

MAGISTER

www.elsevier.es/magister



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

El alumnado del grado de Maestro y el Espacio Europeo de Educación Superior: reflexiones en torno a la asignatura «Lengua Extranjera y su Didáctica I: Inglés»

Eliecer Crespo Fernández

Facultad de Educación de Albacete (Edificio Simón Abril), Universidad de Castilla-La Mancha, Castilla-La Mancha, España

Recibido el 15 de octubre de 2011; aceptado el 10 de enero de 2012

PALABRAS CLAVE

Espacio Europeo de Educación Superior; Investigación por encuesta; Grado de Maestro; Inglés y su Didáctica

Resumen Con el Espacio Europeo de Educación Superior, hemos pasado de una formación centrada en la enseñanza del profesor a una formación centrada en el aprendizaje del estudiante. Por este motivo, para lograr que el modelo de convergencia europea se desarrolle con garantías de éxito, hay que contar inexcusablemente con el concurso y la predisposición favorable del alumnado. Partiendo de esta premisa, el propósito del presente estudio es conocer de primera mano, a través del método de investigación por encuesta, las opiniones del estudiante, sus inquietudes o dificultades a fin de mejorar la práctica docente. Con este objeto, este trabajo ofrece los resultados de una encuesta que respondieron alumnos de primer curso del grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Castilla-La Mancha con respecto a las competencias, la evaluación y calificación, la metodología y la tutoría en la asignatura «Lengua Extranjera y su Didáctica I: Inglés». Los resultados obtenidos aportan datos reveladores para mejorar la labor docente y, de ese modo, intentar lograr una implantación efectiva y eficaz del Espacio Europeo de Educación Superior en nuestras aulas universitarias.

© 2011 Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Publicado por Elsevier España, S.L. Todos los derechos reservados.

KEYWORDS

European Higher Education Area; Survey-based research;

Students of the Degree in Education Studies and the European Higher Education Area. Observations on the course unit “English and Teaching I”

Abstract Within the current European Higher Education Area, the teaching model shifts the center of teaching and learning from the teacher to students. It is thus crucial to count on learners and pay close attention to their views, suggestions and comments as a way to ensure

Autor para correspondencia.

Correo electrónico: Eliecer.Crespo@uclm.es

Degree in Education
Studies;
English and Teaching

that the teaching-learning process is carried out effectively. In this regard, given that students play a crucial role in undergraduate education, the main goal of this paper is to know, through a survey-based research approach, students' opinions about such relevant issues as competences, methodology, evaluation, assessment and tutorship periods. With this in mind, we analyse the results obtained from a survey administered to first year students of Early Childhood and Primary Education Studies in the course unit "English and Teaching I" in the University of Castilla-La Mancha. It is my contention here that the data gathered from this survey can effectively contribute to improve the teaching-learning process as a whole and, by doing so, facilitate a significant, autonomous and successful learning experience.

© 2011 Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Published by Elsevier España, S.L. All rights reserved.

Introducción

Cuando la implantación del modelo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la Universidad española es ya una realidad, de todos es sabido que poco podemos hacer sin la colaboración y la buena predisposición del estudiante ante los cambios introducidos en el sistema universitario. En efecto, el cambio de paradigma que supone la convergencia europea no se limita a cambios normativos, legislativos o de organización docente que dependen exclusivamente de la labor de las autoridades universitarias. Muy al contrario, el nuevo modelo universitario supone una profunda transformación en la enseñanza superior que conlleva el cambio de hábitos, costumbres y rutinas en el quehacer diario del profesor y —lo que es más importante— en el del alumnado universitario que posibilite al estudiante, en un sentido amplio, poder desarrollarse como persona y como profesional en el futuro. Para ello, hemos pasado de una formación centrada en la enseñanza del profesor como depositario del saber a una formación centrada en el aprendizaje del alumno en la que este ocupa un lugar primordial, lo que no era el caso en la enseñanza tradicional previa al EEES. De hecho, con este paradigma se produce, podríamos decir, un cambio de la universidad del enseñar a la universidad del aprender, un cambio de énfasis del suministro de información a los resultados del aprendizaje.

Las capacidades y destrezas básicas que persigue el proceso de convergencia europea no pueden desarrollarse con mínimas garantías de éxito si el profesor está anclado en una metodología tradicional y si el alumno no asume el protagonismo en su proceso de aprendizaje, lo cual no es tarea fácil. En este marco, y dado que el EEES ha de contar inexcusablemente con la participación del alumnado, considero imprescindible tener en cuenta las opiniones del estudiante, sus inquietudes o dificultades para revisar la práctica docente, que ha de estar en proceso continuo de mejora. De hecho, aunque no siempre sea posible, resulta muy útil para el profesor conocer a sus alumnos para, de ese modo, lograr el máximo partido de su trabajo con ellos en el aula. De la misma opinión es Morrell Moll (2009, p. 17): «Es imprescindible que el profesor los conozca bien (a los alumnos) para que realmente el discurso o las actividades que se lleven a cabo en las sesiones cara a cara les sean útiles para su proceso de comprensión y aprendizaje».

