

LA ADAPTACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA A NIVEL AVANZADO AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LAS PERSPECTIVAS DE LOS ESTUDIANTES Y EL DOCENTE

PASCUAL PÉREZ-PAREDES
Universidad de Murcia

ABSTRACT. En este trabajo se abordan cuestiones de relevancia para el proceso de adaptación de la enseñanza de la lengua inglesa a nivel avanzado (C1) al Espacio Europeo de Educación Superior en la Licenciatura de Filología Inglesa. La comunicación discute la puesta en práctica de una experiencia de adaptación curricular promovida por el Vicerrectorado de Convergencia de la Universidad de Murcia. En concreto, se presta atención a las diversas perspectivas de los alumnos y el docente en la asignación de la carga de trabajo correspondiente.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de la lengua inglesa, adaptación curricular, ECTS, Espacio Europeo de Educación Superior

ABSTRACT. This paper discusses relevant issues in adapting advanced (C1) English language teaching to the European Space for Higher Education within the framework of the Spanish Degree in English Studies (Filología Inglesa). The paper focuses its attention on the diverging perspectives of students and teachers in allocating workload to learning activities within the new ECTS framework. The experience is sponsored by the Vicerrectorado de Convergencia of the University of Murcia, Spain.

KEYWORDS: English foreign language teaching, curricular development, ECTS, European Space for Higher Education

1. EL ESPACIO EUROPEO DE FORMACIÓN SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Las recomendaciones que emanan de la Declaración Conjunta de los Ministros Europeos de Educación, realizada el 19 de junio de 1999 en Bolonia, han cristalizado en el proceso de convergencia europea que conocemos como Espacio Europeo de Educación Superior, el cual se ha plasmado *de iure* en normativas con rango de Real Decreto que confieren a la misma irreversibilidad y un marco de seguridad jurídica.

Pese a ello, las reformas en nuestro país se encuentran en un período inicial, lo que, dada la naturaleza obligatoria de los acuerdos de los países firmantes de la declaración de Bolonia, repercutirá en una aplicación cuando menos apresurada de los nuevos currículos. En el momento de escribir esta comunicación, el nuevo Grado en Filología Inglesa aún no ha sido redactado, publicado o difundido por órgano consultivo alguno.

El retraso en la implantación de los créditos ECTS en España en 2005¹ en comparación con los restantes socios de la Unión Europea es un hecho, por lo que nuestra universidad debe avanzar con paso firme y determinación hacia la plena adaptación al nuevo espacio europeo de formación superior. Es precisamente en el marco de estos esfuerzos donde se sitúa la experiencia que se recoge en este trabajo y que paso a pormenorizar en los siguientes apartados.

2. EL NUEVO CONTEXTO CURRICULAR DE LA EXPERIENCIA DE ADAPTACIÓN

La Comisión Europea publicó con fecha 17 de agosto de 2004 una guía del usuario de créditos E.C.T.S. donde se enumeran las características formales del nuevo currículo universitario. Por su importancia en la experiencia docente que nos ocupa, subrayo las siguientes directrices:

1. El currículo se divide en módulos de diferentes características según el tipo de curso, las actividades de aprendizaje a desarrollar y la evaluación.

2. El trabajo del estudiante en cada módulo es una cuestión central en la planificación de las enseñanzas y deberá evaluarse con regularidad mediante la utilización de cuestionarios:

The workload of students should include all work that is required to complete all planned learning activities; i.e. attending lectures, seminars, self-study, internships, excursions, preparation for exams etc. It is therefore not to be based on contact hours. However, in a number of countries this is the case (Austria, Czech Republic, Germany, Greece, Romania, Slovenia, etc.). Often contact hours are multiplied by certain factors according to what sort of contact hour it is, e.g. seminar or lecture. In these cases it is obvious that ECTS is not used as a student centred system, as the emphasis is put on the teaching and not on the learning².

3. Se establece la necesidad de armonizar la carga de trabajo del estudiante y las actividades de aprendizaje. Se recomienda, por ende, una revisión y actualización constante de los contenidos y las actividades de aprendizaje del curso o módulo.

