



Integración de las metodologías activas el enfoque comunicativo para el aprendizaje del español como L2¹

Santiago Pozo-Sánchez, Jesús López-Belmonte
y María Dolores Pistón-Rodríguez

Debido a la gran importancia que la interacción y la sociabilización tienen dentro del enfoque comunicativo, especialmente en los inmigrantes menores escolarizados que llegan a España sin el dominio del idioma necesario para poder seguir las clases con normalidad, los principios socioconstructivistas de las metodologías activas pueden suponer un importante influjo optimizador para adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades del contexto socioeducativo actual. El objetivo de esta investigación es analizar la incidencia de las metodologías activas en el enfoque comunicativo en lo relativo a las cuatro dimensiones que constituyen el estudio: actitudinal, efectiva, interactiva y lingüística. Para ello se ha articulado un diseño experimental de corte descriptivo y correlacional, fundamentado en una metodología cuantitativa de tipo pretest-postest. La muestra de estudio se compone de 27 alumnos que participan en un Programa de Inmersión Lingüística, dentro del nivel Plataforma (A2) del MCERL, cuya lengua materna es el *dariya* o árabe marroquí. Los resultados obtenidos reflejan que la integración de las metodologías activas dentro del enfoque comunicativo en el aprendizaje del español como segunda lengua es significativamente más positiva que su aplicación mediante una metodología tradicional a nivel actitudinal, interactivo, efectivo y dentro del trabajo de las competencias lingüísticas relacionadas con la oralidad.

Palabras clave: metodologías activas, enfoque comunicativo, español como segunda lengua, metodología tradicional, diseño experimental.

Integration of active methodology in the communicative approach to learning Spanish as L2. Due to the great importance that interaction and socialization have within the communicative approach, especially in immigrant minors in school who arrive in Spain without the

command of the language necessary to be able to follow classes normally, the socio-constructivist principles of active methodologies can represent an important optimizing influence to adapt the teaching and learning process to the needs of the current socio-educational context. The objective of this research is to analyze the incidence of active methods in the communicative approach in relation to the four dimensions that make up the study: attitudinal, effective, interactive and linguistic. Therefore, an experimental design of descriptive and correlational cut has been articulated, based on a quantitative methodology of the pre-test/post-test type. The study sample is made up of 27 students who participate in a Language Immersion Program, within the Platform level (A2) according to the CEFR, whose mother tongue is Dariya or Moroccan Arabic. The obtained results reflect that the integration of active methods within the communicative approach in learning Spanish as a second language is significantly more positive than its application through a traditional methodology at the attitudinal, interactive, and effective level and within the work of related linguistic competences with orality.

Keywords: active methodology, communicative approach, Spanish as a second language, traditional methodology, experimental design.

1. Introducción

Ofrecer al alumnado una educación actualizada y optimizada supone poder implementar de manera adecuada las metodologías activas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las metodologías activas han supuesto una auténtica revolución educativa al voltear los roles establecidos por la enseñanza tradicional en la que el docente era el protagonista del aula y el alumnado participaba pasivamente. Han sabido aprovechar los avances en el campo tecnológico para convertirse en auténticos aliados de los recursos tecno-pedagógicos (Cabero-Almenara, 2021). La integración de los dispositivos electrónicos y de los recursos digitales dentro de las metodologías activas ha sido totalmente efectiva, potenciando aún más sus bondades y beneficios, y convirtiéndose en instrumentos imprescindibles (Crawford *et al.*, 2020).

Desde un punto de vista analítico, las metodologías activas transforman el proceso educativo al priorizar la participación del alumnado, pero su efectividad depende de un análisis crítico de sus beneficios y limitaciones. Entre sus fortalezas, fomentan la autonomía y la motivación al invo-

lucrar a los estudiantes en la construcción activa del conocimiento, como demuestran estudios recientes que destacan su impacto en el compromiso académico (Cabero-Almenara, 2021). Sin embargo, estas ventajas se ven condicionadas por desafíos prácticos, como la necesidad de una planificación rigurosa para evitar la desorganización en actividades colaborativas, que puede derivar en una distribución desigual del trabajo o en la percepción de pérdida de tiempo lectivo (Zuhir *et al.*, 2021). Este análisis revela que, aunque las metodologías activas potencian un aprendizaje significativo, su implementación requiere formación docente continua y una gestión temporal precisa para superar las barreras estructurales y maximizar su impacto en contextos educativos diversos.

Por otra parte, dentro del campo concreto de la enseñanza de las lenguas, el enfoque comunicativo ha sabido buscar esa actualización pedagógica para adaptarse a las necesidades del alumnado actual y las metodologías activas han resultado ser un complemento indispensable para su óptima implantación (Fuentes *et al.*, 2019). Dada la gran importancia que la interacción y la sociabilización tienen dentro del enfoque comunicativo, los principios socioconstructivistas de las metodologías activas se integran naturalmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Moreno-Guerrero *et al.*, 2021).

Por ello, se torna fundamental la realización de investigaciones que analicen la incidencia de la integración de las metodologías activas dentro del enfoque comunicativo en el aprendizaje de las lenguas, en comparación con su aplicación mediante una metodología tradicional. Estas investigaciones serán cruciales para conocer la efectividad de esta combinación pedagógica, pero también permitirá conocer sus principales debilidades para solventarlas y tener presente sus fortalezas para potenciarlas.

Como toda propuesta metodológica, la puesta en práctica de las metodologías activas presenta ventajas e inconvenientes en su aplicación. Es importante conocer las potencialidades que presenta un método didáctico, pero igual de importante es conocer las posibles limitaciones derivadas de su implementación (Pozo-Sánchez *et al.*, 2020).

La literatura científica refleja multitud de investigaciones que avalan los beneficios de la implementación de las metodologías activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Colomer *et al.*, 2020; Gámiz-Sánchez, 2017):

- Transforma el proceso de enseñanza y aprendizaje en un procedimiento eficaz;
- Fomenta el compromiso y la responsabilidad para alcanzar la función didáctica;
- Mejora la memorización al promover el uso de todas las facultades mentales;

- Pretende la formación del alumno de forma transversal, integral y autocrítica;
- Su paidocentrismo propicia la construcción de conocimientos de manera autónoma;
- Fomenta el aprendizaje por descubrimiento para la búsqueda de certezas;
- Genera un alto nivel de participación y motivación en el alumnado.

Por otra parte, algunos estudios advierten que la implementación de las metodologías activas presenta algunas limitaciones a tener en cuenta (Ciroma, 2014; Flogie y Aberšek, 2019; Yunus *et al.*, 2013), como requerir el esfuerzo y la constancia tanto del profesorado como del alumnado. Un mal diseño o una mala implementación de la temporalización de las programaciones de aula puede generar dificultades para impartir la totalidad de contenidos curriculares propuestos. Puede generar momentos de desorganización y de indisciplina cuando no se explican las instrucciones con claridad y concisión. Algunas tareas pueden generar reparticiones no equitativas del trabajo. El diseño ineficaz de algunas actividades puede provocar una mala gestión del tiempo. Puede verse afectado por las malas relaciones entre los alumnos preexistentes al momento de la implementación metodológica. Puede originarse cierta resistencia ante métodos de evaluación alternativos.