Partiendo de estas premisas, creo necesario sondear la opinión de los alumnos que el curso pasado cursaron en la Facultad de Educación de Albacete la asignatura «Lengua Extranjera y su Didáctica I: Inglés» dentro del grado de Maestro en sus 2 especialidades: Infantil y Primaria. Si la opinión del alumnado es siempre relevante y aporta un *feedback* muy necesario para mejorar la tarea docente, lo es más si cabe después de haber introducido modificaciones sustanciales en cuanto a la organización y planteamiento de la actividad docente tras el primer año de la implantación del grado de Maestro y la adopción de supuestos propios del EEES en nuestras clases. Este es precisamente el objetivo del presente estudio: reflexionar sobre el proceso de implantación del modelo de la convergencia europea y el grado de acierto en una asignatura concreta a partir de las opiniones de quienes, no lo olvidemos, son los más afectados por la labor docente: los alumnos.

Para ello, he dividido este estudio en distintas partes. Después de presentar la metodología seguida en la elaboración del trabajo y en la obtención de los datos, pasará a analizar los resultados obtenidos en las encuestas. Finalmente, ofreceré unas reflexiones sobre los resultados, lo que permitirá detectar, por una parte, las posibles deficiencias en el modo en que se han introducido los cambios propuestos por el EEES en la asignatura en la que se basa la investigación y, por otra, ofrecer propuestas de mejora.

Metodología y datos

En este trabajo, he seguido el método de investigación por encuesta. Este método es una rama de la investigación social orientada a la valoración de poblaciones mediante el análisis de muestras representativas de la mismas (Ávila Baray, 1996). La investigación por encuesta recopila, mediante preguntas específicas, información que se considera relevante a fin de averiguar hechos, opiniones, deficiencias, etc. El procedimiento de la encuesta es sencillo, aunque no por ello poco efectivo: consiste en el diseño de un cuestionario o una entrevista elaborada para medir opiniones. Estos 2 instrumentos se basan igualmente en una serie de preguntas, aunque la presentación es distinta: mientras que en el cuestionario las preguntas son administradas por escrito a unidades de análisis más o menos numerosas, en la entrevista las respuestas a las cuestiones se suelen rea-

lizar en una interacción personal entre encuestador y encuestado. Dentro del marco educativo, la encuesta es una herramienta útil en la medición de distintos factores y condicionantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como han demostrado investigaciones recientes en la universidad española que han utilizado la encuesta para medir el grado de adquisición de competencias (Álvarez Arregui, Iglesias García y García Rodríguez, 2008; Martínez Lirola y Crespo Fernández, 2010), evaluar la actividad docente (García Berro, Roca, Amblàs, Murcia, Sallarés y Bugada, 2010) o la metodología (Fernández Sánchez, Manresa Marhuenda, Rienda García, Sabater Sempere, Tarí Guilló, Valdés Conca et al, 2008). Los estudios que se sirven de la encuesta ofrecen una aproximación de carácter cuantitativo que permite extraer conclusiones cualitativas con respecto al objeto de estudio, que en este caso no es otro que la enseñanza universitaria en una asignatura concreta.

Considero que el método de investigación por encuesta es de suma utilidad para lograr los fines que me propongo en este trabajo. De hecho, aunque la opinión del alumnado sobre la labor docente resulta fundamental para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, llegar a conocer las opiniones del estudiante no es fácil. Ya sea por la reticencia del alumno, por el carácter de algunos profesores o por las características de una enseñanza que suele estar masificada en exceso, lo cierto es que no siempre se logra una comunicación fluida y un acercamiento entre profesor y alumno¹. Precisamente para conocer la realidad del aula y del proceso de aprendizaje considero, de acuerdo con Herrera y Enrique (2008, p. 13), que el cuestionario en materia de investigación educativa constituye un excelente método de trabajo que permite de forma efectiva recabar información de los alumnos, facilitando información de los mismos tanto en el ámbito personal como académico, y dar cuenta de sus inquietudes y carencias¹.

Para obtener información acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar de ese modo la labor docente de cara al futuro, decidí elaborar una encuesta (anexo I) como método de recolección de datos en la que el anonimato pudiera garantizar la sinceridad y, con ello, la fiabilidad del sondeo. Esta encuesta fue contestada por 45 alumnos de la especialidad de Educación Infantil (EI) y por 67 de Educación Primaria (EP) de segundo curso del grado de Maestro que en 2009/2010 estuvieron matriculados en «Lengua Extranjera y su Didáctica I: Inglés» en la Facultad de Educación de Albacete. Esta asignatura, en la que está basada la encuesta, es una materia anual de 9 créditos que se encuadra dentro del módulo de formación básica dentro del primer curso de la titulación del grado de Maestro en las especialidades de EI y EP según el plan de estudios de graduado en Maestro por la Universidad de Castilla-La Mancha que recoge el BOE de 4 de marzo de 2010. El perfil de los que respondieron la encuesta estaba por tanto muy definido.

El desequilibrio en cuanto al número de encuestados se explica por el desigual número de alumnos en las 2 especialidades, pues en EP la matrícula es más numerosa (4 grupos

de primero frente a 3 de Infantil en el curso pasado). Cabe señalar que la elección de los encuestados para esta investigación no fue ni mucho menos casual: responde a un interés por analizar el sentir de unos alumnos que, tras su primer año de estudios universitarios con una metodología y sistema de evaluación adaptadas al EEES, se encuentran todavía en proceso de adaptación. Desde este punto de vista, esta encuesta no solo sirve para mejorar el quehacer docente y manejar con mayor pericia el colectivo siempre complicado de alumnos recién llegados al aula universitaria, sino para que los propios encuestados reflexionen, ya con cierta perspectiva, sobre distintos aspectos relevantes de su todavía limitada trayectoria universitaria.

