

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA ADAPTACIÓN DE ASIGNATURAS A LOS NUEVOS ENFOQUES PEDAGÓGICOS: INGLÉS TÉCNICO EN LA EUIT DE TELECOMUNICACIÓN (UPM)

Irina Argüelles Álvarez

EUIT de Telecomunicación
Universidad Politécnica de Madrid
irina@euitt.upm.es

Irina Argüelles Álvarez, Doctora en Filología Inglesa, es Profesora Titular Interina en la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid. Imparte asignaturas de inglés técnico e inglés profesional y participa en el programa de doctorado de lenguas para fines específicos que ofrece el Departamento de Lingüística Aplicada a la Ciencia y a la Tecnología de la UPM, coimpartiendo la asignatura "Lingüística y didáctica del texto de especialidad". Durante los años de doctorado se centró en aspectos relacionados con la comprensión lectora y también con la evaluación de la expresión escrita. Hoy en día, su trabajo se orienta hacia las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su aplicación en el aula de inglés de especialidad e inglés profesional y académico y participa en tres proyectos de innovación didáctica orientados hacia la adaptación a los nuevos créditos ECTS y financiados por la UPM.

La convergencia de las titulaciones universitarias dentro del Espacio Europeo de Educación Superior tiene claras repercusiones organizativas y curriculares. Adaptar una asignatura supone un reto para el profesor, así como una gran oportunidad para innovar y evaluar nuevas propuestas; adaptar todas las asignaturas de un grupo de primer curso con el objetivo de mejorar el proyecto formativo exige, además, la implicación del profesorado, alumnado, dirección del centro y de la Universidad como estamento.

En este trabajo se presenta la propuesta global de la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid de adaptación al EEES para todo un grupo de primer curso resumiendo, en este caso, cómo afecta el cambio a una de las asignaturas que participa en el proyecto: Inglés Técnico. ¿Cómo se adapta un grupo a las nuevas metodologías y a los nuevos créditos? ¿Cómo se organiza el profesorado en la fase de movilización? ¿Qué carga extra de trabajo supone para el profesorado? ¿Cuál es el alcance de esta propuesta a efectos organizativos y curriculares? ¿Cómo afecta al desarrollo de una asignatura concreta? ¿Cuáles son los resultados? Son algunas de las preguntas que se responderán en este trabajo.

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El proceso de convergencia de las titulaciones universitarias dentro de un marco más general de convergencia europea tiene ya una presencia notable en el ámbito universitario. A través de cursos y talleres de formación de ANECA (Talleres de formación del profesorado de la UPM para la convergencia europea, 2005), el personal laboral,

docente e investigador profundiza en el conocimiento de lo que se ha dado en llamar el "Espacio Europeo de Educación Superior". Según la declaración de Bolonia de 1999, el EEES busca la adopción de un sistema de titulaciones que permita la compatibilidad y la comparabilidad entre ellas, el fomento de la movilidad de estudiantes y profesorado basado en el establecimiento de un sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) y un nivel de

calidad que garantice el desarrollo de criterios de evaluación y de metodologías comparables. Para alcanzar estos objetivos, se imponen ciertos cambios en el diseño, la programación de los currículos y la metodología docente.

Con respecto al diseño y a la programación, el trabajo del alumno –crédito europeo o ECTS (BOE, 224: 34355, 34356)—y la definición de perfiles profesionales claros se convierten en la referencia para planificar un proyecto formativo. Los créditos ECTS indican el volumen de trabajo que se requiere de un estudiante para que supere con éxito una asignatura. Este volumen de trabajo incluye lecciones magistrales, trabajos prácticos y trabajo personal, además de los exámenes o la evaluación que cada departamento responsable de las asignaturas estime oportunos. Según el Real Decreto que regula los ECTS en España, el número total de créditos para cada curso académico será de 60. El número mínimo de horas por crédito será de 25 y el máximo, de 30 (BOE, 224: 34356).

