

LA ADAPTACIÓN METODOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS AL EEES: UN ESTUDIO EUROPEO

María Luisa Pérez Cañado
Universidad de Jaén

Resumen: Este artículo presenta los resultados del primer estudio llevado a cabo en Europa acerca del proceso de adaptación de la enseñanza de lenguas al Espacio Europeo de Educación (Proyecto ADELEEEES¹, Programa de Estudios y Análisis, Ministerio de Ciencia e Innovación). Concretamente, se centra en los cambios metodológicos que está conllevando el nuevo sistema europeo de créditos, según el profesorado y alumnado de todas las universidades europeas que están pilotando el ECTS en titulaciones lingüísticas. Tras contextualizar el estudio en el seno del Proyecto global y detallar sus objetivos, procedimiento, participantes y metodología estadística, se describen los resultados obtenidos para el profesorado y el alumnado y se comparan ambos colectivos. Se concluye extrayendo interesantes conclusiones y proponiendo futuras líneas de actuación que pueden resultar de gran utilidad en el proceso de implantación de los nuevos planes de estudio en la universidad española y europea. La finalidad de todo ello es mejorar el funcionamiento del sistema ECTS y garantizar que las decisiones tomadas en relación con las nuevas enseñanzas universitarias oficiales se basen en estudios como el nuestro y en referentes tanto nacionales como internacionales.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educa Superior, *European Credit Transfer System*, estudios lingüísticos, metodología.

Abstract: *This article presents the results of the first study carried out in Europe on the adaptation of language teaching to the European Higher Education Area (ADELEEEES Project, Ministry of Science and Innovation). It specifically focuses on the methodological changes which the new credit system is bringing about in all those European universities which are piloting the ECTS in language studies. After contextualizing the study within the broader framework of the Project and specifying its objectives, procedure, sample, and statistical methodology, the article goes on to describe the main outcomes of the investigation for teachers and students. It concludes by foregrounding the main conclusions and suggesting future lines of action which are especially valuable for the implementation of new language degree programs across Europe. The ultimate goal is to improve the functioning of the ECTS system with a view to guaranteeing that the decisions taken in relation to the new official university studies are based on empirical data and national and international referents.*

Key words: *European Higher Education Area, European Credit Transfer System, language studies, methodology.*

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de lenguas se ha convertido en un tema clave en la educación terciaria de nuestra sociedad actual. Tal y como señala Tudor (2006), en un mundo con una economía cada vez más globalizada y con una movilidad creciente, los estudios lingüísticos han de figurar prominentemente entre las prioridades de las instituciones de educación superior. Tanto en Europa (a través de proyectos como ENLU - *Promoting Language Learning Among Undergraduates of All Disciplines*) como en Estados Unidos (con el informe de la *MLA Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World*), se reconoce la necesidad acuciante

¹ Proyecto ADELEEEES: "Adaptación de la enseñanza de lenguas al EEES: Análisis del estado actual, establecimiento de redes europeas y aplicación de los nuevos títulos de grado", financiado por el Ministerio Ciencia e Innovación ("Subvenciones de acciones destinadas a la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior y de la actividad del profesorado universitario en el año 2008", Programa Estudios y Análisis, Ref. EA2008-0173).

de realizar los cambios metodológicos requeridos para optimizar la enseñanza de lenguas en la Educación Superior. En España nos encontramos en un momento crucial para realizar las mejoras necesarias a través de la aplicación de la filosofía del EEES al diseño e implantación de los nuevos planes de estudio. Tal y como señala la Declaración de Graz (2003:5), “the main challenge now is to transform the multitude of legislative changes that have been taking place across Europe in the past few years into meaningful academic aims and institutional realities”.

Nuestras decisiones en este terreno han de estar guiadas por datos empíricos que procedan del análisis de la situación actual, óptima al llevarse ya varios años pilotando el sistema ECTS en universidades europeas. Además, han de apoyarse en referentes externos (europeos e incluso norteamericanos), de los que se puedan incorporar iniciativas valiosas, superando así las actuaciones inconexas y dispares que tan a menudo se señalan como características de la implantación del crédito europeo en nuestro país (Zabalza Beraza, 2004; Michavila Pitarch, 2007). Éstas pueden afectar a todos niveles curriculares y organizativos de la enseñanza superior (Pérez Cañado, 2010):

... in the current HE language teaching scenario, it is often the case that we set objectives, reshape curricula, and conceptualize methodologies within the short-sighted perspective of our subject, area, degree, or at the most, university, remaining oblivious to the broader interinstitutional, cross-country, or even transatlantic picture.

Estos han sido precisamente los objetivos del Proyecto en el que se inserta el presente estudio (Proyecto *ADELEEEES*, Programa de Estudios y Análisis, Ministerio de Ciencia e Innovación, Ref. EA2008-0173). En él, se ha realizado un análisis del estado actual de la aplicación del sistema ECTS a la enseñanza de lenguas en España y Europa, como punto de partida necesario para la toma de decisiones en la elaboración e implantación de los nuevos planes de estudio. Ha supuesto el diseño, la validación y la aplicación de cuatro series de cuestionarios que han permitido realizar un seguimiento pormenorizado del funcionamiento del pilotaje ECTS y que han implicado a ambos agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: profesorado y alumnado. Se han diseñado cuestionarios para medir la satisfacción de ambos colectivos para determinar los aspectos metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, para estimar el tiempo real de dedicación de ambos agentes implicados y para analizar las competencias que realmente se están trabajando en este ámbito. Una vez validados los cuestionarios, se han aplicado en todas las universidades españolas y europeas que están pilotando el sistema ECTS en el área de *Language Studies*, con el fin de crear una red temática en este campo. Por tanto, el proyecto ha potenciado la circulación de los conocimientos relativos a la enseñanza de lenguas en relación con el desarrollo del sistema ECTS en el territorio europeo para encontrar referentes que puedan mejorar su funcionamiento y coadyuvar a las decisiones que hayan de adoptarse de cara a la elaboración de los nuevos planes de estudio y al establecimiento del sistema ECTS en el año 2010. La proyección del trabajo también se constata en su objetivo de proporcionar modelos de elaboración de instrumentos y pruebas para medir aspectos esenciales en el desarrollo del sistema ECTS y que puedan ser diseminables en investigaciones de otros ámbitos.

En este artículo, se presentan los resultados correspondientes a la adaptación metodológica al EEES, uno de los elementos centrales para determinar la aplicación y el funcionamiento del crédito europeo en las titulaciones lingüísticas en Europa. Se detallan los objetivos, procedimiento, participantes y metodología estadística del estudio, se describen los resultados obtenidos para el profesorado y el alumnado y se comparan ambos grupos. Se concluye con la extracción de interesantes conclusiones y la propuesta de futuras líneas de mejora e investigación que pueden resultar de gran utilidad en el proceso de implantación de los nuevos planes de estudio en la universidad española y europea.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivos

Con el fin de analizar el estado actual de la aplicación metodológica del sistema ECTS a la enseñanza de lenguas, el presente estudio pretende cumplir tres objetivos principales²:

1. Diseñar y validar un cuestionario sobre metodología para determinar el funcionamiento del sistema ECTS en la enseñanza de lenguas en España y Europa.
2. Identificar qué metodologías asociadas con el Espacio Europeo de Educación Superior se están aplicando en el área de *Language Studies* en Europa.
3. Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de alumnos y profesores relacionada con la metodología.

2.2. Procedimiento e instrumentos

2.2.1. Diseño y validación de los cuestionarios

Con el fin de alcanzar los objetivos de nuestro estudio, se han diseñado, pilotado, validado y aplicado dos cuestionarios sobre metodología para determinar el funcionamiento del sistema ECTS en la enseñanza de lenguas en España y Europa. Estos cuestionarios –uno para el alumnado y otro para el profesorado- han sido los instrumentos que hemos utilizado en nuestra investigación.

