

Aprendizaje basado en proyectos y *Elevator Pitch*: una innovación metodológica en español como lengua extranjera

MARÍA LUISA AZNAR JUAN
Universidad de Coímbra

RECEIVED: 31 MAY 2021 / ACCEPTED: 17 JANUARY 2022

DOI: 10.30827/PORTALIN.VI.21415

ISSN PAPER EDITION: 1697-7467, ISSN DIGITAL EDITION: 2695-8244

RESUMEN: El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una propuesta metodológica que destaca por su carácter significativo y por desarrollar un trabajo organizado, en el que intervienen procedimientos educativos innovadores. En este contexto adquiere relevancia la aplicación del *Elevator Pitch* (EP) como una técnica escasamente representada en el ámbito del español como lengua extranjera (ELE). El estudio que presentamos trata sobre el uso del EP en el ABP de español. Tenemos como objetivo presentar las conclusiones derivadas de un análisis cuantitativo simple de datos, procedentes de una investigación descriptiva y aplicada en el aula, realizada durante un semestre con alumnos universitarios de nivel B2. Los resultados obtenidos manifiestan un cambio positivo en la motivación de los estudiantes y la alienación del currículo con la realidad. La aplicación del EP ha permitido la adquisición estructurada, reflexiva y global de contenidos y competencias, la organización y síntesis de los pensamientos y el desarrollo de las capacidades individuales y sociales en un ambiente heterogéneo y dinámico. Constatamos la eficacia del EP y defendemos su uso en el ABP como innovación metodológica para facilitar el diálogo entre el mundo, el entorno y los modos semióticos (Kress, 2010) que intervienen en la educación.

Palabras clave: Elevator Pitch, Aprendizaje Basado en Proyectos, innovación, ELE, aprendizaje significativo.

Project based learning and Elevator Pitch: an innovative methodological approach to teaching Spanish as a Foreign Language

ABSTRACT: Project Based Learning (PBL) is a methodological approach characterized by its meaningful learning processes and the development of organized learning involving innovative education strategies. In this context, the use of *Elevator Pitch* (EP) gains relevance as an underused methodology in the field of Spanish as a Foreign Language. This paper discusses the use of EP within PBL in the Spanish Classroom. The data for the study were obtained using a simple qualitative and quantitative data analysis from a descriptive research carried out in a classroom setting during one semester with B2 level university students. The research results show a positive shift in students' motivation, as well as a link between the curriculum and the real-world. The use of EP has allowed for a more structured, thoughtful and comprehensive content and skills acquisition, organization and synthesis of the thought process and the development of individual abilities in heterogeneous and

dynamic environments. The findings support the efficiency of EP and we advocate for its use in PBL as an innovative methodological approach that helps facilitate the dialogue between the world, the context and the semiotic modes (Kress, 2010), all of which form part of education.

Key words: Elevator Pitch, Project Based Learning, innovation, Spanish as a Foreign Language, meaningful learning.

1. INTRODUCCIÓN

Los retos actuales de la enseñanza surgen en la sociedad y poseen un vínculo directo con la formación completa del individuo. En este sentido, el proceso pedagógico adquiere significado dentro y fuera del espacio educativo. Por ello, es necesario que la construcción del conocimiento se desenvuelva en ambientes que integren modelos didácticos diferentes. De hecho, durante esta última década ha aumentado el número de propuestas alternativas a una educación en la que el desarrollo informativo e instructivo funcionan por separado.

El Aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el *Elevator Pitch* (EP) son un ejemplo de las nuevas tendencias formativas. El EP procede del mundo de los negocios y su aplicación en Español como lengua extranjera (ELE) es muy incipiente¹. De ahí nuestro interés por presentar una reflexión correspondiente al uso del EP como técnica didáctica útil e innovadora en el aprendizaje de español basado en proyectos a nivel universitario.

A fin de cumplir nuestro propósito, en las páginas que siguen comenzamos por establecer el marco conceptual de la investigación. Para ello, dedicamos un apartado al ABP y su relación con la enseñanza de ELE. A continuación, introducimos y contextualizamos el EP en el marco del español basado en proyectos. Posteriormente, exponemos el estudio de caso, donde especificamos la hipótesis de partida, los objetivos, el ámbito y los procedimientos de investigación. Seguidamente, presentamos los resultados del análisis de los datos y su discusión. Acabamos con una breve exposición de las conclusiones y las referencias bibliográficas.

Esperamos que las aportaciones de este trabajo animen a los docentes o futuros docentes a adoptar el EP en el Aprendizaje de ELE basado en proyectos, como una orientación educativa significativa, fuera de los moldes y el encorsetamiento curricular tradicional.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El Aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza del español como lengua extranjera

Desde una perspectiva conceptual, el ABP se fundamenta en los postulados del constructivismo, cuyas figuras más representativas son John Dewey y W. H. Kilpatrick. Dewey

¹ Algunos estudios destacados que defienden la aplicación del EP en el aula son los de Romero et al. (2017), quienes proponen el uso del EP en tres asignaturas del área de Ingeniería y de Dirección y Organización de Empresas; Gaona (2019) que recurre al EP para mejorar las competencias de los alumnos del cuarto año del grado en ADE +Telecomunicaciones y, específicamente en ELE, Bieger Morales y Caballero-García (2019) quienes utilizan la técnica del EP en una actividad planteada durante la implementación de *Genius Hour* en el aprendizaje basado en proyectos.

(1989) mantiene que la práctica pedagógica ha de tener en cuenta no solo la situación de enseñanza, sino también la acción social del proceso formativo. Este entendimiento de la educación, basada en la interacción entre los alumnos, el currículo y el contexto, es el que prevalece en el ABP. De ahí que el estudiante aprenda a través de la creación y no por una mera transmisión de conocimientos (Vergara, 2016).

Ahora bien, los proyectos tienen como meta la solución de un problema (Díaz Barriga, 2006; Duarte-Hueros et al., 2016), planteado como una pregunta, un objetivo de conocimiento o la necesidad de crear un producto (Tobón, 2006). La resolución de ese problema se consigue por medio de un proyecto, entendido como un acto intencional relacionado con la vida real (Kilpatrick, 1929). Se trata, pues, de generar un trabajo estructurado, que promueva el desenvolvimiento en las dimensiones del ser, saber, saber hacer y saber estar (Tippelt & Lindemann, 2001).

La concepción que acabamos de exponer del ABP es la que asumimos en nuestra investigación y, consecuentemente, entendemos el proyecto como el resultado final perceptible de un plan motivador para los aprendices, innovador, colaborativo y útil. La realización del proyecto consiste, por tanto, en llevar a cabo actividades diversas relacionadas entre sí, organizadas y estructuradas de forma coherente.

Entre los beneficios del ABP destacamos la posibilidad de desarrollar capacidades intelectuales y valores como el respeto y la tolerancia; fomentar la curiosidad y la motivación (Helm & Katz, 2016); poseer un carácter integrador, inclusivo, colaborativo y activo (Blumenfeld et al., 1991; Bottoms & Webb, 1998; Thomas, 2000) y permitir que se establezca una relación de cooperación entre docente, discente, contexto y recursos pedagógicos (Estrada, 2012).

