

# Modelo de caso para la enseñanza explícita y progresiva del pensamiento crítico en asignaturas de LFE en el Grado en Turismo

## Case model for the explicit and progressive teaching of critical thinking in LSP subjects from the Degree in Tourism

<https://doi.org/10.58265/pulso.5275>

Ana Almagro Esteban\*

Recibido: 21-09-2021

Aceptado: 31-01-2022

### Resumen

Este trabajo se sustenta en los exiguos estudios empíricos que miden la potenciación del pensamiento crítico con el método del caso (Stone et al., 2017; y Tan, 2017), estudios que constatan la idoneidad de dicha metodología para este fin. No obstante, existe una laguna de modelos de casos con esta finalidad para asignaturas de LFE, aspecto clave para profesores y alumnos recién iniciados en el método del caso. Así, se propone un modelo de caso de diseño original para la enseñanza explícita y progresiva del pensamiento crítico en asignaturas de LFE en el Grado en Turismo. Dicho modelo se sustenta en tres elementos: la taxonomía de Bloom, el análisis DAFO y la conjunción de dos tipos de casos de los propuestos por Westerfield (1989). De la propuesta centro de atención se desprende que la elección del modelo de caso está subordinada a los objetivos de aprendizaje, que la taxonomía de Bloom facilita la enseñanza progresiva del pensamiento crítico y que los marcos teórico-analíticos favorecen el razonamiento deductivo.

### Palabras clave

Enseñanza basada en competencias, Metodologías centradas en el alumno, Método del caso, Pensamiento crítico, Modelo de caso para asignaturas de LFE (Grado en Turismo)

### Abstract

This work canvasses the limited empirical studies measuring the enhancement of critical thinking within the case method (Stone et al., 2017; y Tan, 2017), studies which sustain that case-based teaching is a recommendable methodology for critical thinking to come to fruition. However, there is a gap in case models with this aim for LSP subjects, a vital aspect to newly arrived teachers and students to this method. Thus, this paper sets forth a proposal of an originally designed case model for the explicit and gradual teaching of critical thinking in LSP subjects from the Degree in Tourism. This model is based on a three-fold perspective: Bloom's taxonomy, SWOT analysis, and the combination of two cases types of those distinguished by Westerfield (1989). In line with the foregoing, our conclusions reveal that case models selection is subordinated to learning objectives, that Bloom's taxonomy facilitates the gradual teaching of critical thinking, and that theoretical-analytical frameworks favour deductive reasoning.

### Keywords

Competency based learning, Student centered methodologies, Case Method, Critical thinking, Case model for LSP subjects (Degree in Tourism)

\* Universidad de Jaén  
<https://orcid.org/0000-0002-7786-9252>  
aalmagro@ujaen.es

## 1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un cambio de enfoque con una repercusión crítica en qué y cómo enseñar: las competencias son principal centro de atención a partir de metodologías centradas en el alumno, entre las que destaca el método del caso. La literatura aúna posiciones sobre la necesidad de promover una enseñanza explícita de las competencias, incidiéndose en las genéricas, ya que han recibido menos atención. Entre estas, el pensamiento crítico es clave en la formación de ciudadanos globales y en el aprendizaje a lo largo de la vida (*Partnership for 21<sup>st</sup> Century Learning*, 2016).

Desde la década de los años 90 han proliferado los trabajos académicos centrados en el método del caso en el campo del turismo y ámbitos afines, siendo muy recientes los estudios empíricos que miden la potenciación del pensamiento crítico a partir de dicho método. Destacan a este respecto estudios seminales como los de Stone et al. (2017) y Tan (2017). No obstante, existe una laguna en la aplicación del método del caso en asignaturas de LFE (Lenguas para Fines Específicos) con este fin, aspecto que facilitaría su utilización a profesores y alumnos no familiarizados con esta metodología.

En consecuencia, el objetivo de este trabajo es proponer un modelo de caso de diseño original para la enseñanza explícita y progresiva del pensamiento crítico en asignaturas de LFE para alumnos no familiarizados con el método del caso, como es el caso del Grado en Turismo. Al mismo tiempo, se contemplan las competencias específicas de comunicación escrita y oral eficaces, competencias cruciales en el Grado señalado

Este trabajo se estructura en un marco teórico centrado en los principales cambios acontecidos en los estudios superiores de Turismo, las Lenguas para el Turismo y la relevancia de la enseñanza basada en competencias a partir de metodologías centradas en el alumno, así como la aplicación del método del caso en estos estudios. Seguidamente, la parte práctica se vertebra en la justificación y los objetivos de la propuesta, la descripción del modelo de caso y su correspondencia con la taxonomía de Bloom, así como en las cuestiones principales sobre su aplicación.

De todo ello se deriva que la elección del modelo de caso está subordinada a los objetivos de aprendizaje, que la taxonomía de Bloom facilita la enseñanza progresiva del pensamiento crítico y que los marcos teórico-analíticos favorecen el razonamiento deductivo.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Tiempos de cambio en la enseñanza superior: Estudios de Turismo

El carácter relativamente novel de los estudios de Turismo no ha supuesto una rémora en su gran expansión ni ha evitado un extenso debate. Sus inicios se asocian con la década de los años 60, período en que se atisba su entidad como una ciencia independiente. En cuanto a los orígenes geográfico-políticos, estos hay que situarlos en Europa, desde la que se expanden por los Estados Unidos y Canadá hasta Australia y Nueva Zelanda (Jenkins, 1997) (en Espasadín et al., 2010). En la actualidad se extienden por los cinco continentes, si bien con diferencias relevantes (Sharpley, 2011). En el territorio nacional están regulados desde finales del siglo XX por el EEES como extensión de los anteriores estudios de Diplomatura.

La literatura constataba su papel emergente (Stergiou et al., 2003; Sigala y Baum, 2003; y Airey, 2008), al tiempo que se subrayaba que dichos estudios estaban inmersos en una corriente de adaptación y cambios. Entre estos, Sigala y Baum (2003) identificaban los de carácter socioeconómico y tecnológico, de competitividad global, referentes al mercado laboral al que accede el alumno, aquellos relacionados con el profesorado y las metodologías y los cambios relativos a la propia industria turística y hotelera. Asimismo, estos autores circunscribían los retos de la educación superior a la explotación de las nuevas tecnologías, así como a la potenciación de la alfabetización de la información y las competencias de gestión del conocimiento. De igual forma, Cervera-Taulet y Ruiz-Molina (2008) (en Espasadín et al., 2010) subrayaban que el debate generado se centraba en cuestiones sustanciales, como las siguientes: falta de unanimidad de los contenidos que habían de conformar el currículo, movilidad laboral y sus consecuencias, pobre conexión entre el sector turístico y la investigación académica, relevancia de la cooperación educativa y su ejecución, necesidad de un debate internacional para delimitar los contenidos internacionales emergentes en el currículo y distribución global de los profesionales del campo.

