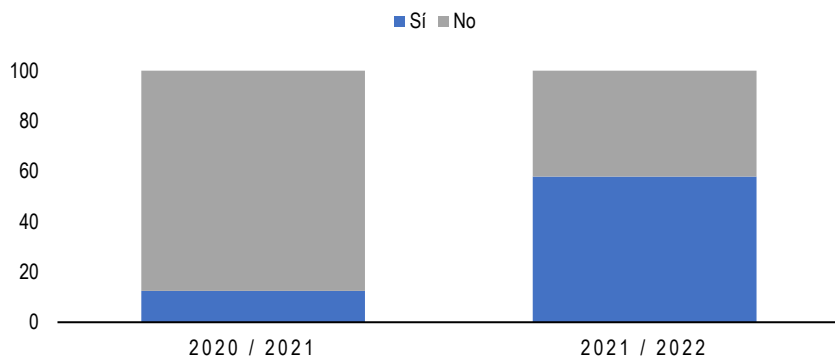
Fuente: Bouso Rivas & Arbulu Villanueva (en prensa)

En comparación con el curso académico 2020/2021, en el curso 2021/2022 el alumnado compartió con menor ímpetu los conocimientos adquiridos en clase con la gente de su entorno. Este menor compromiso a nivel general puede entenderse como una consecuencia derivada del COVID-19 que impuso cambios importantes en el tipo de docencia impartida (en línea y / o presencial) y dio lugar también a un nuevo perfil de alumnado con necesidades y motivaciones un poco diferentes a las del curso anterior (i.e. año 2020/2021).

Más concretamente, en las encuestas llevadas a cabo se ha podido observar que alrededor de un 60% del alumnado de este curso académico compatibilizó sus estudios con algún tipo de trabajo remunerado, una cifra que claramente contrasta con el 13% del curso 2020/2021 (véase Figura 2). Esta nueva realidad evidentemente afecta la disponibilidad

del alumnado para asistir a clase, relacionarse con el resto de estudiantado y, también, a las horas de estudio dedicadas a las materias en las que se ha llevado a cabo el proyecto.

FIGURA 2. ¿Desarrollas algún tipo de actividad (remunerado) en el sector turístico?



Fuente: elaboración propia

Finalmente, con respecto a la pregunta de investigación referida a la satisfacción con la experiencia interdisciplinar, la Tabla 4 muestra que los cuatro enunciados con los puntajes más altos en la encuesta de salida fueron los siguientes:

1. “Considero que los profesores de ambas asignaturas estaban bien coordinados” (23; media 7.45).
2. “Considero que el proyecto incrementó mi conocimiento sobre el sector hotelero” (24; media 7.80).
3. “Considero que el proyecto mejoró mi habilidad para expresarme sobre temas técnicos” (28; media 7.29).
4. “Considero que el proyecto mejoró mi habilidad para generar soluciones creativas” (29; media 7.31).

Por último, debemos señalar aquí que la calificación que los estudiantes le dieron a la experiencia (33) es de 8.06 puntos sobre 10, lo cual revela un muy buen resultado en lo que respecta al éxito general de la experiencia.

TABLA 4. Enunciados sobre la satisfacción con la experiencia

Enunciados	ES (media)
23. I think that the instructors of both courses (“English II” and “Economics of Tourism and Hospitality”) were well coordinated.	7.45
24. I think that the project between the two courses helped me to improve my knowledge about the hotel world.	7.80
25. I think that the project between the two courses made self-study make more sense.	6.77
26. I think that the project between the two courses made me feel more of a protagonist in my learning process than just attending classes.	6.97
27. I think that the project between the two courses managed to improve my use of new technologies.	6.66
28. I think that the project between the two courses managed to improve my ability to express myself on technical issues.	7.29
29. I believe that the project between the two courses improved my ability to generate creative solutions.	7.31
30. I think that the project between the two courses managed to improve my ability to work in a multicultural context.	6.98
31. I think that the project between the two courses improved my leadership skills.	7.22
32. Overall, I enjoyed working on the project.	7.57
33. I am satisfied with the work that I have done with my classmates.	8.06

Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación era evaluar la efectividad del Enfoque por Tareas para el desarrollo de competencias a través de un proyecto interdisciplinar realizado en “Inglés II” y “Economía del Turismo y la Hospitalidad” en el GDHO recientemente implementado en la UIB. La percepción, la satisfacción, y el rendimiento académico de los estudiantes se midieron a través de dos encuestas distribuidas al inicio y al final del semestre.

Considerando que los estudiantes que han optado por matricularse en el GDHO conforman un grupo heterogéneo y que no se están especializando en economía, ni la gran mayoría desea continuar una carrera en este ámbito, se ha adoptado una metodología docente adaptada a sus necesidades con el fin último de fomentar las competencias establecidas en el grado. Los resultados de la evaluación de la experiencia muestran

que el proyecto interdisciplinar no generó cambio alguno con respecto a la percepción del alumnado hacia la lengua inglesa ni contribuyó a mejorar, en términos generales, las actitudes de los estudiantes hacia el proceso de aprendizaje. Se identificaron, eso sí, diferencias en este punto con respecto al año académico 2020/2021. El menor grado de compromiso del alumnado con las materias de “Inglés II” y “Economía del Turismo y la Hostelería” puede deberse, en parte, a los cambios en el mercado laboral derivados del COVID-19. Con respecto al año académico anterior, en el año académico 2021/2022 más de la mitad del alumnado desarrolla algún tipo de actividad remunerada en el sector turístico a la par que realiza los estudios de grado, suponiendo un impedimento en su disponibilidad para asistir a clase con la regularidad deseada.

