Revista Digital Interactiva: cómo presentar una *startup* en la clase de ENE. Una experiencia de aula

Gloria Nieves Iglesias
Hochschule Bremen

Resumen

El siguiente artículo es el resultado de una experiencia de aula que se enmarca dentro de la enseñanza del Español para Fines Específicos (EFE), y en concreto, en el campo de Español para los negocios (ENE). A través de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) los estudiantes de Gestión Empresarial Internacional de la Hochschule Bremen han sido capaces de analizar una *startup* empleando el método Pestel y Dafo. Posteriormente, y con los resultados obtenidos, los alumnos han diseñado una revista digital interactiva.
El éxito de esta experiencia de aula confirma que el Aprendizaje Basado en Proyectos supone una valiosa herramienta para la enseñanza de ENE y una alternativa didáctica plausible a los métodos tradicionales, ya que incrementa la motivación de los estudiantes, implica un aprendizaje orientado a la acción y contribuye a la reflexión tanto del aprendizaje de ENE como de su propio entorno de aprendizaje, es decir, de su área de estudios.

Palabras clave: EFE, Español de los Negocios, Aprendizaje basado en proyectos, startups en la clase de EFE, retroalimentación por pistas.

1. Introducción

Trabajar el tema 'nuevos emprendedores' y la proliferación de *startups* en los cursos de ENE es algo muy extendido y se presta a cuantiosos análisis, pues por lo general suscita interés entre los alumnos y propicia numerosas discusiones en clase. Al mismo tiempo, para más de un profesor de ENE, se ha convertido en estos últimos años en parte integral de la programación del curso por diversas razones. En primer lugar, permite a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos sobre su propia materia de estudio al aprendizaje de español como L2. En segundo lugar, y teniendo en cuenta el perfil académico y profesional del estudiante de ENE, la temática propuesta permite abordar otras cuestiones fundamentales y distintos aspectos relacionados con las necesidades formativas basados en la interculturalidad.

Asimismo, la enseñanza de EFE está cada vez más comprometida en promover un "aprendizaje basado en la acción" lo que significa primar el aprendizaje experimental por encima del meramente académico. La siguiente cita atribuida a Aristóteles "lo que tenemos que aprender a hacer, lo aprendemos haciendo" evidencia este pensamiento hacia la acción. Por su parte, y en la misma línea que el filósofo griego, Edgar Dale sostiene que los métodos más efectivos para el aprendizaje son aquellos en los que existe una menor pasividad por parte del estudiante (Vargas, 2010, p. 298).

Es, por tanto, debido a ese sentido práctico del aprendizaje de tipo "aprender haciendo" y a la necesidad de operativizar el conocimiento adquirido, el motivo por el que se planteó esta experiencia práctica como un proyecto de curso. De esta manera se apelaba al alumno para que se implicara en su propio proceso de aprendizaje, pues en definitiva a lo que aspira el binomio enseñanza-aprendizaje es a fomentar la autonomía del alumno. Para ello el docente debe convertirse en *facilitador* y procurar aportar los mecanismos necesarios para lograr individuos autónomos y capaces de desenvolverse en situaciones reales.

2. Marco teórico

En el constructivismo subyace la idea de que el individuo es parte activa de su aprendizaje a través de sus experiencias, las cuales sirven de canalizador para dar significado a lo experimentado. De ahí que el constructivismo se apoye especialmente en la psicología cognitiva y en la psicología social, y más concretamente en las teorías cognitivistas del aprendizaje fundamentadas entre otros por Piaget y las teorías del aprendizaje social de Vygotsky. Para Piaget el aprendizaje es un proceso activo, en el cual el conocimiento se genera a través de la experiencia directa del individuo con su entorno, quien lo transforma a su vez para darle significado por medio de la interacción constante con otros sujetos (Piaget, 1978). Por su parte, la teoría del aprendizaje social de Vygotsky prioriza la interacción social como herramienta generadora de procesos cognitivos (Vygotski, 1978).

