DOCENCIA EN LENGUA INGLESA EN LA ESCUELA DE ESTUDIOS EMPRESARIALES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

IMPLANTACIÓN Y RESULTADOS

Coordinadores: **José Luis Jiménez Caballero**
Macarena Sacristán Díaz

© Los autores
Edita: Grupo Editorial Universitario
ISBN: 978-84-9915-088-8
Depósito Legal: GR-3.614-2009
Imprime: Lozano Impresores S.L.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares de Copyright.

ÍNDICE

Presentación ix

Autores xv

Primera Parte
La importancia del inglés en la formación en Ciencias Empresariales

Capítulo 1 3
El idioma inglés y su importancia en la incorporación al mercado laboral. El caso de las prácticas en empresas
Pilar de Fuentes Ruiz
Arancha Muñoz Usabiaga

Capítulo 2 15
La influencia de la docencia en inglés en la movilidad académica y la proyección internacional del Centro
M.ª Rosario González Rodríguez
M.ª José Rodríguez Marfil

Capítulo 3 27
El conocimiento de segundas lenguas en el marco de la enseñanza basada en competencias
Macarena Sacristán Díaz
Rafaela Alfalla Luque
Antonio Manuel Moreno Moreno

Segunda Parte
La experiencia institucional de la EUEE de la US en la implantación de enseñanzas regladas en lengua inglesa

Capítulo 4 45
Objetivos y acuerdo de implantación del programa de enseñanzas regladas en lengua inglesa en la EUEE de la Universidad de Sevilla
José Luis Jiménez Caballero
Macarena Sacristán Díaz

Capítulo 5 61
Organización docente del programa de enseñanzas regladas en lengua inglesa en la EUEE de la Universidad de Sevilla
Macarena Sacristán Díaz
José Luis Jiménez Caballero

Capítulo 6 73
Evolución del programa de enseñanzas regladas en lengua inglesa en la EUEE de la Universidad de Sevilla
Juan Manuel Valderas Jaramillo
M.ª José Rodríguez Marfil

Capítulo 7 89
Rendimiento académico comparado del programa de enseñanzas regladas en lengua inglesa en la EUEE de la Universidad de Sevilla
Juan Manuel Valderas Jaramillo
Elena Olmedo Fernández
M.ª José Rodríguez Marfil

Tercera Parte
La visión de los profesionales de la lengua inglesa

Capítulo 8 115
Business Studies in English: training Spanish-speaking lecturers
Ray Harte
Giles Collinge Genovese
Lesley Burridge

Cuarta Parte
Algunas experiencias docentes en la EUEE de la US

Capítulo 9 125
La paradoja de enseñar Derecho Tributario Español en inglés
Pilar Cubiles Sánchez-Pobre

Capítulo 10 137
Dirección de Operaciones en inglés en la Universidad de Sevilla: cuando apenas cambia el idioma
Macarena Sacristán Díaz

Capítulo 11 155
Experiencias docentes en la asignatura de Dirección Financiera impartida en inglés
Ana Isabel Irimia Diéguez
Manuel Ángel Martín López
Antonio de la Torre Gallegos

Capítulo 12 167
La enseñanza en lengua inglesa mediante el entorno de aprendizaje MOODLE. El caso de Informática Aplicada a la Gestión de la Empresa
M.ª del Rocío Martínez Torres
Francisco Javier Quirós Tomás

Capítulo 13 177
Análisis de la adaptación de Administración y Dirección a la enseñanza en lengua inglesa desde el punto de vista del alumno
Francisco Javier Quirós Tomás
M.ª del Rocío Martínez Torres

Capítulo 14 193
EEES y desarrollo de competencias profesionales en la docencia en lengua inglesa en la EUEE de la Universidad de Sevilla: el caso de *Cost Accounting*
Antonio Lobo Gallardo

Quinta Parte
La experiencia desde la perspectiva del alumnado

Capítulo 15 205
Nuestra experiencia en la docencia en inglés: dos puntos de vista
Mª Belén Arahal González
Irene Asencio Martín

Capítulo 16 215
Experiencia académica en España: ventajas e inconvenientes de la docencia en Ciencias Empresariales en inglés
Alena Karabeinikava

Capítulo 17 221
Ciencias Empresariales en inglés: una experiencia Erasmus en España
Urszula Tyrolska
Zohra Ighli
Kai Moldenhauer

Sexta Parte
La docencia en lengua inglesa en otros centros universitarios. Compartiendo experiencias

Capítulo 18 229
El programa bilingüe en el Centro Universitario EUSA
Francisco Guerrero Díaz

Capítulo 19 243
La docencia en lengua inglesa de Patrimonio Cultural y su adaptación al EEES mediante el aprendizaje activo y el uso de las nuevas tecnologías
Concepción Gil Díaz

Capítulo 20 253
La experiencia de la docencia en lengua inglesa en la Universidad de Umeå en Suecia
Antonio de la Torre Gallegos
Edith Bellini

PRESENTACIÓN

En el curso 2003-2004 comenzó a impartirse en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales (EUEE) de la Universidad de Sevilla un grupo de docencia en inglés en la Diplomatura en Ciencias Empresariales. La apuesta inicial por unas enseñanzas en inglés que posibilitaran la apertura al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a discentes, docentes y PAS ha ido consolidándose hasta alcanzar una oferta en créditos superior al 60 por ciento del total de la titulación.

En estos seis años de funcionamiento del Plan para la Implantación de Enseñanzas Regladas en Lengua Inglesa (PIERLI), las ventajas para la comunidad de la EUEE derivadas del mismo han sido numerosas y van desde la firma con universidades de prestigio de convenios Erasmus, académicos y en prácticas, hasta la participación activa en congresos y jornadas internacionales.

Con estos antecedentes, y con la inminente implantación en la EUEE de los Grados en Finanzas y Contabilidad y en Turismo, la Dirección del Centro pretende seguir consolidando esta atractiva oferta y se ha fijado entre sus objetivos estratégicos la implantación del PIERLI en las nuevas titulaciones.

La presente obra nace, así, con una doble misión. Por un lado, divulgar la experiencia en lengua inglesa de la EUEE en la Diplomatura en Ciencias Empresariales en aras de difundir los resultados entre la Comunidad Universitaria a niveles local, comunitario y nacional. Por otro, sentar las bases para la implantación del PIERLI en los nuevos Grados en Finanzas y Contabilidad y en Turismo.

Con ambas metas presidiendo su desarrollo, la publicación de este trabajo colectivo persigue asimismo cumplir con una serie de objetivos, tales como:

- Plasmar la importancia de la docencia en inglés para la proyección internacional de la Universidad y del Centro dentro del EEES y de los programas europeos e internacionales de intercambio de estudiantes y profesores.

- Recabar la experiencia de la EUEE en el proceso de diseño e implantación del PIERLI desde sus inicios hasta la actualidad.
- Analizar la evolución y el rendimiento académico del programa.
- Intercambiar experiencias entre los distintos profesores del Centro y, en su caso, de otros Centros, respecto a las prácticas puestas en marcha para implantar la docencia en lengua inglesa en las diferentes asignaturas y sus resultados.
- Conocer la experiencia y perspectiva del alumnado como partícipe fundamental de la experiencia.

Asimismo, creemos que plantear una obra de estas características era una buena manera de reconocer la labor docente, el esfuerzo, la ilusión y la capacidad de gestión del equipo humano del Centro para poner en marcha una iniciativa pionera en la universidad pública española, con la finalidad de mejorar la competitividad del alumnado en el complejo entorno educativo y económico. La consolidación del proyecto tiene como responsables directos al profesorado implicado y a sus departamentos. Su vocación docente y dedicación han sido entregadas sabiendo que difícilmente tendrían una compensación equitativa.

También, desde un primer momento, tuvimos claro que el libro que ahora tienes en tus manos debía abordar la experiencia desarrollada en la EUEE desde las variadas perspectivas que los diferentes grupos participantes en la misma podían proporcionar. Así, como no podía ser de otra forma en una creación plural que nace con vocación de ser útil para el desarrollo futuro de la docencia en inglés en la EUEE y, por extensión, en la Universidad de Sevilla, en la obra no sólo colaboran docentes de la EUEE de Sevilla: también lo hacen estudiantes, formadores de profesores y personal de administración y servicios. Hay un buen número de aportaciones del profesorado que ha participado y participa en la experiencia, pero también, de alumnos que han pasado por el programa, así como de otros miembros de la comunidad universitaria que de alguna manera se han visto implicados en el PIERLI del Centro y que complementan y enriquecen el resultado aportando su visión. Finalmente, dado también el espíritu abierto que inspira la iniciativa, se ha dado cabida a otras experiencias nacionales e internacionales en lengua inglesa.

El libro comienza con una primera parte que aborda la importancia del inglés en la formación en Ciencias Empresariales, desde una triple perspectiva: la del mercado laboral y las prácticas en empresas, la de la movilidad académica y la proyección internacional de la institución y la de la enseñanza basada en competencias propia del EEES.

En la segunda parte se presenta la experiencia institucional de la EUEE de la Universidad de Sevilla. Por una parte se muestran los objetivos y acuerdos que impulsaron el programa y los aspectos propios de su organización docente. Por otra, se analizan algunos indicadores que permiten evaluar su acogida y su rendimiento desde una perspectiva académica.

En tercer lugar, la obra se detiene en la visión de los profesionales formadores de profesores en lengua inglesa (la redacción del Capítulo 8 está en inglés), fundamentales en el buen desarrollo de la experiencia y, sobre todo, para que aquellos docentes que tienen la base necesaria se decidan a dar el paso definitivo. Nuestro reconocimiento a Lesley Burridge, Giles Collinge Genovese y Ray Harte por su excelente trabajo en clase, del que somos bien conscientes tanto por experiencia propia como por las manifestaciones del resto de los docentes que participan en los cursos formativos.

En la cuarta parte se contemplan algunas experiencias docentes en la EUEE de la Universidad de Sevilla. La lectura de las diferentes aportaciones permitirá conocer, entre otros aspectos, los problemas habituales a la hora de preparar y adaptar las materias, los problemas específicos que han de afrontar determinadas materias cuya docencia en inglés puede resultar paradójica, la utilización de metodologías docentes específicas en los grupos en inglés, la evaluación de la experiencia llevada a cabo en algunas asignaturas o los beneficios percibidos más allá de la docencia.

La quinta parte presenta la experiencia desde la perspectiva del alumnado que ha cursado la titulación o alguna de sus asignaturas en inglés, de nuevo desde una triple perspectiva: la de dos alumnas españolas, la de una alumna extranjera que vive, trabaja y estudia en España, y la de tres alumnos Erasmus de dos nacionalidades distintas.

Finalmente, la sexta y última parte muestra algunos ejemplos de cómo se acomete la docencia en lengua inglesa en otros centros universitarios, tanto españoles como europeos, tanto desde el punto de vista organizativo como desde el docente.

Como decíamos, con la diversidad de enfoques tratados se procura dar una completa visión de los aspectos más importantes a tener en cuenta en el diseño e implementación de una oferta reglada en otro idioma. Asimismo, la descripción de las experiencias personales se hace necesaria para detectar las deficiencias que la implantación real ha puesto de manifiesto.

No queremos finalizar sin dejar de agradecer la participación de profesores, estudiantes, personal de apoyo a la docencia y compañeros de otros Centros que con sus valiosas aportaciones han contribuido a hacer realidad esta obra. Como

ocurre tantas veces, son todos los que están, pero no están todos los que son. También nuestro reconocimiento a todos los docentes que han participado en el programa a lo largo de estos años. Y, por supuesto, a todos los alumnos que con su presencia en las aulas han dado al programa su razón de ser.

Es nuestro deseo y confiamos en que este trabajo facilite y ayude a extender la docencia en inglés a otros centros universitarios, de manera que la universidad española pueda participar fortalecida en el espacio europeo común de intercambio, comunicación y progreso académico y social.

José Luis Jiménez Caballero
Director de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales

Macarena Sacristán Díaz
Subdirectora de Ordenación Académica y Planes de Estudio

AUTORES

Alfalla Luque, Rafaela. Doctora en Administración y Dirección de Empresas, es profesora titular de Dirección de Operaciones en el Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones de la Universidad de Sevilla, donde imparte docencia desde 1995. Es autora y/o editora de cuatro libros y más de una veintena de capítulos de libros y ha publicado sus resultados de investigación en revistas internacionales y nacionales de prestigio en esta disciplina (*Internacional Journal of Operations & Production Management*, *Business History*, CEDE, Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa,...). Es coordinadora adjunta de la Red Temática Europea Thenexom. Ha realizado estancias docentes y de investigación en diferentes universidades (Aston University, DeMontford University, Vesalius College). Desde 2006 participa en los cursos de formación del profesorado del programa de docencia en lengua inglesa de la EUEE.

Arahal González, M.ª Belén. Nació el 13 de diciembre de 1987 y vive en la localidad de Los Palacios y Villafranca. Diplomada en Ciencias Empresariales en la promoción 2005-2008, actualmente está estudiando la licenciatura de Administración y Dirección de Empresas en la Universidad de Sevilla. A través de una llamada inesperada decidió cursar Ciencias Empresariales en docencia en inglés. Esta experiencia fue muy satisfactoria sobre todo por el hecho de que gracias a esta carrera aprendió mucho mejor el idioma, le ayudó a adaptarse a la universidad por las características de las clases y, además, hizo muy buenos amigos durante esos tres años.

Asencio Martín, Irene. De familia astigitana, nació el 19 de Octubre de 1988 en Sevilla, ciudad en la que reside. Comenzó a estudiar inglés desde pequeña en el Instituto Británico y cuenta con el certificado en *Advanced English* (CAE) de la Universidad de Cambridge. Actualmente, cursa el tercer, y último, curso de la Diplomatura en Ciencias Empresariales en inglés, opción que eligió para, entre otras cosas, continuar y focalizar su aprendizaje en el idioma. Satisfecha con el desarrollo de la carrera y los resultados de la misma, espera graduarse con éxito este curso (2008-2009) y continuar con sus estudios universitarios en la Licenciatura de Investigación y Técnicas de Mercado el próximo septiembre.

Bellini, Edith. Licenciada en Negocios Internacionales y Máster Oficial en Administración Internacional de Empresas y Economía por la Universidad de Umea (Suecia). Durante sus estudios, en su mayoría en inglés, realizó estancias en las universidades de Kingston (Londres), Sevilla y Fudan (Shangai). Ha desarrollado su actividad profesional en México, Suecia, China y España, asumiendo diferentes puestos de gestión y administración. En la actualidad trabaja en el área de compras internacionales para una empresa multinacional española. Desde 2009 es miembro del grupo de investigación en Finanzas y Turismo de la Universidad de Sevilla y se encuentra realizando su Tesis Doctoral en el Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones. Es coautora de dos artículos científicos, varios capítulos de libros y ha presentado diversas ponencias en varios congresos internacionales.

Burridge, Lesley. Ha recorrido un largo camino desde que cursó la licenciatura de informática en Portsmouth University; habiendo visitado un total de 46 países. Después de haber trabajado en Londres en el departamento de informática del gobierno de Reino Unido, y en la industria nuclear, se dedicó a viajar y trabajar en cuatro de los cinco continentes antes de instalarse en España. En los últimos 17 años se ha dedicado a guiar a profesionales de diferentes campos en su hazaña de comunicarse en inglés. Actualmente, trabaja en tres facultades de la Universidad de Sevilla, impartiendo clases de inglés a los profesores quienes, a su vez, imparten sus asignaturas en inglés.

Collinge Genovese, Giles. Nació y se formó en el norte de Inglaterra. Trabajó en Marketing y en Administración de Empresas. Luego, después de haberse especializado el Psicolingüística, ha sido profesor, traductor e intérprete de inglés, francés y español. Durante su carrera de más de 35 años ha estado principalmente en Londres, París y Sevilla. Los artículos que ha traducido o que ha revisado han sido publicados a nivel mundial. Trabaja como asesor lingüístico para numerosas empresas e instituciones.

Cubiles Sánchez-Pobre, Pilar. Profesora en la Universidad de Sevilla desde el año 2000 y ha impartido clases de Derecho Tributario en lengua inglesa desde el curso 2005/2006 hasta la actualidad. Ha escrito numerosos artículos en revistas especializadas y entre sus campos de investigación destacan la tributación de las personas físicas, la interrelación entre el Derecho de la Unión Europea y el Derecho español así como el tratamiento fiscal del colectivo de los discapacitados. Habla varios idiomas, lo que posibilitó que estudiase un semestre en la Universidad de Panthéon-Assas de París y tuviese la oportunidad de investigar en las Universidades de Padua y Múnich.

De la Torre Gallegos, Antonio. Doctor en Administración y Dirección de Empresas y Licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Sevilla. Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones, imparte docencia en diversas asignaturas de Finanzas, incluyendo varias impartidas en inglés en la EUEE. Es responsable e investigador del Grupo de Investigación en Finanzas y Turismo, siendo autor de numerosos libros, capítulos de libros, artículos científicos y ponencias en congresos. Ha realizado estancias en numerosas universidades: Salomon Center y Stern School of Business (Nueva York), Imperial College. Centre for Quantitative Finance (Londres), Copenhagen Business School (Dinamarca), Umea (Suecia), Piura (Perú), Carlos III de Madrid y Autónoma de Guadalajara (México). Ha participado en numerosos proyectos de investigación financiados por organismos públicos y privados y ha realizado varios trabajos de consultoría sobre valoración de empresas, planes de viabilidad de empresas y análisis bursátil para empresas privadas.

Fuentes Ruiz, Pilar de. Profesora Titular de Universidad adscrita al departamento de Contabilidad y Economía Financiera. Actualmente ocupa el cargo de Subdirectora de Prácticas y Relaciones Institucionales de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales (EUEE). Ha desarrollado su docencia principalmente en la Facultad de Económicas y Empresariales de Sevilla, impartiendo Control de Gestión y Contabilidad de Gestión principalmente. Durante el curso 2008/2009 impartió parcialmente la asignatura *Cost Accounting* en la EUEE. A nivel de investigación ha publicado numerosos artículos en diversas revistas sobre Calidad y legitimación a través de los Estados Financieros. En los últimos años dirige un proyecto de I+D+i sobre la influencia de la diversidad en el éxito empresarial.

Gil Díaz, Concepción. Licenciada en Geografía e Historia, sección Historia General, y Diplomada en Lengua Inglesa por el Instituto de Idiomas de la Universidad de Sevilla. Profesora titular de las asignaturas de Patrimonio Cultural y de Patrimonio Artístico Andaluz, en la Escuela Universitaria de Turismo EUSA. Ha sido profesora de la asignatura *Spanish culture and civilization* en el programa de la Universidad de Wisconsin, Platteville, en Sevilla a alumnos norteamericanos y de la asignatura *An insight of the Artistic History of Seville*, en el programa DÁNDALUS (Dinamarca-Andalucía) de la Escuela Superior de Ballerup en Copenhague a alumnos daneses. Cuenta con una experiencia docente en inglés y en español de más de 25 años.

Guerrero Díaz, Francisco. Profesor Titular de la Escuela Universitaria de Turismo EUSA, Centro Adscrito a la Universidad de Sevilla, del área de conocimiento de organización de empresas imparte docencia en la asignatura

Informática desde 1999 año en el que es nombrado director del Centro por el Rector de la Universidad de Sevilla. Desde 1995 dirige el Centro de Nuevas Profesiones de Sevilla y desde su creación en 1996 y 2003 dirige los Programas Máster de Organización de Congresos y Eventos y de Dirección y Gestión Hotelera de EUSA de los que es profesor de Dirección de Proyectos y Logística. Es autor del libro Calidad y Evaluación de Centros Educativos editado por la Confederación Española de Centros Educativos en 2001 y tiene una experiencia docente de más de 25 años.

González Rodríguez, M.ª Rosario. Profesora Titular de Escuela Universitaria de la Universidad de Sevilla y doctora en Economía por la misma Universidad. Actualmente desempeña el cargo académico de Subdirectora de Relaciones Internacionales y Estudiantes de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales. Ha participado desde el curso 2003/04 hasta la actualidad en la docencia en lengua inglesa de la asignatura estadística de la diplomatura de Estudios Empresariales, publicando el material docente impartido en lengua inglesa. Desde la implantación de la docencia en inglés ha participado activamente en el programa de movilidad Erasmus del profesorado impartiendo seminarios y conferencias en inglés y abriendo Acuerdos Bilaterales Erasmus.

Harte, Ray. Licenciado en Historia por la Universidad de Warwick. Trabajó en el Ministerio de Defensa y en la Hacienda Británica. Es profesor de inglés desde hace más de dos décadas a raíz de un curso en la Universidad de Aston, Birmingham. Ha trabajado principalmente en España, donde, además de enseñar y preparar candidatos por los exámenes de Cambridge -*First*, *Advanced* y *Proficiency*-, ha colaborado con varias consultorías impartiendo clases en empresas de marketing, contabilidad e ingeniería. También ha trabajado en Ecuador y en Arabia Saudí, países en los que se especializó en cursos formativos en empresas vinculadas con la industria petro-química y, aunque suene contradictorio, la protección de la naturaleza.

Ighli, Zohra. Estudiante alemana de 23 años. Estudia Ingeniería Económica en la Universidad de Karlsruhe (TH) en Alemania, cursando en la actualidad su cuarto año. Ha venido a Sevilla con el programa Erasmus para el curso 2008/2009, estando matriculada en asignaturas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y de la EUEE, donde se ha unido al programa en lengua inglesa. En la escuela en Alemania cursó ocho años y medio de francés, seis años y medio de inglés y cuatro años y medio de español. En la Universidad de Karlsruhe siguió dos cursos de español para mejorar sus capacidades lingüísticas antes de viajar a España.

Irimia Diéguez, Ana Isabel. Doctora en Administración y Dirección de Empresas (Universidad de Sevilla, 2002) y Profesora de Economía Financiera de

la Universidad de Sevilla. Su actividad docente se centra en Finanzas Corporativas en el Master de Gestión de Empresas Turísticas y en las titulaciones de Administración y Dirección de Empresas, Gestión de Empresas Turísticas y Estudios Empresariales, impartiendo en esta titulación la asignatura de *Financial Management* en inglés. Además, ha trabajado en diversas empresas privadas como auditora, como directora financiera y como consultora a través de un despacho profesional. Su actividad investigadora se centra en: microfinanzas, asociaciones público privadas, finanzas en las PYMES; valoración de empresas, creación de valor y medición de riesgos en entidades financieras. Ha publicado numerosos artículos científicos y diversos libros.

Jiménez Caballero, José Luis. Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales, es profesor titular de Dirección Financiera en el Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones y Director de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla. Como anterior Subdirector de Relaciones Internaciones de la EUEE colaboró intensamente en la implementación del I PIERLI y ahora, como Director del Centro, se ha volcado en el diseño e implementación del II PIERLI. Ha impartido en el programa de docencia inglesa la asignatura *Financial Management* en la Diplomatura de Ciencias Empresariales.

Karabeinikava, Alena. Nacida el 7 de enero de 1982 en Minsk, República de Belarús, es licenciada en Filología Hispánica e Inglesa por la Universidad Lingüística Estatal de Minsk (2004), donde posteriormente cursó el Máster en Lenguas Romanas Contemporáneas en 2005. Desde 2004 hasta 2007 formó parte de la plantilla del profesorado de la Facultad de la Lengua Española de la Universidad Lingüística de Minsk y de la plantilla del profesorado de la cátedra inglesa en la Universidad Politécnica de Minsk. Actualmente está cursando la Diplomatura en Ciencias Empresariales en la Universidad de Sevilla, estando matriculada en diversas asignaturas del programa en lengua inglesa.

Lobo Gallardo, Antonio. Catedrático de Escuela Universitaria. Doctorado Europeo en Ciencias Económicas y Empresariales. Responsable de la asignatura *Cost Accounting* desde el inicio de la experiencia de docencia en lengua inglesa en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla hasta la actualidad. Profesor visitante en la University of Southampton, Manchester University, University of Vladivostok y Norwegian School of Management. Cuenta con numerosas publicaciones, en revistas nacionales e internacionales, sobre temas relacionados con la Contabilidad para la Gestión. Desarrolla toda su actividad docente, de grado y postgrado, en diferentes titulaciones en asignaturas de área de Contabilidad para la Gestión.

Martín López, Manuel Ángel. Doctor Ingeniero Naval y Licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales. Es Diplomado en Alta dirección de Empresas por el Instituto Internacional San Telmo. Ha desempeñado diversos puestos directivos en empresas públicas (Astilleros Españoles, 1970-1984) y privadas (Sevillana de Electricidad-ENDESA 1989-2000). En la Junta de Andalucía (1984-1989) ocupó los cargos de Director General de Industria, Energía y Minas y Secretario General de Economía y Fomento. Profesor Titular de la Universidad de Sevilla en el Área de Economía Financiera y Contabilidad, ha impartido docencia desde 1977 en diversas áreas de economía de la empresa. Desde hace tres cursos imparte Dirección Financiera en inglés (*Financial Management*) en la EUEE. Ha publicado libros y artículos en revistas nacionales y extranjeras, impartido cursos y conferencias, y realizado trabajos de investigación sobre temas relacionados con sus tareas docentes y profesionales. Es Vocal del Consejo Económico y Social de Andalucía, Presidente de la Asociación de Investigación y Cooperación Industrial de Andalucía (AICIA), miembro del Consejo Andaluz de Estadística y de la Comisión de Planificación de Andalucía.

Martínez Torres, M.ª del Rocío. Licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales (Sección de Empresa) (1996) y Doctora en Administración y Dirección de Empresas (2003) por la Universidad de Sevilla. En 1998 ingresa en el Cuerpo Docente de la Universidad de Sevilla, siendo adscrita al Departamento de Administración de Empresas y Marketing, obteniendo plaza de Titular de Escuela Universitaria en 2004 y de Titular de Universidad en 2008. Viene desempeñado su labor docente en la Diplomatura de Empresariales, impartiendo asignaturas relacionadas con la Administración de Empresas, así como en el Máster de Gestión Estratégica y Negocios Internacionales y en el Curso de Doctorado Inter-universitario Estudios de las Mujeres y de Género. Merece destacar la enseñanza de las asignaturas "Administración y Dirección" e "Informática Aplicada a la Gestión de la Empresa" en lengua inglesa en la Diplomatura de Empresariales desde el curso 2004-2005 hasta la actualidad.

Moldenhauer, Kai. Estudiante alemán, nació el 1 de febrero 1986 en Kassel, donde terminó el bachillerato en 2005. En Alemania estudia segundo ciclo de estudios universitarios de la Universidad de Karlsruhe. Su carrera es una mezcla de ingeniería y económicas y está especializado en energías renovables y marketing. Antes realizó el primer ciclo de estudios universitarios en la Universidad de Erlangen y Nürnberg. Durante el curso 2008/2009 está realizando estudiando en la EUEE de la Universidad de Sevilla como estudiante Erasmus. Durante sus estudios ha realizado dos prácticas: una como prácticas básicas de ingeniería mecánica en Senior Berghöfer GmbH (Kassel) y otra como estudiante en prácticas en planificación de la producción en Bosch Rexroth AG (Nürnberg). En la Universidad de Karlsruhe trabajó en un consultorio empresarial de estudiantes y actualmente trabaja en AIESEC Sevilla.

Moreno Moreno, Antonio Manuel. Licenciado en Economía por la Universidad de Sevilla, es Profesor Asimilado Asociado en el Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones de la Universidad de Sevilla. Ha impartido clases de las asignaturas de Dirección y Gestión de la Producción/ Operaciones I y II en LADE y de Dirección y Gestión de la Producción I, Técnicas y Métodos de Racionalización Administrativa I y Dirección Financiera en la Diplomatura de Estudios Empresariales, en los últimos cuatro años. Su tesis doctoral versa sobre la Docencia en Dirección de Operaciones en Europa, estudio realizado dentro de la Red Temática Thenexom. Participa en los cursos de formación del profesorado del programa de docencia en lengua inglesa de la EUEE.

Muñoz Usabiaga, Arancha. Se incorporó al Departamento de Contabilidad y Economía de la Universidad de Sevilla en 1995, tras una estancia en diversas instituciones universitarias y empresariales en Alemania. Es titular de Universidad desde el año 2000. Ha investigado principalmente en Contabilidad Internacional. Desde el curso académico 2008-2009 se encuentra impartiendo las clases prácticas de la asignatura *Fundamentals of Financial Accounting* en la Diplomatura en Ciencias Empresariales en inglés

Olmedo Fernández, Elena. Licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Sevilla en 1995, defendió su tesis doctoral en 2001. Ha estado vinculada al Departamento de Economía Aplicada I desde 1996, comenzando con una beca de Formación de Personal Investigador del Mº de Educación y obteniendo la plaza de Titular de Escuela Universitaria en 2003. Su docencia está relacionada fundamentalmente con la Estadística y Econometría, estando muy involucrada en los últimos años en la docencia con ayuda de las nuevas tecnologías, uniéndose a los cursos de formación del profesorado en inglés. Ha publicado un libro de Introducción a la Economía para Bachillerato con la editorial Santillana. En su investigación destacan sus trabajos de análisis del turismo en la provincia de Sevilla y fundamentalmente de la no linealidad y complejidad en el mundo de la economía y la empresa, destacando sus publicaciones en el ámbito tanto nacional como internacional.

Quirós Tomás, Francisco Javier. Profesor Titular de Escuela Universitaria de la Universidad de Sevilla. Terminó sus estudios de Licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales (Sección de Empresa) por la Universidad de Sevilla en el año 1992, recibiendo el Premio del Excelentísimo Ayuntamiento de Sevilla al "Mejor Expediente Académico". En 1992 ingresa en el Cuerpo Docente de la Universidad de Sevilla, siendo adscrito al Departamento de Administración de Empresas y Marketing, obteniendo plaza de Titular de Escuela Universitaria en 1998. Ha desempeñado su labor docente en las Licenciaturas de Económicas, Administración de Empresas y en las Diplomaturas de Empresariales y Turismo

impartiendo diversas asignaturas relacionadas con Factor Humano, Administración de Empresas y Operaciones, siendo de destacar la enseñanza de la asignatura Administración y Dirección en lengua inglesa en la Diplomatura de Empresariales desde el curso 04/05.

Rodríguez Marfil, M.ª José. Responsable de Administración de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales. Desde el curso 2003-2004 ha participado sin interrupción en el PIERLI de la EUEE, gestionando administrativamente el control de los grupos con docencia en lengua inglesa.

Sacristán Díaz, Macarena. Doctora en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad de Sevilla, es Profesora Titular de Dirección de Operaciones en el Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones. Subdirectora de Ordenación Académica y Planes de Estudios de la EUEE, codirige el diseño e implementación del II PIERLI. Desde el curso 04/05 ha impartido Dirección y Gestión de la Producción I en inglés (*Production Management I*) en la Diplomatura en Ciencias Empresariales. Ha realizado estancias docentes y de investigación en diferentes universidades europeas y es coordinadora adjunta de la Red Temática Europea Thenexom. Ha publicado artículos de investigación en varias de las principales revistas internacionales de su disciplina: *Journal of Operations Management, International Journal of Operations and Production Management*, *International Journal of Production Research* e *International Journal of Production Economics*.

Tyrolska, Urszula. Estudiante polaca, su familia vive en el norte de Polonia, cerca de Gdansk, en el fin de península Hel. Terminó secundaria en 2004 con el titulo de técnico economista. Después marchó a Inglaterra para aprender inglés y trabajar como *au-pair*. Ha vivido en Manchester cuatro años. Allí estudia en la *Manchester Metropolitan University*, donde cursa un grado de cuatro años en Negocios Internacionales (*International Business*). Uno de dichos años ha de cursarse en otro país con beca Erasmus, razón por la que durante el curso 2008/2009 está estudiando en la EUEE de la Universidad de Sevilla. El último año de sus estudios ha de hacerlo en Manchester, donde también volverá a su trabajo en un restaurante como formadora de nuevos empleados.