El perfil profesional se convierte en el segundo pilar del proyecto formativo. Los contenidos, que han sido tradicionalmente el centro de la programación, pasan a seleccionarse en función de los objetivos que se han establecido para un perfil académico, profesional y social. El cambio en el diseño del currículo se basa en la definición de una serie de competencias afines a un perfil profesional concreto. Estas competencias guardan una estrecha relación con las funciones principales de la profesión y aquellas tareas en las que se concretarán tales funciones. Según Yáñez (2005), el diseño curricular desde las competencias supone *“un modo de planificar el aprendizaje universitario, entendido como la adquisición y el desarrollo de una serie de capacidades que sitúen a los futuros titulados en condiciones de resolver múltiples situaciones prácticas en su vida profesional y ciudadana”*. Así, este diseño curricular incluye no sólo contenidos, sino un plan de actuación completo, ampliamente documentado y que compromete al profesorado porque se traduce en un documento público y se caracteriza porque tiene unidad y coherencia interna y porque proporciona una visión de conjunto del proyecto formativo.

En lo que respecta a la metodología docente, el proceso de convergencia europea implica una serie de cambios que afectan al sistema de enseñanza-aprendizaje y por ende, a las competencias del profesor universitario que, según Fernández (2005), incluyen, entre otras: manejar las nuevas tecnologías, diseñar la metodología de trabajo, organizar las actividades y tareas de aprendizaje y evaluar el proceso y al alumno. Efectivamente, en este proceso de cambio, cobran especial relevancia las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), por las posibilidades que ofrecen al profesorado para la transmisión y adquisición de conocimiento. El vídeo, el audio, los gráficos o las fotografías enriquecen y favorecen el proceso de comunicación; además, los nuevos medios electrónicos permiten nuevas formas de interacción que han de ser tenidas en cuenta.

Por otro lado, como la eficacia de los distintos métodos es circunstancial, es decir, depende de las características del grupo, de la materia, de los objetivos de la asignatura e incluso de la personalidad del profesor (Fernández, 2005: 17), éste deberá revisar los métodos de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes aprendan aquello que se desea y presentará una serie de tareas o actividades orientadas a alcanzar unos objetivos concretos. Pero al adoptar métodos pedagógicos más innovadores, el profesor debe estar preparado en lo que a formación se refiere y dispuesto a afrontar nuevos retos, implícitos en su nueva situación con respecto al proceso de aprendizaje y al estudiante (Cruz Tomé, 2000; Cruz Tomé, 2003; Fernández, 2003; Monerero y Pozo, 2003). El estudiante se convierte en el centro del proceso, responsable de su trabajo, participante activo y crítico; el profesor, guía o facilitador del proceso de aprendizaje y una fuente más de información (Argüelles Álvarez, 2004: 199).

LA PROPUESTA

Es esperable—y deseable—que no se produzcan cambios tan profundos como aquellos metodológicos o de programación que se vienen tratando sin un plan concreto y una clara intención de mejorar. Son estas ideas de cambio, planificación del cambio e intención de mejora las que, de hecho, definen un proyecto de

innovación. El proyecto que aquí se presenta se halla, según la clasificación de Fullan (2002: 79), en fase de aplicación (primer semestre del curso 2005-2006), pero es la fase de iniciación en la que se centra este trabajo.

La fase de iniciación, volviendo a Fullan (2002: 83), depende básicamente de un proceso de interiorización. La adopción de nuevos proyectos formativos para la convergencia europea viene, en principio, impuesta desde fuera y por lo tanto se hace necesaria una primera etapa de reflexión sobre el cambio y el proceso que llevará a conseguirlo. Este proceso de análisis y reflexión tiene una doble vertiente personal, por un lado, y del profesional de la enseñanza como parte de un colectivo, por otro; la discusión, por ello, forma parte del proceso y es fundamental poner los medios para que el cambio tenga sentido para todos aquellos que participarán en él.

En adelante, y una vez planteado el contexto, se describe la propuesta de la Escuela de Ingeniería Técnica de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid aplicada a un grupo piloto de primer curso. El objetivo al presentar un caso concreto de trabajo de innovación es dar respuestas desde esta experiencia concreta a cuestiones difíciles, pero cuya respuesta se hace necesaria para dar los primeros pasos hacia la adaptación de otras asignaturas al Espacio Europeo de Educación Superior.