Los cuestionarios para determinar los aspectos metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje han sido prácticamente idénticos para ambos grupos. Están subdivididos en 5 grupos de ítems, que suman un total de 51. Se indican a continuación sus títulos y aparece entre paréntesis el número de ítems que incluyen: “Tipos de agrupamiento” (5), “Modalidades organizativas presenciales” (6), “Métodos de enseñanza” (9), “Materiales y recursos” (18) y “Evaluación” (13). Al final de cada grupo los encuestados pueden incluir hasta dos (en el caso de los tres primeros) o tres (en los dos últimos) opciones no contempladas en el cuestionario (véase cuestionario para alumnado en el Apéndice I).

Una vez diseñados los cuestionarios, se procedió a su validación. Para garantizar la validez y fiabilidad del instrumento de investigación, se sometió, en primer lugar, al escrutinio de seis jueces externos (sistema de jueces expertos) y, posteriormente, a un estudio piloto. Tras introducir las modificaciones sugeridas por los 6 jueces, los cuestionarios se sometieron a un estudio piloto con una muestra representativa de la población total. La prueba piloto se distribuyó entre 10 profesores y 54 alumnos, todos ellos de la Licenciatura en Filología Inglesa de la Universidad de Jaén, en diciembre de 2008 y enero de 2009. El *feedback* recibido tanto por parte del alumnado como del profesorado en el pilotaje de los cuestionarios nos llevó a reformular los enunciados de una serie de ítems (por ejemplo, “media” en vez de “número” aproximado de horas en el cuestionario de tiempo real de dedicación), añadir información aclaratoria y preguntas nuevas (por ejemplo, “¿Es la primera vez que imparte esta asignatura?” en los cuestionarios de profesorado), especificar datos (por ejemplo, diccionarios impresos además de online en el cuestionario de metodología), desglosar preguntas (por ejemplo, “comunicación oral y escrita” en el cuestionario de competencias) y reducir la extensión (en especial, en los cuestionarios de competencias, que pasaron de tener 81 ítems cerrados a 52 en la versión final).

² Además de los objetivos aquí expuestos, el proyecto también ha determinado si existen diferencias estadísticamente significativas en términos de competencias, tiempo real de dedicación, metodología y satisfacción entre el alumnado de distinta edad, género, nacionalidad, universidad, titulación y curso, así como entre el profesorado de distinta edad, género, nacionalidad, universidad, titulación, tipo de asignatura y experiencia. Se ha investigado, pues, el efecto modulador que producen las variables de identificación expuestas en la sección 2.3 (Participantes).

Con los datos obtenidos en el estudio piloto, se analizó la fiabilidad de los cuestionarios (febrero de 2009). La fiabilidad se valora a través de la consistencia interna, entendida ésta como el nivel en que los diferentes ítems o preguntas de una escala están relacionados entre sí. La homogeneidad entre los ítems nos indica el grado de acuerdo entre los mismos y, por tanto, lo que determinará que éstos se puedan acumular y dar una puntuación global. Para analizar la consistencia se utilizó el α de *Cronbach*, con el que se han obtenido valores muy altos para el coeficiente, lo que nos indica que las opiniones expresadas tanto por el alumnado como por el profesorado son consistentes. La fiabilidad de los cuestionarios queda, pues, asegurada.

QUESTIONARIO	NÚMERO DE SUJETOS	NÚMERO DE ÍTEMS	α DE CRONBACH
Metodología alumnado	54	51	0,858
Metodología profesorado	10	51	0,817

Tabla 1. Fiabilidad de los cuestionarios.

2.2.2. Aplicación de los cuestionarios

Una vez diseñados y pilotados los cuestionarios, se procedió al estudio de fórmulas de aplicación que nos permitieran contar con el mayor número posible de participantes y que, al mismo tiempo, fueran viables con los recursos y tiempo disponibles por el equipo de trabajo. Habida cuenta de lo anterior, y puesto que se pretendía recopilar datos no sólo en España, sino en el resto de Europa, se decidió que el método de aplicación más adecuado sería *online*. Para tal fin utilizamos el software SurveyMonkey (<http://www.surveymonkey.com>).



Figura 1. Pantalla inicial de recopilación anónima de datos del/ de la encuestado/a.



Figura 2. Tercera parte del cuestionario: metodología.

Con el fin de atraer al máximo número de participantes, se pusieron en marcha en el proceso de aplicación una serie de estrategias, siguiendo las recomendaciones de Brown (2001: 85-89):

- 1) Carta de presentación (en español e inglés), en la que se ofrecían detalles sobre el propósito de la encuesta, el equipo de trabajo y el proyecto en el que se inscribe la misma. Esta carta contenía los vínculos (alumnado y profesorado) para el acceso online al cuestionario. Siguiendo las recomendaciones de Brown (2001: 86), se intentó la concisión y se expresó el agradecimiento por adelantado a los potenciales participantes.
- 2) Brevedad del cuestionario. La mayor parte de las preguntas de nuestra encuesta — como puede observarse en las figuras de arriba— son de tipo cerrado, las cuales pueden responderse con un simple tic o eligiendo una opción en un desplegable.

- 3) Incentivo. Se ofreció a los encuestados la posibilidad de solicitar un Certificado de Participación, así como de entrar en el sorteo de un ordenador portátil (en el caso del profesorado) y otro ordenador portátil y cinco memorias USB de 4 GB de capacidad (en el caso del alumnado).
- 4) Seguimiento a través de contacto telefónico. Para garantizar la máxima distribución de los cuestionarios, se complementó el contacto a través de correo electrónico con llamadas telefónicas a los coordinadores de experiencias ECTS, tanto para un primer contacto más personalizado, como para la supervisión del proceso y la resolución de posibles problemas que pudieran haber acaecido durante el mismo.
- 5) Administración de cuestionarios a grandes grupos a un mismo tiempo. Según Brown (2001: 89), “la manera de asegurarse un alto nivel de respuesta a los cuestionarios consiste en evitar el envío de los mismos y, en su lugar, administrarlos a un grupo amplio de personas al mismo tiempo” (la traducción es nuestra). Esta medida pudo llevarse a la práctica en la Universidad de Jaén, donde el grupo de trabajo se reunió con cada uno de los cursos inmersos en la experiencia ECTS en un aula multimedia con vistas a monitorizar de manera presencial la realización de la encuesta en *SurveyMonkey* por todos los alumnos pertenecientes al grupo. De esta forma se resolvieron posibles dudas y se aseguró un alto nivel de participación entre el alumnado de nuestra universidad.

2.3. Participantes

A continuación se presentan los datos sobre el número de participantes. En primer lugar, se detallan las cifras globales de la muestra. Estos datos, a su vez, se clasifican en los dos grupos a los que se ha dirigido el cuestionario: alumnado y profesorado. Ambos se desglosan atendiendo a las variables de género, nacionalidad, universidad y titulación.

2.3.1. Datos globales

El número total de participantes ha ascendido a 469. Casi el 70% (el 69,1%) han sido alumnos (es decir, 324), mientras que el 30,9% restante pertenecen al colectivo de profesorado (lo que supone 145 profesores).

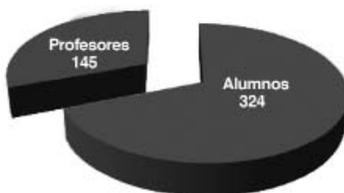


Gráfico 1. Número total de participantes.



Gráfico 2. Alumnado por género.

2.3.2. Datos del alumnado de las universidades españolas y europeas

La mayoría del alumnado participante pertenece al género femenino, ya que casi tres de cada cuatro participantes son mujeres. Las mujeres han supuesto un 71,3% frente al 28,7%, de hombres (231 mujeres frente a 93 hombres).

Al analizar las nacionalidades de los estudiantes, el grupo más destacado ha sido el de los españoles, que han alcanzado un 87% (282 de los 324 participantes). El 13% restante lo constituyen alumnos de otros países europeos y de otros continentes. El país que, después de España, cuenta con un mayor número de encuestados es Francia, con 15 estudiantes (un 4,6% del total). Muy lejos de España quedan Rumanía (con 5 alumnos), Inglaterra e Italia (con 3 cada uno) y Lituania y Polonia (con 2).

