

METODOLOGÍAS DE TRABAJO PARA LA PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA EN UNA 3ª LENGUA: ANÁLISIS DE UN CASO

Rosalía Gallo Martínez
Universitat Autònoma de
Barcelona

Consol Torreguitart Mirada
Universitat Autònoma de
Barcelona

rosalia.gallo@uab.es

Consol.torreguitart@uab.cat

Resumen

El presente trabajo forma parte de un proyecto más amplio que comenzó en el curso académico 2006-07. El proyecto se inició al implantar la docencia de asignaturas troncales en inglés dentro del plan de estudios de Ciencias Empresariales en la Universitat Autònoma de Barcelona. La oferta inicial fue la de permitir a los alumnos escoger, en una banda horaria similar y con el mismo docente, entre cursar Dirección Comercial II en castellano o en inglés.

El diseño de Marketing Management II se realizó con un objetivo múltiple,

- a) Conseguir un mayor nivel de interiorización de las competencias específicas propias de la asignatura
- b) Potenciar la adquisición y desarrollo de competencias transversales, y en el grupo con docencia en inglés
- c) Desarrollar la capacidad de expresarse y trabajar tanto oralmente como por escrito en una tercera lengua

Y se planificó la docencia con una metodología docente de evaluación continuada a fin de asegurar la implicación de los alumnos en el desarrollo de la asignatura y de facilitar el seguimiento de resultados por parte del docente.

El objetivo del presente trabajo es identificar los factores clave de metodología docente que previenen las asimetrías de resultados en grupos con docencia en distintas lenguas; se busca conocer qué modos de hacer permiten evitar que la docencia en inglés ¹ presente un impacto, posiblemente negativo, en la consecución de resultados de aprendizaje por parte de los alumnos.

El presente trabajo consta de varias fases. La primera fase, el trabajo de campo, consiste en la realización de una encuesta a los alumnos de los dos grupos estudiados. En segundo lugar se valoran las respuestas, y en tercer lugar se realiza el análisis de los resultados. La encuesta es la misma para ambos grupos a excepción de las preguntas específicas sobre el desarrollo de competencias lingüísticas en tercera lengua, que se efectúan sólo a los alumnos que cursan la asignatura en inglés.

A fin de evitar sesgos, se comparan los resultados de las encuestas con los resultados académicos de ambos grupos.

Los resultados muestran un alto nivel de satisfacción, tanto en aspectos directamente relacionados con la asignatura y su docencia tales como la metodología docente y adquisición

¹ En el caso de las Universidades de las Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales, la docencia en inglés supone una 3ª lengua (L3), y no una segunda lengua (L2) como puede ocurrir en el resto de las CCAA, así como en numerosos países de la Unión Europea

de conocimientos y competencias, como de aspectos relacionados con competencias transversales

Estas evidencias permiten concluir que, en un entorno metodológico especialmente diseñado para la consecución de competencias (tanto específicas como transversales) la docencia en una tercera lengua no parece ser generadora de asimetrías en la formación de los alumnos.

Texto de la comunicación

1.- CONTEXTO

Toda acción docente que se realiza en el entorno actual se ve influida por diversos factores que cabe tener en cuenta. El primero, la pertenencia a la Comunidad Europea, que ya en 1995 publicó el “White Paper on Education and Training –Teaching and Learning: Towards the Learning Society” en cuyo cuarto objetivo general se afirma que “Ya no es posible reservar el dominio de idiomas extranjeros para una élite, o para aquellos que lo adquieren por razón de su movilidad geográfica...se hace necesario que todo el mundo...sea capaz de adquirir y mantener la capacidad de comunicarse en, al menos, dos lenguas comunitarias además de su lengua materna.”

El segundo de los factores es el proceso de cambio en el que está inmerso el sistema universitario europeo, conocido como “Plan Bolonia”, el cual implica una transformación profunda tanto de la estructura de los estudios como de la metodología docente.

Como tercer factor, especialmente en la docencia de Ciencias Sociales, la tendencia globalizadora de la economía y del mundo laboral, y por último, dentro del mundo laboral, la creciente relevancia de las competencias de comunicación; “las empresas que operan en el mercado global son explícitas al expresar su necesidad de empleados que sepan cómo acceder a la información (...), que sepan cómo analizar de manera crítica dicha información para evaluar su validez y relevancia, y que sepan cómo utilizar dicha información para solventar problemas trabajando en colaboración con colegas de entornos culturales, lingüísticos y raciales diferentes”. (Cummins, 2000).

La coexistencia de estos y otros factores ha motivado que “en España (haya) un número creciente de escuelas públicas de Primaria y Secundaria involucradas en proyectos CLIL², (Dafouz, 2008:50) que mayoritariamente implican la docencia de asignaturas de diversa índole en inglés”. Sin embargo, en docencia universitaria “la situación es mucho más heterogénea dada la autonomía que las universidades españolas tienen para diseñar su programas de grado y de postgrado”. (Dafouz, 2008:51).

En la práctica, la docencia en una tercera lengua representa una experiencia relativamente nueva en la docencia universitaria española. La literatura existente sobre esta cuestión tiene su origen en la investigación y análisis de los programas de inmersión lingüística en Canadá que se iniciaron en la década de 1960. En la última década, sin embargo, se ha dado un creciente interés sobre la docencia en tercera/segunda lengua, y se han llevado a cabo numerosas investigaciones y artículos. Cabe señalar que el grueso de estas investigaciones se centra en los niveles de educación primaria y secundaria, siendo relativamente escasa la investigación sobre docencia en inglés a nivel universitario.

Impartir docencia en inglés puede suponer un reto tanto para el docente como para los alumnos. Tal como señala Dafouz (2007:68) implica adaptar materiales, reducir el ritmo de las

² CLIL: Content and Language Integrated Learning

sesiones, así como pequeñas reducciones de contenido por parte de los profesores, y una clara necesidad de mejorar áreas como el vocabulario específico, la pronunciación y la comprensión (listening) por parte de los alumnos.

El objetivo englobador de todos los demás es el de facilitar a los alumnos la adquisición de nuevas competencias transversales; en concreto la adquisición de competencias de comunicación (oral, escrita, individual y grupal) en una tercera lengua – inglés – a través de la docencia de una asignatura curricular. Se trata de docencia en inglés y no de docencia de inglés.

Esta docencia se conoce bajo los siguientes acrónimos CLIL (Content and Language Integrated Learning), AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera) o EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère) y tiene un marcado carácter integrador, puesto que persigue el aprendizaje simultáneo por parte del alumno de contenido e idioma.

