

# EL GRADO DE ESTUDIOS INGLESES EN LA UNIVERSIDAD DE JAÉN: PASADO, PRESENTE Y FUTURO

**María Luisa Pérez Cañado**  
Departamento de Filología Inglesa  
Universidad de Jaén

## RESUMEN

El presente artículo describe el funcionamiento de un grado lingüístico concreto (el Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Jaén) a lo largo de la última década, con el fin de determinar si se está desarrollando adecuadamente y si está preparando al futuro profesorado para afrontar con éxito los retos planteados por el actual panorama de enseñanza de lenguas extranjeras. Basándose en 4 estudios de carácter cuantitativo y cualitativo con más de 800 participantes en total, ofrece un recorrido por el pasado, presente y futuro de este Grado y proporciona instrumentos, procedimientos y un diseño de investigación replicables en otras investigaciones.

## PALABRAS CLAVE

EEES – ECTS – formación – competencias – metodología – evaluación – coordinación.

## ABSTRACT

The present article centers on a specific case study (the degree in English Studies at the University of Jaén), whose development it traces over the course of the past decade in order to determine whether it is functioning adequately and preparing future graduates to successfully step up to the challenges posed by the current foreign language teaching scenario. Taking 4 quantitative and qualitative studies with over 800 respondents as a basis, it glosses the past, present, and future of the afore-mentioned degree and provides instruments, procedures, and a sample research design replicable in other investigations.

## KEYWORDS

EHEA – ECTS – training – competencies – methodology – evaluation - coordination

## 1. INTRODUCCIÓN

Es incontestable que actualmente estamos viviendo un momento desafiante a la par que estimulante en el ámbito de la educación lingüística; lo que Tudor (2013: 22) denomina un “language challenge”. El profesor de lenguas extranjeras ha de estar preparado para asumir nuevos roles que le permitan afrontar con éxito los escenarios, paradigmas y corrientes pedagógicas que están transformando sustancialmente la faz de la enseñanza de lenguas extranjeras. Ha de estar capacitado para trabajar con un modelo educativo basado en competencias (Perrenoud, 2008); funcionar una nueva variedad de agrupamientos y modalidades organizativas (De Miguel Díaz, 2005); enseñar con metodologías centradas en el estudiante (De Miguel Díaz, 2006); utilizar patrones de evaluación más diversificados (Pérez Gómez et al., 2009); colaborar en mayor medida con colegas de otras áreas (Zabalza Beraza, 2004); poseer una mayor competencia lingüística, en especial, para el desarrollo de la enseñanza plurilingüe (Pérez Cañado, en prensa); y evidenciar motivación, implicación y compromiso con esta innovación pese al incremento en su carga de trabajo y esfuerzo formativo (Michavila Pitarch, 2009).

La responsabilidad de esta formación del profesorado de lenguas extranjeras recae, en los estadios iniciales, principalmente en las universidades, a través de sus nuevos grados en educación lingüística. Dado que la primera promoción de dichas titulaciones se graduó a finales del pasado curso académico, es el momento justo de realizar *stocktaking*, es decir, de contrastar con datos empíricos cómo están funcionando estos programas, proporcionando evidencias sobre sus debilidades y fortalezas, con el fin de reorientarlos, si fuera necesario, para asegurar su correcto funcionamiento.

Éste es precisamente el objetivo del presente artículo. Se centrará en el estudio de un caso concreto –el Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Jaén–, cuyo funcionamiento analizará a través de cuatro estudios que permitirán determinar su evolución a lo largo de la última década (desde 2004-2005 hasta el presente curso académico). Todos los aspectos organizativos y curriculares de los nuevos planes de estudios adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se considerarán (desde competencias hasta evaluación, pasando por agrupamientos, metodología, coordinación e implicación con el nuevo modelo), con el fin de determinar si están desarrollándose adecuadamente y preparando al futuro profesorado para afrontar con éxito los retos planteados por el actual escenario de enseñanza de lenguas extranjeras. Se partirá del pilotaje de Bolonia en la fase pre-ECTS<sup>1</sup>, en el seno de la antigua Licenciatura en Filología Inglesa (*el pasado*), se analizará cómo está funcionando el actual título de Grado tras la graduación de su primera promoción (*el presente*) y se concluirá señalando futuras líneas de actuación y propuestas de mejora basadas en los hallazgos obtenidos y lecciones aprendidas (*el futuro*). A lo largo de este proceso, se evidenciará cómo la trayectoria de este Grado lingüístico en la Universidad de Jaén ha sido una de constante retroalimentación y reajuste en respuesta a los resultados empíricos derivados de los sucesivos estudios realizados, siempre en aras de contribuir a la mejora de la formación ofrecida a nuestros futuros egresados.

---

<sup>1</sup>European Credit Transfer System

## 2. EL PASADO: PILOTAJE DEL ECTS EN LA LICENCIATURA EN FILOLOGÍA INGLESA

### 2.1. Nuestros estudios iniciales

El reajuste pedagógico operado por la implementación del EEES a todos los niveles curriculares y organizativos no se postergó en la Universidad de Jaén hasta el 2010, inicio oficial de los títulos de Grado adaptados al llamado proceso de Bolonia. Comenzó 6 años antes, en 2004-2005, cuando la Licenciatura en Filología Inglesa de nuestra Universidad se acogió al plan piloto para la adaptación al sistema de créditos europeo, junto con otras 13 titulaciones en la comunidad autónoma andaluza. Se modificó el concepto de crédito y el cómputo de trabajo asociado al mismo; se incorporaron competencias y resultados de aprendizaje; se diversificaron las modalidades organizativas y tipos de agrupamiento a través de la inclusión de seminarios ECTS; se promovió la utilización de metodologías y actividades centradas en el estudiante; se implementó una evaluación más diversificada, formativa y transparente; y se desglosaron todos estos aspectos en guías docentes ECTS detalladas y completas.

Al final del primer año de pilotaje, se realizó un estudio preliminar a través de la administración de cuestionarios al profesorado y alumnado implicados (García García 2005). Los resultados fueron enormemente desalentadores: ninguno de los dos colectivos implicados percibió cambio alguno ni consideró que el nuevo sistema implicara una mejoría en el proceso de aprendizaje. Además, el alumnado no veía al profesorado comprometido con el pilotaje ni estimaba que las guías ECTS simplificaran el currículo o la metodología. Para lo único que se consideraba potencialmente útil este nuevo sistema era para favorecer la movilidad internacional en el futuro.

Estos hallazgos evidenciaron la necesidad de continuar trabajando sobre la aplicación del EEES en nuestra entonces Licenciatura en Filología Inglesa, así como de seguir comprobando empíricamente su funcionamiento, algo que hicimos a través de dos proyectos de I+D: ADELEEES (“Adaptación de la enseñanza de lenguas al EEES: Análisis del estado actual, establecimiento de redes europeas y aplicación de los nuevos títulos de Grado”, financiado por el Ministerio Ciencia e Innovación, Ref. EA2008-0173) y FINEEES (“La Filología Inglesa en el Espacio Europeo de la Educación Superior”, evaluado por la ANEP, Universidad de Jaén, Plan de Apoyo a la Investigación, Ref. UJA\_08\_16\_35). El primero de ellos fue eminentemente cualitativo, al diseñar, validar y aplicar cuatro conjuntos de cuestionarios (en inglés y español) a 145 profesores y 324 alumnos de más de 15 titulaciones lingüísticas en toda Europa, con el fin de determinar cómo estaba funcionando el ECTS en términos de competencias, tiempo real de dedicación, aspectos metodológicos y satisfacción (Pérez Cañado, 2010a y 2013; Pérez Cañado et al., 2010). El Proyecto FINEEES, a su vez, complementó estos datos desde el punto de vista cuantitativo, comparando el efecto de la metodología ECTS (en Filología Inglesa) con la tradicional (en Filología Inglesa + Turismo) a través de un estudio cuasi-experimental, con pre-test/post-test y grupo de control. Asimismo, comprendió una parte cualitativa a través de entrevistas grupales (*focusgroup*

*interviews*) con 208 alumnos de los cuatro cursos de ambas titulaciones y triangulación metodológica y de investigación, con el fin de realizar un análisis DAFO del funcionamiento del ECTS en la Universidad de Jaén, comparándolo con la metodología tradicional (Pérez Cañado & Casas Pedrosa, 2010).