De estos aires de cambio se hacía también eco la Organización Mundial del Turismo, refrendándose con el incremento de alumnos y las publicaciones en el campo (Stergiou et al., 2003; y Airey, 2005). Sin embargo, Stergiou et al. (2003) ponen el dedo en la llaga al destacar que la literatura que sustentaba estos estudios no era crítica y que su *status quo* permanecía inamovible. Como contrapropuesta, estos autores proporcionan un marco de referencia alternativo centrado en la evaluación del conocimiento de los profesores del campo y las metodologías utilizadas a partir de test *Q-sort*.

En Airey (2008) se descubre una panorámica global de estos cambios a partir de la adaptación de las cuatro fases del turismo de Jafari y Aaser (1988) (promocional, cauterar, de adaptación y del conocimiento). En este caso, Airey (2008) distingue entre las fases industrial, fragmentada, referencial y de madurez, sustentadas en dos variables íntimamente relacionadas: 1) la evolución del estado del conocimiento sobre el turismo y 2) la investigación y sus implicaciones en la enseñanza.

La primera de estas fases (1960-1970), determinada por los economistas, se identifica con estimaciones estadísticas sobre programas, número de alumnos y planificación educativa; siendo reseñable que es durante esta década cuando la literatura en el campo tiene un carácter claramente emergente (Sharpley, 2011). La fase fragmentada (1970-1980) se caracteriza por la influencia de otras disciplinas en el turismo y se corresponde con el debate y la incertidumbre acerca de los contenidos del currículo y su carácter fragmentario en la enseñanza. En la tercera (1980-1990), denominada de referencia o *Benchmark*, el punto neurálgico es la delimitación de los contenidos de las asignaturas en la educación superior. Finalmente, la última de estas fases (a partir de la década de los años 90), 'de madurez', derivó en una "tierra de nadie" ocupada por la enseñanza de Turismo y las Ciencias Sociales, lo que dejaba en el aire si la primera ocupaba su verdadero territorio. En esta dirección apunta la posición de Cho et al. (2002) al cuestionar tanto si estamos preparando adecuadamente a estudiantes y trabajadores para el cambiante y complejo contexto laboral como si el contexto académico debe ser reflejo de la situación meta. El carácter vocacional de los estudios de Turismo durante los años 60 y 70 parece estar ligado, en gran medida, a distintas circunstancias (Airey, 2008):

1. Financiación de la educación superior basada en la contratación del alumnado (como era el caso del Reino Unido), en lugar de en las subvenciones del gobierno.
2. Conocimiento que se tenía del campo en ese momento.
3. Peso del 'conocimiento extradisciplinar' (externo a la academia), frente al 'conocimiento disciplinar' (propio de la academia) (Gibbons et al., 1994) (en Airey, 2008). Cabe subrayar que, además de la orientación de la enseñanza superior a la situación término, aquella debe formar a ciudadanos globales, visión auspiciada por TEFI (*Tourism Education Futures Initiative*) y que es, asimismo, patente en la enseñanza basada en competencias del EEES.

A todo ello se suma que la propia idiosincrasia de la industria turística y hotelera, operatividad y recursos humanos (Sigala y Baum, 2003), además de la diversidad de este sector, repercuten en el contexto educativo. Estos rasgos diferenciadores determinan la vulnerabilidad del perfil de sus profesionales, así como la dificultad de delimitar qué enseñar. La última de estas cuestiones es uno de los grandes desafíos del campo, cuya dificultad parece estribar en la falta de cohesión, enfoque y finalidad común del turismo desde un punto de vista académico, o lo que Guiddens (1991) (en Sharpley,

2011) denominó 'inseguridad ontológica'. En esta línea, la literatura refleja, de una parte, la falta de correspondencia entre las necesidades del alumnado y aquellas del sector turístico, incidiéndose en la necesidad de programas educativos que aborden las necesidades del sector, que requiere profesionales con más experticia y experiencia (Wilks y Hemsworth, 2012) (en Stone et al., 2017). De otra, la visión de Sharpley (2011) acerca de cómo aproximarnos a los estudios de Turismo, más allá de un enfoque puramente vocacional, es reveladora para los que nos dedicamos a esta variedad de LFE: "el turismo no debe estudiarse por sí mismo sino por lo que nos descubre del mundo en que vivimos". No cabe duda de que el turismo es una "ventana" al mundo que debemos abrir también al aula.

Así, cobra también sentido el hecho de que el profesional del turismo se haya identificado con una tradición caracterizada por la falta de tiempo para la reflexión y el aprendizaje formal. Esto es lo que Gillespie y Baum (2000) describían como *craft-based learning*, perfil no cualificado que Stone et al. (2017) atribuyen al carácter vocacional del campo. Si no es tarea fácil conmutar el conocimiento disciplinar a saber cómo hacer algo en la situación meta, esta circunstancia se agrava en los estudios de Turismo tanto por la naturaleza cambiante y multidisciplinar del sector como por la característica atomización de asignaturas de los estudios superiores de Turismo en España. Ennis (2014) viene a completar esta realidad cuando subraya la limitación que supone enseñar con un alto nivel académico contando con pocas horas lectivas y con la característica ratio profesor-alumno, circunstancia extensible al ámbito nacional.

Retomando el territorio ocupado por los estudios de Turismo, el interrogante anteriormente planteado parece disiparse: cuarenta años después, de un campo vocacional y determinado por los negocios, se descubre otro más consolidado con literatura, comunidad de estudiosos y cobertura curricular propios, así como con preocupaciones que lo aproximan a campos consolidados (Airey, 2008; y Sharpley, 2011).

No obstante, nuevos retos han de afrontarse ante la situación de pandemia global de estos tiempos y su drástica repercusión en el turismo. Stone et al. (2017) ya preveían que los futuros profesionales del campo tendrían que hacer frente a situaciones críticas (terrorismo, escasez de petróleo, pandemias, cambio climático, desastres naturales) y hacían hincapié en el papel que juegan el pensamiento crítico y la colaboración en la gestión de estas situaciones y su ulterior impacto. Tanto en el estudio de Stone et al. (2017) como en estudios posteriores a la crisis sanitaria originada por la Covid19, centrados, igualmente, en la enseñanza superior de Turismo (Mínguez et al., 2021), se subraya la necesidad de una enseñanza que incida en el pensamiento crítico. Estos autores parten del carácter dinámico, frágil y vulnerable del turismo, circunstancias que la Covid19 ha dejado claramente al descubierto, para así cuestionar si los estudiantes de este campo están preparados para liderar el cambio en la era post pandemia. En palabras de Mí-

quez et al. (2021), esta crisis ha de ser un reto para “resetear” el turismo, concluyéndose que es urgente revisar el Grado en Turismo en España y considerar sus limitaciones. Estas se asocian, principalmente, a la falta de pedagogías alternativas, como es el caso de STE (*Sustainable Tourism Education*). Su rasgo distintivo es abordar el campo como un fenómeno complejo que contribuye a la sostenibilidad y, en consecuencia, es sinónimo de la reflexión crítica y de la educación en valores, esto es, el poder del alumno de Turismo como agente social para generar el cambio a la sostenibilidad real.