Por lo que se refiere a las lenguas extranjeras, el ABP favorece la consolidación de la competencia comunicativa y las destrezas lingüísticas, beneficia el intercambio cultural entre la lengua materna y la extranjera e incentiva el uso de habilidades sociopragmáticas. Sin embargo, para que las cualidades del ABP sean efectivas es imprescindible que la estructura del proyecto responda a las preguntas qué, por qué, para qué, para quién, quién, cuándo, dónde, con qué y cómo.

En cuanto a las fases metodológicas de creación de proyectos, Kilpatrick (1929, p. 17) plantea una división en cuatro fases: propósito, planificación, ejecución y evaluación. No obstante, autores más recientes, como Carrión y Berasategi (2010) o Vergara (2016), optan por un desdoblamiento de periodos. Así, Carrión y Berasategi (2010) establecen cinco fases: diseño, planificación, ejecución y seguimiento, evaluación final y cierre. En nuestro caso, nos basamos en la última de estas propuestas y diferenciamos cinco fases: diseño, elaboración, presentación, evaluación y conclusión o cierre.

La fase de diseño tiene como objetivos preparar y elaborar el esquema general del proyecto, delimitar el problema, decidir el producto y justificar las opciones tomadas. Durante la elaboración, se organizan las tareas, se produce y se presenta el producto en la fase de presentación. A lo largo de la evaluación, se reflexiona acerca de la construcción y presentación del proyecto, considerando las áreas del ser, saber, saber hacer y saber estar. Por último, el cierre sirve para interpretar y discutir los resultados de la evaluación.

Todas las etapas descritas adoptan los principios de creación de proyectos y en ellas se efectúan varias tareas. De ahí la necesidad de recurrir a diversas estrategias y procedimientos para cumplir lo propuesto en cada caso. Entre las estrategias que podemos utilizar se encuentra el EP. Por esta razón, en el siguiente apartado exponemos la técnica del EP, su definición y su aplicación en ELE basado en proyectos.

2.2. *Elevator Pitch* como técnica innovadora en el aprendizaje de español basado en proyectos

El término *Elevator Pitch* es un anglicismo procedente del mundo de los negocios que, a lo largo de los años 80, se incorporó al medio educativo. Bieger y Caballero-García (2019, p. 22), lo explican de la siguiente forma: un emprendedor y un ejecutivo se encuentran en un ascensor. El emprendedor tiene un proyecto, pero no posee suficientes recursos económicos para llevarlo a cabo y aprovecha el viaje en ascensor para exponer su idea, con el fin de convencer al inversor para que intervenga en su propuesta.

Según la situación descrita, el EP consiste en una exposición oral, presentada en un breve espacio de tiempo, cuya finalidad es despertar el interés de un posible inversor. De ahí que los rasgos más destacados de esta técnica sean la sencillez, precisión y claridad. Además, el emisor ha de producir enunciados captando la esencia del mensaje y expresando las ideas relevantes de forma elegante, natural y correcta. El incremento de estas cualidades implica una labor individual de reflexión sobre la enunciación oral y la elaboración del EP. Así pues, las características lingüístico-textuales de la oralidad, los elementos no verbales, paraverbales y el contexto son las esferas principales en las que se debe centrar el EP.

En resumen, bajo la perspectiva que acabamos de exponer, en la construcción del EP es característico el recurso a elementos lingüístico-textuales verbales y no verbales de la comunicación, incidiendo en el carácter multimodal de cualquier acto de comunicación, así como acudir a soportes digitales para conseguir la eficacia discursiva. En el ámbito de ELE basado en proyectos, el EP es útil en función de cuatro factores: el tipo de proyecto, las exigencias de las fases de elaboración, los objetivos y el desarrollo y la construcción del texto oral y escrito.

Durante el periodo de preparación y creación del proyecto, los estudiantes tienen que exponer sus ideas al resto de sus colegas y, una vez decidido el tema o producto, deberán mostrarlo a los colaboradores externos. En la parte final, el producto creado tendrá que ser presentado oralmente al público de la forma más cautivadora posible. Por tanto, es esencial que se aprenda a elaborar enunciados orales atractivos, seductores y bien contruidos. De ahí la importancia que adquiere el EP en el ABP. Por ello, en nuestro estudio aplicamos esta técnica en tres momentos: antes de la elección del tema, durante la elección del tema y en la exposición final del producto.

Los beneficios de esta técnica se relacionan con la adquisición de competencias y el incremento de habilidades individuales y sociales. En este sentido, la construcción del discurso permite desenvolver aptitudes transversales y mejorar la capacidad de síntesis, análisis y reflexión. Asimismo, el trabajo desarrollado en el EP tiene lugar en un ambiente colaborativo, que incentiva positivamente la motivación (Romero et al., 2017) y fortalece competencias personales como la seguridad y la autoestima. Por lo que se refiere a la lengua, autores como Tena (2016) o Gaona (2019) coinciden en que los fragmentos producidos ayudan a mejorar la pronunciación, la fluidez y la producción escrita.

En lo referido al tiempo de duración, Muñiz (2001) propone una extensión similar a la de un viaje en ascensor, uno o dos minutos. Tena (2016) plantea que no debe superar los sesenta segundos y Romero et al. (2017) mantienen que la duración ha de oscilar entre los treinta segundos y los siete minutos. En la misma línea de Muñiz, Arribas (2019) prefiere que el EP no supere los dos minutos. En nuestro caso, situamos la duración del EP entre uno y dos minutos.

En lo que concierne a la estructura, Gaona (2019) defiende que el EP ha de responder a las preguntas qué, para quién y qué soluciona o aporta el producto creado. Fabregat y Gallardo (2020) mantienen que los aprendices tendrán que definir el proyecto, tener en cuenta al público y plantear las soluciones o beneficios que aporta. Por su parte, Tena (2016) propone cinco partes para su ejecución: captar la atención, exponer el proyecto y los objetivos que persigue, pedir la colaboración del interlocutor, expresar la pertinencia y las ventajas del producto y, por último, demostrar su idoneidad.

Siguiendo las recomendaciones presentadas, en nuestro trabajo optamos por añadir otras dos partes: una de presentación personal, en caso necesario, y otra relativa a las necesidades que satisface el proyecto. De este modo, la estructura del discurso adquiere un carácter circular, dado que el emisor comienza y acaba con una apelación:

1. Apelación (Captar la atención).
2. Presentación personal.
3. Presentación del proyecto.
4. Problemas o necesidades que satisface.
5. Soluciones que apporto.
6. Beneficios de mi proyecto.
7. Apelación (Captar la atención).

En suma, atendiendo a las características y estructura del EP y el ABP, en nuestra investigación propusimos a un grupo de 34 alumnos que produjesen un EP antes de la elaboración de un proyecto, a lo largo de su desarrollo y en la presentación del producto a la comunidad. Los estudiantes produjeron un texto escrito y oral acerca de lo que querían transmitir, a quién, cómo y con qué fin. Todo ello permitió el desenvolvimiento discursivo oral adaptándolo tanto al ámbito académico, como al laboral. Así, en un futuro, las competencias y habilidades adquiridas por los discentes podrán ser aplicadas en situaciones como, por ejemplo, una entrevista laboral, una presentación personal o la venta de un producto/idea en la lengua extranjera que se ha aprendido.

3. METODOLOGÍA

3.1. Contexto y preguntas de investigación

La irrupción de la cultura digital en la educación ha provocado un cambio en el que las tecnologías digitales están cada vez más presentes. De ahí la necesidad de integrar en el proceso didáctico universitarios entornos distintos al del aula² e intentar que produzcan discursos multimodales en los que se usen recursos no solo lingüísticos. Estas circunstancias obligan a los docentes a replantearse algunos principios metodológicos, en función de las peticiones sociales recientes.