Y es en este contexto de aprendizaje en contacto directo con el entorno (experimentación directa con el entorno) y de interacción social (trabajo cooperativo entre los miembros del grupo) donde cobra especial relevancia la idea del aprendizaje colaborativo que subyace en este proyecto. Concretamente de los tres sistemas de motivación propuestos por Johnson y Johnson (1985): el individualista, el competitivo y el cooperativo. El más relevante

para el proyecto de curso realizado es el cooperativo, por cuanto comparte las premisas cognitivistas y de interacción social propuestas por Piaget y Vygotsky. Además, porque como sostienen Johnson y Johnson, el éxito o el fracaso de una tarea está en gran medida determinada por la combinación de razones intrínsecas y sociales, esto es, el deseo o no de superación personal (motivación interna) y de alcanzar las metas propuestas por parte del individuo, lo que se traduciría en un mayor o menor grado de implicación en la consecución de la tarea a desarrollar. A su vez, en dicho éxito o fracaso, no solo influye la motivación interna, sino que también hace falta algo más para transformar la experiencia en conocimiento. Es entonces cuando entra en juego la interacción social (interdependencia positiva grupal) que contiene toda una serie de elementos cohesionadores grupales como el intercambio de ideas, la interacción positiva y dinámica del grupo, las cuales contribuyen y orientan al sujeto para obtener el mejor resultado posible en la tarea a desarrollar. O dicho de otro modo, "cada alumno alcanza la meta que se ha propuesto en la medida en que los compañeros de su grupo alcanzan las suyas" (Fernández de Haro, 2013, p. 1).

Los estudios realizados por Johnson y Johnson acerca del aprendizaje cooperativo sentaron la base para una posterior revisión de su teoría en torno al papel del profesor en el aprendizaje y la resolución de conflictos generados en el seno del aprendizaje en grupo. Los nuevos paradigmas teóricos, también de carácter sociocognitivos al igual que sus precursores, afirmaban que en todo proceso de aprendizaje se suceden de manera natural conflictos e intercambios de ideas entre sus miembros, los cuales se consideran como un enriquecimiento tanto para el aprendizaje individual como para el aprendizaje grupal, ya que a partir del intercambio y de la interacción se construye el conocimiento. Por lo tanto, los conflictos intragrupales son percibidos como un elemento más del proceso generador de conocimiento y por ende de aprendizaje. Esto explica que tanto el aprendizaje cooperativo como el colaborativo comparten el mismo enfoque constructivista del conocimiento. Sin embargo, difieren en un aspecto esencial a la hora de aplicarlo en el aula, esto es, el papel que adopta el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En general su visión difiere en que mientras en el aprendizaje cooperativo hay una mayor intervención docente sobre el aprendizaje de los alumnos, en cambio, en el colaborativo el rol del profesor es más secundario; responde más a un papel de guía o facilitador del aprendizaje y por ello confiere a los grupos más autonomía y responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje. "No se trata, pues, de la aplicación circunstancial de técnicas grupales, sino de promover el intercambio y la participación de todos en la construcción de una cognición compartida" (Roselli, 2011, p. 179).

3. Descripción del proyecto

3.1. Tema

El proyecto consistió en la búsqueda de una *startup* relacionada directamente con la economía solidaria o cuya actividad económica contribuyera de algún modo a mejorar la situación socioeconómica y medioambiental de alguna región o país en vías de desarrollo, o incluso de algún grupo concreto en riesgo de exclusión social. Una vez elegida la *startup* los estudiantes

tuvieron que analizarla utilizando para ello el método de análisis de viabilidad empresarial PESTEL y DAFO y argumentar si dicho concepto empresarial podía ser o no aplicable realmente a otros países o realidades socioeconómicas distintas.

El análisis y los resultados obtenidos se plasmaron en una revista digital online diseñada por los propios estudiantes aplicando las TIC.