4. Los resultados del aprendizaje se han de explicitar en competencias que formulen con claridad lo que el discente aprenderá o sabrá hacer al acabar e periodo lectivo. El documento mencionado recoge la posibilidad de que este grupo de competencias que acabo de mencionar se organice bien en torno a una asignatura o módulo, bien en torno a un ciclo completo. Los docentes detentarán la responsabilidad de formular estas competencias.

3. LA ADAPTACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA EN LA LICENCIATURA EN FILOLOGÍA INGLESA AL CRÉDITO EUROPEO

Dentro de las iniciativas piloto convocadas por el Vicerrectorado de Convergencia Europea de la Universidad de Murcia para el curso 2006/2007, se está desarrollando la adaptación al nuevo sistema de créditos ECTS de la asignatura Lengua Inglesa III de tercer curso de la Licenciatura en Filología Inglesa³. Evidentemente, el interés de este trabajo sobrepasa la confección de una guía docente para una asignatura en concreto, aunque no es menos cierto que la propia confección de la mencionada guía implica tomar decisiones de carácter curricular. De modo general, los requisitos establecidos para la confección del conocido como *ECTS information package* son los siguientes⁴:

- Nombre de la asignatura, Código de la asignatura, Tipo de asignatura, Nivel
- Curso en que se imparte, Semestral / trimestral
- Número de créditos asignados
- Nombre del profesor/a, Objetivos de la asignatura / competencias, Prerrequisitos
- Contenido (programa), Bibliografía recomendada, Métodos docentes
- Tipo de exámenes y evaluaciones, Idioma en que se imparte

Es importante señalar que en el caso de la Universidad de Murcia la actual configuración de los planes de estudio de Filología Inglesa es muy anterior a la implantación generalizada de los ECTS en la Unión Europea, aunque en modo alguno anterior a la propia declaración de Bolonia. El plan de estudios vigente de nuestra titulación se publicó en el BOE de 5 de mayo de 2000, sustituyendo al anterior plan de estudios que organizaba la docencia en cuatro cursos lectivos en vez de en cinco.

3.1. Limitaciones

Justamente por la configuración misma de nuestro currículo actual, la experiencia piloto que describimos presenta importantes limitaciones. De éstas, destaco de manera especial tres. En primer lugar, el número de créditos asignados a la asignatura se hace desde la óptica de la enseñanza presencial y por lo tanto no desde la carga de trabajo del estudiante. El concepto de crédito europeo recogido en el R.D. 1125/2003 es bien claro al respecto:

El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa [...] se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.

Este factor normativo condiciona *in absentia* el desarrollo de la adaptación al crédito europeo, circunstancia ésta que precisamente protagoniza gran parte del debate de mayor interés en este proceso. En segundo lugar, considero necesario subrayar tanto la propia existencia de un currículo oficial que condiciona los contenidos de la asignatura, como la ausencia de un marco curricular de referencia que permita valorar la orientación del futuro grado en Filología Inglesa. Por razones de diversa índole, decidí no utilizar las directrices del grado en Lenguas Modernas, ya que no puede considerarse en modo alguno que los objetivos formativos de esta titulación coincidan con el futuro nuevo grado que sustituya al actual.

Por último, la implantación de una experiencia piloto de adaptación al crédito europeo en una titulación donde ninguna otra asignatura se haya en el mismo proceso de reflexión no facilita la flexibilidad necesaria para la reorganización de la temporalización del aprendizaje.

3.2. Reorganización del aprendizaje

Lengua Inglesa III es actualmente una materia obligatoria encuadrada en el primer ciclo de la Licenciatura en Filología Inglesa de la Universidad de Murcia, concretamente en el tercer curso de la mencionada titulación. El descriptor de la asignatura, Adquisición de destrezas productivas y receptivas del inglés a nivel superior es breve, conciso y, como es frecuente, muy abierto a la interpretación didáctica del Departamento universitario encargado de su docencia. Partiendo de la descripción contenida en los planes de estudio de Filología Inglesa de la Universidad de Murcia, aprobados por el Consejo de Universidades con fecha de 18 de octubre de 1999, me propuse ubicar el concepto de la Lengua Inglesa III dentro del área de conocimiento de Filología Inglesa, adaptando esta materia, dentro de los límites discutidos en el apartado 3.1, al nuevo crédito europeo.

