

## ¿Hacia una nueva dinámica de clase? Análisis comparativo de las preferencias de aprendizaje del alumnado universitario en titulaciones bilingües

Elena Urquía-Grande<sup>1</sup>; María-del-Mar Camacho-Miñano<sup>2</sup>; Emma Dafouz<sup>3</sup>

Fecha de recepción: febrero 2018 / Fecha de aceptación: septiembre 2018

**Resumen.** La estrategia de internacionalización llevada a cabo por las universidades europeas, unida al cambio de metodología Bolonia, ha supuesto para las universidades españolas la implementación de grados impartidos en inglés. El objetivo de este trabajo es comparar empíricamente si las estrategias de aprendizaje meta-cognitivas, cognitivas y socio-afectivas del alumnado que estudia un mismo grado difieren por la utilización de una lengua de comunicación diferente. Para ello, se utilizan técnicas estadísticas multi-variantes con una muestra de estudiantes matriculados en el primer año del Grado en Administración y Dirección de Empresas en la Universidad Complutense de Madrid. Los alumnos que reciben clase en inglés tienen algunas estrategias de aprendizaje diferentes a los de castellano, siendo en las estrategias meta-cognitivas en las que más diferencias se observan. Los alumnos de los grados impartidos en inglés demuestran ser más colaboradores, comunicadores y participativos trabajando más en equipo y consiguiendo una dinámica de clase más interactiva.

**Palabras clave:** estrategias de aprendizaje, comunicación, grados impartidos en inglés, competencias lingüísticas, grado en ADE.

### [en] Towards a new classroom dynamic? A comparative analysis of students' learning strategies in English vs. in Spanish degrees

**Abstract.** University strategies of internationalisation together with the foundation of the European Area of Higher Education have driven Spanish universities into joining this trend creating the degrees taught in English. The aim of this research is to compare empirically if the students' learning strategies (meta-cognitive, cognitive and socio-affective) are the same in an "English as a Medium of Instruction (EMI)" group as in a non-EMI one. A sample of students from the degree of Business Administration at the Faculty of Economics and Business at the UCM has been analysed. Students have different learning strategies if they belong to the EMI group, particularly the meta-cognitive strategies. Students from the EMI group are more participative, communicative and collaborative with their peers, working more efficiently in teams, resulting also in a more interactive class dynamic.

**Keywords:** learning strategies, EMI versus non-EMI studies, communication, linguistic competences, Business Administration degree.

**JEL:** I23; I21; M41

## 1. Introducción

La consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto una revolución en el ámbito de la educación universitaria, abarcando diferentes aspectos que van desde la movilidad de profesores, estu-

diantes e investigadores por toda Europa, hasta la homologación de títulos o el diseño de nuevos planes de estudio a partir del desarrollo de competencias (Jarauta Borrasca y Medina Moya, 2012). Si a todo esto se le añaden factores como la globalización y el creciente desarrollo de las Tecnologías de la Información

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (UCM)  
eurquiag@ccee.ucm.es

<sup>2</sup> Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (UCM)  
marcamacho@ccee.ucm.es

<sup>3</sup> Facultad de Filología (UCM)  
edafouz@filol.ucm.es

y las Comunicaciones, es entonces cuando el dominio del idioma inglés se erige como competencia transversal indispensable, tanto en la progresiva internacionalización de la Educación Superior (Dafouz, 2015; Halbach, Lázaro y Pérez, 2013) como en el nuevo orden del comercio mundial (Louhiala-Salminen y Kankaaranta, 2012). En esta línea, muchas universidades han puesto en marcha la denominada estrategia de “internacionalización en casa” (‘Internationalisation at Home’), que consiste, entre otras acciones, en ofrecer grados impartidos total o parcialmente en inglés (Jon, 2013; Nilsson, 1999). Esta estrategia se desarrolla con dos objetivos básicos: el primer objetivo sería conseguir gradualmente la apertura al intercambio internacional, atrayendo a un número creciente de alumnos y profesorado extranjeros, y el segundo sería ofrecer a los estudiantes nacionales la posibilidad de mejorar sus competencias orales y escritas en inglés, sin que el desembolso económico sea determinante. En las universidades de la Comunidad de Madrid, por ejemplo, donde se inscribe este trabajo, se ofertan actualmente 30 grados bilingües (inglés-español) con este perfil y la oferta va en rápido aumento (Marañón, 2015; Ramos, 2013). Al reto de la internacionalización académica se suma también la creciente demanda por parte de las empresas de alumnos con un alto nivel de comunicación oral y escrita en inglés, requisito imprescindible para su futuro profesional (Parey y Waldinger, 2011).

Sin embargo, enseñar y estudiar a nivel universitario materias que requieren un elevado grado de análisis, comprensión y razonamiento y, a la vez, hacerlo en un idioma diferente al materno puede resultar complicado (Hellekjaer, 2010). Las dificultades se derivan principalmente de la complejidad de procesar la información y de seguir adecuadamente las explicaciones del profesor en una disciplina nueva, en la que tanto alumno como docente *no* utilizan su idioma materno. Dada la importancia del discurso del profesor como fuente de inputs, los primeros estudios se centraron en el lenguaje del aula y las estrategias discursivas activadas por el profesorado para facilitar la comprensión de contenido, tales como la repetición, presentación de contenidos en distintos formatos, reformulación de ideas, uso variado de preguntas, etc. (Dafouz, 2011; Dafouz y Sánchez, 2013; Jiang, Zhang y May, 2016). Menos numerosos son, en cambio, los trabajos centrados en el análisis de las estrate-

gias de aprendizaje empleadas por los alumnos de los grupos con enseñanza impartida en inglés (Rivero-Menéndez et al., 2017). Su estudio, sin embargo, es muy relevante por varios motivos: por tratarse de una realidad social y educativa cada vez más extendida (Ramos, 2013), porque la investigación ha demostrado que dichas estrategias, a menudo, son tan importantes como la metodología empleada por el profesor (Biggs, 1996) y, finalmente, porque al cambiar uno de los aspectos más determinantes del aprendizaje, como es la lengua vehicular, las estrategias de aprendizaje y la dinámica de clase han de ser nuevamente analizadas (Zerbini, et al., 2015; Zlatovic, Balaban y Kermek, 2015).