En aras de la defensa del rigor metodológico, he de decir que el número de alumnos comprende una mayoría de los que siguieron la asignatura el curso pasado. Por tanto, los resultados de la encuesta son más que significativos con respecto a las distintas cuestiones objeto de pregunta para ese grupo concreto de alumnos en ese período. Ello no implica, por supuesto, que los resultados de la encuesta no se puedan considerar significativos del estado general del alumnado universitario del primer curso de grado de Maestro ante la implantación del EEES. Después de todo, no hemos de olvidar que la encuesta es un método de análisis de carácter inductivo: a partir de un número suficiente de datos, se obtienen conclusiones de carácter general.

La encuesta elaborada comprende un total 20 preguntas, divididas en 4 bloques temáticos que agrupan preguntas referentes a temas de capital importancia en el modelo del EEES: calificación y competencias adquiridas (ítems 1-8), evaluación (9-11), metodología y desarrollo de las clases (12-16) y tutoría (17-19). Finalmente, se pide a los alumnos una valoración global de la asignatura (20). Como se desprende de estos bloques, en la elaboración del cuestionario me propuse dar cabida a buena parte de los pilares en los que se apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje del EEES, intentando en todo momento la máxima claridad y concreción posible en las preguntas planteadas. La mayoría de los ítems incluidos son estructurados o de alternativa fija, aquellos que ofrecen al estudiante la elección entre 2 o más alternativas de respuesta. También he incluido ítems no estructurados o de respuesta abierta, que ofrecen al encuestado la posibilidad de profundizar en las respuestas o aportar datos no previstos en un principio.

Una vez que los alumnos contestaron la encuesta, procedí a analizar e interpretar los resultados obtenidos, para lo que me serví de los indicadores de carácter objetivo que aportaron las respuestas al cuestionario. Cabe señalar que para diseñar el contenido del cuestionario y llevar a cabo esta investigación, he partido de la experiencia directa de nuestras aulas, de las opiniones de los propios estudiantes. De este modo, he huido de toda abstracción teórica sobre las necesidades del alumnado y me he situado con ello en la realidad del quehacer docente universitario. Pasemos a continuación a la presentación y análisis de los datos obtenidos en las especialidades de EI y EP.

Presentación de los datos y análisis comparativo

En la presentación y análisis de los datos, he respetado los bloques temáticos de las preguntas: calificación y compe-

1. Y ello pese a que, como señala Zabalza (2007, p. 109), aspectos definitorios de una enseñanza de calidad son la cordialidad en el trato y la accesibilidad del profesor, factores que han de posibilitar una fluidez en la comunicación profesor-alumno.

tencias adquiridas, evaluación, metodología y desarrollo de las clases y tutoría. Asimismo, considero necesario hacer referencia independiente al alumnado de las 2 especialidades del grado de Maestro, Infantil y Primaria. Aunque la asignatura en la que basamos la encuesta es básicamente la misma, el perfil del alumnado de ambas especialidades es distinto, así como su actuación en el aula y sus resultados académicos. Por ello, un análisis comparativo por especialidades como el que aquí presento puede ofrecer resultados sumamente relevadores.

Calificación y competencias adquiridas

Los alumnos de EI presentan peores resultados que sus compañeros de EP. De los 45 encuestados, 22 obtuvieron un notable o sobresaliente, 16 un aprobado y 5 suspendieron. Pese a ello, la mayor parte de ellos (concretamente 34, lo que equivale a un 75%) están de acuerdo con su nota. Entre los de EP no hay suspensos, 38 aprobados y nada menos que 29 están en la franja de calificaciones más altas. Una amplia mayoría (concretamente un 79%) consideran que la calificación final fue justa. En respuesta a las posibles causas por las que no obtuvieron una calificación más alta se observa una diferencia digna de mención entre ambas especialidades: el 47% de los alumnos de EP achacan no haber obtenido más nota a la falta de trabajo personal y un 20% al sistema de evaluación, mientras que para el 50% de los de EI, el principal problema radica en su bajo nivel de inglés y para un 17% en la falta de dedicación personal. Afortunadamente, el profesor no parece contar, a juicio de los encuestados, entre esta relación de motivos. Así lo refleja el hecho de que solo para 3 alumnos de todos los encuestados el docente incide directa y negativamente en su calificación final.

Con respecto a la utilidad de la asignatura para el futuro trabajo como maestros de los encuestados radica otra diferencia entre ambas especialidades: los estudiantes de EI consideran que la parte de didáctica de la lengua para las clases de Infantil es más útil que la de lengua inglesa (31 frente a 14), mientras que más de la mitad de los alumnos de EP estiman que dominar la lengua inglesa les será de mayor utilidad que la didáctica del inglés para desempeñar su labor docente (36 frente a 31). Tal vez por ello, los estudiantes de EI tienen más dificultades para superar la parte de lengua inglesa que la de didáctica (34 frente a 10), al contrario de lo que manifiestan los de EP (28 frente a 35). En este sentido, un 60% de los encuestados de EI piensan que la producción oral (*speaking*) es la destreza más complicada, seguida de cerca por la de recepción oral (*listening*) para un 57%. En este punto coinciden con sus compañeros de EP, si bien cabe destacar que muchos de estos dejaron las casillas en blanco en la pregunta 6, por lo que deduzco que no tuvieron problemas en ninguna de las destrezas. En relación con las dificultades que encontraron en la parte de didáctica de la lengua, los alumnos de ambas especialidades también coinciden en líneas generales, pues consideran que la organización de tareas para los niveles de EI y EP es la parte más complicada, seguida de la dificultad que conlleva la presentación en inglés. Cabe señalar, sin embargo, que el porcentaje de alumnos que encontraron dificultades en EI es mayor: 22% en la organización de tareas y 17% en la presentación oral, frente a un 12 y un 10%, respectivamente en EP. Hay, además, un dato diferenciador digno de mención: en esta misma pregunta, un total de 7 alumnos de EI

señalaron el manejo de la lengua inglesa como serio obstáculo para superar esta parte de la asignatura. De nuevo, encontramos la dificultad añadida en el uso del inglés como factor entorpecedor para la adquisición y desarrollo de las competencias. Véase a este respecto las respuestas al ítem 8 de la encuesta en el siguiente gráfico (fig. 1).