Valderas Jaramillo, Juan Manuel. Licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Sevilla en 1995, ha estado vinculado al Departamento de Economía Aplicada I desde 1996. Desde 2005 compatibiliza esta dedicación con su trabajo en la Empresa Pública de Desarrollo Agrario y Pesquero, vinculado al Área de Desarrollo Rural de la misma y colaborando con la Dirección General de Desarrollo Sostenible del Medio Rural de la Consejería de Agricultura y Pesca en el diseño y ejecución de sus políticas. Su actividad docente ha estado relacionada con asignaturas del área de Estadística y Econometría

y ha impartido clases en la Facultad de Económicas de la West Bohemian University en Plzen. En el programa de Docencia Inglesa de la EUEE ha impartido la asignatura Estadística en los cursos académicos 03-04 a 05-06. En su producción científica prevalece tanto su interés por la estadística teórica como por las aplicaciones de la misma a los más diversos campos, desde la modelización estocástica, la teoría de la complejidad, el análisis no lineal, el sector turístico o los mercados financieros.

Además, el siguiente personal del PAS de este Centro ha colaborado también en la elaboración de varios capítulos de la primera y segunda partes de esta obra, solicitando listados al SIC y recopilando diversas estadísticas:

Adames García, Carmen
García Galán, Lucía
Hidalgo Domínguez, Eva
Rodríguez Bobadilla, Nazaret
Sánchez Talaverón, Virgilio
Vivar Rojas, Pedro J.

I

LA IMPORTANCIA DEL INGLÉS EN LA FORMACIÓN EN CIENCIAS EMPRESARIALES

1

EL IDIOMA INGLÉS Y SU IMPORTANCIA EN LA INCORPORACIÓN AL MERCADO LABORAL. EL CASO DE LAS PRÁCTICAS EN EMPRESAS

Pilar de Fuentes Ruiz
Subdirectora de Prácticas en Empresas y Relaciones Institucionales de la EUEE

Arancha Muñoz Usabiaga
Departamento de Contabilidad y Economía Financiera

1. Introducción 4
2. Objeto de las prácticas 5
3. Tipos de prácticas 5
4. Prácticas en el extranjero 9
5. Conclusiones 13
6. Referencias bibliográficas 14

Resumen

Somos conscientes de que para poder acceder al mercado laboral y tener ventaja competitiva es imprescindible un manejo adecuado de al menos dos idiomas, sobre todo en el ámbito Turístico y Empresarial. En este capítulo trataremos de las prácticas de empresas que están reconocidas en los planes de estudios, esto es, la asignatura Practicum de Turismo y las Prácticas de Inserción Laboral (PIL), que son convalidables por créditos de Libre configuración. Con la entrada del Espacio Europeo de Educación Superior la oferta educativa se amplía y es posible adquirir experiencia laboral en empresas extranjeras, es por ello que la docencia en inglés dirigida a nuestro alumnado los convertirá en personas mejor preparadas para el futuro que se les avecina.

1. INTRODUCCIÓN

Siempre se ha considerado el idioma inglés como el idioma de los negocios. Principalmente las empresas multinacionales establecían el conocimiento del idioma como requisito fundamental para poder ocupar un puesto de trabajo en sus organizaciones. No resultaba infrecuente encontrar ofertas de empleo en los periódicos que directamente se publicaban en dicho idioma. De este modo, el alumnado que no poseía suficiente nivel del idioma quedaba automáticamente excluido de los procesos de selección de personal aún habiendo alcanzado altas calificaciones en su expediente académico. Pero no sólo en el ámbito empresarial el dominio del inglés tenía una enorme trascendencia, también, en el ámbito turístico se manifestaba como ventaja competitiva para el acceso al empleo. Por eso, actualmente somos conscientes de que para poder acceder al mercado laboral y tener ventaja competitiva es imprescindible un manejo adecuado en al menos dos idiomas.

En este capítulo trataremos de una asignatura que en los nuevos grados adquiere aún más importancia si cabe. Nos referimos al Practicum de Turismo, y a la posibilidad de obtener créditos de libre configuración realizando prácticas en empresas, bien en los estudios de Turismo o en los estudios de Ciencias Empresariales. Con la entrada del Espacio Europeo de Educación Superior la oferta educativa se amplía y es posible adquirir experiencia laboral en empresas extranjeras, de ahí pasamos a resaltar la importancia de la docencia en inglés para que nuestro alumnado esté mejor preparado para el futuro que se les avecina.

Cuando entren en funcionamiento los nuevos estudios de grado, la carga académica computable por la realización de prácticas en empresas se verá ampliada. Se pasará de 10 a 12 créditos en el caso del Practicum en turismo y de 9 a 12 en el caso de las prácticas de empresa a convalidar por créditos de libre configuración.

Encontramos más argumentos en esta línea en el contenido de la Conferencia de Londres que llevaba por título "Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado", en el cual se reforzaba la idea de cooperación entre el mundo académico y el profesional, con el objeto de adaptar la enseñanza a las necesidades del entorno. Uno de los requisitos, dentro del EEES, es el de la formación más específica y la especialización.

Con este trabajo pretendemos dar a conocer las actuales posibilidades de realización de prácticas, así como el auge que están adquiriendo las prácticas internacionales. Asimismo, se repasaran las ayudas disponibles para que el alumnado las pueda llevar a cabo. Desde la asistencia de los tutores académicos, a los

tutores de las empresas, pasando por el apoyo económico de las prácticas de Inserción Laboral, así como las Becas de carácter público y privado.

2. OBJETO DE LAS PRÁCTICAS

Según la Normativa reguladora de Prácticas en empresas, el objeto de las mismas es "la percepción por los estudiantes de la realidad institucional, empresarial y laboral de su entorno social en el ámbito de las profesiones para las que capacitan los estudios que realizan, mediante la consecución, en particular de los siguientes fines:

- Contribuir a la formación integral de los estudiantes, complementando sus enseñanzas teóricas y prácticas.
- Facilitar la percepción por los estudiantes de la metodología de trabajo adecuada a la realidad profesional en que habrán de operar como titulados, contrastando y aplicando los conocimientos adquiridos en los Centros Universitarios.
- Favorecer el desarrollo de la capacidad de decisión y del espíritu crítico de los estudiantes.
- Preparar a los estudiantes para el desarrollo de trabajos en equipo.

La Universidad persigue la participación en el entramado social mediante la formalización de convenios con instituciones y empresas. Para cumplir este objetivo es indispensable la colaboración Universidad y Empresa que se materializan en un aprender "haciendo". Así la temida pregunta de "¿tiene usted experiencia laboral?" entendemos que no volverá a resultar un obstáculo en el acceso al mercado laboral si se sigue en esta línea.

3. TIPOS DE PRÁCTICAS

En la actualidad, la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales oferta dos tipos de prácticas en el contexto de la Diplomatura de Turismo, próximo Grado en Turismo. Mientras que para los estudiantes de Ciencias Empresariales actualmente sólo hay establecido un tipo de prácticas.

Nos referiremos en primer lugar a las prácticas que son específicas de los estudios de Turismo. El primer tipo de prácticas se realiza durante el tercer curso de la diplomatura y aparecen como prácticas obligatorias o intracurriculares, recibiendo el nombre de"Practicum". Sólo los/as estudiantes que hayan superado el 50% de los créditos necesarios para obtener el título podrán cursarlo. Durante la realización del Practicum se realizan prácticas durante un periodo de 3 meses

en un destino relacionado con el Sector Turístico. Puede tratarse bien de Hoteles, Agencias de Viajes, o empresas de carácter Público, como son las Oficinas de Información Turística, entre otras. El/la alumno/a cuenta con el apoyo de un/a tutor/a en la empresa en la que realiza sus prácticas y asimismo cuenta también con el apoyo del profesorado de la Escuela que desempeña el papel de tutor/a académico/a. Ambos son responsables de evaluarles, y de establecer contactos periódicos para informarse del desarrollo de las prácticas y finalmente calificarlas, igual que otra asignatura cualquiera.

En el nuevo plan de estudios del Grado en Turismo, el Prácticum tiene una carga docente de 12 créditos y se impartirá en cuarto curso durante el segundo semestre.

La finalidad del Practicum, es ofrecer un aprendizaje de carácter práctico a partir de lo que se ha aprendido en la teoría. Además, se consigue conocer el funcionamiento real de las empresas y supone una primera toma de contacto con el mundo laboral.

El proceso que se lleva a cabo para poner en marcha cada año esta asignatura reviste cierta complejidad. Habitualmente el Centro se encarga de contactar con distintos destinos para establecer convenios y determinar el perfil de las prácticas. Una vez firmados los convenios cada curso se realiza una amplia oferta de plazas que excede bastante el número de alumnos/as matriculados/as. De esta forma casi todas las personas consiguen realizar las prácticas en el ámbito de mayor preferencia. Durante el curso académico 2008/09 el 28% del alumnado se inclinó por realizar las prácticas en una agencia de viajes, el 56% prefirió en instalaciones Hoteleras y el resto, 16%, en otro tipo de organización relacionada con el turismo.

Durante el mes de Septiembre la Escuela suele hacer pública la oferta de prácticas, especificando las características de estas, indicando las fechas en que se realizarán, incluso el horario de las mismas, es decir, si el turno es de mañana o de tarde.

El procedimiento que se sigue una vez establecida la Oferta de Plazas, es el contacto con los/las estudiantes. La Universidad ha apostado por la informatización del proceso de adjudicación a través del programa PRACUS. Todos los/as matriculados/as en la asignatura Practicum deben darse de alta en el portal, que asimismo les facilita una utilidad para la elaboración de su propio curriculum. Una vez realizada el alta, pueden seleccionar de la oferta de plazas todas aquellas que sean de su interés y otorgarles un orden de prioridad. Posteriormente, se llevará a cabo la asignación de las plazas de las prácticas a los/as alumnos/as. Dichas plazas son asignadas por orden de preferencia, y en caso de existir más de un/a interesado/a se le adjudica al alumno/a con mejor expediente.

Los centros de Prácticas son el verdadero activo con el que contamos para realizar la actividad, y por ello, se les intenta mantener informados estableciendo una comunicación directa y periódica.

Nuestra apuesta de futuro consiste en aumentar la oferta, sobre todo en empresas públicas y en general ampliar la firma de nuevos convenios.

En segundo lugar, y ya como modalidad común a las dos carreras que oferta la Escuela, Ciencias Empresariales y Turismo, se desarrollan las Prácticas de Inserción Laboral (PIL). Estas prácticas son de carácter voluntario y son remuneradas. Parten de la iniciativa de las empresas y tienen una duración máxima de 6 meses.

En las PIL el estudiante recibe una cantidad mínima de 250 euros al mes en concepto de beca o bolsa de ayuda. Es posible cursarlas a través del programa PRAEM, en cuyo caso reciben una prestación complementaria, de 180 euros por estar subvencionadas por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Estas prácticas tienen un límite máximo de 100 horas al mes y estas han de desarrollarse en el horario de la empresa en la que se realicen.

Pueden ser ofertas generales, en las que la empresa demanda un determinado perfil, o bien puede tratarse de una oferta nominativa cuando la empresa tiene un conocimiento previo o ya ha contactado previamente con el candidato/a que le interesa.

En cualquier tipo de práctica el/la estudiante cuenta con el apoyo de la coordinadora de prácticas de la Escuela. La misión principal de esta es impulsar y formalizar la creación, renovación y firma de convenios, aunque también se convierte en el canal de comunicación entre alumnos/as, tutores/as académicos y de las empresas. Es la persona encargada de contactar con las empresas, supervisar las prácticas y resolver cualquier vicisitud que se presente.

3.1. Los tutores

Cada estudiante cuenta con el apoyo de dos tipos de tutores: uno académico y otro en la empresa de destino.

En primer lugar, las prácticas son tuteladas por un/a profesor/a de la propia escuela que colaborará con los/as Tutores/as de las empresas. Estos/as profesores/as tienen asignados una serie de créditos de docencia en el Plan de Organización Docente de sus respectivos departamentos.

Las funciones que deben realizar son las siguientes:

- Orientar, con la colaboración de los tutores de las empresas, la actividad antes y durante la realización de las prácticas

- Supervisar el plan de trabajo.
- Recibir, conocer y tramitar las quejas que puedan surgir durante el funcionamiento de las prácticas
- Autorizar modificaciones del plan de trabajo, previo informe motivado.
- Evaluar la actividad.

En cuanto al tutor/a de la empresa, adquiere el papel de colaborador/a de la función docente, ayudando a la formación. Realizan el seguimiento y a evaluación de la persona que acogen en su organización.

La búsqueda de empresas siempre va dirigida hacia aquellas cuya actividad esté en línea con las salidas profesionales de nuestro alumnado. Esto es, debe existir una relación directa entre la práctica que se va a realizar y los estudios. Asimismo, es importante que éstas cuenten con medios e instalaciones adecuadas, así como una persona cualificada que se hará cargo de la supervisión de la práctica.

Es importante destacar que la Empresa no puede cubrir con el alumno en prácticas ningún puesto de trabajo. Además, debe comunicar las faltas de asistencia, disciplina y cualesquiera otras que, a criterio del Tutor/a de Prácticas, puedan cometer los estudiantes en prácticas durante el tiempo de realización de las mismas, que podría conllevar la suspensión de la práctica.

3.2. Finalización de la práctica

Una vez concluido el período de prácticas el estudiante elabora una memoria de la actividad que se complementa con un informe que emite la persona que ha desempeñado el cargo de tutor/a en la empresa. Esa memoria contiene la siguiente información:

- Actividad fundamental de la empresa en la que se ha realizado la práctica.
- Funciones o destrezas que ha desarrollado en la empresa a través de la práctica.
- Funciones o destrezas que a su juicio debería haber desarrollado en la empresa y no ha realizado mediante la práctica.
- Valoración general del grado de colaboración de la empresa en la realización de la práctica.
- Grado de cumplimiento de las expectativas creadas en la realización de la práctica.
- Puntos fuertes de la empresa
- Puntos débiles

- Propuestas de Mejora.

Con todos estos elementos y sumados a los contactos que el tutor académico ha establecido con el alumno y el tutor de la empresa se procede a su evaluación.

4. PRÁCTICAS EN EMPRESAS DEL EXTRANJERO

En los últimos años, por parte de la Universidad se está apostando por la firma de convenios a nivel internacional. La realización de prácticas en empresas fuera de España está muy valorada en los curriculums, además de convertirse en una excelente oportunidad para mejorar, o perfeccionar los idiomas.

Por su parte, los estudiantes están demandando cada vez más las actividades en el extranjero, ya que les permiten ampliar su formación de idiomas, a la vez que se acercan a otras culturas e incrementan y mejoran su curriculum vitae.

Por ellos, es de suma importancia elegir bien entre las opciones existentes, que son múltiples, así como el lugar donde se quieren realizar. En la mayoría de los portales de Internet se encuentran distribuidas por continentes y dentro de ellos, los distintos países que ofrecen posibilidades a desarrollar.

En primer lugar, el estudiante debe decidir qué tipo de actividad quiere llevar a cabo en el extranjero. Entre las más usuales se encuentran las prácticas, los proyectos de voluntariado y los cursos.

4.1. Prácticas internacionales

Al analizar las prácticas, el estudiante debe elegir entre desarrollar prácticas en empresas o en organizaciones internacionales.

Las organizaciones internacionales dan la posibilidad de trabajar en un ambiente multicultural, con numerosos recursos y a un alto nivel, Por ello, suelen ser las que más requisitos imponen a los que deciden optar por ellas. La mayor parte van dirigidas a estudiantes de Derecho, Economía e Ingeniería.

El Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España elabora periódicamente una “Guía de programas de prácticas y formación profesional en organizaciones internacionales”, que persigue, por su parte, aumentar la posición española en este tipo de organizaciones. La citada guía estructura las prácticas en organizaciones internacionales en tres grandes bloques:

1) Organizaciones europeas.
2) Naciones Unidas.
3) Otras.

Las primeras abarcan la mayor parte de órganos europeos: Banco Central Europeo, Comisión Europea, Consejo Europeo, Consejo de la Unión Europea, Parlamento Europeo y Programa Vulcanus (este último consiste en becas para estudiantes de ciencias o ingería en Japón). La mayor parte de estas prácticas tienen asociadas becas para ayudar a la movilidad de los estudiantes (como, por ejemplo, las becas Schuman).

El sistema de prácticas ofrecido por Naciones Unidas se caracteriza por ser el más complejo, ya que el estudiante debe seleccionar entre las distintas organizaciones que operan dentro del sistema y, cada una de ellas, solicita requisitos específicos y opta por procesos de selección diferentes.

Las prácticas más habituales se desarrollan en las sedes principales de la organización, Nueva York o Ginebra. No son remuneradas, pero emiten certificados una vez concluido el periodo de prácticas.

En relación a las prácticas en empresas, son infinidad las posibilidades que se ofrecen y muy numerosos los portales de Internet, agencias y empresas que se dedican a gestionar este tipo de actividades.

En la actualidad, las prácticas en empresas en el extranjero están alcanzando cada vez más popularidad y son una gran oportunidad para que los estudiantes obtengan durante sus estudios práctica empresarial de acuerdo con la formación académica que están recibiendo. Además, en ellas, el empresario suele beneficiarse de fuerza laboral que sustituye a bajo coste a sus trabajadores en–épocas vacacionales. Son muy usuales en países como Estados Unidos. En España, como vimos antes, la Universidad excluye taxativamente la sustitución de trabajadores por estudiantes. El apoyo y la apuesta de la Universidad se materializan en la oferta de becas para poder acceder a la realización de este tipo de prácticas.

Fuera del ámbito de la Universidad de Sevilla y dentro del territorio español, el Ministerio de Educación convoca las becas Argo, Faro e Integrants, para la realización de prácticas empresariales en Europa, Estados Unidos y Canadá.

El proceso de selección es similar a las tres becas. Los candidatos se inscriben a través de las respectivas páginas webs y esperan a recibir contestación, a través del correo electrónico, sobre las ofertas para las que han sido seleccionados. Por su parte, las empresas realizan un proceso parecido, dejando en las webs las plazas para las que demandan un becario, con información sobre el proceso formativo y otros datos de interés. La concesión de las becas se va realizando a lo largo de todo el año, a medida que los empresarios van demandando candidatos (Expansión, 2007, p.25).

El programa Integrants convoca doscientas cincuenta becas destinadas a titulados universitarios sin experiencia laboral para realizar prácticas en empresas de Estados Unidos y Canadá. Tienen una duración entre seis y doce meses y una

dotación económica de 1.300 euros brutos al mes, viaje de ida y vuelta y seguro médico y de accidentes (http://www.integrants.es).

La selección definitiva de los candidatos la realizan las compañías, que, por su parte, están obligadas a presentar un programa de trabajo y poner a disposición del becario un tutor que le acompañe durante el desarrollo de su práctica formativa. Los candidatos tienen que demostrar un conocimiento medio-alto del inglés o francés y estar en posesión de un título de una universidad española.

El programa Faro ofrece seiscientas cincuenta becas para realiza prácticas en Europa y va dirigido a estudiantes de últimos cursos de la Universidad española. Este programa lo promueve la Universidad de Valladolid. Tiene igualmente una duración de entre seis y doce meses y una dotación económica inferior a las anteriores (495 euros brutos mensuales, gastos de viaje y seguros), si bien, en la mayoría de los casos, las empresas participantes complementan el importe de las mismas (http://www.becasfaro.net).

El programa Argo es un proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, a través de la Dirección General de Universidades y el Programa Europeo de Movilidad Leonardo da Vinci, siendo la FICYT (Fundación para el Fomento en Asturias de la Investigación Científica Aplicada y la Tecnología) la entidad coordinadora y responsable de su ejecución. Otorga ochocientas becas para realizar prácticas en Europa durante seis meses y están dirigidas a titulados universitarios. El importe de la ayuda es variable según el destino y se destina principalmente a completar los gastos viaje, manutención y seguros (http://www.becasargo.net).

A nivel comunitario, los principales programas son los siguientes:

1. Programa Leonardo Da Vinci o Becas Goya.
2. Programa Erasmus-Prácticas.

El Programa Leonardo se crea a iniciativa de la Unión Europea con el objeto de promover un espacio europeo en materia de educación y formación profesional. Sus principales objetivos son:

a) Mejorar las aptitudes y competencias individuales para facilitar su inserción laboral

b) Mejorar la calidad y el acceso a la formación profesional continua, facilitando adquisición de aptitudes y competencias.

c) Promover la competitividad y el espíritu empresarial.

Son becas de tres meses de duración. Durante el primer mes, el estudiante realiza un curso de formación lingüística y trabaja durante los dos siguientes. La dotación aproximada es de 3.500 euros. Se solicitan a través de la página Web,

tal y como ocurre con las becas Argo, Integrants y Faro (http://www.upcomillas.es/becasgoya).

Dentro del programa Leonardo, la Universidad de Sevilla ha patrocinado un subprograma sectorial del Programa de Aprendizaje Permanente (Lifelong Learning Programme) que en el curso 2004/2005, 2005/2006 y 2006/2007 recibió respectivamente el nombre de CRONOS I, II y III, en el curso 2007/2008 se llamó STEP y actualmente en el curso 2008/2009 recibe el nombre de STAGE. Durante este curso, los destinos han sido Berlín, Burdeos, Londres y Padova.

Las características de este programa son variadas, y muy ventajosas para el alumno puesto que le cubren los gastos de desplazamiento ida y vuelta desde Sevilla al lugar de destino, el alojamiento, un curso de idiomas en el lugar de destino, seguro médico, autorización individualizada, actividades previas de preparación de la estancia e incluso dinero de bolsillo (una ayuda total de al menos 1.800 euros).

En el mismo Subprograma de la Unión Europea (Subprograma Sectorial del Programa de Aprendizaje Permanente) la Universidad de Sevilla promueve también el Programa Erasmus-Prácticas, consistente en la realización de prácticas en empresas, centros de formación, centros de investigación u otras organizaciones, con los siguientes objetivos:

- Mejorar el conocimiento de idiomas y acercar al estudiante a la realidad social, laboral y empresarial de otro país europeo.
- Completar la formación académica y facilitar la incorporación al mercado laboral.

Para poder acceder a este tipo de becas se requiere tener la nacionalidad o residencia permanente de algún país miembro de la Unión Europea, estar matriculado en una titulación universitaria, conocer el idioma del país visitante y no haber obtenido anteriormente una beca Leonardo, ni estar cursando una beca Erasmus. La duración de estas becas oscila entre tres y doce meses.

Tanto las becas Leonardo-Goya como las Erasmus-Prácticas se adjudican siguiendo tres criterios:

- Conocimiento de idioma solicitado en el país de destino (entre 0 y 4 puntos)
- Expediente académico (1 y 4 puntos)
- Curriculum y carta de motivación (0 y 3 puntos)

El proceso culmina con una entrevista con los candidatos preseleccionados.

4.2. Proyectos de voluntariado

Los proyectos de voluntariado son ofrecidos por entidades sin ánimo de lucro en las que el estudiante desarrolla un trabajo, normalmente de colaboración y ayuda en proyectos específicos, obteniendo a cambio alojamiento y comida.

A nivel europeo, actualmente se está desarrollando el Programa Juventud en Acción (2008-2013), que consiste en que el solicitante coopere durante un periodo máximo de doce meses en una actividad concreta en un país distinto al de su residencia habitual. A nivel internacional, la tradición data de 1920 y viene coordinada actualmente por el Servicio Voluntario Internacional (puede verse al respecto la guía International Voluntary Service).

Adicionalmente, existen también los denominados campos de trabajo, donde se reúnen personas de diversas nacionalidades para desarrollar un proyecto de interés comunitario ambiental, social o cultural (http://www.ongsci.org/es/index.htm). En ellos se trabaja entre 30 y 40 horas semanales, pudiendo el candidato dedicar el resto del tiempo a lo que desee. Para recabar información sobre los campos de trabajo, se recomienda acudir al Servicio Civil Internacional, Eurojoven o al Portal Europeo de Juventud: información sobre campos de trabajo.

Estos programas no se encuentran ubicados dentro de la formación universitaria, por lo que el estudiante hallará difícil su convalidación por créditos de la titulación que se encuentre cursando.

5. CONCLUSIONES

El conocimiento de idiomas y, dentro de ellos, del inglés, se ha convertido en una necesidad para el estudiante que culmina una titulación universitaria. En concreto, en las titulaciones que ofrece y ofrecerá la EUEE, Empresariales, Turismo, y Finanzas y Contabilidad, el dominio del inglés supone una ventaja competitiva a la hora de acceder al mercado laboral, siendo además esencial para desarrollar en la actualidad cualquier tipo de negocios en un entorno globalizado, como en el que se desarrollan las actividades económicas y turísticas en estos momentos.

Por ello, estimamos esencial que la Universidad potencie el aprendizaje de idiomas, fundamentalmente del inglés, así como la realización de prácticas en el extranjero. Sería interesante contar con un programa específico de la Universidad de Sevilla, tal y como ocurre, por ejemplo, con el Programa Elkano de la Universidad del País Vasco (http://relaciones-internacionales.ehu.es/).

En relación a los proyectos de voluntariado, estimamos conveniente analizar el tipo de trabajo desarrollado por el alumno, para así poder determinar su posible convalidación con créditos de la titulación universitaria que se encuentre cursando.

6. REFERENCIAS

Expansión: “Prácticas en el extranjero”. 21. Abril 2007, p. 25.

http://www.becasargo.net

http://www.becasfaro.net

http://www.becasleonardo.com/

http://www.integrants.es

http://internacional.universia.net/verano/practicas/index.htm

http://www.ongsci.org/es/index.htm

http://relaciones-internacionales.ehu.es

http://www.upcomillas.es/becasgoya

2

LA INFLUENCIA DE LA DOCENCIA EN INGLÉS EN LA MOVILIDAD ACADÉMICA Y LA PROYECCIÓN INTERNACIONAL DEL CENTRO

M.ª Rosario González Rodríguez
Subdirectora de Relaciones Internacionales y Estudiantes de la EUEE

M.ª José Rodríguez Marfil
Responsable de Administración de la EUEE

1. Introducción 16
2. Movilidad de alumnos españoles 19
3. Alumnos extranjeros que cursan asignaturas en inglés 22
4. Movilidad dentro del programa Erasmus del profesorado que imparte docencia en inglés 22
5. Acuerdos bilaterales Erasmus con universidades europeas 23
6. Proyección internacional del Centro 24
7. Conclusiones 25

Resumen

El EEES, con la Declaración de Bolonia, tiene entre sus objetivos armonizar los distintos sistemas educativos de la UE y proporcionar una forma eficaz de intercambio entre sus estudiantes. La docencia en inglés en los centros de educación superior es un instrumento relevante para la movilidad de los estudiantes y la internacionalización de las universidades europeas. En este capítulo, desde la experiencia de la Subdirección de Relaciones Internacionales, se ponen de manifiesto los beneficios que la docencia en inglés proporciona a nuestros alumnos, profesores, y personal de administración, así como a la propia EUEE como Centro de Enseñanza de Educación Superior.

1. INTRODUCCIÓN

En el último medio siglo se está consolidando en Europa un Espacio Único de carácter político, económico y social, en el que adquiere relevancia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual, iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia se configura como un marco de organización educativa que intenta armonizar los sistemas educativos de la Unión Europea, fomentando la movilidad de los estudiantes. Sin lugar a dudas, los programas de movilidad tienen un importante impacto en la sociedad. La movilidad permite no sólo el conocimiento de otras culturas, sino también la oportunidad de observar otros puntos de vista e incorporarlos en la formar de pensar y actuar. En este contexto el aprendizaje de otras lenguas aparece como elemento esencial.

La Unión Europea es una sociedad multilingüe reconociéndose veinte lenguas oficiales, y en la que se hablan aproximadamente otras sesenta lenguas autóctonas y no autóctonas. La Comisión Europea, con el fin de alcanzar una sociedad global con diversidad de lenguas y culturas, aborda en noviembre de 2005 la política del multilingüismo, centrándose en el aprendizaje de idiomas, y persiguiendo a largo plazo que todos los ciudadanos de la UE hablen dos idiomas además de la lengua materna.

La Unión Europea anima a sus ciudadanos a que aprendan otros idiomas europeos dado que ello facilita la movilidad académica, profesional y personal, dentro del mercado único y favorece la comprensión entre culturas y la propagación de valores de tolerancia intercultural.

En el año 2005 y de acuerdo con la encuesta Eurobarómetro[1], el inglés aparece como el idioma extranjero más hablado en Europa, el 38% de los ciudadanos de la UE afirma tener suficientes conocimientos de inglés. El 14% de los europeos afirma conocer el francés o alemán además de su lengua extranjera. El español y el ruso forman el grupo de las cinco lenguas más conocidas además de la materna, con un 6% cada una. Sin embargo, la distribución del conocimiento de idiomas es irregular, tanto geográfica, como social y demográficamente. El perfil del ciudadano europeo multilingüe es joven titulado o aún estudiante, no reside en su país de nacimiento, utiliza idioma extranjero por razones profesionales y está motivado para aprender. Según la encuesta dos terceras partes de los europeos creen que la enseñanza de idiomas debe ser prioridad política y que la educación es la clave para aprender idiomas de forma activa.

La Comisión Europea ha integrado sus iniciativas educativas y de formación bajo el nombre de Programa de Aprendizaje Permanente (Lifelong Learning

[1] ec.europa.eu/spain/pdf/eurobar_lenguas.pdf

Programme)[2]. El programa ofrece una gran variedad de acciones encaminadas al aprendizaje del idioma en la educación preescolar, escolar, profesional, universitaria y de adultos.

La Comisión Europea asume que las Instituciones de Educación Superior deben promover el aprendizaje de otros idiomas y, por tanto, el desarrollo del multilingüismo, no sólo mediante la oferta de cursos de idiomas, sino también con la incorporación del idioma extranjero en la enseñanza universitaria. Las Universidades juegan así un papel esencial en el intercambio de alumnos, personal docente y de administración y servicios favoreciendo tanto el aprendizaje o mejora de idiomas como el conocimiento de otras culturas.

La Comisión Europea establece acciones o programas de cooperación entre Universidades europeas que permitan mejorar las habilidades linguísticas e interculturales de los participantes. Estos programas que involucran a Instituciones de Educación Superior son los conocidos programa Erasmus, Erasmus Mundus y Ventana Exterior de Cooperación al Desarrollo (External Cooperation Window).

El programa Erasmus[3] tiene como objetivo atender a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todos los participantes en educación superior y en formación profesional, cualquiera que sea la duración de la carrera o cualificación, incluidos los estudios de doctorado, así como a las instituciones que imparten este tipo de formación. El programa Erasmus tiene varias vertientes según el grupo al que va dirigido.

- Erasmus Estudios. Dirigido a los estudiantes para la realización de un período de estudios en una institución de educación superior en otro país europeo.
- Erasmus Práctica. Dirigido a estudiantes para la realización de un período de prácticas durante un período de tiempo en una empresa u organización de otro país europeo.
- Movilidad Docente y Movilidad del Personal de Administración.

El programa Erasmus incluye Cursos intensivos de idiomas (EILC, E*rasmus Intensive Language Courses*) dirigido exclusivamente a los alumnos y organizados en aquellos países cuya lengua es minoritaria. Con estos cursos se garantiza que los alumnos Erasmus cuyo destino sea un país de lengua minoritaria tengan un mínimo conocimiento del idioma oficial, que les permitirá desenvolverse en la sociedad, sin detrimento de que puedan continuar sus estudios universitarios en la universidad de acogida en uno de los idiomas más utilizados de la Unión Europea.

[2] http://www.oapee.es/
[3] http://www.oapee.es/oapee

El programa Erasmus Mundus es un programa de la Unión Europea aprobado en 2003 que tiene como objetivo mejorar la calidad de la Enseñanza Superior y cooperación con otras áreas geográficas con el fin de atraer estudiantes muy cualificados de terceros países a cursos organizados por Universidades Europeas y reforzar las relaciones de éstas instituciones con otras similares de otras zonas del mundo[4]. La primera fase del programa se extiende al período 2004-2008, y la segunda abarca el período 2009-2013. Este último período tiene como novedad que los estudiantes y docentes de programas de Máster y Doctorado conjuntos de países europeos pueden ser beneficiarios de becas, cuestión ésta no contemplada en el período anterior. El programa consta de 4 acciones, Acción 1 Máster Erasmus Mundus, Acción 2 Becas Erasmus Mundus, Acción 3 asociaciones on*partnerships*, Acción 4 Mejora de la capacidad de atracción.

La Acción 1 Cursos máster Erasmus Mundus**,** es la acción central del programa y consiste en la realización de másters integrados organizados por, al menos, tres instituciones universitarias de tres países diferentes. El periodo de estudios de dicho máster, que comprenderá entre 60 y 120 créditos ECTS, ha de realizarse al menos en dos de las instituciones participantes. El título que se obtiene al finalizar el curso es un "diploma conjunto, doble o múltiple reconocido".