En este contexto, nuestro trabajo de investigación tiene como objetivo comparar empíricamente las estrategias de aprendizaje de los alumnos que estudian en inglés (L2) con las estrategias de sus compañeros en español (L1). Al revisar la literatura internacional relacionada con el tópico se observan la definición del uso o no de la lengua materna (L1) o la enseñanza en un idioma extranjero (L2). Por ello seguiremos la identificación de L1 para el grupo de alumnos que aprenden el Grado en ADE en su idioma materno y L2 los que estudian el Grado en ADE en un idioma extranjero (en este caso el inglés). En el mismo modo que otros países harían la misma distinción grupos L1 y L2. La finalidad es comprender mejor el tipo de alumnos que se matriculan en un grupo bilingüe a diferencia de un grupo monolingüe para profesores y para las instituciones de Educación Superior que se deciden a ofertar grupos bilingües. La finalidad de los investigadores es comprender mejor el tipo de alumnos con los que se enfrenta un profesor que decide dar clase en un grupo bilingüe a diferencia de un grupo monolingüe. Ejemplos de estrategias meta-cognitivas de los alumnos de los grupos bilingües podrían ser más horas de estudio en casa y uso de material complementario como procedimientos o instrumentos relacionados con la planificación del aprendizaje y más participación y atención en clase como estrategias cognitivas. El profesor, teniendo conocimiento de ello, avanza adaptando su metodología docente y recursos didácticos a estas estrategias diferentes de los alumnos. Para ello se utiliza una muestra de estudiantes de primer curso del Grado de Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (CCEE y EE) de

la Universidad Complutense de Madrid. Este estudio es interdisciplinar y forma parte de una investigación a nivel internacional sobre el impacto de los programas impartidos en inglés en el contexto universitario español.

Las contribuciones de nuestro estudio son varias: la primera es centrar el trabajo en un contexto de Educación Superior donde, tradicionalmente, los aspectos pedagógicos reciben una menor atención, entre otros motivos, porque “gran parte del aprendizaje universitario se realiza de forma no supervisada” (Gómez-López, Solaz y Sanjosé, 2014, p. 157). La segunda contribución consiste en reflexionar sobre las funciones del inglés en un contexto de internacionalización, ámbito que ha sido menos estudiado dada la relativa novedad de este fenómeno en España. Finalmente, la tercera pretende investigar las estrategias del alumnado, a menudo ausente en los trabajos sobre internacionalización, y trasladar algunas de las reflexiones aquí obtenidas a otros títulos universitarios o bien a otras universidades que quieran ofrecer grados en inglés.

## 2. El papel de las estrategias de aprendizaje en la Educación Superior

El papel de las estrategias de aprendizaje se convierte en esencial para alcanzar el conocimiento (Montagud y Gandía, 2014). La reciente implantación de grados bilingües en el Espacio Europeo de Educación Superior ha dejado entrever diferencias importantes a nivel del perfil, motivación y actitud de los alumnos, los intereses de los *stakeholders* (padres, profesores, sociedad, etc.) y las dinámicas de clase (Camacho-Miñano, et al., 2016; Casal, 2014; Lee, Hsiao y Ho, 2014).

En este contexto, las estrategias de aprendizaje se definen *grosso modo* como los procedimientos utilizados por el alumnado para mejorar su aprendizaje (Chamot, 2005; Chamot y O'Malley, 1990; Macaro, 2001; Oxford, 1990). Estas estrategias se han clasificado en meta-cognitivas, socio-afectivas y cognitivas.

Las estrategias meta-cognitivas engloban las técnicas empleadas para planificar el propio aprendizaje y monitorizar la comprensión y producción del conocimiento. Dichas estrategias incluyen el conocimiento del proceso real de aprendizaje y la capacidad de reflexionar sobre la forma en la que uno mismo aprende, para lograr un aprendizaje más eficaz (Rivero

et al., 2017; Abrami, et al., 2015). Ejemplos de este tipo de estrategias serían los procedimientos o instrumentos relacionados con la planificación consciente del aprendizaje (número de horas de estudio al día/la semana, utilización de material complementario, preferencias en tipos de examen o métodos de aprendizaje, etc.). En este apartado también se incluye la auto-evaluación del aprendizaje teniendo en cuenta los recursos más/menos útiles, distribución adecuada/inadecuada del tiempo, mayor/menor autonomía en el proceso de aprendizaje, (in)/cumplimiento de los objetivos propuestos, etc. (véase Camacho-Miñano et al., 2016).

Las estrategias socio-afectivas están relacionadas con los aspectos emocionales y sociales vinculados al aprendizaje, tales como la capacidad de interacción y el trabajo cooperativo en clase, la empatía con los compañeros y/o el docente (Meyer y Eley, 1999; So y Brush, 2008) o el control de la ansiedad (Gardner y Macintyre, 1992). Ejemplos concretos de este tipo de estrategias son el trabajo en grupo, el respeto e interés por la opinión del otro, la participación activa en clase, etc. La investigación sobre estrategias socio-afectivas ha demostrado que trabajar en equipo desarrolla una mayor profundidad en las habilidades académicas de análisis y en la resolución de problemas, y ayuda a los alumnos a atribuir el éxito de sus trabajos al esfuerzo de un grupo de personas en vez de a la aptitud innata de cada uno de los miembros (Rubin, 1987).

Las estrategias cognitivas se contemplan como procesos mentales que se relacionan directamente con el procesamiento de la información con el fin de aprender. Es decir, aquellas que sirven para recopilar, almacenar, recuperar y utilizar la información. Como ejemplo de estas estrategias podemos incluir la repetición de términos, el análisis inductivo o deductivo, la toma de apuntes, el subrayado de texto, la utilización de palabras clave, o el empleo de sinónimos (Clerehan, 1995; Lee, Hsiao y Ho, 2014).

Aun ofreciendo definiciones y ejemplos específicos de cada una de las estrategias, los límites entre estrategias resultan complejos y a menudo difíciles de delimitar. Así, por ejemplo, existen correlaciones entre estrategias cognitivas y socio-afectivas (Williams y Burden, 1999) de forma que los sentimientos pueden influir en el uso de determinados procesos cognitivos y viceversa. Asimismo, existen trabajos que abordan cómo otras variables reper-

cuten en el uso y elección de las estrategias de aprendizaje, tales como la edad, el género, la actitud, la motivación o el dominio real y el percibido del idioma extranjero.

Nuestro trabajo se centra en comparar las estrategias de aprendizaje del alumno en función del idioma de instrucción. En particular, se trata de analizar las similitudes y diferencias entre el grupo L2 comparado con el grupo L1 en el grado de ADE. La figura 1 resume el planteamiento de las interrelaciones entre las variables que analizamos en esta investigación.