Dada la importancia que el trabajo del estudiante adquiere en el proceso de adaptación, parecía evidente que esta cuestión se debería abordar en primera instancia como requisito previo a un re-planteamiento curricular de la materia. Para ello, consideré oportuno seguir las recomendaciones del Proyecto europeo Tuning (Educational Structures in Europe), y en concreto las recomendaciones que emanan del trabajo de González y Wagenaar (2005). En él, se recomienda a instituciones y a docentes la adopción de un proceso dividido en cuatro fases, a saber, (1) elección de la tipología modular/ no-modular a implementar; (2) estimación de la carga de trabajo de los aprendices; (3) evaluación de la carga de trabajo de los estudiantes y (4) ajuste entre las actividades de aprendizaje de los estudiantes y la carga de trabajo real.

En este trabajo, me limitaré a discutir brevemente los apartados (2) y (3). En cuanto a la tipología modular de la materia Lengua Inglesa III, ya se ha mencionado que la presencia de

un currículo oficial fuertemente asentado, así como la ausencia de otras experiencias piloto similares a ésta, han imposibilitado que la estructura de la materia sea modular. Por lo tanto, no hay elección posible en este campo: Lengua Inglesa III presenta una estructura no modular, ya que las diferentes materias que componen el tercer curso de la Licenciatura en Filología Inglesa difieren en cuanto al número de créditos asignados a cada una de ellas. Por razones de espacio no es posible discutir en profundidad las implicaciones de esta realidad, baste sin embargo señalar que la falta de horizontalidad en los objetivos competenciales del currículo repercute necesariamente en la selección de las competencias generales y específicas de la materia. En cuanto al apartado (4), éste sólo podrá ser abordado una vez concluida la experiencia piloto que nos ocupa, la cual se desarrolla durante el curso académico 2006-2007.

3.3. *Las actividades de aprendizaje: expectativas de los estudiantes y el docente*

Teniendo en cuenta las limitaciones abordadas en el apartado 3.1, así como el descriptor de la asignatura y las programaciones de la misma desde su implantación en el plan de estudios de Filología Inglesa mencionado, seleccioné la siguiente tipología de actividades de aprendizaje⁵ para su utilización en Lengua Inglesa III:

A. Actividades de aprendizaje a desarrollar en clase o en el despacho del docente:

1. Clases teórico / prácticas de lengua inglesa
2. Tutorías individuales con el docente
3. Presentación de trabajos en clase
4. Seminarios específicos sobre desarrollo de competencias procedimentales: WRITING
5. Seminarios específicos sobre desarrollo de competencias procedimentales: SPEAKING
6. Seminarios específicos sobre desarrollo de competencias procedimentales: READING
7. Seminarios específicos sobre desarrollo de competencias procedimentales: LISTENING
8. Seminarios específicos sobre desarrollo de competencias procedimentales: E-SKILLS

B. Actividades de aprendizaje a desarrollar individualmente o en grupo por los estudiantes

9. Realización de lecturas obligatorias y ejercicios
10. Preparación semanal de redacciones (5 durante el curso)
11. Preparación y estudio del examen

Asumiendo el número de créditos actuales de la asignatura, nueve, y utilizando el promedio de los cálculos incluidos en la guía del usuario ECTS de la Comisión Europea, según la cual al esfuerzo de una hora de teoría hay que añadir entre 1,5 y 2,5 horas, y al de una hora de prácticas entre media hora y 1,5 horas, obtenemos que en los apartados 1, 9 y 10 los estudiantes habrán invertido 198 horas de trabajo a partir de 30 clases teóricas y de 54 prácticas. En mi estimación, asumo que los estudiantes habrán asistido a 5 horas de tutorías, habrán dedicado 6 horas a presentar trabajos y a escuchar el de sus compañeros, habrán asistido a 11 horas de seminarios y habrán dedicado 27 horas y media a preparar el examen de la asignatura. Todo lo anterior, asume que la ratio horas de trabajo/crédito se sitúa en la mitad de la propuesta gubernamental, esto es, en 27 horas y media. La siguiente tabla muestra la distribución de la carga de trabajo para la materia:

Actividades de aprendizaje ECTS	Número de horas
1. Clases teórico / prácticas de lengua inglesa	84
2. Tutorías individuales con el docente	5
3. Presentación de trabajos en clase	6
4. Realización de lecturas obligatorias y ejercicios	100
5. Seminarios específicos sobre desarrollo de competencias procedimentales: WRITING	6
6. Seminarios específicos sobre desarrollo de competencias procedimentales: SPEAKING	1
7. Seminarios específicos sobre desarrollo de competencias procedimentales: READING	1
8. Seminarios específicos sobre desarrollo de competencias procedimentales: LISTENING	1
9. Seminarios específicos sobre desarrollo de competencias procedimentales: E-SKILLS	2
10. Preparación semanal de redacciones (5 durante el curso)	15
11. Preparación y estudio del examen	26,5
Total	247,5

Tabla 1. *Carga de trabajo para la materia*

Para sopesar las expectativas de los estudiantes sobre la carga de trabajo de estas actividades de aprendizaje, los doce alumnos de la materia que participan voluntariamente en la experiencia piloto rellenaron al comienzo del curso académico una encuesta en la que, una vez entendida la noción de crédito europeo y la necesidad de re-organización de los períodos y las actividades de aprendizaje, expresaron su opinión, a priori, sobre la mencionada carga de trabajo. Los promedios de sus repuestas aparecen en la siguiente tabla:

Actividades de aprendizaje ECTS	Número de horas
1. Clases teórico / prácticas de lengua inglesa	51,2
2. Tutorías individuales con el docente	15,1
3. Presentación de trabajos en clase	23,3
4. Realización de lecturas obligatorias y ejercicios	25
5. Seminarios específicos sobre desarrollo de competencias procedimentales: WRITING	17,9
6. Seminarios específicos sobre desarrollo de competencias procedimentales: SPEAKING	19,8
7. Seminarios específicos sobre desarrollo de competencias procedimentales: READING	17
8. Seminarios específicos sobre desarrollo de competencias procedimentales: LISTENING	18,4
9. Seminarios específicos sobre desarrollo de competencias procedimentales: E-SKILLS	12,3
10. Preparación semanal de redacciones (5 durante el curso)	18,7
11. Preparación y estudio del examen	46,6
Total	265,4

Tabla 2. *Datos de la encuesta inicial sobre la carga de trabajo para la materia*

La diferencia entre las previsiones del docente y las expectativas de los alumnos son particularmente notables en algunas de las actividades de aprendizaje. Para entender mejor esta discrepancia a priori hemos analizado si estas discrepancias son superiores en un 25, 50, 75 o incluso superiores en un 100% a la estimación inicial del docente:

Actividades de aprendizaje ECTS	Diferencia n° horas	¿Superior a 25%?	¿Superior a 50%?	¿Superior a 75%?	¿Superior a 100%?
Clases teórico / prácticas de lengua inglesa	32,80	✓	NO		
Tutorías individuales con el docente	10,00				SI
Presentación de trabajos en clase	17,30				SI
Realización de lecturas obligatorias y ejercicios	75,00		✓	NO	
Seminarios específicos sobre desarrollo de competencias procedimentales: WRITING	11,90				SI
Seminarios específicos sobre desarrollo de competencias procedimentales: SPEAKING	18,80				SI
Seminarios específicos sobre desarrollo de competencias procedimentales: READING	16,00				SI
Seminarios específicos sobre desarrollo de competencias procedimentales: LISTENING	17,40				SI
Seminarios específicos sobre desarrollo de competencias procedimentales: E-SKILLS	10,30				SI
Preparación semanal de redacciones (5 durante el curso)	3,70	NO			
Preparación y estudio del examen	20,10			✓	NO

Tabla 3. *Discrepancia entre las previsiones del docente y las opiniones de los estudiantes sobre la carga de trabajo para la materia*

Es evidente que los alumnos expresan en esta encuesta que esperan más horas de tutorías con el docente, más horas para exponer y presentar trabajos y, manifiestamente, quieren más horas de formación específica sobre el desarrollo de competencias procedimentales en cada uno de los cinco apartados propuestos. En la siguiente tabla se aprecian las discrepancias entre la planificación inicial del docente y las expectativas de los estudiantes:

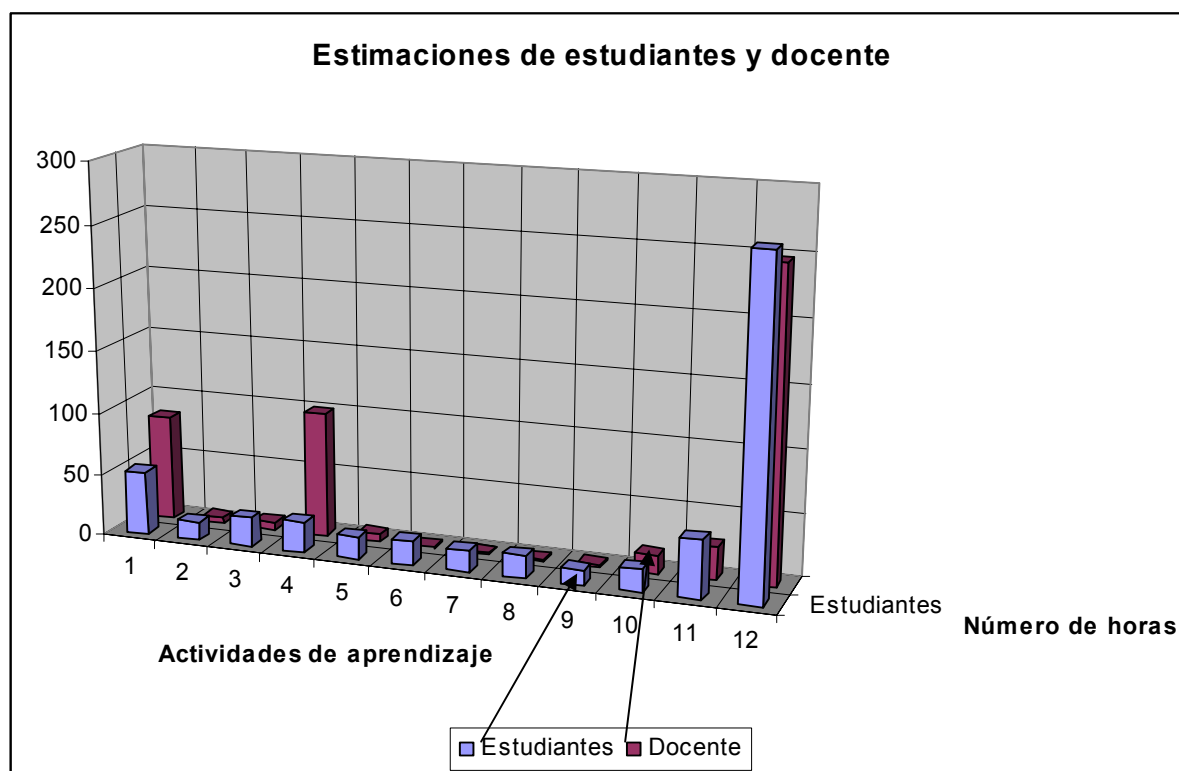


Figura 1. *Gráfico sobre las estimaciones de estudiantes y el docente sobre la carga de trabajo de la materia*

Llama la atención las diferentes expectativas en torno al número de clases presenciales (1) y, de manera muy especial, el número de horas de trabajo personal (4) relacionado con la realización de lecturas obligatorias y ejercicios: 100 horas para el docente frente a las 25 horas estimadas por los estudiantes. Tengo que subrayar que cada uno de estos once ítems fue debidamente discutido antes de que los estudiantes rellenasen el cuestionario.