1. Objetivos generales de la experiencia

Como se ha adelantado, el objetivo primordial de esta experiencia es iniciar un camino de mejora y de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Iniciar implica dar un paso hacia un objetivo más ambicioso que supondrá la participación de todo el personal de la EUIT de Telecomunicación y que, por supuesto, tendrá como protagonistas a los propios estudiantes. Ya desde esta primera etapa, el estudiante se convierte en el centro de la iniciativa; el cálculo de sus horas de trabajo y su perfil profesional condicionarán la planificación de las asignaturas.

Más concretamente, mediante la puesta en marcha de un grupo piloto, se intentan analizar aspectos tales como el impacto de las nuevas

metodologías docentes y evaluadoras en el rendimiento del alumno, la repercusión que tiene la estimación de la carga de trabajo en ECTS para la organización del curso, la carga de trabajo extra que esta nueva forma de trabajar supone para el profesorado o la importancia real de las Tecnologías de la Información a la hora de impartir clases o hacer el seguimiento de un grupo de estudiantes. Aunque se cuenta con información de experiencias puntuales en este sentido, algunas de ellas dentro de la propia EUIT de Telecomunicación, lo que particulariza este proyecto es que se trata de un intento por alcanzar conclusiones generales desde la perspectiva global de un curso completo en lugar de la perspectiva más corriente de asignaturas independientes.

2. Organización de la docencia

El primer paso en lo que se refiere a la organización docente depende en gran medida de la voluntad de profesores concretos que, por diferentes motivos, quieren participar en la experiencia. Necesariamente, cada una de las asignaturas troncales que se imparten en primero habrán de estar representadas por un profesor del departamento correspondiente que, voluntariamente, decida participar¹.

3. Coordinación

Para organizar el curso, estos profesores deben pasar por un periodo largo de reflexión y debate sobre su asignatura y sobre el papel que ésta tiene con respecto al resto de las asignaturas del curso—el primer curso en este caso concreto. De una buena relación entre los profesores de las asignaturas y su planificación se deduce un refuerzo mayor del aprendizaje, pero esto sólo es posible mediante la negociación y el consenso. Además, durante el curso, se necesitará tener una coordinación eficaz entre las asignaturas, que sólo es posible si existe voluntad por parte de los participantes, en primer lugar, de dedicar un tiempo sustancial de su jornada laboral a esto y en segundo, de intercambiar temarios de las asignaturas o completar diarios de lo que se va haciendo durante el curso en cada asignatura. Es imprescindible que exista una guía docente de cada materia, en la que se recojan objetivos,

contenidos, metodología, recursos o evaluación y se especifiquen las actividades que se desarrollarán durante el curso y la distribución de las mismas en créditos ECTS. Es evidente que toda esta coordinación y planificación repercute en el volumen de trabajo del profesorado: sólo en la fase de iniciación puede suponer más de cien horas.

4. Cálculo del volumen de trabajo del alumno

El segundo paso es determinar la carga que cada una de las asignaturas tiene en ECTS, recordando que el resultado final de carga de las distintas asignaturas debe respetar el reparto de carga dentro del Plan de Estudios actual. Debemos tener presente que el número de horas de trabajo que se otorgue a cada asignatura será determinante a la hora de planificar las actividades o los trabajos que el alumno deberá realizar fuera del aula. El número de créditos tradicionales viene determinado por el número de horas presenciales de cada asignatura y está impuesto por el Plan de Estudios aprobado en Junta de Escuela. A partir de estas cantidades, las horas de trabajo totales del alumno se pueden estimar empleando la conversión $1 \text{ ECTS} = 25 / 30 \text{ horas de trabajo}$.

5. Evaluación

Por último, hay que tener en cuenta cómo se evaluará a estos alumnos que asisten a un grupo "especial". Para que los resultados de la experiencia sean comparables, los alumnos del grupo piloto deberían presentarse a las mismas pruebas o exámenes finales estipulados para el resto de los alumnos de primero. Quedará por negociar cómo se valora entonces el trabajo diario del alumno, del que habrá habido un seguimiento a lo largo del curso y que es justo tener en cuenta. Dada la potestad que los Departamentos tienen en la toma de este tipo de decisiones, lo recomendable es llevar una propuesta de evaluación similar para todo el grupo piloto a cada uno de los departamentos para su aprobación. En este caso concreto, la propuesta consiste en que el examen final tenga un peso entre el 50% y el 80% de la nota final, repartiéndose el tanto por ciento restante entre la nota de evaluación continua y, en su caso, de laboratorio. Se contempla además la posibilidad

de exigir una nota mínima en cualquiera de las partes para que se pueda hacer esa media ponderada.