Por todo ello, ahora más que nunca se demandará un perfil altamente diferenciador y proactivo de los profesionales del turismo y sus nuevas generaciones, lo que debe reflejarse en qué y cómo enseñar.

## 2.2. LfT: enseñanza basada en competencias en conjunción con metodologías centradas en el alumno

Las Lenguas para el Turismo son una variedad de LFE asociada con el acrónimo LfT (*Languages for Tourism*), cuya expansión se constata en los estudios académicos, en los que destacan Asia y Oceanía, así como en la proliferación de materiales didácticos desde los inicios de la década de los años 90 hasta nuestros días (Ennis, 2014).

Aun existiendo una interrelación intrínseca entre el turismo y los idiomas, estos siguen siendo meros ‘instrumentos de poca relevancia’ en los estudios superiores, a lo que hay que sumar los escasos estudios sobre las destrezas lingüísticas necesarias en dicho campo (Bosch y Schlack, 2013). En muchos casos, nuestra experiencia personal es que los alumnos del Grado en Turismo equiparan hablar en inglés con contar con las competencias que demandará el contexto académico, profesional y social; posición que les hace creer que “se manejan” y que la práctica hará el resto (cfr. García Laborda, 2002). Sin embargo, como enfatiza Tudor (2013, p. 22), “el aprendizaje de lenguas en la enseñanza superior es una preparación para su aprendizaje a lo largo de la vida”. De hecho, el perfil del profesional del turismo no se limita a una lengua. Bosch y Schlack (2013), aun reconociendo que el inglés es la lengua franca en este campo, como resultado del posicionamiento global del sector, este demanda profesionales multilingües y con formación intercultural. Lenguas como el chino o el español emergen, igualmente, como lenguas francas por derecho propio en determinados destinos turísticos. De igual forma, el perfil del turista cultural también evidencia cambios, ya que este no siempre desea que se le hable en su lengua materna porque muestra interés por la lengua del lugar que visita (Ennis, 2014).

Estos perfiles son resultado del nuevo orden global que ha catalizado el cambio de paradigma tanto en el EEES como en Norte América y que, asimismo, nos ha abocado al ‘reto lingüístico’ (Tudor, 2008) en el que la enseñanza de lenguas está inmersa y, por

extensión, los estudios de Turismo. Este nuevo paradigma se sustenta en un proceso de enseñanza-aprendizaje basado no en el contenido sino en un conjunto de competencias que preparan al graduado para dar respuesta a las necesidades de nuestra sociedad. En consecuencia, la educación superior está también imbricada en este nuevo orden global, conectada con la sociedad y tiene un papel activo tanto en el acceso al mercado laboral de sus graduados como en la formación de ciudadanos globales. Entre las distintas definiciones de competencia, la posición de Pérez Cañado (2013, p. 4) es exhaustiva y clarificadora: competencia es la suma de “conocimiento, destrezas, actitudes y valores y, asimismo, implica capacidad para desenvolverse con éxito en un entorno académico, profesional o social”.

Las propuestas taxonómicas de las competencias del siglo XXI, también denominadas “21C”, son profusas. En el campo de la enseñanza de lenguas destacan las del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002), de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) (2004) y de los distintos libros blancos para el diseño de los títulos de Grado y su adaptación al EEES que, a su vez, se nutren de la categorización de competencias genéricas y específicas del Proyecto TUNING (*Tuning General Brochure*, 2007).

Unas y otras taxonomías, siendo una referencia esencial, entrañan importantes dificultades para la enseñanza explícita de las competencias. No obstante, como subrayan Stone et al. (2017), los diferentes marcos son consistentes entre sí y de ellos se deriva que las competencias se restringen a cinco: alfabetización en información, pensamiento crítico, comunicativas, relacionales y de la vida diaria. Asimismo, su carácter novel radica en que “hay que enseñarlas con más intencionalidad y de forma más eficaz para dar respuesta a problemas propios del siglo XXI” (Rotherham y Willingham, 2010, p. 17).

Las competencias de la vida diaria vienen a coincidir con las que Moraleja Novillo (2018) denomina ‘habilidades para la vida’. Dichas habilidades son determinantes para los graduados en lo que esta autora asocia con la cuarta revolución industrial, revolución que define a una sociedad marcada por la volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad (VUCA). Las circunstancias señaladas llevan a hablar de lo que autores como Brende (2019) denominan *reskilling revolution* y *upskilling* y que se corrobora con las previsiones de *The Future of Jobs Report* (Foro Económico Mundial, 2018). Las ‘habilidades para la vida’ están asociadas con competencias como trabajo cooperativo, resolución de conflictos, iniciativa y liderazgo, creatividad, resiliencia, proactividad, toma de decisiones, pensamiento crítico y, en definitiva, el aprendizaje a lo largo de la vida. Sin duda, debemos preparar a nuestros alumnos para lo imprevisible o, como destaca Zerrillo (2019), para solucionar problemas ‘en todas las estaciones’ porque muchos de los puestos de trabajo que se ocuparán de aquí a diez años aún no existen.

En lo que concierne a las competencias en los estudios de Turismo, destacan los estudios de Sheldon et al. (2008) y Espasadín et al. (2010). Los primeros de estos autores acotan el perfil del profesional del turismo a cinco categorías a partir de una encuesta a cuarenta y cinco profesores experimentados de Turismo y expertos de esta industria: destrezas de gestión de destinos, políticas y éticas, de recursos humanos y destrezas de negocios dinámicas. Espasadín et al. (2010) toman el EEES como marco de referencia y se centran en la metodología de estos estudios en la universidad española. Se consideran, de una parte, tres variables –objetivos de estos estudios, habilidades que se potencian y asignaturas y su relevancia– y, de otra, cinco universidades del territorio español –Las Palmas de Gran Canaria, Valencia, Alicante, Baleares y Sevilla–. La selección de las universidades está fundamentada en sus contribuciones académicas en revistas de investigación (período 2002-2006), así como en la relevancia del turismo internacional en las regiones a las que pertenecen dichas universidades. Así, de las distintas implicaciones derivadas del estudio se destaca la idoneidad de las metodologías centradas en el alumno, subrayándose el papel del método del caso.

Si dar respuesta a “qué” enseñar es imperativo, “cómo” hacerlo es igualmente determinante. Los estudios de Turismo no solo deben poner en la casilla de salida a graduados con conocimiento y con unas habilidades determinadas. Estos, además, deben ser ‘activos’ y ‘reflexivos’, aunándose tanto la vertiente ‘vocacional’ (determinada por el contexto laboral) como la ‘liberal’ (no determinada por este contexto) (Tribe, 2002; y Sharpley, 2011). Este nuevo marco de referencia, la enseñanza basada en competencias, es el que se asocia con las nuevas tendencias en el campo desde un punto de vista no solo conceptual sino también metodológico: profesores y alumnos debemos abandonar nuestra zona de confort. Frente a la enseñanza tradicional, sustentada en la lección magistral con el profesor como ‘proveedor’ del conocimiento, las metodologías centradas en el alumno son una vía más fructífera para instilar el pensamiento crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el proceso, “cómo” enseñar, es el motor generador del cambio.