De esta manera definimos la siguiente pregunta de investigación:

*PI: ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje del alumnado de ADE en el grupo bilingüe (L2) comparadas con el grupo monolingüe (L1)?*

### 3. El presente estudio

#### 3.1. Contexto educativo

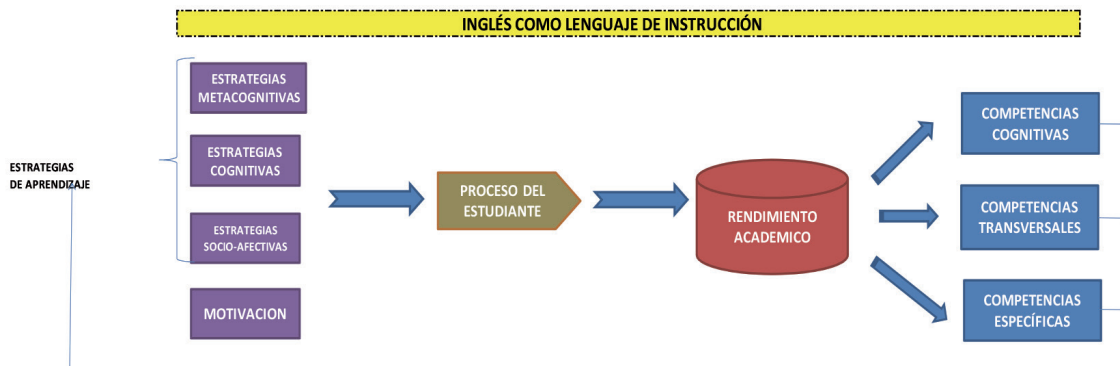
La Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid fue la primera en implementar los nuevos grados con metodología Bolonia y grupos impartidos en inglés dentro de la universidad analizada. Los planes de estudio de dichos grados estaban aprobados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) con un total de 240 créditos (ECTS), compuestos por 35 asignaturas, de las cuales 10 de ellas correspondientes a 60 ECTS pertenecen a la Formación Básica. Entre estas asignaturas se encuentra la Contabilidad Financiera I, objeto de estudio de este trabajo.

Los alumnos que deseen cursar sus estudios en inglés deben acreditar, como mínimo, un nivel equivalente al B2 (MCER), según el cual han de ser capaces de leer, comprender y comunicarse con suficiente fluidez y naturalidad. Al mismo tiempo, han de alcanzar la nota de corte de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) establecida por el centro. Siempre que un estudiante cumpla con ambos requisitos puede cursar su grado en inglés.

#### 3.2. Instrumentos, muestra y metodología

Como se indicó en la introducción, este trabajo forma parte de una investigación a nivel nacional sobre el impacto de los programas impartidos en inglés en el contexto universitario español. Concretamente, este estudio ha usado los datos de dos cuestionarios elaborados por profesores de Contabilidad, Estadística y Lingüística Inglesa (ver Anexo I y II). Para el diseño del primer cuestionario se utilizaron como referencia los trabajos de Arquero, Donoso, Jiménez y González (2009) y de González, Arquero y Hassall (2009), centrados en la disciplina de contabilidad financiera; y para el segundo cuestionario la propuesta de Hellekjaer (2010) comparando las estrategias cognitivas de alumnos noruegos en inglés (L2) y noruego (L1). Este cuestionario se basó en preguntas con respuesta en una escala tipo Likert (1-4, siendo 1 el menor valor y 4 el mayor valor percibido), sobre las estrategias cognitivas empleadas por los alumnos en la comprensión oral de las clases. Aunque se trata de cuestionarios de auto-percepción, su utilización en otros estudios queda validada (Lizzio, Wilson y Simons, 2002). Adicionalmente, el alfa de Cronbach del cuestionario del anexo II como

Figura 1. Esquema del proceso de aprendizaje.



instrumento de validación y de medición de fiabilidad de encuestas es de 0,78. Esto implica que el instrumento de medida es válido al ser superior a 0,7 (Bland y Altman, 1997; Nunally, 1978). Los cuestionarios fueron completados de forma anónima por todos los alumnos (L1 y L2) en dos períodos de clase una vez que se les explicó el proyecto y se solicitó la utilización de sus datos para la investigación.

La muestra inicial de estudio consistía en 125 estudiantes matriculados en el primer año del grado en ADE, perteneciendo 53 estudiantes al grupo en inglés y 72 al grupo en español. Sin embargo, puesto que no todos los alumnos asistieron los días en los que se realizaron las dos encuestas, la muestra final fue de 106 alumnos, 42 estudiantes del grupo L2 y 64 del grupo L1 (véase Tabla 1).

Se puede observar que la media de la nota de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) en la muestra objeto de estudio estuvo en torno al 6,8 sobre 10 en los dos grupos, lo que garantiza su comparabilidad. Asimismo, la profesora que imparte docencia en ambos grupos es la misma, lo que reduce el posible sesgo por profesor del estudio (Camacho-Miñano, Urquía-Grande y Pascual-Ezama, 2012). Tanto los contenidos, como la metodología, el sistema de evaluación y los recursos docentes (ejercicios, libros de texto, videos etc.) son similares y comparables en ambos grupos.

En cuanto a los métodos estadísticos utilizados para responder a la pregunta de investigación, se ha realizado un análisis de dife-

rencias de medias entre los dos grupos. Para la comparación de los resultados en ambos grupos, además de la estadística descriptiva básica, se ha realizado un análisis de correspondencias múltiples para el caso de las variables cualitativas (Greenacre, 2007) pertenecientes al cuestionario. El análisis de correspondencias múltiples se utiliza, a su vez, para profundizar en las relaciones existentes entre variables independientes cualitativas. También se ha utilizado un ANOVA para examinar las diferencias entre los grupos para las variables con respuesta de escala tipo Likert (Norušis, 2008). El nivel de significación utilizado para contrastar las diferencias estadísticamente significativas es del 5%, es decir,  $p$ -valor=0,05.

#### 4. Análisis y discusión de resultados

Comenzando por las **estrategias meta-cognitivas**, se preguntó a los alumnos por sus preferencias en cuanto a la metodología docente utilizada por el profesor, ya que éste “juega un papel relevante en el rendimiento y satisfacción del estudiante” (Küster y Vila, 2012, p. 174). Los dos grupos coincidieron a la hora de preferir un profesor que les corrigiera los posibles errores (véase Tabla 2) y que les proporcionara *feedback* de manera inmediata. Sin embargo, mientras los alumnos del grupo L2 prefieren que el profesor organice la dinámica de clase en forma de debates y discusión de ideas en donde participen todos, los alumnos del grupo

Tabla 1. Descripción de la muestra.

		L2 inglés	L1 español
<b>SEXO</b>	Hombre	47,6%	48,4%
	Mujer	52,4%	51,6%
<b>EDAD</b>	Media (años)	19,69	20,07
	Dev. Típ.	1,54	1,51
<b>TRABAJO</b>	Sí	38,1%	57,8%
	No	31%	14,1%
	Total	69%	71,9%
	No contestan	31%	28,1%
<b>NOTA ACCESO UNIVERSIDAD</b>	Media (sobre 10)	6,86	6,83
	Dev. Típ.	0,78	1,02

Fuente: datos cuestionario propio.

Tabla 2. Preferencia de metodología docente.

	L2 inglés (%)	L1 español (%)
Un profesor que explique la materia	13,8	19,6
Un profesor que corrija los errores de los alumnos	<b>31,0</b>	<b>30,4</b>
Un profesor que proporcione un modelo (sobre la materia)	20,7	21,7
Un profesor que favorezca debates en clase sobre la materia	24,1	6,5
Un profesor que promueva el aprendizaje individual	10,4	21,8

Fuente: datos cuestionario propio.