² A este respecto se puede consultar el artículo de Tena Fernández y Carrera Martínez (2020) sobre *La Future Classroom Lab*, el aprendizaje por competencias y el trabajo por proyectos. Se trata de un estudio que aboga por el cambio metodológico en niveles educativos preuniversitarios. No obstante, creemos que sería un ejemplo a seguir también en la enseñanza universitaria.

Para Delors (1996) los pilares de la formación en el siglo XXI son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. La mejora de estas capacidades prepara a los estudiantes para una sociedad que, según Torre Espejo (2009), requiere profesionales capaces de ejercitar competencias como la colaboración, la resolución de problemas, el dominio del lenguaje y la habilidad para analizar la información. Por esta razón, es imprescindible fomentar «una docencia de alta calidad, vanguardista y ajustada a las nuevas demandas sociales» (Tena Fernández y Carrera Martínez, 2020, p. 451).

En este contexto nos planteamos qué estrategias metodológicas se adecuan a las nuevas exigencias discentes, representan innovación y contribuyen al desarrollo integral del alumno. A nuestro entender, el recurso a la técnica del EP y el ABP cumple los requisitos que acabamos de señalar. Por consiguiente, el objetivo general de este estudio es el de realizar una investigación que nos permita evaluar la utilidad y eficacia del EP en la enseñanza de ELE basada en proyectos dentro del contexto de la Universidad de Coímbra.

Para el cumplimiento de este propósito, establecimos las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué formas, modos y entornos educativos se están utilizando en las clases de ELE del grado de Lenguas Modernas de la Universidad de Coímbra? ¿Qué correspondencia perciben los alumnos entre currículo, realidad personal y profesional antes del tratamiento y después? ¿Qué habilidades y competencias lingüístico-textuales y sociales desarrollan los alumnos de ELE (nivel B2) del grado de Lenguas Modernas de la Universidad de Coímbra antes y después del curso? ¿Qué orientaciones pedagógicas incentivan a los estudiantes?

Por lo tanto, planteamos un diagnóstico, basado en los resultados de la aplicación del EP en el aprendizaje basado en proyectos, que nos permitirá comprender los beneficios que aporta esta técnica para el desarrollo completo y significativo de habilidades y competencias discentes.

3.2. **Ámbito de la investigación y participantes**

La investigación que proponemos se encuadra en el ámbito de la didáctica y la lingüística aplicada en ELE, concretamente, en el campo de las metodologías activas. Se trata de un estudio descriptivo aplicado, basado en el análisis cualitativo y cuantitativo simple de datos, recogidos a través cuestionarios iniciales y finales creados *ad hoc*, durante un semestre en la asignatura de Lengua Española de la Facultad de Letras de la Universidad de Coímbra (FLUC).

Los criterios para la selección de la población objeto de observación fueron que se tratase de alumnos del grado en Lenguas Modernas de la variante español/portugués o español/inglés de la Facultad de Letras de la Universidad de Coímbra, que tuviesen un nivel B2 de ELE, que fuesen de nacionalidad portuguesa, excluyendo a los que se encontraban en el programa Erasmus+, y que tuviesen el portugués peninsular como lengua materna.

Así pues, el conjunto de informantes está compuesto por 34 discentes universitarios (23 mujeres y 11 hombres), que cursan el grado en Lenguas Modernas de la FLUC (variante español/portugués o español/inglés) con edades comprendidas entre los 22 y 23 años. Todos poseen la nacionalidad portuguesa, tienen el portugués peninsular como lengua materna y estudian español como lengua extranjera y tienen un nivel B2 de español.

La selección de los informantes se basó en que era el único grupo que cumplía los requisitos que acabamos de señalar y que mostró apertura ante el uso de nuevos métodos de aprendizaje.

3.3. Fases y procedimiento de la investigación

El presente estudio se dividió en cinco fases: aplicación del Cuestionario 1; análisis del cuestionario; tratamiento de la técnica del EP en el contexto de ELE basado en proyectos; aplicación del Cuestionario 2 y análisis y comparación de los resultados.

Tabla 1. Fases de la investigación

1ª FASE	Cuestionario 1
2ª FASE	Análisis
3ª FASE	Tratamiento
4ª FASE	Cuestionario 2
5ª FASE	Análisis y comparación de resultados

La recolección de los datos fue presencial y, para tal, el encuestador facultó el cuestionario correspondiente por correo electrónico. Antes de que cada aprendiz respondiese a las cuestiones, se explicó el propósito de la investigación y los *ítems*, así como el carácter anónimo de la información. Tras la realización de los cuestionarios, cada informante colgó su documento con las respuestas en la plataforma de la asignatura, utilizando un código numérico.

Los cuestionarios (ver Apéndice 1 y 2) fueron de creación propia y se dividieron en tres partes, una primera con la explicación sobre la recogida del corpus y la investigación, una segunda con 10 preguntas y una tercera con los datos sociodemográficos relacionados con la edad, sexo, nacionalidad y los estudios de los participantes. Las preguntas fueron de tipo cerrado, siendo seis de ellas de elección múltiple y respuesta única, y 4 elaboradas según la escala Likert, con un rango de puntuación del 1 al 5 (1. Totalmente de acuerdo; 2. Totalmente en desacuerdo; 3. Parcialmente de acuerdo; 4. Parcialmente en desacuerdo; 5. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo).

La elaboración de los cuestionarios se realizó siguiendo las etapas, los criterios de calidad y ensamblaje para la redacción de preguntas descritos por Martínez (2002) y Bravo et al. (2019). Así, antes del diseño de los ítems se estableció el objetivo del levantamiento de datos, en función de ello, se definieron 24 variables cuantitativas para el primer cuestionario y 27 para el segundo. Estas variables se relacionaron con la práctica educativa en ELE; la correspondencia entre aprendizaje y currículo; la adquisición de competencias lingüístico-textuales; el desarrollo de competencias sociales e individuales y el ABP y el EP.

Las variables incluidas en las preguntas del Cuestionario 1 fueron: sistema de aprendizaje; entornos de aprendizaje; medios de aprendizaje; currículo y realidad; currículo y profesión; contenidos y aprendizaje; factores orales; coherencia, cohesión, adecuación, fluidez oral; precisión y síntesis oral; comunicación no verbal oral; factores escritos; coherencia, cohesión, adecuación, fluidez escrita; precisión y síntesis escrita; comunicación no verbal

escrita; reflexión y gramática; reflexión y léxico; reflexión y fonética; reflexión y cultura; reflexión y pragmática; autoaprendizaje; colaboración; respeto; autoestima; empatía.

Las variables incluidas en el Cuestionario 2 fueron: ABP; entornos y ABP; currículo, realidad y ABP; currículo, profesión y ABP; contenidos y ABP; reflexión y ABP; empatía y ABP; autoestima y ABP; autoaprendizaje y ABP; colaboración, compañerismo y ABP; EP; currículo, realidad y EP; currículo, profesión y EP; coherencia, cohesión, adecuación, fluidez oral y EP; precisión, síntesis oral y EP; comunicación no verbal oral y EP; ámbitos y EP; contenidos orales y EP; contenidos escritos y EP; coherencia, cohesión, adecuación escrita y EP; precisión, síntesis escrita y EP; comunicación no verbal escrita y EP; reflexión y EP; empatía y EP; autoestima y EP; autoaprendizaje y EP; colaboración, compañerismo y EP.