El programa External Cooperation Window[5], se trata de un Programa creado a iniciativa de la Comisión Europea, para promover la cooperación entre Instituciones de Enseñanza Superior. Entre sus objetivos está: Promover la movilidad e estudiantes a nivel mundial, optimizar el papel del sector de la enseñanza superior por medio del intercambio de conocimientos, aptitudes y experiencia y construir la base para el reconocimiento internacional de estudios y títulos académicos.

La Escuela Universitaria de Estudios Empresariales en el curso 2003/04 inicia la experiencia Piloto de Docencia en lengua inglesa en la Diplomatura de Ciencias Empresariales continuando en la actualidad. Las ventajas para el alumnado son incuestionables tanto en el ámbito profesional como en el académico, aunque sin lugar a dudas los beneficios de la experiencia son extensibles tanto al personal Docente e Investigador como al Centro.

Hemos podido comprobar cómo ha incidido de manera muy positiva la docencia en lengua inglesa de la Diplomatura en Ciencias Empresariales en la movilidad y en la proyección internacional del Centro, en cuanto a los siguientes aspectos, a los que dedicaremos los siguientes apartados del capítulo:

[4] http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/

[5] http://eacea.ec.europa.eu/extcoop/call/index.htm

1. Movilidad de Alumnos españoles (evolución en el período 2003-2009).
2. Alumnos extranjeros que cursan docencia en inglés.
3. Movilidad del profesorado dentro del Programa Erasmus que imparte docencia en inglés.
4. Acuerdos Bilaterales Erasmus con Universidades Europeas.
5. Proyección internacional del Centro

2. MOVILIDAD DE ALUMNOS ESPAÑOLES

La contribución de la docencia en inglés tiene una utilidad incuestionable en la movilidad de nuestros alumnos. De hecho, el conocimiento del idioma viene siendo un requisito imprescindible en la movilidad de los alumnos españoles. La convocatoria para estancias en universidades europeas durante el curso académico 2009-2010[6], establecía que "la acreditación del conocimiento de la lengua de trabajo de la Universidad de destino, es mérito preferente en la adjudicación de las plazas solicitadas. Y excepcionalmente para aquellas plazas en que sea exigible un determinado nivel de idioma por así demandarlo las universidades de destino y que aparecen debidamente identificadas en la presente convocatoria, la acreditación del mismo será requisito de participación respecto de dichas plazas".

El idioma inglés es el idioma en el que se acreditan buena parte de nuestros alumnos, al ser éste el que se exige en la mayoría de las universidades europeas con las que tenemos acuerdos Erasmus.

Los alumnos de la Diplomatura en Ciencias Empresariales pueden optar en el marco del programa Erasmus entre las Universidades que aparecen recogidas en la Tabla 1. En la tabla se observa cómo las universidades de acogida de aquellos países con lengua oficial minorita (Finlandia, Polonia, Portugal, República Checa y Turquía) cuentan con módulos internacionales en inglés o bien con un listado de asignaturas impartidas en inglés en el área de negocios. Además algunas universidades de países con lenguas oficiales consideradas no minoritarias (francés, inglés, alemán) ofrecen a los alumnos Erasmus la posibilidad de cursar no sólo asignaturas impartidas en su propia lengua sino también impartidas en inglés, facilitando al alumno la elaboración de un plan de estudios en el que puedan combinar ambos idiomas. Por todo ello, la docencia en inglés permite a los alumnos una mayor flexibilidad åen la elaboración del acuerdo de estudios y estimula la movilidad hacia aquellas universidades en las que el idioma oficial como por ejemplo el idioma alemán es especialmente complejo.

[6] BOUS núm. 5, de 12 de noviembre de 2008.

Tabla 1 – Perfil del alumno Erasmus de la Diplomatura en CC. Empresariales

UNIVERSIDAD	PERFIL ALUMNO (IDIOMA)
ALEMANIA	
Universidad Zickau	Alemán/Inglés (se pueden cursar determinadas asignaturas de Business en Inglés)
Universidad Braunschweig	Alemán (se pueden cursar determinadas asignaturas de Business en Inglés)
BÉLGICA	
EPHEC. École Pratique des Hautes Études Commerciales (Bruselas)	Francés/Inglés (en primer cuatrimestre pueden elegir entre el programa en francés o el módulo en inglés para Erasmus. En segundo cuatrimestre el programa se oferta sólo en francés)
Katholiek Hogeschool Kempen (Geel)	Inglés (Los alumnos Erasmus pueden cursar un Módulo internacional en inglés diseñado específicamente para tal fin)
Haute Ecole Charlemagne (Lieja)	Francés
FINLANDIA	
Universidad de Jyvaskyla	Inglés
FRANCIA	
Universitie Claude Bernard Lyon	Francés
Universitie de Rennes	Francés
Universitie Toulous	Francés
ITALIA	
Universidad de Bologna	Italiano
POLONIA	
Warsaw School of Economics	Inglés
Catholic University of Lublin	Inglés
PORTUGAL	
Instituto politécnico de Sétubal	Inglés (Hay un Módulo internacional en inglés para alumnos Erasmus)
REINO UNIDO	
Aston University (Birmingan)	Inglés
Liverpool John Moores University	Inglés
Manchester Metropolitan University	Inglés
University of Salford	Inglés
Leicester Business School	Inglés
RÉPUBLICA CHECA	
Universidad Oeste de Bohemia (Pilzen)	Inglés
Universidad de Agricultura de Praga	Inglés
TURQUÍA	
Universidad de Kockaeli	Inglés

Desde el año 2007 el programa Erasmus ha incorporado nuevas acciones que permite la colaboración entre instituciones de enseñanza superior y empresas. El programa Erasmus práctica permite al alumno una estancia en una empresa u organización de un país de la UE, y tiene como finalidad contribuir a que las personas se adapten a las exigencias del mercado laboral a escala comunitaria, adquieran aptitudes y mejorar su compresión del entorno económico y social del país de destino, así como experiencia laboral[7].

El programa Erasmus práctica empezó a funcionar en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales en el curso 2007/08 con un número muy reducido de alumnos debido a la propia naturaleza del programa. En las dos convocatorias 2007/08 y 2008/09, los alumnos interesados en aplicar por una beca Erasmus práctica debían de contactar directamente con las empresas de la UE de su interés. La dificultad que tiene el alumno en encontrar empresas de la UE que merezcan al mismo tiempo una cierta garantía es uno de los factores que ha influido en la escasa movilidad Erasmus práctica. La información relativa a los alumnos Erasmus prácticas para el Curso 2008/09 aparece en la Tabla 2.

Tabla 2 – Erasmus práctica

Destino	**Diplomatura**
Reino Unido (1 alumno)	Empresariales
Francia (1 alumno)	Turismo
Bélgica (1 alumno)	Turismo
Italia (1 alumno)	Turismo

Aunque nos encontramos en el segundo año de implantación de esta modalidad Erasmus práctica podemos decir que los alumnos de la Diplomatura de Ciencias Empresariales prefieren destinos anglosajones, mientras que los alumnos de Turismo tienen preferencias más variadas en cuanto al destino.

Con el fin de evitar posibles casos de malas prácticas, se establece para la convocatoria 2009/10 que las instituciones de enseñanza superior cuenten con un listado de empresas ubicadas en Europa dispuestas a participar en el programa Erasmus. Esperamos que esta mejora fomente la movilidad Erasmus práctica y refuerce las garantías que deben existir en este tipo de acuerdos.

[7] http://www.oapee.es/

3. ALUMNOS EXTRANJEROS QUE CURSAN ASIGNATURAS EN INGLÉS

La docencia en inglés ha permitido a los alumnos extranjeros cursar parte de las asignaturas que matriculan en este Centro, en inglés. Año tras año asisten al grupo específico de inglés no sólo alumnos de universidades con las que la Escuela tiene acuerdos Erasmus, sino también alumnos de universidades extranjeras con las que otros Centros de la Universidad de Sevilla tienen Acuerdos Erasmus, y alumnos extranjeros que no ostentan la condición de alumnos Erasmus. La docencia en inglés se convierte así en un atractivo para los alumnos extranjeros cuya lengua materna o su segundo idioma es el inglés.

4. MOVILIDAD DENTRO DEL PROGRAMA ERASMUS DEL PROFESORADO QUE IMPARTE DOCENCIA EN INGLÉS

Como era de esperar, los beneficios que ofrece esta iniciativa no se limitan, al ámbito del alumnado, sino que igualmente se extiende a los docentes. De hecho, es una realidad que el profesorado que imparte docencia en inglés ha alcanzado una mejora de su cualificación, y ello debido a varios factores: Formación en inglés que reciben en el Centro; motivación del profesorado a introducir actividades de innovación en el aula dada la propia naturaleza del grupo de inglés; y sobre todo experiencia adquirida en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La experiencia adquirida en la docencia en inglés, sobre todo en términos de comunicación en otra lengua, constituye sin lugar a dudas un beneficio incuestionable para el profesorado, ya que, entre otras cosas, fomenta la movilidad docente.

En el marco del programa de movilidad docente Erasmus (Teaching Staff Mobility)[8], y como viene siendo habitual, los profesores implicados en la experiencia imparten su docencia en lengua inglesa en la universidad anfitriona incluso en aquellas universidades en las que la lengua oficial es alemán, francés e italiano. La movilidad docente de nuestro profesorado contribuye así a una mayor interrelación entre nuestros Centros, y un mejor conocimiento de las características de los estudios que se imparten en la universidad de acogida.

La estancia Erasmus de nuestro profesorado también contribuye a mejorar la movilidad Erasmus de nuestros estudiantes, ya que el profesorado desplazado aporta información académica e institucional de primera mano sobre la universidad de acogida que redunda en una mayor calidad de la movilidad estudiantil (estudios

[8] http://www.internacional.us.es/erasmus-pdi-sevilla

recomendables, reconocimiento académico de los estudios, dificultades experimentadas por nuestros alumnos, nivel de idiomas exigido, etc.)[9].

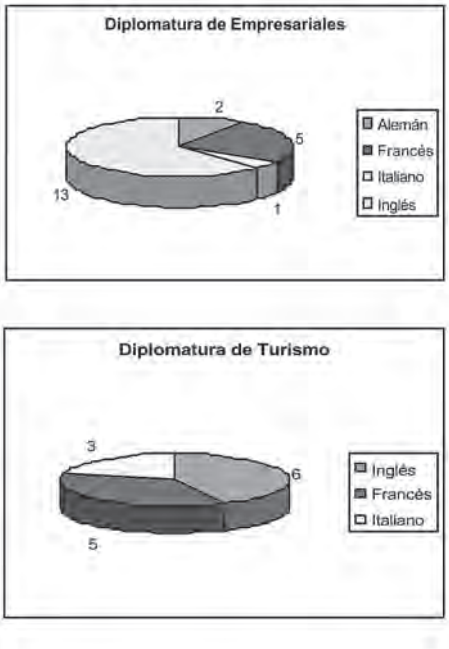
Asimismo, en el marco del programa de movilidad Erasmus, los docentes visitantes de universidades extranjeras imparten en el grupo específico de inglés de la Diplomatura en Ciencias Empresariales, seminarios propios del área de negocios o algún tema específico de alguna asignatura de nuestro plan de estudios. Como viene siendo habitual la organización de estas estancias exige una importante colaboración entre los profesores españoles y extranjeros, lo que aumenta el valor añadido de estos encuentros tanto para el alumnado como para el profesorado implicado, así como para el Personal de Administración y Servicios, en el proceso de formación y reciclaje para una adecuada integración en el Espacio Europeo de Educación Superior.

5. ACUERDOS BILATERALES ERASMUS CON UNIVERSIDADES EUROPEAS

La Escuela Universitaria de Estudios Empresariales tiene en la actualidad 35 acuerdos bilaterales de los cuales 21 acuerdos fueron firmados para la Diplomatura en Ciencias Empresariales y 14 para la Diplomatura de Turismo. El Gráfico 1 nos proporciona información de interés sobre el conocimiento del idioma que tendrían que tener nuestros estudiantes que deseen cursar un año Erasmus. Se observa, que el inglés es mayoritariamente la lengua de impartición de la enseñanza para estudiantes Erasmus de la Diplomatura en Ciencias Empresariales. En particular, en 13 universidades de acogida se imparten clases en inglés para los alumnos Erasmus, bien por tratarse de universidades pertenecientes a lenguas consideradas minoritarias, bien por tratarse de universidades inglesas. Además, y de acuerdo con la información de la Tabla 1, las universidades alemanas y algunas francesas ofrecen también la posibilidad de recibir parte de la formación en lengua inglesa. Para los alumnos de Turismo el francés seguido por el inglés y el italiano son los idiomas de impartición de la docencia en la universidad de acogida. La mayor variedad de idiomas en la Diplomatura de Turismo se debe a la propia naturaleza de los estudios en Turismo. De hecho, es interesante destacar que en el acuerdo firmado con la Metropolitan University of Manchester, se ofertan exclusivamente asignaturas de idiomas.

[9] http://www.institucional.us.es/erasmus/conv2007/ts/documentos/CONVOCATORIA_TS_2007-2008.doc

Figura 1 – Idioma preferente en los Acuerdos Bilaterales Erasmus



La experiencia del Centro hace valer que la docencia en inglés de la Diplomatura en Ciencias Empresariales ha contribuido a la firma de acuerdos Erasmus en el área de negocios, y no sólo con las universidades del Reino Unido que veían en el programa en inglés de la EUEE, un atractivo para la continuidad de los estudios de sus alumnos, sino también para otras universidades en las que el inglés es el segundo idioma de enseñanza.

En el presente curso académico 2008/09, la dirección del Centro ha mantenido conversaciones con universidades europeas y no europeas para las que la firma de acuerdo Erasmus o convenios internacionales está condicionada a la impartición de docencia en inglés del nuevo Grado en Finanzas y Contabilidad y Grado en Turismo. En esta línea la docencia de los Grados en inglés se convierte en un atractivo más no sólo para nuestros alumnos sino también para alumnos procedentes de otras áreas geográficas.

6. PROYECCIÓN INTERNACIONAL DEL CENTRO

En el presente curso académico 2008/09, la Dirección del Centro ha recibido profesores de Universidades del Reino Unido, y ha mantenido contacto con otras Universidades Europeas y no Europeas con el fin de estrechar la cooperación entre nuestros Centros y fomentar la implantación de numerosas acciones:

- Propuestas de convenios de doble titulación en los dos Grados Finanzas y Contabilidad y Turismo. El estudio de posibles dobles titulaciones en los Grados viene siendo si cabe el objetivo fundamental de la visita o contactos de Centros con acuerdo bilateral Erasmus. En las reuniones mantenidas con nuestros "Partners" se hace mención expresa que el estudio de dichas propuestas está condicionada a la incorporación de la docencia en lengua inglesa en los grados, y sino en su totalidad en buena parte del plan de estudio.
- Firma de Convenios Internacionales. Dado el interés de nuestros alumnos por continuar sus estudios en Universidades no Europeas, se está trabajando en la firma de convenios con instituciones de enseñanza superior extranjeras. La existencia de estos convenios "permite la participación en programas internacionales de movilidad y la realización de actividades en colaboración con las instituciones asociadas. Además, facilita el acceso a convocatorias públicas en las que la obtención de financiación está vinculada a la existencia de convenios"[10]. En la actualidad, la Dirección del Centro mantiene contactos con los responsables de Relaciones Internacionales de la Universidad de Sydney al objeto de firmar el correspondiente convenio internacional y ofrecer a nuestros alumnos la posibilidad de disfrutar de las becas internacionales Bancaja. Destacar que las Universidades no europeas de lengua inglesa más demandadas (Universidades de Australia y Norteamérica) exigen la demostración por parte del alumno de un excelente conocimiento del idioma inglés.
- Propuesta de dobles titulaciones en Postgrado: Máster Erasmus Mundus o Máster Internacional. La existencia del Máster universitario en Dirección y Planificación del Turismo, así como el interés de la EUEE en crear un Máster universitario para el área de Finanzas y Contabilidad, ha fomentado el inicio de reuniones y conversaciones con Universidades europeas principalmente del Reino Unido. Las primeras reuniones han resultado ser muy fructíferas al extraerse las principales dificultades en la implantación de estudios de postgrado de esta envergadura, y en lo que respecta al diseño de los contenidos del postgrado y a cuestiones de carácter administrativo.

7. CONCLUSIONES

La Escuela Universitaria de Estudios Empresariales fue el primer Centro Universitario de la Universidad de Sevilla que introdujo la docencia en lengua

[10] http://www.internacional.us.es/convenios-internacionales

inglesa como parte integrante de sus planes de estudios, pudiéndose comprobar la amplia repercusión que ha tenido y de manera muy positiva tanto para los profesores como para los alumnos. Del esfuerzo realizado por la Escuela en la implantación de la docencia en inglés, se ha observado un claro aumento tanto en los alumnos interesados en cursar asignaturas en inglés, como en participar en programas de movilidad. De hecho, el número de alumnos titulares Erasmus para el curso 2008/09 fue de 90 alumnos, alcanzando los 120 alumnos para el curso académico 2009/10.

La EUEE, consciente de que la movilidad internacional, la formación académica, el desarrollo profesional y humano son requisitos que hay que potenciar, ha venido desempeñando y desempeña un papel muy activo con los recursos humanos, materiales y de servicios con los que cuenta para el logro de las mencionadas cualidades.

3

EL CONOCIMIENTO DE SEGUNDAS LENGUAS EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA BASADA EN COMPETENCIAS

Macarena Sacristán Díaz
Subdirectora de Ordenación Académica y Planes de Estudio de la EUEE

Rafaela Alfalla Luque
Antonio M. Moreno Moreno
Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones

1. Introducción 28
2. La importancia de una segunda lengua: resultados de un estudio europeo 29
3. La adquisición de competencias lingüísticas en la EUEE de la Universidad de Sevilla 38
4. Consideraciones finales 41
5. Referencias 42

Resumen

Diseñar las titulaciones en torno a perfiles profesionales y orientar la enseñanza hacia la adquisición de competencias son dos de los grandes retos que se plantean en el proceso de convergencia del EEES. Entre las competencias genéricas que se pretende que adquieran los alumnos se sitúa la enseñanza de una segunda lengua. En este trabajo analizamos la importancia de dicha competencia dentro del contexto de los estudios de Empresariales, análisis que apoyamos en algunos de los datos obtenidos en un estudio realizado por la red europea *Thenexom*, a la que pertenecen los autores. Establecida dicha importancia, mostramos las vías que la EUEE de la Universidad de Sevilla ofrece a sus alumnos para adquirir tales competencias.

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pretende armonizar los programas de las distintas universidades europeas con la finalidad de lograr la consecución plena de una mayor compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación superior, incrementar la competitividad del sistema europeo de educación superior y aumentar su grado de atracción mundial (Bolonia, 1999). El EEES, con la creación de un sistema de créditos europeo (*European Credit Transfer System* – ECTS), tiene entre sus principios el diseñar las titulaciones en torno a perfiles profesionales y orientar la enseñanza hacia la adquisición de competencias. Según el libro blanco de la ANECA, la competencia puede ser definida como conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y rasgos que se complementan entre sí, de manera que el individuo debe "saber", "saber hacer", "saber estar" y "saber ser" para actuar con eficacia frente a situaciones profesionales.

Entre los cambios necesarios para adaptar nuestro sistema de enseñanza al nuevo entorno europeo se situaría orientar la enseñanza hacia la adquisición por parte del estudiante de competencias académico-profesionales valoradas en el ámbito académico y en el mercado laboral.

Un perfil profesional define la identidad profesional de las personas que, con una titulación académica, llevan a cabo una determinada labor y explica las funciones principales que dicha profesión cumple, así como las tareas más habituales en las que se plasman esas funciones (Fernández González, 2002). La relación de funciones y tareas profesionales ayuda a identificar la capacitación necesaria para llevarlas a cabo. Esta capacitación puede describirse a través del conjunto de competencias que son demandadas por la sociedad en general y por los empleadores en particular para el desempeño de una determinada actividad profesional en un ambiente laboral específico. En consecuencia, un perfil profesional descrito de manera precisa permite la adecuación de cada titulación a la realidad profesional y laboral. Además, facilita la identificación de los elementos formativos que deben contemplarse en un currículo para capacitar adecuadamente a los profesionales en formación, a través de las competencias requeridas para llevar a cabo con éxito el perfil mencionado (Fernández González, 2002).

En relación con el perfil profesional del Economista, estrechamente ligado a la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales, las lenguas extranjeras son explícitamente resaltadas como materia instrumental que permite adquirir las competencias propias de aquél y la adquisición de un nivel de conocimientos suficientes para la actuación profesional (Consejo General de Colegios de Economistas de España, 2009).

Por su parte, tampoco debemos olvidar el perfil académico, es decir, lo que un estudiante debe ser capaz de hacer en el ámbito científico-académico. Así, los perfiles de competencias de las titulaciones han de conjugar las competencias

académicas y las competencias profesionales, estableciendo lo que se denomina un perfil académico-profesional. Éste debe comprender las competencias generales y específico-técnicas que un profesional determinado debe poseer al finalizar su proceso de formación.

Las competencias generales hacen referencia a aspectos complejos de la actuación académica del estudiante y del futuro profesional. Por ello, su adquisición no suele estar asociada a una sola asignatura o materia en un curso, sino a la mayoría de las materias de la titulación y, en consecuencia, se las denomina también como competencias transversales.

Por su parte, las competencias técnicas o específicas pueden definirse como un conjunto de rasgos de personalidad, actitudes, conocimientos y habilidades que posibilitan el desempeño de actuaciones académicas y profesionales reconocibles en el mundo académico y en el mercado de trabajo.

El objetivo del presente capítulo es presentar y analizar la adquisición de competencias lingüísticas de los graduados universitarios, especialmente dentro del perfil académico-profesional de las titulaciones de Empresariales. En el apartado 2 mostramos los resultados obtenidos al respecto en un estudio realizado a nivel europeo a profesores universitarios de Dirección de Operaciones. El apartado 3 recoge la situación de la enseñanza de segundas lenguas en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales (EUEE) de la Universidad de Sevilla.

2. LA IMPORTANCIA DE UNA SEGUNDA LENGUA: RESULTADOS DE UN ESTUDIO EUROPEO

La adquisición de competencias lingüísticas, entendida ésta como comunicación verbal y escrita tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera, ha estado presente desde el inicio del proceso de convergencia al modelo europeo. Así, en la clasificación de competencias del Proyecto *Tuning* (2003) se especifica que la competencia lingüística era, junto con las competencias cognitiva, procedimental y social, una de las competencias genéricas instrumentales que se requieren para una formación íntegra de los estudiantes.

La importancia del estudio de una segunda lengua es fundamental en el contexto empresarial. El inglés, idioma por excelencia en los negocios, es un instrumento imprescindible para cualquier estudiante que desarrolle su carrera profesional en la empresa. Junto al conocimiento del inglés, cada día adquiere mayor valor añadido el conocimiento de una tercera lengua como el alemán, el francés, o, en los últimos años, el chino.

En este apartado vamos a mostrar los resultados obtenidos en un estudio realizado a nivel europeo por la Red Thenexom en torno a la importancia dada por los docentes al conocimiento de segundas lenguas como competencia curricular de los estudiantes universitarios en general (competencia genérica) y de los estudiantes de Empresariales en particular (competencia específica).

La Red Thenexom (*The European Thematic Network for Excellence in Operations and Supply Chain Management Education, Research and Practice*) fue promovida por la sociedad EurOMA (*European Operations Management Association*) en 2002 con objeto de conocer el estado de la docencia en Dirección de Operaciones en Europa, extendiendo a este ámbito un proyecto de investigación realizado en España (Alfalla-Luque y Machuca, 2003; Machuca y Alfalla-Luque, 2003). Actualmente, la red está integrada por 42 universidades e instituciones de 27 países, habiendo elaborado un censo integrado por 1.443 docentes de 30 países.

El conocimiento de los diversos aspectos ligados a la docencia de Dirección de Operaciones se está realizando mediante una encuesta *on-line*. Dentro de las cuestiones planteadas se encuentra tanto el estudio de las competencias genéricas que debería mostrar un graduado universitario, como de las competencias específicas de los graduados en Empresariales (*Business Studies*). A estas cuestiones, que trataremos en los siguientes dos subapartados, respondieron 84 docentes universitarios, cuya distribución por países se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1 – Frecuencia de respuesta por países

País	Frecuencia	Porcentaje
España	23	27,4
Italia	13	15,5
Finlandia	6	7,1
Holanda	5	6,0
Hungría	5	6,0
Irlanda	4	4,8
Reino Unido	4	4,8
Bélgica	3	3,6
Dinamarca	3	3,6
Francia	3	3,6
Alemania	3	3,6
Portugal	3	3,6
Grecia	2	2,4
Austria	1	1,2
Bulgaria	1	1,2
Chipre	1	1,2
República Checa	1	1,2
Noruega	1	1,2
Eslovaquia	1	1,2
Eslovenia	1	1,2
Total	**84**	**100**

Fuente: Elaboración propia

2.1. El conocimiento de una segunda lengua como competencia genérica

En relación con las competencias genéricas, se solicitó a los docentes que indicasen la importancia que, en su opinión, tenía cada una de ellas en una escala de 0 (ninguna importancia) a 5 (mucha importancia). La Tabla 2 recoge el listado de competencias genéricas consideradas y la media obtenida por cada una en el conjunto de la muestra.

Tabla 2 – Competencias genéricas e importancia media

	Capacidades genéricas	Media
1	Capacidad de analizar y sintetizar	4,4
2	Conocimientos básicos del campo de estudio	4,3
3	Capacidad de aprender	4,3
4	Capacidad de aplicar el conocimiento a la práctica	4,2
5	Capacidad para la toma de decisiones	4,0
6	Capacidad para trabajar en equipos interdisciplinares	3,9
7	Habilidades interpersonales	3,8
8	Conocimientos básico de la profesión	3,8
9	Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)	3,8
10	Capacidad de adaptación a nuevas situaciones	3,8
11	Comunicación oral y escrita en la lengua materna	3,7
12	**Conocimiento de una segunda lengua**	**3,6**
13	Conocimientos básicos de informática	3,4
14	Capacidad para la crítica y autocrítica	3,4
15	Comportamiento ético	3,2
16	Habilidades para la investigación	2,7
17	Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	2,5

Fuente: Elaboración propia

En dicha tabla puede observarse que la competencia "Conocimiento de una segunda lengua" ocupa el décimo segundo lugar, con una media de 3,6 puntos. Ciertamente no es un puesto especialmente relevante, pero tampoco cabía esperarlo teniendo en cuenta que la pregunta está referida en este caso a las competencias genéricas que habría de tener un graduado universitario de cualquier área de estudios. Se anticipa más probable un puesto destacado a la hora de plantear dicha competencia en los términos específicos de relación con los graduados en disciplinas de la órbita de los estudios empresariales.

En cualquier caso, cabe resaltar que, a pesar de encontrarnos en plena era de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), los "Conocimientos básicos de informática" aparecen en un puesto inferior, con dos décimas de diferencia en la media. Ello puede deberse, quizá, al mismo motivo. Lo que ya no parece que pueda ser justificado en dicho enfoque altamente genérico es que la competencia "Comportamiento ético" aparezca aún más abajo o, menos aún, que la "Apreciación de la diversidad y multiculturalidad" no sólo esté en el último puesto, sino que lo esté con una media de importancia relativamente baja. Es ésta última una cuestión para reflexionar.

Por otra parte, en aras de conocer si pudiera haber diferencias claras entre la importancia dada a la competencia en segundas lenguas en función del país del encuestado, se ha elaborado la Tabla 3, en la que pueden verse la importancia media y el orden en relación con las 16 competencias restantes en cuatro agrupaciones de países que hemos considerado relevantes para poder analizar con más detalle el caso español en su entorno. Los cuatro grupos son los siguientes:

- Todos los países europeos que han participado en el estudio, que recoge la perspectiva agregada.
- Todos los países menos aquéllos con el inglés, idioma universal de entendimiento hoy día, como lengua materna, es decir, Reino Unido (UK) e Irlanda. La idea es poder observar si estos dos países, que no tienen que aprender como segunda lengua aquella que necesita la mayoría, muestran un patrón de respuesta diferente al resto.
- El conjunto de España, Portugal e Italia, que permita comparar la perspectiva latina frente al resto, así como el punto de vista español con su entorno más cercano.
- Sólo España, con objeto de poder comparar la perspectiva del docente español frente al resto.

Tabla 3 – Importancia y orden de la competencia genérica "Conocimiento de una segunda lengua" según agrupaciones de países

Países	Importancia media	Orden entre las 17 competencias
Todos	3,6	12ª
Todos menos UK e Irlanda	3,8	10ª
España, Portugal e Italia	3,8	8ª
España	3,5	11ª

Fuente: Elaboración propia

Los resultados mostrados en la Tabla 3 eran en parte los esperados, pero sólo en parte. Por un lado, vemos cómo la media y el orden de importancia aumenta cuando se saca de la muestra a UK e Irlanda (3,8 y 10ª, respectivamente), apoyando la hipótesis de que en estos países, al ser menos importante conocer otro idioma para comunicarse con los demás, se daría menos importancia a dicha competencia. La importancia media se mantiene en 3,8 para el conjunto de España, Portugal e Italia, pero aumenta el orden relativo de esta competencia en el conjunto, estando en este grupo en 8ª posición. La sorpresa llega para el caso de España, donde la importancia media baja hasta 3,5 y el orden al 11º puesto. Cabría esperar que en un país donde la enseñanza y el conocimiento de idiomas han sido y parecen seguir siendo una asignatura pendiente, los profesionales de la enseñanza universitaria estuviesen más concienciados con el problema. No es así. La importancia media es menor en relación con los otros tres grupos, y especialmente clara si la comparamos con el conjunto de España, Portugal e Italia, lo cual es aún más llamativo si tenemos en cuenta que el conocimiento del inglés, al menos en Portugal, es considerablemente mejor que en nuestro país.

Abundando en el tema, los resultados dejan traslucir el hecho de que los más necesitados de desarrollar la capacidad de conocimientos de segundas lenguas[1] consideran que dicha capacidad es relativamente menos importante. Parece, por tanto, que no se alcanza a ver la importancia que tiene y el valor que añade a cualquier graduado universitario el conocimiento de otras lenguas, lo cual también creemos que es motivo de reflexión.

Por otra parte, los encuestados también debían indicar las 7 competencias genéricas que consideraban más importantes, así como ordenarlas entre sí. Del total de 84 docentes que respondieron las cuestiones sobre competencias, un 28,57% (es decir, 24) señaló la competencia relativa al conocimiento de una segunda lengua dentro del grupo de las 7 más importantes. La Tabla 4 muestra la frecuencia de respuesta en función de la importancia que otorgan los docentes a la competencia que nos ocupa.

[1] Sirva de dato ilustrativo que el cuestionario on-line en inglés se tradujo a sólo tres idiomas para facilitar su cumplimentación: polaco, húngaro y español.

Tabla 4 – Orden de importancia entre las 7 más importantes (todos los países)

Orden	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	1	4,2	4,2
2	3	12,5	16,7
3	2	8,3	25,0
4	3	12,5	37,5
5	3	12,5	50,0
6	8	33,3	83,3
7	4	16,7	100,0
Total	**24**	**100,0**	

Fuente: Elaboración propia

El porcentaje de encuestados que señalan esta competencia entre las 7 más importantes sube al 31,58%, cuando se analiza el conjunto de los países exceptuando UK e Irlanda (24 de 76), dándose además la circunstancia de que ningún docente de esos dos países la consideró entre las 7 más importantes. Mientras, el conocimiento de una segunda lengua es considerada entre las 7 competencias genéricas más importantes por el 33,33% de los encuestados en el conjunto de España, Portugal e Italia (13 de los 39 encuestados), bajando al 21,74% cuando se analizan las respuestas de España exclusivamente (5 de 23). Resultados, todos ellos, que corroboran el análisis realizado anteriormente.

2.2. El conocimiento de una segunda lengua como competencia específica

La importancia de una segunda lengua no sólo fue valorada como competencia genérica para cualquier graduado universitario, sino también como competencia específica a alcanzar por los graduados en titulaciones de Empresariales. En concreto, se evaluó, junto a otras 27 competencias específicas, la capacidad de comprender, leer, hablar y escribir en una lengua extranjera (por ejemplo, el inglés), para los niveles de grado, máster y doctorado. Las competencias analizadas y la media obtenida por cada una se muestran en la Tabla 5.