Como refleja el gráfico, los alumnos de EI consideran que la competencia que han adquirido en mayor grado es la relativa a la puesta en práctica de tareas adecuadas para las clases de infantil, lo que entronca directamente con el mayor apego a estas cuestiones entre los estudiantes de esta especialidad. Concretamente, 25 alumnos (un 55,5% de los encuestados) se consideran competentes en estas cuestiones, frente a 7 (15,5%) que piensan que han adquirido esta competencia poco o nada. A esta competencia le siguen en cuanto al grado de adquisición las de leer textos y comprender las ideas principales de un discurso en lengua estándar, que un total de 22 (48,8%) y 18 alumnos (40%), respectivamente, consideran haber adquirido de forma satisfactoria. Por el contrario, la competencia de comunicarse oralmente en la lengua extranjera es la que, a su juicio, han adquirido en menor grado: únicamente 12 alumnos (26,6%) se consideran competentes en este sentido y 15 (33,3%) piensan que la han adquirido poco o nada.

En lo que respecta a los alumnos de EP, la situación es diferente. Por una parte, el grado de adquisición del conjunto de competencias de la asignatura es mayor en términos generales que el de sus compañeros de EI (fig. 1), lo que no es de extrañar a tenor de las mejores calificaciones obtenidas por los estudiantes de primaria. Por otra parte, el sentir sobre el grado de adquisición de las competencias varía. Entre los alumnos de EP, la competencia más adquirida es la de leer textos en inglés (un 82% de los alumnos afirman haberla adquirido totalmente o mucho), seguida por la de escribir textos (67%) y en tercer lugar la comprensión escrita y oral (55%). La competencia relativa a la didáctica del inglés, que entre los alumnos de EI ocupaba el primer lugar, entre los de EP pasa a ocupar el cuarto: 37 alumnos (55%) creen haberla adquirido aceptablemente. Un dato viene a confirmar el mayor grado de adquisición de las competencias de estos estudiantes: únicamente el 13% de los mismos afirman

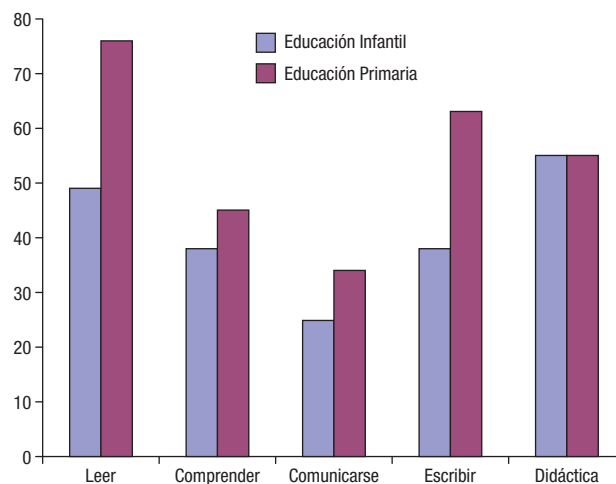


Figura 1 Grado de adquisición de destrezas.

no ser lo suficientemente competentes en la producción de mensajes orales —la destreza que el alumnado de EP considera más difícil—, mientras que entre los alumnos de EI el porcentaje se eleva al 33%. En general, y pese a que alguno de estos datos puede resultar desesperanzador, hay un hecho positivo: el número de alumnos en ambas especialidades que considera no haber adquirido en absoluto las competencias es mínimo entre el conjunto de encuestados: únicamente 3 en EI y 4 en EP.

Evaluación

Los alumnos optan abrumadoramente por la evaluación continua adaptada al modelo EEES como método más adecuado de evaluación frente al sistema tradicional basado en el examen final. De hecho, prácticamente el 90% de los encuestados de ambas especialidades se manifiesta en este sentido. Cuestionados por los motivos por los que optaron por la evaluación continua, las respuestas son también similares: en primer lugar, porque se aprende más y se pueden preguntar dudas (sobre el 70% del alumnado optó por esta respuesta); y en segundo lugar, porque se valora más el trabajo diario (en torno al 52% de los encuestados). Sin embargo, únicamente alrededor del 17% del alumnado considera que es más fácil aprobar, un 30% que la nota final es más justa, y un 21% en EP y un todavía menor 7% en EI que tiene que estudiar menos al final de curso. Las ventajas del método de evaluación en ambas especialidades se reflejan gráficamente en la figura 2).

Aunque la inmensa mayoría del alumnado recomendaría el método de evaluación seguido el curso anterior, también encuentran inconvenientes: para casi un tercio de los alumnos de EI no se valora lo suficientemente el trabajo diario y este resulta excesivo. Los inconvenientes que destacan los de EP son similares, aunque el número de alumnos que señala las desventajas es menor: solo para aproximadamente el 10% el trabajo a lo largo del año es excesivo y debería tener más reflejo en la calificación final. Hay un dato exclusivo de los alumnos de EP: en torno al 13% muestra su disconformidad con el control de asistencia a las clases. Véase con respecto a los inconvenientes, la figura 3.