Un desafío clave en la implementación de metodologías activas es la percepción de pérdida de tiempo en la enseñanza, como señalan Sanches-Ferreira (1991) y Sanches-Ferreira y Santos (2000), debido al tiempo requerido para planificar actividades interactivas y gestionar dinámicas grupales. En el aprendizaje del español como L2, por ejemplo, actividades como el *role-playing* o los proyectos colaborativos demandan una preparación detallada para definir roles, objetivos y plazos, lo que puede reducir el tiempo dedicado a los contenidos lingüísticos si no se gestiona adecuadamente. Esta limitación se acentúa en aulas con estudiantes inmigrantes, donde las diferencias lingüísticas o culturales pueden prolongar las fases de organización. Para mitigar esta pérdida de tiempo, es esencial que los docentes diseñen actividades con instrucciones claras y empleen estrategias de gestión temporal, como cronogramas detallados, que equilibren la flexibilidad de las metodologías activas con la cobertura efectiva del currículo.

Las metodologías activas, combinadas con el enfoque comunicativo, ofrecen un marco idóneo para el aprendizaje del español como L2 en contextos de inmigración, al abordar las necesidades lingüísticas y socioculturales de los estudiantes. Actividades como el *role-playing* o el aprendizaje basado en proyectos permiten a los inmigrantes practicar el español en escenarios auténticos, como diálogos en contextos laborales

o sociales, lo que no solo mejora la competencia comunicativa, sino que también facilita su integración social al desarrollar confianza y habilidades interculturales (Boussif *et al.*, 2024). En aulas multiculturales, las dinámicas grupales pueden verse afectadas por diferencias culturales o lingüísticas, lo que exige un diseño pedagógico inclusivo que contemple la diversidad y promueva la equidad en la participación (Maldonado-Fuentes y Rodríguez-Alveal, 2016).

Las limitaciones presentadas por el enfoque oral y la metodología audiolingüe propició que comenzaran a florecer nuevas propuestas pedagógicas para el aprendizaje de la lengua (Swan, 1985). Durante el último tercio del siglo XX muchos lingüistas, especialmente del mundo anglosajón, advirtieron que la competencia lingüística no debía ser el único objetivo dentro del aprendizaje de la lengua y –en consecuencia– promovieron el fomento de la competencia comunicativa como aspecto clave para el aprendizaje de la lengua extranjera (Galloway, 1993; Luzón-Encabo y Soria-Pastor, 1999). Desde ese momento, se sientan las bases de un nuevo concepto del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera y se conjugan los descubrimientos investigativos en el campo de la lingüística funcional, la sociolingüística y la pragmalingüística (Dolle y Willems, 1984). El mundo académico europeo y norteamericano se centró –por tanto– en establecer un método alternativo para adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas a la nueva realidad socioeconómica, política y cultural imperante, naciendo así el enfoque comunicativo (Littlewood, 1998; Vila, 1989).

Partiendo del enfoque nocional-funcional, el enfoque comunicativo se define como un modelo pedagógico que tiene como objetivo la capacitación del alumno para llevar a cabo el proceso comunicativo de forma real con otro hablante de una lengua extranjera, tanto oralmente como de forma escrita (Yu, 2001). De esta forma, el enfoque comunicativo aborda textos, audios y materiales didácticos intrínsecamente conectados con la realidad para llevar a cabo actividades que pretenden imitarla (Ahmad y Rao, 2013; Gabbiani, 2007).

En esta línea, el enfoque comunicativo establece que, para que la comunicación se desarrolle de forma óptima, no es suficiente con aprender un gran compendio de palabras, reglas y funciones, siendo fundamental que, además de esto, se pongan en práctica dichos conocimientos mediante interacciones orales para poder establecer una óptima correlación entre signifiante, significado y situación comunicativa (Basta, 2011; Jin, 2008).

El enfoque comunicativo experiencial, propuesto por Fernández-Corbacho (2015), enriquece el enfoque comunicativo tradicional al priorizar experiencias inmersivas que conectan el aprendizaje lingüístico con contextos significativos de la vida real, potenciando la retención

y la motivación del alumnado. Este enfoque se alinea con las metodologías activas al emplear actividades como simulaciones de situaciones cotidianas (por ejemplo, interacciones en un mercado o trámites administrativos), que resultan especialmente efectivas en la enseñanza del español como L2 para inmigrantes, ya que facilitan la adquisición de competencias comunicativas mientras abordan necesidades prácticas de integración social. Sin embargo, su implementación requiere un diseño cuidadoso para garantizar que las experiencias sean culturalmente relevantes y accesibles, especialmente en aulas multiculturales donde las diferencias de contexto pueden influir en la participación.

Siguiendo a Amado-Maqueo (2006), las actividades del enfoque comunicativo se articulan con base en tres principios básicos: a) Se propone una necesidad real o una cuestión que alguno de los interlocutores necesita averiguar y/o solventar para que exista una necesidad comunicativa real; b) Existe libertad por parte de los hablantes para elegir el contenido del que se quiere hablar y la forma en la que se quiere decir; c) Se presta especial atención a las contestaciones verbales y no verbales de los interlocutores para que puedan entender, a modo de retroalimentación, si están alcanzando los objetivos formulados para el proceso comunicativo.

Por esta razón, una de las actividades especialmente positivas para aplicar dentro del enfoque comunicativo es la representación de roles o *role-playing*, ya que permite establecer situaciones comunicativas reales, desarrollar la competencia comunicativa y favorecer profusamente la motivación del alumno (Cuitiño-Ojeda *et al.*, 2019; Pérez-Suárez y Leyva-Arias, 2015). Por otro lado, la realización de proyectos de trabajo permite fomentar el trabajo colaborativo y dotar al alumno de una gran capacidad de autonomía y autorregulación para la búsqueda de la información y repartición de tareas, todo ello para llegar a un informe final que podrá ser expuesto ante la clase y fomentar los procesos de interacción intergrupal (Chua y Soon, 2021; Stamgaliyeva, 2021).

En consecuencia, nos encontramos ante un enfoque en el que la comunicación en la lengua meta es fundamental, reservando la primera lengua para casos especiales en los que se necesite de un alto grado de especificidad y abstracción (Thamarana, 2015). La gramática se presenta de manera inductiva, aunque también pueden darse explicaciones rápidas a nivel gramatical cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje lo requiera (Shah-Jabeen, 2014). En una línea similar a los preceptos de las metodologías activas, el enfoque comunicativo considera el libro de texto como un material interesante, pero que en ningún caso puede erigirse como el sustento principal del proceso instructor, ya que debe enriquecerse con otra tipología de recursos y materiales didácticos que fomenten la resolución de problemas y el aprendizaje por descubrimiento (García-López, 2015).