Ahondando en las competencias, estas han de enseñarse de forma explícita, con especial atención a las transversales o genéricas (pensamiento crítico, creatividad, resolución de problemas, adaptación a situaciones nuevas) dada su criticidad, si bien son las que reciben menos atención (Mir Acebrón, 2008; y Pérez Cañado, coord. 2010). Coincide que las metodologías centradas en el alumno casan muy bien con un rasgo diferenciador de los alumnos de Turismo, esto es, su propia experiencia como turistas es parte de lo que estudian. Esta circunstancia facilita tanto su participación en la generación colectiva de conocimiento como su contribución al aprendizaje de otros (Sharpley, 2011). De esta forma, el papel activo que debe tener el alumno equilibra la responsabilidad que profesores y alumnos tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que implica asumir un cambio en nuestro papel: de fuentes de conocimiento o *showrunners* (Stanley, 2019) (visión objetivista) a *taskmasters*, *cheerleaders*, *conductors*, *facilitators*, *friendly*



*mentors* (Zerrillo, 2019) o *animators, collective intelligence* y *friendly interlopers* (Stanley, 2019) (visión constructivista). Por todo ello, concebimos la fusión entre alumnos y profesor y lo que sucede en el aula como la relación que se debe establecer entre las partes intervinientes en una negociación, esto es, a *win-win relation*.

### 2.3. El método del caso en los estudios de Turismo

El carácter vocacional de estos estudios se ha plasmado desde sus inicios en contenidos prácticos y de funcionamiento del sector con prácticas en la industria, visitas de campo y estudios de caso orientados a la gestión empresarial (Airey, 2008). No obstante, la flexibilidad del método del caso o estudio de caso permite orientaciones muy diversas. Este atributo distintivo de este método se descubre desde su génesis.

Si la utilización inicial del método del caso a finales del siglo XIX se asocia con la Facultad de Derecho de Harvard, siendo posteriormente adoptado por la Escuela de Negocios de dicha universidad en los albores del siglo XX, dicha metodología se infiltró de forma paulatina en disciplinas muy diversas. Desde la Medicina, Ciencia, Administración Pública o el Trabajo Social hacía su incursión en la década de los años ochenta en disciplinas no lingüísticas para las que no fue inicialmente concebido, esto es, la investigación educativa, formación docente y la enseñanza de lenguas. A la flexibilidad del método del caso se suma su autenticidad, ya que se extrapola al aula una situación real o hipotética a partir de su narración exhaustiva, lo que se conoce como el caso, y, de esta forma, el caso promueve también la empatía al poner al alumno en la tesitura experimentada por los agentes originales del caso en cuestión.

Estos dos atributos críticos del método del caso, flexibilidad y autenticidad, le han conferido su permanencia a lo largo del tiempo, así como su hegemonía un siglo y medio después de su génesis hasta ocupar un papel por derecho propio en la enseñanza basada en competencias.

Cada disciplina ha adaptado el método del caso de acuerdo con los fines implícitos de cada campo. En este sentido, son prolíficos los trabajos académicos centrados en la aplicación de este método en la hostelería y el turismo, así como en campos afines. Además, se constata su eficacia para: 1) La preparación de futuros directivos de la hostelería y su actuación en la situación meta (Cho et al., 2002). Estos autores parten de la fusión conceptual de la enseñanza *Just-in-time* (en cualquier momento y lugar a través de entornos virtuales), el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo a partir de siete proposiciones. 2) La potenciación del nivel de análisis de la taxonomía de Bloom (1956) (Razzouk y Razzouk, 2008). Los niveles inferiores de dicha taxonomía (recordar, comprender, aplicar) se asocian con destrezas de razonamiento de rango inferior (LOTS –*Lower Order Thinking Skills*–) y los superiores (analizar, evaluar, crear) con aquellas de rango superior (HOTS

–*Higher Order Thinking Skills*) (Stanley, 2019) y por último 3) El aprendizaje incremental (Nkhoma et al., 2017).

Sin embargo, son exiguos los estudios empíricos centrados en el pensamiento crítico y su potenciación a través del método del caso, destacando los de Stone et al. (2017) y Tan (2017). El primero de ellos es un estudio cuasi-experimental con diseño pre-post test (CCTST- *California Critical Thinking Skills Test*) que se dirige a alumnos de la hostelería y el turismo, concluyéndose que el estudio de caso es un método pedagógico recomendable para la potenciación del pensamiento crítico. En el caso del estudio de Tan (2017), dicha idoneidad se constata a partir de la selección de tres casos para la potenciación de los distintos niveles de la taxonomía de Bloom. En esta línea, conviene subrayar la gran profusión de modelos del método del caso, las diferencias en su extensión y su variedad de fines pedagógicos, circunstancia que se agrava en asignaturas de LFE por la inexistencia de propuestas de modelos de caso para la potenciación del pensamiento crítico. En consecuencia, este tipo de propuestas facilitaría su aplicación a profesores recién iniciados en dicho método con alumnos, igualmente, no familiarizados con esta metodología.

En cuanto a los modelos de casos, la propuesta de Heath (2004) aporta síntesis, sintonía y actualidad con respecto a propuestas precedentes. Esta se sustenta en la consideración de la temporalidad –casos retrospectivos y casos que implican toma de decisiones–, el medio –formato escrito o virtual– y la estructura –casos cerrados (proporcionan toda la documentación) o abiertos (la búsqueda de la información es tarea del alumno)–. La extensión del caso se asocia bien con su carácter cerrado, que equivale a casos de menor extensión y del que es exponente el modelo Harvard; o abierto, enfoque representado por la Facultad de Yale a partir de casos de mayor extensión con escenarios en los que se asumen roles futuros en contraposición a los casos retrospectivos. A estas posibilidades hay que sumar los denominados “mini-casos”, de menor extensión (Booth et al., 2001) y actual vigencia. Dicha tendencia es manifiesta en el campo de LFE con variedad de formatos para el caso, como artículos centrales de periódicos y revistas, clips de películas, fotografías, piezas de arte, *podcasts* o videos (Golich, 2000). Ante esta diversidad, extractamos dos posiciones clarificadoras: si McCracken (en Courtney et al., 2015, ix) afirma que su posición es referirse no al ‘método del caso’ sino a los ‘métodos del caso’, Petsios et al. (2015) subrayan que cada caso pretende enseñar unos atributos concretos.