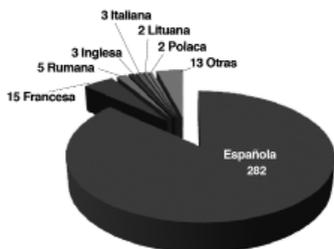


Gráfico 3. Alumnado por nacionalidad.



Gráfico 4. Alumnado por universidades europeas.

Cuando se desglosan los datos por universidades, cabe destacar que las españolas han sido las más participativas, con 301 estudiantes, es decir, el 92,9% del total. Les siguen las universidades centroeuropeas y de Europa del Norte, con 16 y 4 alumnos, respectivamente.

La siguiente variable corresponde a la titulación que está cursando el alumnado participante. Más de la mitad de los participantes se encuentra estudiando la Licenciatura en Filología Inglesa. Suman 182 personas, es decir, el 56,2% del total. Las otras 4 titulaciones que han aportado más de una decena de estudiantes han sido, por este orden, Traducción e Interpretación, Magisterio: Especialidad en Lenguas Extranjeras, Turismo y Filología Hispánica, con 49, 19, 13 y 11 alumnos, respectivamente, lo que ha representado el 15,1%, el 5,9%, el 4% y el 3,4%.

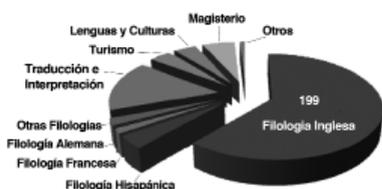


Gráfico 5. Alumnado por titulaciones agrupadas.

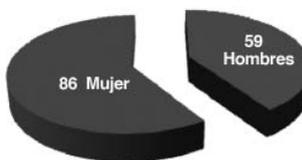


Gráfico 6. Profesorado por género.

2.3.3. Datos del profesorado de las universidades españolas y europeas

Como se ha anticipado en el apartado 2.3.1., 145 profesores han participado en el proyecto y han cumplimentado los cuestionarios. En lo que se refiere al género, se ha observado una tendencia diferente de la que ha tenido lugar en el caso del alumnado, si bien se está mucho más cerca del equilibrio. En este colectivo, 6 de cada 10 participantes han sido mujeres y 4,

hombres. Más concretamente, han participado 86 mujeres y 59 hombres, que han representado porcentajes de 59,31% y 40,69%, respectivamente.

La tercera variable está relacionada con las nacionalidades de los profesores. Como ha ocurrido con los estudiantes, el grupo más destacado ha sido el de los españoles, que ha alcanzado un porcentaje casi idéntico (86,21% frente al 87% del alumnado), es decir, 125 de los 145 participantes. El 13,79% restante lo han representado 20 profesores de otros países europeos e incluso de otros continentes. Los países que, después de España, han participado con un mayor número de encuestados únicamente han aportado dos personas cada uno: Cuba, Georgia, Inglaterra y Macedonia.

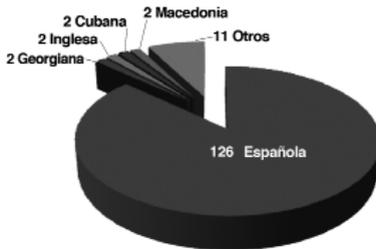


Gráfico 7. Profesorado por nacionalidad.



Gráfico 8. Profesorado por universidades europeas.

Cuando se desglosan los datos por universidades, cabe destacar que las españolas han sido las más participativas, con 128 profesores (es decir, el 88,3%). Les siguen las universidades de Europa del Norte y Europa del Este, con 5 y 4 participantes, respectivamente. Si se analizan las titulaciones en las que imparte docencia el profesorado participante, se observa que más de la mitad, es decir, el 57,24%, lo hace en la Licenciatura en Filología Inglesa.

Los datos del profesorado participante han coincidido casi en su totalidad con los del alumnado, puesto que 4 de las 5 titulaciones que han aportado el mayor número de participantes han coincidido con las de los estudiantes (todas excepto Turismo). Además de Filología Inglesa, mencionada antes, se trata, por este orden, de Magisterio/Pedagogía, Filología Hispánica y Traducción e Interpretación. Mientras que la primera ha aportado 16 profesores, las otras dos lo han hecho con 12 y 10, cifras que han representado el 11,03%, el 8,28% y el 6,9%, respectivamente.

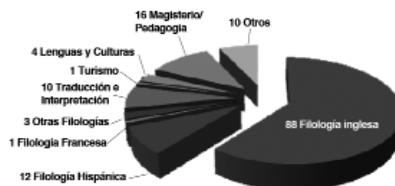


Gráfico 9. Profesorado por titulaciones agrupadas.

2.4. Metodología estadística

Utilizando el programa SPSS (versión 16.0), se han realizado los siguientes análisis estadísticos:

1. Para la consecución del primer objetivo del estudio, se ha utilizado el α de Cronbach para el cálculo de la consistencia interna de los cuestionarios.
2. Para la consecución del segundo objetivo, se ha trabajado con los siguientes estadísticos descriptivos:
 - 2.1. Estadísticos de tendencia central:
 - 2.1.1. Media
 - 2.1.2. Mediana
 - 2.1.3. Moda
 - 2.2. Estadísticos de dispersión:
 - 2.2.1. Rango
 - 2.2.2. Desviación típica
3. Para la consecución del tercer objetivo, se han utilizado el análisis de varianza (ANOVA) y la prueba de T.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Comentamos a continuación los cinco aspectos metodológicos esenciales para hacer una descripción de la situación actual: tipos de agrupamiento, modalidades organizativas, métodos de enseñanza, materiales y recursos y procedimientos de evaluación.

3.1. Alumnado: resultados globales

En primer lugar, cabe destacar que los resultados globales parecen indicar que los ítems incluidos en cada uno de los cinco subapartados de este cuestionario han sido los idóneos, ya que el alumnado responde mayoritariamente que no utiliza otros agrupamientos, modalidades, métodos, recursos o sistemas de evaluación.

El tipo de agrupamiento que más se utiliza en el sistema ECTS es, según los estudiantes, el trabajo individual, seguido por el gran grupo (toda la clase) y el trabajo por parejas. El grupo de trabajo de 4 a 6 alumnos y el básico (con 25 a 30) se emplean muy poco, por lo que parece que estas dos nuevas opciones recomendadas por el Informe CIDUA (2005) no se están incorporando, desde el punto de vista del alumnado, todo lo que sería deseable.

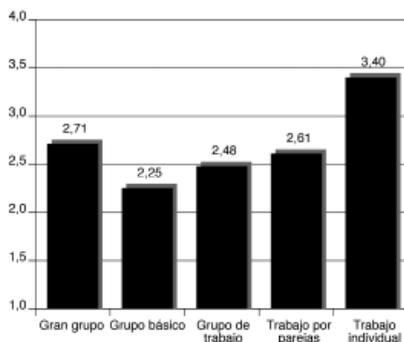


Gráfico 10. Tipos de agrupamiento (Alumnado).

Esta falta de variedad en las nuevas opciones metodológicas se constata igualmente en las modalidades organizativas presenciales. De manera muy homogénea (la desviación típica es

comparativamente baja en todos los ítems de esta sección), el alumnado encuestado considera que la opción más utilizada es la clase teórica (que alcanza una media de 3.57 y una moda de 4.0), seguida de la clase práctica, que también se utiliza bastante. Sin embargo, los seminarios/talleres, tutorías grupales e individuales y la asistencia a conferencias se emplean poco o nada. Por tanto, parece que la mayor variedad en las modalidades organizativas por la que se aboga en el nuevo sistema de créditos (De Miguel Díaz *et al.*, 2005) y que se ha constatado en otros estudios (Ron Vaz y Casanova García, 2007; Pérez Cañado y Casas Pedrosa, en prensa) no se muestra en nuestra investigación, donde las modalidades tradicionalmente empleadas (teoría y práctica) son claramente predominantes. Esto se observa de forma gráfica en el siguiente diagrama de barras:

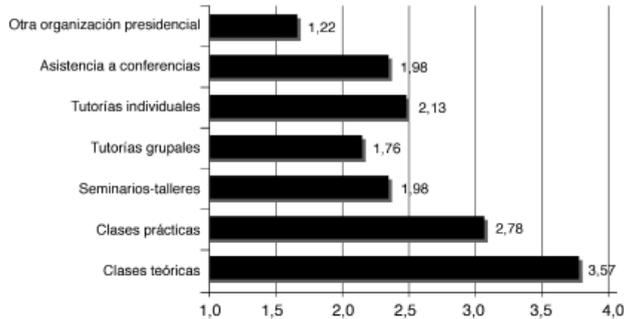


Gráfico 11. Modalidades organizativas presenciales (Alumnado).