En este caso, como se esperaba, la competencia "Capacidad de comprender, leer, hablar y escribir en una lengua extranjera" aparece la en puestos bastante superiores en el *ranking*. Centrándonos en el nivel de grado, esta competencia obtiene una mayor importancia media (3,8) que desde la perspectiva genérica (en la que era de 3,6). Lo más llamativo, no obstante, es que es la que obtiene una importancia mayor de entre todas las consideradas (en la Tabla 5 están ordenadas, precisamente, por orden de importancia media en el nivel de grado). Así, se

encuentra incluso por encima de la competencia "Capacidad de comprender e interpretar los conocimientos básicos (teorías, modelos, técnicas) de la disciplina" (3,7) o la definida como "Identificar las áreas funcionales de una organización y sus relaciones (compras, producción, logística, marketing, finanzas, recursos humanos)" (3,4).

A la vista de tales resultados, creemos que no quedan dudas acerca de la importancia manifiesta que los conocimientos de una segunda lengua tienen en el currículo de los graduados en disciplinas empresariales según los propios formadores.

Si analizamos los resultados alcanzados para máster y doctorado, vemos que la importancia media es considerablemente mayor en ambos casos. Así, para el máster es de 4,3, mientras que asciende hasta 4,5 en el doctorado. No obstante, el orden de importancia decrece en ambos casos, hasta los puestos 3º y 8º, respectivamente, lo cual refleja la mayor importancia que se da en estas titulaciones a otras competencia más ligadas a habilidades para la toma de decisiones, en el primer caso, y a habilidades investigadoras, en el segundo.

Tabla 5 – Competencias específicas e importancia media según nivel de estudios (continúa)

	Media		
	Grado	**Máster**	**Doctorado**
Capacidad de comprender, leer, hablar y escribir en una lengua extranjera	3,8	4,3	4,5
Capacidad de comprender e interpretar los conocimientos básicos (teorías, modelos, técnicas) de la disciplina	3,7	4,3	4,6
Ser capaz de anticipar y analizar las consecuencias de las decisiones y acciones tomadas.	3,4	4,4	4,5
Identificar las áreas funcionales de una organización y sus relaciones (compras, producción, logística, marketing, finanzas, recursos humanos)	3,4	4,1	4,0
Ser capaz de comunicar los resultados del aprendizaje, pensamiento y toma de decisiones, con colegas y personas externas	3,4	4,3	4,6
Poder trabajar en proyectos: posesión de pragmatismo y responsabilidad, gestionar recursos limitados y riesgos, alcanzar compromisos.	3,4	4,6	4,3
Identificar las características de una organización (objetivos, propiedad, tamaño, estructura)	3,3	3,9	3,8
Asignación de trabajos (experiencia en una empresa algunos meses)	3,2	3,7	3,3
Poder elegir un lugar como profesional en la sociedad	3,1	4,0	4,0

Tabla 5 – Competencias específicas e importancia media según nivel de estudios (continuación)

	Media		
	Grado	**Máster**	**Doctorado**
Identificar y usar adecuadamente las herramientas (investigaciones de mercado, análisis estadístico, ratios comparativos)	3,1	4,0	4,3
Definir criterios en base a los cuales una empresa es definida y une los resultados con el análisis del entorno para identificar las dimensiones (SWOT, cadena de valor interna y externa)	3,0	4,1	3,9
Comprender detalles de la función empresarial, regiones geográficas, tamaño de las empresas, sectores y unirlos con los conocimientos básicos y las teorías	2,7	3,7	3,8
Identificar y manejar adecuadamente *sofware*	2,7	3,2	2,9
Capacidad de comprender e interpretar otras disciplinas	2,7	3,5	4,0
Ser capaz de evaluar el riesgo y viabilidad en la planificación de nuevos productos	2,6	3,7	3,5
Identificar el impacto de elementos macro y micro-económicos en la organización (cambios del entorno, financieros y monetarios, mercados internos)	2,5	3,9	3,8
Ser capaz de gestionar situaciones complejas y formar juicios bien argumentados, incluso teniendo datos parciales	2,5	3,9	4,6
Poder integrar conocimiento existente en el diseño	2,5	3,6	3,9
Dirigir una compañía planificando y controlando y usando conceptos, métodos y herramientas (diseño estratégico e implementación, *benchmarking*, TQM,...)	2,5	3,9	3,2
Capacidad de analizar y estructurar un problema empresarial y diseñar una solución	2,5	4,1	4,1
Poder tomar una posición respecto a argumentos científicos en la disciplina y evaluarlos críticamente	2,4	3,5	4,7
Poder reorganizar métodos estándares en la disciplina y ser capaz de asumirlos	2,4	3,3	4,5
Auditar una organización y diseñar planes de consultoría (estudio de casos, inversión en nuevas tecnologías)	2,4	3,8	3,8
Comprender las tecnologías existentes y las nuevas y su impacto en los futuros mercados	2,3	3,7	3,3
Ser capaz de estructurar y redefinir problemas no estructurados y poder desarrollar preguntas adecuadas	2,2	3,6	4,7
Poseer las herramientas y habilidades para crear modelos y desarrollar teorías	1,8	3,0	4,9
Ser capaz de hacer una contribución original al conocimiento científico, modelizando o diseñando, en una o dos subdisciplinas	1,4	2,7	4,8

Fuente: Elaboración propia

Al igual que se hizo en el subapartado anterior, con objeto de conocer si pudiera haber diferencias claras entre la importancia dada a esta competencia en función del país del encuestado, se ha elaborado la Tabla 6, en la que pueden verse la importancia media y el orden en relación con las 26 competencias restantes, según el nivel de la titulación, en las mismas cuatro agrupaciones de países: todos, todos menos aquéllos con el inglés como lengua materna (UK e Irlanda), el conjunto de España, Portugal e Italia, y sólo España.

Tabla 6 – Importancia y orden de la competencia específica "Capacidad de comprender, leer, hablar y escribir en una lengua extranjera" según agrupaciones de países

Nivel de estudios / Países		Todos	Todos menos UK e Irlanda	España, Portugal e Italia	España
Grado	Importancia media	3,8	3,9	3,8	3,5
	Orden entre las 27 competencias	1ª	1ª	3ª	6ª
Máster	Importancia media	4,3	4,5	4,4	4,3
	Orden entre las 27 competencias	3ª	2ª	2ª	3ª
Doctorado	Importancia media	4,5	4,8	4,8	4,7
	Orden entre las 27 competencias	8ª	2ª	4ª	4ª

Fuente: Elaboración propia

De los resultados plasmados en la tabla anterior se deduce que en España también se le da menos importancia a esta competencia cuando se establece como específica del graduado en disciplinas de Empresariales, y especialmente poca para el grado, donde la diferencia con el resto de países es especialmente acusada. Como responsables de acuerdos Erasmus con universidades en UK y Bélgica, hemos escuchado a nuestros alumnos en alguna que otra ocasión contarnos cómo sus compañeros de otros países suelen mostrar un nivel en lenguas extranjeras, especialmente en inglés, muy superior al suyo, lo que les facilita una integración más rápida en la universidad de destino y reduce su riesgo de fracaso académico debido a una comprensión y capacidad de expresión insuficiente en dicha lengua. Creemos que, en un entorno laboral cada vez más internacionalizado, esta negativa

circunstancia puede hacerse extensiva en el tiempo, una vez que el alumno accede a su puesto de trabajo. Nuevamente se vislumbra que allí donde desarrollar la capacidad de conocimientos de segundas lenguas es más acuciante por su bajo nivel relativo, se considera que dicha capacidad es relativamente menos importante.

3. LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN LA EUEE DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Como habrá ocasión de ver en el siguiente capítulo y, como no podía ser de otra forma habida cuenta del programa que da razón de ser a esta obra, el Plan de Implantación de Enseñanzas Regladas en Lengua Inglesa, la EUEE de la Universidad de Sevilla ha centrado su proyecto formativo en una segunda lengua prioritariamente en el inglés, y así seguirá siendo en los próximos años en el marco de las nuevas titulaciones de Grado. Hay que señalar también que dicha enseñanza no se ha enfocado ni se enfocará exclusivamente hacia el aprendizaje del inglés en general, sino hacia el aprendizaje de este idioma con un perfil técnico y profesional específico que aparece tanto en las asignaturas de aprendizaje de inglés como en las propias de la titulación que son impartidas en esta lengua.

No obstante, la enseñanza de segundas lenguas en la EUEE no se limita al inglés, habida cuenta de la implantación de los estudios en Turismo desde el año 2009, que tendrán continuidad con el nuevo Grado en Turismo.

A continuación mostramos la oferta formativa del Centro en lenguas extranjeras en función del tipo de titulación: las actuales diplomaturas, ya próximas a su desaparición, y los nuevos títulos de grado.

Cabe señalar también que la oferta académica de la EUEE incluye el título oficial de Máster Universitario en Dirección y Planificación del Turismo. El mismo contempla la competencia "Conocimiento de una segunda lengua", la cual se trabaja en las materias del itinerario común.

3.1. La enseñanza en lenguas extranjeras en las diplomaturas de la EUEE

Desde el curso académico 1999/2000, la EUEE cuenta con la Diplomatura en Turismo entre su oferta académica. Dicha titulación oferta en asignaturas de idiomas 36 créditos troncales (12 en inglés) y 27 créditos optativos (9 en inglés).

Mediante el Acuerdo 4.2/JG 15-7-99, y de conformidad con el artículo 87.10 de los Estatutos de la Universidad de Sevilla, quedó asimismo aprobada la organización de los estudios del Instituto de Idiomas para los alumnos de la Diplomatura en Turismo a partir del curso 1999-2000, motivada en la necesidad de implementar los conocimientos de idiomas en el currículum del titulado en Turismo, habida cuenta del papel fundamental que una buena preparación en

idiomas extranjeros juega como habilidad instrumental de la formación universitaria en dichos titulados.

Estos estudios pueden ser cursados por todos los alumnos de la diplomatura en Turismo con carácter opcional, es decir, pueden elegir entre completar su currículum únicamente a través del plan de estudios de Turismo, de acuerdo con las previsiones del mismo y obteniendo así sólo el título de Diplomado en Turismo, o, por el contrario, cursar paralelamente estudios del Instituto de Idiomas. De elegir esta segunda opción, el estudiante puede optar por cursar uno o varios idiomas, hasta un máximo de cuatro (inglés, alemán, francés y japonés), obteniendo adicionalmente el correspondiente diploma de la Universidad de Sevilla por cada idioma superado.

El objetivo específico de las enseñanzas de idiomas en el marco de los estudios en Turismo persigue, de esta forma, que el alumno alcance el dominio instrumental, hablado o escrito, de uno o varios idiomas, a través de las enseñanzas del Instituto de Idiomas, así como de las expresiones más habituales en dos lenguas extranjeras (a elegir entre inglés, alemán y francés) en el ámbito de la práctica profesional del turismo, a través de las asignaturas regladas contempladas en el plan de estudio de la Diplomatura en Turismo.

Cada uno de los idiomas en dicha opción tiene una carga lectiva de 12 créditos en cada uno de los tres cursos de los que consta la titulación. En el tercer curso de la diplomatura se realizan, además, los 12 créditos troncales de idiomas exigidos en el plan de estudio de Turismo. Así pues, la carga lectiva en materias de idiomas es de 12 créditos + 36 créditos por cada idioma cursado, variando por tanto entre un mínimo de 48 créditos y un máximo de 166 créditos, en función del número de idiomas que se siga.

Por lo que respecta a la Diplomatura en Ciencias Empresariales, el vigente Plan de Estudios comenzó a implantarse en el curso académico 2002/2003. En el mismo se contempla tan sólo una asignatura de idiomas, con 4,5 créditos y de carácter optativo: Inglés Empresarial. Sin embargo, desde el curso 2003/2004, la oferta formativa en inglés del Centro se destacó con el Plan para la Implantación de Enseñanzas Regladas en Lengua Inglesa (I PIERLI), cuyo alcance queda extensamente detallado en los tres capítulos de la segunda parte de esta obra, a los cuales remitimos.

3.2. La enseñanza en lenguas extranjeras en los grados de la EUEE

Los criterios para adquirir competencias lingüísticas son establecidos por el Consejo de Gobierno a propuesta de la Comisión de Política Lingüística de la Universidad y se basan en sistemas de reconocimiento a partir de alguna de las siguientes actividades:

a) Reconocimiento del nivel alcanzado mediante el aprendizaje previo de idiomas.

b) Cursos realizados en el Instituto de Idiomas de la Universidad de Sevilla.

c) Enseñanzas propias del grado impartidas en una lengua extranjera.

d) Estancias en Universidades extranjeras dentro de los programas internacionales suscritos por la Universidad de Sevilla

En cualquier caso, en el nuevo marco de titulaciones, cada estudiante deberá garantizar, como mínimo, un nivel equivalente al B1 del marco europeo de competencias lingüísticas antes de finalizar el grado en Finanzas y Contabilidad. En el caso de Turismo, el alumno debe de estar acreditado al finalizar la titulación del conocimiento de un segundo idioma (inglés) con el nivel B2 o un nivel equivalente en otros idiomas, diferente al inglés, de uso generalizado en las profesiones vinculadas a las titulaciones de la rama. La certificación se realizará mediante una prueba de nivel o por el reconocimiento del nivel certificado previo.

Como decíamos, la EUEE de la Universidad de Sevilla ha centrado el proyecto formativo en una segunda lengua de sus diferentes titulaciones prioritariamente en el inglés. En esta línea, las memorias de verificación de los dos nuevos títulos de Grado tratan de asegurar que las asignaturas se centren en el conocimiento de inglés técnico para contextos académicos y profesionales. Así, se ofrece al alumno la posibilidad de desarrollar la competencia de leer y comunicarse en el ámbito profesional del área en cuestión (las Finanzas y la Contabilidad o el Turismo) en más de un idioma, en especial el inglés, básica para el desarrollo de su carrera profesional.

En el Grado en Finanzas y Contabilidad, dicha competencia se trabajará en la asignatura optativa Inglés para las Finanzas y la Contabilidad (6 créditos), así como en diversas asignaturas obligatorias a lo largo de los diferentes módulos del plan de estudios (Formación Básica, Contabilidad Financiera, Dirección de Empresas…) que serán impartidas tanto en español como en inglés en el marco del II PIERLI, para cuyo conocimiento detallado remitimos nuevamente a los dos siguientes capítulos de esta obra.

El Grado en Turismo incluye tres asignaturas obligatorias para el aprendizaje del inglés (de 6 créditos cada una), al tiempo que, tanto en alemán como en francés, se ofertan dos asignaturas obligatorias y una optativa (todas ellas de 6 créditos). Además, dicho grado se incluye también en el II PIERLI, por lo que otra serie de asignaturas obligatorias de los diferentes módulos de su plan de estudios (Formación Básica en CC. Económicas, Empresariales y Turismo, Economía del Turismo, Gestión de Empresas Turísticas…) serán impartidas también en inglés, tal y como se recoge en el siguiente capítulo.

Finalmente, señalar que el Instituto de Idiomas de la Universidad de Sevilla imparte enseñanzas en cuatro niveles diferentes de inglés, francés, alemán, italiano, portugués, griego, ruso, árabe, japonés y chino, que serán incluidas en el suplemento al título en caso de ser realizadas.

4. CONSIDERACIONES FINALES

En este capítulo nos hemos ocupado del papel que tiene el conocimiento de segundas lenguas, especialmente el inglés, en el marco de la enseñanza basada en competencias propia del proceso de convergencia que están sufriendo los estudios universitarios en el EEES.

De los resultados obtenidos a partir de un estudio realizado a nivel europeo por la Red Thenexom, el cual incluye la importancia dada por los docentes al conocimiento de segundas lenguas como competencia curricular, hemos podido detectar una serie de hechos que a priori consideramos especialmente relevantes, y que resumimos a continuación:

- La competencia "Conocimiento de una segunda lengua" no ocupa un puesto especialmente relevante en el *ranking* de las competencias genéricas del graduado universitario, pero supera a otras tales como "Conocimientos básicos de informática", "Comportamiento ético" o "Apreciación de la diversidad y multiculturalidad".
- En España, donde la necesidad de desarrollar la capacidad de conocimientos de segundas lenguas es superior a otros países europeos, se considera que dicha capacidad, desde un punto de vista genérico, es relativamente menos importante, no alcanzándose a ver el valor que añade a cualquier graduado universitario el conocimiento de otras lenguas.
- La competencia "Capacidad de comprender, leer, hablar y escribir en una lengua extranjera" ocupa el primer puesto entre las competencias específicas del graduado universitario en disciplinas de Empresariales, por encima incluso de de otras como "Capacidad de comprender e interpretar los conocimientos básicos de la disciplina" o "Identificar las áreas funcionales de una organización y sus relaciones".
- A mayor titulación de los estudios en Empresariales (grado, máster o doctorado), mayor importancia media de la competencia específica "Capacidad de comprender, leer, hablar y escribir en una lengua extranjera", pero también una posición más baja en el ranking. Es decir, se considera más importante en términos absolutos, pero al mismo tiempo se considera que otras competencias pasan a ser más importantes.

A la vista de todo ello, dos podrían ser las conclusiones obtenidas a partir de los resultados del estudio considerado:

1) Que el dominio de una segunda lengua es considerada una competencia específica crítica del currículo de los universitarios de estudios Empresariales por parte de los docentes.

2) Que España se encuentra un paso por detrás de los países de su entorno a este respecto, no sólo por el nivel de idiomas medio de sus universitarios, sino por la percepción acerca de la importancia que tiene el dominio de una segunda lengua como competencia curricular y profesional.

Sin embargo, la validez de dichas conclusiones ha de circunscribirse en principio al estudio presentado, no pudiéndose inferir una validez universal sin llevar a cabo un análisis más completo, a tenor de dos circunstancias principales. Por un lado, que los encuestados son exclusivamente profesores de Dirección de Operaciones y materias afines como, por ejemplo, la Gestión de la Cadena de Suministro; cabría comprobar si se obtendrían resultados similares en caso de encuestar a profesores de todas las áreas implicadas en el currículo académico de las titulaciones de Empresariales. Por otro, que el análisis mostrado es meramente descriptivo y sobre una muestra relativamente reducida de 84 docentes; un análisis estadístico más completo y sobre una muestra mayor también sería aclaratorio.

5. REFERENCIAS

Alfalla-Luque, R. y Machuca, J.A.D. (2003): "An empirical study of POM teaching in Spanish universities (II): Faculty profile, teaching and assessment methods", *International Journal of Operations and Productions Management,* Vol. 23, No. 4, pp. 375-400.

Consejo General de Colegios de Economistas de España (2009): *Los nuevos planes de estudio de la universidad española y la condición de economista*.

Fernández González, A. (2002): "El perfil profesional de la psicopedagogía e implicaciones para el futuro", en el libro *Definición y perspectivas profesionales de la psicopedagogía. Actas de las I Jornadas de Psicopedagogía de la Universidad de Deusto*. Universidad de Deusto. Bilbao, pp. 49-64.

Machuca, J.A.D. y Alfalla-Luque, R. (2003): "An empirical study of POM teaching in Spanish universities (I): Content of POM courses", *International Journal of Operations and Productions Management*, Vol. 23, No. 1, pp. 15-43.

Ministros Europeos de Educación (1999): *Declaración de Bolonia*.

Universidad de Deusto y Universidad de Groningen (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Universidad de Deusto. Bilbao.

II

LA EXPERIENCIA INSTITUCIONAL DE LA EUEE DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA EN LA IMPLANTACIÓN DE ENSEÑANZAS REGLADAS EN LENGUA INGLESA

4

OBJETIVOS Y ACUERDO DE IMPLANTACIÓN DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZAS REGLADAS EN LENGUA INGLESA EN LA EUEE DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

José Luis Jiménez Caballero
Director de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales

Macarena Sacristán Díaz
Subdirectora de Ordenación Académica y Planes de Estudio de la EUEE

1. Introducción 46
2. Objetivos y beneficios del programa 47
3. La experiencia del I Plan de Implantación de Enseñanzas Regladas en Lengua Inglesa (PIERLI) en la EUEE 47
4. II PIERLI de la EUEE: la implantación en los nuevos grados 53
5. Consideraciones finales 60

Resumen

El presente capítulo pretender abordar el planteamiento inicial de la Dirección de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales con objeto de implantar una enseñanza en lengua inglesa en la Diplomatura de Ciencias Empresariales. Asimismo, la introducción de los nuevos Grados en Finanzas y Contabilidad y en Turismo ha propiciado que el planteamiento y la experiencia se extiendan, también, a estas titulaciones. El apoyo del Rectorado de la Universidad de Sevilla a la docencia en inglés mediante el I Plan de Docencia posibilita y hace más atractiva la propuesta de la EUEE al profesorado.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de las últimas décadas se está consolidando en Europa un espacio único de carácter político, económico, monetario y social. Es éste un proceso con ramificaciones amplias en el que, por supuesto, la creación de un marco común, de un espacio global de docencia e investigación, adquiere una relevancia significativa (Declaraciones de la Sorbona, Bolonia, Praga…). Así, la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha ido avanzado y se encuentra próxima a la plena consecución de los objetivos establecidos. En este espacio único, la lengua inglesa se constituye en un instrumento común y básico de comunicación.

La relevancia de esta elección trasciende claramente el ámbito europeo más próximo. La mundialización de la economía es una realidad en nuestros días. Por una parte, la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación ha permitido un extraordinario desarrollo de las relaciones económicas internacionales. Por otra, la lengua inglesa constituye un soporte clave de estas relaciones.

En este sentido, la Universidad no debe ser ajena a este fenómeno y ha de poner a disposición de sus miembros los recursos necesarios para que adquieran la máxima capacitación y niveles de competitividad. Éste es el marco en el que se ubica la propuesta de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales (EUEE) de la Universidad de Sevilla, consistente en la oferta de sus enseñanzas regladas en lengua inglesa.

Desde el curso 2003/2004, la EUEE ofrece la posibilidad de que los alumnos de la Diplomatura en Ciencias Empresariales cursen una parte importante de su programa de estudios en inglés. La oferta de este programa ha constituido un considerable valor añadido a la titulación y al Centro, lo que ha resuelto su extensión al Grado en Finanzas y Contabilidad y al Grado en Turismo.

Una vez descritos los aspectos que motivaron la puesta en marcha de la iniciativa de ofertar enseñanzas regladas en inglés, a lo largo del presente capítulo nos ocuparemos de los objetivos específicos planteados para el programa (apartado 2), así como del proceso conducente a su implantación. Abordaremos el diseño de sus aspectos generales y, en especial, el acuerdo con los Departamentos y profesores con docencia en el centro. La participación y complicidad de estos últimos son factores clave en el éxito de dicha iniciativa. El proceso se muestra, en primer lugar, desde la experiencia de la implantación del I Plan de Enseñanzas Regladas en Lengua Inglesa en la Diplomatura en Ciencias Empresariales de la EUEE (apartado 3), cuya divulgación es el objeto principal de la presente obra, y, a continuación, desde la perspectiva de recién aprobado II Plan de Enseñanzas Regladas en Lengua Inglesa de la EUEE (apartado 4), cuyo objetivo es la continuación del I PIERLI en los dos nuevos títulos de Grado del Centro: Finanzas y Contabilidad y Turismo.

2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Desde que el programa de enseñanza en lengua inglesa comenzó a promoverse, la Dirección del Centro siempre ha defendido la premisa de que dicha oferta coadyuva a la mejora de la competitividad de los estudiantes y, también, del profesorado, por cuanto supone cubrir una serie de objetivos de marcada relevancia a diferentes niveles[1]:

- En primer lugar, en el ámbito profesional del estudiante, tales como:
  - Mejorar la cualificación profesional.
  - Facilitar la inserción laboral, tanto nacional como internacional.
- También, en el ámbito académico, en la medida que se consigue:
  - Facilitar el acceso a estudios de postgrado.
  - Facilitar el acceso a universidades extranjeras.
  - Impulsar acuerdos de doble titulación entre Centros y propiciar acuerdos en el ámbito de diferentes programas europeos como, por ejemplo, Erasmus Mundus.
- Finalmente, en el ámbito investigador, puesto que se facilita:
  - Poner en contacto investigadores de diferentes Centros que pertenecen a áreas de investigación bien comunes, bien complementarias.
  - La movilidad de los docentes/investigadores entre Centros en los que el conocimiento del inglés es requisito indispensable para una estancia fructífera.

Es evidente que la materialización de estos objetivos diferirá de un caso a otro en función de muchas circunstancias, entre las que se encuentran los propios objetivos y disposición de cada participante en el programa.

3. LA EXPERIENCIA DEL I PLAN DE IMPLANTACIÓN DE ENSEÑANZAS REGLADAS EN LENGUA INGLESA EN LA EUEE

La EUEE se planteó la elaboración de un plan en lengua inglesa con la finalidad de satisfacer los objetivos descritos anteriormente. Dados los esfuerzos que se contemplaban ante la implantación del programa, el Centro limitó inicialmente la posibilidad de su desarrollo a las asignaturas troncales y obligatorias de la Diplomatura en Ciencias Empresariales, sin que ello debiera considerarse un impedimento para que en el futuro, una vez que el proyecto se hubiese consolidado, la propuesta se extendiese al resto de asignaturas.

[1] Muchos de los cuales han sido tratados detenidamente en los tres capítulos correspondientes a la primera parte de esta obra.

En los siguientes subapartados nos ocuparemos tres aspectos clave en la implantación del programa: su alcance a tenor de los recursos personales disponibles y el acuerdo de los Departamentos, las medidas puestas en marcha para incentivar la participación de los docentes, y la difusión del programa en aras de captar una masa crítica suficiente de alumnos.

3.1. Implantación de la oferta

En el curso académico 2001/2002, se establecieron los primeros contactos con los Departamentos y profesores con docencia en asignaturas troncales y obligatorias en el primer curso de la Diplomatura en Ciencias Empresariales. Dada la magnífica acogida que tuvo la iniciativa, y fruto de las distintas reuniones que se mantuvieron, se adquirió el compromiso verbal de que podrían ser impartidas en lengua inglesa siete de las ocho asignaturas posibles: Matemáticas (Departamento de Economía Aplicada III), Estadística (Departamento de Economía Aplicada I), Fundamentos de Contabilidad Financiera (Departamento de Contabilidad y Economía Financiera), Gestión de Empresas (Departamento de Administración de Empresas y Comercialización), Economía Española y Mundial (Departamento de Economía Aplicada I), Investigación y Comercialización (Departamento de Administración de Empresas y Comercialización) y Economía Política (Departamento de Teoría Económica y Economía Política).

Por otra parte, para constatar que el proyecto interesaba a los estudiantes, durante el periodo de matrícula del curso 2002/2003, los alumnos de nuevo ingreso de la Diplomatura en Ciencias Empresariales cumplimentaron un cuestionario en el cual, entre otros aspectos, se abordaba el interés por la iniciativa y la disposición a participar en la misma. Los resultados, a partir de los 376 cuestionarios recogidos, fueron que el 85% consideraba interesante la posibilidad de cursar asignaturas en lengua inglesa, y que el 47% estaría dispuesto a participar como alumno. Lógicamente, tales resultados se consideraron con una sensata cautela, pues no era posible conocer cuántos de los que habiendo señalado que estarían dispuestos a recibir docencia en lengua inglesa finalmente harían definitiva dicha opción.

El Plan inicial firmado con los Departamentos contemplaba, como recoge la Tabla 1, la implantación progresiva de la docencia en lengua inglesa en los tres cursos de la Diplomatura, comenzando en el curso 2003/2004, sin que ello implicase la petición de grupos adicionales ni aumentar el número de profesores de los distintos Departamentos implicados. La Junta de Centro, previo informe de la Comisión de Docencia en Lengua Inglesa creada al efecto, determinaría la oportunidad de continuar con el proyecto en el curso 2006/2007. El éxito de la iniciativa propició su continuidad, aprobada por Junta de Centro con fecha 23 de febrero de 2006, y su asentamiento en el marco de la titulación.

Así, desde la implantación del programa en el curso 2003/2004, se han realizado 2.157 matrículas en asignaturas con docencia en inglés; 42 alumnos de la EUEE han finalizado sus estudios habiendo cursado alguna asignatura en inglés; y 12 egresados han obtenido el diploma de la EUEE por haber realizado más del 80% de los créditos ofertados en dicho idioma.

Tabla 1 –Implantación progresiva de asignaturas en lengua inglesa en la Diplomatura en Ciencias Empresariales

Asignaturas de 1er curso (curso académico 2003/2004)	**Departamento**
Fundamentos de la Contabilidad Financiera	Contabilidad y Economía Financiera
Estadística	Economía Aplicada I
Economía Española y Mundial	Economía Aplicada I
Matemáticas	Economía Aplicada III
Investigación y Comercialización	Admón. de Empresas y Com. e Inv. de Mercados
Economía Política	Teoría Económica y Economía Política
Gestión de Empresas	Admón. de Empresas y Com. e Inv. de Mercados
Asignaturas de 2º curso (curso académico 2004/2005)	**Departamento**
Contabilidad Financiera	Contabilidad y Economía Financiera
Dirección Financiera	Economía Financiera y Dirección de Operaciones
Matemáticas Financieras	Economía Aplicada I
Administración Y Dirección	Admón. de Empresas y Com. e Inv. de Mercados
Informática Aplicada a la Gestión de la Emp.	Admón. de Empresas y Com. e Inv. de Mercados
Dirección y Gestión de la Producción I	Economía Financiera y Dirección de Operaciones
Asignaturas de 3er curso (curso académico 2005/2006)	**Departamento**
TMRA I	Economía Financiera y Dirección de Operaciones
Derecho Tributario	Derecho Financiero y Tributario
Contabilidad de Costes	Contabilidad y Economía Financiera

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, la Tabla 2 muestra los 33 profesores participantes en el programa y las asignaturas que han impartido a los largo de los años de vigencia del programa, según datos extraídos de los Planes de Organización Docente de los cursos académicos correspondientes. Analizando dicha tabla puede deducirse que la mayor parte del profesorado ha impartido una asignatura y que la docencia de la mayor parte de las asignaturas se ha repartido entre más de un profesor. No obstante, hay algunos profesores que han impartido más de una asignatura en estos años, al tiempo que hay varias asignaturas de las que se ha ocupado un único docente.