Durante el diseño de los cuestionarios se tuvieron en consideración las variables descritas y las preguntas de investigación. De este modo, el primer cuestionario contempla los ítems sobre las formas, modos y entornos educativos más utilizados por los docentes de ELE del grado de Lenguas Modernas de la Universidad de Coímbra y la correspondencia entre el currículo y la realidad personal y/o individual del estudiante. Así las cuestiones 1, 2 y 3 se relacionaron con las variables sobre los sistemas, entornos y medios de aprendizaje. La pregunta 4 trataba sobre el vínculo entre el currículo y la realidad. La 5 se refería a los contenidos de aprendizaje. Las preguntas 6 y 7 estaban vinculadas a los factores orales y las cuestiones 8 y 9 a los factores escritos. Por último, la pregunta 10 se centró en la reflexión lingüística y el desarrollo de las competencias sociales e individuales de los discentes.

El segundo cuestionario responde a las variables específicas sobre las habilidades y competencias lingüístico-textuales y sociales desarrolladas por los alumnos por medio del recurso al ABP (preguntas 1, 2, 3, 4) y al EP (preguntas 6, 7, 8, 9, 10). De esta forma, la pregunta 1 trata sobre la metodología empleada en el ABP, la 2 sobre el ABP y los entornos de aprendizaje, la 3 responde a la relación entre el ABP, el currículo y la realidad y la 4 se centra en el desarrollo de los contenidos y las habilidades de los estudiantes. Con relación al EP, la primera cuestión (pregunta 5) atiende a las variables sobre la metodología empleada en el EP, la segunda (pregunta 6) al vínculo entre EP, currículo, realidad individual y profesional, la tercera (pregunta 7) al desarrollo de contenidos y habilidades en el EP, la cuarta (pregunta 8) al desarrollo de contenidos y habilidades orales en el EP, la quinta (pregunta 9) al desarrollo de contenidos y habilidades escritas en el EP y la sexta (pregunta 10) trata sobre el EP y el desenvolvimiento de la autoestima y la capacidad de reflexión, empatía, colaboración, compañerismo y autoaprendizaje.

Tras el diseño de la primera versión de cada cuestionario, un comité de expertos en ELE evaluó nuestra propuesta y propuso correcciones. Seguidamente, se alteraron algunos aspectos, se elaboró el documento definitivo y se procedió a las etapas de aplicación, codificación y análisis. El tratamiento de los datos recolectados se hizo con el paquete estadístico de IBM SPSS Statistics, versión 28.0.0.0 (190).

La reflexión y aplicación del EP en el ABP se llevó a cabo en la tercera fase de la investigación. Para tal efecto, dividimos esta fase en los cuatro momentos que exponemos en la Tabla 2:

3ª FASE	TRATAMIENTO	TEMPORALIZACIÓN
1ª ETAPA	Explicación y ejemplificación	3 sesiones de dos horas
2ª ETAPA	Experimentación	3 sesiones de dos horas
3ª ETAPA	Diseño	3 sesiones de dos horas
4ª ETAPA	Elaboración y presentación del proyecto	2 sesiones de dos horas

Tabla 2. Procedimiento de elaboración del Elevator Pitch

Durante la primera etapa dimos a conocer el EP, lo contextualizamos, analizamos y reflexionamos sobre algunas muestras. Dividimos las tareas de este período en la realización de tres actividades. En la primera se examinó un fragmento de la película “En busca de la felicidad”. Durante la segunda se analizaron varios vídeos de EP, anotando qué elementos fallaban y cuáles resultaban efectivos y por qué. La tercera actividad consistió en la exploración de buenos consejos para la ejecución de un EP.

La etapa de experimentación tuvo como finalidad aprender a estructurar y ejecutar un EP; exponer los discursos elaborados y deliberar sobre cada actuación. Para cumplir los objetivos, se realizó un ejercicio de síntesis a partir de varios titulares de periódicos, se procedió a un visionado alusivo a la estructura de una presentación personal y cada estudiante produjo un EP, siguiendo el modelo discursivo que contempla una llamada de atención inicial, seguida de la presentación personal y del proyecto, la exposición de los problemas o necesidades que satisface, las soluciones y beneficios que aporta y, por último, una apelación final. A continuación, a lo largo del diseño se elaboró el esquema general del proyecto y se presentó un EP individual para justificar los temas escogidos. Por último, se expuso el producto al resto de colegas del nivel B1 de ELE del grado de Lenguas Modernas de la FLUC.

En síntesis, en las sesiones descritas, considerando la estructura curricular de la asignatura en la que se realizaron las tareas, así como las directrices pedagógicas de la Universidad y los medios técnicos de los que disponíamos, los discentes desarrollaron un producto, en nuestro caso una revista, que presentaron al resto de la comunidad universitaria³. Antes de la elección del producto, se recogieron y defendieron diferentes propuestas de EP y, una vez realizado el proyecto, se eligió el mejor para mostrar el resultado al resto de compañeros.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Respecto a las respuestas recogidas a través del cuestionario 1 (ver *Apéndice 1*), relacionados con la pregunta de investigación que trata sobre las formas, modos y entornos educativos utilizados antes de la aplicación del ABP y el EP, los resultados determinaron que para 24 alumnos (70,6%) las clases consistían en la exposición del profesor, seguida de la práctica discente, y para 10 (29,4%) se centraban en la interacción docente-discente. Los

³ Existen plataformas *online*, como *DreamShaper*, que suponen un soporte básico para la elaboración de proyectos en el aula. No obstante, en el momento actual, no se recurre a este tipo de plataformas en la enseñanza universitaria portuguesa de ELE. A su vez, programas como *eTwinning* se restringen a niveles educativos medios y no superiores. De cualquier modo, durante la preparación del EP recurrimos a aplicaciones como Padlet, Genial.ly, Visme o Quizizz.

entornos de aprendizaje indicados (pregunta 2) fueron el aula (58,8%) y el trabajo realizado en casa (29,4%). Los principales medios de instrucción señalados (pregunta 3) fueron las fichas de trabajo (35,3%) y los libros de texto (29,4%).

A las cuestiones relativas a la pregunta de investigación sobre la correspondencia que perciben los alumnos entre currículo y realidad personal (pregunta 4), 12 informantes (35,3%) estaban parcialmente de acuerdo; 9 (26,5%) parcialmente en desacuerdo y 8 (23,5%) en desacuerdo. Con respecto a la articulación entre el currículo y el mundo profesional (pregunta 5), 29 respuestas (85,3%) mostraron desacuerdo parcial y 5 (14,7%) acuerdo parcial.

Sobre las habilidades y competencias lingüístico-textuales y sociales desarrolladas por los alumnos de ELE (nivel B2) del grado de Lenguas Modernas de la Universidad de Coimbra antes de la aplicación del ABP y EP, en cuanto a las competencias lingüísticas (pregunta 5), 17 estudiantes (50%) respondieron que los contenidos gramaticales eran los más trabajados, seguidos del léxico (35,3%) y la fonética/fonología (14,7%).