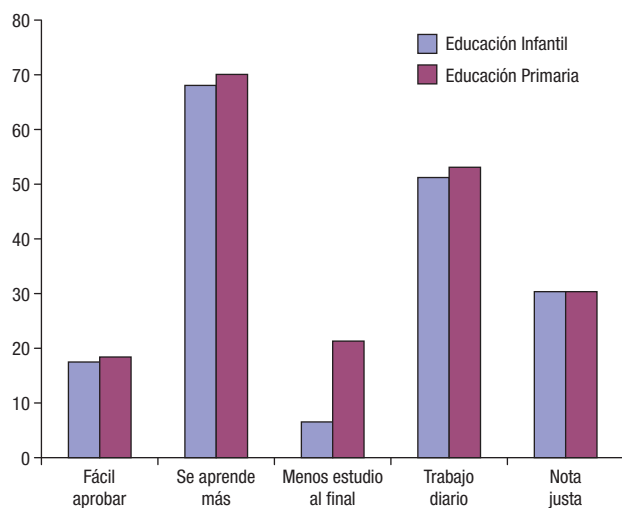


Figura 2 Ventajas del método de evaluación continua.

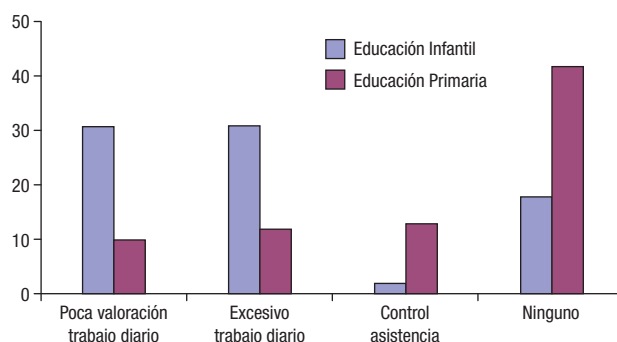


Figura 3 Inconvenientes del método de evaluación continua.

Se puede afirmar, en líneas generales, que el alumnado de EP está más satisfecho con el sistema de evaluación seguido. No en vano, más del 40% afirma no encontrar inconveniente alguno, frente a solo un 18% entre los de EI.

Metodología y desarrollo de las clases

Con respecto a la metodología, los resultados son diferentes en las 2 especialidades: en EP los alumnos parecen estar más satisfechos con la metodología seguida. Así, para más del 73% de los encuestados la metodología favoreció un aprendizaje autónomo y con ello dependieron menos del profesor. En EI, sin embargo, este porcentaje desciende a un 46%. Los resultados relativos al desarrollo de las clases de lengua inglesa y de didáctica reflejan resultados clarificadores. Con respecto a las primeras, para casi un 45% de los alumnos de EP fueron útiles y amenas, aunque en torno al 16% las consideran aburridas y para un 6% fueron una pérdida de tiempo. Sobre el 50% de alumnos de EI las consideran útiles y solo el 20% amenas, mientras que para un elevado 37% son difíciles al ser en inglés, frente a solo el 16% de estudiantes de EP que refleja el grado de dificultad. La figura 4 muestra estos porcentajes.

Por otra parte, para los alumnos de EI, las clases de didáctica fueron más útiles que para los de EP: un 55% frente a un 40%. También los de EI las consideran más amenas: así se manifiesta un 40% de estos alumnos frente a un 25% en EP; de hecho, solo 2 alumnos de los 45 encuestados de EI consideran que fueron aburridas, frente a 14 en EP que se inclinan por esta opción. Sin embargo, para los alumnos

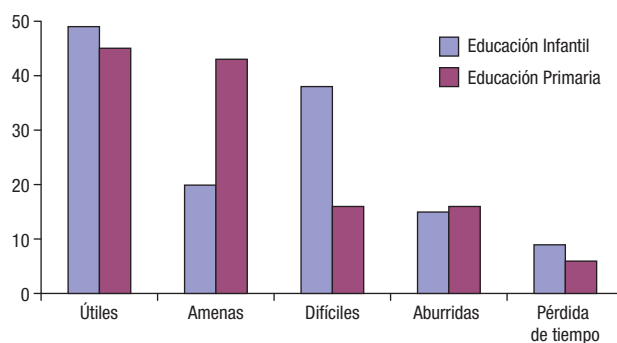


Figura 4 Opinión sobre las clases de lengua inglesa.

de EI, las clases fueron más difíciles que para sus compañeros de EP. La figura 5 refleja estas opiniones.

Lo que los alumnos echaron de menos en las clases es también distinto en las 2 especialidades: mientras que en EP se decantan más por la participación y por el uso del inglés oral, en EI hubieran preferido más explicaciones teóricas. El trabajo en grupo es bien recibido por un alto porcentaje de alumnos de ambas especialidades (82% en EI y 73% en EP), aunque son más los de EP los que lo rechazan: concretamente un 37% frente a solo el 13% en EI.

La tutoría

Según los resultados de la encuesta, las horas de atención al alumnado están sin duda infrautilizadas por el conjunto del alumnado. Más del 50% de los estudiantes encuestados dedicaron menos de una hora a hablar con su profesor en todo el curso. Únicamente 5 alumnos de cada especialidad emplearon más de 3 h (fig. 6).