6. Medios materiales

Como ya se ha mencionado, una iniciativa de este tipo necesita todo el apoyo institucional posible. Tanto el Ministerio de Educación como el Rectorado de la Universidad Politécnica de Madrid, el equipo directivo de la Escuela y los Departamentos respaldan el proyecto. Este respaldo ha permitido al grupo contar, por una lado, con un aula que se ha acondicionado para la experiencia con mobiliario distinto del más corriente en la Escuela y que permite disponer las mesas para el trabajo en grupos y otras actividades cooperativas, ordenadores con acceso a Internet y otros medios audiovisuales. Por otro lado, desde el Gabinete de tele-educación (GATE) de la UPM se ha preparado la infraestructura tecnológica para trabajar con acceso a la plataforma de aprendizaje MOODLE. Además, los profesores contarán con la ayuda de tres becarios².

LA ASIGNATURA "INGLÉS TÉCNICO"

Antes de seguir con el proceso de implementación y continuación, se resumirá en qué medida afectan todas las decisiones que se han avanzado en el apartado anterior a una asignatura concreta: Inglés Técnico. En adelante, se enumeran aspectos que caracterizan la asignatura en un grupo tradicional (GT) y que, en alguna medida van a cambiar con la puesta en marcha de esta nueva experiencia en el grupo piloto (GP):

- El número de alumnos
 - GT: Suele ser de 45-50 entre alumnos de nuevo ingreso y alumnos repetidores.
 - GP: Es de 32; todos son alumnos de nuevo ingreso y no hay repetidores.
- Las aulas
 - GT: Tienen mobiliario fijo y no disponen de ordenadores.
 - GP: Tienen mobiliario adaptable a las distintas situaciones de aprendizaje y cuenta con ordenadores (uno por cada dos estudiantes).
- El seguimiento del estudiante

GT: No es corriente que se siga día a día la evolución de cada uno de los estudiantes, los profesores no recogen con frecuencia trabajos de sus alumnos y, en general, no se cuenta con el apoyo de la plataforma MOODLE.

GP: Se lleva a cabo un seguimiento continuo por parte del profesorado de la evolución del estudiante, los profesores exigen la entrega de trabajos con regularidad y frecuencia alta que corrigen y devuelven a los estudiantes. Esto se hace en parte posible gracias al apoyo de la plataforma MOODLE.

- La coordinación entre profesores

GT: Los profesores de las asignaturas no mantienen contacto entre sí. Las programaciones son totalmente independientes.

GP: Los profesores se mantienen informados de lo que los alumnos hacen en otras asignaturas del curso, lo que permite una programación basada en el refuerzo de contenidos.

- La programación

GT: Los alumnos tienen acceso a una programación general que está basada en los contenidos de las cuatro especialidades que se cursan en la Escuela y ésta no incluye actividades de tipo cooperativo.

GP: Introduce contenidos que los alumnos aprenden en su lengua materna en otras asignaturas de primer curso y los alumnos disponen de una "guía del estudiante" que recoge toda la planificación y especifica las actividades que se desarrollarán a lo largo del curso. La mayoría de las actividades programadas para el aula (80%) son actividades cooperativas que obligan a los estudiantes a trabajar en grupo.

- La evaluación

GT: Consiste en una única prueba final y los estudiantes sólo se enfrentan al examen en una ocasión: la convocatoria ordinaria.

GP: Consiste en una media ponderada entre el examen final (80%) y la evaluación continua del curso (20%) y los estudiantes realizan cuatro pruebas durante el curso cuyo formato, tipo de actividades y grado de dificultad son muy parecidos a los que encontrarán en el examen final.