Tabla 3. Preferencia de sistema de evaluación de la asignatura.

	L2 inglés (%)	L1 español (%)
Evaluación continua	<b>82,8</b>	<b>77,8</b>
Sólo el examen final	17,2	22,2

Fuente: datos cuestionario propio.

L1 se decantan por un profesor que promueva actividades que desarrollen su aprendizaje de manera independiente, es decir, un aprendizaje basado en la exposición de un marco teórico, ejercicios y trabajos que les ayuden a entender la asignatura preferiblemente de manera individual. Un 19,6% del grupo L1 siguen prefiriendo un profesor que utilice una metodología de “transmisión de conocimiento” (Ramsden, 1992) donde el alumno aprende principalmente a través de las explicaciones y la clase magistral del profesor.

En lo que se refiere a preferencias en el sistema de evaluación, aunque los dos grupos escogieron la evaluación continua como sistema mejor valorado, sorprendentemente, un 22,2% de los alumnos del grupo L1 y un 17,2% del grupo L2 sigue prefiriendo la evaluación basada únicamente en el examen final (ver Tabla 3). Este resultado difiere de las recomendaciones establecidas por la metodología Bolonia, donde se insiste en la importancia tanto de la evaluación continua como en el desarrollo de competencias transversales.

En lo referente a las **estrategias socio-afectivas**, se puede observar una diferencia importante entre los dos grupos. A la pregunta de cómo se autodefinen, la mayoría de los alumnos del grupo L2 se percibe como colaborativo y participativo en consonancia con la respuesta anterior sobre sus estrategias de estudio donde una mayoría de los alumnos del grupo bilingüe

“prefiere estudiar con otros”. Por el contrario, en esta misma pregunta los estudiantes del grupo L1 se autodefinen principalmente como aprendices independientes (Véase Tabla 4), en concordancia con la respuesta a la pregunta sobre la estrategia de estudio donde un alto porcentaje prefiere “estudiar solo” aunque aquí la respuesta vuelve a estar más diseminada. Una posible interpretación de estas diferencias podría estar relacionada con el tamaño de la clase. Así, los profesores del grupo L2 señalan que sus miembros establecen vínculos socio-afectivos sólidos de forma más rápida, asisten con más regularidad a clase, y, en último término, trabajan en equipo y participan con mayor frecuencia y naturalidad en las discusiones de clase. Este resultado está en línea con otras investigaciones sobre las estrategias socio-afectivas que han demostrado que trabajar en equipo desarrolla las habilidades académicas de análisis y resolución de problemas (Apostolou, Hassel, Rebele y Watson, 2010; Chamot y O’Malley 1990) y, sobre todo, ayuda a los alumnos a atribuir el éxito de sus trabajos al esfuerzo de un grupo de personas. En las reuniones de coordinación de los profesores de la Facultad se corroboró que en los grupos L2 los profesores suelen utilizar una dinámica de trabajo en grupo dada la alta participación e interés de los alumnos y al menor tamaño de la clase. Otra realidad que justifica estos resultados es que sólo existe un grupo impartido en inglés

Tabla 4. Estrategias de estudio y de aprendizaje del alumnado.

		L2 inglés (%)	L1 español (%)
<b>Estrategias de estudio</b>	Trabajo mejor cuando trabajo con otros	<b>39,3</b>	<b>42,6</b>
	Prefiero estudiar con otros	35,7	14,9
	Prefiero trabajar solo	25	<b>42,5</b>
<b>Estrategias de aprendizaje</b>	Independiente	27,6	<b>60</b>
	Participativo	<b>34,5</b>	24,4
	Colaborativo	<b>37,9</b>	15,6

Fuente: datos cuestionario propio.

y, en cambio, hay siete grupos en castellano, lo que indica que los alumnos del L2 estudian juntos durante toda la carrera mientras que los alumnos del L1 pueden elegir diferentes horarios y diferentes grupos, lo que hace que este grupo sea menos cohesionado que el L2.

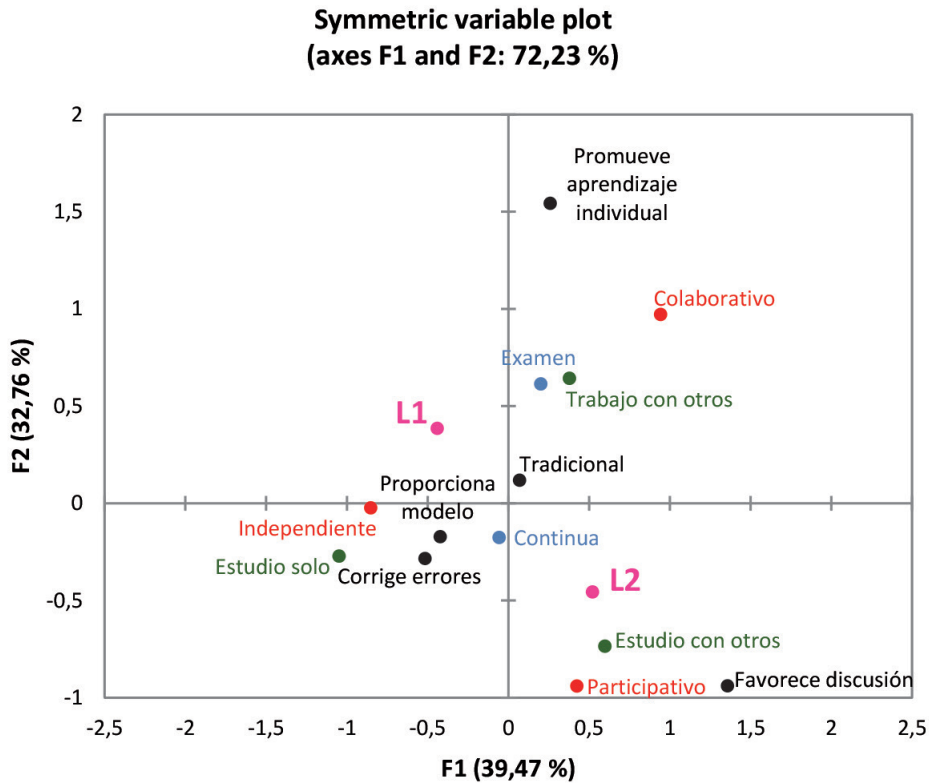
Se procedió a realizar un análisis de correspondencias múltiples para examinar las relaciones de variables cualitativas entre las preferencias sobre el estilo de estudio y aprendizaje de los alumnos. Este método se utiliza para la cuantificación de datos categóricos, asignando escalas numéricas a las categorías de respuesta de las variables discretas (Greenacre, 2007). Estos valores de escala tienen unas propiedades geométricas que enseñan relaciones entre las variables. El objetivo es crear un mapa con relaciones entre las variables de una manera similar al análisis de componentes principales, donde la varianza total de las variables se descompone en los dos ejes principales. La varianza total es medida por la llamada inercia, que es el estadístico de Pearson calculado en la tabulación cruzada dividido por el tamaño de la muestra. Para analizar mejor los resultados, se proyectan las respuestas en los ejes de abscisas u ordenadas y aquellos que más cerca estén de los grupos a caracterizar, serán las características que las definan. Como se observa en la figura 2, con los dos ejes (ordenadas y abscisas) se explica un 72,23% de las diferencias entre los grupos L2 y L1. En el interior del gráfico se observan los dos grupos y las características cualitativas seleccionadas por los alumnos. Las características cualitativas (metodología docente, sistema de evaluación y estilo de estudio y de aprendizaje del alumnado) de cada uno de los grupos (L1 y L2) serán aquellas cuyos puntos estén más cerca de los puntos de dichos grupos. Los resultados más relevantes