Si admitimos que “conocer una lengua es ser capaz de utilizarla” (Soetart & Bonomie, 2001), y teniendo en cuenta que “el mejor modo de aprender un idioma es la interacción con hablantes nativos, la interacción real, utilizando el idioma en situaciones reales de comunicación (aunque), desafortunadamente, en el contexto escolar las oportunidades de establecer una verdadera interacción no son frecuentes” (Soetart & Bonomie, 2001) se hace evidente la necesidad de una metodología docente que genere necesidades y oportunidades de interacción. Y todo ello sin olvidar que se trata de docencia en inglés y no de docencia de inglés.

Por ello los objetivos de la docencia se ven ampliados; no sólo se trata de que el alumno desarrolle las competencias específicas de la materia, así como competencias transversales del grado y de la educación de nivel superior, sino de que simultáneamente el alumno logre objetivos como los siguientes:

- Aumentar y desarrollar el vocabulario empresarial y específico de la materia
- Mejorar el nivel de comprensión de la lengua, tanto escrito (reading) como oral (listening) de los alumnos
- Mejorar la expresión oral de los alumnos en la tercera lengua
- Aumentar la capacidad de trabajar por pares comunicándose en la tercera lengua
- Aumentar la capacidad de trabajar en equipo interaccionando en la tercera lengua
- Desarrollar y profundizar en las capacidades de análisis, síntesis y presentación de resultados en la tercera lengua

Así pues, la elección de metodología docente se ve “condicionada” por los objetivos fijados. Tal como ya se ha señalado anteriormente, la interacción y situaciones de comunicación deben ser incluidas en la programación de la asignatura. La Pregunta es ¿Cuál es la mejor manera de lograrlo?

Un análisis de las tasas de abandono de los programas de inmersión lingüística canadienses señala como una causa de abandono que “muchas de estas aulas (de inmersión) han tendido a centrarse altamente en el profesor, o estar orientadas a la transmisión”. (Cummins, 1996) Los profesores se han centrado tanto en transmitir el currículo que los estudiantes han contado con las mínimas oportunidades de utilizar el Francés oral o escrito en

actividades creativas o de resolución de problemas.” (Harley et al., 1991 – Wilson & Connock, 1982).

Sin embargo, “los programas de inmersión centrados en (la realización) de actividades.... Logran elevados niveles de dominio de la segunda lengua, incluso en las habilidades productivas.” (Genesee, 1995).³

En resumen, “el uso de estrategias docentes y tareas académicas que generan una mayor interacción entre estudiantes y entre estudiantes y profesores tiene visos de ser beneficioso para el aprendizaje de una segunda lengua”. (idem)

Parece evidente que, para lograr los objetivos anteriormente mencionados, la planificación de la asignatura debe incluir no sólo conceptos sino también actividades de distinta índole que lleven al alumno al desarrollo de habilidades lingüísticas tanto receptivo-pasivas como productivo-activas. Y todo ello a pesar de que “ninguna metodología es una metodología ideal para todos los estudiantes (ya que) no existe una metodología sin debilidades y fortalezas”. (Soetart & Bonomie, 2001).

La metodología implantada deberá ser creadora de oportunidades de uso de la lengua en sus cuatro habilidades básicas (listening, reading, speaking & writing) así como de ocasiones de trabajo individual y de trabajo colaborativo entre estudiantes, y de la necesidad de interacción alumno-profesor.

La docente cuyas asignaturas son objeto de análisis en el presente trabajo planificó la docencia implantando la metodología de evaluación continuada a fin de asegurar la implicación de los alumnos en el desarrollo de la asignatura y de facilitar el seguimiento de resultados por parte del docente.⁴

El presente trabajo forma parte de un proyecto más amplio que comenzó en el curso académico 2006-07. El proyecto se inició al implantar la docencia de asignaturas troncales en inglés dentro del plan de estudios de Ciencias Empresariales en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). La oferta inicial fue la de permitir a los alumnos escoger, en una banda horaria similar y con el mismo docente, entre cursar Dirección Comercial II en castellano o en inglés. En la actualidad la oferta se ha ampliado y los alumnos también pueden escoger cursar Dirección Comercial I, en las mismas condiciones horarias y con el mismo docente, en castellano o en inglés.

Por este motivo, el diseño de Marketing Management II se realizó con un objetivo múltiple,

- d) Conseguir un mayor nivel de interiorización de las competencias específicas propias de la asignatura
- e) Potenciar la adquisición y desarrollo de competencias transversales, y en el grupo con docencia en inglés

³ El autor distingue entre habilidades lingüísticas pasivas – comprensión lectora y “listening”- y productivas – expresión oral y escrita.

⁴ La docente responsable de dicha asignatura ya había implantado la metodología de evaluación continuada en otra asignatura (en este caso optativa) impartida por ella. Una investigación micro a nivel de aula puso de relieve un alto grado de satisfacción por parte del grupo clase, así como una apreciación positiva en cuanto al desarrollo de competencias.

- f) Desarrollar la capacidad de expresarse y trabajar tanto oralmente como por escrito en una tercera lengua

El cuadro nº1 muestra, de forma analítica, una visión global de la programación.