Los métodos de enseñanza son, sin embargo, más variados, algo que apuntan Ron Vaz *et al.* (2006) y Ron Vaz y Casanova García (2007). No obstante, y en concordancia con los hallazgos de los anteriores apartados, el método más utilizado según el alumnado es la lección magistral, que se emplea entre bastante y mucho. Este resultado es idéntico al obtenido en un estudio cualitativo con alumnado de Filología Inglesa de la Universidad de Jaén (Pérez Cañado y Casas Pedrosa, en prensa), donde el alumnado señala que aún predomina la enseñanza basada en el profesor a través del método expositivo.

Se emplean bastante la realización de ejercicios y resolución de problemas, el aprendizaje basado en tareas, las exposiciones del alumnado y el aprendizaje autónomo (lo cual es consistente con la utilización destacada del trabajo individual como tipo de agrupamiento). Menos utilizados son el aprendizaje cooperativo, la enseñanza virtual, la enseñanza asistida por ordenador (ELAO) (algo que se corrobora en el apartado de materiales y recursos), y sobre todo, las prácticas externas. En estos dos últimos apartados, la moda es 1, lo que indica que la mayoría del alumnado no los ha utilizado nunca.

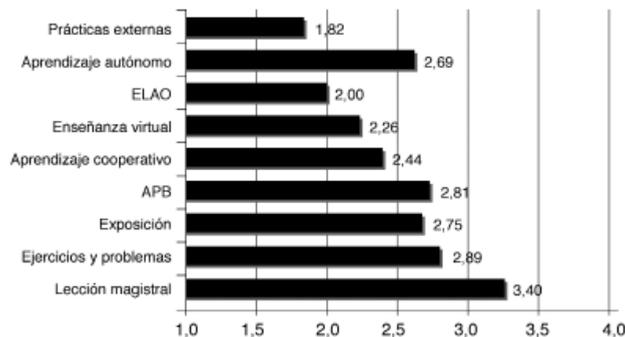


Gráfico 12. Métodos de enseñanza (Alumnado).

Esta escasez en el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de idiomas se confirma con nitidez en el apartado de materiales y recursos. Se utilizan poco o nada (con esta última opción como moda) los *webquests*, las *wikis*, los *blogs*, *Second Life*, los videojuegos, el relato digital y el *software* para la docencia. Los materiales auténticos o *realia* tampoco se emplean en el aula. Los portales educativos en la Red se utilizan un poco más, junto con el material audio y vídeo, si bien su frecuencia de uso continúa siendo baja. Es interesante comprobar que el libro de texto también es poco utilizado. Estos hallazgos nos parecen sorprendentes, en especial a la luz de los resultados tan positivos que se están obteniendo en las investigaciones realizadas con la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza de lenguas en el EEES (Brígido Corachan, 2008; Gregori-Signes, 2008; Jordano de la Torre, 2008; Pennock-Speck, 2008 y 2009; Zaragoza Ninet y Clavel Arroitia, 2008; Madrid y Hughes, 2009), que aconsejan su incorporación inmediata en el aula (Informe CIDUA, 2005).

Los materiales más frecuentes son los recopilados por el docente, los creados por él y los descargados de Internet. Los diccionarios impresos y online también se utilizan bastante, así como las presentaciones *PowerPoint* y, paradójicamente, el retroproyector.

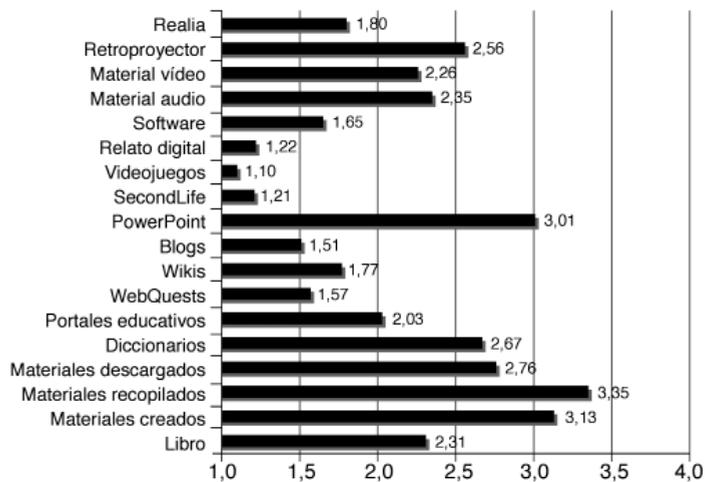


Gráfico 13. Materiales y recursos (Alumnado).

Por último, la fotografía de la evaluación que se desprende de nuestros datos es también esencialmente tradicional. Predominan las pruebas objetivas de respuesta larga que favorecen el aprendizaje memorístico y la reproducción de contenidos. Este hallazgo está en plena consonancia con el reciente estudio de Pérez Cañado y Casas Pedrosa (en prensa), donde se observó que sigue predominando el examen final con preguntas de desarrollo en la metodología ECTS, si bien ésta es ahora más diversificada.

Esto también se comprueba en el hecho de que, según el alumnado, se emplean con frecuencia los trabajos y proyectos, la realización de tareas (algo que concuerda con lo que señalaron en los métodos de enseñanza, lo que refuerza la consistencia de nuestros datos), las exposiciones orales y las técnicas de observación (el incremento en los controles de asistencia también se señala en Pérez Cañado y Casas Pedrosa (en prensa). Se emplean en menor medida las pruebas objetivas de respuesta corta y tipo test, los informes de prácticas y las entrevistas orales. No se utilizan prácticamente el portafolio, los sistemas de autoevaluación, las escalas de actitudes y las sesiones de valoración global entre alumnado y profesorado.

Por tanto, aunque se aprecia una mayor diversificación de las técnicas de evaluación en el nuevo sistema de créditos, parece ser que aún predominan claramente los procedimientos más tradicionales, mientras que otros más centrados en el estudiante aún no se incorporan en el aula. Esta realidad contrasta con las observaciones optimistas en este sentido (si bien no basadas en datos empíricos) de Ron Vaz y Casanova García (2007).

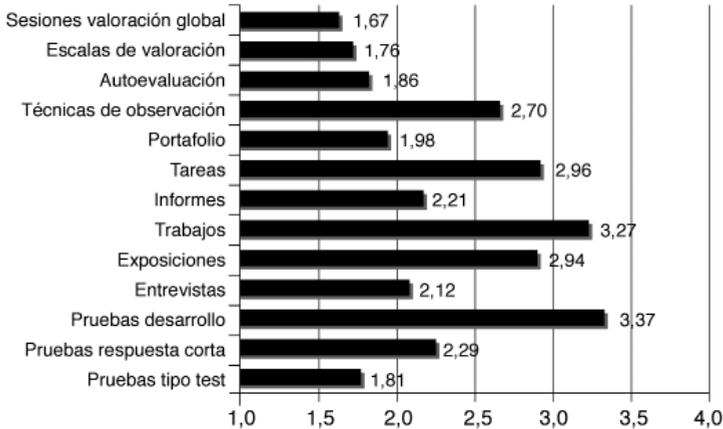


Gráfico 14. Evaluación (Alumnado).