La predominancia de los libros de texto en la enseñanza de lenguas, descrita como “manualocracia” por Belona-Vasconcelos (2012), limita la flexibilidad pedagógica al estructurar rígidamente el proceso educativo, lo que puede obstaculizar la implementación de metodologías activas y el enfoque comunicativo. En la línea de esta autora, en el aprendizaje del español como L2, especialmente para inmigrantes, los manuales a menudo priorizan contenidos genéricos que no reflejan las necesidades socioculturales específicas de este alumnado, como vocabulario para trámites migratorios o interacciones comunitarias. Esta rigidez puede restringir la creatividad docente y la adaptación de actividades auténticas, como *role-playing*, que fomentan la competencia comunicativa en contextos reales. Para contrarrestar la manualocracia, es crucial complementar los libros de texto con recursos dinámicos, como materiales auténticos (videos, audios) y actividades diseñadas por los docentes, que promuevan la autonomía y la interacción en aulas multiculturales.

En definitiva, incorporar los principios de las metodologías activas y las potencialidades de la inclusión de los recursos tecnológicos y las plataformas digitales puede suponer un importante influjo actualizador al enfoque comunicativo, aprovechando sus bondades intrínsecas y potenciándolas mediante la innovación pedagógica en una época marcada por la Covid-19 (García-Peñalvo y Corell, 2020). Esta pandemia ha derivado en una transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje, pasando a distintos escenarios poco comunes para los docentes y discentes hasta el momento, como la virtualidad completa y la semi-presencialidad. Todo ello supuso una adaptación brusca e inesperada tanto a nivel metodológico como evaluativo, de los agentes educativos mencionados (Corell-Almuzara *et al.*, 2021). Dicha adaptación cobra aún más relevancia –si cabe– en torno a los debates actuales sobre la inteligencia artificial y la educación híbrida, que han enriquecido la implementación de metodologías activas en la enseñanza de lenguas, potenciando el enfoque comunicativo en entornos diversos (Rodríguez-Fuentes, 2024). Por su parte, la educación híbrida combina la interacción presencial con plataformas digitales como Microsoft Teams, facilitando actividades colaborativas que simulan contextos comunicativos reales, especialmente relevantes para estudiantes inmigrantes que requieren flexibilidad en el acceso educativo (Cárdenas, 2025). No obstante, la dependencia de estas tecnologías plantea desafíos, como la brecha digital que limita el acceso equitativo, lo que exige estrategias inclusivas para garantizar que todos los estudiantes se beneficien de estas innovaciones.

1. Justificación y objetivos

A pesar de los avances del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, persisten lagunas teóricas y prácticas que justifican la necesidad de investigar su integración con metodologías activas, especialmente en el aprendizaje del español como lengua segunda (L2) para inmigrantes. El enfoque comunicativo tradicional, aunque efectivo para desarrollar competencias lingüísticas, a menudo carece de flexibilidad para abordar las necesidades socioculturales y emocionales de poblaciones diversas, como los inmigrantes, quienes requieren contextos de aprendizaje que simulen situaciones reales de integración social, como trámites administrativos o interacciones laborales (Boussif *et al.*, 2024). Esta limitación se agrava por la dependencia de materiales estandarizados, como los manuales, que no siempre responden a las particularidades de este grupo poblacional, lo que reduce la motivación y la relevancia del aprendizaje (Villegas-Paredes, 2022). La presente investigación busca llenar esta laguna al explorar cómo las metodologías activas pueden superar estas deficiencias, promoviendo un aprendizaje más contextualizado y significativo.

El problema específico que motiva esta investigación radica en la insuficiente adaptación del enfoque comunicativo tradicional a las demandas de los estudiantes inmigrantes, quienes enfrentan barreras lingüísticas, culturales y sociales que requieren enfoques pedagógicos dinámicos. Estudios previos señalan que el enfoque comunicativo, centrado en la interacción oral y escrita, no siempre logra fomentar la autonomía ni abordar las necesidades prácticas de integración de los inmigrantes, como la capacidad de comunicarse en contextos cotidianos específicos (Boussif *et al.*, 2024). Las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos o el *role-playing*, ofrecen una solución al permitir a los estudiantes practicar el español en escenarios auténticos, lo que no solo mejora la competencia comunicativa, sino que también fortalece la confianza y la integración sociocultural. Esta investigación se justifica por la necesidad de evaluar empíricamente la eficacia de esta integración frente a métodos tradicionales, identificando cómo las metodologías activas pueden optimizar el aprendizaje del español como L2 en este grupo poblacional.

La innovación educativa, entendida como la introducción de prácticas que transforman los procesos de enseñanza-aprendizaje para responder a necesidades específicas en un contexto dado (Maldonado-Fuentes y Rodríguez-Alveal, 2016), es central en esta propuesta. En el contexto del aprendizaje del español como L2 para inmigrantes, los métodos innovadores se refieren a estrategias que rompen con la rigidez

de los enfoques tradicionales, mediante la incorporación de actividades interactivas y recursos tecnológicos que fomentan la autonomía y la contextualización. Por ejemplo, siguiendo nuevamente a Maldonado-Fuentes y Rodríguez-Alveal (2016), el uso de simulaciones digitales o proyectos colaborativos basados en problemas reales se considera innovador en aulas multiculturales, donde la diversidad cultural exige enfoques flexibles, aunque en otros contextos estas prácticas podrían ser estándares. Por ello, esta investigación busca definir y evaluar estas innovaciones en el marco del enfoque comunicativo, contribuyendo a un modelo pedagógico más inclusivo y adaptado a las necesidades de los inmigrantes.

Asimismo, las metodologías activas innovadoras seleccionadas para esta investigación —aprendizaje basado en proyectos (ABP), aprendizaje cooperativo, aprendizaje invertido (*flipped learning*), técnicas gamificadas y *role-playing*— se definieron como innovadoras por su capacidad para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje al responder a las necesidades específicas de los estudiantes inmigrantes aprendiendo español como L2, promoviendo autonomía y contextualización (Cuitiño-Ojeda *et al.*, 2019). El ABP fomenta la resolución de problemas reales, como crear un folleto comunitario, integrando competencias lingüísticas y socioculturales. El aprendizaje cooperativo promueve la interacción grupal, crucial para desarrollar habilidades comunicativas en aulas multiculturales. El aprendizaje invertido permite a los estudiantes explorar contenidos (por ejemplo, videos gramaticales) antes de la clase, maximizando el tiempo para la práctica interactiva. Las técnicas gamificadas, como cuestionarios digitales, aumentan la motivación, mientras que el *role-playing* simula situaciones cotidianas (por ejemplo, trámites migratorios), fortaleciendo la competencia comunicativa. Estas metodologías fueron seleccionadas por su alineación con el enfoque comunicativo y su idoneidad para contextos multiculturales, donde la flexibilidad y la autenticidad son esenciales, frente a otras opciones como el aprendizaje basado en problemas, que podría requerir mayor dominio lingüístico inicial (Chua y Soon, 2021; Stamgaliyeva, 2021).

De esta forma, el objetivo general de la investigación es analizar la incidencia de la integración de las metodologías activas innovadoras dentro del enfoque comunicativo en el aprendizaje del español como segunda lengua, en comparación con su aplicación mediante una metodología tradicional. Concretamente, se pretende analizar la incidencia estas metodologías en el enfoque comunicativo en lo relativo a las cuatro dimensiones que articulan el estudio: actitudinal, efectiva, interactiva y lingüística.