Cuadro 1: Programación de Dirección Comercial II - 2008/09

Tema	Objetivos	Actividades a realizar	Competencias a desarrollar
El proceso de marketing	Recordar los pasos del proceso de dirección comercial, ubicar al alumno en el punto de partida de la asignatura y generar una visión sistémica del proceso		Desarrollar visión de conjunto Comprensión lectora y "listening"
Decisiones de producto	Recordar y explicar los modelos usados para el diseño de productos. Usar los modelos para el análisis y diagnóstico de situaciones de marketing relacionadas con producto. Aplicar el conjunto de decisiones que permiten ofertar al mercado un producto adecuado a las necesidades detectadas.	<u>Ejercicio:</u> "atributos de producto" <u>Lecturas:</u> "Las 22 leyes inmutables de la marca" "El nacimiento de Red Bull" <u>Casos prácticos:</u> "Deogel" "La locura de marketing de Tropicana"	Trabajo colaborativo – por pares Organización del tiempo y el trabajo Comunicación oral – en grupo Profundización en conceptos trabajados Comprensión lectora Capacidad de análisis y diagnóstico Autonomía de trabajo
Decisiones de precio	Recordar y explicar los modelos usados para la fijación del precio. Usar los modelos para el análisis y diagnóstico de situaciones de marketing relacionadas con precio. Ser capaz de fijar el precio de un producto / línea de productos.	<u>Ejercicio:</u> "Sedoso" <u>Caso práctico:</u> "Granizados El Glaciar"	Trabajo colaborativo – por pares Organización del tiempo y el trabajo Comunicación oral – en grupo Profundización en conceptos trabajados Capacidad de análisis Autonomía de trabajo
Decisiones de distribución	Recordar y explicar los modelos usados para el diseño de la distribución de productos. Usar los modelos para el análisis y diagnóstico de situaciones de marketing relacionadas con la distribución. Ser capaz de diseñar y gestionar la distribución de los productos de una organización.	<u>Lectura:</u> ¿Por qué compramos? La ciencia del Shopping <u>Caso práctico:</u> "Bill Watson"	Profundización en conceptos trabajados Desarrollar visión de conjunto Capacidad de análisis y diagnóstico Autonomía de trabajo Redacción de informe Presentación oral
Decisiones de comunicación	Recordar y explicar los modelos usados para el diseño de comunicación. Usar los modelos para el análisis y diagnóstico de situaciones de marketing relacionadas con la comunicación. Ser capaz de gestionar el plan de comunicación de una organización: Diseño, dirección y coordinación y control.	<u>Ejercicio:</u> Análisis de diversos anuncios publicitarios (TV, revistas...) <u>Informe:</u> Berlín Tex	Profundización en conceptos trabajados Trabajo colaborativo – por pares Presentación oral Capacidad de análisis y diagnóstico Desarrollar visión de conjunto Organización del tiempo y el trabajo Redacción de un informe
El plan de marketing	Conocer los componentes de un plan de marketing y ser capaz de diseñar el plan de marketing de una organización, generando una visión global de una situación de marketing y sugiriendo propuestas concretas de actuación	Realización de una presentación de "power point" sobre el tema	Búsqueda de información Comprensión lectora Capacidad de análisis Organización del tiempo y el trabajo

2.- OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es identificar los factores clave de metodología docente que previenen las asimetrías de resultados en grupos con docencia en distintas lenguas; se busca conocer qué modos de hacer permiten evitar que la docencia en inglés⁵ presente un impacto, posiblemente negativo, en la consecución de resultados de aprendizaje por parte de los alumnos.

3.- METODOLOGÍA

El presente trabajo consta de varias fases. La primera fase, el trabajo de campo, consiste en la realización de una encuesta a los alumnos de los dos grupos estudiados. En segundo lugar se valoran las respuestas, y en tercer lugar se realiza el análisis de los resultados.

Todos los alumnos de los dos grupos estudiados respondieron a la encuesta en la penúltima semana de clase. La encuesta es la misma para ambos grupos a excepción de las preguntas específicas sobre el desarrollo de competencias lingüísticas en tercera lengua, que se efectúan sólo a los alumnos que cursan la asignatura en inglés.

En la encuesta realizada a los alumnos de los dos grupos bajo estudio (el grupo con docencia en inglés y el grupo con docencia en castellano) se analizan un conjunto de variables que buscan identificar distintos aspectos relacionados con la asignatura y la metodología docente utilizada. Por un lado se busca identificar qué percepción tiene el alumno con respecto al desarrollo de distintas competencias como, por ejemplo, la de preparar y efectuar una presentación oral. Por otro lado se busca conocer el grado de satisfacción de los alumnos de ambos grupos en los tres objetivos planteados inicialmente en la planificación de la asignatura; a saber, capacidad de expresarse y trabajar en una tercera lengua (para el grupo con docencia en inglés), adquisición de otras competencias transversales, y mayor interiorización de las competencias específicas propias de la asignatura.

La encuesta consta de dos apartados, un primer bloque con preguntas de respuesta cerrada, y un segundo bloque con preguntas de respuesta abierta. Tras la tabulación de las respuestas se procede al análisis de las variables para ambos grupos.

El análisis se efectúa “ceteris paribus” dado que la única diferencia existente entre los dos grupos bajo estudio es el uso de la lengua vehicular utilizada.

A fin de evitar sesgos, se comparan los resultados de las encuestas con los resultados académicos de ambos grupos.

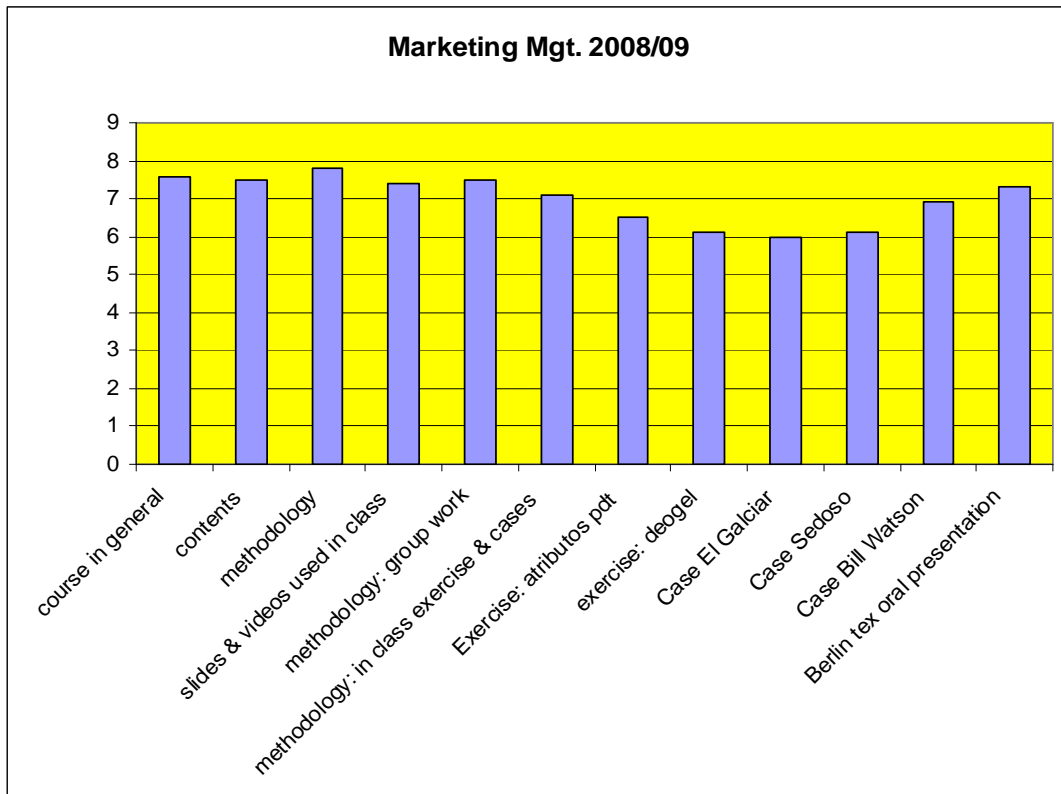
4.- RESULTADOS

⁵ En el caso de las Universidades de las Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales, la docencia en inglés supone una 3ª lengua (L3), y no una segunda lengua (L2) como puede ocurrir en el resto de las CCAA, así como en numerosos países de la Unión Europea