A las consultas relacionadas con el discurso oral (preguntas 6 y 7), los factores apuntados más relevantes fueron la fonética/fonológica (47,1%) y la gramática (38,2%). Apenas 5 informantes (14,7%) estaban totalmente de acuerdo en que el docente promovió la instrucción explícita de la coherencia, fluidez, cohesión y adecuación oral, 10 (29,4%) parcialmente de acuerdo y 19 (55,9%) parcialmente en desacuerdo. En lo que concierne al desenvolvimiento de la precisión y síntesis oral, 4 informantes (11,8%) revelaron acuerdo, 24 (70,6%) parcialmente en desacuerdo y 6 (17,6%) parcialmente de acuerdo.

Ante las cuestiones concernientes al enunciado escrito (preguntas 8 y 9), los componentes más trabajados fueron la gramática (67,6%) y el léxico (32,4%). 19 participantes (55,9%) estaban totalmente de acuerdo en que en las clases se ejercían explícitamente los mecanismos de adecuación, coherencia y cohesión; 11 (32,4%) estaban parcialmente de acuerdo y 4 (11,8%) parcialmente en desacuerdo. Referente a la precisión y capacidad de síntesis, 9 estudiantes (26,5%) manifestaron acuerdo, 16 (47,1%) parcialmente en desacuerdo y 9 (26,5%) parcialmente de acuerdo. No obtuvimos datos que confirmasen el estudio de los elementos no verbales y paraverbales del discurso, tanto escrito como oral.

Por lo referido a los aspectos sobre la reflexión lingüística (pregunta 10), 31 sujetos (91,2%) estaban totalmente de acuerdo en que el docente incentivó la reflexión gramatical. En lo tocante a la reflexión léxica, 19 alumnos (55,9%) estaban parcialmente en desacuerdo y 10 (29,4%) parcialmente de acuerdo. Respecto a la fonética/fonología la mayor parte de los inquiridos se reveló parcialmente en desacuerdo (32,4%). En cuanto a la cultura, 15 (44,1%) estuvieron parcialmente de acuerdo, mientras que 11 (32,4%) estuvieron parcialmente en desacuerdo. Respecto a la pragmática, 15 participantes (44,1%) aseguraron estar parcialmente en desacuerdo y 10 (29,4%) totalmente en desacuerdo.

Por último, por lo que concierne al desarrollo de las competencias sociales e individuales, 15 encuestados (44,1%) admitieron estar totalmente de acuerdo en que en las clases se estimuló el autoaprendizaje; 13 (38,2%) parcialmente de acuerdo y 6 (17,6%) parcialmente en desacuerdo. 32 respuestas (94,1%) señalaron que se promovió la colaboración discente y 28 (82,4%) que se fomentó el respeto en el aula. No obstante, 9 estudiantes (26,5%) afirmaron estar parcialmente en desacuerdo en que se fortaleció la autoestima.

Después de la fase de tratamiento los participantes completaron el segundo cuestionario (ver Apéndice 2), relacionado con las preguntas de investigación sobre los modos y entornos educativos y las habilidades y competencias lingüístico-textuales y sociales desarrolladas por los alumnos de ELE (nivel B2) tras la aplicación del ABP y del EP.

A propósito del ABP (preguntas 1, 2, 3, 4), 27 estudiantes (79,4%) estuvieron de acuerdo en que es una metodología innovadora; 5 parcialmente de acuerdo (14,7%) y 2 (5,9%) no tenían opinión. A 22 informantes les pareció que el ABP es entretenido (64,7%) y a 28 que es útil (82,4%). En cuanto a los entornos y modos de instrucción, la mayor parte de los sondeados sostuvo que aprendió en entornos virtuales (47,1%) y en casa (29,4%).

En lo que respecta a la vinculación del ABP, el currículo y la realidad, 18 estudiantes (52,9%) afirmaron que estaban de acuerdo y 13 (38,2%) parcialmente de acuerdo. Sobre el ABP, el currículo y su conexión al ámbito profesional, 11 interrogados (32,4%) estuvieron parcialmente de acuerdo; 9 (26,5%) parcialmente en desacuerdo y 8 (23,5%) totalmente de acuerdo. Para 21 informantes (61,8%) la instrucción se centró en la adquisición de contenidos y habilidades.

Entre las competencias sociales desarrolladas se sitúan: la capacidad de reflexión (52,9% totalmente de acuerdo y 35,3% parcialmente de acuerdo); la empatía (64,7% totalmente de acuerdo y 32,4% parcialmente de acuerdo); la autoestima (26,5% totalmente de acuerdo y 35,3% parcialmente en desacuerdo); el autoaprendizaje (64,7% totalmente de acuerdo y 29,4% parcialmente de acuerdo) y el compañerismo (91,2% totalmente de acuerdo).

En lo tocante al EP (preguntas 5, 6, 7, 8, 9, 10), los inquiridos estuvieron de acuerdo en que se trata de una metodología innovadora (41,2%), *útil* (32,4%) y entretenida (26,5%). Además, 29 respuestas (85,3%) confirmaron la vinculación entre el currículo, el EP y el espacio personal y profesional. Asimismo, el aprendizaje se centró en la adquisición de contenidos y habilidades (79,4%).

Entre las competencias lingüístico-textuales orales, 33 consultados (97,1%) destacaron la enseñanza de la coherencia, fluidez, cohesión y adecuación. También 33 (97,1%) destacaron el incremento de la capacidad de síntesis y precisión. 19 respuestas (55,9%) incidieron en la corrección gramatical del discurso y 14 (41,2%) en la fonética/fonológica. 31 informantes (91,2%) señalaron el trabajo desarrollado con los elementos no verbales y paraverbales de la lengua.

Las respuestas relativas a la enseñanza de la expresión escrita demostraron que el EP desarrolló la adecuación, coherencia y cohesión textual (79,4% totalmente de acuerdo) y la capacidad de precisión y síntesis (73,5% totalmente de acuerdo). No obstante, los elementos no verbales y paraverbales se trabajaron menos (20,6% totalmente de acuerdo y 29,4% parcialmente en desacuerdo). Sin embargo, aumenta el valor de la corrección gramatical con respecto al ámbito de la oralidad (82,4% totalmente de acuerdo).

Por lo que se refiere a las competencias sociales y personales que motivó el recurso al EP (pregunta 10) se destaca la empatía (97,1% totalmente de acuerdo); el compañerismo (82,4% totalmente de acuerdo); el autoaprendizaje (52,9% totalmente de acuerdo); la reflexión (44,1% totalmente de acuerdo); la autoestima (26,5% totalmente de acuerdo; 47,1% parcialmente de acuerdo, 17,6% parcialmente en desacuerdo).

En resumen, como respuesta a la pregunta de investigación sobre las formas, modos y entornos educativos antes de la exposición docente sobre el ABP y el EP, el análisis de los datos nos permitió concluir que las clases de ELE consistían en la presentación teórica docente, seguida de la práctica en el aula (70,6%). Los entornos de aprendizaje se reducían

al espacio de la clase (58,8%) y de casa (29,4%), donde los medios de instrucción eran las fichas de trabajo (35,3%) y los libros de texto (29,4%). El recurso a los entornos virtuales era secundario (20,6%). El proceso pedagógico estaba centrado en los contenidos y establecía escasa conexión con el mundo laboral (14,7%).