Para la óptima consecución del objetivo marcado, se han formulado un conjunto de objetivos específicos que se exponen a continuación:

- Determinar la contribución al ámbito actitudinal de las metodologías activas y del enfoque tradicional para el aprendizaje del español bajo un enfoque comunicativo;
- Cuantificar la incidencia en la interacción del alumno de las metodologías activas y del enfoque tradicional para el aprendizaje del español bajo un enfoque comunicativo;
- Ponderar el efecto en la capacidad efectiva del discente de las metodologías activas y del enfoque tradicional para el aprendizaje del español bajo un enfoque comunicativo;
- Determinar el grado de contribución a las competencias lingüísticas del MCERL de las metodologías activas y del enfoque tradicional para el aprendizaje del español bajo un enfoque comunicativo.

2. Metodología

2.1. Diseño de investigación y análisis de datos

La investigación se configuró con base en un diseño experimental de corte descriptivo y correlacional, fundamentado en una metodología cuantitativa de tipo pretest/postest (Hernández *et al.*, 2014).

Para el tratamiento de los datos a nivel estadístico se emplearon descriptivos básicos como la media (M) y desviación típica (DT), así como coeficientes de tendencia para la distribución muestral como el coeficiente de asimetría de Pearson (Asim) y el coeficiente de apuntamiento de Fisher (Kurt). Para la comparación de los valores obtenidos en el pretest/postest se empleó la t-Student, comparando el tamaño del efecto mediante la d de Cohen y determinando el índice de correlación biserial (r). Para ello, se tomó un valor de $p < 0.05$ como diferencia estadísticamente significativa. Para llevar a cabo el despliegue estadístico se utilizó el software SPSS versión 25.

2.2. Participantes

La muestra de estudio se compone de 27 alumnos que cursan sus estudios en un centro educativo de la Ciudad Autónoma de Ceuta (España). Estos alumnos participan en el Programa de Inmersión Lingüística del centro (PIL) y se encuentran dentro del nivel de Plataforma (A2) según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) en el aprendizaje de español. Se trata de alumnos con un limitado manejo del español, ya que pertenecen a núcleos familiares de llegada reciente a

España procedente de Marruecos (inferior a cinco años en todos los casos). De esta forma, se trata de inmigrantes de primera generación que se han visto incluidos dentro del itinerario educativo español según su edad biológica, pero sin contar con la herramienta fundamental –la de la lengua– que le permita poder seguir el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera adecuada.

La elección de la muestra se ha llevado a cabo a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, dada la facilidad de acceso. Al margen del PIL, estos sujetos se encuentran cursando los cuatro cursos que configuran la Educación Secundaria Obligatoria, desde primer a cuarto curso, con una media de edad de 14,6 años y una distribución por sexos con predominio de los alumnos ($n = 21$; 77.8%) respecto de las alumnas ($n = 6$; 22.2%). Este enfoque limita la validez externa, ya que los resultados podrían no ser generalizables a otras poblaciones o contextos educativos con características demográficas o culturales distintas, como estudiantes adultos o aulas con mayor diversidad lingüística. Estas limitaciones se mitigan parcialmente por la homogeneidad del grupo y el diseño controlado de la intervención, que priorizó la profundidad en el análisis de las dimensiones actitudinal, efectiva, interactiva y lingüística. No obstante, futuras investigaciones con muestras más amplias y probabilísticas podrían fortalecer la aplicabilidad de los hallazgos.

2.3. Instrumento

El instrumento para la recogida de datos de investigación es un cuestionario confeccionado *ad hoc* y compuesto por 18 ítems distribuidos en cinco dimensiones. Estas dimensiones han sido concretadas en un conjunto de variables, las cuáles se explican a continuación junto con su respectiva conceptualización (Tabla 1).

Dimensión	Variables	Objeto de estudio
Sociodemográfica	Sexo	Sexo del participante: Hombre o mujer
	Edad	Años de edad de participante
	Curso	Curso escolar del participante
Actitudinal	Participación	Contribución al fomento de las intervenciones y las colaboraciones en el desarrollo de las sesiones
	Motivación	Contribución al desarrollo de sesiones estimulantes
	Facilidad	Grado de facilidad que presenta la implementación metodológica
Interactiva	Profesorado	Grado de interacción entre alumno y profesor
	Compañeros	Grado de interacción entre los alumnos
	Contenidos	Facilidad para el acceso y la elección de los materiales y/o contenidos didácticos
Efectiva	Autonomía	Contribución a la autorregulación del participante de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje
	Pens. Crítico	Facilidad para desarrollar y poner en práctica el pensamiento reflexivo y crítico
	Pens. Creativo	Contribución al fomento del pensamiento creativo y a las acciones inventivas de los participantes
	Res. Problemas	Contribución a la capacidad para la resolución de problemas.
Competencia lingüística	Comp. Auditiva	Capacidad para captar las ideas principales de textos breves y sencillos y de usar vocabulario cotidiano sobre temas de interés
	Comp. Lectora	Capacidad para leer textos muy breves y sencillos, sabiendo encontrar información específica relevante
	Interacción oral	Capacidad para socializar sobre temas cotidianos, de forma breve, sencilla y con ayuda del receptor
	Expresión oral	Capacidad para usar expresiones y oraciones descriptivas sencillas sobre mis experiencias vitales
	Expresión escrita	Capacidad para escribir mensajes cortos y sencillos sobre necesidades y solicitudes

Tabla 1. *Estructura dimensional del cuestionario del instrumento de investigación*

Las respuestas de la dimensión sociodemográfica son de opción predefinida (ej.: hombre/mujer), mientras que en el resto de las dimensiones siguen un patrón de respuesta tipo *Likert* de cuatro puntos, donde el valor 1 corresponde con el más bajo y el valor 4 corresponde con el más alto.

La dimensión *sociodemográfica* determina el sexo, la edad y el curso académico de los participantes. Por otro lado, la dimensión *actitudinal*

pretende cuantificar el grado de contribución de la metodología a la mejora de la actitud del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, la dimensión *interactiva* trata de concretar cómo contribuye la metodología empleada a la comunicación recíproca entre los integrantes del proceso instructor (docente y discentes) y la capacidad para acceder y elegir los contenidos pedagógicos. Por su parte, la dimensión *efectiva* determina aspectos procedimentales (autonomía, creatividad, reflexividad, y capacidad resolutoria) que pueden desarrollarse con la implementación metodológica. Por último, la dimensión de *Competencia lingüística* pretende analizar el grado de contribución de la metodología a la adquisición de las competencias lingüísticas del MCERL para el nivel A2.

En cuanto a la validación del cuestionario, esta se efectuó en primera instancia por método Delphi. Cinco expertos en el campo de conocimiento fueron los encargados de llevar a cabo una evaluación del instrumento. Las observaciones emitidas fueron analizadas mediante los estadísticos Kappa de Fleiss (0.84) y W de Kendall (0.83), cuyos resultados confirman la concordancia y pertinencia de la retroalimentación. Seguidamente, se materializó un análisis factorial exploratorio mediante el método de componentes principales. Tanto en la prueba de esfericidad de Bartlett, para conocer la dependencia entre las variables (2173.83; $p < 0.001$), como en el test de Kaiser-Meyer-Olkin, para descubrir la adecuación muestral, se obtuvieron valores adecuados (KMO = 0.83). Asimismo, para calcular los índices de fiabilidad y consistencia interna de la herramienta diseñada se aplicaron pruebas como el Alfa de Cronbach (0,86) la fiabilidad compuesta (0,82) y la varianza media extractada (0,81), obteniéndose valores pertinentes.