3.2. Profesorado: resultados globales

Pasamos a continuación a analizar los resultados obtenidos en el cuestionario de metodología para el profesorado. Según los docentes encuestados en este apartado, predomina el gran grupo como tipo de agrupamiento, seguido por el trabajo individual (ambos con una media muy similar y una moda de 4). El grupo de trabajo también se emplea con bastante frecuencia, seguido por el grupo básico (en el que la desviación típica es muy alta y la moda es de 1) y el trabajo por parejas (que, a pesar de tener una media parecida al grupo básico, tiene una moda más alta: 3). Por tanto, el profesorado es, en general, bastante optimista en cuanto a la valoración de su utilización de los distintos tipos de agrupamiento, cuyas medias son bastante similares y más altas que las del alumnado.

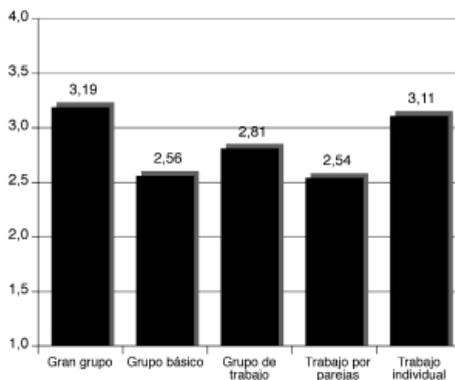


Gráfico 15. Tipos de Agrupaciones (Profesorado).

Los docentes también consideran que utilizan predominantemente las clases prácticas como modalidad organizativa presencial, seguidas por las teóricas y las tutorías individuales. Las tutorías grupales también se emplean desde su punto de vista, con considerable frecuencia y, en menor medida, los seminarios y conferencias (cuya moda es 1 en ambos casos).

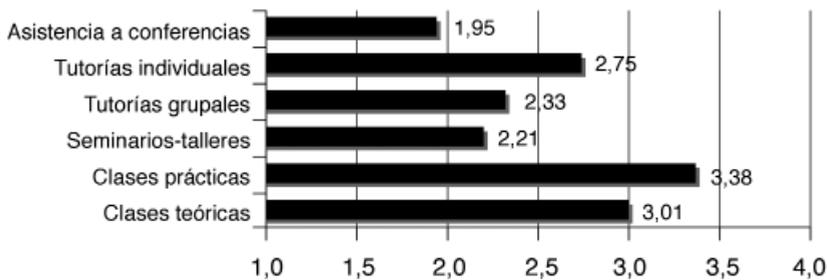


Gráfico 16. Modalidades organizativas presenciales (Profesorado).

Aquí ya detectamos una importante diferencia con respecto a las respuestas del alumnado, que considera que la teoría prima claramente sobre la práctica y que las demás modalidades organizativas no tienen tanto peso en el currículum. Confirmaremos en el apartado 3.3. que estas diferencias son estadísticamente significativas.

Estas divergencias entre profesorado y alumnado se siguen apreciando en la valoración de los métodos de enseñanza. Según los docentes, y en consonancia con los resultados de las modalidades organizativas, el método que más se utiliza es la realización de ejercicios prácticos, seguido del aprendizaje autónomo, el aprendizaje basado en tareas, las exposiciones y debates y el aprendizaje cooperativo. Las lecciones magistrales sólo ocupan el sexto lugar (frente al primero, según el alumnado) y van seguidas de la enseñanza virtual. Todas estas metodologías tienen medias considerablemente altas y modas de 3. Los únicos dos métodos que tienen una moda de 1 y medias más bajas son la ELAO y las prácticas externas. En estos dos últimos casos, existe una coincidencia exacta con el alumnado.

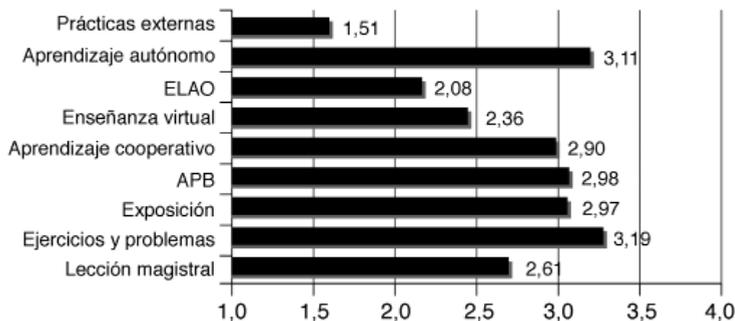


Gráfico 17. Métodos de enseñanza (Profesorado).

En la sección de materiales y recursos hay más coincidencias que divergencias entre el profesorado y el alumnado. Los recursos relacionados con las nuevas tecnologías siguen siendo los menos utilizados (*Second Life*, videojuegos, relato digital, wikis, blogs, *webquests*, *software* para la docencia), algo que confirma los resultados del apartado anterior. El libro de texto, los portales educativos, la *realia*, el material audio y vídeo y los diccionarios impresos y online tampoco se utilizan con mucha frecuencia, según el profesorado, aunque más asiduamente que los materiales relacionados con las nuevas tecnologías. Por el contrario, los recursos más frecuentemente empleados son los recopilados y creados por el docente, las presentaciones *PowerPoint* y las descargas de Internet. El retroproyector, sin embargo, apenas se utiliza según el profesorado, algo que contrasta con la opinión del alumnado.

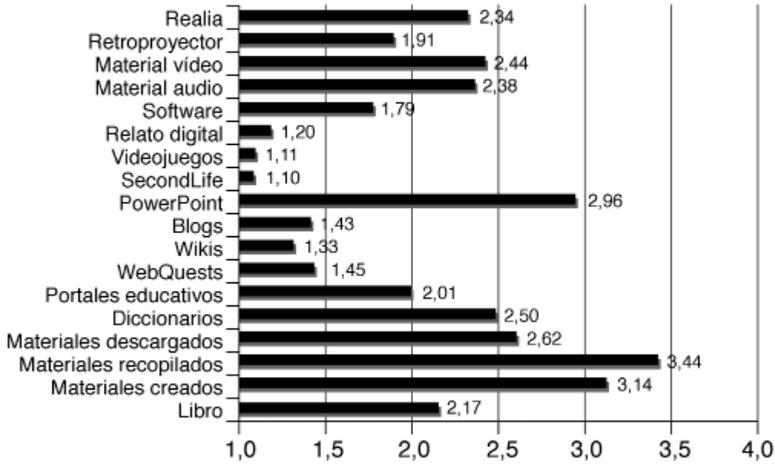


Gráfico 18. Materiales y recursos (Profesorado)..

Por último, en la sección de evaluación, se vuelve a dar una realidad diferente a la del alumnado. Según los docentes, la técnica de evaluación más empleada es la realización de tareas (algo que, de nuevo, está en consonancia con su opinión sobre los métodos más utilizados), seguida por los trabajos y proyectos, las técnicas de observación, las exposiciones orales y, sólo después, las pruebas objetivas de desarrollo (que, según el alumnado, son las más empleadas). También se utilizan bastante las de respuesta corta, en opinión de los encuestados. Menos frecuentes (con medias más bajas y moda 1) son las entrevistas orales, las pruebas tipo test, los sistemas de autoevaluación, las sesiones de valoración grupal, los informes de prácticas, el portafolio y las escalas de actitudes. En muchos de estos aspectos, sí que existe coincidencia con el alumnado.

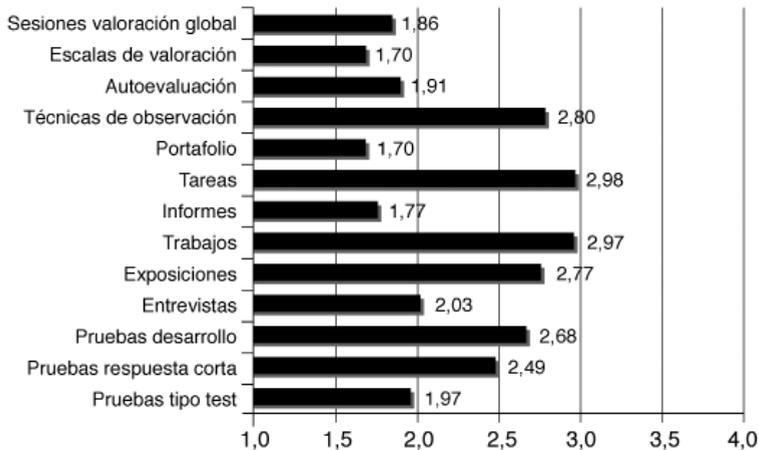


Gráfico 19. Evaluación (Profesorado).