Sobre las habilidades y competencias lingüístico-textuales y sociales que desarrollan los alumnos de ELE (nivel B2) del grado de Lenguas Modernas de la Universidad de Coimbra antes de la exposición docente sobre el ABP y el EP, concluimos que los contenidos desarrollados en clase eran los gramaticales (50%), situados por delante del léxico (35,3%). Los mecanismos discursivos del texto escrito más trabajados fueron la coherencia, cohesión y adecuación (55,9%). No obstante, la precisión y capacidad de síntesis ocuparon un lugar secundario (26,5%). En la competencia oral, la precisión y capacidad de síntesis apenas se trabajó (11,8%). De cualquier forma, la fonética/fonología y gramática del discurso oral (47,1% y 38,2%) se destacaban frente a las tareas de coherencia, fluidez, cohesión y adecuación (14,7%).

Las competencias sociales *más incentivadas* fueron la cooperación (94,1%) y el respeto (82,4%). Los porcentajes atribuidos a la autoestima y la empatía fueron muy bajos (8,8% respectivamente). Un hecho curioso es que ningún informante confirmó el estudio de los elementos no verbales y paraverbales del discurso oral y escrito.

En relación con las habilidades y competencias lingüístico-textuales y sociales que desarrollan los alumnos de ELE (nivel B2) tras la exposición docente sobre el ABP y el EP, los datos revelaron que el ABP fue considerado una metodología ventajosa (94,1%), entretenida (82,4%) e innovadora (79,4%). La mayor parte de los inquiridos mantuvo que los principales entornos de aprendizaje fueron el virtual (47,1%) y casa (29,4%). La realidad del estudiante ganó presencia dentro del currículo (91,2%) y adquirió importancia el aprendizaje de contenidos, junto con el desarrollo de habilidades personales y sociales (61,8%). El ABP fomentó el compañerismo (91,2%), la empatía (64,7%) y el autoaprendizaje (64,7%). No obstante, los resultados correspondientes al estímulo de la reflexión (52,9%) y la autoestima (26,5%) son bajos.

La aplicación del EP resultó una técnica innovadora (41,2%), útil (32,4%) y entretenida (26,5%). Además, permitió el vínculo entre currículo, realidad y ambiente laboral (85,3%); estimuló la adquisición de contenidos y habilidades (79,4%); desarrolló la capacidad de síntesis y precisión oral (97,1%); desarrolló los mecanismos de coherencia, fluidez, cohesión y adecuación (97,1%) y los elementos no verbales y paraverbales orales (91,2%).

En el discurso escrito, la corrección gramatical adquirió relevancia (82,4%); los elementos no verbales y paraverbales fueron trabajados en menor medida (20,6%), así como la coherencia, cohesión y adecuación (79,4) y la capacidad de síntesis y precisión (73,5%). Las competencias sociales y personales que promovió el EP fueron la empatía (97,1%), el compañerismo (82,4%), el autoaprendizaje (52,6%), la reflexión (44,1%) y la autoestima (26,5%).

Así pues, respondiendo a la pregunta de investigación sobre las orientaciones pedagógicas que incentivan a los estudiantes, confirmamos la efectividad del ABP y EP como orientaciones metodológicas que motivan y estimulan el aprendizaje, ya que de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios se desprende que se ha producido un cambio positivo en el modo de entender la práctica educativa en ELE, que pasa de ser considerada un proceso monótono a un proceso dinámico, innovador, entretenido y motivador (Blumenfeld et al., 1991; Bottoms & Webb, 1998; Estrada, 2012).

A su vez, el ABP y el EP propician el aprendizaje tanto en entornos virtuales como individuales (Kress & Van Leeuwen, 2001), permiten la vinculación entre la realidad social y profesional con el currículo, promoviendo la transversalidad (Dewey, 1989; Cortés, 2005; Tippelt & Lindemann, 2001), favorecen el aumento de competencias y habilidades como la empatía, el compañerismo, el respeto y la cooperación (Estrada, 2012), incrementan la capacidad de síntesis y precisión del discurso (Gaona, 2019; Tena, 2016) e introducen los elementos no verbales y paraverbales discursivos orales en el programa educativo (Gaona, 2019).

De cualquier forma, concerniente a la cooperación y el respeto, no se observan diferencias, puesto que el docente ya incentivaba estas habilidades antes de la aplicación del EP y el ABP. Asimismo, comprobamos que la corrección gramatical sigue ocupando un lugar destacado, ante todo en el texto escrito. También llama nuestra atención que, tanto antes como después de la fase de exposición, la reflexión y el desarrollo de la autoestima siguen siendo factores poco favorecidos, contrariamente a lo que defienden Thomas (2000) o Cortés (2005).

Todo lo expuesto hasta aquí nos permite afirmar que se ha producido un cambio positivo en la actitud y el modo de entender el proceso educativo en ELE por parte de los informantes. Este cambio pone de manifiesto la efectividad de la aplicación del EP en el ABP como una metodología activa e innovadora.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos presentado una breve contextualización teórica del ABP y el EP, seguida de la descripción y análisis de un estudio de caso aplicado al aprendizaje de ELE en un ambiente universitario. Los datos proporcionados nos han permitido confirmar nuestra hipótesis de partida y responder a las preguntas de investigación planteadas. De ahí que hayamos podido evaluar la utilidad y eficacia del EP en el contexto de ELE. Para tal efecto centramos nuestro interés en las variables relacionadas con la motivación, el currículo, las competencias lingüístico-textuales y las competencias sociales. Por consiguiente, con relación al nivel B2 de lengua del grado en Lenguas Modernas de la FLUC, las conclusiones a las que nuestro análisis nos ha permitido llegar son las siguientes:

El ABP y el EP son procesos metodológicos innovadores, frente a una metodología centrada en la exposición teórica docente y la práctica discente posterior.

La aplicación del EP en el ABP es una técnica nueva para los alumnos, entretenida, ventajosa y motivadora.

Los entornos de aprendizaje en el ABP y el EP se prolongan más allá del recinto escolar y el recurso a ambientes virtuales deja de ser residual, lo que nos permite enfocar la educación desde una perspectiva multimodal (Kress & Van Leeuwen, 2001).

El ABP y el EP facilitan que la realidad del estudiante gane presencia en el currículo y se vincule al mundo profesional, dando lugar al aprendizaje transversal (Dewey, 1989; Cortés, 2005; Tippelt & Lindemann, 2001).

El EP y el ABP favorecen el desarrollo de habilidades individuales y sociales, frente a una enseñanza basada esencialmente en contenidos.

El EP y el ABP permiten desarrollar las competencias textuales, frente a una enseñanza

centrada en la gramática, el léxico y las destrezas de la lengua.

El EP y el ABP fomentan el desenvolvimiento de la capacidad de síntesis y precisión escrita y oral.

Los elementos no verbales y paraverbales pasan a ser considerados componentes del discurso oral.

La pronunciación y fluidez mejoran con la elaboración del EP (Gaona, 2019; Tena, 2016).

La aplicación del EP ordena y estructura los pensamientos y desarrolla la competencia comunicativa de los estudiantes.

El EP y el ABP incentivan el compañerismo, la cooperación, el respeto y la empatía. No obstante, la autoestima y la reflexión sobre el propio aprendizaje se estimulan insuficientemente.