3.2. Objetivos

Los objetivos del proyecto se enmarcan en tres perspectivas diferenciadas entre sí, pero al mismo tiempo complementarias. En primer lugar, una dimensión de carácter psicolingüístico orientada a la mejora de las competencias de la L2 y que, además, presta atención al estilo de aprendizaje del alumno y al desarrollo de sus propias capacidades y destrezas psicolingüísticas. En segundo lugar, una dimensión intercultural que permite a los estudiantes tomar conciencia de la importancia del binomio lengua-cultura, puesto que partimos de la premisa de que la falta de parámetros culturales dificulta notablemente la integración y la interacción de los aprendientes de una L2 con los nativos de la lengua meta. En tercer lugar, una dimensión basada en la acción, pues un tipo de enseñanza-aprendizaje fundamentado en la acción y que, además, promueva la autonomía del estudiante refuerza su seguridad a la hora de enfrentarse a nuevos retos relacionados con la L2, ya que contribuye a que se desenvuelva de manera natural y crítica en situaciones reales relacionadas con los conocimientos adquiridos a lo largo de sus estudios.

3.3. Características generales

Se presentó como un proyecto de curso obligatorio y evaluable. Todo lo relacionado con el contenido del texto de la revista digital interactiva, así como su diseño responde a una evaluación de tipo formativa. Por su parte, la presentación oral que cada grupo realizó de su proyecto en clase ante el resto de alumnos fue evaluada siguiendo los parámetros de una evaluación sumativa (requisito impuesto desde la propia institución educativa).

Dicho proyecto se desarrolló a lo largo de un semestre académico, concretamente el semestre de verano que tiene lugar de marzo a junio de 2017. Tras el diseño de la revista online los estudiantes tuvieron que realizar una presentación oral por grupos ante el resto de compañeros de curso por la cual obtuvieron una nota final.

El número de horas lectivas semanales dedicadas al español es de tres horas. Para la realización del mismo se pidió a los alumnos que libremente formaran grupos de trabajo. El único requisito que se les impuso fue que los grupos no superasen los cuatro miembros cada uno de ellos. El resultado final fue: dos grupos de tres estudiantes y un grupo de cuatro.

En cuanto a la implementación del proyecto[1], esta se realizó en diversas fases de acuerdo a criterios formales (preparación y temporización), instrumentales (diseño y creación de la revista digital interactiva) y evaluativos.

3.4. Metodología

El método que se aplicó es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), pues desde las autoridades educativas se insta a los centros educativos a fomentar aprendientes autónomos. ¿Pero qué se entiende por *autonomía en el aprendizaje* desde un punto de vista educativo? El *Diccionario de términos clave de ELE* la define como "la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje. A diferencia de la autonomía, de carácter espontáneo e inconsciente, que cada persona puede ejercer en la vida cotidiana, la autonomía en el aprendizaje es intencional, consciente, explícita y analítica. Su ejercicio implica la determinación del aprendiente de ser responsable y de tomar decisiones personales sobre su aprendizaje" (Diccionario de términos clave de ELE*,* 2016).

Por tanto, para conseguir aprendientes autónomos hay que desterrar la idea de que las aulas sean lugares aislados del mundo de los estudiantes y carentes de un sentido práctico para concebirlas como espacios destinados a la experimentación. Y para lograrlo el método más adecuado parece ser el ABP, pues como sostiene Lourdes Galeana de la O (2006) son muchas las ventajas que ofrece al proceso de aprendizaje:

> promueve que los estudiantes piensen y actúen en base al diseño de un proyecto, elaborando un plan con estrategias definidas, para dar una solución a una interrogante y no tan solo cumplir objetivos curriculares. Permite el aprender en la diversidad al trabajar todos juntos. Estimula el crecimiento emocional, intelectual y personal mediante experiencias directas con personas y estudiantes ubicados en diferentes contextos. Los estudiantes aprenden diferentes técnicas para la solución de problemas al estar en contacto con personas de diversas culturas y con puntos de vista diferentes. Aprenden a aprender el uno del otro y también aprenden la forma de ayudar a que sus compañeros aprendan. Aprenden a evaluar el trabajo de sus pares. Aprenden a dar retroalimentación constructiva tanto para ellos mismos como para sus compañeros. El proceso de elaborar un proyecto permite y alienta a los estudiantes a experimentar, realizar aprendizaje basado en descubrimientos, aprender de sus errores y enfrentar y superar retos difíciles e inesperados (Galeana de la O, 2006, p. 3).