Asimismo, el diseño de casos sustentados en marcos teóricos (Kantar, 2013), aspecto poco frecuente en la literatura, es de suma utilidad porque estos sirven de guía para la elección del enfoque y modelo de caso según los objetivos de aprendizaje que, asimismo, subyacen en las destrezas y competencias implícitas en cada modelo. Lima y Fabiani (2014) defienden la utilización de marcos teórico-analíticos de los negocios (análisis

DAFO/FODA, PEST, entre otros), que proporcionan una visión global, aspecto esencial en la vida diaria, y que promueven el razonamiento deductivo.

Según lo señalado, son muchas las decisiones que se han de tomar para la elección del 'método del caso' más idóneo, tarea esta no exenta de dificultades, que son incluso mayores para profesores de LFE con una formación filológica.

### 3. Justificación y objetivos de la propuesta

El pensamiento crítico no es algo natural para la mayoría de las personas, lo que justifica su instrucción y la práctica al respecto (Stone et al., 2017). Así, siendo el principal objetivo de este trabajo la enseñanza explícita y progresiva del pensamiento crítico a partir del método del caso, la variedad de 'métodos del caso' atendiendo a su formato, extensión y fines pedagógicos determina la importancia de la elección del modelo de caso de acuerdo con los objetivos de aprendizaje.

La propuesta de este trabajo se sustenta en los estudios de Stone et al. (2017) y Tan (2017) en cuanto a la idoneidad de dicho método para la potenciación del pensamiento crítico, si bien se concibe para asignaturas de LFE con alumnos no familiarizados con dicha metodología, como es el caso del Grado en Turismo. Se construye a partir de una triple vertiente:

1. Taxonomía de Bloom como exponente del pensamiento crítico que, asimismo, facilita la enseñanza progresiva de esta competencia.
2. Inclusión de un marco teórico-analítico como vía de potenciación del razonamiento deductivo.
3. Conjunción de dos tipos de casos de entre los propuestos por Westerfield (1989) para la enseñanza progresiva del pensamiento crítico.

En cuanto a los objetivos, estos son:

1. Pasar de la teoría a la práctica en la enseñanza explícita de competencias generales y específicas, frente a la enseñanza de contenidos.
2. Proponer un modelo de caso de diseño original para la enseñanza explícita y progresiva del pensamiento crítico, así como para las competencias específicas de comunicación escrita y oral eficaces, competencias críticas en el Grado en Turismo.
3. Aplicar el modelo de caso en dos momentos distintos de un curso académico para afianzar la enseñanza progresiva del pensamiento crítico.

### 3.1. Descripción del modelo de caso y su correspondencia con la taxonomía de Bloom

La propuesta es resultado de un proceso personal de familiarización a lo largo de los años con el método del caso. La realización de un curso en la Universidad de Guildhall de Londres para la obtención del título *Certificate in Teaching English for Business* en los inicios de la década del año 2000 nos adentró en esta metodología, así como en el diseño de casos, que aplicamos, inicialmente, en la extinguida Diplomatura en Empresariales y, con posterioridad, en el Grado en Turismo. El interés por este método, los cambios acontecidos en el EEES, así como el paso de la enseñanza presencial a las modalidades síncronas y asíncronas con el inicio de la crisis sanitaria de la Covid19 han ido configurando una nueva concepción de nuestra aplicación del método del caso.

Los casos que utilizábamos inicialmente eran de mayor extensión (Almagro Esteban y Pérez Cañado, 2004), frente a los mini-casos de los que hacemos uso en la actualidad. Estos resultan más idóneos:

1. En la iniciación a este método con alumnos no familiarizados con esta metodología en asignaturas de LFE, contexto con la dificultad añadida de la utilización de una lengua extranjera para el desarrollo del caso.
2. En la enseñanza presencial, dada la masificación de la universidad pública.
3. En la enseñanza síncrona/asíncrona con alumnos de un nivel intermedio de la lengua extranjera, así como para el trabajo individual y grupal.
4. En asignaturas con pocas horas lectivas, ya que la inversión de tiempo es menor.

Además de la enseñanza explícita y progresiva del pensamiento crítico, son centro de atención las competencias específicas de comunicación escrita y oral eficaces por su carácter crucial en el Grado en Turismo, competencias que se potencian a partir de presentaciones orales con *PowerPoint* o programas similares. Seguidamente, introducimos la propuesta, que consta de siete fases, considerando su correspondencia con la taxonomía de Bloom (esta se indica con el símbolo +, que representa el nivel con mayor peso). El modelo de caso está diseñado para la modalidad presencial, que se complementa con su aplicación síncrona y asíncrona (este aspecto se indica con las letras P, S y A).

Figura 1. Modelo de caso para la enseñanza explícita y progresiva del pensamiento crítico en asignaturas de LFE en el Grado en Turismo

ORGANIGRAMA DEL CASO PRÁCTICO	PENSAMIENTO CRÍTICO: TAXONOMÍA DE BLOOM					
	Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
1. Warm-up (P)	+					
2. Escenario		+				
3. Metodología de trabajo						
3.1. Organización grupos cooperativos (P)			+			
3.2. Documentación del caso (A)				+		
4. Actividades iniciales						
4.1. Marco teórico-analítico: Análisis DAFO				+	+	
4.2. DAFO + comparación con contexto local del alumno					+	+
5. Input y nuevas actividades						
5.1. Introducción modelos presentaciones escritas y orales de forma deductiva (P)				+		
5.2. Comunicación escrita: presentación individual (S)			+			
5.3. Comunicación oral: presentaciones grupales (S)			+	+	+	
6. Retroalimentación inmediata (S y A)				+	+	
7. Visionado de las presentaciones grupales en el aula y debate sobre la mejor presentación grupal (P)				+	+	

El modelo propuesto es un mini-caso práctico sustentado en Westerfield (1989) y su distinción de tres tipos de casos: 1) solución a un problema pendiente de resolución, 2) evaluación de una acción ya adoptada y 3) valoración de si la situación evoluciona según lo previsto. El primero de ellos es un tipo de caso centrado, principalmente, en la creación de algo nuevo, aspecto que implica que esté más directamente relacionado con los últimos estadios de la taxonomía de Bloom. En consecuencia, se opta por la conjunción del segundo y tercer tipo de casos, dado que el segundo aborda los cinco primeros niveles de dicha taxonomía, mientras que el tercero permite afianzar estos niveles e introducir el último. Asimismo, estos dos casos se aplican en dos momentos distintos del curso académico de la siguiente forma: en la mitad del curso (evaluación de una acción ya adoptada) y al final de este (valoración de si la situación evoluciona según lo previsto). Así, durante las primeras semanas del curso académico se familiariza al alumno con el método del caso, al tiempo que se introducen los objetivos de aprendizaje implícitos en el caso centro de atención. De ello se deriva que:

- El organigrama coincide en ambos casos (fases en color gris claro), a excepción de la fase 4.2 (fase en color gris oscuro), que solo se contempla en el segundo de los casos.
- El primer caso es cerrado (se proporciona toda la documentación) y el segundo semi-abierto (se retoma la información del primer caso y el alumno tendrá que localizar información nueva solo para la fase 4.2.).