3.3. Comparación del alumnado y del profesorado

Las diferencias que hemos ido destacando en el análisis global del profesorado se confirman estadísticamente, ya que el análisis de varianza ha evidenciado numerosas diferencias estadísticamente significativas en todos los subapartados de metodología.

En los tipos de agrupamiento, se observan diferencias significativas en todos los apartados salvo el trabajo por parejas. En efecto, la visión del profesorado es mucho más optimista en cuanto a la incorporación de una mayor variedad de agrupamientos y, así, presenta medias más altas en todos los tipos, salvo en el trabajo individual, que el alumnado considera es el tipo de agrupamiento más utilizado.

TIPOS DE AGRUPAMIENTO	gl	F	Sig.
Gran grupo (toda la clase)	1	15,242	,000
Grupo básico (25-35 alumnos/as)	1	5,423	,020
Grupo de trabajo (4-6 alumnos/as)	1	8,994	,003
Trabajo por parejas	1	,412	,521
Trabajo individual	1	10,489	,001

Tabla 2. Diferencias entre alumnado y profesorado en los tipos de agrupamiento.

Estas diferencias presentan una fotografía de la aplicación del ECTS muy interesante y que, además, concuerda con los resultados de otros estudios sobre el tema: mientras que el profesorado considera que está haciendo uso de una mayor variedad de agrupamientos en el nuevo sistema y que éste no supone un esfuerzo ingente para el alumnado, el estudiante está viviendo una realidad bien distinta, en la que la cantidad de trabajo autónomo le desborda (Ron Vaz *et al.*, 2006; Pérez Cañado y Casas Pedrosa, en prensa) y donde trabaja principalmente con el tradicional gran grupo, sin realizar un uso adecuado de los grupos básicos y de trabajo (Madrid y Hughes, 2009; Pérez Cañado y Casas Pedrosa, en prensa).

Esta misma tendencia se confirma en el apartado de modalidades organizativas, donde de nuevo se aprecian diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems salvo uno (asistencia a conferencias). Las medias del profesorado son, una vez más, más altas en todos los aspectos, excepto en las clases teóricas. Como en la sección anterior, el alumnado no observa variedad en las modalidades organizativas, mientras que el profesorado considera que sí está aplicando el abanico de posibilidades que el ECTS le ofrece. El profesor ve su docencia como eminentemente práctica, mientras que el alumnado la considera primordialmente teórica.

MODALIDADES ORGANIZATIVAS PRESENCIALES	gl	F	Sig.
Clases teóricas	1	43,510	,000
Clases prácticas	1	40,356	,000
Seminarios-talleres	1	5,001	,026
Tutorías grupales	1	37,930	,000
Tutorías individuales	1	43,663	,000
Asistencia a conferencias	1	,107	,743

Tabla 3. Diferencias entre alumnado y profesorado en las modalidades organizativas.

Se siguen confirmando tendencias en el apartado de metodología. Aquí existen diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems excepto en la enseñanza virtual (que ambos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje consideran se emplea bastante) y la ELAO (que ambos ven como poco explotada). En los restantes métodos, excepto el correspondiente a la lección magistral, el profesorado de nuevo tiene medias más altas, lo cual refleja su optimismo a la hora de valorar los métodos que aplica en el aula de lenguas. Considera que el empleo exclusivo de la clase magistral ha descendido (algo que coincide con los resultados de Ron Vaz y Casanova García, 2007), justamente lo contrario que el alumnado, que la ve como el método más utilizado.

MÉTODOS DE ENSEÑANZA	gl	F	Sig.
Método expositivo/lección magistral	1	36,864	,000
Realización de ejercicios y resolución de problemas	1	12,109	,001
Exposición por parte del alumnado y/o debate	1	6,814	,009
Aprendizaje basado en tareas	1	3,708	,055
Aprendizaje cooperativo	1	23,347	,000
Enseñanza virtual (a través de plataforma)	1	,847	,358
Enseñanza asistida por ordenador	1	,481	,488
Aprendizaje autónomo	1	20,055	,000
Prácticas externas	1	10,447	,001

Tabla 4. Diferencias entre alumnado y profesorado en los métodos de enseñanza.

La divergencia disminuye en los materiales y recursos, como adelantábamos en el comentario general para profesorado. Tan sólo se detectan diferencias en la valoración de las wikis ($p=.000$) y el retroproyector ($p=.000$), que los alumnos consideran se utilizan más que los profesores, y en el empleo de realia ($p=.000$) donde ocurre justamente lo contrario.

MATERIALES Y RECURSOS	gl	F	Sig.
Libro de texto	1	1,625	,203
Materiales creados por el/la docente	1	,004	,952
Materiales recopilados por el/la docente	1	2,063	,152
Materiales descargados de Internet	1	2,290	,131
Diccionarios impresos y online	1	2,350	,126
Portales educativos en la Red	1	,037	,848
WebQuests	1	1,747	,187
Wikis	1	22,657	,000
Blogs	1	1,061	,304
Presentaciones PowerPoint	1	,235	,628
Second Life	1	3,492	,062
Videojuegos	1	,124	,725
Relato digital	1	,134	,714
Software para la docencia	1	1,894	,170
Material audio	1	,109	,742
Material video	1	3,376	,067
Retroproyector	1	32,543	,000
Realia	1	23,135	,000

Tabla 5. Diferencias entre alumnado y profesorado en los materiales y recursos.

En los procedimientos de evaluación, aumentan nuevamente las diferencias entre alumnado y profesorado. Los datos en este último apartado concuerdan plenamente con los obtenidos en los anteriores: el alumnado opina que la utilización de pruebas de desarrollo es mucho más frecuente que lo que cree el profesorado y también estima que se utilizan los trabajos en informes con más asiduidad de la que reconoce el profesorado. Este hecho refuerza los resultados de otros estudios (Ron Vaz *et al.*, 2006; Pérez Cañado y Casas Pedrosa, en prensa) que han dejado

patente que hace falta una mayor coordinación y toma de conciencia por parte del profesorado sobre la asignación excesiva de trabajos que se acumulan en ciertas épocas del curso (en especial, al final de los cuatrimestres) y provoca un incremento de la carga de trabajo y un esfuerzo excesivo del alumnado en el nuevo sistema de créditos. Se trata de una realidad que habría que subsanar con urgencia (véase sección 5, propuestas de mejora). El profesorado, por su parte, considera que utiliza las pruebas de respuesta corta y las sesiones de valoración grupal con una frecuencia que el alumnado no observa.

EVALUACIÓN	gl	F	Sig.
Pruebas objetivas tipo test	1	3,029	,083
Pruebas objetivas de respuesta corta	1	4,114	,043
Pruebas objetivas de respuesta larga/desarrollo	1	53,341	,000
Pruebas orales: entrevistas	1	,839	,360
Pruebas orales: exposiciones	1	3,161	,076
Trabajos y/o proyectos	1	11,620	,001
Informes y/o memorias de prácticas	1	14,328	,000
Realización de tareas	1	,046	,829
Portafolio	1	6,145	,014
Técnicas de observación (registros, control de asistencia, etc.)	1	,752	,386
Sistemas de autoevaluación	1	,317	,574
Escalas de actitudes	1	,373	,542
Sesiones de valoración global entre profesorado y alumnado	1	3,901	,049

Tabla 6. Diferencias entre alumnado y profesorado en la evaluación.

4. CONCLUSIÓN

En respuesta a nuestro primer objetivo, hemos diseñado y validado dos cuestionarios sobre competencias para determinar el funcionamiento del sistema ECTS en la enseñanza de lenguas en España y el resto de Europa. Para ello, hemos seguido dos fases de pilotaje: un estadio inicial en el que se han sometido los cuatro cuestionarios a un sistema de jueces y una segunda fase en la que se han administrado a una población total de 64 participantes (10 profesores y 54 alumnos). El pilotaje nos ha permitido reformular instrucciones e ítems, añadir información aclaratoria y preguntas nuevas, especificar datos, desglosar preguntas y reducir la extensión. Se han garantizado así la validez aparente y de contenido. A su vez, el α de Cronbach ha confirmado la fiabilidad y consistencia interna de los cuatro cuestionarios.