Además, consideramos que el ABP, desde el punto de vista del aprendiente, resulta motivador y muy didáctico pues, por un lado, desempeña una función destacada en el proceso de adquisición del conocimiento, al tratarse de tareas distintas a las propuestas regularmente en clase y, por otro lado, pueden ser aplicables al mundo real. Y esto se explica por diversas razones. En primer lugar, porque el ABP es una metodología cuyas raíces se encuentran en el constructivismo de Vygotsky y Piaget. En segundo lugar, favorece y facilita la integración de las tecnologías, lo cual permite adaptarse a una generación vinculada a ellas. Y en tercer lugar, prepara a los estudiantes para enfrentarse a un mundo laboral cada vez más complejo y transversal, en el sentido propuesto por Bunk (1994), que aboga por una educación orientada

a la "competencia de acción", que integra cuatro tipos de saberes: técnica, metodológica, social y participativa (Bunk, 1994, pp. 10-11).

4. Implementación del proyecto

4.1. Contextualización: perfil de los participantes

En el proyecto participaron diez estudiantes de la Hochschule Bremen: nueve de nacionalidad alemana y uno de nacionalidad española (este último es un estudiante de intercambio universitario de la Universidad de Valencia). Todos ellos cursan Gestión y Dirección Internacional. En dichos estudios el español como L2 forma parte curricular. El nivel de conocimientos de ELE de los estudiantes se sitúa entre el B2 y el C1 (según el Marco de Europeo de Referencia).

4.2. Planificación y temporización

La planificación del proyecto y el tiempo para cada una de las partes de las que consta el mismo aparecen detalladas en la siguiente tabla. Las fases mencionadas están clasificadas de acuerdo al contenido y al número de textos a redactar elaborados por los alumnos, así como también teniendo en consideración el tiempo del que disponían para su redacción y entrega al docente.

Fases	Número de texto a preparar	Contenido textual	Duración
I. PRIMERA FASE			
1. Formación de los grupos **2. Selección de la *startup*** **3. Búsqueda de datos relacionados con la *startup*** **4. Justificación del tema**	Primer texto	1. *Startup*: tipo de producto que comercializa, actividad productiva, descripción e historia de la empresa, ubicación (España o Latinoamérica), marco de actuación, datos económicos y comerciales. 2. Justificación de la elección del producto.	Tres semanas

II. SEGUNDA FASE			
Análisis PESTEL y DAFO de: a) la *startup* objeto de estudio. b) un segundo país en el que dicha *startup* pudiera trasladar su actividad productiva.	Segundo texto	1. Análisis del país en el que se ubica la *startup* seleccionada utilizando el método de análisis PESTEL y DAFO para mostrar el grado de éxito y viabilidad del producto. 2. Análisis de otro país en el que dicha *startup* pudiera trasladar su actividad productiva (procesos de expansión e internacionalización empresarial). 3. Análisis contrastivo entre ambos países y argumentación de resultados derivados del estudio realizado acerca de la viabilidad o no de dichos procesos de internacionalización.	Tres semanas
III. TERCERA FASE			
Creación y diseño de la revista digital interactiva		1. Aplicación de los textos escritos. 2. Editorial y filosofía de la revista.	6 semanas
IV. CUARTA FASE			
Evaluación del proyecto			1 día