### 3.2. Aplicación del modelo de caso

Siendo clave que el tema del caso ha de ser relevante para el alumno, además de ser un tema con el que el profesor se sienta cómodo, la aplicación de un mini-caso centrado en las consecuencias de la Covid19 en el turismo, así como en la región del alumno, evidenció la relevancia de esta premisa. El tema aunaba el carácter global y local, además de una realidad inmediata. En el caso del alumno, esta incidía no solo en su papel como futuro profesional sino también como turista con restricciones de movilidad y sin acceso a servicios turísticos, como miembro de su comunidad y como ciudadano global ante una situación generalizada. De igual forma, estas circunstancias favorecen la “comodidad” con el tema en el caso del profesor. A todo ello se suma que el carácter local del tema sirve de puente entre este y el conocimiento y la experiencia que alumno/profesor tienen al respecto.

Igualmente, resulta conveniente introducir el organigrama del caso al alumno y clarificar tanto lo que este ha de hacer en cada una de sus fases como su correspondencia con los distintos niveles del pensamiento crítico. A continuación, se describen las cuestiones metodológicas más relevantes de las distintas fases del caso centro de atención:

1. La fase de precalentamiento debe activar el conocimiento previo del alumno, así como su interés por la situación planteada.
2. El rol que asume el alumno en el escenario ha de ser auténtico no solo por reflejar la situación meta, sino también por corresponderse con su formación actual.
3. Ha de clarificarse la metodología de trabajo, aspecto que facilitará la aplicación del método del caso, así como el desarrollo del caso.
  - 3.1. Los grupos cooperativos descubren al alumno que su trabajo individual repercute en el éxito o fracaso del grupo, si bien será necesario aunar posiciones y razonarlas debidamente. Habrá que decidir tanto la formación de los grupos (preferiblemente pequeños –cuatro alumnos–), para lo que las plantillas de grupos resultan de utilidad, como la asignación de una función a cada integrante del grupo (líder, secretario/a, portavoz y monitor/a). Asimismo, cabe destacar que el desarrollo de los grupos de trabajo en modalidad síncrona facilita al alumno las posibilidades de reunirse.
  - 3.2. En cuanto a la documentación, los casos cerrados implican menos dificultades para alumnos no familiarizados con el método del caso, por lo que la introducción de casos abiertos debe de ser progresiva, así como los últimos niveles de la taxonomía de Bloom. Es recomendable la conjunción de artículos *web* breves y videos de corta duración, fuentes de documentación usuales en la vida diaria. Estos materiales deben leerse y ser visionados de forma individual, ya que cada alumno tendrá destrezas de razonamiento y de manejo de la documentación diferentes. Igualmente, los casos que evalúan una acción ya adoptada y su ulterior evolución implican menos dificultades que aquellos centrados en la resolución de problemas o la propuesta de soluciones. Además, los primeros son más auténticos porque el rol del alumno está en consonancia con su formación. Ambas circunstancias los hacen más idóneos para la introducción del método del caso en asignaturas de LFE en el Grado en Turismo, así como para la enseñanza explícita y progresiva del pensamiento crítico. Así, el caso centrado en la evaluación de una acción ya adoptada está concebido para la introducción de los cinco primeros niveles de la taxonomía de Bloom, mientras que aquel dedicado a su ulterior evolución incide en los seis niveles, si bien ‘crear’ es principal centro de interés. En esta línea, la elección de los dos casos señalados justifica, asimismo, su aplicación en distintos momentos del curso académico.
4. En la enseñanza basada en competencias los aspectos lingüísticos están subordinados a la delimitación de las competencias que, a su vez, determinan la elección de las actividades y tareas en las que se involucra al alumno.

- 4.1. En el modelo propuesto se introducen unas actividades iniciales: 1) En la aplicación del caso en la mitad del curso académico estas se corresponden con el análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades), marco teórico-analítico que proporciona una visión global de la situación planteada en el caso y que promueve el razonamiento deductivo. 2) En la aplicación del caso a finales del curso se realiza, asimismo, la actividad anteriormente señalada, análisis que se completa con su comparación con el contexto local del alumno.
5. La competencia de pensamiento crítico se refuerza con dos competencias específicas, comunicación escrita y oral eficaces. Estas son, asimismo, determinantes en el Grado en Turismo y generan nuevas actividades. Qué *input* proporcionar y cuándo hacerlo es clave.
  - 5.1. Conviene distinguir entre *input* conceptual, que se introduce con antelación a la preparación de las presentaciones, y lingüístico, posterior a las presentaciones. Nuestros alumnos del Grado en Turismo están familiarizados con las presentaciones escritas y orales desde el inicio del curso, aspecto que facilita la integración de estas competencias en el caso. De no ser así, los dos tipos de *input* señalados para la elaboración y preparación de las presentaciones deben de introducirse con antelación a su realización, al tiempo que han de fundamentarse en modelos escritos y orales que sirvan de ejemplos acertados al respecto y que coincidan en extensión, estilo y formato con lo que se espera de la actuación del alumno. Este tendrá que deducir, principalmente, los pasos de una presentación (introducción, cuerpo principal y conclusión) y los rasgos formales de las transparencias (brevedad y exhaustividad), así como reflexionar sobre la conjunción de la presentación escrita con la presentación oral.
  - 5.2. La elaboración de la presentación escrita se realiza individualmente y, posteriormente, cada grupo cooperativo tendrá que analizar, evaluar y negociar las opciones más idóneas de entre las propuestas por cada integrante del grupo. Todo ello implica, asimismo, reflexionar sobre los puntos de vista de otros, convencer sobre una posición y asumir responsabilidades sobre las decisiones tomadas.
  - 5.3. De igual forma, la presentación oral se lleva a cabo en cada grupo con la intervención de todos sus integrantes. Su desarrollo en modalidad síncrona favorece que el *feedback* conceptual y lingüístico sea proporcionado por el profesor oralmente en tiempo real, además de ser más específico según las necesidades obvias de cada alumno.