Este primer objetivo del estudio ha supuesto la creación de unos instrumentos válidos y fiables que previamente no existían y que permiten diagnosticar el funcionamiento del sistema ECTS no sólo en estudios lingüísticos, sino el resto de las disciplinas científicas. El estudio ha posibilitado, pues, ofrecer modelos de elaboración de instrumentos diseminables en otras investigaciones.

Con respecto a nuestro segundo y tercer objetivos, el análisis general y comparativo entre la percepción que el alumnado y profesorado encuestados tienen de los aspectos metodológicos relacionados con el ECTS nos ha permitido obtener una visión nítida del panorama de ense-

ñanza lingüística en Europa. Ha sido muy interesante comprobar que alumnado y profesorado tienen visiones significativamente diferentes de lo que está suponiendo la aplicación del nuevo sistema de créditos. En lo que sí parece haber más coincidencia es en la escasez de prácticas externas y de la utilización de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas. Sin embargo, mientras que el alumnado considera que continúan primando opciones metodológicas y evaluativas más próximas al sistema tradicional, el profesorado es mucho más optimista con respecto a la variedad de agrupamientos, modalidades, métodos, recursos y técnicas de evaluación que se están poniendo en práctica. En este sentido, los estudiantes siguen viendo el predominio del trabajo en gran grupo, la clase teórica, la lección magistral, los materiales elaborados o recopilados por el profesor y la prueba de respuesta larga, y documentan la escasa utilización de las nuevas tecnologías como recursos de enseñanza. Los docentes, si bien corroboran esta última circunstancia, consideran que prima la práctica sobre la teoría, que se está empleando un número más elevado de modalidades y agrupamientos (sobre todo, de distintos tipos de tutorías) y que se ha superado el tradicional examen de desarrollo a favor de la realización de tareas. Estos datos aconsejan hacer un esfuerzo informativo (por parte de las instituciones responsables) para que la conceptualización de los elementos científicos, pedagógicos, didácticos y organizativos del ECTS lleguen con las debidas homogeneidad y nitidez tanto al alumnado como al profesorado. Sólo así podría evitarse la desigual interpretación que de tales elementos han hecho los alumnos y los profesores en las respuestas solicitadas en los cuestionarios de esta investigación.

5. PROPUESTAS DE MEJORA

El presente estudio nos ha permitido realizar un análisis detallado de la aplicación metodológica del crédito europeo en enseñanza de lenguas en Europa que ha posibilitado detectar sus principales debilidades y fortalezas. Como aspectos positivos reseñables, hay que destacar que el profesorado tiene una visión considerablemente positiva y optimista de la adaptación a Bolonia en materia de lenguas y que se está constatando una mayor diversificación metodológica y evaluativa en el nuevo sistema de créditos.

Sin embargo, nuestros datos revelan una serie de deficiencias o lagunas en la aplicación del ECTS sobre las que hemos de actuar para garantizar el correcto funcionamiento del nuevo sistema en 2010. Sería aconsejable mantener sesiones de valoración grupal entre alumnado y profesorado para tratar de ajustar las dos visiones tan diferentes que revelan nuestros resultados acerca del funcionamiento del crédito europeo. Favorecerían el diálogo, la comunicación y la coordinación entre ambos agentes, esenciales para el correcto desarrollo del ECTS.

Es asimismo imprescindible que se tome en consideración la carga incrementada de trabajo que supone el ECTS tanto para el alumnado (incluyendo unos contenidos más realistas y abarcables, una menor cantidad de competencias y un número de trabajos más reducido y factible en las nuevas asignaturas) como para el profesor (ajustando su carga docente para hacerla compatible con otras labores de investigación y/o gestión). De este modo, se contribuiría a aumentar el compromiso y la satisfacción de ambos actores con el nuevo sistema de créditos.

Metodológicamente, son muchas las propuestas de mejora que se podrían realizar según nuestros datos. Sería necesario incrementar las prácticas externas para reforzar el vínculo con la realidad laboral del alumnado; aumentar la variedad de agrupamientos y modalidades más allá de la clase teórica y práctica; hacer un uso más adecuado de los seminarios; incorporar en mayor medida el uso de las nuevas tecnologías; diversificar los tipos de tutorías y las técnicas de evaluación; y, en general, realizar la transición desde la cultura tradicional de la enseñanza memorista y transmisiva hacia una cultura del aprendizaje permanente.

6. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Los resultados del presente estudio también nos permiten detectar áreas que es necesario continuar investigando. A continuación, proponemos las principales líneas de actuación que nos gustaría seguir en el futuro próximo, algunas de las cuales ya hemos abordado desde el grupo de investigación ESECS (www.esecs.eu).

En primer lugar, nos gustaría completar los datos obtenidos mediante estos cuestionarios con un estudio cuantitativo que compare el funcionamiento de la metodología ECTS con la tradicional. Esta investigación ya la estamos acometiendo gracias a la concesión de un proyecto de I+D bianual (*FINEES: La Filología Inglesa en el Espacio Europeo de la Educación Superior*) y a la situación privilegiada de la Universidad de Jaén, que permite la comparación del funcionamiento del sistema ECTS en Filología Inglesa con el tradicional en Filología Inglesa + Turismo. El estudio se propone determinar si las tasas de éxito y rendimiento, globalmente y por asignaturas, y los resultados que reflejan la adquisición de conocimientos disciplinares son superiores en el sistema ECTS en Filología Inglesa que en el sistema tradicional de créditos en Filología Inglesa + Turismo.

Sería igualmente deseable aplicar nuestro cuestionario de metodología a otras titulaciones que estén pilotando el sistema ECTS en la universidad española, con el fin de realizar un diagnóstico del funcionamiento del nuevo sistema de créditos en todos los ámbitos.

Según los resultados de nuestro estudio, estamos aún lejos de la incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas, a pesar de sus numerosos beneficios en el nuevo sistema ECTS (véase Pennock-Speck, 2008 y 2009). Por tanto, sería muy recomendable analizar en mayor profundidad qué aspectos de las TIC se están incorporando en la enseñanza de lenguas en el ECTS, cuáles son los principales escollos que se están detectando para su incorporación y qué medidas se pueden arbitrar para superarlos y asegurar una mayor presencia de las nuevas tecnologías en los nuevos planes de estudio (CIDUA, 2005).

Por último, nos parece necesario ahondar en las causas de las diversas tendencias que hemos descrito gracias a esta investigación. Nos gustaría determinar a qué es debida la visión drásticamente diferente que el alumnado y el profesorado tienen de la enorme mayoría de los aspectos considerados en nuestro estudio, y por qué no se están aplicando, según el alumnado, las nuevas metodologías y sistemas de evaluación asociados al EEES. La realización de sesiones de valoración grupal mediante entrevistas etnográficas con triangulación de fuentes (alumnos – profesores – coordinadores ECTS) sería un buen punto de partida para determinar estas causas, que después se articularían en cuestionarios que se administrarían a nivel europeo.