del gráfico muestran que el grupo L2 está más cohesionado, autodefiniéndose como más colaborativo y más participativo, y prefiriendo un profesor que favorezca el intercambio de ideas. Asimismo, estos alumnos suelen contrastar con sus compañeros la terminología utilizada en inglés para asegurarse de que, efectivamente, comprenden los conceptos abordados. Esta estrategia de colaboración, interacción y trabajo en equipo del grupo L2 resulta muy positiva desde el punto de vista lingüístico (mejora del inglés) puesto que fomenta las oportunidades para desarrollar el uso significativo y comunicativo de la lengua extranjera en el aula (Long, 1991; Pica, 2000; Dafouz y Camacho, 2016). Además, a nivel profesional, las estrategias socio-afectivas se consideran de vital importancia para la inserción laboral. De hecho, en empleos orientados a la dirección y administración de empresas, las competencias más valoradas son la capacidad de trabajo en equipo y de liderazgo, junto con la comunicación oral, la negociación y la adaptación social al medio (Jackling y De Lange, 2009).

Por su parte, el grupo L1 es más heterogéneo, con un número de alumnos más independientes, que no tiene claramente definido ni el tipo de profesor ideal, ni el modelo de evaluación. La figura 2 así lo refleja ya que los puntos de las características cualitativas del estudio están más alejados de la proyección del punto L1 en ambos ejes que en los del punto L2. Ser menos alumnos en clase en el grupo L2 podría justificar que fueran más homogéneos. Aunque algunas características están relativamente cerca de L1, al estar en distinto cuadrante, sus características no se parecen.

Finalmente, con relación al análisis de las **estrategias cognitivas**, en la tabla 5, se aprecian valores más altos en el grupo L2, tanto en

Figura 2. Análisis de correspondencias múltiple.



Fuente: Elaboración propia.

lo que se refiere a la preparación previa de las clases a través de lecturas como a su capacidad para seguir los contenidos de la asignatura. Este segundo resultado en principio puede parecer sorprendente, puesto que los alumnos cursan la materia en inglés y cuestiona los resultados de investigaciones que mantienen que los alumnos tienen mayores dificultades cuando aprenden contenidos en una lengua extranjera (Airey, 2009; Hellekjaer, 2010). En nuestro caso, tales diferencias podrían explicarse en relación con la lectura anticipada de textos, gracias a la cual los alumnos son capaces de liberar recursos cognitivos de bajo nivel (reconocimiento de palabras y decodificación) y centrarse en los procesos de alto nivel necesarios para comprender las ideas principales y relacionarlas con el conocimiento previo (Buck, 2001). Otra interpretación, ligada a la anterior, puede estar relacionada con el nivel de competencia en lengua inglesa de los alumnos encuestados (Castilla, Moreno, Cámara y Chamorro, 2012). Como ya se indicó, el nivel requerido para cursar el grado bilingüe es un B2 o superior, un nivel según el cual los usua-

rios son capaces de comprender discursos y conferencias extensas e incluso seguir líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido.

En la tabla 5 se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en los ítems E2, E4, E5 y E6, ya que su p-valor es menor que 0,05. Esto significaría que los alumnos del grupo L2 encuentran más palabras y expresiones desconocidas (E2) pero, como puede comprobarse, ambos grupos tienen dificultades con la terminología específica de la asignatura de Contabilidad Financiera I ya que sus valores superan la media (superiores a 2). Resulta importante destacar que, en general, la asignatura Contabilidad Financiera I tiene una complicación numérica y de aprendizaje de una normativa conceptual. Esta dificultad no es de extrañar puesto que el aprendizaje de los lenguajes de especialidad de cualquier disciplina es complejo y además supone uno de los retos con los que se enfrentan tanto profesores como alumnos.

A nivel más cualitativo se observó que el grupo L2, en líneas generales, era más preci-



Tabla 5. Estrategias cognitivas de los estudiantes.

	<b>Estrategias cognitivas Media (Desviación típica)</b>	<b>L2 inglés</b>	<b>L1 español</b>	<b>ANOVA (P-valor)</b>
E1	Uso lecturas previas como preparación para las clases	2,29 (0,69)	2,09 (0,78)	0,302
E2	Encuentro palabras y expresiones desconocidas	<b>3,00</b> (0,72)	2,41 (0,81)	<b>0,008</b>
E3	Sigo las explicaciones del profesor	3,25 (0,68)	3,28 (0,70)	0,879
E4	Sigo los contenidos de la asignatura	3,29 (0,55)	2,97 (0,57)	<b>0,035</b>
E5	Encuentro ciertos contenidos poco claros	2,75 (0,79)	2,17 (0,56)	<b>0,001</b>
E6	Considero importantes las PPT y otras ayudas visuales en el aula	1,58 (0,65)	<b>3,46</b> (0,74)	<b>0,000</b>
E7	Tengo habilidad para tomar notas en clase	3,25 (0,85)	3,00 (0,63)	0,196

Fuente: datos cuestionario propio (en negrita los valores más altos y en los que hay diferencias estadísticamente significativas).

so y metódico en el uso de dicho vocabulario académico ya que podían seguir los contenidos de la asignatura (E4). Es decir, es posible que el alumnado en español utilice términos contables con un significado diferente al contable incurriendo en serias imprecisiones y poniendo en marcha un proceso de “desaprendizaje” de antiguos hábitos y “reaprendizaje” de nuevos términos que en ocasiones es complicado de realizar (Camacho-Miñano y del Campo, 2014; Dafouz, Camacho-Miñano y Urquía-Grande, 2014; Dafouz y Camacho, 2016; Moreno Alemany, 2008).