## **2.2. Resultados y discusión**

Los resultados de ambas investigaciones permitieron un detallado diagnóstico de nuestro proceso de adaptación a Bolonia en titulaciones lingüísticas, así como la identificación de las principales modificaciones a incorporar a nuestros nuevos estudios de Grado. Al final del proceso de pilotaje e inmediatamente antes del diseño de los nuevos títulos de Grado, tanto alumnado como profesorado son conscientes de la existencia, desarrollo y evaluación de **competencias** (frente al correspondiente a la metodología tradicional, que no está familiarizado con el concepto), si bien reconocen que no siempre se trabajan o evalúan, incluso cuestionándose, por parte del alumnado, si los docentes están preparados para ello. Este hallazgo concuerda con los estudios de Ron Vaz et al. (2006), Nieto García (2007), Madrid & Hughes (2009) y Pérez González (2009), que evidencian que aún es necesaria una mayor toma de conciencia de las competencias, así como orientaciones prácticas que guíen al docente en su actividad profesional.

También se detectan avances en los **tipos de agrupamientos** y **modalidades organizativas** empleados. Hay una tendencia descendente en el empleo exclusivo de la clase magistral y el aprendizaje memorístico de contenidos (también señalado por Ron Vaz & Casanova García 2007), así como un incremento del trabajo autónomo y de las actividades prácticas. Sin embargo, según el alumnado, aún no se están incorporando todos los agrupamientos y modalidades, ya que siguen predominando la utilización del gran grupo y del trabajo individual, y la dicotomía teoría-práctica, con un uso escaso, inexistente o inadecuado del grupo de trabajo, grupo básico, seminarios, talleres o tutorías. Estos resultados son congruentes con los de Madrid & Hughes (2009), que también enfatizan el uso erróneo de seminarios, y de Pascual Garrido (2007), que sugiere que el número de asignaturas que incorporan la variedad de modalidades organizativas y tipos de agrupamiento es escaso. La visión del profesorado es considerablemente más optimista, ya que considera que todas las opciones se están incorporando en mayor medida y la clase magistral teórica se está relegando a un lugar secundario en el desarrollo de su docencia.

Estos resultados son muy similares a los obtenidos para **metodología**. De una parte, el alumnado reconoce que se está haciendo uso de una metodología más activa y participativa en el programa ECTS, al igual que Ron Vaz et al. (2006) y Ron Vaz & Casanova García (2007). La realización de ejercicios prácticos y exposiciones orales, junto con el aprendizaje autónomo, están cada vez más presentes en el currículo, si bien la opción que se sigue empleando en mayor medida continúa siendo la lección magistral. Esto de nuevo diverge del punto de vista del profesorado, que considera que la lección magistral ocupa el sexto lugar, tras otras opciones metodológicas más centradas en el estudiante. Existe, sin embargo, armonía entre ambos colectivos con respecto al escaso uso de la Enseñanza de Lenguas Asistida

por Ordenador (ELAO), los Entornos de Enseñanza Virtual (EEV) y las prácticas externas.

Este último hallazgo se ve reforzado en el apartado de **materiales y recursos**. Aquí, se detectan más similitudes que diferencias entre las percepciones de ambos colectivos. Mientras que las presentaciones PowerPoint y los materiales recopilados o creados por el profesor o bajados de Internet se utilizan frecuentemente, se detecta un escasísimo uso de webquests, wikis, blogs, videojuegos, relato digital o software docente, algo sorprendente si se consideran los resultados tan positivos obtenidos por numerosos estudios en este campo (Brígido Corachán, 2008; Gregori-Signes, 2008; Jordano de la Torre, 2008; O'Dowd, 2008; Pennock-Speck, 2008 y 2009; Zaragoza Ninet & Clavel Arroitia, 2010) que recomiendan la incorporación de estos recursos en el aula de idiomas.

Las mismas tendencias se continúan constatando en la sección de **evaluación**. Según el alumnado, siguen utilizándose procedimientos tradicionales de evaluación, con el predominio de pruebas objetivas de respuesta larga que favorecen la memorización y repetición de contenidos, frente a la visión más optimista del profesorado, que considera que se están acogiendo en mayor medida a la evaluación basada en tareas, proyectos y ensayos. Se consolida, no obstante, la tendencia hacia una evaluación más diversificada, que no depende en exclusiva de un examen final y en la que se reconoce y recompensa en mayor medida el esfuerzo del alumnado (al igual que constataron Ron Vaz & Casanova García, 2007).

Esta divergencia entre profesorado y alumnado desaparece en los apartados referentes a **aspectos organizativos**, donde se evidencia una mayor armonía entre ambos colectivos. Aquí se incluyen 5 sub-aspectos: carga de trabajo, información recibida, solapamientos y carencias, coordinación e implicación del profesorado. Nuestros estudios revelan que la **carga de trabajo** se ha incrementado muy notablemente en el EEES tanto para el profesorado (ya que la preparación de una única asignatura ECTS le supone el 24.1% del tiempo total que debería estar dedicando no sólo a tareas docentes, sino también a labores de investigación y gestión) como para el alumnado (que, de media, dedica 500 horas de trabajo más al año de las que debería). Se detecta, asimismo, un incremento exponencial del trabajo autónomo a lo largo de los 4 años de carrera, con excesivas horas presenciales y acumulación del trabajo especialmente al final de cada cuatrimestre.

A su vez, la **información recibida** sobre el sistema ECTS se sigue considerando insuficiente (dato que concuerda con los estudios de Pascual Garrido, 2007 y Madrid & Hughes, 2009), si bien las guías ECTS ahora sí se estiman claras y útiles. Las principales **lagunas** identificadas afectan a la insuficiente presencia del inglés instrumental en la carrera, en especial, en su vertiente oral, y a la falta de aplicación práctica al ámbito profesional, mientras que los **solapamientos** afectan principalmente a ciertas asignaturas de literatura y gramática, que tienden a repetir contenidos en cursos alternos. La falta de **coordinación** sigue siendo un escollo sustancial. Se detecta entre asignaturas, trabajos asignados e incluso entre la parte teórica y práctica de una misma asignatura. Esto confirma los hallazgos de Ron Vaz et al. (2006), Pascual Garrido (2007) y Madrid & Hughes (2009) y deja en evidencia una de las mayores deficiencias del sistema universitario español, según Zabalza

Beraza (2004): el trabajo desde el individualismo. Es positivo, sin embargo, constatar que el **compromiso** del profesorado con el nuevo sistema ECTS ahora sí es conspicuo y, según los implicados, se está favoreciendo una comunicación más fluida entre ambos agentes del proceso educativo, así como una atención más personalizada (como también señalaran Ron Vaz& Casanova García, 2007 ó Pérez Cañado, 2009).