Tabla 1. Fases del proyecto

4.3. Corrección textual

Por lo general, la evaluación es un tema que desde el punto de vista formativo suele suscitar cierto malestar y desidia por parte del alumnado y del profesor, y sobre todo si se trata de la evaluación escrita,[2] ya que tanto unos como otros prefieren concentrarse más en otro tipo de competencias comunicativas de la lengua. Para una gran parte de estudiantes, así como de docentes, la función evaluadora escrita es percibida como el final del camino en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando en realidad debería ser considerada como un instrumento integrador y corrector al servicio de dicho proceso. Si pensamos en la evaluación escrita como el último escalón, a buen seguro habremos dejado de atender ciertas necesidades o carencias formativas que suelen producirse durante el aprendizaje y que requieren de mayor

atención durante el proceso. Asimismo, prescindir de ella es un error ya que en términos formativos aporta mucha información acerca del progreso de aprendizaje llevado a cabo por el alumno respecto a los conocimientos adquiridos de la L2 y permite asegurar de manera continuada y consciente dicho avance. Por ello, puede ser un elemento motivador tanto para alumnos como para profesores. Sin embargo, puesto que expresar el discurso mental con corrección y coherencia en un texto escrito exige procesos cognitivos muy complejos, resulta fundamental una buena planificación de la misma, como sostiene Ángel Sanz Moreno (2009) "la evaluación de la competencia de los alumnos para plasmar el discurso mental en un texto escrito es una tarea verdaderamente compleja que requiere planificación a corto, medio y largo plazo" (Sanz Moreno, 2009, p. 9). Además de comunicarla a los estudiantes, pues no basta con que el alumno sepa que va a ser evaluado: hay que informarle de cuáles serán los parámetros y la reglas que se emplearán.

De este modo, y con el fin de que la evaluación escrita no fuera considerada por parte de los estudiantes que participaron en el proyecto como algo ajeno al proceso de aprendizaje-enseñanza de la L2 y, en cambio, sí como un instrumento a su alcance con el que completar sus propias lagunas o resolver y reforzar sus propios conocimientos de la L2, se combinaron dos métodos. Por un lado, el *método autocorrectivo*; por otro lado, la *retroalimentación por pistas*. Ambas metodologías se enmarcan dentro de un modelo de evaluación de carácter formativo, que comprendió un total de seis semanas divididas en una primera fase de tres semanas (redacción del primer texto y a continuación su corrección doble: grupal y docente), y una segunda fase de otras tres semanas (redacción del segundo texto y posterior corrección doble: grupal y docente).

Según el diccionario etimológico chileno (Etimologías Latín, *2016),* "autocorrectivo" procede de auto (por sí mismo) y de correctivo (que corrige errores). Por tanto, el *método autocorrectivo* pretende que el propio alumno encuentre y solucione el error, promoviendo y facilitando su autonomía.

Si bien esta metodología aplicada puede ser exitosa (como quedó demostrado tras el análisis de resultados), requiere también una fuerte implicación por parte de los docentes puesto que exigir a un alumno que resuelva los problemas sin ningún tipo de intervención por parte de estos significa abandonarlo a su suerte, y pondría en duda el *principio de facilitador* atribuido a la función docente y, en consecuencia, produciría una enorme desmotivación y desinterés de los aprendientes y con ello el fracaso en la consecución de la tarea.

Para evitar dicha frustración se aplicó el método de *retroalimentación por pistas*. Una metodología inspirada por un lado en las tesis de Silvia Cruz, quien afirma que "una de las claves para un aprendizaje exitoso reside en el feedback que el aprendiente recibe de los demás" (citado en Brown, 1994, p. 219) y, por otro lado, en las teorías del constructivismo, concretamente en las teorías del aprendizaje social.

Esta metodología de evaluación es una forma de feedback basado en la autocorrección que aúna los esfuerzos personales de cada uno de los miembros que componen el grupo con la función facilitadora docente. Autocorrección porque son los propios aprendientes quienes de manera colaborativa y grupal deben esforzarse por encontrar la solución al tipo de error detectado previamente por el profesor y su posterior corrección. Facilitadora porque el profesor orienta y ayuda a hacer efectiva dicha autocorrección. ¿Y cómo se realizó en este caso?