Todo esto nos sugiere que las dificultades que se les plantean a nuestros estudiantes no están exclusivamente relacionadas con la lengua inglesa ya que otros estudios contrastan que, con los mismos contenidos y los mismos sistemas de evaluación, no existen diferencias significativas en los resultados académicos entre grupos L1 y L2 (Dafouz y Camacho-Miñano, 2016). De hecho, cuando una asignatura tiene un vocabulario específico y complejo, como es la asignatura de contabilidad financiera, algunos contenidos pueden resultar poco claros (E5) impartidos tanto en español como en inglés. De hecho, la profesora ha constatado en el aula que ambos grupos tienen dificultades en los mismos conceptos.

Otra diferencia estadísticamente significativa y marcadamente distinta entre grupos es la importancia que los alumnos otorgan a las transparencias y al uso que hace el profesor de los recursos multimedia (power point, videos, etc.) en clase (E6). El cuestionario sugiere que dichos recursos son más importantes para los alumnos del grupo L1 que para el grupo L2.

Este resultado en principio resultó sorprendente puesto que la profesora es la misma y los recursos empleados son también similares. Una posible explicación es que los alumnos del grupo L2 afirman prepararse con antelación la materia, comparado con los alumnos del grupo L1 (E1), si bien esta diferencia no es estadísticamente significativa.

Finalmente, resulta interesante observar que la estrategia (E7) relativa a la habilidad de los alumnos para tomar apuntes se aprecia ligeramente más alta en el grupo L2 aunque no es estadísticamente significativa ( $p$ -valor $>0,05$ ). Este resultado contrasta con el estudio de Clerehan (1995) donde se concluía que los alumnos que tomaban apuntes en L2 lo hacían empleando un menor vocabulario y frases incompletas. La respuesta a este punto puede estar vinculada a los materiales alojados en el Campus Virtual. En esta plataforma virtual el profesor “publica” todos los recursos que va a utilizar en clase por lo que los alumnos que se preparan la clase tendrán menor dificultad a la hora de tomar apuntes, puesto que ya están familiarizados con los contenidos que se presentan. Esta interpretación, a su vez, viene respaldada por las respuestas (E1) de los alumnos del grupo L2 cuando declaran prepararse las clases con mayor antelación que el grupo L1 (Camacho-Miñano, et al., 2016). Esta sería una estrategia compensatoria muy eficaz empleada por el alumnado para asegurar la claridad de los conceptos y la comprensión de la materia.

Como última característica general de los resultados de las estrategias cognitivas, es interesante destacar que el grupo L2 es más ho-

mogéneo que el L1 en todas las respuestas analizadas, como se puede observar por el tamaño de las desviaciones típicas de la tabla 5. Esta homogeneidad también podría explicar la dinámica más flexible y cooperativa desarrollada por los alumnos cuyo idioma de instrucción es el inglés.

## 5. Conclusiones

El objetivo principal de este trabajo de investigación era comparar las estrategias de aprendizaje de dos grupos de alumnos del grado en ADE, uno impartido en español (L1) y otro en inglés (L2).

Como conclusión principal debemos destacar que existen diferencias entre las estrategias de aprendizaje empleadas por los dos grupos. Concretamente, son en las estrategias metacognitivas donde más diferencias se han encontrado. Respecto a las preferencias de evaluación, tanto los alumnos del grupo L2 como los del grupo L1 prefieren la evaluación continua. En cuanto a las técnicas de estudio, los alumnos del grupo L2 declaran estudiar todos los días mientras que el grupo L1 admite prepararse los contenidos en fechas más cercanas al examen final. Estos datos se vinculan con la preferencia de tener debates en clase y preferir la evaluación continua, frente al espíritu independiente de los alumnos del grupo L1. Adicionalmente, el grupo L2 cuenta con muchos alumnos que no realizan un trabajo remunerado, comparado con el grupo L1, variable que puede correlacionar con la estrategia de organización más planificada en el día a día. Ambos grupos parten de una nota de selectividad parecida, siendo más homogéneos en el grupo L2.

En cuanto a las estrategias socio-afectivas, a grandes rasgos, los alumnos del grupo L2 se autodefinen como más colaboradores y participativos de media que el grupo L1 y valoran más trabajar en equipo. Los alumnos del grupo L2 tienden recurrentemente a formular muchas preguntas al profesor durante la clase y a contrastar con sus compañeros la terminología de la materia en lengua extranjera. De esta manera persiguen el entendimiento de los contenidos a través de un estilo de aprendizaje cooperativo y colaborativo que dista mucho de la tradicional visión del aula universitaria donde el aprendizaje se limita a lecciones magistrales y toma de apuntes.

Finalmente, en lo referente a las estrategias cognitivas los alumnos del grado L2 afirman que se leen más los temas publicados por el profesor en el Campus Virtual antes de venir a clase. De este modo, pueden seguir mejor la explicación del profesor, sin necesitar tanto el apoyo en los materiales visuales utilizados por el profesor en el aula, por ejemplo, las presentaciones PowerPoint.

Todo ello nos lleva a concluir de manera cauta, dado el tamaño de nuestra muestra y el uso de cuestionarios de auto-evaluación, que muchos de los problemas, por ejemplo, de comprensión oral coinciden en los dos grupos de alumnos analizados. Esto sugiere que, siempre y cuando los alumnos cuenten con un nivel intermedio-alto de competencia en lengua inglesa, recibir las clases en dicho idioma no ha de correlacionar negativamente en los resultados del alumno (Dafouz, Camacho-Miñano y Urquía-Grande, 2014; Dafouz y Camacho-Miñano, 2016; Tatzl, 2011).

En el contexto del estudio es importante recalcar que en la universidad analizada a los alumnos del grado en inglés se les exige tener un nivel de inglés B2. Este resultado tiene implicaciones importantes a la hora de ofrecer grados bilingües en la Educación Superior, puesto que parece más que recomendable exigir un nivel de dominio de inglés como requisito de entrada si queremos que los alumnos puedan cursar sus estudios, sin que el hecho de hacerlo en inglés suponga una desventaja en lugar de un valor añadido.

Desde el punto de vista pedagógico, este estudio sugiere que una metodología docente basada en una nueva dinámica de clase con la interacción constante entre el alumno y el profesor, el aprendizaje cooperativo y colaborativo, así como el uso de sistemas de evaluación continua y materiales docentes accesibles para el alumnado que pueden tener una mayor repercusión en la comprensión y seguimiento satisfactorio de la materia que el lenguaje de instrucción empleado. En esta línea, pues, un mayor uso de recursos didácticos on-line como glosarios de términos inglés-español, videos de apoyo, lecturas complementarias o clases multimedia, pueden servir como apoyo necesario para el mejor rendimiento del alumnado en grupos L2. En última instancia perseguimos que la “enseñanza de estrategias impregne todo el currículo” (Gómez-López, Solaz y Sanjosé, 2014) y que tanto alumnos como profesores sean conscientes de que con

un uso adecuado y eficaz de dichas estrategias el proceso de enseñanza-aprendizaje puede resultar más significativo y provechoso.