La **valoración global** del funcionamiento del nuevo sistema es altamente positiva. Si bien se reconoce la incrementada carga de trabajo que supone, también se considera que el ECTS está favoreciendo el aprendizaje, la automotivación, la implicación, la participación, la capacidad crítica y, en definitiva, la mejor preparación del alumnado. Como señalan dos estudiantes:

*“Se disfruta más con las asignaturas, porque no se basan sólo en la transmisión del conocimiento. Al interesarte, ves algo en Internet y de ahí vas investigando más cosas relacionadas.”*

*“Vamos a ser de las promociones mejor preparadas.”*

### 2.3. Propuestas de mejora incorporadas al nuevo Grado

Se constata, pues, el enorme progreso que se ha realizado en 4 años de pilotaje del sistema ECTS, si bien aún quedan por subsanar, mejorar o refinar numerosos aspectos de su implementación de cara a los nuevos títulos de Grado. Todas estas carencias o lagunas se han intentado corregir explícitamente en el nuevo Grado en Estudios Ingleses y mediante proyectos, actividades de formación y publicaciones concretas.

Se ha realizado un esfuerzo consciente por incluir un número reducido y, por ende, factible de competencias en el nuevo título de Grado (40), con un máximo de 5 a desarrollar por asignatura (derivadas de los hallazgos del Proyecto ADELEEEES). Se han desarrollado seminarios ECTS para trabajar las competencias durante cursos académicos completos, que se centran en competencias genéricas clave para el alumnado de la titulación (e.g., comunicación oral y escrita en inglés, uso de recursos electrónicos para favorecer el aprendizaje autónomo o técnicas de investigación) (véase Pérez Cañado, 2011). El Proyecto de Innovación Docente DECOMP (2009-2011) ha validado empíricamente los indicadores, descriptores y criterios de evaluación asociados a 12 competencias genéricas y específicas en el nuevo Grado en Estudios Ingleses, facilitando así su desarrollo y evaluación a pie de aula. Y, por último, se ha publicado un monográfico sobre el tema con la editorial Springer<sup>2</sup>, donde expertos europeos y norteamericanos ofrecen pautas específicas para la concreción práctica de las competencias que se trabajan en grados lingüísticos.

Se ha favorecido, asimismo, una mayor diversificación metodológica y evaluativa, que ahora es real al estar reflejada de modo nítido en las guías docentes (véase Fig. 1).

---

<sup>2</sup>Pérez Cañado, M. L. (Ed.). (2013). *Competency-Based language teaching in Higher Education*. Amsterdam: Springer.

ACTIVIDADES FORMATIVAS CON SU CONTENIDO EN CRÉDITOS ECTS, SU METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, Y SU RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS QUE DEBE ADQUIRIR EL ESTUDIANTE				
Actividades/Metodologías	Créd. ECTS	Horas presenciales	Horas trabajo autónomo del alumno	Competencia/s (códigos)
Clases expositivas en gran grupo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades introductorias</li> <li>• Sesión magistral</li> <li>• Conferencias</li> <li>• Etc.</li> </ul>	1,5	15	22	G3, G4, G8, G9, G11, E1, E16, E22, E27, E28
Clases en grupos de prácticas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prácticas</li> <li>• Laboratorios</li> <li>• Seminarios</li> <li>• Debates</li> <li>• Resolución de ejercicios</li> <li>• Presentaciones/exposiciones etc.</li> </ul>	4,5	45	48	G3, G4, G8, G9, G11, E1, E16, E22, E27, E28
TOTALES	6	60	90	

Fig. 1. Extracto de guía docente ECTS en el nuevo Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Jaén

Para actuar sobre las deficiencias en el uso de las nuevas tecnologías, se han incorporado las TICs en nuestra docencia a través de varios proyectos de innovación docente: ELAO y *data-driven learning* (DDL) para trabajar la producción escrita (cf. Pérez Cañado & Díez Bedmar, 2006); la comunicación mediada por ordenador (CMC) para trabajar la gramática, vocabulario, escritura e interculturalidad (cf. Ware & Pérez Cañado, 2007; Pérez Cañado & Ware, 2009); los podcasts y vodcasts para trabajar la comprensión oral y el vocabulario (cf. Torralbo Jover, 2008); y los entornos de enseñanza virtual y el *blended learning* para desarrollar la competencia léxica (cf. Pérez Cañado, 2010b). Estos proyectos han ido acompañados de estudios cuasi-experimentales con diseño pre-test/post-test y grupo de control y cuestionarios cualitativos para determinar sus efectos en la actuación y actitudes del alumnado.

A su vez, las carencias en inglés instrumental se han subsanado incluyendo 6 asignaturas de esta naturaleza (frente a las anteriores 2) en el nuevo Grado, una de ellas exclusivamente centrada en la competencia oral (*Inglés Hablado*), y los solapamientos se han resuelto siguiendo un enfoque cronológico en las asignaturas de literatura inglesa (*Introducción a la literatura en lengua inglesa / Literatura inglesa hasta 1660 / Literatura inglesa 1660-1890 / Literatura inglesa desde 1890 hasta nuestros días*).

El incremento de la información que llega a ambos colectivos también ha sido considerable. Se ha ofertado un curso cero (*Abandono y fracaso en idiomas modernos en la Universidad de Jaén* (Ref. PDI23B)) al alumnado de 1º con el fin de familiarizarle con los rasgos básicos de la metodología ECTS, los recursos académicos disponibles en la Universidad de Jaén, el Plan de Acción Tutorial y técnicas de estudio. El profesorado, a su vez, ha recibido información al final de cada cuatrimestre sobre el número de horas que sus estudiantes han invertido a la semana en asistencia a clase, trabajo autónomo y en equipo,

tutorías o búsquedas bibliográficas, junto con sugerencias para evitar la sobrecarga de trabajo. También han recibido un curso de formación específico (“*Adapting methodologically to the ECTS: from Theory to Practice*”) para trabajar de modo práctico los aspectos organizativos y curriculares del EEES y superar los falsos mitos relacionados con el proceso de Bolonia.

Por último, se ha realizado un notable esfuerzo por aumentar la coordinación entre los distintos colectivos. Entre los alumnos, a través de un proyecto de *mentoring* (Proyecto LUMEN) que lleva funcionando ya 5 años. Y entre el profesorado, por medio de seminarios mensuales donde se han compartido buenas prácticas docentes con compañeros de otras universidades españolas, europeas y norteamericanas y donde se ha favorecido el debate, el diálogo y la valoración compartida de lo que estamos haciendo como docentes y de lo que podemos mejorar. Esta discusión también se ha promovido a través de mesas redondas (e.g. 34th AEDEAN Conference en 2010), simposios (e.g. VI Foro de Vigo en 2009) y publicaciones monográficas (e.g. un volumen monográfico de *GRETA Journal*, un volumen de Peter Lang en el seno de su serie *Linguistics Insights* o una sección monográfica en la revista *Lenguaje y Textos*) sobre el tema.

### **3. EL PRESENTE: ESTUDIO DE SEGUIMIENTO DEL GRADO EN ESTUDIOS INGLESES**

¿Han surtido efecto estas propuestas de mejora basadas en nuestros datos empíricos? Ésta es la pregunta a la que pretende dar respuesta esta siguiente sección. Tras la graduación de la primera promoción de Estudios Ingleses en la Universidad de Jaén (2013-2014), se han vuelto a replicar los estudios sobre el funcionamiento del EEES en nuestra titulación, con el fin de determinar si las modificaciones efectuadas han sido suficientes, si el desarrollo de nuestro Grado es adecuado y cómo debemos continuar mejorando.