La razón principal para esta falta de comunicación, según los alumnos, es que realmente no necesitaron ponerse en contacto con el profesorado. Así opina el 52% de alumnos de EI y el 73% de EP. Otra razón para 8 alumnos de EI y 5 de EP es que el docente no parecía cercano y no daba la suficiente confianza. Un porcentaje menor reconoce que le daba vergüenza hablar en privado con los profesores.

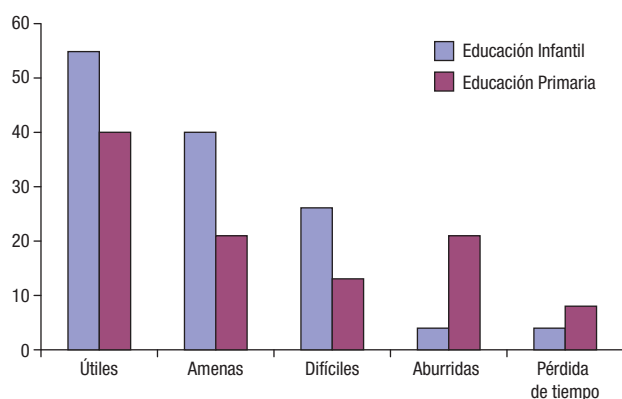


Figura 5 Opinión sobre las clases de didáctica del inglés.

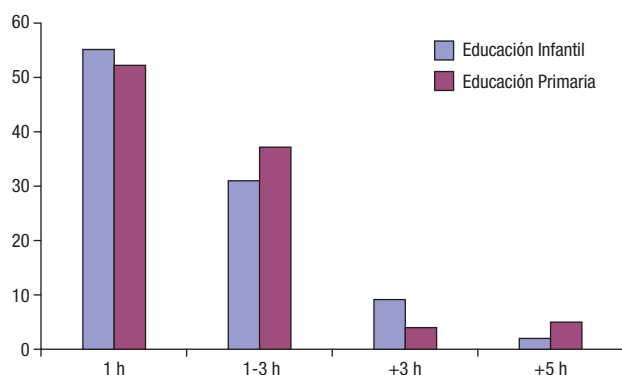


Figura 6 Horas de tutoría aprovechadas por el alumno.

El modo de comunicación profesor-alumno que refleja la encuesta tampoco parece el más indicado. La gran mayoría de alumnos en EI (el 84%) y un porcentaje considerable en EP (el 52%) hablaban con el profesor al finalizar la clase. Otro modo de comunicación más adecuado, la tutoría virtual, fue utilizado por solo 9 alumnos de EI (20%) y por 24 de EP (35%). Sorprende que el alumno de EI apenas haya acudido al despacho del profesor: solo 4 estudiantes afirman haberlo hecho, frente a 17 de EP.

Conclusiones y reflexiones finales

El análisis ofrecido de las opiniones del alumnado del grado de Maestro revela datos significativos con respecto a aspectos cruciales en la implantación del EEES (las competencias, la evaluación, la metodología y las tutorías) en la asignatura «Lengua Extranjera y su Didáctica I: Inglés» en la Facultad de Educación de Albacete. La información que proporciona la encuesta permite establecer, en primer lugar, 2 perfiles de alumnos según la especialidad cursada: EI o EP. En efecto, estos consiguen mejores calificaciones, creen haber adquirido las competencias en mayor grado y no se muestran especialmente entusiastas con las clases de didáctica del inglés para sus futuros alumnos de primaria, lo que no deja de ser preocupante, dado que estamos ante la competencia más directamente relacionada con su futura actividad profesional. Por el contrario, los estudiantes de EI, aunque reconocen tener más dificultades en el uso del inglés, muestran más entusiasmo ante la parte de didáctica, lo que viene a confirmar que, en general, este alumnado es más vocacional que el de EP. Esta diferencia se destaca también a la hora de hacer un balance global: el 62% de los alumnos de EI responden que lo que más les gustó de la asignatura es la preparación y exposición de la parte didáctica, mientras que los de EP destacan al profesorado (24%) y el uso del inglés como vehículo de comunicación en las clases (15%). La didáctica ocupa el tercer lugar en este *ranking* (14%).

La encuesta aporta información relevante para mejorar nuestra tarea docente en cuestiones de diferente índole. Así, según los datos extraídos, los profesores que impartimos «Lengua Extranjera y su Didáctica I: Inglés» deberíamos:

- Intentar aumentar la motivación del alumno de EP por la didáctica. No en vano, se trata de una parte crucial no ya de la asignatura, sino de su futuro trabajo como maestro.
- Incidir en el uso instrumental de la lengua sobre todo para alumnos de EI, que reconocen partir de un nivel bajo en inglés y se muestran preocupados por ello.
- Reflexionar en la planificación de la asignatura en el futuro teniendo en cuenta que el alumnado considera como principal inconveniente del sistema de evaluación que el trabajo diario, que muchos de ellos creen que es excesivo, no se valora lo suficientemente. Por tanto, tendremos que imbricar más decididamente la evaluación con las actividades y tareas diarias.
- Intentar que las actividades propuestas en el aula enganchen al mayor número posible de alumnos, dando respuesta a las necesidades de aquellos que tienen un mejor manejo del inglés, como sucede con un buen número de estudiantes, sobre todo de EP.