Tabla 2 – Profesores participantes en el programa

Nombre	2008/2009	2007/2008	2006/2007	2005/2006	2004/2005	2003/2004
Abad Navarro, M.C.	Cª Fra. (2º)	Cª Fra. (2º)	Cª Fra. (2º)	Cª Fra. (2º)	Cª Fra. (2º)	--
Aguayo Camacho, M.	--	TMRA I (3º)	TMRA I (3º)	TMRA I (3º)	--	--
Aracil Fernández, M.J.	--	--	Eª Pca. (1º)	Eª Pca. (1º)	Eª Pca. (1º)	Eª Pca. (1º)
Arenas Márquez, F.J.	TMRA I (3º)	TMRA I (3º)	TMRA I (3º)	--	--	--
Basañez Agarrado, F.	Eª Pca. (1º)	Eª Pca. (1º)	Eª Pca. (1º)	Eª Pca. (1º)	Eª Pca. (1º)	Eª Pca. (1º)
Borra Marcos, C.	Eª Pca. (1º)	--	--	--	--	--
Bravo Urquiza, F.	Cª Fra. (2º)	Cª Fra. (2º)	Cª Fra. (2º)	Cª Fra. (2º)	Cª Fra. (2º)	--
Busto Guerrero, J.J.	--	--	--	--	Mª Fras. (2º)	--
Chávez Miranda, E.	TMRA I (3º)	TMRA I (3º)	TMRA I (3º)	--	--	--
Cubiles Sánchez-Pobre, P.	Dº Trio. (3º)	Dº Trio. (3º)	Dº Trio. (3º)	Dº Trio. (3º)	--	--
De Fuentes Ruiz, P.	CªCostes (3º)	CªCostes (3º)	CªCostes (3º)	CªCostes (3º)	--	--
De la Torre Gallegos, A.	Dir. Fra. (2º), TMRA I (3º)	Dir. Fra. (2º), TMRA I (3º)	Dir. Fra. (2º), TMRA I (3º)	Dir. Fra. (2º)	Dir. Fra. (2º)	--
Domínguez Serrano, M.A.	Mª Fras. (2º)	Mª Fras. (2º)	Mª Fras. (2º)	Mª Fras. (2º)	Mª Fras. (2º)	--
García-Ayuso Covarsí, M.	F.Cª Fra. (1º)	F.Cª Fra. (1º)	--	--	--	--
González Rodríguez, R.	Estadíst. (1º)	Estadíst. (1º)	Estadíst. (1º)	Estadíst. (1º)	Estadíst. (1º)	Estadíst. (1º)
Irimia Diéguez, A.	Dir. Fra. (2º)	Dir. Fra. (2º)	Dir. Fra. (2º)	--	Dir. Fra. (2º)	--
Jiménez Caballero, J.L.	--	--	Dir. Fra. (2º)	--	--	--
Jiménez Naharro, F.	--	--	--	TMRA I (3º)	--	--
Liñán Alcalde, F.	Eª EyM (1º)	Eª EyM (1º)	Eª EyM (1º)	Eª EyM (1º)	Eª EyM (1º)	Eª EyM (1º)
Lobo Gallardo, A.	CªCostes (3º)	CªCostes (3º)	CªCostes (3º)	CªCostes (3º)	--	--
Mármol Conde, A.	Mtcas. (1º)	Mtcas. (1º)	Mtcas. (1º)	Mtcas. (1º)	Mtcas. (1º)	Mtcas. (1º)
Martín López, M.A.	Dir. Fra. (2º)	--	Dir. Fra. (2º)	Dir. Fra. (2º)	Dir. Fra. (2º)	--
Martín Ruiz, D.	Inv. y Com. (1º)	Inv. y Com. (1º)	Inv. y Com. (1º)	Inv. y Com. (1º)	Inv. y Com. (1º)	Inv. y Com. (1º)
Martínez Torres, R.	Adm. y D. (2º), IAGE (2º)	Adm. y D. (2º), IAGE (2º)	IAGE (2º)	Adm. y D. (2º), IAGE (2º)	Adm. y D. (2º)	--
Monroy Berjillos, L.	Mtcas. (1º)	Mtcas. (1º)	Mtcas. (1º)	Mtcas. (1º)	Mtcas. (1º)	Mtcas. (1º)
Muñoz Usabiaga, A.	F.Cª Fra. (1º)	--	F.Cª Fra. (1º)	F.Cª Fra. (1º)	F.Cª Fra. (1º)	--
Muñoz San Miguel, J.	--	--	--	--	Mª Fras. (2º)	--
Oliver Alfonso, M.D.	--	--	--	Dir. Fra. (2º)	--	--
Pérez López, J.A.	--	--	F.Cª Fra. (1º)	F.Cª Fra. (1º)	F.Cª Fra. (1º)	F.Cª Fra. (1º)
Quirós Tomás, F.J.	Adm. y D. (2º)	Adm. y D. (2º)	Adm. y D. (2º)	Adm. y D. (2º)	Adm. y D. (2º)	--
Rufino Rus, J.I.	Gest. Emp. (1º)	Gest. Emp. (1º), IAGE (2º)	Gest. Emp. (1º)	Gest. Emp. (1º)	Gest. Emp. (1º), IAGE (2º)	Gest. Emp. (1º)
Sacristán Díaz, M.	DGP I (2º)	DGP I (2º)	DGP I (2º)	DGP I (2º)	DGP I (2º)	--
Valderas Jaramillo, J.M.	--	--	--	--	Estadíst. (1º)	Estadíst. (1º)

Fuente: Elaboración propia

3.2. Incentivos para la participación de los docentes

En primer lugar, cabe destacar que la mejora en la cualificación y proyección profesional de los docentes viene precedida de una serie de actividades formativas y de apoyo por parte del Centro y de la Universidad. Por un lado, cursos de inglés para profesores que el Centro viene impartiendo en los últimos tres años, apoyo por parte de una profesora nativa durante el curso completo, y estancias de corta duración en países de habla inglesa. Por otro, recursos materiales y monetarios que el Centro dedica a su profesorado: dotación presupuestaria anual con la finalidad de mejorar el nivel de organización y calidad de cada asignatura, posibilidad de experimentar innovaciones docentes en grupos reducidos, y, finalmente, acumular la experiencia adquirida en el proceso.

Así, con objeto de promover los mecanismos para contribuir a la sólida formación de los profesores participantes en el programa, varios de los participantes en los primeros cursos realizaron en el *Institute of Science and Technology* (*University of Manchester*) un curso específico de inglés académico de cuatro semanas de duración. Asimismo, desde el mes de febrero de 2003, el Centro ha ofrecido a los profesores participantes en el programa y a aquéllos que han manifestado su compromiso de participar en el futuro, cursos gratuitos en grupos reducidos para potenciar su capacidad de transmisión de conocimientos en lengua inglesa[2]. En función del presupuesto disponible cada año, algunos profesores también tienen la posibilidad de disfrutar de una estancia breve en algún centro universitario extranjero con objetivos similares.

Asimismo, pueden optar por clases de inglés personalizadas con una profesora nativa, Ms. Lesley Burridge, que desde el principio del programa se ha encargado de las mismas, así como de apoyar en otras actividades como traducciones, elaboración de programas y casos, preparación de presentaciones en congresos, etc.

Desde el curso 2008/09, el Centro cuenta también con un becario contratado, Mr. Steve Martínez, como lector de apoyo al profesorado en sus actividades en lengua inglesa, asignado por el Rectorado de la Universidad

Finalmente, la EUEE destina un presupuesto anual variable para las asignaturas impartidas en inglés. En el curso 2008/09 ha ascendido a 8.000 euros, lo que ha supuesto una asignación de 63,49 € por crédito impartido. El destino de dicha dotación puede ser variado; preferentemente para gastos de funcionamiento de las asignaturas y viajes de perfeccionamiento lingüístico. La compra de libros,

[2] La perspectiva de los profesores encargados de dichos grupos queda recogida en el capítulo 7.

queda al margen, ya que su adquisición se realiza a través de la Biblioteca del Centro mediante un procedimiento diferenciado.

Por su parte, en el curso 2009/2010, el Vicerrectorado de Docencia y el de Profesorado han contemplado, en el I Plan de Docencia, la reducción de la carga docente del profesor implicado en la docencia en lengua inglesa. De este modo, consideran una equivalencia o reconocimiento en el Plan de Organización Docente de 1,5 créditos por cada crédito impartido en inglés, con un máximo del 25% de la carga.

Para terminar, no puede dejar de resaltarse una cuestión de importancia, tanto para alumnos como para docentes del grupo en inglés: el reducido número de alumnos por grupo, que permite una relación más cercana entre ambos y la posibilidad de poner en práctica métodos de enseñanza y evaluación que quedarían descartados en grupos masificados.

3.2. Difusión de la oferta

Para la difusión de la oferta formativa entre los potenciales estudiantes, el Centro utilizó varias vías:

- Publicidad básica en los sobres de matrícula que adquieren los estudiantes.
- Visitas a colegios e institutos, bien de manera concertada, o a petición de ellos.
- Publicidad, a través de la empresa Plural Asociados S.L.[3], mediante dípticos y carteles que se enviaron por correo ordinario a centros de enseñanza secundaria.
- Publicidad mediante folletos confeccionados y distribuidos por parte del propio Centro.
- Información telefónica y por correo electrónico a petición del estudiante o de sus familiares.
- Inserción en la página *web* del Centro de una sección: "Docencia en lengua Inglesa", que contiene caractéristicas generales, organización docente, información útil para el alumnado e información general.

[3] Esta empresa es proveedora de servicios integrales de comunicación, marketing, merchandising y acciones promocionales de la Universidad de Sevilla.

4. II PIERLI DE LA EUEE: LA IMPLANTACIÓN EN LOS NUEVOS GRADOS

La previsible implantación en el curso 2009-2010 del Grado en Finanzas y Contabilidad y del Grado en Turismo motivó que desde la Dirección de la EUEE se promoviese una renovación del plan vigente de enseñanzas en lengua inglesa, si bien siguiendo un planteamiento similar, contemplase los cambios introducidos por el nuevo escenario. A continuación se muestran los aspectos más destacables en el diseño del II PIERLI, aprobado en Junta de Centro el 22 de abril de 2009.

4.1. Titulaciones afectadas

En caso de que los nuevos Grados en Turismo y en Finanzas y Contabilidad, aprobados en Junta de Centro el 29 de octubre de 2008, y en Consejo de Gobierno el 20 de noviembre de 2008, no llegasen a ser aprobados por el órgano competente, el II PIERLI contempla que el programa de docencia en inglés no sufra ninguna modificación respecto del implantado en el curso académico 2008/2009.

Sin embargo, su probable aprobación significará el cambio gradual en los planes de estudios impartidos en la EUEE y, con ello, de las asignaturas que contemple la docencia en lengua inglesa. Como ya se ha apuntado, la docencia en lengua inglesa ha proporcionado un considerable valor añadido a la Diplomatura en Ciencias Empresariales y al Centro, y es nuestro objetivo trasladar este hecho a los nuevos Grados en Finanzas y Contabilidad y en Turismo.

Independientemente de que la Diplomatura en Ciencias Empresariales comience a extinguirse en el curso 2009/2010 o posteriormente, el Centro tiene adquirido un compromiso con los estudiantes de dicha titulación que ya cursan sus estudios en el marco del programa. De este modo, está proyectado continuar con la docencia en lengua inglesa de todas aquellas asignaturas que se hayan venido impartiendo en dicho idioma hasta el último curso con clases lectivas.

Si la extinción de la titulación se produce en el curso 2009/2010, y siempre que se cuente con recursos docentes para ello, la desaparición progresiva en los próximos cursos académicos de la docencia de las asignaturas en inglés de la Diplomatura en Ciencias Empresariales seguiría el patrón mostrado en la Tabla 3.

Tabla 3 – Desaparición progresiva de asignaturas en lengua inglesa en la Diplomatura en Ciencias Empresariales

Asignatura	09/10	10/11	11/12
Fundamentos de la Contabilidad Financiera (1º)	X	X	X
Estadística (1º)	X	X	X
Economía Española y Mundial (1º)	X	X	X
Matemáticas (1º)	X	X	X
Investigación y Comercialización (1º)	X	X	X
Economía Política (1º)	X	X	X
Gestión de Empresas (1º)	X	X	X
Contabilidad Financiera (2º)		X	X
Dirección Financiera (2º)		X	X
Matemáticas Financieras (2º)		X	X
Administración y Dirección (2º)		X	X
Informática Aplicada a la Gestión de la Empresa (2º)		X	X
Dirección y Gestión de la Producción I (2º)		X	X
Técnicas y Métodos de racionalización Administrativa (TMRA) I (3º)			X
Derecho Tributario (3º)			X
Contabilidad de Costes (3º)			X

Fuente: Elaboración propia

El II PIERLI contempla asimismo la implantación de la docencia en lengua inglesa en el Grado en Finanzas y Contabilidad y el Grado en Turismo siempre que se cuente con recursos docentes para ello, según lo dispuesto en los siguientes cuatro puntos:

1. Implantación progresiva de la docencia en lengua inglesa en los cuatro cursos del Grado, comenzando en el curso 2009/2010.
2. La docencia en lengua inglesa tendrá lugar en un solo grupo en cada curso, sin que ello implique necesariamente la petición de grupos adicionales, ni el aumento del número de profesores de los distintos Departamentos implicados.
3. Creación para cada grado de su correspondiente Comisión de Docencia en Lengua Inglesa. Dichas comisiones estarán presididas por el Director de la EUEE y formadas por la Subdirectora de Ordenación Académica, la Subdirectora de Estudiantes, un profesor por cada departamento que participe en el programa, y tres alumnos matriculados en, al menos, tres asignaturas del programa en lengua inglesa. Dichas comisiones se crearán y, en su caso, renovarán, en el mes de noviembre de cada curso académico.
4. La Junta de Centro, previo informe de la Comisión de Docencia en Lengua Inglesa de cada grado, determinará si en el curso 2013/2014 se continúa

con el proyecto. En caso de optar por su finalización, el grado o grados afectados seguirían el programa durante el curso académico 2013/2014 con sendos grupos de segundo, tercer y cuarto cursos; durante el curso académico 2014/2015 con un grupo de tercero y otro de cuarto; y durante el curso académico 2015/16 con un grupo de cuarto curso. De esta forma, se asegurará la continuidad del programa a aquellos alumnos de nuevo ingreso en el curso académico 2012/2013.

En relación con el punto 2, y dada la Resolución Rectoral al respecto comentada en el apartado 4.3, la autorización de dicho grupo corresponde desde ahora al Vicerrectorado de Docencia.

En cuanto a la oferta de asignaturas en inglés para los grados, se ha seguido un proceso similar al descrito anteriormente para la Diplomatura en Ciencias Empresariales.

Por lo que respecta en particular al Grado en Finanzas y Contabilidad, y contando con la disposición de profesores y departamentos, se ha procurado que aquellas asignaturas del Grado que sean una clara transformación de asignaturas ya existentes en la Diplomatura en Ciencias Empresariales se impartan en inglés desde el primer curso de su implantación, especialmente en el caso de que coincida con la extinción de la asignatura correspondiente de la Diplomatura.

Las asignaturas del Grado en Turismo y aquéllas del Grado en Finanzas y Contabilidad que son nuevas en su totalidad o en gran parte, se impartirán en inglés idealmente en el primer curso en que se implanten o, de no ser posible, en el segundo curso de su implantación.

El objetivo de la EUEE es llegar a ofertar al menos el 75% de los créditos fundamentales y obligatorios de cada Grado en inglés. Para obtener el diploma de haber cursado el Grado en lengua inglesa, el alumno tendrá de cursar en inglés al menos el 80% del total de los créditos fundamentales y obligatorios ofertados en inglés, al igual que se estipulaba en el primer Plan.

4.2. Proceso de acuerdo conducente a su implantación

A continuación se describe el proceso que ha concluido en el diseño de la estructura de asignaturas del programa de docencia en lengua inglesa, el cual ha recorrido una serie de etapas a lo largo de los tres meses transcurridos desde su comienzo el 21 de enero hasta su aprobación en Junta de Centro.

El proceso comenzó con la convocatoria por parte del Director de la EUEE a una reunión a todos los profesores del Centro. Especialmente, a aquéllos que están impartiendo o han impartido en algún momento asignaturas en inglés, así como a todos los que están o han recibido clases en inglés en el marco del

programa de formación del profesorado de la EUEE, pero también a todos aquéllos que no encontrándose en las situaciones anteriores estuviesen interesados en unirse al programa de docencia en lengua inglesa o, simplemente, deseasen estar informados sobre el mismo.

El objetivo de dicha reunión fue informar directamente al profesorado y conocer de primera mano la disponibilidad del mismo, si se llegase a un acuerdo entre el Centro y sus respectivos Departamentos, para participar en el Plan. A dicha reunión asistieron 28 profesores de un total de 10 Departamentos. Entre dichos profesores, 8 no habían participado hasta el momento en el programa, pero manifestaron su deseo de hacerlo en el futuro.

Supeditada a la postura y decisión de los Departamentos, el interés y disposición de los profesores asistentes a colaborar en el programa en lengua inglesa se circunscribió a las asignaturas obligatorias[4] de cada grado que muestran las Tablas 4 y 5, si bien no necesariamente en el primer año de su implantación en el Grado correspondiente.

Tabla 4 – Asignaturas que eventualmente podrían impartirse en inglés en el Grado en Finanzas y Contabilidad

Primero	**Segundo**
Primer cuatrimestre:	*Primer cuatrimestre:*
Fundamentos de Contabilidad	Macroeconomía
Matemáticas	Contabilidad Financiera I
Fundamentos de Dirección de Operaciones	Sistemas y Mercados Financieros
Fundamentos de Economía de la Empresa	Régimen Fiscal de la Empresa
Introducción a la Economía	Dirección y Organización
Segundo cuatrimestre:	*Segundo cuatrimestre:*
Contabilidad de Costes	Contabilidad Financiera II
Introducción a las Finanzas	Estadística I
Microeconomía	Contabilidad para la Gestión
	Matemáticas Financieras
Tercero	**Cuarto**
Primer cuatrimestre:	*Primer cuatrimestre:*
Planificación Financiera de la Empresa	Creación de Empresas
Estadística II	
Sistemas de Información para las Finanzas y la Contabilidad	
Mercados Financieros Derivados	
Segundo cuatrimestre:	
Finanzas de la Empresa a Corto Plazo	
Valoración de Empresas	

Fuente: Elaboración propia

[4] El número de asignaturas apuntadas por los profesores fue mayor, pero el resto eran de carácter optativo, por lo que en principio quedan fuera del programa.

Tabla 5 – Asignaturas que eventualmente podrían impartirse en inglés en el Grado en Turismo

Primero	Segundo
Primer cuatrimestre: Economía I Fundamentos de Contabilidad Introducción a las Finanzas Empresas y Organizaciones Turísticas *Segundo cuatrimestre:* Economía II Marketing Turístico	*Primer cuatrimestre:* Estadística Contabilidad para la Gestión en el Sector Turístico Dirección de Operaciones en Organizaciones Turísticas I *Segundo cuatrimestre:* Estructura de Mercados Dirección y Organización de Empresas Turísticas
Tercero	**Cuarto**
Primer cuatrimestre: Gestión de los RR.HH. en el Sector Turístico *Segundo cuatrimestre:* Dirección de Operaciones en Organizaciones Turísticas II Derecho Administrativo del Sector Turístico Dirección Estratégica de Organizaciones Turísticas	*Segundo cuatrimestre:* Creación de Empresas Turísticas

Fuente: Elaboración propia

En el Grado en Finanzas y Contabilidad, las asignaturas por las que en principio se mostró disposición a su impartición en inglés fueron 24, lo que supone 144 ECTS de un total de 192 ECTS fundamentales y obligatorios; es decir, el 75% de dichos créditos.

En el Grado en Turismo, son al menos 16 las asignaturas que podrían ser impartidas en inglés a tenor de la disposición del profesorado, es decir, 96 ECTS de un total de 192 ECTS fundamentales y obligatorios, lo que supone el 50% de dichos créditos (un 59,26% si descontamos los créditos de asignaturas de idiomas)[5].

Considerando que en el marco del I Programa en Lengua Inglesa, la Diplomatura en Ciencias Empresariales oferta 126 créditos de un total de 156 créditos troncales y obligatorios, es decir, un 80,76% de los mismos, constatamos que la acogida del profesorado del programa y su seguimiento en los Grados era suficientemente satisfactoria para continuar con el proceso.

[5] Como se vio en el capítulo anterior, un total de 30 créditos fundamentales y obligatorios del Grado en Turismo corresponden a asignaturas de idiomas propiamente dichas, ya sea inglés (18) o alemán o francés (12).

De esta forma, la Dirección del Centro procedió a reunirse con los directores de Departamento con docencia en los nuevos Grados y con posibilidad de impartir alguna asignatura en inglés para presentarles las líneas generales del proyecto. En dichas reuniones, que tuvieron lugar a lo largo del mes de febrero de 2009, se pidió al los Directores el análisis de la propuesta y la presentación de sugerencias que permitiesen la firma del acuerdo entre el Centro y los Departamentos para implantar el II Plan de Implantación de Enseñanzas Regladas en Lengua Inglesa de la EUEE.

La mayor parte de los Departamentos consideró que el plan suponía una iniciativa del máximo interés y manifestó su compromiso para una colaboración activa en su implementación, compromiso que ha quedado plasmado en las cartas de adhesión recibidas. Los Departamentos que inicialmente no disponen de recursos docentes para una colaboración efectiva se han comprometido asimismo a incorporarse en cuanto dispongan de tales recursos.

Con fecha 22 de abril de 2009, el Plan, al que podrán unirse posteriormente los Departamentos que no lo hayan hecho desde un primer momento, quedó aprobado en Junta de Centro.

4.3. Incidencia sobre la Organización Docente de los Departamentos

La Resolución Rectoral de 20 de febrero de 2009, por la que se aprueba la convocatoria de 2009 correspondiente a la obtención de Ayudas para Mejora de Capacidades y Habilidades Extracurriculares, incluidas en el I Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla, cuenta entre sus objetivos contribuir a la formación en lenguas de sus estudiantes, para lo cual impulsa la docencia en lengua inglesa mediante el reconocimiento y apoyo a la actividad formativa que desarrolle su propio profesorado en dicho idioma.

Dicho reconocimiento se produce por vez primera vez e implica, también en una primera etapa, que los Centros de la Universidad de Sevilla que deseen incorporar o hayan incorporado grupos de docencia en lengua inglesa tengan que solicitar al Vicerrectorado de Docencia la aprobación y reconocimiento de dichos grupos, con el fin de que su profesorado se vea beneficiado por la contabilización de la carga impartida en lengua inglesa. Aquellas asignaturas dirigidas expresamente al aprendizaje del inglés que se ofertan en la Universidad de Sevilla quedan excluidas de estas medidas de apoyo. Es el caso, por ejemplo, de todas las asignaturas de idiomas del nuevo Grado en Turismo.

Se contempla en el curso académico 2009/2010 una equivalencia de 1,5 créditos por cada crédito impartido en inglés, con un máximo del 25% de la carga docente del profesor, siempre que los Departamentos así lo aprueben en Consejo, lo que puede afectar a la elaboración de sus correspondientes Planes de

Organización Docente. Puesto que las asignaturas de los Grados cuentan con 6 créditos ECTS cada una, este reconocimiento, conllevaría la consideración de una carga lectiva de 9 créditos ECTS.

En la resolución de dichas solicitudes, además del tipo de actividad para la que se solicita (asignatura obligatoria/optativa de grado o de máster universitario) y la participación de la titulación en programas internacionales en los que participe la Universidad de Sevilla, se tomará en consideración la carga docente de los Departamentos y profesorado implicados, así como la aprobación de la solicitud por parte de los correspondientes Consejos de Departamento.

La Tablas 6 y 7 muestran las asignaturas para las que, sobre la base del acuerdo de los Departamentos responsables, se ha solicitado finalmente un grupo para la docencia en lengua inglesa en el Grado de Finanzas y Contabilidad y en el Grado en Turismo, respectivamente.

Tabla 6 – Asignaturas de primero solicitadas en inglés para el curso 2009/2010 en el Grado en Finanzas y Contabilidad

Primer cuatrimestre	Segundo cuatrimestre
Fundamentos de Contabilidad Matemáticas Introducción a la Economía	Contabilidad de Costes Introducción a las Finanzas

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7 – Asignaturas de primero solicitadas en inglés para el curso 2009/2010 en el Grado en Turismo

Primer cuatrimestre	Segundo cuatrimestre
Introducción a las Finanzas	

Fuente: Elaboración propia

Puede observarse cómo en Finanzas y Contabilidad se ha presentado la solicitud para 5 de las 8 asignaturas inicialmente previstas, mientras que en Turismo se ha hecho para una de las 6 inicialmente propuestas. Este menor número de asignaturas finalmente ofertadas en inglés era previsible y se contemplaba para el primer curso de implantación de los grados. Los motivos se relacionan a continuación:

- Algunas asignaturas del Grado en Finanzas y Contabilidad son nuevas, en su totalidad o en gran parte, con respecto a las actualmente impartidas en la Diplomatura en Ciencias Empresariales. En tales casos, no se asumirá la oferta en inglés hasta tener montada completamente la asignatura en

español, que podría no haber desarrollado aún los contenidos ni la preparación de materiales.

- Las asignaturas del Grado en Turismo no se han impartido anteriormente en inglés, pues el I PIERLI del la EUEE no alcanzaba a la Diplomatura en Turismo.
- En algunos casos, en el mismo curso se solapan las materias de nuevas asignaturas de los Grados con asignaturas de la Diplomatura en Ciencias Empresariales que en principio cuentan con el mismo profesorado responsable. Ello conduce a posponer la implantación de la docencia en inglés en asignaturas del nuevo grado hasta el momento en que queden liberados los recursos docentes de la antigua titulación.
- En el momento de solicitar los grupos adicionales para la docencia en inglés, los Departamentos aún desconocían si sus posibles peticiones de profesorado serían aceptadas y en qué medida.

Es por todo ello que, como se apuntó anteriormente, el II PIERLI asume que de no ser posible que la docencia en inglés de algunas de las asignaturas afectadas se implante en el primer curso, ésta se lleve a cabo más adelante, poción por la que algún Departamento se ha decantado expresamente.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Desde que en el curso 2001/2002 la Dirección de la EUEE se planteara diseñar e implantar un plan de docencia en inglés han transcurrido ocho años en los que se ha logrado una consolidación de la oferta entre la comunidad universitaria del Centro. La experiencia acumulada hasta el momento ha permitido que el diseño del II Plan de Docencia en inglés haya concluido con el apoyo mayoritario de los departamentos implicados y que en su diseño e implantación se hayan introducido las mejoras aportadas por el profesorado, alumnado y PAS[6].

La apuesta realizada por la EUEE en su momento ha adquirido hoy día un reconocimiento académico y social que se inserta con fuerza en el Espacio Europeo de Educación Superior y le permite situarse en la universidad de siglo XXI.

Hay que destacar, finalmente, que la consolidación del proyecto tiene como responsables directos al profesorado implicado y a sus departamentos. La vocación docente, el esfuerzo y la dedicación han sido entregados sabiendo que difícilmente tendrían una compensación equitativa.

[6] El Personal de Administración y Servicios ha sido imprescindible en la implantación y mejora de los procedimientos descritos en el capítulo siguiente.

5

ORGANIZACIÓN DOCENTE DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZAS REGLADAS EN LENGUA INGLESA EN LA EUEE DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Macarena Sacristán Díaz
Subdirectora de Ordenación Académica y Planes de Estudio de la EUEE

José Luis Jiménez Caballero
Director de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales

1. Introducción 62
2. Número y tamaño de los grupos 62
3. Acreditación del nivel de inglés 65
4. Proceso de matriculación y reflejo en el expediente académico 68
5. Metodología docente 70
6. Consideraciones finales 72

Resumen

Una vez conocidos los objetivos que llevaron a la EUEE a implantar su programa de enseñanzas regladas en lengua inglesa, así como las líneas generales del proceso conducente a su implantación, en el presente capítulo abordamos los muchos y variados aspectos de la organización docente del programa, los cuales han quedado agrupados en cuatro apartados principales: tamaño y número de los grupos; la acreditación del nivel de inglés de profesores y alumnos; el proceso de formalización de matrículas para alumnos de nuevo ingreso y para aquéllos que ya están inmersos en el programa, así como el reconocimiento de la actividad en el expediente académico; y, finalmente, aspectos concretos de la organización de las enseñanzas: guías y programas de las asignaturas, bibliografía y textos específicos, clases, tutorías y otras actividades docentes, y exámenes y evaluaciones.

1. INTRODUCCIÓN

Como tuvimos ocasión de indicar en el capítulo anterior, la implantación de un programa de estas características ha requerido un importante esfuerzo de organización por parte de distintos actores. Entre ellos, los Departamentos y de los docentes, cuya implicación y esfuerzo han sido pilares fundamentales para que el proyecto haya podido mantenerse y madurar a lo largo de estos años. Por lo que respecta al compromiso y participación de los departamentos, éste ha quedado recogido en el capítulo anterior. En cuanto a la perspectiva de los profesores y la organización docente específica de las asignaturas participantes en el programa, ésta se describe en la cuarta parte de esta obra.

El presente capítulo se ocupa de la organización docente del programa de enseñanzas regladas en lengua inglesa de la EUEE de la Universidad de Sevilla desde la perspectiva del tercer pilar fundamental de dicho programa: el propio Centro. Orientado hacia este objetivo, el capítulo ha quedado estructurado, tras la presente introducción, en cuatro apartados principales en los que se expondrán los múltiples y variados elementos de la organización docente del programa. El apartado 2 se ocupa del proceso de creación de los grupos en los que la docencia se imparte en inglés y del número de alumnos que éstos acogen. En el apartado 3 se trata el proceso de acreditación del nivel de inglés de los profesores y alumnos participantes en la experiencia. El apartado 4 expone el proceso de formalización de matrículas, así como las vías para el reconocimiento de la actividad realizada en el expediente del alumno. El apartado 5 recoge diferentes aspectos de la metodología docente y la organización de las enseñanzas tales como las guías y programas de las asignaturas, bibliografía y textos específicos, clases, tutorías y otras actividades docentes, y exámenes y evaluaciones.

2. NÚMERO Y TAMAÑO DE LOS GRUPOS

Desde que la Diplomatura en Ciencias Empresariales comenzara a impartirse en inglés en el curso académico 2003/04, se han ofertado anualmente 40 plazas (en el presente curso académico 2008/2009 este límite se ha sobrepasado en la mayoría de las asignaturas de primero) en un grupo específico de primer curso para alumnos de nuevo ingreso en dicha titulación[1]. Asimismo, desde el curso 2004/2005 y hasta el próximo 2009/2010, se ofertan al menos 40 plazas en un grupo específico de segundo, y, desde el curso 2005/2006 y hasta el 2010/2011, al menos otras 40 plazas en un grupo específico de tercero. De esta forma, en todos los cursos académicos desde la implantación del programa y hasta la

[1] Sobre la estimación del interés del los potenciales alumnos en el proyecto véase el capítulo anterior.

cercana extinción de la citada titulación se ha asegurado su continuidad para los alumnos que optaron por la docencia en lengua inglesa.

La Tabla 1 resume la evolución del número medio de matriculados en el grupo de inglés en la Diplomatura en Ciencias Empresariales desde el comienzo de la experiencia. El número de matriculados varía en función de la asignatura y el curso, habiendo oscilado entre un mínimo de 10 y un máximo de 50. Como puede observarse, el número medio de matriculados en las asignaturas de primero en el curso 2008/09 es de 41,42, sobrepasando todas las estimaciones. El incremento producido en el número de matriculados en los últimos cursos es muestra de la indudable aceptación del programa por parte del alumnado y de su asentamiento[2].

Tabla 1 – Evolución de matriculados en el grupo en inglés en la Diplomatura en Ciencias Empresariales

Curso académico	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Primer curso	22,57	24,85	24,14	30,28	34,85	41,42
Segundo curso	--	19,67	17,00	23,17	27,50	32,67
Tercer curso	--	--	15,33	11,67	15,00	20,67

Fuente: Elaboración propia

Durante dichos cursos, el número total de grupos en la Diplomatura en Ciencias Empresariales ha sido de 12 en primer curso, 9 en segundo y 7 en tercero, no habiéndose solicitado al Consejo de Gobierno de la Universidad de Sevilla ningún grupo adicional con motivo de la docencia en inglés. Esto supone que al destinar un grupo a la docencia en lengua inglesa, el conjunto de alumnos restantes se ha distribuido entre los demás grupos, con el consiguiente incremento del número medio de alumnos en los grupos con docencia en español.

Al objeto de comprobar que la existencia de un grupo con 40 alumnos no ocasionaría problemas considerables en el resto, en el curso académico 2002/03 –un año antes de la implantación del programa– uno de los grupos de primer curso se asignó a un aula de tamaño reducido (48 alumnos) en comparación con la capacidad normal de las aulas en aquel momento. La experiencia piloto permitió constatar que las diferentes asignaturas se impartían con absoluta normalidad en las nuevas condiciones, como ha venido ocurriendo desde entonces.

Sobre la base de dicha experiencia, la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales, ante la implantación de sus nuevos títulos, el Grado en Finanzas

[2] A ello ha debido contribuir también la promoción realizada que, no obstante, siempre parece insuficiente. Las actividades de promoción del programa llevadas a cabo por el Centro pueden consultarse también en el capítulo anterior.

y Contabilidad (FICO) y el Grado en Turismo, ha acordado continuar en principio con la oferta de 40 plazas por curso y titulación en cada curso académico, asegurando nuevamente la continuidad del programa durante todo el plan de estudios para los alumnos que optan por el mismo. Conforme se vaya implantando la docencia en lengua inglesa en los Grados se irá estudiando la adecuación del número de plazas ofertadas, tanto en función de las capacidades de las aulas, como del número de alumnos matriculados, pues, como hemos visto anteriormente, en la Diplomatura en Ciencias Empresariales el límite de 40 plazas se ha excedido en numerosas asignaturas de primero.

Sin embargo, las circunstancias van a diferir considerablemente respecto de años anteriores, pues, a partir del curso académico 2009/2010, el grupo en inglés se creará adicionalmente respecto de los aprobados en español sólo para aquellas asignaturas impartidas en inglés. Esto se debe a que recientemente, y con vistas a la elaboración de los planes de organización docente del curso académico 2009/2010, el Rectorado de la Universidad de Sevilla ha contemplado, por primera vez, la posibilidad de reconocimiento a la labor docente desempeñada por los profesores en el caso de impartición de asignaturas en lengua inglesa.