A través de una tabla que categoriza los errores por medio de un código basado en colores y que se entregó a los estudiantes al comienzo del curso. La siguiente tabla muestra la manera en la que se operativizaron las tres dimensiones competenciales de la lengua de acuerdo con aspectos formales y aspectos textuales del escrito:

a) la competencia lingüística: ortografía, gramática y léxico
b) la competencia sociolingüística: adecuación
c) la competencia discursiva: coherencia y cohesión

CATEGORIZACIÓN DE ERRORES	
TIPO DE ERROR	**COLOR**
Acentuación	
Género y número de las palabras: masculino y femenino; singular y plural	
Léxico: inadecuación al contexto, extranjerismo o inexistente	
Coherencia y adecuación	
Cohesión (conectores)	
Gramaticales: modos, tiempos verbales y su concordancia	

Tabla 2. Categorización de errores

Finalmente, y con el fin de explicar los errores fosilizados no resueltos, así como visibilizar los que se repetían con más frecuencia, se pasó a un tercer tipo de feedback grupal en el aula. Para esto se preparó un documento con dichos fallos que se mostraron y comentaron en clase.

El proceso circular de la *retroalimentación por pistas* empleado en el proyecto junto a la doble corrección por grupos y por el docente, más una corrección final del profesor en clase (feedback grupal en el aula) convierte este método en una herramienta de reflexión transversal y dinámica de gran utilidad en la corrección escrita para la enseñanza de L2, ya que, en primer lugar, pone el acento en las capacidades estratégicas del alumno para la resolución de problemas. En segundo lugar, permite desestigmatizar el concepto del error, al mostrarlo como algo natural y compartido por otros aprendientes y presentarlo como un elemento integrador dentro del proceso de aprendizaje. En tercer lugar, es un cohesionador grupal ya que promueve el trabajo colaborativo.



Figura 1. Retroalimentación por pistas (adaptada de Silvia Cruz, 2009)

4.4. Diseño del proyecto

Una vez terminadas las fases de evaluación del texto escrito y resueltos los problemas relacionados con el contenido del proyecto se pasó al diseño de la revista. Para esta fase se emplearon seis semanas siguiendo la planificación detallada anteriormente en la tabla 1.

Para el diseño se utilizó *Issuu*, una aplicación de edición de contenidos digitales en formato revista interactiva, además del correo electrónico, wikis y skype.

Para la explicación sobre el funcionamiento y la familiarización de la aplicación *Issuu* se emplearon dos horas de clase. A partir de entonces, y a lo largo de las seis semanas siguientes (véase tabla 1. Fases del proyecto, tercera fase) los estudiantes diseñaron libremente sus propias revistas. La intervención del profesor en esta fase fue mínima, básicamente intervino en la resolución de problemas técnicos o comentarios relativos al formato de la revista. Luego, cada dos semanas, el profesor recibía de los alumnos a través de correo electrónico el enlace de acceso a *Issuu*, que contenía un modelo de muestra para conocer en qué situación se encontraba el proceso de creación de la revista.

5. Resultados

Tras la finalización del proyecto se entregó a los alumnos un cuestionario de evaluación anónimo con el fin de conocer sus opiniones acerca del mismo. Con él se pretendía verificar la utilidad de los proyectos a la hora de medir la adquisición y la consolidación de conocimientos de L2, así como su grado de efectividad y autonomía de la lengua, además de comprobar hasta qué punto la heterogeneidad de los miembros de un grupo puede favorecer o entorpecer el proceso de aprendizaje y la resolución de tareas.