Los alumnos también expresaron su opinión sobre la adecuación de estas actividades de aprendizaje al perfil de la asignatura. Para ello, los estudiantes calificaron en una escala tipo Likert de 1 a 5 (de muy poco a muchísimo) cada una de las doce actividades propuestas. Las medias de sus opiniones, ordenadas según la relevancia atribuida, se resumen a continuación:

Actividades de aprendizaje ECTS	Valoración 1 - 5
7. Seminarios específicos sobre desarrollo de competencias procedimentales: READING	4,17
1. Clases teórico / prácticas de lengua inglesa	4,08
2. Tutorías individuales con el docente	4,08
9. Seminarios específicos sobre desarrollo de competencias procedimentales: E-SKILLS	3,92
8. Seminarios específicos sobre desarrollo de competencias procedimentales: LISTENING	3,83
6. Seminarios específicos sobre desarrollo de competencias procedimentales: SPEAKING	3,67
10. Preparación semanal de redacciones (5 durante el curso)	3,58
11. Preparación y estudio del examen	3,58
5. Seminarios específicos sobre desarrollo de competencias procedimentales: WRITING	3,5
3. Presentación de trabajos en clase	3,33
4. Realización de lecturas obligatorias y ejercicios	3,17

Tabla 4. *Valoración otorgada por los estudiantes a las actividades de aprendizaje*

Ninguna de las actividades de aprendizaje seleccionadas obtiene valoraciones medias inferiores a tres, por lo que podemos deducir que los alumnos estiman que todas ellas de adecuan al perfil de la asignatura. Valoran por igual (4,08) a las clases presenciales y a las tutorías, mientras que la actividad menos valorada (3,17) es la realización de lecturas y ejercicios.

Los datos de esta apartado se pueden interpretar a la luz de las ideas sobre innovación docente planteadas en Zabalza (2006). Para este autor la verdadera innovación no presupone la bondad del cambio. Muy al contrario, la innovación presupone cambios justificados que sean viables en el currículo. Paso a continuación a tratar el tema.

4. CONCLUSIONES

Debido a que esta experiencia piloto de adaptación curricular se encuentra en desarrollo durante el presente curso académico 2006-2007, sólo puedo avanzar algunas conclusiones preliminares que, sin duda, serán debidamente ampliadas en el futuro una vez concluida la misma.

En primer lugar, quisiera valorar de manera muy positiva la participación de los estudiantes en el proceso de retroalimentación imperativo en la implementación de una experiencia novedosa que supone romper no sólo con la tradición universitaria española, sino con la realidad y el día a día de la pedagogía universitaria, al menos en lo que a la Licenciatura en Filología Inglesa en la Universidad de Murcia concierne. A pesar de la importancia que se confiere a los actores de este proceso de convergencia, en España los estudiantes no han participado en lo que la Comisión Europea denomina la reconstrucción del currículo universitario⁶. Este hecho deja a los aprendices universitarios sin la posibilidad de

ejercer influencia alguna en el proceso de convergencia. Por lo tanto, y aunque el ámbito de este trabajo sea limitadísimo y muy particular, me parece de relevancia apuntar que se han seguido las recomendaciones del Proyecto Tuning en lo que a asignación de carga de trabajo se refiere, lo que nos sitúa en una posición de rigor metodológico al valorar la misma.

En segundo lugar, estimo de gran importancia constatar que existen diferencias importantes en la apreciación de la carga de trabajo asignada a la asignatura en las orillas discentes y docentes. Quisiera apuntar que no todas ellas me parecen de igual relevancia. Las discrepancias sobre el número de horas de enseñanza presencial propuestas por el docente, noventa horas si sumamos las clases teórico-prácticas y las presentaciones de trabajos, no son muy importantes al examinar el número de horas que los estudiantes estiman necesario dedicar a las mismas, 74,5. Los estudiantes están, sin duda, diciéndonos que quieren más horas en las que ellos sean los protagonistas, más horas para presentar sus trabajos y poder poner en práctica las competencias vinculadas a la asignatura. Por el contrario, me parece de gran importancia que los estudiantes esperen más horas de formación en competencias procedimentales, esto es, competencias de orden no-declarativo. Esta cuestión, esto es, la enseñanza de estrategias meta-cognitivas, pese a su estatus y reconocimiento en la literatura especializada desde el trabajo de Oxford (1990) no deja de ser algo menor, marginal, en la enseñanza tradicional universitaria, en la que el énfasis en los contenidos ha eclipsado la importancia de la construcción del conocimiento. Paradójicamente, este componente meta-cognitivo se hace más necesario cuanto más se realiza la responsabilidad y la autonomía de los estudiantes.