2.4. Procedimiento

El proceso de investigación se llevó a cabo en tres etapas principales. Primero, se aplicó un instrumento para evaluar el nivel inicial de los alumnos, quienes seguían una metodología tradicional dentro del enfoque comunicativo (pretest). Luego, se implementó una intervención pedagógica que incorporó propuestas pedagógicas innovadoras, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el *flipped learning*, la gamificación y el *role-playing*. Finalmente, se volvió a aplicar el instrumento (postest) para comparar los resultados obtenidos con la metodología tradicional frente a los de la metodología innovadora.

La recolección de datos se realizó en dos sesiones, una para el pretest y otra para el postest, con explicaciones claras de los ítems en el idioma original y en *dariya*, la lengua materna de los participantes, asegurando que la traducción estuviera validada para evitar sesgos. El mismo docen-

te llevó a cabo ambas fases, siguiendo principios pedagógicos definidos en la tabla 2, lo que ayudó a mantener consistencia en el estilo de enseñanza.

Periodo	Método tradicional expositivo (pretest)	Metodología activa (postest)
Antes de la sesión lectiva	Si el profesor ha facilitado material impreso o ha marcado las pautas en la sesión anterior, el alumno aborda opcionalmente su lectura. Por su parte el profesor elabora la presentación teórica de los contenidos a impartir en la próxima sesión.	El docente sube el material de la próxima sesión en formato digital e interactivo a la plataforma educativa Google Classroom (<i>flipped learning</i>). En muchos casos se trata de explicaciones virtuales que los alumnos deben visualizar desde su propio <i>smartphone</i> , su ordenador personal o desde el equipo facilitado por el propio centro.
Durante la sesión lectiva	El docente expone los contenidos de forma oral y toma una actitud activa dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Apoya su explicación en la pizarra digital, pero solo emplea este recurso como medio de proyección. El alumno atiende la explicación del profesor y toma una actitud pasiva, preguntando las dudas y respondiendo las preguntas individuales del profesor cuando se le requiere.	El alumno realiza actividades dinámicas e innovadoras de alto contenido práctico y de forma activa. El profesor se convierte en un orientador que tutoriza al alumno en su propia construcción del aprendizaje. Procura un aprendizaje individualizado y fundamentado en el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje invertido, el <i>role playing</i> y la gamificación.
Después de la sesión lectiva	El alumno completa las actividades que el docente ha marcado para que fueran realizadas tras finalizar la sesión. Estas actividades refuerzan los contenidos explicados durante la sesión lectiva y serán corregidas en la siguiente sesión, en la que —además— se seguirán abordando nuevos contenidos a partir de nuevas explicaciones.	El profesor aborda la realización de nuevo material para subir a la plataforma digital. Asimismo, complementa la retroalimentación realizada en clase mediante mensajes individualizados. El alumno continúa trabajando en la plataforma, realiza las actividades interactivas propuestas y visualiza la explicación virtual de la siguiente sesión.

Tabla 2. *Implementación metodológica de las sesiones*

Los contenidos se trabajaron durante 20 sesiones lectivas, divididas equitativamente: 10 antes del pretest y 10 antes del postest. Estos formaban parte del Programa de Inmersión Lingüística (nivel A2 del MCERL) e incluían funciones lingüísticas como expresar opiniones o socializar, la creación de textos como cartas, correos o cómics, el estudio de la gramática de oraciones simples y verbos, vocabulario relacionado con temas como salud, educación o tecnología, y la corrección ortográfica, con énfasis en tildes, puntuación y homónimos.

3. Resultados

En lo concerniente al análisis paramétrico de los resultados obtenidos en el pretest (tabla 3) y en el postest (tabla 4), podemos observar cierta variabilidad entre ambos casos.

Variable	Escala Likert n (%)				Parámetros			
	1	2	3	4	M	DT	Asim	Kurt
Participación	12 (44.4)	9 (33.3)	4 (14.8)	2 (7.4)	1.85	0.93	0.91	-0.25
Motivación	7 (25.9)	12 (44.4)	6 (22.2)	2 (7.4)	2.11	0.87	1.27	-0.48
Facilidad	6 (22.2)	15 (55.6)	5 (18.5)	1 (3.7)	2.04	0.74	1.39	0.15
Profesorado	10 (37)	14 (51.9)	2 (7.4)	1 (3.7)	1.78	0.74	1.06	1.08
Compañeros	8 (29.6)	13 (48.1)	6 (22.2)	0 (0)	1.93	0.72	1.29	-1.05
Contenidos	4 (14.8)	12 (44.4)	9 (33.3)	2 (7.4)	2.33	0.82	1.63	-0.5
Autonomía	11 (40.7)	12 (44.4)	3 (11.1)	1 (3.7)	1.78	0.79	0.99	0.42
Pens. Crítico	7 (25.9)	14 (51.9)	4 (14.8)	2 (7.4)	2.04	0.84	1.24	0.1
Pens. Creativo	12 (44.4)	11 (40.7)	4 (14.8)	0 (0)	1.7	0.71	0.99	-0.92
Res. Problemas	6 (22.2)	13 (48.1)	6 (22.2)	2 (7.4)	2.15	0.85	1.35	-0.34
Comp. Auditiva	4 (14.8)	12 (44.4)	9 (33.3)	2 (7.4)	2.33	0.82	1.63	-0.5
Comp. Lectora	3 (11.1)	8 (29.6)	13 (48.1)	3 (11)	2.59	0.83	1.92	-0.45
Interacción oral	4 (14.8)	14 (51.9)	7 (25.9)	2 (7.4)	2.26	0.8	1.58	-0.2
Expresión oral	5 (18.5)	12 (44.4)	8 (29.6)	2 (7.4)	2.26	0.84	1.49	-0.55
Expresión escrita	3 (11.1)	6 (22.2)	11 (40.7)	7 (25.9)	2.81	0.94	1.92	-0.72
M Totalizada	102 (25)	177 (44)	97 (24)	29 (7)	2.13	0.87	1.3	-0.54