#### **3.1. Objetivos**

Los objetivos concretos de nuestro estudio de seguimiento han sido los siguientes:

1. Diagnosticar las principales debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del desarrollo del Grado en Estudios Ingleses y del sistema ECTS en el seno del mismo.
2. Comparar los resultados obtenidos con los del pilotaje del ECTS en la Licenciatura en Filología Inglesa en 2010, inmediatamente antes de la implantación del nuevo Grado, con el fin de constatar la evolución del proceso de Bolonia en nuestra titulación.
3. Realizar propuestas de mejora con el fin de perfeccionar el funcionamiento del sistema ECTS y coadyuvar a las decisiones que hayan de adoptarse de cara a la reorientación o modificación del nuevo título en posteriores cursos académicos.

### 3.2. Instrumentos

Con el fin de alcanzar los objetivos de nuestro estudio, se han utilizado los cuestionarios diseñados, pilotados y validados (con un  $\alpha$  de Cronbach de 0.896 para el cuestionario de alumnado y de 0.914 para el de profesorado) en el seno del Proyecto ADELEEEES, concretamente los cuestionarios de satisfacción con el funcionamiento del Grado en Estudios Ingleses (uno para el alumnado y otro para el profesorado).

El cuestionario para medir la satisfacción de ambos agentes implicados se divide en 9 secciones temáticas, de acuerdo con el protocolo de seguimiento de los títulos oficiales en la Universidad de Jaén y los datos obtenidos en estudios realizados con anterioridad en la titulación de Filología Inglesa de la Universidad de Jaén (Pérez Cañado, 2010a; Pérez Cañado & Casa Pedrosa, 2010). Los distintos aspectos que se consideran se agrupan en torno a “Información recibida” (5), “Instalaciones y servicios” (9), “Planificación y coordinación” (8), “Objetivos y competencias” (5), “Metodología” (8), “Evaluación” (4), “Atención al alumnado” (5), “Implicación del profesorado” (2) y “Observaciones generales sobre el Grado” (1). Suman un total de 47 ítems, si bien el último es una invitación a comentar cualquier otro aspecto no recogido en los ítems ya señalados. Los cuestionarios son prácticamente idénticos para alumnado y profesorado, a excepción de la formulación de algún ítem en las partes de atención al alumnado e implicación del profesorado (véase cuestionario para el alumnado en el *Apéndice*).

### 3.3. Participantes

Los cuestionarios se han administrado a todos los implicados en el desarrollo del nuevo Grado: profesorado y alumnado de 1º, 2º, 3º y 4º. El número total de participantes ha ascendido a 121. El colectivo más numeroso ha sido el del alumnado de 2º (31%) y 1º (26%). 19 alumnos han respondido al cuestionario en 3º (13%) y 28 en 4º (23%). Tan sólo 8 profesores lo han cumplimentado (7%) (véase Fig. 2).

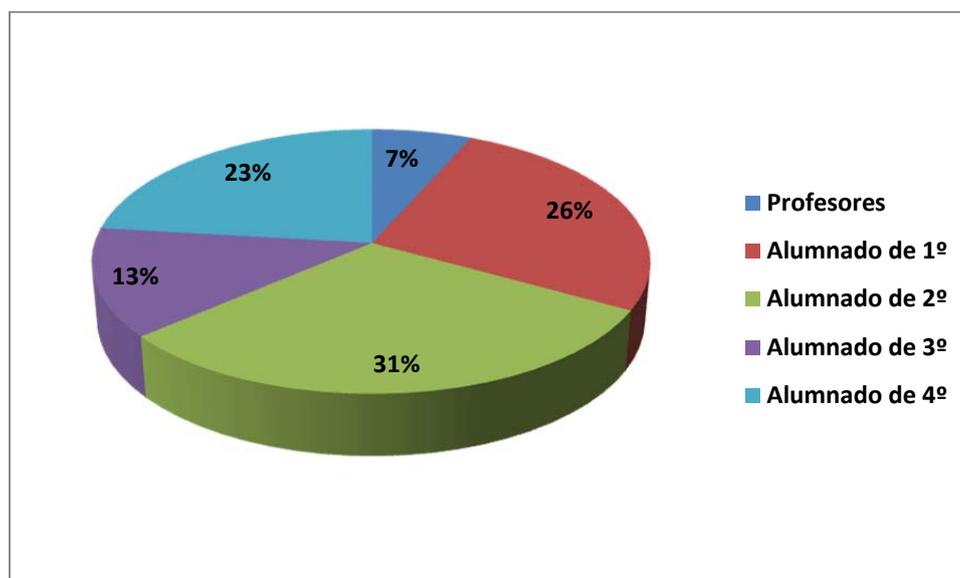


Fig. 2. Número total de participantes en el estudio

### 3.4. Metodología Estadística

Utilizando el programa SPSS (versión 20.0), se ha trabajado con los siguientes estadísticos descriptivos:

- 1.1. Estadísticos de tendencia central:
  - 1.1.1. Media
  - 1.1.2. Mediana
  - 1.1.3. Moda
- 1.2. Estadísticos de dispersión:
  - 1.2.1. Rango
  - 1.2.2. Desviación típica

### 3.5. Resultados y Discusión

#### 3.5.1. Profesorado

El profesorado encuestado es crítico y optimista a partes iguales. La **información recibida** sobre aspectos relacionados con el nuevo Grado se considera adecuada en términos generales. Parece ser, por tanto, que los 6 años de pilotaje del crédito europeo y los seminarios transversales organizados sobre el ECTS han surtido efecto en este sentido. Los dos apartados sobre los que la información proporcionada se considera menor afectan a los procedimientos de atención a quejas y reclamaciones y a las orientaciones para la elaboración y defensa de los Trabajos de Fin de Grado (TFGs), que son justamente los más novedosos en el nuevo Grado.

También se consideran bastante o muy adecuados los **servicios e instalaciones**. El profesorado tan sólo mejoraría los espacios destinados al trabajo y estudio autónomos, y los recursos bibliográficos de la UJA.

En el apartado de **planificación y coordinación**, los docentes son notablemente más críticos. El aspecto más claramente mejorable afecta al número de alumnos por grupo, que se considera excesivo para la efectiva ejecución del sistema ECTS. Son, asimismo, conscientes de la necesidad de incrementar la coordinación entre el profesorado que imparte asignaturas de un mismo módulo y a la hora de programar la realización y entrega de trabajos. Este hallazgo es especialmente relevante, ya que parece ser que los docentes son más conscientes de la necesidad de evitar la sobrecarga del alumnado a la hora de asignar trabajos (en especial al final de los cuatrimestres), dato que se evidenció en Pérez Cañado & Casas Pedrosa (2010) y que se trasladó al profesorado implicado.

También parece ser que se ha avanzado considerablemente en el desarrollo y evaluación de **competencias**. Ahora se considera que están claramente establecidas y que se están trabajando (frente a lo hallado por Pérez Cañado, 2010a y Pérez Cañado et al., 2010), aunque no se ve que se estén concretando en resultados tangibles de aprendizaje ni, sobre todo, que estén capacitando al alumnado en mayor medida para su incorporación al mundo laboral. Es decir, los efectos prácticos del trabajo por competencias aún están por evidenciarse.