En tercer lugar, es palpable la diferencia existente entre el número de horas que los estudiantes estiman que deberán invertir en la realización de lecturas y ejercicios. y las estimadas por el docente. En esta cuestión, quisiera considerar dos aspectos. Por un lado, esta discrepancia nace de la diferencia existente entre el número de horas presenciales que los alumnos estiman necesarias para la asignatura. Las 84 horas de clase estimadas por el docente generan 100 de trabajo individual. Las 51 horas, más las 23 de presentación, de los estudiantes generarían, siguiendo los cálculos apuntados en el apartado 3.3, 81 horas de trabajo, lo que manifiestamente indica que los estudiantes minusvaloran este importante componente de trabajo individual. Esta constatación está en línea con lo expuesto por Martínez Lirola (2006). Por lo tanto, es necesario que los docentes actuemos precisamente sobre el mismo redoblando esfuerzos sobre nuestra ya habitual labor de concienciación sobre la importancia del esfuerzo y la responsabilidad personal.

Por último, quiero señalar que la valoración positiva que los estudiantes hacen de las actividades de aprendizaje seleccionadas demuestra que existe una sintonía reconfortante entre los dos colectivos protagonistas de esta experiencia. El reto que aparece en el horizonte cercano es hacer posible una transformación pedagógica de gran fuste en nuestro sistema universitario, en general, y en Filología Inglesa en particular. Sin duda, necesitaremos el apoyo institucional y una inversión acorde en infraestructuras y medios. Sin embargo, presumo que la tarea más ardua será la de acomodar el nuevo papel del estudiante y del docente a los futuros planes de estudio.

NOTAS

1. ESIB (2005:43).

2. ESIB (2005: 44).

3. La experiencia que se recoge en este trabajo pertenece al Grupo B de esta asignatura durante el curso académico 2006-2007.

4. Directorate General for Education and Culture (2004: 18-19). Este formulario también se puede conseguir directamente en la dirección http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/ectslist_en.pdf

5. En este trabajo utilizaré el término “actividades de aprendizaje” en el sentido general, no especializado, que la guía del usuario E.C.T.S. le da al término.
6. ESIB (2005: 11-13).

BIBLIOGRAFÍA

- ESIB. 2005. *Bologna with students' eyes*. Documento disponible en http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Part_org/ESIB/050510_ESIB-Analysis.pdf
- Directorate General for Education and Culture. 2004. *E.C.T.S. users' guide. European credit transfer and accumulation system and the diploma supplement*. Documento disponible en [http://www.hrk.de/de/download/dateien/ECTSUsersGuide\(1\).pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/ECTSUsersGuide(1).pdf)
- Gómez García, L. et al. 2004. “Créditos ECTS en Filología”. En M. A. Martínez (coord.) *Investigar colaborativamente en docencia universitaria*. Alicante: Universidad de Alicante. 1-116.
- González, J. y Wagenaar, R. 2005. *Student workload, teaching methods and learning outcomes: the Tuning approach*. Documento disponible en http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=doclist&Itemid=59&bid=32&limitstart=0&limit=5
- Martínez Lirola, M. 2006. *Algunos pasos hacia el aprendizaje autónomo: logros y dificultades de la puesta en práctica de materiales didácticos en una asignatura troncal con 136 matriculados. Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Universidad de Alicante*. Documento disponible en http://www.eduonline.ua.es/web_ice/comunicaciones/2D1bis.pdf?PHPSESSID=0f2333541413518186ba6c765be30fa0
- Ministerio de Educación y Cultura. 2006. *Propuesta: La organización de las enseñanzas universitarias en España*.
- Oxford, R. L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury.
- Pagani, R. 2002. *El crédito europeo y el sistema educativo español. Informe Técnico del Grupo técnico nacional de expertos*. Documento disponible en <http://www.um.es/vic-convergencia/ees/documentos/ponencias/credito.pdf>
- REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Boletín Oficial del Estado de 18 de septiembre de 2003, 34355-6.
- Zabalza, M. 2006. *Innovación en la enseñanza universitaria. Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Universidad de Alicante*.