Aunque este curso académico, el proyecto interdisciplinar no afectó al proceso de aprendizaje del alumnado, sí aumentó significativamente la satisfacción de los discentes con respecto al aprendizaje del idioma inglés y el área de economía. Además, el proyecto contribuyó a profundizar en el conocimiento del mercado hotelero y a mejorar la expresión del alumnado en temas técnicos en inglés (además de su percepción en la mejora de este aspecto, las pruebas de vocabulario realizadas al inicio y final de curso mostraron una mejora del 16%). Por último, el proyecto interdisciplinar contribuyó al desarrollo de una serie de habilidades blandas, tales como el trabajo en equipo, y la búsqueda de soluciones creativas a problemas.

Nuestro estudio también muestra algunas limitaciones que deberían abordarse en el futuro, incrementando la muestra de participantes en el proyecto, y también incluyendo un grupo de control que siga el enfoque tradicional y que nos permitiría confirmar que el Enfoque por Tareas es el camino a seguir para el desarrollo de competencias en educación superior. Dado que se trata de un estudio piloto, derivado principalmente de la necesidad de desarrollar materiales adecuados para una nueva titulación implementada, esperamos que en los próximos años se solventen estas limitaciones.

Finalmente, es importante destacar que la valoración del alumnado del proyecto confirma una vez más que hubo un alto nivel de satisfacción. De esta manera, la experiencia contribuyó al desarrollo de competencias

que pretende desarrollar el GDHO. El proyecto ha ayudado en cierta medida en el proceso de formación de profesionales con una serie de conocimientos, competencias, y habilidades vinculadas a la toma de decisiones en un escenario dinámico, global, complejo y competitivo como es el del sector hotelero. En vista de los resultados obtenidos para los dos años en los que se implantó el proyecto (para el curso 2020/2021, véase Bouso Rivas & Arbulu Villanueva, en prensa), a nuestro juicio, el Enfoque por Tareas es una metodología idónea para desarrollar las competencias del alumnado, y mejorar su motivación al tiempo que se integran fácilmente contenidos de diferentes áreas.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio es parte de un proyecto de innovación docente titulado “Consolidación del aprendizaje del inglés como lengua instrumental a través de un proyecto de innovación educativa interdisciplinar en las materias de ‘Inglés II’ y ‘Economía del Turismo y la Hostelería’ del nuevo Grado de Dirección Hotelera” y financiado por el *Institut de Recerca i Innovació Educativa* de la Universitat de les Illes Balears (año académico 2021-2022; Ref. PID212248; IP: Tamara Bouso).

7. REFERENCIAS

- Bautista, J. M., Gata, M. y Mora, B. (2003). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia. *Aula Abierta*, 82: 173-189.
- Bouso Rivas, T. y Arbulu Villanueva, I. R. A. (en prensa). A task-based language teaching to the test: a study on students’ competence development in Higher Education. En *Innovación en la enseñanza de lenguas: mejoras docentes para el aprendizaje del siglo XXI*. Dykinson S.L.
- Bosco, A. (2005). Las TIC en los procesos de convergencia europea y la innovación en la Universidad: oportunidades y limitaciones. *Aula Abierta*, 86: 3-28.
- De La Cruz, M. A. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82: 101-216.

- Díez, C., Pacheco, D. I., y García, J. N. (2008). Las habilidades sociales en el marco del EEES. En M. Hijano Del Río (Eds.). Las titulaciones de educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior: análisis de experiencias (pp. 239-247). Aljibe.
- Esen, O., Gürleyen, I., y Binath, A. O. (2012). Impact of the Bologna Process on Turkish higher education: the case of Izmir University of Economics. *European Journal of Higher Education*, 2(2-3), 187-197.
- Estaire, S. (2009). El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula. *Edinumen*
- Fidalgo, R. T. y García, J. N. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco legislativo del sistema universitario español. *Aula Abierta*, 35: 35-48.
- Frost, W. (2000). Teaching economics to non-economics students: a case study of tourism and hospitality economics. Working Paper 74. Monash University.
- Hanna, D. E. (2002). La enseñanza universitaria en la era digital. Octaedro.
- Hsu, C. H. (2018). Tourism education on and beyond the horizon. *Tourism management perspectives*, 25, pp. 181-183.
- Innu, Y., Wheeler, D. y Lankford, S. (2006). Rethinking tourism education: what should schools teach?. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 9 (2), pp. 89-101.
- Luchinskaya, D., y Ovchynnikova, O. (2011). The Bologna process policy implementation in Russia and Ukraine: similarities and differences. *European Educational Research Journal*, 10(1), 21-33.
- Marjanović, T. R. (2020). How the Bologna Process has changed the classroom. *Radovi Filozofskog fakulteta u Sarajevu*, 23(1), pp. 70-85.
- Murta, P., Arce-Urriza, M., y Armendáriz-Iñigo, J. E. (2011). Focusing on ICT in the European Higher Education area - The Bologna Process and its implications in the innovation of the teaching-learning process. *International Conference on Computer Supported Education*, 2, pp. 135-138.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge.
- Romer, P. (1990) Endogenous technological change, *Journal of Political Economy*, 98(5), pp. 71-102.
- Sánchez-Báscones, M., Ruiz-Esteban, C., y Pascual Gómez, I. (2011). La guía docente como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Bordón: revista de pedagogía*, 63(2), pp. 53-64.
- Zabalza, M. (2007). Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES. Documento de trabajo. Universidad de Santiago de Compostela.