La visión del profesorado es considerablemente más positiva en los dos apartados siguientes, referentes a **metodología** y **evaluación**. Alberga una

opinión muy optimista de la utilización de los distintos tipos de agrupamientos, modalidades organizativas y diversidad metodológica, así como de los materiales y recursos disponibles (esto concuerda plenamente con los hallazgos de Pérez Cañado, 2010a y 2013). Sin embargo, no observa mucha diferencia entre la metodología seguida en las clases presenciales y en los seminarios, y tampoco considera que las actividades desarrolladas en estos últimos mejoren las condiciones para el aprendizaje del alumnado. Por tanto, ofrecer más orientaciones prácticas sobre la tipología de actividades que se puede desarrollar en los seminarios ECTS podría resultar de gran utilidad en este sentido. Sería, asimismo, beneficioso ofrecer sesiones prácticas sobre la evaluación de competencias, ya que el profesorado no opina que se esté haciendo adecuadamente. Al igual que no se constataban resultados tangibles de aprendizaje en el apartado de competencias, aquí tampoco se considera que el sistema ECTS optimice los resultados de aprendizaje, dato que viene a reforzar la consistencia interna de nuestros hallazgos.

Por último, en los apartados 7 y 8 (**atención al alumnado e implicación del profesorado**), los encuestados son notablemente más escépticos. No consideran que el alumnado esté aprovechando al máximo las tutorías y tiene dudas acerca de la utilidad de los programas de atención al alumnado. Son críticos, asimismo, con su propio grado de implicación y compromiso con el nuevo sistema de créditos y señalan que está suponiendo una dedicación y esfuerzo excesivos, y repercutiendo en la dedicación a otras tareas de investigación y gestión:

*“Es muy difícil llevar a cabo todo este proceso con esta cantidad de trabajo, tareas docentes, número de alumnos y tantos recortes.”*

*“La falta de recursos, principalmente falta de profesorado para atender corrección de trabajos y tutoriales, afecta muy negativamente el desarrollo de esta metodología.”*

### 3.5.2. Alumnado

El alumnado que está comenzando el Grado en Estudios Ingleses es el que alberga una visión más positiva de su funcionamiento.

No obstante, reclaman más **información** en general, sobre todo en lo referente al sistema de atención a quejas y reclamaciones, y a los programas de movilidad, algo lógico dado que pueden disfrutar de ellos desde su 2º año de carrera. Sin embargo, se trata del curso que menos crítico es en esta sección, posiblemente debido a que tienen reciente la charla informativa que reciben en la Jornada de Recepción de Estudiantes de Nuevo Ingreso en septiembre.

Se muestran muy satisfechos con las **instalaciones y servicios** de la UJA, si bien coinciden con el profesorado en que los espacios destinados al trabajo autónomo son mejorables, al igual que los utilizados para tutorías, clases prácticas y seminarios.

Su valoración es también esencialmente positiva en aspectos de **planificación y coordinación**. Señalan, no obstante, que hay un excesivo

número de alumnos por clase (especialmente notable en 1º) y una sobrecarga de trabajo independiente. Son críticos, asimismo, con la distribución de modalidades organizativas, algo que refleja la eliminación de los seminarios en el nuevo Grado, frente a su utilización en el pilotaje ECTS de la Licenciatura en Filología Inglesa. Sería beneficioso, por tanto, volver a incluirlos en las modalidades organizativas.

El alumnado de primer curso también coincide con el profesorado en el apartado de **competencias**, ya que no considera que éstas les estén capacitando en mayor medida para la incorporación al mundo laboral. Son, en general, el curso más escéptico con el desarrollo y la evaluación de competencias.

Están, sin embargo, altamente satisfechos con la **metodología** seguida. Los hallazgos en este apartado refuerzan la consistencia interna de nuestro estudio. El elevado número de estudiantes (apartado 3) está dificultando la participación e implicación del alumnado, y la falta de diversidad en las modalidades organizativas (apartado 3) hace que el alumnado detecte escasa variedad metodológica y no aprecie la diferencia entre la metodología seguida en las clases presenciales y en los seminarios, que no se consideran útiles.

Su visión de los **aspectos evaluativos** es la más optimista de todas, quizás porque aún no los han experimentado en la práctica, dado que la encuesta se ha realizado al inicio del curso académico.

Los **últimos dos apartados** evidencian la necesidad de incrementar la información acerca de los programas de atención al alumnado y de promover la utilización de las tutorías desde el inicio del Grado. En general, el alumnado que está iniciando Estudios Ingleses considera que el profesorado está comprometido con la nueva metodología, si bien reclama un mayor esfuerzo por parte de éste por motivar a los estudiantes.

La insatisfacción con el desarrollo del Grado aumenta de 1º a 2º. Se trata de un curso muy implicado, como refleja el alto grado de participación de su alumnado y las numerosas respuestas obtenidas a la pregunta abierta.

La **información recibida** parece ser más deficiente que en primer curso. El único apartado valorado positivamente afecta a las guías académicas, que, según este grupo de encuestados, ofrecen una visión clara de los contenidos de las asignaturas. Los encuestados reflejan la necesidad de aumentar la información acerca de programas de movilidad y los sistemas de atención a quejas y reclamaciones. El interés por los TFGs también se incrementa.

La valoración de este colectivo de las **instalaciones y servicios** es, sin embargo, más positiva que la de ningún otro. Es tan sólo más crítica con las aulas de informática y los laboratorios de idiomas.

En general, el alumnado de 2º tampoco está descontento los aspectos de **planificación y coordinación**. Sin embargo, el trabajo independiente aumenta en este curso, tornándose excesivo en comparación con otros tipos de trabajo del sistema ECTS. También surgen las primeras deficiencias y solapamientos, que coinciden plenamente con los obtenidos en los estudios llevados a cabo por Pérez Cañado et al. (2010) y Pérez Cañado & Casas Pedrosa (2010). Se reclama mayor peso para la lengua instrumental, algo que ya se detectó en las precitadas investigaciones y que se subsanó en el actual

título de Grado, pasando de 2 a 6 asignaturas de inglés instrumental. Sin embargo, no parecen ser suficientes:

*“Creo que se da demasiada importancia a las literaturas ya que no nos servirán de nada en el mundo laboral ni en docencia ni en traducción. (...) Se le debería dar más peso a asignaturas como inglés instrumental, que te ayudan a manejarte en las demás asignaturas y mejorar tu inglés.”*

*“Creo que se le da demasiada importancia a las asignaturas como literatura y no tanta a las relacionadas con gramática, cuando debería ser al revés ya que éstas nos serán más útiles para el mundo laboral.”*

*“Debería haber más asignaturas en las que se trabajen las distintas destrezas en inglés y menos asignaturas teóricas.”*

Tampoco parece que las otras asignaturas incluidas en las materias y módulos de inglés instrumental (*Técnicas de estudio y análisis en lengua inglesa*, *Técnicas de estudio y análisis en literatura inglesa* y *Variedades del inglés en el mundo contemporáneo*) se estén impartiendo o percibiendo como tales.

Asimismo, se detectan solapamientos entre *Técnicas de estudio y análisis en lengua inglesa* e *Introducción a la lingüística descriptiva inglesa*. Por tanto, habría que aumentar la coordinación no sólo entre asignaturas de un mismo módulo (que ahora sí se viene haciendo), sino también entre las que guardan relación aunque pertenezcan a módulos diferentes.

La valoración que realiza este grupo de los **objetivos y competencias** es, en términos generales, negativa y concuerda con la de sus compañeros de primer curso: tan sólo se valora su concreción en las guías docentes. También coinciden con 1º en su visión de la **metodología**: ésta es, en términos globales, adecuada, si bien no perciben diversidad metodológica, diferencia entre clases presenciales y seminarios, o suficiente participación por parte del alumnado.

Con la **evaluación**, este colectivo es notablemente más crítico (quizás precisamente porque sí han tenido ocasión de experimentarla). Consideran que sí se han diversificado los procedimientos de evaluación, pero los restantes aspectos incluidos en esta apartado (evaluación de competencias, optimización de los resultados de aprendizaje, reflejo del trabajo del alumnado) son valorados muy negativamente.