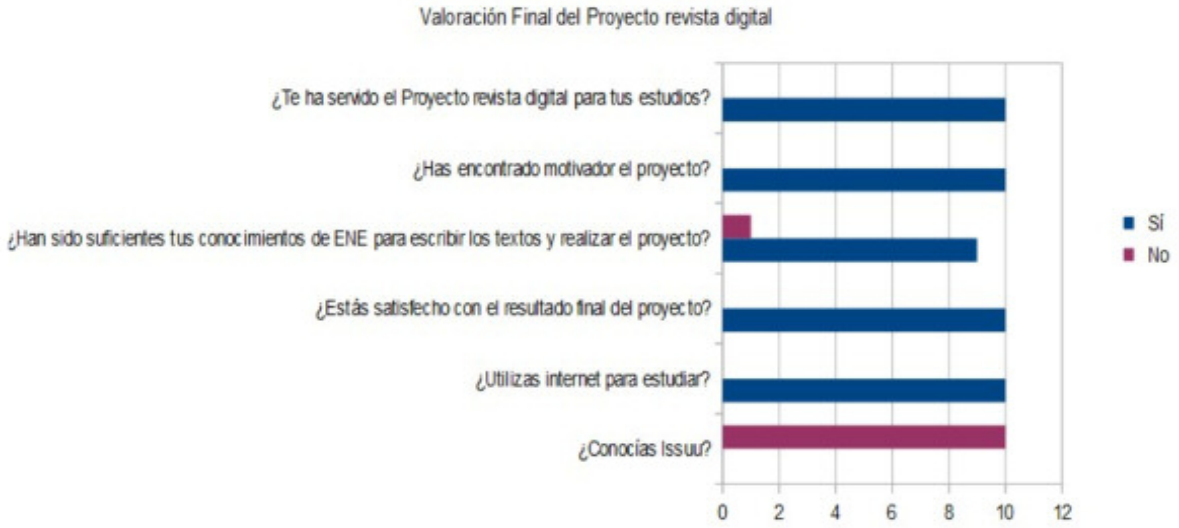


Figura 2. Valoración final del proyecto

Los resultados de la figura 2 confirman su éxito. El total de los participantes quedaron satisfechos con su trabajo y con la utilidad del mismo en relación con sus estudios. Asimismo, también lo encontraron motivador. Tan solo destaca un participante que aseguró que sus conocimientos no fueron suficientes para escribir los textos y realizar el proyecto.

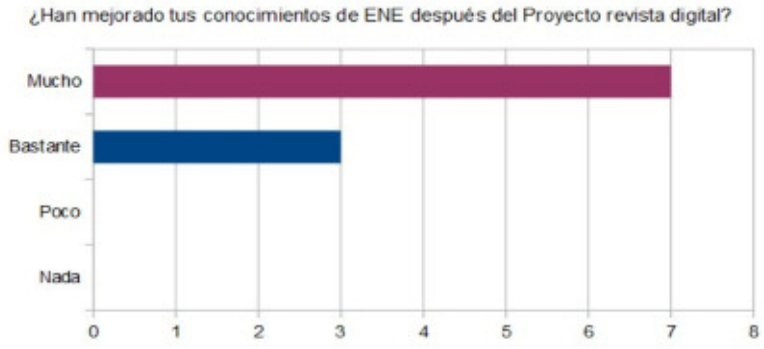


Figura 3. Mejora de los conocimientos en ENE tras la realización del proyecto

También los resultados de la figura 3 acerca de la mejora de conocimientos de ENE demuestran que el proyecto contribuyó a mejorar sus conocimientos del español como L2. De las cuatro posibilidades de respuesta ordenadas de *mucho* a *nada*, 7 participantes respondieron *mucho* frente a 3 que opinaron *bastante*.



Figura 4. Recomendación del proyecto a futuros estudiantes de ENE

En la última figura volvemos a ver que los resultados obtenidos son positivos. Nueve de los diez estudiantes encuestados respondieron que recomendarían este proyecto a otros compañeros. Tan solo uno se muestra dudoso, lo que induce a pensar que se trataría del mismo participante que en la figura 2 respondió que sus conocimientos de ENE eran insuficientes. La manifestación de esta duda podría interpretarse como algo positivo ya que dejaría una puerta abierta a posibles interpretaciones futuras.