- e) Revitalizar las horas de atención al alumno para que estas sean realmente efectivas y útiles en su formación. De hecho, según los datos de la encuesta, las horas de tutoría están totalmente infrautilizadas e infravaloradas.
- f) Promover la participación de los alumnos en actividades orales y darle a estas una mayor presencia en el aula. Después de todo, muchos alumnos reconocen tener dificultades en las destrezas orales.

En definitiva, considero que esta encuesta ha permitido conocer suficientemente las opiniones del alumnado ante cuestiones fundamentales en el modelo del EEES, lo que habría sido difícil de otro modo. El método de la encuesta posibilita conocer mejor al alumnado para intentar mejorar la labor docente, adecuando en lo posible nuestras guías de las asignaturas a su perfil y necesidades y, con ello, redunda en la importancia de la relación humana en la docencia. Como indica Zabalza (2007, p. 197), «calidad necesaria del docente es respetar, en la medida en que la estructura y contenidos de la materia lo permiten, los intereses y cualidades personales de los alumnos».

Asimismo, la presente investigación puede ser el punto de partida de estudios más ambiciosos que pongan en práctica el método de investigación en acción, que se centra en la reflexión sobre la actividad docente real a fin de analizar qué aspectos son susceptibles de mejora. Como apunta Elliot (1994), uno de los defensores de este método, el profesor debe llevar a cabo una investigación sistemática sobre aquellos aspectos más problemáticos del proceso real de enseñanza-aprendizaje con el objeto de mejorar su quehacer diario en el aula. Los datos ofrecidos a través de la encuesta a buen seguro pueden aportar datos fiables y relevantes sobre aquellos aspectos susceptibles de mejora que contribuyan a una implantación efectiva y eficaz del modelo del EEES en nuestras aulas universitarias.

Agradecimientos

Mi agradecimiento para los profesores de la Facultad de Educación de Albacete, Teresa de Manuel, Isabel López y Miguel Ángel Milán por su ayuda en el proceso de recogida de datos.

Referencias

- Álvarez Arregui, E., Iglesias García, T. y García Rodríguez, S. (2008). Desarrollo de competencias en el Prácticum de Magisterio. *Aula Abierta*, 36, 65-78.
- Ávila Baray, H. L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. [Consultado 11 Oct 2010]. Disponible en: <http://www.eumed.net/libros/2006c/203/>
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fernández Sánchez, J. A., Manresa Marhuenda, E., Rienda García, L., Sabater Sempere, V., Tari Guilló, J., Valdés Conca, J. et al. (2008). Análisis de la satisfacción del alumnado ante la implantación de la metodología ECTS. En G. Merma Molina y F. Pastor Verdú (Coords.), *Aportaciones curriculares para la interacción en el aprendizaje* (pp. 183-204). Alcoy: Marfil.
- García Berro, E., Roca, S. Amblàs, G., Murcia, F., Sallarés, J. y Bugada, G. (2010). La evaluación de la actividad docente en el marco del EEES. *Aula Abierta*, 38, 29-40.
- Herrera, L. y Enrique, C. (2008). Proyectos de innovación en tutorías en la Universidad de Granada: Análisis de los instrumentos empleados. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12. [Consultado 12 Sept 2010]. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev122COL5.pdf>
- Martínez Lirola, M. y Crespo Fernández, E. (2010). Aplicación práctica de la enseñanza por competencias y el aprendizaje autónomo en Filología Inglesa. En C. Gómez Lucas y S. Grau Company (Coords.), *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 269-282). Alcoy: Marfil.
- Morrell Moll, T. (2009). *¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?* Alcoy: Marfil.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Anexo I Opinión del alumnado en la asignatura «Lengua Extranjera y su Didáctica I: Inglés»(curso 2009/2010)

El objetivo de esta encuesta, totalmente anónima, es simplemente mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de tus impresiones sobre el curso pasado. Agradezco tu sinceridad y tu colaboración.