En las **últimas dos secciones**, se sigue detectando la misma tendencia discernida en 1º. Falta información sobre el Plan de Acción Tutorial y los programas de atención al alumnado y se siguen utilizando las tutorías muy escasamente, si bien aquellos alumnos que sí las han usado muestran un alto grado de satisfacción con las mismas. El grado de compromiso del profesorado con la nueva metodología continúa siendo considerablemente alto (aunque es ligeramente menor que en 1º) y se sigue opinando que los docentes deberían esforzarse más por motivar al alumnado.

En 3º y 4º, muchas de las tendencias que venimos observando se reafirman, si bien la visión general del Grado que albergan estos cursos es más positiva que la de sus compañeros de 2º.

Una vez más, la **información** recibida resulta claramente insuficiente, en especial en lo referente a las orientaciones sobre los TFGs, que al final del Grado cobra mayor relevancia. Al igual que en 2º, el único aspecto valorado positivamente afecta a la información proporcionada por las guías académicas.

De nuevo como en el curso precedente, el alumnado de 3º y 4º valora muy positivamente las **instalaciones y servicios**, excepto las aulas de informática y los laboratorios de idiomas, cuya accesibilidad se considera susceptible de mejora.

Coinciden también con sus compañeros de otros cursos en la necesidad de aumentar el inglés instrumental en la carrera (*“Deberían poner más inglés práctico!!”*) y de incrementar la **coordinación** entre profesores y asignación de trabajos. Los solapamientos se acentúan en este curso, señalándose en espacial aquellos entre *Inglés instrumental 2* e *Inglés hablado; Técnicas de estudio y análisis en lengua inglesa, Introducción a la lingüística descriptiva inglesa* y *Gramática: morfología y semántica*; y *Literatura e Historia y cultura*.

La valoración que este colectivo realiza sobre **competencias y metodología** es, sin embargo, más optimista que la de 2º curso. Tan sólo son críticos con la incorporación al mundo laboral favorecida por la enseñanza basada en competencias, la diversidad metodológica, la utilización de los seminarios y la participación estudiantil en clase, temas recurrentes en otros cursos que permitir discernir una clara tendencia.

La **evaluación** en general también funciona bien, según el alumnado de los últimos dos cursos, excepto la diversidad en los procedimientos de evaluación:

*“Yo creo que se debería tener más en cuenta los trabajos, asistencia a clase, participación, empeño y esfuerzo en la asignatura, de lo que se tiene en cuenta y así favorecer más al estudiante, ya que hay profesores que sólo tienen en cuenta el examen.”*

Por último, los **dos apartados finales** se valoran muy positivamente. Aunque sigue siendo insuficiente la información sobre el PAT, la asistencia a las tutorías y la satisfacción con las mismas se incrementa en este curso. Los estudiantes también consideran –más que en ningún otro curso- que el profesorado está implicado con el Grado y que los docentes promueven la motivación.

En definitiva, aunque el alumnado de 3º y 4º es consciente de que la metodología puede requerir un mayor esfuerzo por su parte, está satisfecho en general e incluso pide un sistema más participativo, que favorezca la independencia e iniciativa del estudiante:

*“Estoy satisfecha con el Grado, pero recomiendo que (...) se ayude [al alumnado] a participar en clase, para ayudar a sus propias ideas a desarrollarse (...).”*

*“Es positivo porque nos da más independencia como alumnos.”*

### 3.6. Comparación con los estudios anteriores

Si comparamos estos resultados con los de estudios previos sobre el funcionamiento del plan piloto para la implantación del crédito europeo en Filología Inglesa, constatamos que hemos evolucionado en muchos aspectos, pero que aún tenemos que seguir actuando sobre ciertos puntos negativos que persisten.

Los años de pilotaje han conseguido que el profesorado esté familiarizado con el nuevo sistema de créditos y que sea más crítico con lo que implica (frente a la visión esencial positiva obtenida en Pérez Cañado, 2010a). Las guías docentes, al igual que en los estudios anteriores (Pérez Cañado et al., 2010 y Pérez Cañado & Casas Pedrosa, 2010), se consideran claras y útiles, siendo el aspecto más altamente valorado del primer apartado. Sin embargo, se ha de incrementar la **información** que llega al alumnado, sobre todo en lo referente a movilidad, al procedimiento de atención a quejas y reclamaciones, y a los TFGs, algo que también se constató en las precitadas investigaciones.

Nuestros resultados también concuerdan plenamente con los obtenidos en Pérez Cañado et al. (2010) y Pérez Cañado & Casas Pedrosa (2010) en la valoración positiva por parte de ambos colectivos de las **instalaciones y servicios**. Lo único susceptible de mejora es la accesibilidad a las aulas de informática y la capacidad de los laboratorios de idiomas.

La evolución en la **coordinación y planificación** es especialmente interesante. Hay dos aspectos que difieren de los hallados en estudios anteriores. De una parte, se constata la necesidad de reducir el tamaño de los grupos para poder implementar adecuadamente el crédito europeo y favorecer la participación estudiantil. Esto no ocurría en la Licenciatura en Filología Inglesa, donde los grupos tenían en torno a 25 alumnos. Y de otra, se observa que el profesorado es ahora más consciente de la necesidad de coordinarse con los compañeros de asignaturas afines y en la asignación de trabajos (algo que no ocurría en los estudios previos) para evitar la sobrecarga de trabajo del alumnado. Esta carga es ahora mucho menos pronunciada que en los estudios del pilotaje ECTS en Filología Inglesa, dato muy positivo para asegurar el correcto funcionamiento del Grado.

Sin embargo, nuestros resultados concuerdan con los de Pérez Cañado et al. (2010) y Pérez Cañado & Casas Pedrosa (2010) en lo que a solapamientos y carencias se refiere. Se detecta una mayor necesidad de coordinación entre asignaturas de módulos diferentes pero contenidos afines para evitar solapamientos. Asimismo, sigue habiendo carencias en inglés instrumental práctico según el alumnado; aunque éste se ha incrementado notablemente en el nuevo plan de estudios, sigue resultando insuficiente.

En el apartado de **competencias** también se ha avanzado. Ambos colectivos son conscientes de su desarrollo y evaluación, si bien ahora falta concretar sus resultados prácticos. También sería aconsejable orientación adicional en este apartado, sobre todo para su evaluación.

Es positivo constatar que en temas de **metodología y evaluación**, la visión de ambos colectivos es mucho más armoniosa que en estudios anteriores, donde existían numerosas diferencias estadísticamente

significativas entre alumnado y profesorado. Sigue faltando diversidad en ambos aspectos y el uso de los seminarios continúa siendo deficiente (al igual que se evidenció en Pérez Cañado & Casas Pedrosa, 2010).

Por último, nuestros hallazgos son muy similares a los de Pérez Cañado (2010a) y Pérez Cañado & Casas Pedrosa (2010) en las secciones de **atención al alumnado** e **implicación del profesorado**. Aquí de nuevo hay armonía entre ambos colectivos. Sigue siendo aconsejable potenciar las tutorías y publicitar el PAT. También continúa siendo alto el grado de compromiso de los docentes con el nuevo sistema de créditos, tanto desde su propio punto de vista como desde la perspectiva del alumnado. Aunque el ECTS implique una carga de trabajo acrecentada, el alumnado considera que bien merece la pena por la mejor preparación que les proporciona, al igual que se evidenció en Pérez Cañado & Casas Pedrosa (2010).