4.1.- Niveles de satisfacción

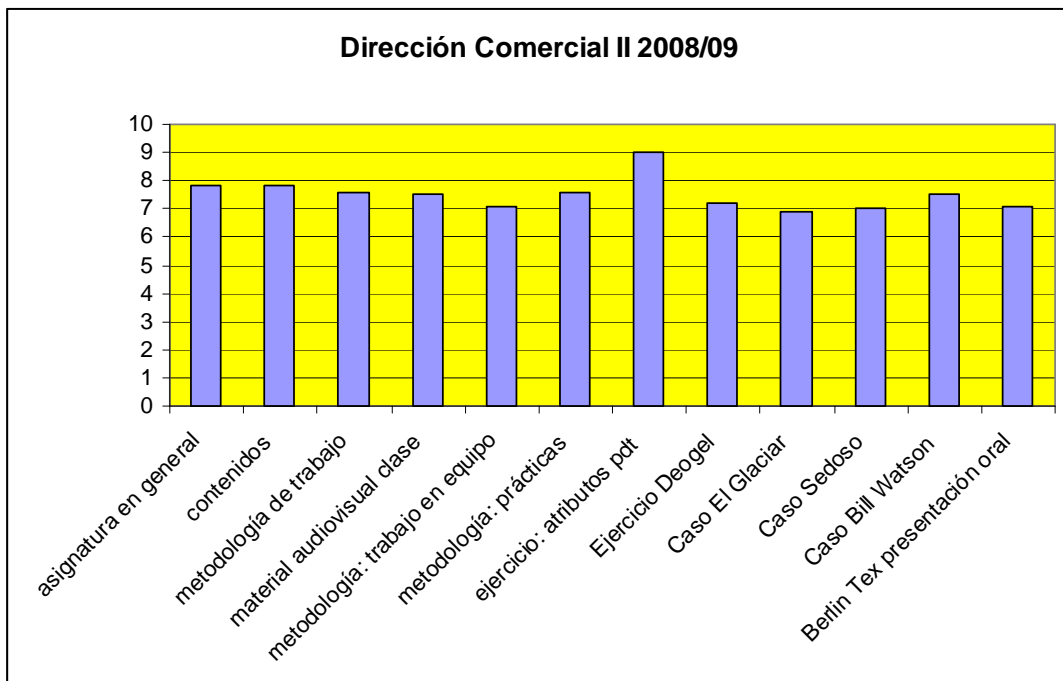
Las preguntas de respuesta cerrada de la encuesta están organizadas en dos grupos. Uno de ellos efectúa una valoración del grado de satisfacción de los alumnos a través de preguntas sobre el curso en general, los contenidos, materiales, metodología docente y sistema de evaluación del curso. El grado de satisfacción se mide a través de una escala de 0 a 10, donde 0 es nada satisfecho y 10 totalmente satisfecho. El cuadro 2 muestra los resultados correspondientes al grupo con docencia en inglés, mientras que el cuadro 3 muestra los correspondientes resultados para el grupo con docencia en castellano.

Cuadro 2: Resultados grupo docencia tercera lengua; en inglés



Puede afirmarse que, en general, el nivel de satisfacción de los estudiantes que cursan la asignatura en inglés es elevado para todos los elementos evaluados; siendo el valor mínimo 6/10 para uno de los casos realizados en clase y el valor máximo 7,8/10 para la metodología docente.

Cuadro 3: Resultados grupo docencia en castellano



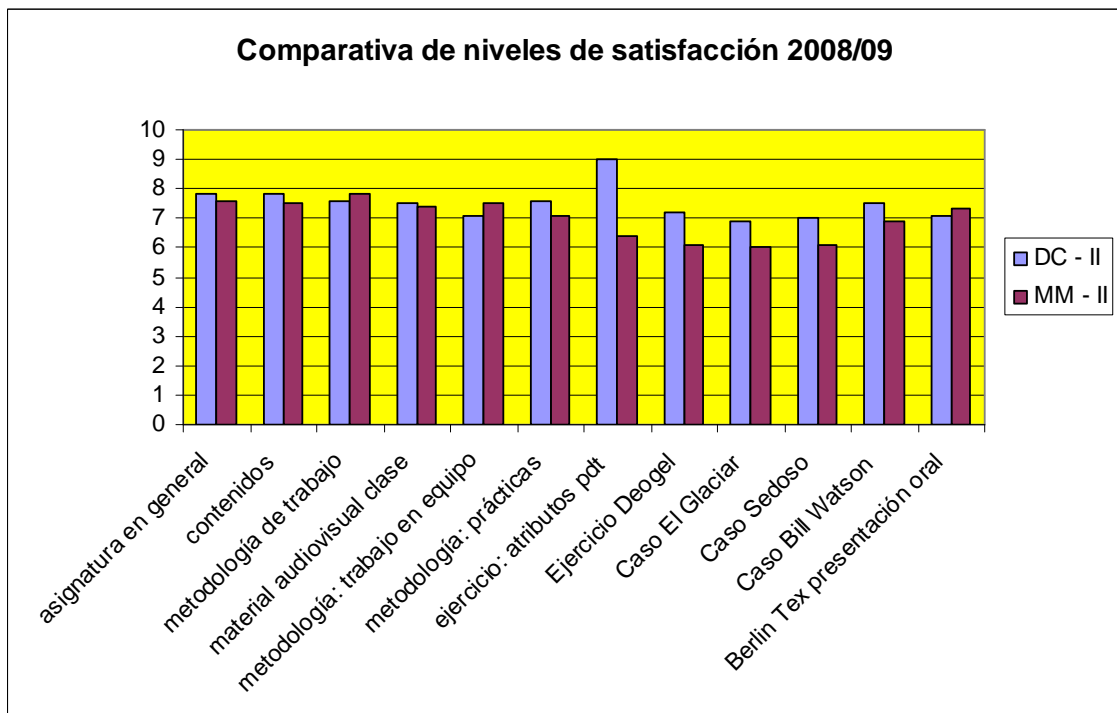
Lo mismo puede afirmarse del grupo con docencia en castellano; el nivel general de satisfacción es elevado. De hecho, el valor mínimo es ligeramente superior al del grupo con docencia en inglés pues se sitúa en el 6,9/10 y coincide en ser el valor asignado al mismo caso que muestra el valor mínimo en el otro grupo. El valor máximo es 9/10 de nuevo para un ejercicio realizado en clase. En cuanto a asignatura en general, contenidos y metodología los valores son similares, sino idénticos, a los de I grupo con docencia en inglés (7,8/10, 7,8/ 10 y 7,6/10 respectivamente).