En líneas generales, los resultados de la investigación demuestran que se ha producido un cambio positivo en la motivación del alumno y la relación entre el currículo y la realidad. La aplicación del *Elevator Pitch* en ELE basado en proyectos ha permitido la adquisición de contenidos y competencias de modo estructurado y global. Los estudiantes han aprendido a ordenar los pensamientos, sintetizarlos y expresarlos de forma coherente, cohesionada y adecuada. Asimismo, ha desarrollado capacidades personales y sociales en un ambiente motivador y dinámico. En definitiva, los resultados de la investigación constatan la eficacia del EP para la formación integral y el aprendizaje significativo de la lengua.

Así pues, defendemos el uso del EP en el ABP como entorno metodológico innovador que proporciona un diálogo abierto entre la realidad, el contexto y los modos semióticos que participan en el proceso educativo (Kress, 2010). Esperamos que nuestro trabajo sirva para crear actividades didácticas efectivas y que sirvan como incentivo para elaborar futuras investigaciones más extensas, centradas en el ámbito de la educación superior, que contemplen diferentes niveles de instrucción y un número mayor de informantes.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arribas Bulnes, P. (2019). Laboratorio de ideas: del papel al producto final. En P. Pérez Cañizares, L. Magnacco, J. Schnitzer y R. Veiga **Gómez (Eds.)**, *Contribuciones a las segundas jornadas de español para fines específicos de Viena* (pp. 96-107). Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Bieger Morales, C. y Caballero-García, P. (2019). Genius Hour: una estrategia metodológica innovadora para la clase de español como lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 31, 11-28. <https://doi.org/10.5209/dida.56932>
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. y Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
- Bottoms, G. y Webb, L. D. (1998). *Connecting the curriculum to "real life." Breaking ranks: Making it happen*. National Association of Secondary School Principals.
- Bravo Paniagua, T. y Valenzuela González, S. (2019). *Cuadernillo técnico de evaluación educativa Desarrollo de instrumentos de evaluación: cuestionarios*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Buendía, F. y Asunción, E. (2006). Herramientas tecnológicas para el aprendizaje basado en

- proyectos. En *X Congreso internacional de ingeniería de proyectos* (pp. 2948-2955). Disponible en <https://www.aeipro.com/es/repository/func-startdown/868/lang.es-es/>
- Carrión Rosende, I. y Berasategi Vitoria, I. (2010). *Guía para la elaboración de proyectos*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Cortés Fuentealba, S. (2005). El método de proyecto como experiencia de innovación en aula. *Geoenseñanza*, 10(1), 107-118. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36010108>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors, I. Al Mufti, I. Amagi, R. Carneiro, F. Chung, B. Geremek, W. Gorham, A. Kornhauser, M. Manley, M. Padrón Quero, M. A. Savané, K. Singh, R. Stavenhagen, M. Suhr y Z. Nnzhao, *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (pp. 91-103). Santillana/UNESCO.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Duarte-Hueros, A., Guzmán-Franco, M. D., Núñez-Sánchez, L. y Travé González, G. (2016). Formación del profesorado y aprendizaje basado en proyectos colaborativos educocomunicativos: Aprender a innovar en Educación Primaria e inconvenientes desde la experiencia del profesorado en ejercicio. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 373-381). Octaedro.
- Estrada García, A. (2012). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la unidad de aprendizaje TIC'S. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 123-138. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/issue/view/7>
- Fabregat Pitarch, A. y Gallardo Fernández, I. M. (2020). Aprendizaje con dispositivos móviles en Formación Profesional. En E. Sánchez Rivas, E. Colomo Magaña, J. Ruiz Palmero y J. Sánchez Rodríguez (Eds.), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas* (pp. 1793-1804). Universidad de Málaga.
- Fragoulis, I. (2009). Project-based learning in the teaching of English as a foreign language in Greek primary schools: From theory to practice. *English Language Teaching*, 2(3), 113-119. DOI:10.5539/elt.v2n3p113
- Gaona, C. (2019). Uso de la metodología "Elevator Pitch" para mejorar competencias transversales. En J. Mula Bru, M. Díaz Madroñero, R. Sanchís Gisbert, M.A. Bonet Aracil y A. Aguilar Botija (Eds.), *XXVII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas* (pp. 171-178). Universitat Politècnica de València.
- Helm, J. H. & Katz, L. G. (2016). *Young investigators: The project approach in the early years*. Teachers College Press.
- Kilpatrick, W. H. (1929). *The projet method*. Teachers College. Columbia University.
- Kokotsaki, D., Menzies, V. y Wiggins, A. (2016). Project-Based Learning: A review of the literatura. *Improving Schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold Publishers.
- Martínez, F. (2002) *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Laertes Psicopedagogía.
- Muñiz González, R. (2001). *Marketing en el siglo XX* (5.ª ed.). Centro de Estudios Financieros.
- Romero, E., Artal, J., Artacho, J. y Aranda, J. G. (2017). Aprendizaje invertido con Elevator Pitch

- y Pecha Kucha. En M. L. Sein-Echaluce Lacleta, A. Fidalgo Blanco y F. J. García-Peñalvo (Eds.), *La innovación docente como misión del profesorado. Actas del IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad* (pp. 651-656). Universidad de Zaragoza. DOI: 10.26754/CINAIC.2017.000001_139
- Tena Fernández, R. (2016). Elevator Pitch: ¡comunica y defiende tu proyecto en 60 Segundos! *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 34(11), 1-3. Disponible en <http://dimglobal.net/revista34.htm>
- Tena Fernández, R. y Carrera Martínez, N. (2020). La Future Classroom Lab como marco de desarrollo del aprendizaje por competencias y el trabajo por proyectos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 449-468.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.
- Tippelt, R. y Lindemann, H. (2001). *El Método de Proyectos*. Ministerio de Educación Gobierno de El Salvador. Unión Europea. Disponible en <http://www.halinco.de/html/doces/Met-proy-APREMAT092001.pdf>
- Tobón, S. (2006). *Método de trabajo por proyectos*. Unined.
- Torre Espejo, Aníbal de la (2009). Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 6(1), 7-14. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011179008>
- Vergara, J. (2016). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) paso a paso* (5.ª ed.). SM.

7. APÉNDICES

7.1. Apéndice 1

CUESTIONARIO 1

APRENDIZAJE DE ELE

CUESTIONARIO 1

El presente cuestionario se encuadra en el marco de un estudio sobre el aprendizaje del español como lengua extranjera. El objetivo es conocer las formas, modos y entornos de aprendizaje de la lengua; la percepción de los estudiantes sobre la correspondencia entre el currículum y su realidad personal y/o individual y saber cuáles son las habilidades y competencias lingüístico-textuales y sociales que desarrollan los alumnos.

Este cuestionario es anónimo. Todos los datos son confidenciales y únicamente serán utilizados con fines científicos.