Como futuras líneas de investigación, este trabajo pretende aumentar el número de asignaturas, años y disciplinas realizando un estudio longitudinal de estos dos grupos, puesto que la madurez de los alumnos puede influir en las estrategias empleadas, en su actitud en general revirtiendo en otra dinámica de clase. Además, hay que tener en cuenta que nuestra muestra se centra en alumnos universitarios de primer curso de carrera, con características diferentes al resto tales como el grado de ma-

durez y la actitud hacia la carrera que luego va, generalmente, creciendo a medida que van asumiendo la importancia y utilidad de la misma (Coutts, Gilleard y Baglin, 2011).

Los resultados aquí analizados podrían servir de ayuda a las universidades que han puesto en marcha una estrategia de “internacionalización en casa” a través de la implantación de los títulos bilingües. El seguimiento de los alumnos del grado bilingüe versus el grado no bilingüe, una vez graduados, sería esencial para observar el nivel de inserción laboral según hayan desarrollado las distintas estrategias aquí analizadas.

## Referencias bibliográficas

- Abrami, P.C., Bernard, R.M., Borokhovski, E., Waddington, D.I., Wade, C.A. y Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314.
- Airey, J. (2009). *Science, Language and Literacy. Case studies of Learning in Swedish University Physics*. PhD publication. Uppsala Universitet, Sweden.
- Apostolou, B., Hassell J.M., Rebele, J.E. y Watson, S. F. (2010). Accounting education literature review (2006-2009). *Journal of Accounting Education*, 28, 145-197.
- Arquero-Montaño, J.L., Donoso-Anes, J.A., Jiménez-Cardoso, S.M. y González González. J.M. (2009). Análisis exploratorio del perfil demandado para administración y dirección de empresas: implicaciones para el área contable. *Revista de Contabilidad*, 12(2), 181-213.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Bland, J. y Altman, D. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *BMJ*, 314, 572.
- Buck. G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Camacho-Miñano, M.M., y del Campo, C. (2014). Useful interactive teaching tool for learning: clickers in higher education. *Interactive Learning Environments*, 24(4), 706-723.
- Camacho-Miñano, M.M., Urquía-Grande, E., Pascual-Ezama, D., y Rivero-Menéndez, M. (2016). Recursos multimedia para el aprendizaje de la Contabilidad Financiera en los grados bilingües. *Revista Educación XXI*, 19(1), 63-89.
- Casal Madinabeitia, S. (2014). Aprendizaje cooperativo: siete principios básicos para un aprendizaje óptimo entre estudiantes. *Magazin/Extra*, 1, 16-21.
- Castilla Polo, F., Moreno Aguayo, A., Cámara de la Fuente, M. y Chamorro Rufián, E. (2012). En el camino del EEES: La competencia del inglés en los universitarios de empresa. Un análisis en la Universidad de Jaén. *Educade: Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 3, 23-45.
- Chamot, A.U. y O'Malley, J.M. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, CUP.
- Chamot, A.U. (2005) Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-30.
- Cleahan, R. (1995). Taking it down: Note taking practices of L1 and L2 students. *English for Specific Purposes*, 14 (2), 137-155.
- Coutts, R., Gilleard, W. y Baglin, R. (2011). Evidence for the impact of assessment on mood and motivation in first-year students. *Studies in Higher Education*, 36(3), 291-200.
- Dafouz, E. (2011). English as the Medium of Instruction in Spanish Context. A look at teacher discourse. In Ruiz de Zarobe Y. et al. (eds.) *Content and Foreign Language Integrated Learning* (189-210). Berna: Peter Lang.
- Dafouz, E. y Sánchez García, D. (2013). 'Does everybody understand?' Teacher questions across disciplines in English-mediated university lectures: An exploratory study. *Open Journal System*, 5(1), 129-151.

- Dafouz, E., Camacho, M. y Urquía-Grande, E. (2014). 'Surely they can't do as well': a comparison of business students' academic performance in English-medium and Spanish-as-first-language-medium programmes. *Language and Education*, 28(3), 223-236.
- Dafouz, E. (2015) Más allá del inglés: La competencia lingüística multi-dimensional como estrategia para la enseñanza en la universidad internacional. *Educación y Futuro* (32), 15-34.
- Dafouz, E. y Camacho-Miñano, M.M. (2016). Exploring the impact of English-medium instruction on university student academic achievement: The case of accounting. *English for Specific Purposes*, 44, 57-67.
- Gardner, R.C. y MacIntyre, P.D. (1992). A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language teaching*, 25(4), 211-220.
- González González, J.M., Arquero-Montaño, J.L. y Hassall, T. (2009). Pressures and resistance to the introduction of skills in business administration and accounting education in Spain: a new institutional theory analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(1), 85-102.
- Gomez-López, A., Solaz Portolés, J.J. y Sanjosé López, V. (2014). Competencia en lengua inglesa de estudiantes universitarios españoles en el contexto del EEES: nivel de dominio lingüístico, estrategias metacognitivas y hábitos lectores. *Revista de Educación*, 363, 154-183.
- Greenacre, M. (2007) *Correspondence Analysis in Practice*. US: Chapman y Hall.
- Halbach, A., Lázaro Lafuente, A. y Pérez Guerra, J. (2013). La lengua inglesa en la nueva universidad española del EEES. *Revista de Educación*, 362, 105-132.
- Hellekjaer, G.O. (2010). Language matters assessing lecture comprehension in Norwegian English-medium higher education' in Dalton-Puffer, C., Nikula, T. y Smit, U. (eds) *Language Use in Content-and-Language-Integrated Learning*. (233-258). Amsterdam: John Benjamins.
- Jackling, B. y De Lange, P. (2009) Do accounting graduates' skills meet the expectations of employers? A matter of convergence or divergence. *Accounting Education: An International Journal*, 18(4-5), 369-385.
- Jarauta Borrascas, B., y Medina Moya, J. L. (2012). Fuentes y procesos de aprendizaje docente en el contexto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 70(252), 337-353.
- Jiang, L., Zhang, L. J. y May, S. (2016). Implementing English-medium instruction (EMI) in China: teachers' practices and perceptions, and students' learning motivation and needs. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-13. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2016.1231166>
- Jon, J.E. (2013). Realizing internationalization at Home in Korean Higher Education promoting domestic students' interaction with international students and intercultural competence. *Journal of Studies in International Education*, 17(4), 455-470.
- Küster Boluda, I. y Vila López, N. (2012). El docente universitario y sus efectos en el estudiante. *Estudios sobre Educación*, 23, 157-182.
- Lee, Y-H., Hsiao, C. y Ho, C-H. (2014). The effects of various multimedia instructional materials on students' learning responses and outcomes: A comparative experimental study. *Computers in Human Behavior*, 40, 119-132.
- Lizzio, A., Wilson, K. y Simons, R. (2002). University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27, 27-52.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg, y C. Kramersch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. (39- 52). Philadelphia: John Benjamins.
- Louhiala-Salminen. L. y Kankaanranta, A. (2012) Language as an issue in international internal communication: English or local language? If English, what English? *Public Relations Review*, 38(2), 262-269.
- Macaro, E (2001). *Learning strategies in second and foreign language classrooms*. London: Continuum.
- Marañón, C. O. (2015). Estudio contrastivo de la oferta académica de Grado y anterior al Plan Bolonia en las Universidades Públicas de la Comunidad de Madrid. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 231-256.
- Meyer, J.H.F. y Eley, M.G. (1999). The development of affective subscales to reflect variation in students' experiences of studying mathematics in higher education. *Higher Education*, 27, 197-216.
- Montagud Mascarell, M.D. y Gandía Cabedo, J. L. (2014). Entorno virtual de aprendizaje y resultados académicos: evidencia empírica para la enseñanza de la Contabilidad de Gestión. *Revista de Contabilidad*, 17(2), 108-115.