4.1.1. Comparación de los niveles de satisfacción de ambos grupos

Tal como puede apreciarse en el gráfico que aparece en el cuadro 4 ambos grupos tienen niveles de satisfacción elevados – todos los valores superan el 6/10.

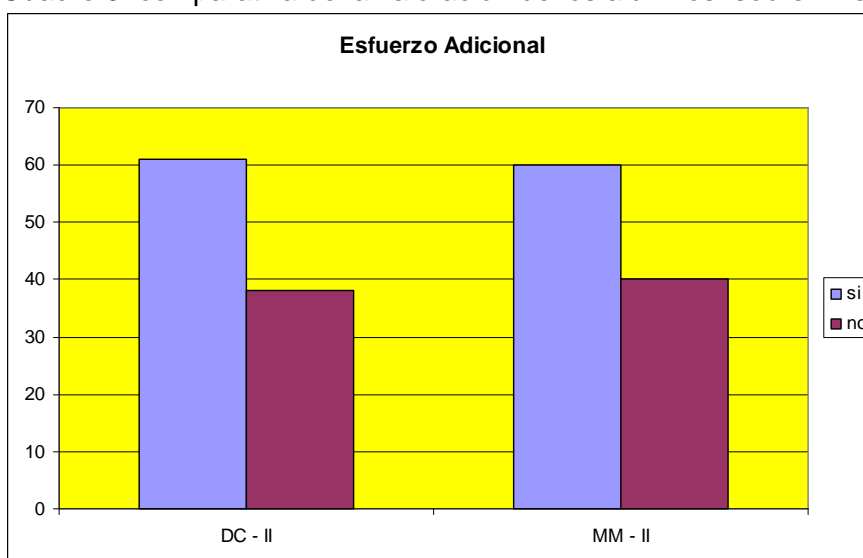
Sin embargo, el grupo con docencia en castellano muestra un nivel de satisfacción ligeramente superior en aspectos como asignatura en general, contenidos y realización de prácticas, mientras que el grupo con docencia en inglés muestra niveles des satisfacción ligeramente superiores en aspectos como metodología docente, y trabajo en equipo y en el último de los trabajos a realizar. Este trabajo consistía en la redacción de un informe escrito sobre un caso práctico que buscaba la aplicación de los conocimientos aprendidos y de las competencias desarrolladas a lo largo de la asignatura.

Cuadro 4: comparación en los grados de satisfacción de los dos grupos estudiados



La encuesta también incluía una pregunta sobre si el nivel de esfuerzo que la asignatura requiere es superior al de otras asignaturas cursadas por los alumnos con metodología docente "tradicional". Ambos grupos muestran valores similares, en torno al 60% de los alumnos afirma que la metodología de evaluación continuada no le ha supuesto un esfuerzo adicional, mientras que, también para ambos grupos, en torno al 40% de los alumnos reconocen haber realizado un esfuerzo superior en el caso de la asignatura Dirección Comercial II / Marketing Management II. Esto puede ser distinto a los resultados esperables, pues cabría pensar que cursar una asignatura en una lengua no materna supone un mayor nivel de esfuerzo por parte de los alumnos. Sin embargo, el carácter voluntario de la inmersión lingüística puede haber tenido un influencia sobre las percepciones de los alumnos

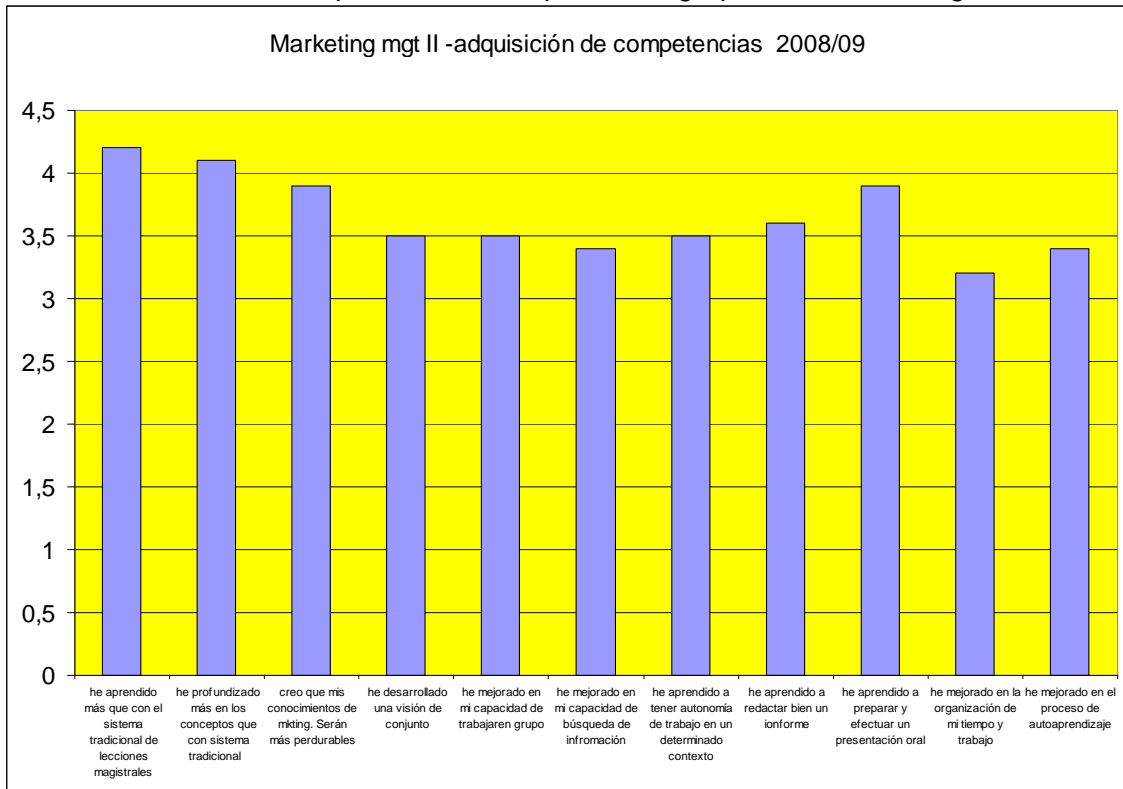
Cuadro 5: comparativa de la valoración de los alumnos sobre nivel de esfuerzo



4.2. Adquisición de competencias

El segundo grupo de preguntas de respuesta cerrada busca conocer en qué grado los alumnos consideran que el sistema metodológico implantado les lleva a desarrollar competencias tanto específicas como transversales. Los resultados se muestran en los cuadros 6 y 7. En este caso la valoración es de 0 a 5 para facilitar la comparación con otro estudio efectuado en grupos de alumnos de primer curso, lo cual pertenece a otro proyecto.