Tabla 3. *Análisis paramétrico de los resultados reportados en el pretest*

Variable	Escala Likert n (%)				Parámetros			
	1	2	3	4	M	DT	Asim	Kurt
Participación	3 (11.1)	7 (25.9)	11 (40.7)	6 (22.2)	2.74	0.93	1.88	-0.75
Motivación	3 (11.1)	4 (14.8)	10 (37)	10 (37)	3.01	0.98	2.04	-0.52
Facilidad	6 (22.2)	12 (44.4)	7 (25.9)	2 (7.4)	2.19	0.86	1.37	-0.55
Profesorado	4 (14.8)	8 (29.6)	11 (40.7)	4 (14.8)	2.56	0.92	1.7	-0.79
Compañeros	3 (11.1)	5 (18.5)	11 (40.7)	8 (29.6)	2.89	0.96	1.98	-0.63
Contenidos	4 (14.8)	9 (33.3)	10 (37)	4 (14.8)	2.52	0.92	1.65	-0.82
Autonomía	3 (11.1)	9 (33.3)	11 (40.7)	4 (14.8)	2.59	0.87	1.83	-0.67
Pens. Crítico	3 (11.1)	5 (18.5)	9 (33.3)	10 (37)	2.96	1.01	1.96	-0.76
Pens. Creativo	3 (11.1)	5 (18.5)	10 (37)	9 (33.3)	2.93	0.98	1.97	-0.7
Res. Problemas	3 (11.1)	7 (25.9)	11 (40.7)	6 (22.2)	2.74	0.93	1.88	-0.75
Comp. Auditiva	3 (11)	9 (33.3)	12 (44.4)	3 (11)	2.56	0.83	1.87	-0.52
Comp. Lectora	3 (11)	9 (33.3)	12 (44.4)	3 (11)	2.56	0.83	1.87	-0.52
Interacción oral	2 (7.4)	4 (14.8)	14 (51.9)	7 (25.9)	2.96	0.84	2.34	0.1
Expresión oral	2 (7.4)	4 (14.8)	14 (51.9)	7 (25.9)	2.96	0.84	2.34	0.1
Expresión escrita	3 (11.1)	7 (25.9)	13 (48.1)	4 (14.8)	2.67	0.86	1.94	-0.48
M Totalizada	48 (12)	104 (26)	166 (41)	87 (21)	2.72	0.93	1.85	-0.76

Tabla 4. *Análisis paramétrico de los resultados reportados en el postest*

Las variables con mayor puntuación media obtenida en la puesta en práctica del enfoque comunicativo basado en una metodología tradicional se concentran en la dimensión de la competencia lingüística. Las variables del resto de dimensiones se sitúan en valores para la media cercanos o inferiores al segundo punto de la escala Likert ($M \leq 2.00$), por lo que los participantes no parecen considerar especialmente dinamizadora dicha propuesta metodológica. Se han obtenido puntuaciones especialmente bajas en comparación con el resto en las variables relacionadas con la capacidad para interactuar con el profesorado, en el fomento de la autonomía y en la contribución de la metodología en el desarrollo del pensamiento creativo.

En el caso de las medias obtenidas en la puesta en práctica del enfoque comunicativo basado en los principios de las metodologías activas, observamos un claro crecimiento que sitúa los valores de las todas las dimensiones analizadas muy cercanas al tercer punto de la escala Likert ($M \approx 3.00$). Los resultados obtenidos son especialmente positivos en la participación y motivación de la dimensión actitudinal, en las dimensiones interactiva y efectiva en general y en las variables relacionadas con la oralidad dentro de la dimensión de la competencia lingüística. Destaca particularmente el valor obtenido para la variable *Facilidad*, en la que observamos una puntuación cercana al segundo punto de la escala Likert, lo que refleja ciertos problemas por parte del alumno en la realización de las tareas propuestas y en el seguimiento de la clase lectiva.

En lo concerniente al análisis comparativo, podemos observar en la figura 1 las puntuaciones medias obtenidas en las distintas variables durante la aplicación del pretest y el postest. Si atendemos al valor consignado en la media totalizada, el valor conjunto de las variables en la puesta en práctica de las metodologías activas ($M = 2.72$) supera notablemente al valor totalizado consignado para la puesta en práctica de la metodología tradicional ($M = 2.13$). Encontramos valores similares en las variables no orales de la competencia lingüística (auditiva, lectora y escrita) en ambos casos (pretest y postest). Sin embargo, en las variables de interacción y expresión orales la metodología activa (postest) supera a la metodología tradicional (pretest). Sin embargo, observamos valores marcadamente superiores en el postest en las variables relacionadas con la participación, la motivación, la interacción con el profesorado y con los compañeros, así como con el fomento de la autonomía, del pensamiento crítico y del pensamiento creativo.

Continuando con el análisis comparativo, la tabla 5 muestra los resultados obtenidos para los valores de independencia entre test (pretest/postest). Dicho análisis se ha llevado a cabo mediante la prueba *t* de Student y tomando un valor estandarizado de $p < 0.05$ como diferencia estadísticamente significativa. Asimismo, se han establecido tres niveles

de fuerza de correlación (d) con su respectivo valor correctivo (r), de menor a mayor: bajo ($d < -0.3$; $r < -0.2$); medio ($d = [-0.3, -0.8]$) y alto ($d > -0.8$; $r > -0.5$).

Como podemos observar, no se ha constatado significancia estadística en las variables relacionadas con la facilidad de seguimiento de la metodología y con la interacción de los contenidos didácticos. Este resultado puede reflejar ciertas dificultades en el alumnado generadas durante la puesta en práctica de las metodologías activas, cuyas posibles causas serán desarrolladas posteriormente. Asimismo, dentro de la dimensión de la competencia lingüística, tan solo se han observado valores estadísticamente significativos en las competencias relacionadas con la interacción y la expresión oral, pero no en el resto. Esto refleja un mayor grado de adecuación de las metodologías activas al desarrollo de aspectos relacionados con la oralidad, pero no tanto en el ámbito de la lectoescritura.

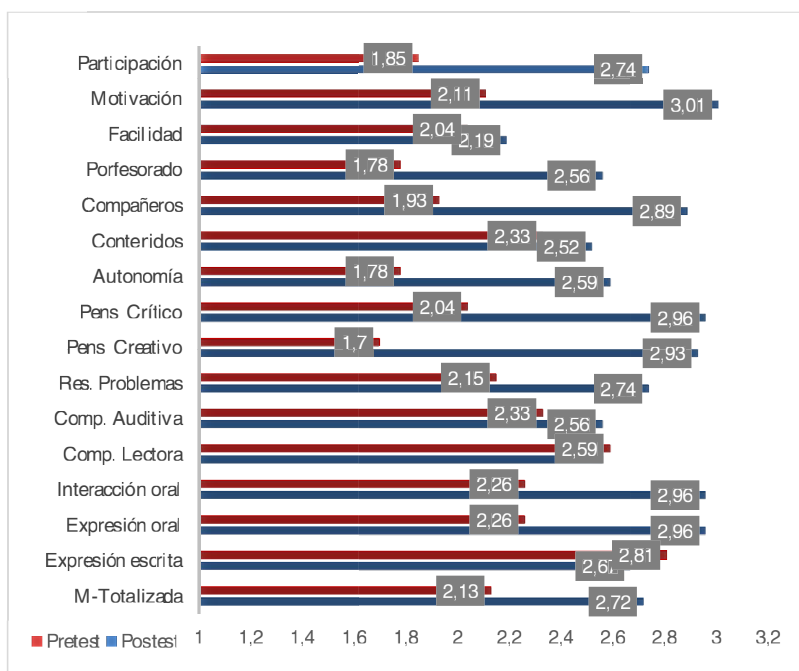


Figura 1. Análisis comparativo entre las medias obtenidas en ambos test

A pesar de ello, el resto de las variables relacionadas con las dimensiones actitudinal, interactiva y efectiva muestra resultados altamente positivos en la aplicación de las metodologías activas dentro del enfoque comunicativo. De esta forma, el enfoque comunicativo se ve reforzado

con la aplicación de estas metodologías en la participación y la motivación del alumno, en su grado de interacción con el profesorado y sus compañeros, en el desarrollo integral de la dimensión efectiva y en las variables orales de la competencia lingüística. En prácticamente todos los casos estadísticamente significativos se ha obtenido una fuerza de correlación media, salvo en la variable relacionada con el pensamiento creativo, donde obtenemos una alta correlación ($d = -1.44$; $r = 0.58$), siendo la variable más potenciada con la implementación de las metodologías activas respecto de la metodología tradicional.