Para cerrar la presentación de la asignatura, unas palabras sobre la programación en una situación experimental. Habrá que tener presente que, para poder alcanzar conclusiones válidas, la programación puede adaptarse siempre teniendo en cuenta que, en este caso, los alumnos del grupo piloto tendrán que enfrentarse al mismo examen final que el resto de sus compañeros de otros grupos no experimentales del mismo curso. Una respuesta más a las preguntas que han guiado este trabajo: iniciar un proyecto de este tipo no puede o no debería suponer romper con todo lo que se ha hecho hasta ese momento; más bien se trata de analizar con detalle qué se está haciendo y, al contrario de lo que pueda parecer, introducir pocos cambios que estén guiados por objetivos concretos, claros y que se consideren de especial importancia para mejorar.

El programa y la metodología

Como se adelantaba en el apartado anterior, el programa de la asignatura se veía supeditado al del resto de los grupos en tanto en cuanto se mantiene un examen final común a todos los grupos. Dos han sido los cambios más evidentes en cuanto a lo que programación y metodología se refiere: con respecto al programa, el cambio más significativo es la reorganización de la asignatura. Hasta el curso pasado se respetaba la estructura del libro que se usa como base de la asignatura³: un primer módulo de repaso de gramática, en especial aquella que afecta más al texto técnico e introducción de vocabulario, y un segundo módulo de prácticas en el que se trabaja con textos técnicos. Además de estos módulos, el libro ofrece unas prácticas de audición y de gramática en dos anexos. En el grupo piloto, se presenta la materia siguiendo un enfoque basado en el contenido técnico, siendo el eje de la asignatura cuatro temas y titulaciones a los que responden los textos del segundo módulo. A partir de ese eje de contenido, se introduce la gramática y el vocabulario, se incorporan las audiciones, se proponen actividades textuales y se introducen estrategias de lectura.

Con respecto a la metodología, por un lado, se introduce formalmente el trabajo cooperativo. Se mantiene un ritmo de trabajo constante que básicamente supone para cada sesión de 50 minutos:

- Warmer (2 a 5 minutos)
- Puesta en común de trabajo personal y dudas (5 a 10 minutos)
- Breve descripción de la sesión (2 ó 3 minutos)
- Instrucciones para la actividad 1:
 - a) individual b) parejas c) puesta en común (10-15 minutos)
- Breve presentación (5-10 minutos)
- Instrucciones para la actividad 2:
 - a) individual b) grupo (x3 ó x4) c) puesta en común (15-20 minutos)
- Cooler (2 a 5 minutos)

Se aplican distintas técnicas para que las parejas y los grupos varíen de sesión a sesión de manera que todos los estudiantes tengan la oportunidad de trabajar juntos y de conocerse, y la profesora se mantiene atenta a la evolución del trabajo en cada uno de los grupos y aplica una evaluación formativa del proceso y de los resultados.

Al finalizar cada una de las sesiones y teniendo en cuenta que el tiempo estimado de trabajo personal para esta asignatura es de una hora por cada sesión presencial, se recuerda a los alumnos que deben repasar todo lo hecho en cada una de las sesiones y, la mayoría de las veces, preparar una breve actividad de repaso.

Otra innovación importante con respecto a la metodología es la incorporación de la plataforma MOODLE para impartir la asignatura, especialmente para reforzar ese trabajo que los alumnos deben realizar fuera del aula. En esta primera aproximación, la plataforma se usa para incorporar:

- a) Todas las audiciones que tradicionalmente se hacían en el aula. Esto supone una gran ventaja para el alumno, que puede escuchar los textos tantas veces como necesite. Así, la actividad de audición se adapta a las necesidades particulares de cada uno de los estudiantes y se evitan problemas muy frecuentes que derivan de la calidad de la reproducción de cintas o discos compactos en el aula. Además, el alumno ve su actividad corregida nada más terminarla y tiene un número de intentos ilimitado.
- b) Las soluciones de la mayoría de los ejercicios de traducción y vocabulario que también se

venían corrigiendo en el aula, de manera que se reserva para el aula un tiempo menor y limitado en el que se solucionan problemas posteriores a la corrección individual de los ejercicios por parte de los estudiantes.