El citado reconocimiento ha quedado recogido en la convocatoria de la Línea 2 (Mejora de capacidades y habilidades extracurriculares, Modalidad 2.II) del I Plan Propio de Docencia (Acuerdo 6.1/CG 28-10-08) y conlleva la autorización de grupos específicos para las asignaturas donde la docencia se lleve a cabo en inglés. De esta forma, los profesores que impartan docencia en dichos grupos, oficialmente reconocidos, podrán ser beneficiarios de las condiciones de contabilización de carga docente del profesorado, tal y como se expone en el texto del Plan mencionado. Dichas condiciones contemplan una equivalencia de 1,5 créditos por cada crédito impartido en inglés, con un máximo del 25% de la carga docente del profesor, siempre que los Departamentos así lo aprueben.

La respuesta positiva a la solicitud de grupos específicos descansa sobre dos siguientes criterios fundamentales: los recursos disponibles (aulas y carga docente del departamento al que pertenezca el/los profesor/es implicados) y tipo de asignatura (obligatoria u optativa, de máster o de grado), situación en el plan de estudios (curso) y número de grupos.

La Tabla 2 recoge la situación en que previsiblemente quedarán los grupos de primero de ambos Grados en el próximo curso 2009/2010[3].

[3] Los números de dicha tabla podrían verse aumentados en función del número de alumnos actualmente matriculados en la Diplomaturas que, dentro de los límites establecidos al efecto, opten por traspasar su expediente a las nuevas titulaciones.

Tabla 2 – Grupos de primero en los nuevos Grados

Grado	Plazas nuevo ingreso	Grupos aprobados	Máx. alumnos grupo inglés	Máximo alumnos resto grupos
FICO	500	8 + 1 (inglés)	40	63 (asignaturas sin docencia en inglés) 58 (asignaturas con docencia en inglés)
Turismo	360	4 + 1 (inglés)	40	90 (asignaturas sin docencia en inglés) 80 (asignaturas con docencia en inglés)

Fuente: Elaboración propia

3. ACREDITACIÓN DEL NIVEL DE INGLÉS

A continuación se exponen las cuestiones relativas al proceso de acreditación del nivel de inglés que se exige a los profesores y alumnos participantes en la experiencia.

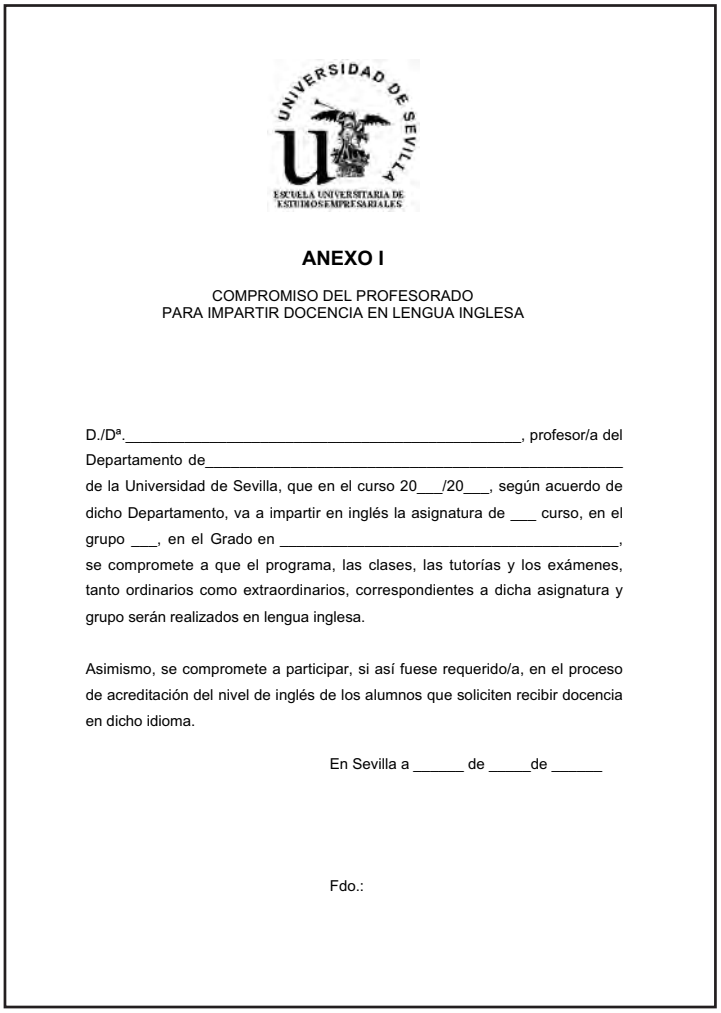
3.1. Oferta de los Departamentos para impartir docencia en lengua inglesa y acreditación y compromiso del profesorado

Desde el comienzo de la experiencia en el curso 2003/2004 hasta la planificación del curso académico 2008/2009, la dirección del centro ha solicitado anualmente a aquellos Departamentos firmantes del I PIERLI la confirmación de las asignaturas adscritas a los mismos que fueran a ser impartidas en lengua inglesa en el siguiente curso académico, así como los profesores que las impartirían. Aunque dicha solicitud se ha renovado cada año en previsión de que nuevas asignaturas y profesores puedan incorporarse al programa de docencia en lengua inglesa, cada Departamento ha asumido el compromiso de mantener la oferta de cada asignatura al menos durante cuatro cursos académicos, salvo razón de fuerza mayor que hiciera imposible el sostenimiento de la misma. Hasta el momento, ninguna asignatura ha dejado de impartirse en inglés.

Los profesores responsables de estos grupos, por su parte, han asumido por escrito su compromiso con el Plan, haciendo constar que en relación con la asignatura o asignaturas que fuesen a impartir en lengua inglesa, el programa, las clases, las tutorías y los exámenes, tanto ordinarios como extraordinarios, se realizarían en dicho idioma. Asimismo, en dicho escrito, que se recoge en la Figura 1, se manifiesta la conformidad para colaborar en la acreditación de los alumnos, tal y como se especifica en el subapartado 3.2 de este capítulo. Dada la naturaleza de la docencia, se ha aconsejado siempre que en cada asignatura

propuesta para ser impartida en lengua inglesa hubiese al menos dos profesores, aspecto que, no obstante, no ha sido imprescindible. Así, por ejemplo, durante el curso académico 2008/2009 las asignaturas impartidas en inglés de las que se ocupa un solo docente han sido siete.

Figura 1 – Documento de compromiso del profesorado



UNIVERSIDAD DE SEVILLA
ESCUELA UNIVERSITARIA DE ESTUDIOS EMPRESARIALES

ANEXO I

COMPROMISO DEL PROFESORADO
PARA IMPARTIR DOCENCIA EN LENGUA INGLESA

D./Dª._____, profesor/a del Departamento de_____ de la Universidad de Sevilla, que en el curso 20___/20___, según acuerdo de dicho Departamento, va a impartir en inglés la asignatura de ___ curso, en el grupo ___, en el Grado en _____, se compromete a que el programa, las clases, las tutorías y los exámenes, tanto ordinarios como extraordinarios, correspondientes a dicha asignatura y grupo serán realizados en lengua inglesa.

Asimismo, se compromete a participar, si así fuese requerido/a, en el proceso de acreditación del nivel de inglés de los alumnos que soliciten recibir docencia en dicho idioma.

En Sevilla a _____ de _____de _____

Fdo.:

Por lo que respecta al nivel de inglés exigido a los profesores que participan en el programa, y según el acuerdo firmado entre el Centro y los Departamentos implicados, durante estos años han sido estos últimos los encargados de arbitrar los mecanismos que hayan considerado necesarios para acreditar a los profesores que proponen para impartir docencia en lengua inglesa, justificando la de cada uno de éstos.

A tenor de la retroalimentación obtenida por parte de los alumnos, y bajo la premisa de mejora continua, se está garantizando que la docencia en inglés se lleve a cabo con el nivel medio mínimo exigible. En este sentido, como se indicó en el capítulo anterior, el Centro ha impulsado la mejora de las capacidades idiomáticas en inglés del profesorado, apoyando la realización de estancias y cursos de inglés en el extranjero, y ofreciendo cada año cursos gratuitos en grupos reducidos para potenciar la capacidad de transmisión de conocimientos en lengua inglesa, así como clases de inglés personalizadas y otras actividades[4]. Actividades, todas éstas, que, en la medida en que sigan siendo necesarias, está previsto mantener en el futuro.

Como ya se ha expuesto, desde el curso 2009/2010, la solicitud de grupos para la docencia en inglés ha pasado a estar regulada, si bien a través de los Centros, por el propio Rectorado, reconociéndose además de manera oficial una mayor carga para los Departamentos y profesores implicados.

En este nuevo marco de ordenación de la enseñanza en lengua inglesa, se requiere que los profesores que se encarguen de la docencia de estos grupos posean, como mínimo, un nivel de inglés equivalente al B2 del Marco común europeo de referencia para las lenguas.

3.2. Acreditación del nivel de inglés por parte de los alumnos

Los alumnos que deseen acceder a la docencia en inglés deben tener un conocimiento medio/alto de dicha lengua, tanto escrito como oral. La acreditación del nivel mínimo de inglés exigible a dichos alumnos corresponde, mediante entrevista, a la Subdirección de Estudiantes, y en la misma participan habitualmente algunos de los profesores que imparten docencia en lengua inglesa.

La solicitud de la entrevista por parte del alumno se realiza mediante escrito cuyo modelo se le proporciona en el momento de realizar la matrícula.

Cuando un alumno no es acreditado tras la primera entrevista, dispone de 48 horas desde la publicación de la lista de alumnos acreditados para solicitar a la Subdirección de Estudiantes una nueva entrevista. En esta segunda entrevista deben participar necesariamente entrevistadores distintos a los que estuvieron en la primera, pero su resultado es inapelable.

La acreditación obtenida por el alumno tiene una validez de cinco años. Transcurrido dicho plazo, debe solicitarla de nuevo nuevamente si desea continuar en el programa de docencia en lengua inglesa.

[4] Sobre estas cuestiones y, en general, sobre las habilidades lingüísticas en inglés que cabe esperar del profesorado para embarcarse en una experiencia de este tipo, véase el capítulo correspondiente a la parte tercera de esta obra.

Creemos que es importante recordar en este momento que, tal y como se ha expuesto en capítulos anteriores, en el marco de los nuevos títulos de Grado que se impartirán en el centro, cada estudiante de Finanzas y Contabilidad deberá garantizar, como mínimo, un nivel (especialmente en inglés) equivalente al B1 del marco europeo de competencias lingüísticas antes de finalizar el grado, lo que se certificará mediante una prueba de nivel o por el reconocimiento del nivel certificado previo; mientras que los alumnos de Turismo debe de estar acreditado al finalizar la titulación con el nivel B2 en inglés, además de en otro idioma.

4. PROCESO DE MATRICULACIÓN Y REFLEJO EN EL EXPEDIENTE ACADÉMICO

El apartado que ahora comienza trata del proceso de formalización de matrículas en la Secretaría del Centro, tanto en el caso de alumnos de nuevo ingreso como en el de aquéllos que ya están inmersos en el programa, así como la salida del mismo y la vuelta a la docencia en español. Asimismo, se exponen las formas de reconocimiento en el expediente académico del alumno.

4.1. Alumnos de nuevo ingreso

Al realizar la matrícula en la Secretaría del Centro, los alumnos de nuevo ingreso que deseen ser asignados al grupo en inglés (o grupos, en caso de optar por asignaturas en inglés de más de un curso), deben presentar un escrito, según el modelo que se les facilita en la misma Secretaría, mediante el que solicitan dicha plaza y en el que han de justificar sus conocimientos de lengua inglesa.

Al finalizar el plazo de matrícula correspondiente a la primera adjudicación de plazas, desde la Subdirección de Estudiantes se concierta una entrevista con cada uno de los solicitantes. Según el resultado de dicha entrevista el alumno recibirá o no su acreditación para ser incluido en el grupo específico de docencia en lengua inglesa.

En el supuesto de que hubiera plazas disponibles, se realiza el mismo proceso en la segunda adjudicación de plazas.

En cada una de las asignaciones de plazas, se tiene en cuenta la nota de acceso a la Universidad, en función de la cual se ordenan los alumnos acreditados para ser asignados al grupo con docencia en lengua inglesa.

4.2. Alumnos matriculados en el programa

Los alumnos que ya han estado matriculados en alguna asignatura del programa y desean continuar en cursos sucesivos disponen de una semana desde que la

oferta de asignaturas en inglés se hace pública para presentar en la Subdirección de Estudiantes su solicitud con las asignaturas que desean cursar en dicho idioma.

Los criterios de asignación son los siguientes:

- En primer lugar, tendrán preferencia aquéllos que estuvieron matriculados en el curso anterior en el grupo específico de docencia en lengua inglesa.
- En segundo lugar, aquellos alumnos que, sin llegar a pertenecer al grupo específico con docencia en inglés en el curso anterior, hubieran cursado alguna asignatura en este idioma.
- En tercer lugar, y sólo si existieran plazas disponibles, el resto de alumnos matriculados en la titulación en cuestión. En este último caso, no obstante, nos encontraríamos ante un caso de nuevo ingreso, por lo que el alumno debe acreditarse tal y como se ha indicado en el subapartado anterior.

Al concluir el proceso de matriculación, se hace pública la lista de alumnos con docencia en lengua inglesa.

Los alumnos matriculados en asignaturas en inglés que no superen alguna de éstas pueden matricularse nuevamente de las mismas en el grupo específico de docencia en lengua inglesa sin restricción alguna. Por tanto, estas matrículas no computan como parte de las plazas ofertadas de las que se trató en el apartado 2.

La Junta de Centro de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla, previo informe de las Comisiones de Docencia en Lengua Inglesa de cada Grado, determinará si en el curso académico 2013/2014 se mantiene el programa y se vuelven a ofertar asignaturas con docencia en lengua inglesa para los alumnos de nuevo ingreso. En caso de que dicha oferta no se realizara para alguno de los Grados, se mantendría la oferta para las asignaturas de segundo, tercer y cuarto cursos del mismo, durante el curso académico 2013/2014; para las de tercer y cuarto cursos, durante el curso académico 2014/2015; y para las de cuarto curso durante el curso académico 2015/2016.

4.3. Cambio de docencia en lengua inglesa a lengua española

Cuando un alumno desea cambiar toda o parte de la docencia que está recibiendo en lengua inglesa a lengua española, debe solicitarlo mediante escrito razonado a la Subdirección de Ordenación Académica. En un plazo máximo de 10 días, se notifica al alumno si su solicitud es aceptada y, en este caso, el grupo al que se le asigna para recibir su docencia en lengua española.

4.4. Reconocimiento de la docencia en lengua inglesa

La superación de una asignatura impartida en lengua inglesa por parte del alumno implica que en su certificación académica conste este hecho. Además, cuando el alumno supera al menos el 80% de los créditos ofertados en lengua inglesa en el conjunto de su titulación, recibe un Diploma expedido por la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla. Tanto los que han cursado alguna asignatura en el programa como los que han completado más del 80% de los créditos ofertados, reciben reconocimiento público en el Acto de Graduación que organiza anualmente la EUEE.

5. METODOLOGÍA DOCENTE

Nos ocupamos a continuación de cómo se abordan en el programa de docencia en lengua inglesa algunos aspectos fundamentales en la metodología docente y en la organización de las enseñanzas, tales como las guías y programas de las asignaturas, bibliografía y textos específicos, clases, tutorías y otras actividades docentes, y exámenes y evaluaciones.

5.1. Guías de las asignaturas

El Plan de Implantación de Enseñanzas Regladas en Lengua Inglesa de la EUEE se basa, al margen de las naturales diferencias que la propia naturaleza de la docencia en inglés pueda conllevar, en la coincidencia de contenidos y competencias trabajados en el grupo en inglés con los de la docencia en español. Por tanto, el programa de la asignatura impartida en lengua inglesa ha de ser, idealmente, una traducción del publicado en español. En cualquier caso, desde el comienzo de la experiencia, los programas de las asignaturas impartidas en inglés se han publicado también en este idioma.

A este respecto, ha de tenerse en cuenta que desde la presentación de las guías docentes en la aplicación *ad hoc* Algidus, el Rectorado de la Universidad de Sevilla advirtió de la necesidad de presentar una sola guía en español, aun cuando las asignaturas se impartiesen también en inglés. No obstante, a efectos de funcionamiento del Centro, los Departamentos implicados, a través del acuerdo firmado con la EUEE, se comprometen, en todo caso, a la publicación en inglés de los programas, guías o proyectos docentes de aquellas asignaturas adscritas a los mismos que se impartan en dicha lengua.

Así, desde la Subdirección de Ordenación Académica de la EUEE se solicita a los Directores de los Departamentos correspondientes, en la misma fecha de presentación de las guías en español, las guías de las asignaturas que vayan a ser

impartidas en lengua inglesa, siguiendo una estructura lo más parecida posible a la de la guía en español.

5.2. Bibliografía y textos específicos

Con carácter general, la biblioteca de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla va dotando progresivamente los fondos que solicitan los profesores que imparten docencia en lengua inglesa. En función del número de alumnos matriculados y de las disponibilidades económicas del Centro, la Dirección de la biblioteca determina el número adecuado de volúmenes, ya se trate de manuales o de otro tipo de textos.

5.3. Clases, tutorías y otras actividades docentes

Tal y como tuvimos ocasión de señalar en el subapartado 3.1, al ocuparnos del compromiso que firman los profesores que imparten docencia en el programa, todas las actividades docentes de los grupos con docencia en lengua inglesa han de desarrollarse en inglés, incluidas las tutorías.

Los profesores que imparten docencia en lengua inglesa atienden a los alumnos matriculados de su asignatura dentro del horario habitual de tutorías.

5.4. Exámenes y evaluación

En la guía docente de la asignatura en lengua inglesa ha de figurar el sistema de evaluación, que ha de coincidir en líneas generales con el que se siga en los grupos con docencia en español. Tanto los exámenes como cualquier otro tipo de evaluación se realizan en inglés.

Los exámenes, ordinarios y extraordinarios, no requieren de una convocatoria específica para los grupos con docencia en inglés. En caso de ser necesaria alguna información o referencia para este grupo en concreto, puede incluirse en la convocatoria general.

5.5. Apelación de un examen

La apelación de cualquier examen en Lengua Inglesa ha de seguir los mismos cauces normativos que cualquier apelación en español. Para ello, no obstante, se contempla la necesidad de traducir la prueba al español.

Si la Comisión de Docencia de un Departamento solicita la traducción de un examen, éste ha de ser remitido a la Subdirección de Estudiantes. Ésta lo

remitirá para su traducción a dos profesores propuestos por el Departamento de Filología inglesa (Lengua Inglesa). La traducción, firmada por los dos profesores, junto al examen original, será devuelta a la mencionada Subdirección al objeto de que sea enviada a la Comisión de Docencia del Departamento correspondiente.

Los profesores propuestos por el Departamento de Filología Inglesa (Lengua inglesa) para llevar a cabo las posibles traducciones formalizan por escrito su conformidad para realizarlas en el plazo requerido por la Subdirección de Estudiantes.

6. CONSIDERACIONES FINALES

A modo de consideraciones finales, deseamos resaltar en este último apartado algunos aspectos que creemos fundamentales para el éxito de la organización docente del programa.

Por supuesto, es evidente que se necesita contar con profesores que conozcan el idioma con un nivel suficiente para la tarea encomendada. Pero, sobre la base de tal evidencia, hay que añadir una vez más otros aspectos que, en su mayor parte, siguen estrechamente ligados al factor humano. En nuestra opinión, los siguientes han sido puntos de referencia ineludibles:

- El diseño y detallada planificación de la experiencia por parte de sus promotores, incluyendo la experiencia piloto con grupos de pequeño tamaño y el sondeo del interés de los alumnos.
- La existencia desde un principio de un sistema de apoyo al profesorado en forma de subvención de estancias y cursos de inglés en el extranjero, cursos de inglés anuales gratuitos en grupos reducidos, y clases de inglés personalizadas, entre otras actividades.
- El apoyo y participación de los Departamentos que, en algunas ocasiones, a efectos internos, han contabilizado la carga en estos grupos por encima de la oficial, incentivando así entre sus miembros la participación en el programa.
- El compromiso, el esfuerzo y, también, desde luego, la ilusión del profesorado que, en ocasiones, sólo ha contado con apoyo económico.
- La profesionalidad, eficiencia y disposición del personal de Administración y de la Secretaría del Centro, conocida y reconocida por todos los que trabajamos en y por la EUEE.

6

EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZAS REGLADAS EN LENGUA INGLESA EN LA EUEE DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Juan Manuel Valderas Jaramillo
Departamento de Economía Aplicada I

M.ª José Rodríguez Marfil
Responsable de Administración de la EUEE

1. Introducción 74
2. Descripción del estudio 75
3. El programa de docencia en lengua inglesa y su evolución 75
4. Conclusiones 86
5. Referencias 87

Resumen

En este trabajo se lleva a cabo un análisis empírico de la evolución del alumnado matriculado en el programa de docencia en lengua inglesa que la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales la Universidad de Sevilla lleva a cabo desde el curso académico 2003-2004, y su consolidación e integración en el conjunto de programas de estudio ofertados por el Centro. Dicho análisis se ha llevado a cabo a partir de la información remitida por el Servicio de Aplicaciones Informáticas y la Secretaría de la Escuela de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla.

1. INTRODUCCIÓN

A priori, elaborar un capítulo de estas características puede parecer fácil. Aún así, y aunque sea moneda común en nuestros quehaceres ordinarios como docente o responsable de la administración el trabajar con estadísticas académicas y administrativas, la prudencia y el hecho de tener que enfrentar la potencialmente infinita información primaria disponible para el cálculo del indicadores en las bases de datos administradas por el Rectorado de esta Universidad y en los archivos de la EUEE hacían la tarea un poco más compleja de lo que en un principio pudiera parecer. En este sentido, hemos de expresar nuestro agradecimiento tanto al personal de la Secretaría de la EUEE como al del Servicio de Aplicaciones Informáticas de esta Universidad, por habernos ayudado a obtener la información necesaria para la realización de este capítulo en plazo.

La información disponible es prácticamente ilimitada, pero la elevadísima casuística existente en la evolución de la vida docente y administrativa de un expediente académico, hace que dicha evolución no sea tan sencilla como uno desearía esperar, y por tanto mucho más difícil de analizar. El tratamiento de dicha información permite la obtención de multitud de indicadores. En este capítulo se ha optado por los más significativos e informativos en relación con la evolución en el número de matriculaciones. Todos los análisis llevados a cabo en este capítulo, han sido realizados por parte de los propios autores, por lo que cualquier error, inexactitud, mala interpretación, incorrección en el uso, confusión o equívocos con los datos suministrados, son consecuencia única y exclusivamente de dichos autores y, caso de haberlos, no hacen sino un flaco favor al buen trabajo desempeñado por parte de las personas responsables en el manejo y custodia de los mismos, y que tan eficientemente se han involucrado para suministrarlos.

El análisis de dichos indicadores proporciona un valor añadido para la evaluación, diagnóstico y planificación futura de un programa que, a buen seguro, tendrá continuidad en el tiempo dado el éxito del mismo. Más valor añadido sería posible si el análisis se realizara más exhaustivamente mediante la inclusión de nuevos indicadores, nuevos enfoques, y se hiciera de forma sistemática en el tiempo. La satisfacción que hemos experimentado en la realización de este capítulo, alberga posibilidades futuras de que así sea si la Dirección de la Escuela Universitaria vuelve a brindarnos esta oportunidad.

Reflexionar sobre todos estos elementos esperamos que sirva no sólo para un mayor conocimiento y explicitación de la realidad de dicho programa, sino que además se convierta en un ejercicio que contribuya a la mejora de la calidad del proceso educativo en un momento en el que está a punto culminar el proceso de reforma más ambicioso de la Universidad europea iniciado con la Declaración de Bolonia, mediante la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior de toda nuestra Universidad.

2. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

El objeto del estudio llevado a cabo en este trabajo se corresponde con el análisis de la evolución que ha experimentado el programa de docencia en lengua inglesa de la Diplomatura en Ciencias Empresariales (Plan de Estudios de 2002 publicado en el BOE nº 160 de 5 de Julio de 2002) en relación con el número de alumnos matriculados, su integración en la Escuela de Empresariales y su evolución en el tiempo para los distintos cursos y asignaturas que componen el mismo. Al mismo tiempo, dichos resultados se comparan con los datos del alumnado que cursan el programa equivalente en lengua española en aquellos casos en que la comparación es pertinente.

El ámbito temporal de análisis va desde el año académico 2003-2004, año en que se inicia el programa en lengua inglesa, hasta el año académico 2007-2008, último del que disponemos estadísticas completas en el momento de elaboración de este trabajo. En algunos casos, si el interés del dato lo justifica, se han considerado las observaciones del año académico 2008-2009 aunque para este último año los datos no son definitivos.

Para el análisis estadístico de dichos indicadores se ha utilizado la hoja de cálculo Microsoft Excel, a partir de la información primaria facilitada por el Rectorado y la Secretaría del centro de estudios.

3. EL PROGRAMA DE DOCENCIA EN LENGUA INGLESA Y SU EVOLUCIÓN

3.1. Descripción del Título de Diplomado en Ciencias Empresariales y del Programa de docencia en lengua inglesa

El título de Diplomado en Ciencias Empresariales (Plan de Estudios de 2002) consta de 207 créditos que se reparten en 3 cursos. Por asignaturas, el reparto, que por cursos y asignaturas puede verse esquemáticamente en la Tabla 1, es como sigue:

- 112,5 créditos correspondientes a16 asignaturas troncal.
- 34,5 créditos correspondientes a 4 asignaturas obligatorias.
- 39 créditos optativos a escoger entre 19 asignaturas optativas de 4,5 créditos cada una.
- 21 créditos de libre configuración necesarios para la obtención del título.

Dicho programa constituye el programa en lengua española y es el que ha venido impartiéndose desde el curso académico 2002-2003 hasta la actualidad. El número de alumnos de nuevo ingreso en dicha titulación ha venido oscilando en torno a los 700 cada año desde el curso académico 2003-2004 hasta la actualidad, tal y como puede verse en la Figura 1.

Como consecuencia del mantenimiento en el número de alumnos/as de nuevo ingreso, el número de grupos se ha mantenido constante en el periodo considerado para la docencia troncal (12 grupos en primero, 9 en segundo y 7 en tercero).

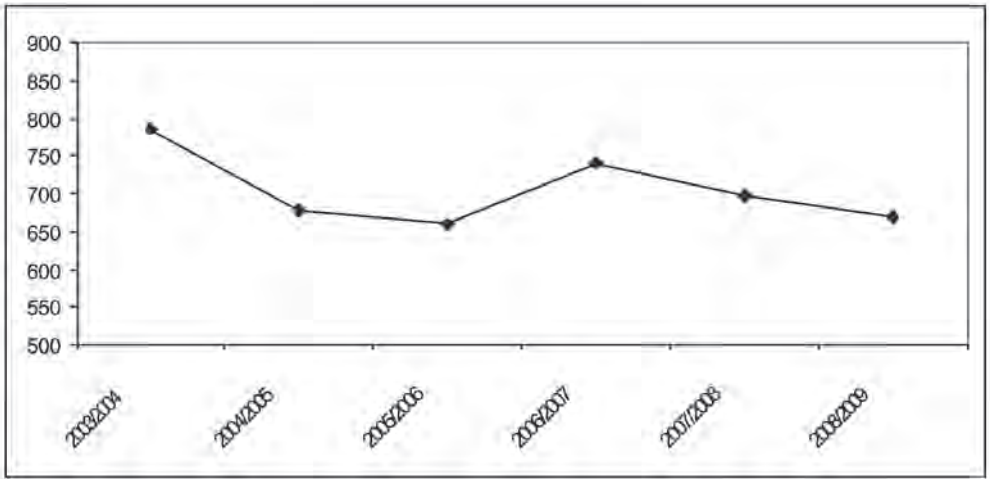
El programa de docencia en lengua inglesa comienza a implantarse de manera gradual durante el curso académico 2003-2004, en la forma vista en el Capítulo 5, existiendo un grupo por curso para la docencia en inglés.

Tabla 1 – Programa de Estudios y Docencia en Lengua Inglesa

Diplomado en Ciencias Empresariales (Plan de Estudios 2002)				
Curso	Tipo de Asignatura	Nombre	Créditos	¿Docencia en Lengua Inglesa?
Primer Curso	Troncales	*Economía Española y Mundial*	6	Sí
		Economía Política	7,5	Sí
		Estadística	9	Sí
		Gestión de Empresa	6	Sí
		Introducción al Derecho Empresarial	4,5	No
		Investigación y Comercialización	6	Sí
		Matemáticas	9	Sí
	Obligatorias	*Fundamentos de Contabilidad Financiera*	15	Sí
	Optativas	*A escoger entre dos asignaturas*	4,5	No
Segundo Curso	Troncales	*Administración y Dirección*	9	Sí
		Contabilidad Financiera	9	Sí
		Derecho Mercantil	6	No
		Dirección Financiera	9	Sí
		Informática Aplicada a la Gestión Empresa	6	Sí
	Obligatorias	*Dirección y Gestión de la Producción I*	9	Sí
		Matemáticas Financieras	4,5	Sí
	Optativas	*A escoger entre cinco asignaturas*	9	No
Tercer Curso	Troncales	*Contabilidad de Costes*	9	Sí
		Derecho del Trabajo	4,5	No
		Derecho Tributario	6	Sí
		Política Comercial	6	No
	Obligatorias	*Técnicas y Métodos de Racionalización Administrativa I*	6	Sí
	Optativas	*A escoger entre doce asignaturas*	25,5	No

Fuente: Elaboración propia

Figura 1 – Total de alumnos de nuevo ingreso en la Diplomatura de Ciencias Empresariales.



Fuente: Elaboración propia

La docencia impartida efectivamente en inglés se extiende a lo largo de 126 de los 147 créditos de la carga troncal y obligatoria. En conjunto, la docencia en inglés abarca a todas las asignaturas obligatorias y a todas las troncales, salvo las cuatro reseñadas en la Tabla 1. Las asignaturas optativas no se incluyen en el programa de docencia inglesa, por lo que ninguna es impartida en inglés y han quedado al margen de los análisis realizados tanto en este capítulo como en el siguiente.

El porcentaje de carga de la docencia en lengua inglesa disminuye conforme se avanza en la Diplomatura dado el incremento de la optatividad y de la libre configuración en los cursos superiores. Sin tener en cuenta la carga de libre configuración, el 86,7% de los créditos ofertados en primero lo son en lengua inglesa, frente al 75,6% en segundo y únicamente el 36,8% en tercero.