#### **4. EL FUTURO: LÍNEAS DE ACTUACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA**

El presente artículo nos ha permitido glosar la evolución del Grado en Estudios Ingleses en nuestra Universidad a lo largo de la última década. Hemos constatado que el proceso de pilotaje, diseño, implantación y desarrollo del nuevo Grado ha estado guiado por sucesivos y continuados proyectos de investigación, cuyos datos se han empleado para modificar, reorientar y mejorar la formación de nuestros futuros egresados lingüísticos. Ha sido muy positivo observar cómo se ha ido actuando con acciones específicas sobre cada una de las carencias o lagunas detectadas, hasta conseguir que el alumnado sea consciente de la existencia, desarrollo e importancia de las competencias; de la variedad de agrupamientos, modalidades y metodologías centradas en el estudiante que tiene a su disposición y que está experimentando como estudiante; de los nuevos patrones de evaluación más formativa y diversificada que han de utilizarse; de la mayor competencia lingüística que ha de evidenciar y que está adquiriendo a través de una carga de inglés instrumental incrementada; y de la importancia de la colaboración, implicación y compromiso que se ha de tener en la enseñanza, aspectos todos ellos esenciales para afrontar con éxito su propia práctica docente en el futuro, como señalábamos en la introducción.

No obstante, y siempre con el empeño de continuar mejorando el desarrollo de nuestro Grado y de la formación que éste ofrece, nuestro estudio de seguimiento también nos ha permitido detectar ciertas debilidades sobre las que conviene continuar trabajando y que se han propuesto como futuras líneas de actuación en el plan de mejora de nuestra memoria de seguimiento.

1. En primer lugar, se va a incrementar la información que llega al alumnado sobre movilidad, procedimientos de atención a quejas y reclamaciones, y Trabajo de Fin de Grado. En este sentido, además de las Jornadas de Recepción de nuevos alumnos, donde se incluyen estos aspectos, se están organizando reuniones por cursos en el seno de horario lectivo para tratarlos. También está en prensa un libro con

orientaciones prácticas para la realización de Trabajos de Fin de Grado<sup>3</sup>, cuyos capítulos se facilitarán electrónicamente al alumnado.

2. Asimismo, se ha sugerido a las Dirección del Departamento de Filología Inglesa que se organicen reuniones de coordinación no sólo entre el profesorado que imparta asignaturas de un mismo módulo, sino entre aquéllas que pertenezcan a módulos diferentes pero tengan contenidos relacionados, con el fin de evitar los solapamientos detectados.
3. También se está potenciando la participación del alumnado y profesorado del Grado en el Plan de Acción Tutorial, incrementando el uso de las tutorías y el número de talleres ofertados en el seno del mismo para el desarrollo de competencias y la realización y defensa del TFG.
4. Se han trasladado las lagunas detectadas en el Grado (en especial, las referentes al inglés instrumental) a la Comisión de Seguimiento del mismo, con el fin de que las estudie y tenga en cuenta de cara a futuras modificaciones o reestructuraciones del título.
5. En el presente curso académico, se organizará un seminario para todos los departamentos implicados en la impartición del Grado con orientaciones prácticas para la evaluación de competencias y el establecimiento de un sistema coordinado de evaluación de las mismas para asegurar la adquisición de competencias por parte de los alumnos a lo largo del desarrollo de la enseñanza.
6. Por último, cada curso académico se replicará la administración de encuestas al alumnado y profesorado de los 4 cursos del Grado para contrastar los resultados con los previamente obtenidos. Se realizarán también *focusgroup interviews* con ambos colectivos para favorecer la triangulación metodológica y de fuentes y reforzar así la fiabilidad de los datos, con el fin de continuar basando las decisiones tomadas en resultados objetivos derivados de investigaciones válidas y fiables.

Estas líneas de actuación nos permitirán continuar con ese incesante proceso de *stocktaking* que ha caracterizado al Grado de Estudios Ingleses en la Universidad de Jaén durante los últimos 10 años. Tal y como destacábamos al inicio de este artículo, en el ámbito de enseñanza de lenguas, “Change [...] is happening now” (Marsh, 2013: 138). Lo que las universidades europeas han de decidir es cómo afrontar ese cambio. En la Universidad de Jaén, que se ha tomado aquí como un estudio de caso, hemos optado por afrontarlo desde el análisis empírico de resultados, la respuesta flexible a las deficiencias diagnosticadas, la comunicación con el alumnado y la colaboración con el profesorado, siguiendo así el paradigma que Coyle (2011) denomina “evidence-based practice”, es decir, la investigación siempre al servicio de la pedagogía para contribuir a su mejora constante. Como señala Kumaravadivelu (2001: 55), “in any educational reform, teachers and teacher educators constitute pivotal change agents”. Es, pues, nuestra responsabilidad formar a esos futuros docentes para afrontar el reto del cambio desde nuestras universidades y nuestros Grados.

---

<sup>3</sup> Pérez Cañado, M. L. & Pennock-Speck, B. (Eds.). (En prensa para 2014). *How to write and present a research project*. Universitat de València: Educació. Laboratori de Materials.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BrígidoCorachán, A. M. (2008). Collaborative e-learning in the European Higher Education Area (EHEA): Towards a peer-assisted construction of knowledge. *GRETA. Revista para Profesores de Inglés*, 16, 14-18.
- Coyle, D. (2011). Setting the CLIL agenda for successful learning: What pupils have to say. Plenary conference at the *II Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.
- De Miguel Díaz, M. (ed.). (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio en el marco del EEES*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De Miguel Díaz, M. (ed.). (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- GarcíaGarcía, L. (2005). European higher education area at the University of Jaén. First steps towards a common European higher education and research space. Ponencia invitada en la Universidad de Leeds.
- Gregori-Signes, C. (2008). Integrating the old and the new: Digital storytelling in the EFL language classroom. *GRETA. Revista para Profesores de Inglés*, 16, 43-49.
- Jordano de la Torre, M. (2008). Propuesta para la práctica y evaluación de la competencia oral en los estudios de Turismo a distancia de acuerdo con el EEES. *GRETA. Revista para Profesores de Inglés*, 16, 50-57.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Towards a postmethodpedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560.
- Madrid Fernández, D. & Hughes, S. (2009). The implementation of the European credit in initial foreign language teacher training. En M. L. Pérez Cañado (Ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System: Facing the Challenge* (pp. 227-244). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Marsh, D. (2013). *The CLIL trajectory: Educational innovation for the 21st century iGeneration*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Michavila Pitarch, F. (2009). Preface. En M. L. Pérez Cañado (Ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System: Facing the Challenge* (pp. 9-16). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nieto García, J. M. (2007). Sobre convergencia y uniformidad: La licenciatura en Filología Inglesa desde la perspectiva de un coordinador de titulación. En *Actas de las II Jornadas de trabajo sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en las universidades andaluzas* (actas en CD). Granada, 30-31 de octubre de 2007.
- O'Dowd, R. (2008). Assessing online language learning in the European Higher

Education Area. *GRETA Journal*, 16, 58-64.