- | | |
|--|--|
| <p>1) Tu calificación final en «Lengua Extranjera y su Didáctica I: Inglés» el curso pasado fue...</p> <p>a. Menos de 5 <input type="checkbox"/></p> <p>b. Aprobado (5-6) <input type="checkbox"/></p> <p>c. Notable-Sobresaliente (7-10) <input type="checkbox"/></p> <p>2) ¿Estás de acuerdo con esa nota?
¿Crees que fue justa y mide lo que sabes?</p> <p>a. Sí <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/></p> <p>3) ¿A qué achacas no haber sacado más nota?</p> <p>a. A mi falta de trabajo personal <input type="checkbox"/></p> <p>b. A mi bajo nivel de inglés <input type="checkbox"/></p> <p>c. Al sistema de evaluación <input type="checkbox"/></p> <p>d. Al profesor <input type="checkbox"/></p> <p>Otras causas: _____</p> <p>4) ¿Qué parte de la asignatura crees que es más útil para tu futuro trabajo de maestro?</p> <p>a. La de lengua inglesa <input type="checkbox"/></p> <p>b. La de didáctica de la lengua inglesa <input type="checkbox"/></p> <p>5) ¿Cuál te resultó más difícil?</p> <p>a. La de lengua inglesa <input type="checkbox"/></p> <p>b. La de didáctica de la lengua inglesa <input type="checkbox"/></p> <p>6) Dentro de la parte de lengua inglesa, ¿qué te costó más asimilar?</p> <p>a. <i>Writing</i> <input type="checkbox"/></p> <p>b. <i>Listening</i> <input type="checkbox"/></p> <p>c. <i>Reading comprehension</i> <input type="checkbox"/></p> <p>d. <i>Use of English (grammar, vocabulary)</i> <input type="checkbox"/></p> <p>e. <i>Speaking</i> <input type="checkbox"/></p> <p>Otras: _____</p> <p>7) ¿Y dentro de la parte de didáctica de la lengua?</p> <p>_____</p> <p>8) ¿Hasta qué punto consideras que llegaste a adquirir las siguientes competencias? (valora de 1 –totalmente– a 5 –absolutamente nada)</p> <p>a. Leer textos sencillos con un nivel de comprensión satisfactorio <input type="checkbox"/></p> <p>b. Comprender las ideas principales de un discurso en lengua estándar <input type="checkbox"/></p> <p>c. Comunicarse con cierta seguridad e intercambiar información <input type="checkbox"/></p> <p>d. Escribir textos sencillos y cohesionados sobre distintos temas <input type="checkbox"/></p> <p>e. Planificar, diseñar y poner en práctica tareas adecuadas para el desarrollo de las 5 destrezas comunicativas en las clases de Educación Infantil o Primaria <input type="checkbox"/></p> <p>9) ¿Por qué razón decidiste seguir el sistema de evaluación continua? (valora de 1 –más de acuerdo– a 5 –menos de acuerdo)</p> <p>a. Es más fácil aprobar <input type="checkbox"/></p> <p>b. Se aprende más y puedo preguntar dudas <input type="checkbox"/></p> <p>c. Tengo que estudiar menos al final <input type="checkbox"/></p> <p>d. Me valoran el trabajo diario <input type="checkbox"/></p> <p>e. La nota final es más justa <input type="checkbox"/></p> <p>10) ¿Qué inconvenientes encontraste en el método de evaluación continua que seguiste? (Si optaste por una evaluación no continua, indícalo)</p> <p>_____</p> | <p>11) ¿Recomendarías seguir el método de evaluación continua o prefieres un método tradicional con un examen final que valga prácticamente el 100% de la nota?</p> <p>_____</p> <p>12) ¿Crees que la metodología seguida te sirvió para ser más autónomo en tu trabajo y depender menos del profesor?</p> <p>a. Sí <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/></p> <p>13) ¿Cómo te parecieron las clases de lengua inglesa? (puedes elegir más de una opción)</p> <p>a. Útiles <input type="checkbox"/></p> <p>b. Amenas, en general <input type="checkbox"/></p> <p>c. Difíciles, al ser en inglés <input type="checkbox"/></p> <p>d. Aburridas <input type="checkbox"/></p> <p>e. Una pérdida de tiempo <input type="checkbox"/></p> <p>14) ¿Cómo te parecieron las clases de didáctica de la lengua inglesa? (puedes elegir más de una opción)</p> <p>a. Útiles <input type="checkbox"/></p> <p>b. Amenas, en general <input type="checkbox"/></p> <p>c. Difíciles, al ser en inglés <input type="checkbox"/></p> <p>d. Aburridas <input type="checkbox"/></p> <p>e. Una pérdida de tiempo <input type="checkbox"/></p> <p>15) ¿Qué echaste en falta en las clases? (puedes optar por más de una opción)</p> <p>a. Más participación del alumnado <input type="checkbox"/></p> <p>b. Más explicaciones teóricas del profesor <input type="checkbox"/></p> <p>c. Más trabajos en grupos <input type="checkbox"/></p> <p>d. Más uso del inglés oral <input type="checkbox"/></p> <p>Otras cosas: _____</p> <p>16) ¿Qué te pareció trabajar en grupo para los trabajos de didáctica?</p> <p>a. Muy bien <input type="checkbox"/></p> <p>b. Bien <input type="checkbox"/></p> <p>c. Regular. Si no hay más remedio... <input type="checkbox"/></p> <p>d. Bastante mal. Prefiero trabajar solo/a <input type="checkbox"/></p> <p>17) ¿De qué modo te pusiste en contacto con el profesor fuera de las horas de clase?</p> <p>a. De ningún modo. Preferí no hablar con él/ella <input type="checkbox"/></p> <p>b. Al finalizar la clase hablé con él/ella cuando tuve alguna duda/problema <input type="checkbox"/></p> <p>c. Tutorías (despacho) <input type="checkbox"/></p> <p>d. Tutorías virtuales (correo electrónico o campus virtual) <input type="checkbox"/></p> <p>18) ¿Cuántas horas durante el año, más o menos, hablaste con el profesor personalmente?</p> <p>a. Menos de 1 h <input type="checkbox"/></p> <p>b. Entre 1 y 3 h <input type="checkbox"/></p> <p>c. Más de 3 h <input type="checkbox"/></p> <p>d. Más de 5 h <input type="checkbox"/></p> <p>19) ¿Por qué crees que no hablaste más con él/ella?</p> <p>a. No me parecía asequible/cercano <input type="checkbox"/></p> <p>b. Me da vergüenza hablar en privado con los profesores <input type="checkbox"/></p> <p>c. En realidad, no lo necesité <input type="checkbox"/></p> <p>d. Otras causas: _____</p> <p>20) Finalmente, ¿podrías hacer un balance global y señalar</p> <p>a. Lo que te gustó más de la asignatura? <input type="checkbox"/></p> <p>b. Lo que cambiarías si pudieras? <input type="checkbox"/></p> |
|--|--|

Todo comentario, sugerencia o crítica es bienvenido. Ahora es el momento. Muchas gracias por tu participación.