4. Discusión y conclusiones

En este trabajo se ha analizado la incidencia de las metodologías activas en el enfoque comunicativo en lo relativo al ámbito actitudinal, efectivo, interactivo y lingüístico en comparación con la su implementación bajo una metodología de corte tradicional.

De este análisis se ha constatado que la aplicación de las metodologías activas dentro del enfoque comunicativo permite obtener valores muy superiores en aspectos relacionados con la participación, la motivación, la interacción con el profesorado y con los compañeros. Estos resultados concuerdan con las potencialidades de las metodologías activas expuestas por investigaciones previas (Colomer *et al.*, 2020; Gámiz-Sánchez, 2017; López-Núñez *et al.*, 2020), en las que constatan como principales beneficios de su aplicación el alto grado de participación y motivación el alumno, así como su capacidad para fomentar la socialización y las interacciones. Asimismo, los resultados obtenidos también coinciden con otras investigaciones que han analizado la implementación de propuestas pedagógicas activas dentro del enfoque comunicativo, en las que se constató que su puesta en práctica favorece la motivación del alumno (Cuitiño-Ojeda *et al.*, 2019; Pérez-Suárez y Leyva-Arias, 2015).

Por otro lado, en este estudio se ha podido constatar que las metodologías activas dentro del enfoque comunicativo favorecen el fomento de la autonomía, del pensamiento crítico y del pensamiento creativo. Estos resultados se encuentran en consonancia con lo expuesto por otras investigaciones que han analizado la incidencia de acciones pedagógicas centradas en el alumno dentro del enfoque comunicativo (Chua y Soon, 2021; Stangaliyeva, 2021).

A pesar de lo expuesto, conviene señalar que, dentro de los resultados obtenidos, se han constatado valores relativamente similares en las variables no orales de la competencia lingüística (auditiva, lectora y escrita) en comparación con las variables de interacción y expresión ora-

les, donde la metodología activa supera claramente a la metodología tradicional. Estos resultados preliminares, que indican un mayor impacto de las metodologías activas en la interacción y expresión oral frente a las competencias auditivas, lectoras y escritas en el aprendizaje del español como L2, se alinean con los principios del enfoque comunicativo y las metodologías activas descritos previamente. La literatura especializada destaca que estrategias como el *role-playing* y el aprendizaje cooperativo, al simular contextos comunicativos reales, fortalecen las habilidades orales al priorizar la interacción y la autenticidad, aspectos clave para estudiantes inmigrantes que necesitan comunicarse en situaciones cotidianas (Boussif *et al.*, 2024; Maldonado-Fuentes y Rodríguez-Alveal, 2016). Sin embargo, la menor mejora observada en las competencias no orales sugiere que, aunque efectivas para fomentar la comunicación oral, las metodologías activas podrían requerir un diseño más equilibrado que integre actividades específicas para reforzar la comprensión auditiva y la lectoescritura, como el análisis de textos auténticos o ejercicios de escritura estructurada. Esta cuestión puede suponer un importante punto de partida para analizar las causas de dichos resultados y desarrollar acciones pedagógicas que potencien las debilidades del enfoque comunicativo en este apartado concreto de la competencia lingüística, optimizando así su impacto en todas sus dimensiones (Fernández-Corbacho, 2015; García-Peñalvo y Corell, 2020).

En definitiva, se concluye que la incidencia de la integración de las metodologías activas dentro del enfoque comunicativo en el aprendizaje del español como segunda lengua es significativamente más positiva que su aplicación mediante una metodología tradicional a nivel actitudinal, interactivo, efectivo y dentro del trabajo de las competencias lingüísticas relacionadas con la oralidad.

En cuanto a las limitaciones del estudio, es necesario tener presente que el reducido tamaño de la muestra provoca que los resultados obtenidos deban considerarse con cautela. La presente investigación se trata de un estudio exploratorio que permite aportar información al campo de la literatura científica. Sus resultados pueden suponer el punto de partida para investigaciones más ambiciosas que permitan llevar a cabo una generalización de los resultados y/o su extrapolación a otros grupos poblacionales. Asimismo, la dificultad de la discusión de los resultados obtenidos en este trabajo ha podido constatarse, dada la complejidad de encontrar investigaciones específicas que analicen comparativamente la incidencia de la integración de las metodologías activas dentro del enfoque comunicativo en el aprendizaje del español como segunda lengua, con respecto a su aplicación mediante una metodología tradicional.

Como futura línea de investigación, se propone analizar la incidencia de los factores sociodemográficos sobre los resultados obtenidos. Es

decir, conocer en qué medida afecta el sexo, la edad, el curso o la nacionalidad –entre otros factores– a la manera en la que el alumnado se desenvuelve en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua durante la puesta en práctica de metodologías activas dentro del enfoque comunicativo. Del mismo modo, se propone llevar a cabo una investigación de corte similar sobre una muestra de participantes mayor. Esto permitirá reflexionar sobre los resultados obtenidos de forma más ambiciosa, además de permitir generalizaciones y extrapolación sobre los presumibles efectos de las metodologías activas en la puesta en práctica del enfoque comunicativo para la enseñanza del español como segunda lengua.

Santiago Pozo-Sánchez
Departamento de Didáctica de la
Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Granada
santiagopozo@ugr.es
ORCID: 0000-0001-8125-4990

Jesús López-Belmonte
Departamento de Didáctica
y Organización Escolar
Universidad de Granada
jesuslopez@ugr.es
ORCID: 0000-0003-0823-3370

María Dolores Pistón Rodríguez
Departamento de Métodos de Investigación
y Diagnóstico en Educación
Universidad de Granada
lolapiston@ugr.es
ORCID: 0000-0002-2464-2062

Recepción: 14/12/2022; Aceptación: 27/05/2025

Notas

- ¹ Proyecto I +D +I P21_00104 (PAIDI-2020): Comunidades Interactivas y Ambientes Híbridos de Aprendizaje que Facilitan la Orientación y Acción Tutorial para Jóvenes Vulnerables en Zonas Eracis Andaluzas. Y Grupo de Investigación sobre Educación y Tecnología para el siglo XXI. Código de registro SEJ-666. Universidad de Granada.