Por favor, lea con atención las preguntas. No existen respuestas correctas o incorrectas, por lo que le pedimos que responda con sinceridad a todas.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

1. Señala el sistema de aprendizaje llevado a cabo en las clases de español
 - Exposición docente y práctica discente
 - Exposición docente
 - Interacción docente-discente
 - Interacción discente-discente

2. Señala el entorno más habitual en los que aprendes español
 - Clase
 - Casa (tareas de casa)
 - Internet (páginas web, aplicaciones)
 - Redes sociales

3. Señala el medio principal de aprendizaje de español
 - Fichas
 - Libros
 - Audiovisuales
 - Internet

4. Señala en una escala de 1 a 5 siendo: 1 Totalmente de acuerdo; 2 Totalmente en desacuerdo; 3 Parcialmente de acuerdo; 4 Parcialmente en desacuerdo; 5 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
 - Los contenidos aprendidos en clase están relacionados con mi realidad social
 - Los contenidos aprendidos en clase están relacionados con mi realidad profesional

5. Señala el contenido más trabajado en el aula de español
 - Gramática
 - Léxico
 - Fonética y fonología
 - Cultura

6. Señala el factor más relevante de la expresión oral en español
 - Gramática
 - Léxico
 - Fonética y fonología
 - Coherencia, fluidez, cohesión y adecuación

CUESTIONARIO 1

APRENDIZAJE DE ELE

7. Señala en una escala de 1 a 5 siendo: 1 Totalmente de acuerdo; 2 Totalmente en desacuerdo; 3 Parcialmente de acuerdo; 4 Parcialmente en desacuerdo; 5 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En las clases de español se practica la coherencia, fluidez, cohesión y adecuación oral
 - En las clases de español se practica la precisión y síntesis oral
 - En las clases de español se trabaja la comunicación oral no verbal
8. Señala el factor más relevante en la expresión escrita
- Gramática
 - Léxico
 - Sintaxis
 - Ortografía
9. Señala en una escala de 1 a 5 siendo: 1 Totalmente de acuerdo; 2 Totalmente en desacuerdo; 3 Parcialmente de acuerdo; 4 Parcialmente en desacuerdo; 5 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En las clases de español se practica la adecuación, coherencia y cohesión escrita
 - En las clases de español se practica la precisión y síntesis escrita
 - En las clases de español se trabaja la comunicación no verbal escrita
10. Señala en una escala de 1 a 5 siendo: 1 Totalmente de acuerdo; 2 Totalmente en desacuerdo; 3 Parcialmente de acuerdo; 4 Parcialmente en desacuerdo; 5 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- En las clases de español se promueve la reflexión sobre la gramática
 - En las clases de español se promueve la reflexión sobre el léxico
 - En las clases de español se promueve la reflexión sobre la fonética y fonología
 - En las clases de español se promueve la reflexión sobre la cultura
 - En las clases de español se promueve la reflexión sobre la pragmática
 - En las clases de español se estimula el autoaprendizaje
 - En las clases de español se promueve la colaboración discente
 - En las clases de español se fomenta el respeto
 - En las clases de español se fortalece la autoestima
 - En las clases de español se estimula la empatía

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Edad: _____
2. Sexo: Mujer Hombre
3. Nacionalidad: _____
4. Licenciatura: _____ Curso: _____

7.2. Apéndice 2

CUESTIONARIO 2

APRENDIZAJE DE ELE

CUESTIONARIO 2

El presente cuestionario se encuadra en el marco de un estudio sobre el aprendizaje del español como lengua extranjera. El objetivo es conocer la percepción de los estudiantes sobre la aplicación de la técnica del *Elevator Pitch* en el contexto de ELE Basado en Proyectos y su relación con las formas, modos y entornos de aprendizaje de la lengua; la correspondencia entre el currículum y su realidad personal y/o individual y las habilidades y competencias lingüístico-textuales y sociales que desarrollan los alumnos.

Este cuestionario es anónimo. Todos los datos son confidenciales y únicamente serán utilizados con fines científicos.

Por favor, lea con atención las preguntas. No existen respuestas correctas o incorrectas, por lo que le pedimos que responda con sinceridad a todas.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

1. Señala en una escala de 1 a 5 siendo: 1 Totalmente de acuerdo; 2 Totalmente en desacuerdo; 3 Parcialmente de acuerdo; 4 Parcialmente en desacuerdo; 5 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.

Señala cómo ha sido el aprendizaje de español basado en proyectos

- Innovador
- Entretenido
- Útil
- Aburrido

2. Señala el entorno de aprendizaje más habitual en el aprendizaje de español basado en proyectos

- Clase
- Casa (tareas de casa)
- Internet (páginas web, aplicaciones)
- Redes sociales

3. Señala en una escala de 1 a 5 siendo: 1 Totalmente de acuerdo; 2 Totalmente en desacuerdo; 3 Parcialmente de acuerdo; 4 Parcialmente en desacuerdo; 5 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.

- Los contenidos estudiados durante el aprendizaje de español basado en proyectos están relacionados con mi realidad social
- Los contenidos estudiados durante el aprendizaje de español basado en proyectos están relacionados con mi realidad profesional
- El aprendizaje de español basado en proyectos promueve la capacidad de reflexión
- El aprendizaje de español basado en proyectos promueve la empatía
- El aprendizaje de español basado en proyectos fortalece la autoestima
- El aprendizaje de español basado en proyectos promueve el autoaprendizaje
- El aprendizaje de español basado en proyectos promueve la colaboración discente

4. Señala el ámbito más desarrollado en el aprendizaje de español basado en proyectos

- Contenidos de lengua
- Habilidades sociales
- Contenidos y habilidades
- Habilidades individuales

CUESTIONARIO 2

APRENDIZAJE DE ELE

5. El recurso al *Elevator Pitch* es una técnica
- Innovadora
 - Entrenada
 - Útil
 - Aburrida
6. Señala en una escala de 1 a 5 siendo: 1 Totalmente de acuerdo; 2 Totalmente en desacuerdo; 3 Parcialmente de acuerdo; 4 Parcialmente en desacuerdo; 5 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- El recurso al *Elevator Pitch* permite relacionar el aprendizaje con mi realidad social
 - El recurso al *Elevator Pitch* permite relacionar el aprendizaje con mi realidad profesional
 - El recurso al *Elevator Pitch* desarrolla la coherencia, fluidez, cohesión y adecuación oral
 - El recurso al *Elevator Pitch* desarrolla la precisión y síntesis oral
 - El recurso al *Elevator Pitch* desarrolla la comunicación oral no verbal
 - El recurso al *Elevator Pitch* desarrolla la adecuación, coherencia y cohesión escrita
 - El recurso al *Elevator Pitch* desarrolla la precisión y síntesis escrita
 - El recurso al *Elevator Pitch* desarrolla la comunicación escrita no verbal
7. Señala el ámbito más desarrollado en el aprendizaje por recurso al *Elevator Pitch*
- Contenidos de lengua
 - Habilidades sociales
 - Contenidos y habilidades
 - Habilidades individuales
8. Señala el contenido más trabajado durante la elaboración oral del *Elevator Pitch*
- Gramática
 - Léxico
 - Fonética y fonología
 - Coherencia, fluidez, cohesión y adecuación
9. Señala el contenido más trabajado durante la elaboración escrita del *Elevator Pitch*
- Gramática
 - Léxico
 - Sintaxis
 - Ortografía
10. Señala en una escala de 1 a 5 siendo: 1 Totalmente de acuerdo; 2 Totalmente en desacuerdo; 3 Parcialmente de acuerdo; 4 Parcialmente en desacuerdo; 5 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- El recurso al *Elevator Pitch* promueve la reflexión
 - El recurso al *Elevator Pitch* estimula la empatía
 - El recurso al *Elevator Pitch* fortalece la autoestima
 - El recurso al *Elevator Pitch* estimula el autoaprendizaje
 - El recurso al *Elevator Pitch* promueve la colaboración discente

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Edad: _____
2. Sexo: Mujer Hombre
3. Nacionalidad: _____
4. Licenciatura: _____ Curso: _____