La finalidad de todo ello es garantizar que las decisiones tomadas en relación con las nuevas enseñanzas universitarias oficiales se basen en estudios sistemáticos y contribuir a mejorar el funcionamiento del sistema ECTS para que, en el año que resta para su implantación en Europa, se puedan detectar y subsanar potenciales dificultades en su desarrollo. Creemos, en este sentido y tal y como señala Michavila Pitarch (2009: 15), que

A pesar de todas las dificultades, a pesar de que el ritmo acaso no sea el que guste a muchos, a pesar de que los recursos se queden cortos, no cabe otro camino para nuestra universidad que la de participar con los demás europeos en la construcción del proyecto común universitario. La participación debe ser ilusionada y activa, manteniendo firmes las convicciones. (Michavila Pitarch 2009: 15)

7. REFERENCIAS

- Brígido Corachán, A. (2008). "Collaborative e-learning in the European Higher Education Area (EHEA): Towards a peer-assisted construction of knowledge". *Revista para Profesores de Inglés* 16-1 y 2, 14-18.
- Brown, J.D. (2001). *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CIDUA. (2005). *Informe sobre la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas*. Sevilla: Consejería de Ecuación, Junta de Andalucía, en <http://www.uca.es/web/estudios/innovacion/ficheros/informeinnovacinjuntaabril2005.doc> [5.2.2009].
- De Miguel Díaz, M. (Coord.) (2005). *Modalidades de Enseñanza Centradas en el Desarrollo de Competencias*. Orientaciones para Promover el Cambio en el Marco del EEES. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- European University Association. (2003). *Graz Declaration - Forward from Berlin: The Role of Universities*, en [http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/COM_PUB_Graz_publication_final.1069326105539.pdf] [4.8.2009].
- Gregori-Signes, C. (2008). "Integrating the old and the new: Digital storytelling in the EFL language classroom," *Revista para Profesores de Inglés* 16-1 y 2, 43-49.
- Jordano de la Torre, M. (2008). "Propuesta para la práctica y evaluación de la competencia oral en los estudios de Turismo a distancia de acuerdo con el EEES". *Revista para Profesores de Inglés* 16/1 y 2, 50-57.
- Madrid, D. y Hughes, S. (2009). "The implementation of the European Credit in initial foreign language teacher training". En M.L. Pérez Cañado (ed.) *English Language Teaching in the European Credit Transfer System: Facing the Challenge*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 227-244.
- Michavila Pitarch, F. (2007). "Conferencia Plenaria". En *II Jornadas de Trabajo sobre Experiencias Piloto de Implantación del Crédito Europeo en las Universidades Andaluzas* (actas en CD). Granada, 30-31 de octubre de 2007.
- Michavila Pitarch, F. (2009). "Preface". En M.L. Pérez Cañado (ed.) *English Language Teaching in the European Credit Transfer System: Facing the Challenge*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 9-16.
- Nieto García, J.M. (2007). "Sobre convergencia y uniformidad: La Licenciatura en Filología Inglesa desde la perspectiva de un coordinador de titulación". En *II Jornadas de Trabajo sobre Experiencias Piloto de Implantación del Crédito Europeo en las Universidades Andaluzas* (actas en CD). Granada, 30-31 de octubre de 2007.
- Pennock-Speck, B. (2008). "The implementation of ICT in the second-cycle History of the English Language module at the Universitat de València". *Revista para Profesores de Inglés* 16-1 y 2, 65-70.
- Pennock-Speck, B. (2009). "European convergence and the role of ICT in English Studies at the Universitat de València: Lessons learned and prospects for the future". En M.L. Pérez Cañado (ed.) *English Language Teaching in the European Credit Transfer System: Facing the Challenge*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 169-185.
- Pérez Cañado, M. L. (2010). "Globalization in Foreign Language Teaching: Establishing Transatlantic Links in Higher Education", *Higher Education Quarterly* (en prensa para 2010).
- Pérez Cañado, M.L. y Casas Pedrosa, A.V. (en prensa). "La aplicación del crédito europeo a la titulación de Filología Inglesa en la Universidad de Jaén: Análisis de debilidades y fortalezas," *Revista Lenguaje y Textos*.
- Ron Vaz, P. y Casanova García, J. (2007). "El crédito europeo y los resultados académicos en la titulación de Filología Inglesa en la Universidad de Huelva". En *II Jornadas Nacionales de Metodologías ECTS* (actas en CD). Badajoz, 19-21 de septiembre de 2007.
- Ron Vaz, P., Fernández Sánchez, E. y Nieto García, J.M. (2006). "Algunas reflexiones sobre la aplicación del crédito europeo en la Licenciatura de Filología Inglesa en las universidades

de Andalucía (Córdoba, Huelva y Jaén)". En *I Jornadas de Trabajo sobre Experiencias Piloto de Implantación del Crédito Europeo en las Universidades Andaluzas* (actas en CD). Cádiz, 19-21 de septiembre de 2006.

Zabalza Beraza, M.A. (2004). *Guía para la Planificación Didáctica de la Docencia Universitaria en el Marco del EEES*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Zaragoza Ninet, M.G. y Clavel Arroitia, B. (2008). "ICT implementation in English Language and English Dialectology". *Revista para Profesores de Inglés* 16-1 y 2, 78-84.

Apéndice I: Cuestionario metodología alumnado (español)

ADELEES: CUESTIONARIO SOBRE EL PLAN PILOTO PARA LA IMPLANTACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO METODOLOGÍA (ALUMNADO)

1. Edad: _____; 2. Sexo: Hombre Mujer; 3. Nacionalidad: _____; 4. Universidad: _____;

5. Titulación: _____; 6. Curso máximo en el que estás matriculado/a: _____;

Señala, por favor, la frecuencia con que se utilizan en tu titulación los siguientes aspectos metodológicos y evaluativos rodeando el número que mejor refleje lo que opinas (1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Mucho).

Tipos de agrupamiento	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Gran grupo (toda la clase)	1	2	3	4
Grupo básico (25-35 alumnos/as)	1	2	3	4
Grupo de trabajo (4-6 alumnos/as)	1	2	3	4
Trabajo por parejas	1	2	3	4
Trabajo individual	1	2	3	4
Otro(s):	1	2	3	4
.....	1	2	3	4
Modalidades organizativas presenciales	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Clases teóricas	1	2	3	4
Clases prácticas	1	2	3	4
Seminarios-talleres	1	2	3	4
Tutorías grupales	1	2	3	4
Tutorías individuales	1	2	3	4
Asistencia a conferencias	1	2	3	4
Otra(s):	1	2	3	4
.....	1	2	3	4
Métodos de enseñanza	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Método expositivo/lección magistral	1	2	3	4
Realización de ejercicios y resolución de problemas	1	2	3	4
Exposición por parte del alumnado y/o debate	1	2	3	4

Materiales y recursos (continuación)	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Portales educativos en la Red	1	2	3	4
WebQuests	1	2	3	4
Wikis	1	2	3	4
Blogs	1	2	3	4
Presentaciones PowerPoint	1	2	3	4
Second Life	1	2	3	4
Videojuegos	1	2	3	4
Relato digital	1	2	3	4
Software para la docencia	1	2	3	4
Material audio	1	2	3	4
Material video	1	2	3	4
Retroproyector	1	2	3	4
Realia (material auténtico)	1	2	3	4
Otro(s):	1	2	3	4
.....	1	2	3	4
.....	1	2	3	4
.....	1	2	3	4
Evaluación	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Pruebas objetivas tipo test	1	2	3	4
Pruebas objetivas de respuesta corta	1	2	3	4
Pruebas objetivas de respuesta larga/desarrollo	1	2	3	4

Aprendizaje basado en tareas	1	2	3	4
Aprendizaje cooperativo	1	2	3	4
Enseñanza virtual (a través de plataforma)	1	2	3	4
Enseñanza asistida por ordenador	1	2	3	4
Aprendizaje autónomo	1	2	3	4
Prácticas externas	1	2	3	4
Otro(s):	1	2	3	4
.....	1	2	3	4
Materiales y recursos	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Libro de texto	1	2	3	4
Materiales creados por el/la docente	1	2	3	4
Materiales recopilados por el/la docente	1	2	3	4
Materiales descargados de Internet	1	2	3	4
Diccionarios impresos y <i>online</i>	1	2	3	4

Pruebas orales: entrevistas	1	2	3	4
Pruebas orales: exposiciones	1	2	3	4
Trabajos y/o proyectos	1	2	3	4
Informes y/o memorias de prácticas	1	2	3	4
Realización de tareas	1	2	3	4
Portafolio	1	2	3	4
Técnicas de observación (registros, control de asistencia, etc.)	1	2	3	4
Sistemas de autoevaluación	1	2	3	4
Escalas de valoración	1	2	3	4
Sesiones de valoración global entre profesorado y alumnado	1	2	3	4
Otro(s):	1	2	3	4
.....	1	2	3	4
.....	1	2	3	4