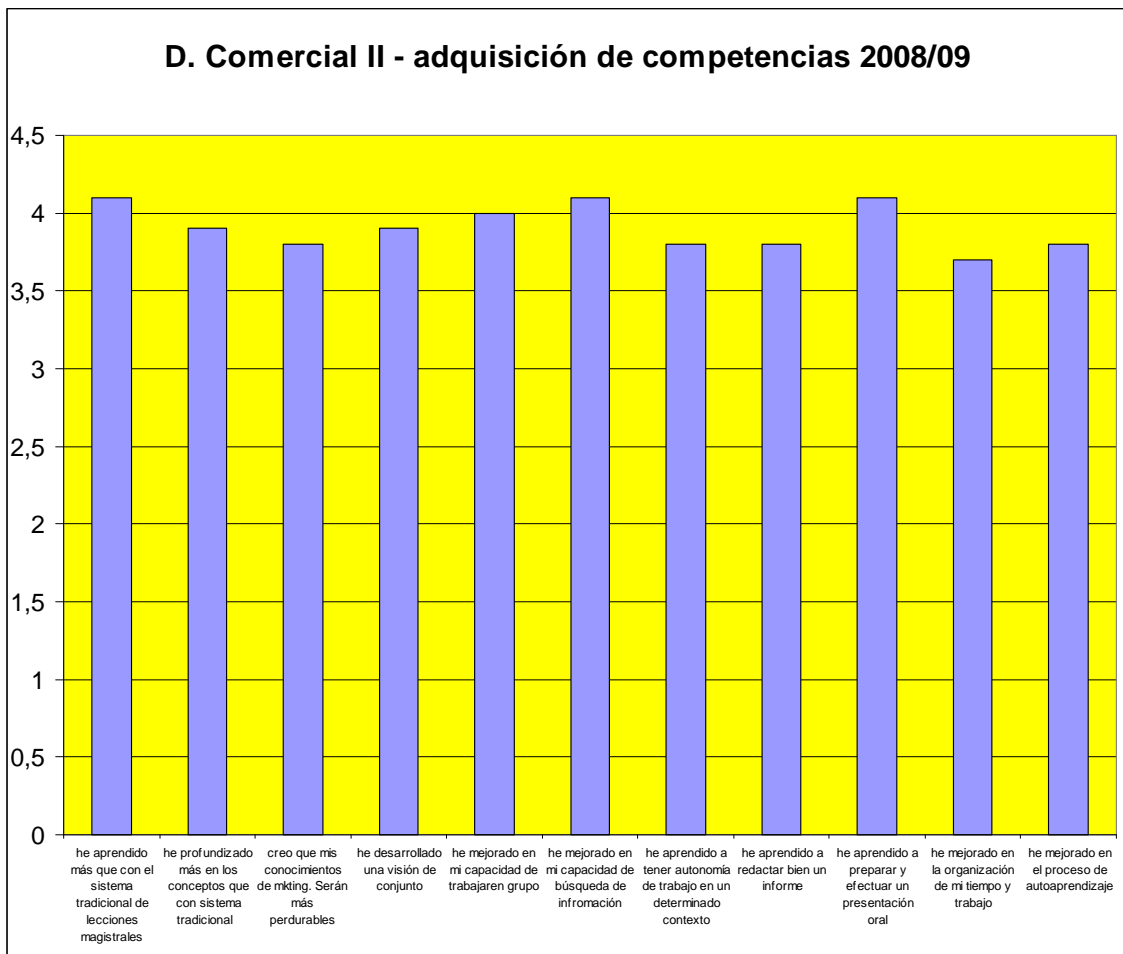
Cuadro 6: Adquisición de competencias grupo docencia en inglés



Como puede apreciarse, los alumnos del grupo con docencia en inglés consideran que la metodología utilizada sí contribuye positivamente a la adquisición y desarrollo de competencias puesto que el valor mínimo se sitúa en 3,2/5 para la competencia “he mejorado en la organización de mi trabajo y tiempo” y el valor máximo 4,2/5 para “he aprendido más que con el sistema tradicional de sesiones magistrales”, y 4,1/5 para “he profundizado más en los conceptos que con el sistema tradicional”.

También los alumnos del grupo con docencia en castellano consideran que la metodología de evaluación continuada contribuye positivamente a la adquisición y desarrollo de competencias. En este caso el valor mínimo es 3,2/5 para “he mejorado en la organización de mi trabajo y tiempo”, mientras que el valor máximo es 4,2/5 para “he aprendido más que con el sistema tradicional de clases magistrales” y de 4,2/5 para “he profundizado más en los conceptos que con el sistema tradicional”