- c) Actividades de ampliación o de refuerzo, que se basan en textos muy parecidos a los que se han trabajado en el aula con actividades del mismo tipo para reforzar contenidos, vocabulario o gramática. Las actividades que se plantean en la plataforma, al igual que las de audición, se autoevalúan y según el resultado, el alumno tiene un número ilimitado de intentos para aprovechar el ejercicio al máximo.
- d) Las herramientas de comunicación, como los foros o el correo electrónico, permiten la interacción entre los estudiantes y de los estudiantes con el profesor fuera del aula. Son espacios donde se plantean y se solucionan dudas comunes o se debaten asuntos relacionados con la marcha del curso o su contenido.

IMPLEMENTACIÓN Y CONTINUACIÓN

"La implementación consiste en el proceso de poner en práctica una idea, un programa o un conjunto de actividades y estructuras nuevas para las personas que intentan aplicar el cambio o que se espera que cambien." (Fullan, 2002: 97).

En esta sección, se presentan los procesos que siguen a la planificación en el caso de la asignatura "Inglés Técnico". La variable fundamental será, en este caso, la respuesta de los alumnos a determinadas propuestas. No se puede olvidar que tal respuesta, como alumnos, individuos y como grupo, dependerá en gran medida de la formación del profesorado y de su capacidad para llevar a la práctica toda la planificación recogida en un documento, una gran responsabilidad. El lado positivo es que, a día de hoy, los profesores gozan, como se ha adelantado en apartados previos, de muchas posibilidades y oferta de formación a la que se debe dar la relevancia que se merece.

La implementación de una serie de actuaciones, por bien planificadas que estén, es tremendamente compleja. Las incertidumbres,

algunos vacíos, la singularidad de las asignaturas y de los departamentos responsables de esas asignaturas o las prioridades individuales hacen imposible recoger y sistematizar una única forma de llevar a cabo el cambio. Sin embargo, Fullan (2002: 99) identifica una serie de factores clave en el proceso de implementación y enumera nueve factores organizados en tres grandes categorías que son:

- a) Las características del cambio
 - Necesidad
 - Claridad
 - Complejidad
 - Calidad/Practicabilidad
- b) Las características locales
 - El distrito
 - La comunidad
 - La dirección
 - El profesorado
- c) Los factores externos
 - Gobierno y otros organismos

Empezando por los más externos, se puede decir que nos encontramos en un momento de cambio muy favorable en lo que respecta a las iniciativas legislativas. La Convergencia Europea y la Declaración de Bolonia fuerzan a las autoridades gubernamentales y comunitarias a destinar recursos y a apoyar iniciativas orientadas a mejorar la calidad de la enseñanza universitaria. Con respecto a las características locales, el apoyo rotundo de la Dirección de la Escuela influye, sin duda, muy positivamente en la implementación de las nuevas programaciones, aunque para hacer posible una reforma global, habría que destinar más fondos a fomentar la formación profesional del docente y, ante todo, a desarrollar sistemas para mejorar el reconocimiento de esta labor, reconocimiento que echan en falta la mayoría de los docentes involucrados en este tipo de experiencias. Más difíciles de abordar son, quizás, los factores personales relacionados con el cambio ya que *“incluso las mejores ideas técnicas no van muy*

lejos si no hay pasión y compromiso.” (Fullan, 2002: 117).

1. El cambio educativo

Una de las primeras sensaciones que asaltan al profesor interesado en implementar un cambio educativo tras el comienzo del curso es que la realidad no coincide plenamente con sus expectativas iniciales, ya que los estudiantes no asisten regularmente a algunas de sus clases, no entregan sus tareas a tiempo o no dedican a la asignatura el tiempo previsto para cada una de ellas, a lo que hay que añadir el acceso a sus cuentas de ordenador, las fiestas imprevistas y algunas bajas con las que no se contaba. Por lo tanto, se hace necesaria una primera reflexión sobre la situación y una redefinición de expectativas. Si *“una implementación sin obstáculos es a menudo signo de que no se está cambiando en realidad”* (Fullan, 2002: 133), hay que estar preparado para afrontar y superar esta primera decepción. Asumir que los cambios llevan tiempo ayudará a dar los pasos necesarios para flexibilizar los objetivos y adaptar la planificación a la situación concreta del grupo.