- Moreno Alemany, P. (2008). English content-based approaches to teaching accounting. *Latin American Journal of Content y Language Integrated Learning*, 1(1), 26–34.
- Nilsson, B. (1999). Internationalisation at home—Theory and praxis, *EAIE Forum* 12.
- Norušis, M.J. (2008). *SPSS 16.0 Advanced statistical procedures companion*. Chicago: Prentice Hall.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory (2nd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies*. Alabama: Heinle and Heinle.
- Parey, M. y Waldinger, F. (2011). Studying abroad and the effect on international labour market mobility: evidence from the introduction of ERASMUS. *The Economic Journal*, 121(551), 194-222.
- Pica, T. (2000). Tradition and transition in English language teaching methodology. *System*, 28, 1–18.
- Ramos, A. (2013). Higher Education Bilingual Programmes in Spain. *Porta Linguarum*, 19, 101-111.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in Higher Education*. New York: Routledge.
- Rivero-Menendez, M.J.; Urquía-Grande, E.; López-Sánchez, P. y Camacho-Miñano, M.M. (2017). Motivation and learning strategies in Accounting: Are there differences in English as a medium of instruction (EMI) versus non-EMI students? *Spanish Accounting Review*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rcsar.2017.04.002>
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. En Wenden, A. y Rubin, J (eds.) *Learner strategies in language learning* (15-30). Hernel Hempstead: Prentice Hall.
- So, H-J. y Brush, T.A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers and Education*, 51, 318–336.
- Tatzl, D. (2011). English-Medium Masters' Programmes at an Austrian University of Applied Sciences: Attitudes, Experiences and Challenges. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 252–270.
- Williams, M. y Burden, R. (1999). Students' developing conceptions of themselves as language learners. *The Modern Language Journal*, 83(2), 193-201.
- Zerbini, T., Abbad, G., Mourão, L., y Martins, L. B. (2015). Learning Strategies in a Distance Corporate Course: how do Workers Study?. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), 1024-1041.
- Zlatović, M., Balaban, I., y Kermek, D. (2015). Using online assessments to stimulate learning strategies and achievement of learning goals. *Computers and Education*, 91, 32-45.



ANEXO I  
Grupo de Investigación INTE-R-LICA UCM

---

[No. \_\_\_\_\_] – do not fill in

Dear student,

This anonymous questionnaire is part of a research project investigating lecture comprehension in non-language courses taught in English in higher education. Your answers will help us learn more about students' lecture comprehension in such courses.

Thank you for your assistance!

---

1. Course \_\_\_\_\_

2. Degree: \_\_\_\_\_ University/college \_\_\_\_\_

**I. SOME QUESTIONS ABOUT YOUR BACKGROUND**

3. Are you:  Male  Female

4. Date of birth \_\_\_\_\_

5. Do you work?  Yes  No

6. Do you use English regularly in job related situations?  Yes  No

7. What was your university access exam grade? \_\_\_\_\_

**II. QUESTIONS ABOUT STUDENTS' META-COGNITIVE STRATEGIES (EMC)**

EMC1. What kind of teacher would you like to have?

- A more traditional teacher centred role
- A teacher who corrects students' errors
- A teacher who provides them a model about the topic
- A teacher who provides plenty of in-class student discussions
- A teacher who encourages students to be independent learners.

EMC2. How would you like to be evaluated in Accounting?

- Continuous evaluation
- Only Final Exam

**III. QUESTIONS ABOUT STUDENTS' SOCIO-AFFECTIVE STRATEGIES (ESA)**

ESA1. What is your study style?

- I get more work done when I work with others
- I prefer to work with others
- I prefer to work by myself

ESA 2. What is your learning style?

- Independent: ability to work, and learn, in an autonomous way
- Participant: ability to actively participate in the learning process
- Collaborative: team – working skills.



ANEXO II  
Grupo de Investigación INTE-R-LICA UCM

---

[No. \_\_\_\_\_] – do not fill in

Dear student,

This anonymous questionnaire is part of a research project investigating lecture comprehension in non-language courses taught in English in higher education. Your answers will help us learn more about students' lecture comprehension in such courses.

Thank you for your assistance!

---

3. Course \_\_\_\_\_

4. Degree: \_\_\_\_\_ University/college \_\_\_\_\_

### I. SOME QUESTIONS ABOUT YOUR BACKGROUND

3. Are you:  Male  Female

4. Date of birth \_\_\_\_\_

5. Do you work?  Yes  No

6. Do you use English regularly in job related situations?  Yes  No

7. What was your university access exam grade? \_\_\_\_\_

### II. QUESTIONS ABOUT STUDENTS' COGNITIVE STRATEGIES (EC)

English Medium Instruction is the teaching of non-language subjects through English, such as Economics, Medicine or Political Science, to students for whom English is a foreign language. In the questionnaire, these are called EMI courses/programs/degrees.

E1. Indicate how often you **read in preparation for lectures in English.**

Never  1  2  3  4 For every lecture

E2. Indicate on the scale **to what extent you find words and expressions in the English language lectures unfamiliar.**

All the words are unfamiliar  1  2  3  4 All the words are familiar

E3. Indicate on the scale to what extent you can **follow the lecturer's explanations during English lectures.**

The lecturer's line of thought is difficult to follow  1  2  3  4 The lecturer's line of thought is easy to follow

E4. Indicate on the scale **to what extent you understand the content of the English lectures.**

Impossible to understand  1  2  3  4 Everything is understandable

E5. Indicate on the scale how often you **find unclear contents** during English lectures.

All the time  1  2  3  4 I never want to ask

E6. Indicate on the scale **how important the lecturer's transparencies/ PowerPoint slides, hand-outs or other visual aids** are for your understanding of English lectures.

Very important for understanding  1  2  3  4 Not important for understanding

E7. Indicate on the scale **how difficult it is for you to take notes** during English lectures.

Impossible to take notes  1  2  3  4 Easy to take notes

Do you have any **further comments** or things to add? Answer in your own words/use your L1 if you prefer.