Referencias bibliográficas

- Ahmad, S., y Rao, C. (2013). Applying communicative approach in teaching English as a foreign language: A case study of Pakistaner. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (20), 187-203. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4597500.pdf>
- Amado-Maqueo, A. (2006). *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. Editorial Limusa.
- Basta, J. (2011). The role of the communicative approach and cooperative learning in higher education. *Factauniversitatis-series: Linguistics and Literature*, 9(2), 125-144. <http://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=0354-47021102125B>

- Belona-Vasconcelos, M. H. (2012). *Estereótipos culturais em manuais escolares de ELE nível A2 do 3.º CEB* (Master's thesis). Universidade de Aveiro (Portugal). <https://core.ac.uk/download/pdf/15570504.pdf>
- Boussif, I., Frutos, A. E., y Ibáñez-López, F. J. (2024). Metodologías y retos de la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnado inmigrante con dificultad lingüística en el sistema educativo español. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (41), 209-224.
- Cabero-Almenara, J. (2021). And COVID-19 transformed the educational system: reflections and experiences to learn. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 218-228. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5246>
- Cárdenas, R. (2025). La competencia interaccional de aula en las clases de inglés como segunda lengua por medio de la plataforma sincrónica Zoom. *Acción y Reflexión Educativa*, (50), 218-236. <https://doi.org/10.48204/j.are.n50.a6560>
- Chua, N. A., y Soon, G. Y. (2021). Performing communicative language teaching in Mandarin mobile learning. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 15(5), 87-99. <http://dx.doi.org/10.3991/ijim.v15i05.20899>
- Ciroma, Z. I. (2014). ICT and education: Issues and challenges. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(26), 98-98. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n26p98>
- Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D., yBubnys, R. (2020). Reflective learning in Higher Education: Active Methodologies for Transformative Practices. *Sustainability*, 12(9), 3827. <https://doi.org/10.3390/su12093827>
- Corell-Almuzara, A., López-Belmonte, J., Marín-Marín, J.-A., y Moreno-Guerrero, A.-J. (2021). COVID-19 in thefieldofeducation: Stateofthe art. *Sustainability*, 13(10), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su13105452>
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., y Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning y Teaching*, 3(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Cuitiño-Ojeda, J., Díaz, C., y Otárola, J. L. (2019). Promoción de la fluidez y precisión oral en inglés a través del role play. *Cuadernos de investigación Educativa*, 10(1), 43-62. <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2880>
- Dolle, D., y Willems, G. M. (1984). The communicative approach to foreign language teaching: The teacher's case. *European Journal of Teacher Education*, 7(2), 145- 154. <https://doi.org/10.1080/0261976840070204>
- Fernández-Corbacho, A. (2014). *Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial. Programa de Desarrollo Profesional*. Editorial Ednumen.
- Flogie, A., yAberšek, B. (2019). *The impact of innovative ICT education and AI on the pedagogical paradigm*. Cambridge Scholars Publishing.
- Fuentes, A., López, J., y Pozo, S. (2019). Análisis de la competencia digital docente: Factor clave en el desempeño de pedagogías activas con realidad aumentada. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 17(2), 27-42. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.002>
- Gabbiani, B. (2007). Enseñar lengua: reflexiones en torno al enfoque comunicativo. *RevistaQuehacerEducativo*, 12, 51-56. http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/anulaciacanone_teoriadeloscodigos_2/8bb7a0ef_86-009Enfoque_comunicativo.pdf
- Galloway, A. (1993). Communicative language teaching: An introduction and sample activities. *ERIC Digest*, 1-8. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED357642.pdf>
- Gámiz-Sánchez, V. M. (2017). ICT-based active methodologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 606-612. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.018>
- García-López, E. (2015). *Visión práctica del enfoque comunicativo de la lengua*. Universidad de Alicante. <https://core.ac.uk/download/pdf/32323646.pdf>
- García-Peñalvo, F. J., yCorell, A. (2020). La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación

- superior?. *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98. <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/740/415>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20686/enfoque_comunicativo.pdf
- Jin, G. (2008). Application of communicative approach in college English teaching. *Asian Social Science*, 4(4), 81-85. <https://doi.org/10.5539/ASS.V4N4P81>
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge University Press.
- Luzón-Encabo, J. M., y Soria-Pastor, I. (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas: Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos ya distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(2), 63-92.
- Maldonado-Fuentes, A. C., y Rodríguez-Alveal, F. E. (2016). Innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje: Un estudio de casos con la enseñanza justo a tiempo y la instrucción entre pares. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 271-291. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.14>
- Moreno-Guerrero, A., Soler-Costa, R., Marín-Marín, J.A., y López-Belmonte, J. (2021). Flipped learning and good teaching practices in secondary education. *Comunicar*, 29(68), 107-117. <https://doi.org/10.3916/c68-2021-09>
- Pérez-Suárez, A., y Leyva-Arias, Y. (2015). El role-play en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras. *Opuntia Brava*, 7(3), 63-72.
<http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/311>
- Pozo-Sánchez, S., López-Belmonte, J., Fuentes-Cabrera, A., y López-Núñez, J.A. (2020). Gamification as a methodological complement to flipped learning an incident factor in learning improvement. *Multimodal Technologies and Interaction*, 4(2), 1- 13. <https://doi.org/10.3390/mti4020012>
- Rodríguez-Fuentes, A., Sancho-Noriega, C., Cabrera-Torres, A. A., y Vilchez-Delgado, R. M. (2024). Revisión sistemática sobre la Inteligencia Artificial para el aprendizaje del inglés L2. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (11), 91-107. <https://doi.org/10.30827/portalin.vixi.30221>
- Sanchez-Ferreira, M. (1991). *O tempo na tarefa e o processo de ensino-aprendizagem – estudo observacional de alguns comportamentos do professor e dos alunos*. Universidade do Porto.
- Sanchez-Ferreira, M., y Santos, M. R. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Edições Afrontamento
- Shah-Jabeen, S. S. (2014). Implementation of communicative approach. *English Language Teaching*, 7(8), 68-74. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n8p68>
- Stamgaliyeva, N. (2021). Formation of foreign communicative competence of technical universities students. *Boletín de la Academia de Ciencias Pedagógicas de Kazajstán*, (1), 95-100. https://doi.org/10.51883/20704046_2021_1_95
- Swan, M. (1985). A critical look at the communicative approach. *English Language Teaching Journal*, 39(1), 2-12. <https://doi.org/10.1093/elt/39.1.2>
- Thamarana, S. (2015). A critical overview of communicative language teaching. *International Journal of English Language, Literature and Humanities*, 3(5), 90-100. <https://ijellh.com/OJS/index.php/OJS/article/view/546>
- Vila, I. (1989). La metodología en la enseñanza de segundas lenguas y el enfoque comunicativo. *Comunicación, lenguaje y educación*, 1(2), 91-93. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126160.pdf>
- Villegas-Paredes, G., Gutiérrez, S. C., y Moranta, I. R. (2022). Telecolaboración y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE: un proyecto en Educación Superior. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 4, 97-118. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21446>
- Yu, L. (2001). Communicative language teaching in China: Progress and resistance. *TESOL quarterly*, 35(1), 194-198. <https://doi.org/10.2307/3587868>

- Yunus, M. M., Nordin, N., Salehi, H., Sun, C. H., yEmbi, M. A. (2013). Pros and cons of using ICT in teaching ESL reading and writing. *International education studies*, 6(7), 119-130. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n7p119>
- Zuhir, A., Mohammed, E. Y., Al Arab, A. R., Alara, M., y Al-Rawashdeh, B. (2021). Advantages and disadvantages of using e-learning in university education: Analyzing students' perspectives. *Electronic Journal of e-Learning*, 19(3), 107-117. <https://doi.org/10.34190/ejel.19.3.2168>