2. Datos cualitativos y cuantitativos de la experiencia

De los 32 alumnos que se eligen al azar entre más de 150 estudiantes que se presentan voluntarios al grupo de innovación docente, 6 nunca llegan a presentarse a la asignatura “Inglés Técnico” y uno sufre una lesión que le impide acudir a clase. Empiezan el curso 25 estudiantes. La regularidad de asistencia de estos 25 estudiantes es de menos del 50% para un total de 6 y los 19 restantes asisten entre un 70 y un 100%. (Ver el resumen de los datos en la tabla 1).

Con respecto a la evaluación continua, el interés por la asignatura aumenta en mayor medida en aquellos estudiantes que empezaron inseguros, pero que aprecian que su trabajo ayuda a mejorar su rendimiento. Estos alumnos tienen una

No asisten nunca (7 estudiantes)	21,87%
Asisten a menos del 50% de las clases (6 estudiantes)	18,75%
Asisten entre un 70% y un 100%	59,37%

Tabla 1: Asistencia

asistencia alta y su nivel de participación en el aula aumenta a lo largo del curso. Del estudio de cada uno de los casos se desprende que, en general, los estudiantes que empezaron con un nivel de competencia alto mantienen su motivación en el mismo grado a lo largo del semestre, aunque algunos, quizás por exceso de confianza o por pérdida de motivación, asisten más irregularmente. Los estudiantes que faltan más a clase pierden motivación y empeoran visiblemente en sus resultados de evaluación continua.

La entrega de trabajos coincide en gran medida con la asistencia; es decir, los estudiantes que más asisten entregan más trabajos que los estudiantes que asisten con menor regularidad. Lo mismo sucede con el trabajo en la plataforma MOODLE: la mayoría de los estudiantes (80%) que asiste con regularidad completa todas o casi todas las actividades que se les propone en la plataforma. Las actividades con las que se sienten más satisfechos son las de audición. Usan menos las herramientas de comunicación y prefieren plantear sus dudas en clase.

A lo largo del curso se les pregunta en cuatro ocasiones si están cumpliendo con su compromiso de dedicar a la asignatura una hora de estudio por cada hora de clase y en ningún caso llegan a esa media, que, en realidad, se encuentra muy por debajo.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ASIGNATURA "INGLÉS TÉCNICO"

Con respecto a las notas del examen final (sin incluir la media con la evaluación continua) los datos se refieren a los 26 estudiantes que entregaron su ficha: 25 que asistieron con mayor o menor regularidad y el estudiante que sufrió la lesión. Cabe recordar que, en la Sección Departamental de Lingüística Aplicada, cada una de las profesoras interviene en la corrección de una sola parte de todos los exámenes finales, con el objeto de mantener un criterio lo más

ecuánime posible para todos los alumnos que realicen el examen de primero. Este apunte pretende resaltar el hecho de que las correcciones se hacen sobre exámenes de estudiantes anónimos, por un lado, y por parte de cinco correctores distintos, por otro, situación que favorece la validez y fiabilidad de los resultados, si bien hay que tener en cuenta que la muestra que se recoge en el grupo piloto es muy limitada y se hace muy difícil extraer conclusiones generalizables a partir de los resultados de este número de estudiantes.

De los 26 alumnos, no se presentan 3 (los que más han faltado), suspenden 9 y aprueban 14. En la tabla 2 se muestran los resultados comparados con los resultados finales de todo el curso de primero en la misma asignatura (tabla 2).

Aunque al tratarse de un solo grupo, y siendo éste además poco numeroso, no puede hablarse de resultados significativos, sí es posible, sin embargo, extraer una primera impresión. Los resultados del grupo piloto son, a primera vista, positivos con respecto a los de los grupos tradicionales (7 grupos en total): se reduce el número de estudiantes no presentados y el tanto por ciento de estudiantes aprobados es casi el doble. Cabe añadir que una alumna del grupo piloto saca la nota más alta de su especialidad⁴ (la mejor de 124 alumnos en lista) y otra alumna, la segunda nota más alta de su especialidad (a sólo seis décimas de la nota más alta de 126 alumnos en lista).