3.2. Evolución del alumnado matriculado en el programa de lengua inglesa

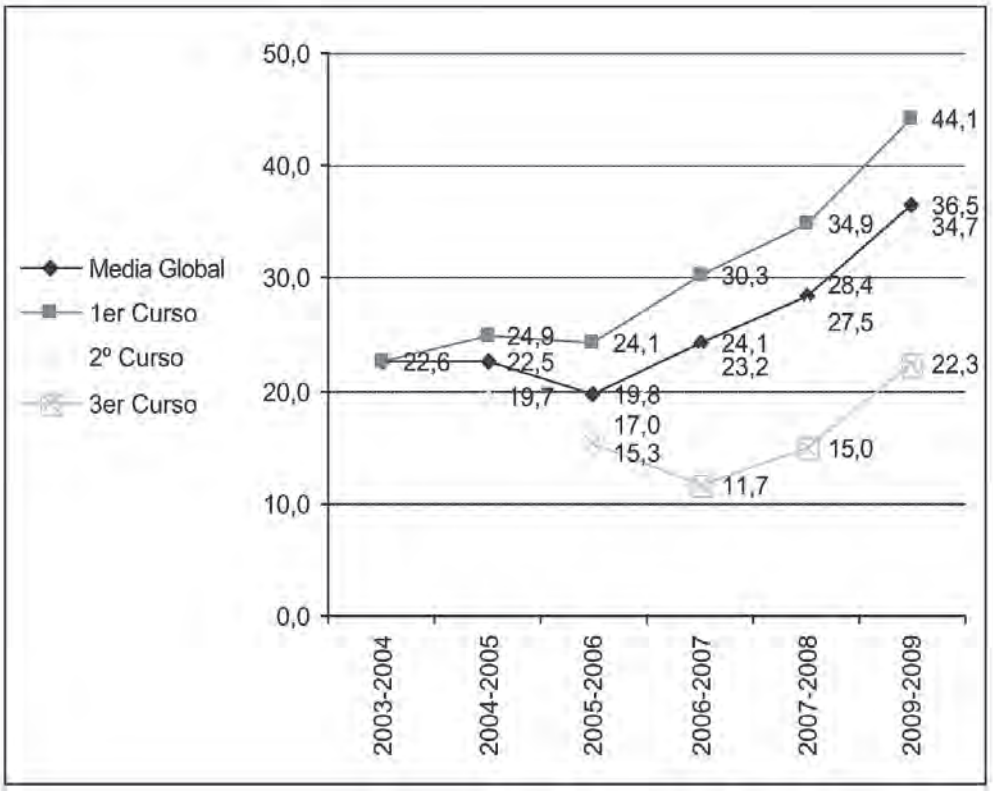
Hemos preferido estudiar la evolución del número de alumnos matriculados en el programa de lengua inglesa en lugar de la evolución del número de alumnos de nuevo ingreso en el mismo, ya que al existir una gran flexibilidad, el grado de permeabilidad (alumnado que ingresa en el programa de lengua inglesa y que

posteriormente abandona para retornar al programa ordinario, o viceversa) es elevado. La razón a dicho alto grado de permeabilidad es debida fundamentalmente a tres motivos en nuestra opinión:

- La positiva flexibilidad administrativa existente: un alumno puede cambiar las asignaturas que desee de un programa a otro cada curso académico sin restricciones.
- Alumnado que en su segundo o en tercer curso opta por realizar sólo algunos créditos en lengua inglesa, bien del curso en que se encuentra o del de alguna asignatura atrasada. Las causas que motivan este hecho son variadas: el mero hecho de probar el sistema de docencia en lengua inglesa, la posibilidad de refrescar y practicar un poco de inglés en su tiempo de clase sin tener que tomar un curso adicional, dar cierto lustre al expediente académico, o simplemente porque al ser grupos reducidos la atención y el seguimiento personalizado por parte del profesor es una realidad más factible.
- Alumnado que ingresa en el programa en lengua inglesa y decide optar por cambiar al programa convencional. Un conjunto de causas pueden explicar este hecho además de la propia insatisfacción que un alumno puede sentir tras probar a recibir clases en inglés. En primer lugar, alumnos que tienen dificultades para seguir las enseñanzas de la Diplomatura, bien en su totalidad, bien en alguna asignatura en particular, y el inglés es una dificultad añadida. Por otro lado, que el porcentaje de créditos en inglés disminuye conforme aumentan los cursos, lo que puede dificultar o desmotivar la inmersión en inglés.

El efecto global no es óbice para que la evolución del número de alumnos matriculados en asignaturas que imparten sus clases en lengua inglesa no haya dejado de aumentar casi irremisiblemente y de manera notable en el periodo considerado. Como puede verse en la Figura 2, el número medio de alumnos matriculados por grupo y asignatura en docencia inglesa ha aumentado de los 22,6 alumnos por asignatura en el único grupo existente en el primer curso de 2003-2004, hasta los 36,5 alumnos matriculados por grupo y asignatura en el curso 2008-2009. Este número ha crecido de manera continuada con la excepción del curso 2005-2006 en el que se aprecia una ligera bajada seguida de una fuerte recuperación hasta la actualidad.

Figura 2 – Media de estudiantes matriculados por curso y asignatura

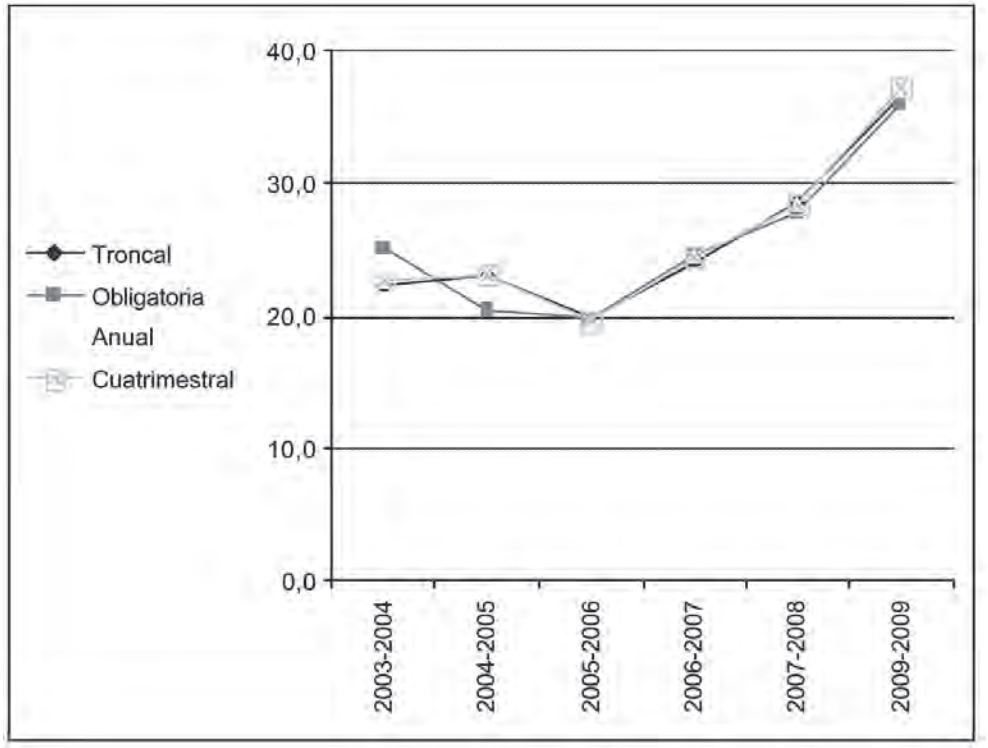


Fuente: Elaboración propia

Si estudiamos la evolución del número medio de matriculados por curso, se observa que presenta un comportamiento muy parecido al global, siendo el incremento más significativo en primero, donde casi se duplica (de 22,6 en 2003-2004 a 44,1 en 2008-2009), frente a segundo (de 19,7 en 2003-2004 a 34,7 en 2008-2009) y tercero, donde el incremento ha sido menor (15,3 en 2003-2004 a 22,3 en 2008-2009). En los tres cursos se repite el mismo patrón de crecimiento sostenido salvo el curso 2005-2006 en primero y segundo, y se traslada dicha bajada a tercero en 2006-2007.

No se aprecian diferencias significativas en la evolución del número de estudiantes matriculados por el tipo obligatorio o troncal de la asignatura ni por el carácter anual o cuatrimestral de la misma, como puede verse en la Figura 3.

Figura 3– Media de estudiantes matriculados por tipo de asignatura

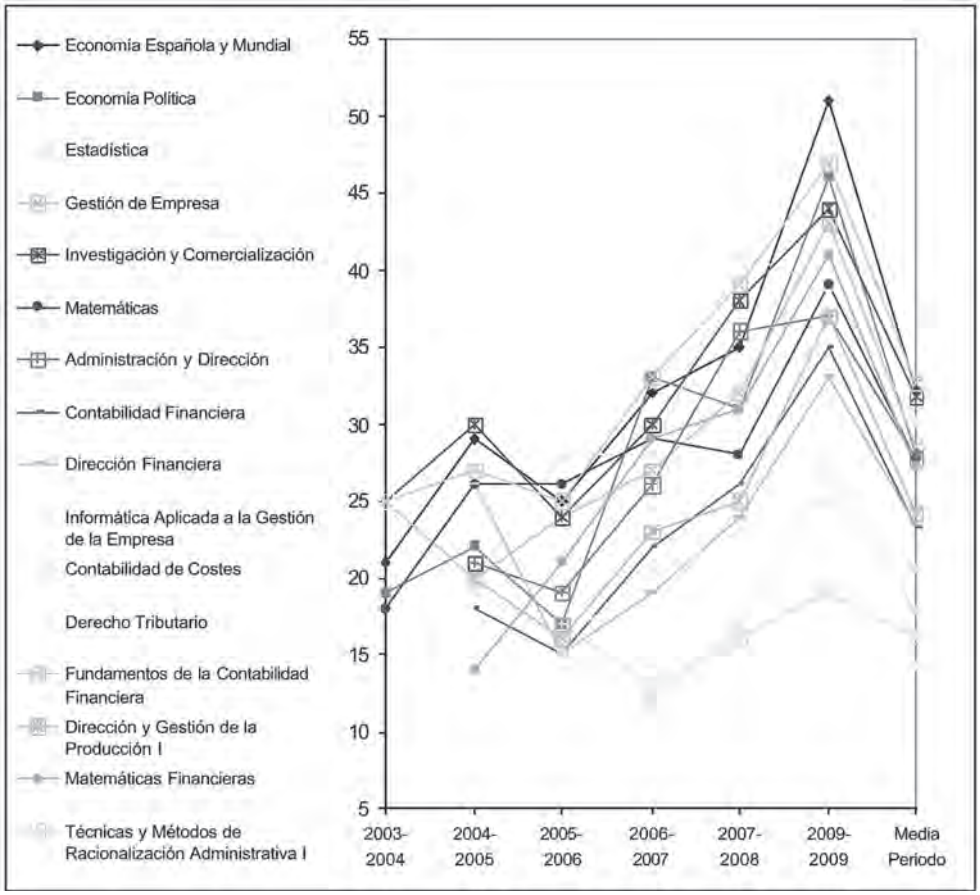


Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la evolución del número de alumnos por asignatura, reflejado en la Figura 4, a lo largo del periodo considerado no se observan diferencias significativas en su comportamiento y todas las asignaturas siguen el mismo patrón de crecimiento observado en las medias globales y por curso. Las únicas posibles desviaciones de dicho comportamiento que se observan son:

- Por un lado, en la asignatura de Derecho Tributario, que es la que tiene un menor número de alumnos matriculados, aunque sus tasas de evolución son muy similares a las de la media.
- Por otro, en las asignaturas de Informática Aplicada a la Gestión de Empresa y la de Técnicas y Métodos de Racionalización Administrativa I, en las que las tasas de crecimiento posteriores a 2006-2007 son más suaves que en el resto.

Figura 4 –Estudiantes matriculados por asignatura y curso académico



Fuente: Elaboración propia

A pesar de que se observan pequeñas diferencias en cuanto al número medio de matriculados por asignatura, el efecto debido al factor curso tiene mucho más peso que el debido a la propia asignatura. En consecuencia, el tamaño medio por curso es muy representativo para el global de las asignaturas del curso como puede observarse en la Tabla 2.

Este último dato constituye una de las características más representativas que diferencian al programa de docencia inglesa del programa ordinario y, que mayor influencia tendrá posteriormente en el rendimiento, el tamaño reducido del grupo. Aunque el número medio de matriculados en la Diplomatura de Empresariales ha disminuido ligeramente en el periodo de estudio para los alumnos matriculados en los tres cursos, como puede verse en la Tabla 3, el tamaño medio del número de matriculados en el programa ordinario es notoriamente superior.

Tabla 2 – Número medio de estudiantes matriculados por asignatura y curso en docencia inglesa para el periodo 2003/2004-2008/2009

	Asignatura	Media Periodo	Media por Curso
1er Curso	*Economía Española y Mundial*	32,2	30,1
	Economía Política	28,0	
	Estadística	30,2	
	Fundamentos de la Contabilidad Financiera	32,7	
	Gestión de Empresa	28,5	
	Investigación y Comercialización	31,8	
	Matemáticas	27,7	
2º Curso	*Administración y Dirección*	27,8	24,4
	Contabilidad Financiera	23,2	
	Dirección Financiera	23,4	
	Dirección y Gestión de la Producción I	24,2	
	Informática Aplicada a la Gestión de la Empresa	20,6	
	Matemáticas Financieras	27,2	
3er Curso	*Contabilidad de Costes*	17,8	16,1
	Derecho Tributario	14,3	
	Técnicas y Métodos de Racionalización Administrativa I	16,3	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3 – Número medio de estudiantes matriculados por curso en para el periodo 2003/2004-2008/2009

	Docencia Inglesa	Docencia Española
1er Curso	30,1	110,9
2º Curso	24,4	112,0
3er Curso	16,1	107,0

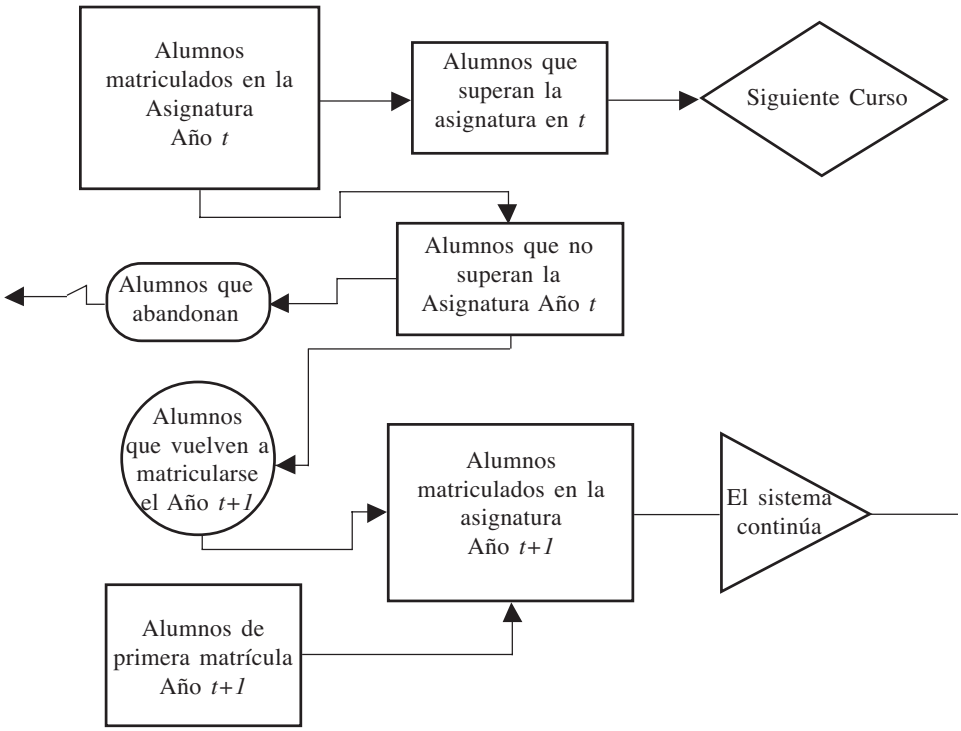
Fuente: Elaboración propia

Este último resultado nos ayuda a interpretar mejor la disminución del número de alumnos matriculados por curso en lengua inglesa. Está claro que el número de alumnos disminuye de manera mucho más acusada en el programa de docencia inglesa. Claramente, no es un caso generalizado a toda la Diplomatura de Ciencias Empresariales, por lo que la explicación debemos encontrarla en la

permeabilidad de alumnos que van del programa en docencia inglesa al programa ordinario.

El número de alumnos matriculados en un curso es función de los alumnos matriculados en las asignaturas de dicho curso. Igualmente, el número de alumnos matriculados en una asignatura viene dado por una ecuación de balance que, muy simplificadamente, se representa en el diagrama de flujo de la Figura 5.

Figura 5 – Diagrama de flujo y ecuación de balance del número de alumnos matriculados en una asignatura en un instante de tiempo t



Fuente: Elaboración propia

El número de alumnos matriculados en una asignatura para un curso académico depende del número de alumnos de primera matrícula en dicho año, más el número de alumnos de segunda o posterior matrícula (es decir, aquellos que no superaron el curso en años académicos anteriores y vuelven a matricularse). El número de alumnos de primera matrícula está básicamente relacionado con el número de alumnos de primer ingreso o con los que vienen de un curso anterior (pueden existir otras situaciones tales como adaptados o cambios de carrera).

Los alumnos que alimentan el sistema procedente de segundas y posteriores matrículas dependerán del porcentaje de aprobados y suspensos en la misma asignatura del curso anterior y de la tasa de abandono correspondiente.

Un porcentaje mayor de aprobados supondrá que el número de alumnos que salen de este curso y entran al siguiente sea mayor. Un porcentaje de aprobados bajo redundará en lo contrario, y supondrá que el curso en cuestión tenga un mayor número de alumnos matriculados si la tasa de abandono no es elevada, y el curso siguiente menos entradas. Por tanto, el número de alumnos en un curso dependerá del porcentaje de aprobados en las asignaturas del curso anterior, y del porcentaje de suspensos en las asignaturas del curso corriente.

En el caso de la docencia de lengua inglesa, hemos visto que las entradas al sistema (alumnos matriculados por curso) van en aumento, no obstante este incremento no se transmite en la misma medida a los cursos superiores. Por otro lado, los alumnos de nuevo ingreso para el conjunto de la diplomatura de empresariales se mantienen constantes con cierta tendencia a decrecer. Aún así, el número medio de alumnos en segundo y tercero disminuye en docencia inglesa, mientras que se mantiene constante en lengua española.

Los porcentajes de aprobados en el primer curso de docencia en inglés son mayores, como veremos, que su correspondiente en docencia en español. No tenemos datos concluyentes sobre las tasas de abandono pormenorizadas por tipo de docencia, pero hay indicios para suponer que sea menor en docencia inglesa que en española.

En consecuencia, ¿a dónde van los alumnos de docencia inglesa? Nuestra hipótesis es que se cambian a docencia española principalmente. Las causas debemos encontrarlas en un cúmulo de factores:

- La dificultad añadida que el idioma vehicular imprime a dificultad intrínseca de las asignaturas de cursos superiores.
- El mayor peso de la docencia española en cursos superiores, sobre todo en tercero.
- A que son necesarios sólo 100 créditos de docencia inglesa para obtener el diploma acreditativo correspondiente.
- La absoluta flexibilidad administrativa que no restringe dicha posible permeabilidad.

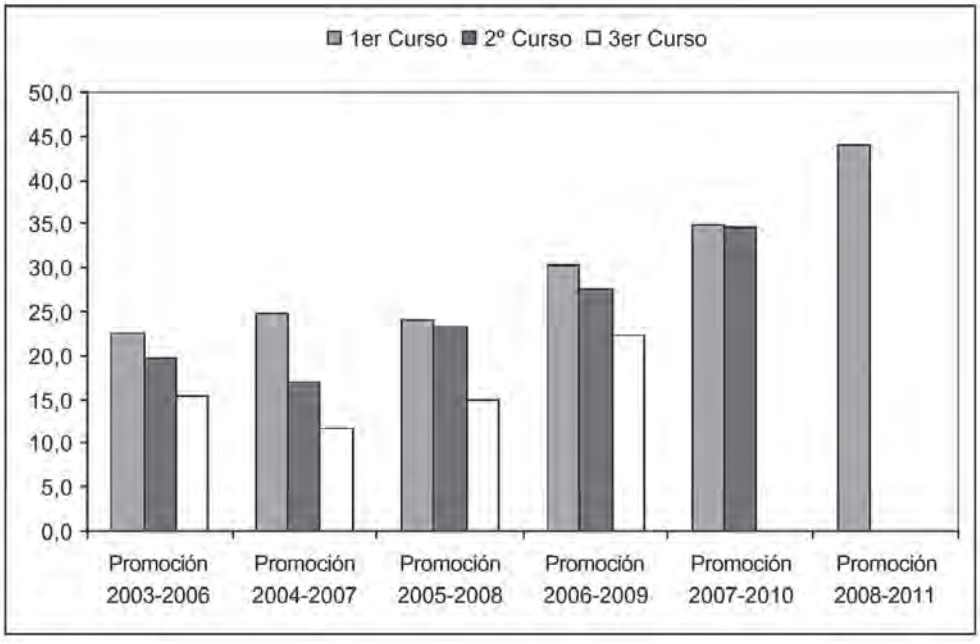
Otra posibilidad que podría argumentarse estaría relacionada con la insatisfacción del alumno con el programa de lengua inglesa se deba a cualquier motivo no atribuible a la dificultad del idioma. Aunque dicho hecho no es descartable en algún caso singularizado, nosotros nos inclinamos a descartar dicha posibilidad a falta de un estudio más pormenorizado. Dicho rechazo se

basa en la experiencia del contacto con los alumnos que estudian el programa de docencia inglesa y en la observación de los datos.

La Figura 6 representa el número medio de matriculados por curso de las cuatro promociones completas que llevamos hasta el momento en docencia inglesa, y los datos de las dos siguientes que se encuentran activas en este momento. Puede observarse que la brecha, aunque existente, disminuye con el transcurrir de los años, especialmente entre primero y segundo. Las expectativas para años sucesivos nos hacen ser optimistas con la simple observación de la figura.

Esta lectura de los datos representa de manera muy gráfica la consolidación y aceptación que los estudios en lengua inglesa está teniendo entre los/as alumnos/as, y por otro lado, arroja buenos indicios y mejores expectativas sobre el futuro de la misma. Además ejemplifica que tras un periodo inicial de rodaje, la experiencia acumulada hace que las cosas funcionen con mayor fluidez y mejoren. Por tanto, las posibles insatisfacciones que pudieron haberse originado en los primeros años fruto de la experimentalidad y el carácter piloto de la experiencia, tienden a minimizarse con el paso del tiempo.

Figura 6 – Número medio de estudiantes matriculados en lengua inglesa por promoción



Fuente: Elaboración propia

4. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha analizado un conjunto de indicadores que proporcionan una información pertinente para la comprensión de la evolución del programa de docencia en lengua inglesa de la EUEE. Desde el punto de vista administrativo, los resultados son claramente positivos.

Por un lado, en los beneficios y oportunidades que supone para los estudiantes, la posibilidad de reforzar su inglés al mismo tiempo que obtienen su titulación, la posibilidad de beneficiarse de las ventajas de un grupo pequeño y de un seguimiento más personalizado por parte del profesorado.

Por otro lado, para la propia Escuela de Empresariales, por la ventaja estratégica que supone ofertar un programa de docencia en lengua inglesa para atraer a más y mejores alumnos al ser un producto diferenciado y de calidad en toda la Universidad de Sevilla, y la innegable excelencia que el ofertar un programa de dichas características en su Plan de Estudios supone a la mejora de la calidad del proceso educativo.

Los resultados así ponen de manifiesto todo lo anterior:

- Frente a un escenario dónde el número de alumnos de nuevo ingreso se estabiliza e incluso presenta ciertos síntomas de decrecer, los alumnos del programa de lengua inglesa aumentan.
- La positiva flexibilidad administrativa mostrada por el Centro supone una mayor permeabilidad entre los alumnos que van de un programa a otro, lo que contribuye a una mejor integración del programa de docencia inglesa en el plan de estudios del Centro.
- La integración y consolidación se refleja en que la brecha de alumnos matriculados en el programa de docencia inglesa se va reduciendo año tras a año entre los primeros y los últimos cursos de la Diplomatura.

Por tanto, el programa de docencia en lengua inglesa ha supuesto todo un éxito, no sólo desde su planteamiento y concepción, sino en su ejecución y desarrollo. Sirva este trabajo y estas líneas para reconocer el esfuerzo que un amplio equipo de personas a lo largo de los últimos años, cuerpo directivo de esta Escuela y de la Universidad, personal de administración y servicios, profesores y los propios alumnos, han puesto a disposición de este programa que hoy es una realidad.

Por último, y no menos importante, este programa representa un ejemplo, simplemente uno más, de superación de un aislamiento secular de esta sociedad en general y de esta Universidad en particular hacia los idiomas extranjeros. Máxime, en el momento crucial que nos encontramos enfrentándonos a un escenario

de integración y de globalización, de movilidad, en el que las barreras idiomáticas no deben suponer un problema.

Siempre hemos observado con admiración y no cierta envidia cómo en muchas universidades de Europa, no sólo de la Europa occidental y "desarrollada", sino también de los nuevos países miembros de la Unión Europea, coexisten programas en varios idiomas, pudiendo el alumno escoger sin ningún tipo de restricción, sin pretextos, y sin desasosiego, el idioma en que prefiere cursar sus estudios. O, simplemente, cómo un profesor de una Universidad cualquiera, seguro que todos podemos imaginar alguna, ante un nutrido grupo de estudiantes extranjeros presente en el aula, cambia el idioma para dar la clase en inglés como deferencia a los estudiantes extranjeros por la dificultad de la lengua vernácula, sin recibir ninguna queja por parte de los alumnos autóctonos que lo ven como una cosa razonable y hasta normal. Aún estamos lejos en esta Universidad y en esta sociedad de dicho escenario, pero experiencias como la que lleva a cabo la Escuela de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla constituyen un paso más, cualitativamente importante, para que en el futuro dicha situación pueda ser, también, una realidad en nuestra Universidad.

5. REFERENCIAS

OECD (2005) *El Informe PISA 2003: Aprender para el mundo de mañana*, Disponible en internet: http://www.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf

Yule G Udny y Kendall M G (1967) *Introducción a la estadística matemática,* Editorial Aguilar.

7

RENDIMIENTO ACADÉMICO COMPARADO DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZAS REGLADAS EN LENGUA INGLESA EN LA EUEE DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Juan Manuel Valderas Jaramillo
Elena Olmedo Fernández
Departamento de Economía Aplicada I

M.ª José Rodríguez Marfil
Responsable de Administración de la EUEE

1. Introducción 90
2. Objeto y ámbito de estudio 91
3. Análisis comparado de los indicadores de rendimiento académico 92
4. A modo de conclusión 110
5. Referencias 111

Resumen

En este trabajo se lleva a cabo un análisis empírico del rendimiento académico de los alumnos que realizan la Diplomatura en Ciencias Empresariales en el programa de docencia en lengua inglesa que la Escuela Universitaria de la Universidad de Sevilla lleva a cabo desde el curso académico 2003-2004. Para tal fin, se realiza un estudio estadístico descriptivo de un conjunto de parámetros de rendimiento académico de dichos alumnos obtenidos a partir de la información remitida por el Servicio de Aplicaciones Informáticas y la Secretaría de la Escuela de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando nos propusimos llevar a cabo este capítulo para el libro que la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales tenía proyectado editar sobre el programa de docencia en lengua inglesa, las típicas preocupaciones previas a la redacción de todo documento enajenaban nuestra atmósfera habitual.

En primer lugar, disponíamos de un tiempo limitado y susceptible de usos alternativos, que se convertiría en más limitado aún como consecuencia de nuestras dudas a comprometernos a realizar el artículo. En segundo lugar, por tener que enfrentar la potencialmente infinita información primaria disponible para el cálculo del rendimiento académico en las bases de datos administradas por el Rectorado de esta Universidad y en los archivos de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales. En este sentido, estamos muy agradecidos tanto al personal de la Secretaría de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales, como al Servicio de Aplicaciones Informáticas de esta Universidad, por habernos ayudado a obtener la información necesaria para la realización de este capítulo.

Como ya se indicó en el capítulo anterior, la información disponible es prácticamente absoluta, pero la elevadísima casuística existente en la evolución de la vida docente y administrativa de un expediente académico, hace que dicha evolución no sea tan sencilla como uno desearía esperar, y por tanto mucho más difícil de analizar. Este hecho se complica en un caso como éste, en el que coexisten dos programas idénticos con diferente lengua vehicular para la obtención de un mismo título, y más aún siendo dicho hecho el eje central del estudio. Además, la permeabilidad y flexibilidad para los alumnos entre ambos programas es total, gracias al buen criterio mostrado por parte de la Dirección de esta Escuela, en aras de una mayor facilidad para aquéllos, lo que hace más difícil el cálculo de indicadores globales ya que la mayoría de los alumnos suelen estar mezclados en ambos programas.

El tratamiento de dicha información permite la obtención de multitud de indicadores para el análisis de los resultados del programa de docencia en lengua inglesa, aunque como suele decirse coloquialmente “son todos los que están, pero no están todos lo que son”. Todos los análisis llevados a cabo en este capítulo han sido realizados por parte de los propios autores, por lo que, al igual que manifestamos en el capítulo anterior, cualquier error o inexactitud son exclusivamente achacables a los mismos.

El análisis de los mencionados indicadores proporciona un valor añadido para la evaluación, diagnóstico y planificación futura de un programa que a buen seguro tendrá continuidad en el tiempo dado el éxito del mismo, tal y como se ha comprobado en el capítulo correspondiente a la evolución y podremos corroborar en éste. El único pero es tratar que estos análisis se realizaran tanto de forma

más sistemática en el tiempo, como de manera más exhaustiva en el caso del rendimiento académico.

Reflexionar sobre todos estos elementos esperamos que sirva no sólo para un mayor conocimiento y explicitación de la realidad de dicho programa, sino que además se convierta en un ejercicio que contribuya a la mejora de la calidad del proceso educativo en un momento en el que está a punto culminar el proceso de reforma más ambicioso de la Universidad europea iniciado con la Declaración de Bolonia, mediante la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior de toda nuestra Universidad.

2. OBJETO Y ÁMBITO DEL ESTUDIO

El objeto del estudio llevado a cabo en este trabajo se corresponde con el análisis estadístico de un conjunto de indicadores de rendimiento académico de los alumnos matriculados en las asignaturas correspondientes al programa de docencia en lengua inglesa de la Diplomatura en Ciencias Empresariales (Plan de Estudios de 2002 publicado en el BOE nº 160 de 5 de Julio de 2002). Entre ellos destacan el análisis de presentados y no presentados, porcentaje de aprobados, tasa de éxito, distribución de las calificaciones, notas medias por asignatura y curso, calificaciones medias por expediente, tasa de abandono o número de egresados entre otros. Se ha realizado la comparativa con los resultados del alumnado que cursa el programa equivalente en lengua española en aquellos casos en que ha sido posible obtener dichos indicadores con la misma metodología.

El ámbito temporal de análisis va desde el curso académico 2003-2004, momento en que se inicia el programa en lengua inglesa, hasta el curso académico 2007-2008, último del que disponemos de estadísticas completas en el momento de elaboración de este trabajo. En algunos casos, si el interés del dato lo justifica, se han considerado las observaciones del año académico 2008-2009 aunque sean incompletas, al no haberse realizado todas las convocatorias previstas en el mismo.

En cuanto al ámbito docente, se han analizado los indicadores del conjunto de asignaturas troncales y obligatorias del Plan de Estudios de la Diplomatura de Ciencias Empresariales, tanto de aquéllas que se imparten en lengua inglesa, como de las cuatro asignaturas que aun teniendo dicho carácter sólo son impartidas en español. Este hecho ha supuesto una gran ventaja, porque dichas asignaturas han servido como factores de control para comparativas entre programas. Las asignaturas optativas han sido excluidas análisis por el hecho de estar excluidas del programa de docencia inglesa, pero sobre todo por la gran dispersión en el número de matriculados en las mismas, consecuencia de la intrínseca optatividad.

Para el análisis estadístico de los indicadores se ha usado mayoritariamente la hoja de cálculo Microsoft Excel, a partir de la información primaria facilitada

por el Rectorado y la Secretaría de la EUEE. En algunos casos, cuando la complejidad de los cálculos y el ahorro de tiempo lo han aconsejado, se ha utilizado otro software estadístico, del que dispone de licencia la Universidad de Sevilla, como es el programa SPSS.

3. ANÁLISIS COMPARADO DE LOS INDICADORES DE RENDIMIENTO ACADÉMICO.

3.1. ¿Qué queremos medir?

El análisis del rendimiento académico es un tema controvertido en esencia dentro del ámbito de la psicología educativa, dado su carácter esquivo como concepto y su ambigua interpretación

¿Qué entendemos o debemos entender por rendimiento académico? En nuestro caso, vamos a centrarnos en el estudio de las calificaciones de los alumnos en las asignaturas del Grupo de docencia inglesa, evitando así otras connotaciones del término rendimiento relacionadas con otros aspectos del aprendizaje. Este hecho viene motivado fundamentalmente por el tipo de información que disponemos para la elaboración del estudio, las calificaciones académicas.

Por tanto nos inclinamos por una serie de indicadores que identifican el rendimiento académico como el output o resultado del proceso de aprendizaje sin entrar a evaluar otros procesos internos relacionados con el mismo tales como la distinción entre "saber hacer", "conocer" o "interpretar de manera racional el por qué de las cosas", la actitud del alumno ante el aprendizaje, la motivación, el desafío y la capacidad de crecimiento y autosuperación ante las dificultades, la empatía en la relación profesor-alumno, el desarrollo de la personalidad, el rol de la ansiedad sobre el rendimiento académico o la habilidad del alumno para superar dichas dificultades (véase, por ejemplo, Díaz Rosas (1995), Gargallo López *et al*. (2007) o Colmenares y Delgado (2008) para distintas aproximaciones a estas ideas).