6. Seguidamente, se proporciona retroalimentación a cada alumno de forma oral y escrita, incidiendo en las fortalezas y debilidades de sus destrezas de pensamiento crítico, en cuestiones conceptuales y, por último, en el uso de inglés desde el inicio del caso. No obstante, se destaca el resultado final de su actuación oral haciendo uso de la presentación escrita. Dicha retroalimentación se acompaña de la grabación del alumno a través de la plataforma de videoconferencia en cuestión para que este pueda comparar su presentación con la retroalimentación proporcionada. Así, el alumno tendrá una oportunidad más de valorar y evaluar su papel en el caso.
7. La fase final se dedica al visionado en el aula de todas las presentaciones de la fase anterior. Cada grupo cooperativo tendrá que elegir la presentación más acertada razonando la decisión, lo que, a su vez, implica analizar y evaluar de forma grupal. Finalmente, se señalan los resultados de aprendizaje del modelo de caso propuesto:

Caso 1 (evaluación de una acción ya adoptada):

- competencia de pensamiento crítico: se espera que el alumno reproduzca la información de forma fiable (recordar), diferencie entre información principal y secundaria (comprender), comprenda la finalidad del material (aplicar), distinga entre las distintas partes del análisis DAFO (analizar) y argumente las decisiones tomadas (evaluar).
- competencias de comunicación escrita y oral: el alumno tendrá la habilidad de hacer corresponder la información manejada con los distintos pasos de una presentación escrita y su correspondencia con el análisis DAFO, así como de hacer la presentación oral sin leer con el apoyo visual de la presentación en *PowerPoint* o programas similares.

Caso 2 (valoración de si la situación evoluciona según lo previsto):

- los resultados de aprendizaje coinciden con los señalados en el caso 1, además de localizar información nueva para la fase 4.2., comparar la información con la situación actual y ensamblar la información nueva con la ya existente.

## 4. Conclusión

Los cuarenta años de devenir de los estudios de Turismo reflejan la evolución de un campo ahora consolidado, con literatura, comunidad de estudiosos, cobertura curricular propia y materiales didácticos de LfT en continuo auge. Asimismo, su carácter vocacional ha dado paso a la integración de las necesidades de la situación término con la formación de ciudadanos globales, lo que se trasluce en el cambio de enfoque auspiciado

por el EEES y su cambio de paradigma centrado en la enseñanza basada en competencias. La visión de Sharpley (2011) trasciende, igualmente, el carácter vocacional del campo al defender una aproximación al turismo desde la perspectiva de lo que este nos descubre del mundo en que vivimos. En esta línea, Mínguez et al. (2021) completan esta aproximación con la concepción del turismo como pieza esencial de la sostenibilidad, lo que conlleva la introducción de pedagogías alternativas como STE (*Sustainable Tourism Education*) que empoderarán al alumno como agente social del cambio a la sostenibilidad real, que es, a su vez, garante del éxito del turismo.

Acotando el punto de mira al aprendizaje de LfT en los estudios superiores, este es parte del aprendizaje a lo largo de la vida (Tudor, 2013), en el que las competencias del siglo XXI tienen un papel crucial en conjunción con las metodologías centradas en el alumno, como el método del caso. Los estudios centrados en el pensamiento crítico y su potenciación a partir de este método, competencia genérica clave en la formación de ciudadanos globales, tienen un carácter incipiente (Stone et al., 2017; y Tan, 2017). En este sentido, existe una laguna en la introducción de propuestas de modelos de casos para asignaturas de LFE con alumnos no familiarizados con el método del caso, aspecto sumamente relevante dada la característica profusión de formatos, extensión y fines pedagógicos de dicho método.

Por ello, la propuesta del modelo de caso de este trabajo está concebida para asignaturas de LFE en el Grado en Turismo en contextos en los que profesores y/o alumnos no están familiarizados con dicha metodología. Estamos abocados, de una parte, a la introducción de casos breves, dada la masificación de la universidad pública española y la falta de familiarización con esta metodología en contextos como el Grado en Turismo, y, de otra, a la elección de casos relevantes bien por su carácter global y/o local o bien por su realidad inmediata. Asimismo, leer hipertextos, escribir a partir de estos, trabajar en grupos cooperativos, hacer presentaciones orales con apoyo visual de forma eficaz, aunar la enseñanza presencial con las modalidades síncronas y asíncronas son todos ellos aspectos que ponen sobre la mesa la realidad una nueva tendencia auténtica e irrevocable. Finalmente, de la aplicación de este modelo de caso se desprende que su elección ha de estar subordinada a los objetivos de aprendizaje, que la taxonomía de Bloom facilita la enseñanza progresiva del pensamiento crítico y, finalmente, que los marcos teórico-analíticos favorecen el razonamiento deductivo.

## 5. Referencias

- Airey, D. (2005). Growth and development. En J. Tribe (Ed.). *An International Handbook of Tourism Education* (pp. 13-24). Elsevier.
- Airey, D. (2008). Tourism education. Life begins at 40. *Revue de Recherche in Tourisme*, 27 (1). [https://www.researchgate.net/publication/30930628\\_Tourism\\_Education\\_Life\\_Begins\\_at\\_40](https://www.researchgate.net/publication/30930628_Tourism_Education_Life_Begins_at_40)
- ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación). (2004). *Título de Grado en Turismo*. Aneca.
- Almagro Esteban, y Pérez Cañado, M. L. (2004). Making the case method work in teaching business English: a case study. *English for Specific Purposes*, 23(2), 137–161.
- Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W., y Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, 1: Cognitive Domain*. Longmans, Green & Co Ltd. <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf>.
- Booth, C., Bowie, S., Jordan, J., y Rippin, A. (2001). The use of the Case Method in large and diverse undergraduate business programmes: problems and issues. *A Report to the Clearing House and the Foundation for Management Education. ecc the case for learning*, (pp. 62–75).
- Bosch, G., y Schlak, T. (Eds.). (2013). *Teaching Foreign Languages for Tourism. Research and Practice*. Peter Lang.
- Brende, B. (2019). We need a reskilling revolution. Here's how to make it happen. <https://www.weforum.org/agenda/2019/04/skills-jobs-investing-in-people-inclusive-growth>
- Cervera-Taulet, A., y Ruiz-Molina, M. E. (2008). Tourism education: a strategic analysis model. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 7(2), 59–70.
- Cho, W., Schmelzer, C. D., y McMahon, P. S. (2002). Preparing hospitality managers for the 21<sup>st</sup> century: The merging of just-in-time education, critical thinking and collaborative learning. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 26(1), 23–37.
- Courtney, N., Poulsen, C., y Stylios, C. (Eds.). (2015). *Case Based Teaching and Learning for the 21<sup>st</sup> Century*. Libri Publishing.
- Ennis, M. J. (2014). Reseña de *Teaching Foreign Languages for Tourism: Research and Practice*. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 18(2). <http://www.tesl-ej.org/word-press/issues/volume18/ej70/ej70r3/>
- Espasadín, F., Díaz, F. J., y Quirós, M. C. (2010). Higher Education of tourism in Spain and its adaptation to the European higher education área. *Revista de Administração Pública*, 44(5), 1191–1223.
- Foro Económico Mundial (2018). *The Future of Jobs Report*. World Economic Forum.
- García Laborda, J. (2002). Incidental aspects in teaching ESP for *Turismo* in Spain. *ESP World Journal*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503021.pdf>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., y Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge*. Sage.