CONCLUSIÓN

La valoración general de esta experiencia con respecto a la asignatura "Inglés Técnico" es muy positiva para profesora y alumnos. Cabe destacar que, sin duda, la evaluación continua con asistencia obligatoria habría forzado el trabajo en clase y fuera del aula que parecen haber sido - ésta es la conclusión que se extrae del estudio de casos que no se desarrolla en este trabajo - la

	Totales de los grupos tradicionales	Totales del grupo piloto
No presentado	88 - 19,59%	3 - 11,53%
Suspenso	236 - 52,56%	9 - 34,61%
Aprobado	125 - 27,83%	14 - 53,84%

Tabla 2: Resultados finales

clave del éxito de los estudiantes aprobados. Hay que recordar que el trabajo personal de los estudiantes del grupo piloto repercute tan sólo en un 20% de la nota final de la asignatura Inglés Técnico. De hecho, la variación de la nota del examen final comparada con la media ponderada de la evaluación continua y la nota final ha sido de apenas dos décimas más en la mayoría de los casos (si no dos o tres décimas menos).

El objetivo concreto de estas páginas ha sido responder a cuestiones que sin duda se plantearán a la hora de iniciar un proyecto de innovación educativa. Desde una experiencia concreta se ha querido reflejar el esfuerzo y la

gran voluntad personal que este tipo de iniciativas supone para los profesores que se deciden a mejorar la calidad del aprendizaje de sus estudiantes. Se presentan los datos relativos a una asignatura concreta dentro de un proyecto más ambicioso que termina en septiembre de 2006 y cuyos datos finales y análisis correspondientes se presentarán una vez cerrado el curso. Queda por resolver cuál será el siguiente paso hacia la integración de las “nuevas metodologías”.

Las últimas palabras de este trabajo quieren ser de apoyo y de aliento a participantes en posibles nuevas iniciativas.

NOTAS

¹ El proyecto ha contado con la participación de quince profesores y profesoras pertenecientes a distintos Departamentos de la EUIT de Telecomunicación—I. Argüelles, J. Blanco, J. Gómez (coordinadores), G. Balabasquer, J. Bomache, C. Cousido, E. Gago, A. González, J. Hernández, W. Hernández, P. Lobo, M. L. Martín, L. Navarte, C. Ortiz y E. Portillo (participantes)—y ha sido financiado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Planificación Estratégica de la UPM dentro de la *Convocatoria de ayudas a la innovación educativa en el marco del proceso de implantación del EEES y la mejora de la calidad de la enseñanza* del curso 2005-2006.

² Financiados a través de la ayuda concedida al proyecto por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Planificación Estratégica de la UPM dentro de la *Convocatoria de ayudas a la innovación educativa en el marco del proceso de implantación del EEES y la mejora de la calidad de la enseñanza* del curso 2005-2006.

³ Lerchundi, M. A. et al. 2005-2006. *Inglés Técnico*. Servicio de publicaciones UPM.

⁴ Los estudios de Ingeniería Técnica de Telecomunicación se realizan en cuatro especialidades: Sistemas de Telecomunicación, Sonido e Imagen, Sistemas Electrónicos y Telemática.

REFERENCIAS

- Argüelles Álvarez, I. 2004. “El vínculo inverso de la enseñanza”. *Carabela* 55: 197-200.
- Cruz Tomé, M. A. 2000. “Formación pedagógica y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 38: 19-35.
- Cruz Tomé, M. A. 2003. “Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario”. *Revista de Educación* 331: 35-66.
- Fernández, A. 2003. “Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias”. *Revista de Educación* 331: 171-199.
- Fernández A. 2005. *Nuevas metodologías docentes*. Talleres de formación del profesorado de la UPM para la convergencia europea.
- Fullan, M. 2002. *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Lerchundi, M. A., P. Moreno, I. Álvarez de Mon, M. Millán, C. Regidor y C. Rodríguez (2000). *Inglés técnico curso 2005-2006*. EUIT de Telecomunicación (UPM).
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. 2003. *Real Decreto 1125/2003*. BOE núm. 224, 5 de septiembre, p. 34355.
- Monerero, C y J. L. Pozo. 2003. *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Síntesis.
- Ministros Europeos de Educación. 1999. *Declaración de Bolonia*.
- Yañiz, C. 2005. “Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas”. *Revista de la red estatal de docencia universitaria*.