Cuadro 7: Adquisición de competencias grupo docencia en castellano

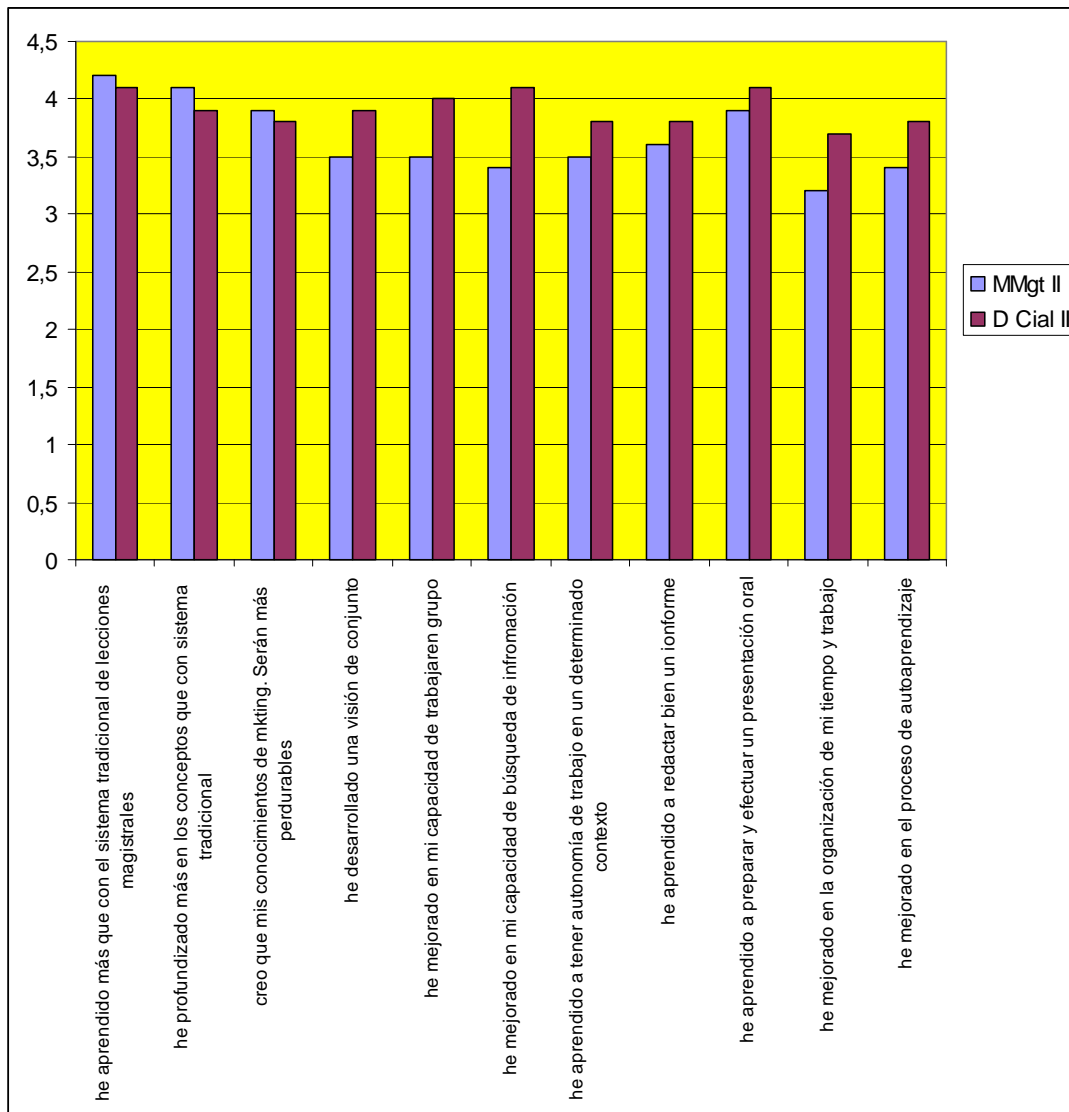


4.2.1. Comparación en la adquisición de competencias entre los dos grupos

El cuadro 8 permite comparar las valoraciones efectuadas por los dos grupos en estudio. En su conjunto se puede afirmar que los dos grupos analizados consideran que el sistema implantado fomenta y facilita la adquisición de competencias tanto específicas como transversales, pues el valor mínimo se sitúa en el 3,4/5 mientras que el valor máximo está en el 4,2/5.

Una comparación entre grupos pone de relieve las diferencias entre ambos. En las tres primeras preguntas, que se refieren a la adquisición y profundización de los conceptos adquiridos, así como la perdurabilidad de los mismos, los alumnos del grupo con docencia en inglés muestran unos valores más elevados, mientras que en el resto de competencias, de carácter más transversal, son los alumnos del grupo con docencia en castellano quienes muestran valores más elevados.

Cuadro 8: Comparación en adquisición de competencias entre ambos grupos



4.3.- Valoraciones cualitativas

Este último apartado analiza los resultados obtenidos en las preguntas de respuesta abierta; de ámbito más general y cualitativo.

El cuadro 9 muestra las respuestas que se dan con mayor frecuencia para cada uno de los aspectos evaluados en cada uno de los dos grupos analizados, lo que permite una rápida comparación entre ambos.

Se puede apreciar que hay grados de coincidencia en todos los aspectos evaluados, a excepción del apartado “¿Qué me hubiera gustado aprender y no ha sido así?”. En este apartado los alumnos con docencia en inglés muestran inquietud por el conocimiento del mercado internacional, y deseos de profundizar más en el campo de la publicidad, sin embargo, un pequeño número de los alumnos del grupo con docencia en castellano muestran su deseo de profundizar más en los cálculos propios del marketing.

En lo que respecta al resto de cuestiones ambos grupos señalan la metodología docente como el aspecto más positivo (por frecuencia) de la asignatura, seguido de la mejora

del idioma en el caso del grupo con docencia en inglés y del dinamismo de la asignatura / sesiones.

En el apartado “comentarios” creemos importante reseñar que la totalidad de los alumnos del grupo con docencia en inglés recomienda la experiencia, a pesar de que el esfuerzo adicional que puede suponer (ver cuadro 5) es ligeramente superior en este grupo.

Y por último, es interesante observar en el apartado “aspectos a mejorar” que la mayoría de alumnos consideran que el curso es satisfactorio tal y como está diseñado e impartido. Los alumnos que sugieren mejoras solicitan mayor número de prácticas y participación, y del uso del inglés, incluso en el grupo con docencia en castellano.

Cuadro 9: Aspectos A destacar de la asignatura

	Grupo con docencia en inglés	Grupo con docencia en castellano
Aspectos más positivos del curso	La metodología docente y el sistema de evaluación Mejora del idioma – inglés – Dinamismo de la asignatura	La metodología docente y el sistema de evaluación continuada Dinamismo de las sesiones Ejemplos aplicados Correlación resultados (notas) y esfuerzo Sintonía alumno-profesor
Comentarios	Recomiendo la experiencia (100% de los alumnos) Mejora de la capacidad en presentaciones	Mejora de las capacidades de hablar en público, de realizar presentaciones y desarrollar trabajos
Qué me hubiera gustado aprender	Profundizar más en publicidad y en mercados internacionales Mayor incidencia en redacción de informes	Profundizar en cálculos de marketing
Aspectos a mejorar del curso	Nada Mayor número de ejemplos y prácticas Aumentar la participación	Nada Disponer de apuntes y copia de material de apoyo Mayor uso del inglés Mayor número de prácticas

4.4.- Resultados académicos

Los resultados académicos de los dos grupos analizados muestran que el rendimiento (número de alumnos que superan la asignatura) es muy elevado y prácticamente igual para ambos grupos.

Existen, sin embargo, pequeñas diferencias en otras medidas: El porcentaje de alumnos que se presentan a examen es ligeramente superior en el grupo con docencia en castellano, mientras que el porcentaje de alumnos presentados que superan la asignatura es ligeramente superior en el grupo con docencia en inglés.