- Pascual Garrido, M. L. (2007). Problemas y soluciones de la implantación de créditos ECTS en la titulación de Filología Inglesa en la UCO. En *Actas de las II Jornadas de trabajo sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en las universidades andaluzas* (actas en CD). Granada: Universidad de Granada.
- Pennock-Speck, B. (2008). The implementation of ICT in the second-cycle History of the English Language module at the Universitat de València. *GRETA. Revista para Profesores de Inglés*, 16, 65-70.
- Pennock-Speck, B. (2009). European convergence and the role of ICT in English Studies at the Universitat de València: Lessons learned and prospects for the future. En M. L. Pérez Cañado (Ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System: Facing the Challenge*, (pp. 169-185). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pérez Cañado, M. L. (2009). The European Credit Transfer System: Enhancing Creativity in Teachers and Students. *Humanising Language Teaching*, 11(1). <<http://www.hltmag.co.uk/feb09/mart03.htm>>.
- Pérez Cañado, M. L. (2010a). La adaptación metodológica de la enseñanza de lenguas al EEES: Un estudio europeo. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 5, 155-176.
- Pérez Cañado, M. L. (2010b). Using VLE and CMC to enhance the lexical competence of pre-service English teachers: A quantitative and qualitative study. *Computer Assisted Language Learning*, 23(2), 129-152.
- Pérez Cañado, M. L. (2011). El desarrollo de competencias comunicativas a través de seminarios transversales ECTS: Una experiencia en la Universidad de Jaén". *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1): 294-319.
- Pérez Cañado, M. L. (2013). Adapting to a competency-based model in tertiary education: Lessons learned from the European project ADELEEEES. En M. L. Pérez Cañado (Ed.), *Competency-Based Language Teaching in Higher Education* (pp. 33-59). Amsterdam: Springer.
- Pérez Cañado, M. L. (En prensa). Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Pérez Cañado, M. L. & Casas Pedrosa, A. V. (2010). La aplicación del crédito europeo a la titulación de Filología Inglesa en la Universidad de Jaén: Análisis de Debilidades y Fortalezas. *Lenguaje y Textos. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 31, 61-77.
- Pérez Cañado, M. L. & Díez Bedmar, M. B. (2006). Data-driven learning and awareness-raising: An effective tandem to improve grammar in written composition? *JET: International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 1(1), 1-11.
- Pérez Cañado, M. L. & Ware, P. D. (2009). Why CMC and VLE are especially suited to the ECTS: The case of telecollaboration in English Studies. En M. L. Pérez Cañado (Ed.), *English Language Teaching in the European*

- Credit Transfer System: Facing the Challenge* (pp. 111-150). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pérez Cañado, M. L., Ráez Padilla, J., Rascón Moreno, D., & Casas Pedrosa, A. V. (2010). *Claves para la adaptación de la enseñanza de lenguas al EEES: Un estudio europeo*. Madrid: Síntesis.
- Pérez Cañado, M. L. (2009). The European Credit Transfer System: Enhancing creativity in teachers and students. *Humanising Language Teaching*, 11(1). <<http://www.hlomag.co.uk/feb09/mart03.htm>>.
- Pérez Gómez, A., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M., & Serván Núñez, M. J. (2009). *La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Pérez González, J. (2009). Competencies in language teaching: from their conceptualisation to their concretion in the curriculum. En M. L. Pérez Cañado (Ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System: Facing the Challenge* (pp. 93-108). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 1. <[http://www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2)>.
- Ron Vaz, P. & Casanova García, J. (2007). El crédito europeo y los resultados académicos en la titulación de Filología Inglesa en la Universidad de Huelva. En *Actas de las II Jornadas nacionales de metodologías ECTS* (actas en CD). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Ron Vaz, P., Fernández Sánchez, E., & Nieto García, J. M. (2006). Algunas reflexiones sobre la aplicación del crédito europeo en la Licenciatura de Filología Inglesa en las universidades de Andalucía (Córdoba, Huelva y Jaén). En *Actas de las I Jornadas de trabajo sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en las universidades andaluzas* (actas en CD). Cádiz, 19-21 de septiembre de 2006.
- Torrallbo Jover, M. (2008). Las nuevas tecnologías en el ECTS: El desarrollo de la competencia léxica en inglés a través de los podcasts. *GRETA. Revista para Profesores de Inglés*, 16, 71-77.
- Tudor, I. (2013). From content to competency: Challenge facing higher education language teaching in Europe. In M.L. Pérez Cañado (Ed.), *Competency-based language teaching in higher education* (pp. 21-32). Amsterdam: Springer.
- Ware, P. D. & Pérez Cañado, M. L. (2007). Grammar and feedback: Turning to language form in telecollaboration. En R. O'Dowd (Ed.), *Online Intercultural Exchange* (pp. 107-126). Exeter: Multilingual Matters.
- Zabalza Beraza, M. A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Zaragoza Ninet, M. G. & Clavel Arroitia, B. (2010). La enseñanza del inglés a través de una metodología *blended-learning*: Cómo mejorar el método tradicional. *Lenguaje y Textos. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 31, 25-34.

**CUESTIONARIO SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DEL GRADO EN ESTUDIOS INGLESES  
SATISFACCIÓN (ALUMNADO)**

1. Edad: \_\_\_\_\_; 2. Sexo:  Hombre  Mujer; 3. Nacionalidad: \_\_\_\_\_; 4. Universidad: \_\_\_\_\_;

5. Titulación: \_\_\_\_\_; 6. Curso máximo en el que estás matriculado/a: \_\_\_\_\_

**✍ Por favor, expresa tu opinión sobre los siguientes aspectos rodeando el número que mejor refleje lo que piensas:  
1 = Nada (no estás de acuerdo) 2 = Poco (estás poco de acuerdo) 3 = Bastante (estás bastante de acuerdo) 4 = Mucho (estás muy de acuerdo)**

<b>Información recibida</b>	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
La información recibida acerca del nuevo sistema de créditos es adecuada.	1	2	3	4
Las guías académicas ofrecen una visión clara de los contenidos de las asignaturas.	1	2	3	4
La información recibida acerca de los programas de movilidad es adecuada.	1	2	3	4
La información recibida acerca de los procedimientos de atención a quejas y reclamaciones es adecuada.	1	2	3	4
Las orientaciones recibidas para la elaboración y defensa de los Trabajos de Fin de Grado son adecuadas.	1	2	3	4
<b>Instalaciones y servicios</b>	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
Las dependencias de la universidad y sus equipamientos son adecuados para las clases teóricas.	1	2	3	4
Las dependencias de la universidad y sus equipamientos son adecuados para las clases prácticas.	1	2	3	4
Las dependencias de la universidad y sus equipamientos son adecuados para los seminarios/talleres.	1	2	3	4
Las dependencias de la universidad y sus equipamientos son adecuados para las tutorías.	1	2	3	4
Los laboratorios de idiomas y su equipamiento son adecuados.	1	2	3	4
Las aulas de informática y su equipamiento son adecuados.	1	2	3	4
Los espacios destinados al trabajo y estudio autónomos son adecuados.	1	2	3	4
La biblioteca y hemeroteca y su equipamiento son adecuados.	1	2	3	4
Los recursos bibliográficos que ofrece tu universidad son adecuados.	1	2	3	4
<b>Planificación y coordinación</b>	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
El número de alumnos/as por grupo es adecuado para la efectiva ejecución del sistema ECTS.	1	2	3	4
Existe una distribución adecuada de las distintas modalidades organizativas (clases, seminarios, tutorías, trabajo autónomo, etc.).	1	2	3	4
El tiempo que representa el trabajo independiente del alumnado es adecuado y guarda la debida proporción con los otros tipos de trabajo del sistema ECTS.	1	2	3	4
La aplicación del sistema ECTS implica una dedicación y un esfuerzo excesivos por parte del alumnado.	1	2	3	4
Existe una distribución adecuada de la carga docente entre los distintos módulos de tu titulación (lengua instrumental, lingüística/gramática, literatura, historia y cultura, didáctica, etc.). Si has marcado las opciones <i>nada</i> (1) o <i>poco</i> (2), por favor indica a qué módulo asignarías mayor peso: .....	1	2	3	4
La coordinación de los contenidos de las asignaturas es adecuada. Si has marcado las opciones <i>nada</i> (1) o <i>poco</i> (2), por favor indica entre qué asignaturas consideras que existen solapamientos: ..... .....	1	2	3	4