- Giddens, A. (1991). Structuration theory: past, present and future. En C. G. A. Bryant, y Jary, D. (Eds.). *Giddens' Theory of Structuration: A Critical Appreciation* (pp. 201-221). Routledge.
- Gillespie, C., y Baum, T. (2000). Innovation and creativity in professional Higher Education: Development of a CD-Rom to support teaching and learning in food and beverage management. *Scottish Journal of Adult and Continuing Education*, 6(2), 147-165.
- Golich, V. L. (2000). The ABCs of Case teaching. *International Studies Perspectives*, 1, 11-29.
- Heath, S. (2004). Using case studies in Higher Education. En P. Cain, y S. Heath (Eds.). *Handbook for Lecturers: Design, Development and Delivery of Web-based Case Study Resources Supporting Student Centred Learning* (pp. 3-7). University of Newcastle.
- Jafari, J., y Aaser, D. (1988). Tourism as the subject of doctoral dissertations. *Annals of Tourism Research*, 15, 407-429.
- Jenkins, C. I. Tourism educational systems, institutions and curricula: standardization and certification in human capital. (1997). WTO. *The Tourism Industry of the 21<sup>st</sup> Century*, Madrid, España.
- Kantar, L. D. (2013). Demystifying instructional innovation: The case of teaching with case studies. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13,101-115.
- Lima, M., y Thierry, F. (2014). *Teaching with Cases. A Framework-Based Approach*. Create Space Independent Publishing Platform.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo Anaya.
- McCracken, R. (2015). Prólogo a *Case Based Teaching and Learning for the 21<sup>st</sup> Century*. En N. Courtney, C. Poulsen, y C. Stylios (Eds.), (pp. vii-ix).
- Mínguez, C., Martínez-Hernández, C., y Yubero, C. (2021). Higher education and the sustainable tourism pedagogy: Are tourism students ready to lead change in the post pandemic era? *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism*, 29, 1-14. <https://sci-hub.st/10.1016/j.jhlste.2021.100329>
- Mir Acebrón, A. (2008). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo, *Revista de Docencia Universitaria* (número monográfico I). [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m1](http://www.redu.m.es/Red_U/m1)
- Moraleja Novillo, S. (2018). *Educación el talento: Guía para desarrollar nuevas habilidades en jóvenes y niños*. Amat Editorial.
- Nkhoma, M. Z., Lam, T. K., Sriratanaviriyakul, N., Richardson, J., Kam, B., y Lau, K. H. (2017). Unpacking the revised Bloom's taxonomy: developing case-based learning activities. *Education + Training*, 59(3), 250-264.
- Partnership for 21<sup>st</sup> Century Learning. Our vision and mission* (2016). P21. <https://www.p21.org/about-us/our-mission>
- Pérez Cañado, M. L. (coord.). (2010). *Claves para la adaptación de la enseñanza de lenguas al EEES: Un estudio europeo*. Síntesis.

- Pérez Cañado, M. L. (2013). Adapting to a competency-based model in tertiary education: lessons learned from the European Project ADELEEEES. En M. L. Pérez Cañado (Ed.). *Competency-Based Language Teaching in Higher Education* (pp. 33-62). Springer.
- Petsios, S., Karvelis, P., y Stylios, C. (2015). ICT tools and approaches to support and enhance case based learning. En N. Courtney, C. Poulsen, y C. Stylios (Eds.). (pp. 237-256).
- Razzouk, N. Y., y Razzouk, J. N. (2008). "Analysis" in teaching with cases: a revisit to Bloom's taxonomy of learning objectives. *College Teaching Methods & Styles Journal*, 4(1), 49-56.
- Rotherham, A. J., y Willingham, D. T. (2010). 21<sup>st</sup>-century skills: Not new, but a worthy challenge. *American Educator*, 34(1), 17-20.
- Sharpley, R. (2011). *The Study of Tourism: Past Trends and Future Directions*. Routledge.
- Sheldon, P., Fesenmaier, D., Woeber, K., Cooper, C., y Antonioli, M. (2008). Tourism education futures, 2010-2030: Building the capacity to lead. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 7(3), 61-68.
- Sigala, M., y Baum, T. (2003). Trends and issues in tourism and hospitality Higher Education: Visioning the future. *Tourism and Hospitality Research*, 4(4), 367-376.
- Stanley, T. (2019). *Case Studies and Case-Based Learning. Inquiry and Authentic Learning that Encourages 21<sup>st</sup>-Century Skills*. Proofrock Press Inc.
- Stergiou, D., Airey, D., y Riley, M. (2003). The evaluation of the teaching individual academics in UK's tourism higher education: developing a construct for teaching profiles. *International Journal of Tourism Research*, 5(1), 62-67.
- Stone, G. A., Duffy, L. N., Pinckney, H. P., y Templeton-Bradley, R. (2017). Teaching for critical thinking: preparing hospitality and tourism students for careers in the twenty-first century. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*. <http://dx.doi.org/10.1080/15313220.2017.1279036>
- Tan, K. W. (2017). Using teaching cases for achieving Bloom's high-order cognitive levels: An application in technically-oriented information systems course. *Actas SIGED International Conference on Information Systems Education and Research*, Seul, Corea del Sur. *Research Collection School Of Information Systems*. [https://ink.library.smu.edu.sg/sis\\_research/3909](https://ink.library.smu.edu.sg/sis_research/3909)
- Tribe, J. (2002). The philosophic practitioner. *Annals of Tourism Research*, 29(2), 338-357.
- Tudor, I. (2008). The language challenge for higher education institutions in Europe and the specific case of CLIL. En J. Martí y Castell, y J. M. Mestres i Serra (Eds.). *El Multilingüisme a les Universitats en l'Espai Europeu d'Educació Superior. Actes del Seminari del CUIIMPB-CEL 2007*, Barcelona, España.
- Tudor, I. (2013). From content to competency: Challenges facing higher education language teaching in Europe. En M. L. Pérez Cañado (Ed.). *Competency-Based Language Teaching in Higher Education* (pp. 21-32). Springer.
- Tuning General Brochure. Final Version.* (2007). [http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General\\_Brochure\\_final\\_version.pdf](http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_final_version.pdf)
- Westerfield, K. 1989. Improved linguistic fluency with case studies and a video method. *English for Specific Purposes*, 8, 75-83.

Wilks, D., y Hemsworth, K. (2012). Soft skills as key competencies in hospitality Higher Education: matching demand and supply. *Tourism & Management Studies*, 7, 131–139.

Zerrillo, P. (2019). *The Case for Cases. Teaching with Cases. How to Teach Using the Case Method*. World Scientific.

---

1 En el período en que se lleva a cabo el estudio de Espasadín et al., (2010) las universidades de Valencia y Alicante no habían adaptado los estudios de Turismo al sistema de créditos ECTS.

---

**Sugerencia de cita:**

Almagro Esteban, A. (2022). Modelo de caso para la enseñanza explícita y progresiva del pensamiento crítico en asignaturas de LFE en el Grado en Turismo. *Pulso. Revista de Educación*, 45, 15-36. <https://doi.org/10.58265/pulso.5275>