Cuadro 5: Resultados académicos en primera convocatoria

Grupo docencia en castellano		Grupo docencia en inglés
42	Nº total alumnos en lista	19
40 – 95.24%	Alumnos presentados a examen	17 – 89.47%
39 – 97.50%	Alumnos superan examen / alumnos presentados	17 – 100%
1 – 2.50%	Alumnos no superan examen / alumnos presentados	0 – 0%

Fuente: Actas de la asignatura Dirección Comercial II curso 2008-09 – UAB

Conclusiones

Los resultados muestran un alto nivel de satisfacción, tanto en aspectos directamente relacionados con la asignatura y su docencia tales como la metodología docente y adquisición de conocimientos y competencias, como de aspectos relacionados con competencias transversales como pueden ser la capacidad de trabajo en equipo, la capacidad de comunicación a distintos niveles y la capacidad de trabajar en una tercera lengua, siendo este último aspecto donde se identifican claras diferencias entre los dos grupos analizados.

Estas evidencias permiten concluir que, en un entorno metodológico especialmente diseñado para la consecución de competencias (tanto específicas como transversales) la docencia en una tercera lengua no parece ser generadora de asimetrías en la formación de los alumnos.

De hecho, aparecen aspectos positivos no esperados en el grupo con docencia en inglés. Uno de éstos es el que se deriva de la mayor presencia de alumnos “Erasmus” en dicho grupo, la interacción con los cuales (imprescindible en la metodología docente utilizada) es valorada como un aspecto relevante y enriquecedor.

Así pues, la aparentemente previsible asimetría entre los grupos con docencia en primera lengua y docencia en tercera lengua queda paliada por la aplicación de la metodología docente de evaluación continuada.

Bibliografia

- Bruner, Jerome (1996) *The Culture of Education* Cambridge: Harvard University Press
- Dafouz, Emma (2007) "On Content and Language Integrated Learning in Higher Education: The Case of University Lectures" *Revista Española de Lingüística Aplicada* vol 1, 2007 Volúmen Monográfico "Models and Practive in CLIL" pp 67-82
- Dafouz, Emma & Llinares, Ana (2008) "The Role of Repetition in CLIL Teacher Discourse: A Comparative Study at Secondary and Tertiary Levels" *International CLIL Research Journal*, vol 1 (1). Recuperado el 20 de julio de 2009 de <http://www.icrj.eu>
- Crandall, JoAnn (Jodi) (1993) "Content-Centered Learning in the United States" *Annual Review of Applied Linguistics* **13**, 111-126
- Cummina, Jim (2000) "Immersion Education for the Millenium: What We Have Learnt from 30 Years of Research on Second Language Immersion" Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. Recuperado el 20 de julio de 2009 de <http://www.iteachilearn.com>
- Gajo, Laurent(2007) "Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development?" " *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* vol 10, n5, July 2007: 563-81
- Genesee, Fred (1987) *Learning Through Two Languages. Studies of Immersion and Biligual Education* Cambridge: Newbury House Publishers
- Johnson, R.K. and Swain, M (eds) (1997) *Immersion Education: International Perspectives* Cambridge: Cambridge University Press
- Genesee, Fred (1995) "Integrating Language and Content: Lessons from Immersion" National Center for REsearch on Cultural Diverstiy and Second Lanaguage Learning – NCRDSLL- Center for Applied Linguistics. Washington DC. Recuperado el 20 de julio de 2009 de <http://www.cal.org/resources>
- Little, D (1999) "Autonomy in Second Language Learning: Some Theoretical Perspectives and Their Pracitcal Implications" In C.Edelhoff and R.Weskamp (eds) *Autonomes Fremdesprachenlernen* (pp.23-35) Ismanig: Hueber
- Nixon, John (2001) " The Pains and Pleasures of Bilingual Education" *EuroCLIL Bulletin*, Issue 8, Summer 2008
- Soetart, Ronald & Bonamie, Bart "New Rules foer the Language and Content Game" *EuroCLIL Bulletin*, Issue 8, Summer 2008
- Wannagat, Ulrich (2007) "Learning through L2 Content and Language Integrated Learning (CLIL) and English as a Medium of Instruction (EMI)" *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* vol 10, n5, July 2007:663-20
- White Paper on Education and Training: Towards the Learning Society. (1995) European Commision (DGXXII & DV). Recuperado el 20 de julio de 2009 de: europa.eu/documents/comm/white_papers/.../com95_590_en.pdf -

Accesos de interés

www.clilconsortiumjyu.fi www.isabelperez.com/clil

Cuestiones para el debate

La experiencia plantea diversos aspectos a considerar. El primero de ellos es la relevancia de la metodología seguida por los docentes y su supeditación / influencia en los resultados buscados. ¿Es lícito plantear que cualquier metodología es válida para la consecución de un objetivo determinado?. ¿Cabe, por otro lado, plantearse la necesidad de adaptar las metodología tanto a los resultados buscados como al nuevo tipo de alumno que cursa estudios universitarios?, en última instancia ¿Cuál es la contribución del docente a sus alumnos universitarios en un entorno social, tecnológico y educativo cambiante?.

Otro tema a debatir es la fijación o no de requisitos previos en los alumnos que cursan asignaturas en inglés. Distintas universidades están aplicando criterios divergentes en este sentido. Algunas de ellas fijan como requisito previo que el alumno pueda demostrar (a través de titulación oficial o de reconocido prestigio) un nivel mínimo del idioma a fin de acceder a la docencia en inglés, mientras que otras no fijan condición alguna, siendo el propio alumno quien valora su capacidad para cursar asignaturas en una tercera lengua.

Otra cuestión a debatir es la determinación de los factores motivadores que llevan a los alumnos a elegir realizar un esfuerzo adicional en su periodo de formación universitaria. Aquí cabe distinguir entre los factores motivadores inmediatos y los factores motivadores a medio plazo. De nuevo encontramos actuaciones divergentes entre distintas universidades, especialmente en los factores motivadores inmediatos, tales como un mayor valor en número de créditos si la asignatura es cursada en inglés. Estas divergencias tienden a desaparecer en los factores motivadores a medio plazo, pues todos los alumnos reconocen el valor añadido que cursar asignaturas en inglés les aporta en dos aspectos; a nivel de capacitación personal y a nivel laboral.

Por último, plantear una cuestión ya conocida en la docencia en segunda o tercera lengua. ¿Qué resultados es lícito buscar con la docencia universitaria en tercera lengua?. Los expertos en este campo señalan la existencia de distintas posibilidades. Una de ellas es el modelo CLIL (Content and Language Integrated Learning) donde el objetivo es que los alumnos adquieran tanto los contenidos propios de la asignatura como conocimientos de idioma.