6. Conclusiones

A la vista de los resultados obtenidos en el apartado anterior podemos concluir que el proyecto objeto de este análisis fue un éxito y alcanzó las expectativas planteadas por el docente. Esto demuestra que la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) representa una alternativa factible a los métodos tradicionales de enseñanza de idiomas, aunque para que verdaderamente sea útil requiere de una buena planificación y un manejo adecuado del tiempo para que las tareas propuestas se realicen y entreguen en los plazos acordados. Asimismo, el hecho de que se adapte a las necesidades reales y a las características formativas de los estudiantes la convierte en una herramienta pedagógica que permite preparar futuros profesionales, los cuales algún día deberán demostrar sus capacidades y destrezas lingüísticas y comunicativas en la L2.

Por otra parte, al plantearse este proyecto desde una perspectiva de aprendizaje basado en la acción y por tanto eminentemente práctico (presentación de un producto final) que incluía distintos tipos de actividades relacionadas tanto con cuestiones de lengua, pero también con conocimientos previos de los alumnos, contribuyó al aumento de la motivación y una mayor identificación con el resultado final.

Otro aspecto que llama la atención se refiere a las relaciones de colaboración intra y extra grupal que se generaron como consecuencia del diseño y creación de la revista. Lejos de imperar un ambiente de rivalidad, los proyectos se desarrollaron en un entorno de colaboración entre iguales.

Por último, y teniendo en consideración el perfil digitalizado de los estudiantes de hoy en día, cómo presentar una *startup* en la clase de Español de los Negocios (ENE) a través de una revista digital interactiva permitió la integración de las nuevas tecnologías sin que por ello los objetivos planteados en el proyecto quedaran supeditados a estas.

Notas

[1] No se pudo determinar el número de horas exactas que comprendió el proyecto, ya que la mayor parte del mismo se realizaba fuera del aula.

[2] Nos referimos en este caso concreto a la corrección de textos escritos.

Bibliografía

Autocorrectivo. (2016). Etimologías Latín. Recuperado el 3 de noviembre de 2016, http://etimologias.dechile.net/?autocorrectivo

Autonomía en el aprendizaje. (2016). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado el 3 de noviembre de 2016, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/autonomia.htm

Brown, D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching.* New Jersey: Prentice Hall.

Bunk, P. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesional de la RFA. Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14. Recuperado el 10 de noviembre de 2016, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116

Esteban, M. (2011). Del "aprendizaje basado en problemas" (ABP) al "aprendizaje basado en la acción" (ABA). *REDU: Revista de Docencia Universitaria, 9 (1),* 91-107. Recuperado el 5 de noviembre de 2015, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4018931

Fernández de Haro, E. (2013). El trabajo en equipo mediante aprendizaje cooperativo. En M. D. Villena y A. Muñoz. Recursos para la tutoría en el aula universitaria (pp. 57-90). Recuperado el 3 de noviembre de 2016, http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/El-trabajo-en-equipo-mediante-aprendizaje-cooperativo-en-grupos.pdf

Galena de la O, L. (2006). Aprendizaje Basado en Proyectos. Investigación en Educación a Distancia. Revista Digital, 1-17. Recuperado el 5 de noviembre de 2015, http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1985). Motivational Processes in cooperative, competitive and individualistic learning situations. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education.* Vol. II: The classroom Milieu. pp. 249-286. New York: Academic Press.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Recuperado el 2 de febrero de 2017, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Piaget, J. (1978). *La representación del mundo en el niño.* Madrid: Morata.

Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Recuperado el 2 de febrero de 2017, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Roselli, N. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, *12,* 173-197. Recuperado el 5 de octubre de 2016, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5123804

Sanz, A. (2009). *Orientaciones para la corrección de textos escritos*. Cuadernos de Inspección Educativa. Gobierno de Navarra. Recuperado el 2 de febrero de 2017, http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/correccion.pdf

Vargas, S. (2010). Aprender enseñando. Nuevas metodologías en el área de expresión gráfica. En *Actas de las I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EEES en las Titulaciones Técnicas*. pp. 297-302. Granada: Universidad de Granada. Recuperado el 2 de febrero de 2017, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3350533

Vygotsky, L. (1978). Interaction Between Learning and Development. En M. Gauvain y M. Cole (Eds.), *Readings on the Development of Children*. pp. 34-40. New York: Scientific American Books.