Muchos de estos elementos están presentes, sin ninguna duda, en los estudiantes y en la docencia del programa en lengua inglesa. El idioma, aunque puede considerarse una dificultad añadida, en realidad realiza una doble labor, tanto de obstáculo debido a las obvias limitaciones derivadas de no usar la lengua materna, como de estímulo al mismo tiempo. Los alumnos que deciden optar por este método voluntario de docencia suelen demostrar un mayor pundonor, capacidad de sacrificio y, en consecuencia, una mayor capacidad de adaptación y de superación ante los obstáculos y dificultades propios del proceso de enseñanza.

Nuestra intención es comparar el rendimiento académico de los alumnos que optan por la docencia en lengua inglesa con los estudiantes en lengua española,

y extraer conclusiones sobre las diferencias. Este último hecho puede resultar a priori sumamente arbitrario, ya que no hay nada más injusto que confrontar situaciones diferentes con la misma regla de medida y buscar comparaciones *mutas mutandis,* cuando efectivamente son tantas las diferencias que lo más razonable sería eludir dicha comparación entre una situación y otra.

A pesar de estas dificultades, realizaremos dicho proceso de comparación y nos centraremos en señalar las hipotéticas diferencias, tratando de atribuir o relacionar las mismas con las diferentes situaciones, con los mencionados procesos internos del aprendizaje y su materialización en rendimiento. Dicha atribución se realizará basándonos únicamente en virtud de nuestra experiencia como docentes en este programa en lengua inglesa y en los demás programas en los que hemos tenido el placer de participar, bien como parte activa o como parte pasiva, el proceso de aprendizaje.

Nos enfrentamos definitivamente a ese círculo vicioso y/o virtuoso (según los resultados que cada uno personalmente haya experimentado) que se señalaba al principio, de rendimiento académico y aprendizaje.

3.2. Rendimiento académico y convocatorias

Son varios los llamamientos o convocatorias de las que dispone un alumno en un curso académico para cada asignatura:

- Tercera Convocatoria Ordinaria (Diciembre): disponible sólo para aquellos alumnos matriculados en una asignatura del Curso Académico corriente que estuvieron matriculados y no aprobaron dicha asignatura en el Curso Académico anterior. Es por tanto, una convocatoria adelantada del Curso Académico actual para aquellos alumnos que ya estuvieron matriculados el Curso anterior.
- Convocatoria Extraordinaria (Febrero): sólo para aquellos alumnos a los que les queden menos del 10% de créditos para obtener la Diplomatura y que manifiesten que desean optar a dicho examen extraordinario.
- Primera Convocatoria Ordinaria: para todos los alumnos matriculados en el curso académico corriente. Administrativamente, se incluyen aquí las primeras convocatorias de las asignaturas cuatrimestrales (en Febrero para las del Primer Cuatrimestre, en Junio las del Segundo Cuatrimestre), y las primeras convocatorias de las Asignaturas Anuales. Estas últimas, poseen a su vez exámenes parciales, por lo general liberatorios. No obstante, los alumnos que aprueban por parciales su calificación final se anota en el Acta de la Primera Convocatoria.
- Segunda Convocatoria Ordinaria: vulgarmente denominada como “exámenes de septiembre”.

La decisión de optar un alumno a una convocatoria u otra es totalmente voluntaria, existiendo la única restricción de que el alumno sólo puede presentarse a dos de ellas dentro del Curso Académico.

A la hora de analizar el rendimiento académico, sólo se han podido analizar las calificaciones finales de cada una de las convocatorias, ya que son estos los únicos datos disponibles al no existir actas oficiales donde se recojan las notas de los exámenes parciales. Por este motivo, las calificaciones de las primeras convocatorias en muchas asignaturas se generan por un método diferente al del resto de convocatorias (media de exámenes parciales en asignaturas anuales, a lo que hay que sumar una posible mejora de calificación debido a elementos objetivos establecidos por cada profesor en la calificación tales como asistencia a clase, entrega de trabajos, participación en seminarios…).

Por otro lado, es preciso tener en cuenta que quienes han aprobado en una convocatoria se eliminan del circuito y no se presentan a las sucesivas convocatorias, salvo en el hipotético caso que decida mejorar su nota. El carácter eliminatorio de los aprobados, hace que los alumnos por convocatoria no sean independientes de la anterior dentro de un Curso Académico, además del incremento de experiencia y tiempo de estudio de un alumno conforme pasan las convocatorias.

Dada la dificultad que se deriva de estos hechos, a la hora de evaluar el rendimiento académico se ha optado por prescindir del factor convocatoria. Por consiguiente, al analizar las calificaciones se han estudiado las calificaciones finales agregadas para todas las convocatorias de un curso académico. De esta manera, se puede suponer que los datos de aprobados y suspensos dentro de un curso académico son homogéneos. Excepcionalmente, para un análisis del porcentaje de alumnos presentados y no presentados, sí se ha hecho un análisis global por convocatorias con el objetivo de mostrar el comportamiento del alumno a la hora de presentarse o no a un examen.

3.3. Análisis del porcentaje de alumnado no presentado

La evolución del número de alumnos presentados y no presentados es un factor relevante a la hora de medir el rendimiento académico. Los alumnos no presentados, en definitiva, son alumnos que no aprueban la asignatura y cualquier indicador o medida representativa del rendimiento académico debe tener en cuenta el porcentaje de alumnos presentados y no presentados.

Una serie de factores puede contribuir a que un alumno decida presentarse o no. Sin ánimo de ser exhaustivos, diferenciamos entre factores personales (debido únicamente a cada alumno individualmente considerado) y factores globales (que no dependen del alumno exclusivamente):

- Entre los factores personales se pueden señalar: el grado de dedicación y estudio que el alumno ha dedicado a la asignatura en cuestión, la compatibilización del alumno del estudio con alguna actividad laboral, el número de asignaturas y créditos en que un alumno está matriculado, aspectos estrictamente personales y de su entorno familiar…
- Entre los factores globales, se pueden distinguir un gran conjunto de factores debido a la propia asignatura (miedo reverencial, tipología o dificultad de la misma), a la forma de ejercerse la docencia (existencia de manuales de texto para la misma, evaluación continua, tipología del examen, atención individualizada del alumno), características del profesor (capacidad de motivación, experiencia, claridad en las explicaciones…), y otras características más generales como tamaño del grupo en cuanto a número de estudiantes, horario de la asignatura, existencia de alternativas horarias para la asistencia entre muchos otros.

En principio, estos factores pueden ser considerados aislados o independientes entre sí, aunque por lo general en la práctica existen muchas relaciones entre ellos.

Lo que está fuera de toda discusión es que un número de estudiantes no presentados elevado merma la tasa de éxito de una asignatura. De igual manera, el porcentaje de no presentados influye en las calificaciones finales. Por ejemplo, en un grupo masivo, un elevado porcentaje de alumnos que deciden no presentarse por no haber preparado correctamente una asignatura hace que la nota media de la asignatura (contabilizada sólo para los alumnos presentados) sea superior a la obtenida si el número de presentados es mayor. Sin embargo, otros factores pueden neutralizar o potenciar dicha relación, como un elevado número de no presentados debido a la concurrencia de exámenes de otras asignaturas en fechas próximas. En este último caso, el efecto del número de no presentados sobre la nota media no es concluyente.

Aunque, tal y como se ha mencionado anteriormente, el análisis va a hacerse para el conjunto de un curso académico, se observa un patrón muy regular en el comportamiento del porcentaje de no presentados por convocatorias que merece la pena destacar. Para el cálculo del porcentaje de no presentados en una convocatoria, se ha calculado el complementario del cociente entre personas presentadas respecto al número de personas con derecho a examen en dicha convocatoria para cada asignatura. Para obtener la media por curso, se ha obtenido la media aritmética simple ya que el número de matriculados por asignatura es muy similar por curso, y además el comportamiento es estacionario en todas las convocatorias para cada asignatura. Los resultados se observan en la Tabla 1.

Tabla 1 – Porcentaje de alumnos no presentados por convocatoria, curso y tipo de docencia para el periodo 2003/2004-2007/2008

		Porcentaje de No Presentados por convocatoria			
	Curso	*Tercera*	*Extraordinaria*	*Primera*	*Segunda*
Docencia Inglesa	**1º**	74%	0%	38%	77%
	2º	82%	0%	33%	77%
	3º	57%	-	18%	55%
Docencia Española	**1º**	77%	29%	53%	76%
	2º	75%	31%	48%	78%
	3º	66%	16%	35%	63%

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, puede observarse que la convocatoria que tiene un menor porcentaje de alumnos no presentados es la Extraordinaria de Febrero, lo cual es lógico habida cuenta de que, para poder presentarse, el alumno debe inscribirse obligatoriamente en el plazo abierto para tal fin. Del mismo modo, el carácter extraordinario hace que sea la que tenga un menor número de alumnos que se presentan.

A continuación, en menor porcentaje de alumnos no presentados, le sigue la Primera Convocatoria. Esta convocatoria es a la que mayor número de alumnos suele presentarse, ya que es la primera oportunidad para todos los alumnos de primera matrícula. Por último, la Segunda Convocatoria y la Tercera Convocatoria, con porcentajes muy parecidos, son las que tienen un mayor número de porcentaje de alumnos no presentados.

El número de alumnos que se presenta a la Tercera Convocatoria es mucho menor que los presentados a la Segunda, como consecuencia de que sólo los repetidores matriculados en el curso pueden presentarse a la misma. A su vez, la Segunda Convocatoria cuenta con un menor número de alumnos presentados que la Primera Convocatoria como consecuencia de que muchos alumnos han aprobado en convocatorias anteriores.

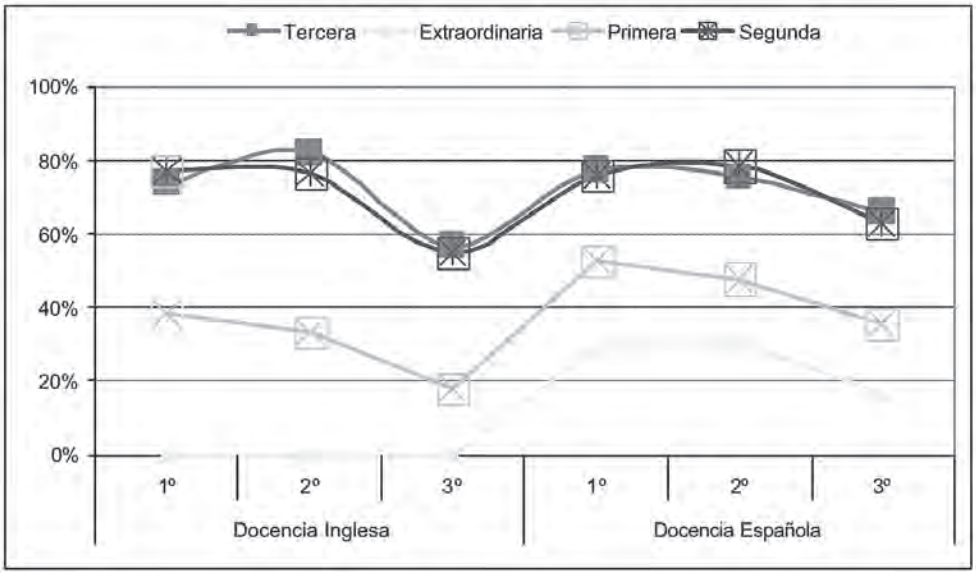
Si observamos la tendencia por curso, se observa que el porcentaje de no presentados disminuye por lo general en los cursos superiores. Este hecho es razonable y se explica si tenemos en cuenta el menor número alumnos por grupo en los cursos superiores, la mayor experiencia del alumno que le va cogiendo el hábito al estudio y a la propia idiosincrasia de la carrera, también a que el número de créditos y de asignaturas decrece con cada curso con lo que la carga docente es menor, y por último, pero no menos importante a la disminución del

porcentaje de asignaturas de carácter troncal y obligatorio en los cursos superiores, ya que éstas suelen ser más exigentes que las asignaturas optativas.

Si atendemos al programa de inglés, puede observarse en la Figura 1 que no hay diferencias en cuanto al comportamiento del porcentaje de no presentados por convocatoria y su evolución por curso si se compara con la docencia española. Sin embargo, se observa que el porcentaje de no presentados es menor en las Convocatorias Primera y Extraordinaria, siendo los porcentajes de no presentados mucho más parecidos en Segunda y Tercera Convocatoria comparados con los resultados de la docencia española.

La razón que explica este hecho, según nuestra experiencia, se debe a que los mejores alumnos aprueban en la Primera Convocatoria, por lo que la tipología del alumno medio se aproxima mucho entre la docencia inglesa y la docencia española en la última convocatoria del curso académico y entre los alumnos repetidores.

Figura 1 – Porcentaje de alumnos no presentados por convocatoria, curso y tipo de docencia



Fuente: Elaboración propia

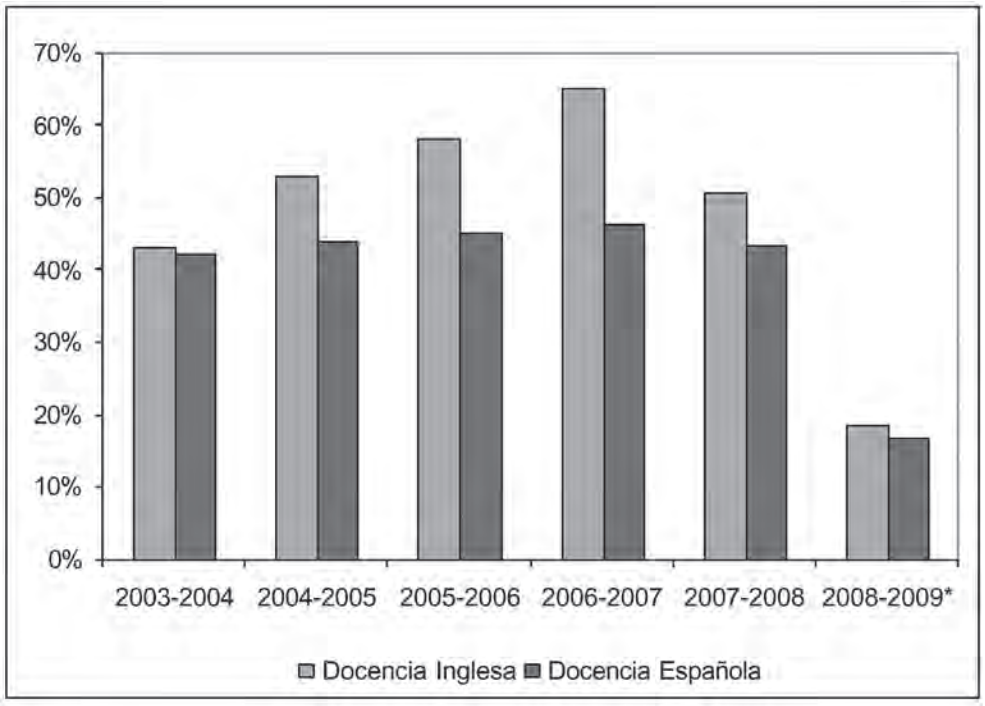
3.4. Análisis de la tasa de éxito y del porcentaje de aprobados

La tasa de éxito total mide el porcentaje de créditos aprobados con respecto al total de créditos matriculados dentro de un año académico. Es por tanto un

indicador del nivel de resultados obtenidos por el conjunto de los alumnos matriculados en un año académico con independencia del curso en que se encuentren. De igual manera, se contabilizan los créditos matriculados y aprobados en todas las asignaturas de la diplomatura sin distinción.

Los datos proporcionados por el Servicio de Informática en este sentido son claros: como puede verse en la Figura 2, la tasa de éxito es mayor en el programa de docencia inglesa que en el programa de docencia española. Es decir, es más probable aprobar para un alumno matriculado en el programa de docencia inglesa que en lengua española. Dicha tendencia se observa en todos los años académicos, incluso los datos provisionales del curso 2008-2009 (en la que sólo está computada la Tercera Convocatoria y la Extraordinaria de Diciembre) muestran que la tendencia se mantendrá este año.

Figura 2 – Tasa de éxito total según tipo de docencia.



** Datos Curso Académico 2008-2009 provisionales. Calculados a fecha de 21/5/2009*

Fuente: Servicio de Aplicaciones Informáticas. Universidad de Sevilla

No se dispone de las tasas de éxito específicas para hacer un análisis pormenorizado del mismo diferenciando por curso y tipo de asignaturas. Para realizar el mismo e intentar encontrar los motivos que justifican dicha diferencia, se han obtenido los resúmenes de actas de las asignaturas troncales y obligatorias disponibles en la Secretaría de la EUEE. A partir de dichos resúmenes se ha tabulado el número de no presentados, suspensos, aprobados, notables, sobresalientes y matrículas de honor por asignatura, curso y convocatoria para el periodo entre el los cursos académicos 2003-2004 y 2007-2008.

Con dichos datos se ha realizado un análisis del porcentaje de aprobados (con independencia de su calificación final) para cada asignatura. Dicho indicador se obtiene como el número de alumnos aprobados en todas las convocatorias de un curso académico con respecto al número potencial de alumnos existente.

El número potencial de alumnos existentes se construye como la suma de todos los aprobados (con independencia de su calificación final) en todas las convocatorias de un curso académico (Tercera, Extraordinaria, Primera y Segunda) añadiendo el número de alumnos suspensos y no presentados en la Segunda Convocatoria del curso académico corriente.

El cálculo del número potencial de alumnos construido de este modo es más conveniente que el calculado si se considera un año "natural" según la perspectiva de un alumno de nuevo ingreso, es decir, comenzando por la Primera Convocatoria de un Curso y finalizando con la Tercera Convocatoria del curso siguiente. No todos los alumnos que suspenden la Segunda Convocatoria vuelven a matricularse de la misma asignatura el año siguiente. Por otro lado, es poco frecuente que un alumno anule su matrícula en el último tramo del curso académico.

Por tanto, el número de alumnos potenciales obtenido si se consideran las convocatorias de un mismo Curso Académico es más representativo del número total de alumnos matriculados y por tanto el porcentaje de aprobados más coherente.

Posteriormente, se ha calculado dicho porcentaje de aprobados para el conjunto de un curso, para lo que se ha optado por calcular el promedio simple de los porcentajes de aprobados de todas las asignaturas de un curso, ya que el número medio de alumnos matriculados por asignatura es muy similar dentro de un mismo curso.

Los resultados obtenidos por curso académico por tipo de docencia son de nuevo muy claros, y se pueden consultar en la Tabla 2. Los resultados son notoriamente mejores en el programa de docencia inglesa que en el promedio de los grupos con docencia en español: el porcentaje de aprobados es siempre mayor en el Grupo de docencia inglesa.

Tabla 2 – Porcentaje de alumnos aprobados por curso y por tipo de docencia para el periodo 2003/2004-2007/2008

Curso	Tipo de docencia	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	Media Periodo
1º	*Inglesa*	60,4%	44,9%	54,0%	67,0%	49,3%	54,5%
	Española	30,7%	34,2%	37,0%	37,8%	36,5%	35,1%
2º	*Inglesa*	-	60,4%	64,6%	65,7%	55,1%	60,9%
	Española	-	45,4%	44,8%	48,7%	44,4%	46,0%
3º	*Inglesa*	-	-	68,5%	82,0%	84,3%	77,7%
	Española	-	-	56,2%	62,3%	60,5%	59,7%

Fuente: Elaboración propia

Sólo en el primer curso del primer año de puesta en marcha del programa de docencia en lengua inglesa, se constata una diferencia muy acusada en los porcentajes de aprobados entre inglés y español en comparación con el resto de años. Pero la explicación a dicha mayor diferencia debe buscarse en igual medida tanto en un porcentaje de aprobados en español sensiblemente menor a la media, como un porcentaje de aprobados en inglés superior a la media del periodo considerado.

Estos datos nos permiten aventurarnos en dar una explicación para dichas diferencias. Según nuestra experiencia la acción conjunta de factores como:

- la mayor calidad del alumno en docencia inglesa,
- el menor tamaño del Grupo en docencia inglesa,
- el mayor rendimiento y motivación tanto de profesor como del alumnado que se deriva de los factores,
- así como la posibilidad de un seguimiento más personalizado,

son elementos suficientes para justificar estas diferencias.

Aunque no dispongamos de un indicador global que nos informe sobre la "calidad" del alumno, como podría ser la nota media de la prueba de acceso a la Diplomatura, sí disponemos de un indicador indirecto que sería comparar las calificaciones de las asignaturas que se imparten en español en ambos programas. Los resultados comparados, que pueden observarse en la Tabla 3, son muy similares a los obtenidos para el global de cada curso, lo que nos induce a rechazar cualquier hipótesis sobre una mayor facilidad de las asignaturas en lengua inglesa y considerar los factores anteriormente mencionados.

Tabla 3 – Comparativa de porcentaje de alumnos aprobados según tipo de docencia para las asignaturas impartidas en español

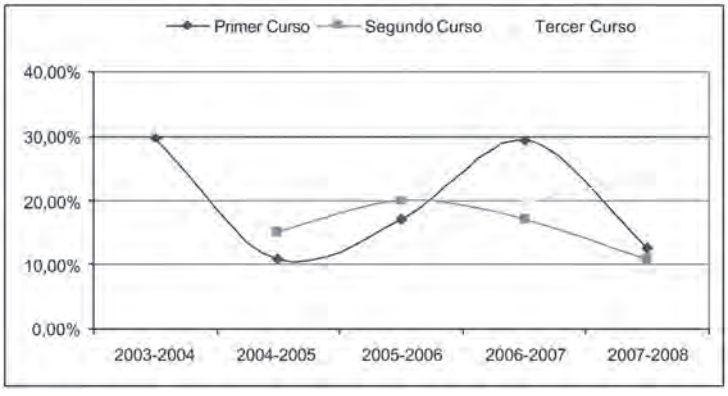
Asignatura	Tipo de docencia	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	Media Periodo
Introd. Derecho Empresarial (1º)	*Inglesa*	57,1%	46,4%	50,0%	73,7%	58,6%	56,6%
	Española	46,2%	40,2%	38,4%	43,3%	48,5%	43,4%
Derecho Mercantil (2º Curso)	*Inglesa*		52,6%	63,6%	53,8%	47,8%	52,9%
	Española		34,2%	31,1%	45,8%	40,4%	38,3%
Derecho del Trabajo (3º Curso)	*Inglesa*			42,9%	71,4%	85,7%	65,7%
	Española			39,5%	45,0%	50,6%	45,2%
Política Comercial (3º Curso)	*Inglesa*			71,4%	77,8%	91,7%	80,0%
	Española			66,2%	70,4%	67,2%	67,9%

Fuente: Elaboración propia

Otro factor que corrobora nuestras afirmaciones podemos encontrarlo en el análisis de la brecha en el porcentaje de aprobados entre docencia inglesa y española analizada por cursos.

A pesar de la variabilidad presente en estos datos debida a la diferencia de las capacidades de los alumnos en las distintas promociones (que es más acentuada en el grupo de inglés al ser menor el número de alumnos), si se observa la brecha de aprobados por curso para los diferentes cursos (Figura 3), ésta presenta cierta tendencia a disminuir gradualmente en segundo y en tercero. Dicha afirmación no es del todo concluyente, debido a la variabilidad de los datos. Aún así, de confirmarse este hecho, el mismo constituye un indicio adicional para corroborar la hipótesis de que es la calidad del alumno, la motivación y la experiencia la que justifica la diferencia de porcentaje de aprobados.

Figura 3 – Evolución de la brecha de aprobados entre la docencia inglesa y la docencia española por curso y año académico



La criba natural que se produce entre los peores alumnos año tras año, hace que estos se queden estancados en los primeros cursos hasta que finalmente muchos opten por abandonar o posponer indefinidamente la continuación de los estudios. En consecuencia, el porcentaje de alumnos de mayor calidad aumenta en los cursos superiores, y por tanto la diferencia de tipología o calidad del alumno medio existente entre los dos programas de docencia disminuye. Estos factores unidos a la mayor experiencia (lo que coloquialmente llamaríamos 'cogerle el truco') de los alumnos en los cursos superiores, y la motivación de tener más cerca una meta que se ve muy lejana al comienzo de la titulación, son factores suficientes para justificar la disminución en la brecha de aprobados.

3.5. Distribución de calificaciones de los alumnos aprobados

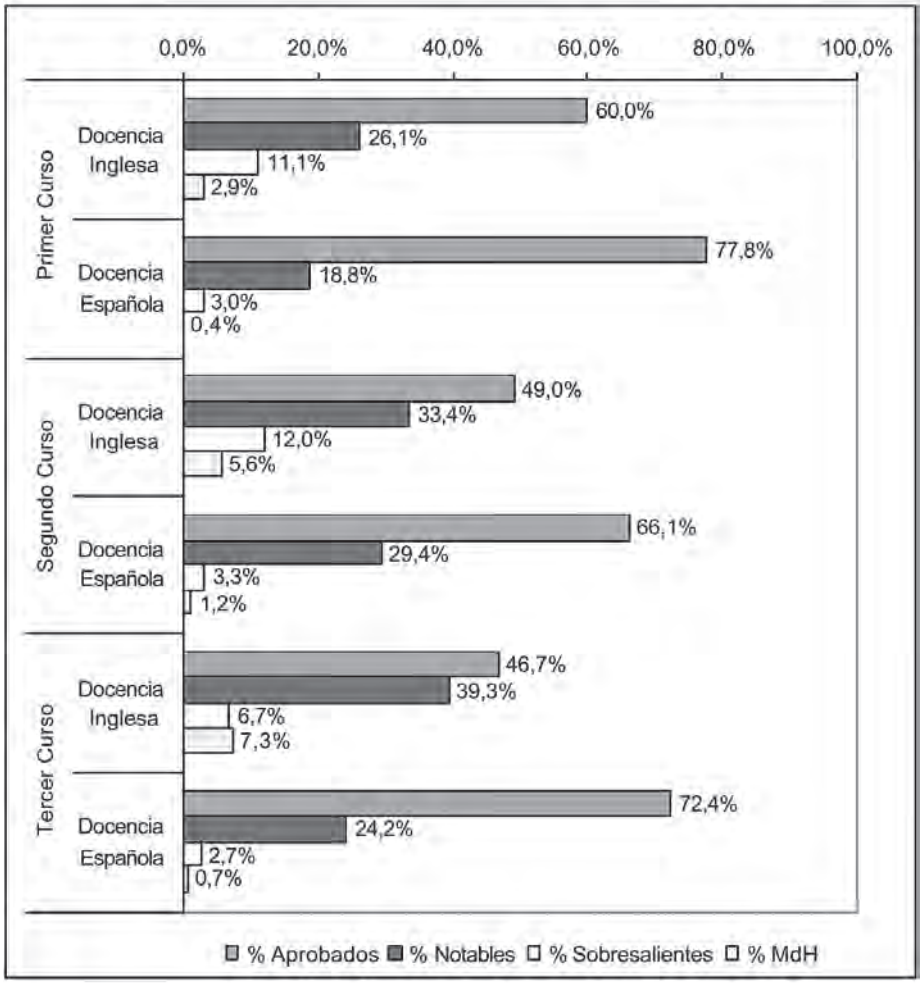
Una vez visto que el número de alumnos aprobados es mayor en docencia inglesa que en docencia española ¿qué podemos decir de las calificaciones de los alumnos aprobados? Cabría esperar que viendo los factores que se dan en los grupos de docencia inglesa (mayor calidad del alumno, menor tamaño, mayor motivación…) dichos factores se vean reflejados además en las calificaciones.

En la Figura 4 se observa la distribución de frecuencias de los alumnos aprobados según su calificación final por curso para el periodo considerado. Dichas distribuciones de frecuencia se han obtenido por agregación del número de aprobados, notables, sobresalientes y matrículas de honor para todo el periodo considerado en todas las convocatorias realizadas. La gráfica no deja lugar a ninguna duda, el porcentaje de mejores calificaciones es siempre mayor en el programa de docencia inglesa en comparación con el de docencia española.

Luego, tal y cómo cabía esperar, se comprueba que en este caso se da una mayor asociación entre el porcentaje de alumnos que aprueban y las mayores calificaciones. A pesar de la dificultad para interpretar estos datos a tenor de la correlación negativa existente entre ellos (un aumento en el porcentaje de aprobados implica una disminución en las demás calificaciones) puede observarse en la Tabla 4 cómo los 17,8 puntos porcentuales de más de alumnos con calificación de aprobado en primer curso de docencia española con respecto al de docencia inglesa, se convierte en 25,7 en el tercer curso. Por el contrario, la diferencia se hace favorable a la lengua inglesa en las mejores calificaciones en los cursos superiores, especialmente en el porcentaje de alumnos con calificación de notable (7,2 puntos porcentuales de diferencia a favor en la docencia en lengua inglesa del primer curso frente a los 15,1 a favor del tercer curso) y el de matrículas de honor (2,5 puntos porcentuales de diferencia a favor en la docencia en lengua inglesa de primero frente a los 6,6 de tercero).

En consecuencia, puede observarse que la selección natural que se produce con el cambio de curso hace que las brechas de calificaciones entre docencia inglesa y docencia española sean mayores en los cursos superiores. Es decir, la selección natural también se repite en la docencia inglesa, haciendo que los alumnos de los cursos superiores son mejores a los de los cursos inferiores.

Figura 4 – Distribución de frecuencias de las calificaciones obtenidas por los aprobados por curso y tipo de docencia para el periodo 2003/2004-2007/2008



Fuente: Elaboración propia

Tabla 4 – Diferencias de porcentaje de alumnos según calificación y curso entre el programa de docencia inglesa y española.

	1er Curso	**2º Curso**	**3er Curso**
% Aprobados	-17,8	-17,2	-25,7
% Notables	7,2	4,1	15,1
% Sobresalientes	8,0	8,7	3,9
% MdH	2,5	4,3	6,6

Fuente: Elaboración propia

3.6. Calificaciones medias por curso (nota 0-10)

Como se sigue del apartado anterior, las calificaciones por media de los cursos van a ser mayores en los cursos de docencia inglesa con respecto a los de la docencia española.

A pesar de que dicho resultado es interesante constatar algunas regularidades presentes en dichos resultados. Los datos que se analizan en este apartado se corresponden con los facilitados por el Servicio de Aplicaciones Informáticas que proporcionan las notas medias de los alumnos presentados por asignatura y curso académico. Es decir, se computa la calificación media de los alumnos tal y como aparece en el acta (calificación de 0 a 10) y en la media intervienen todos los alumnos presentados (aprobados y suspensos). A partir de dichas calificaciones se han computado las medias globales por curso obtenidas como la media simple de las calificaciones de todas las asignaturas de un mismo curso:

Tabla 5 – Calificaciones medias de alumnos presentados (nota 0-10) según tipo de docencia, por curso y año académico

	Curso	*03-04*	*04-05*	*05-06*	*06-07*	*07-08*
Docencia Inglesa	**1º**	6,1	6,1	6,1	6,1	5,9
	2º	-	6,4	6,5	6,4	6,3
	3º	-	-	7,5	6,9	6,9
Docencia Española	**1º**	5,0	5,2	5,0	5,1	5,3
	2º	-	5,6	5,6	5,8	5,5
	3º	-	-	5,8	5,9	5,8

Fuente: Elaboración propia

Las medias son bastante estables por curso para los distintos años académicos, salvo en la primera promoción del tercer curso de docencia inglesa. Dicha diferencia

se debe al reducido número de alumnos en dicho curso y, como se verá posteriormente, a que dicha promoción obtuvo unas notas excelentes a lo largo de todo su expediente.

A partir de los datos anteriores puede cifrarse en 1 punto la diferencia de calificaciones medias en la docencia en inglés frente a la docencia en español.

De nuevo la explicación a dichas diferencias debemos encontrarlas en la mayor calidad del alumnado, la mayor motivación, el tamaño más reducido del grupo y la posibilidad de una labor docente con mayor proximidad al alumno por parte del profesorado en el programa de la docencia inglesa frente al programa de docencia española. Dicha afirmación se corrobora observando las notas medias de las asignaturas que se imparten en español en ambos programas:

Tabla 6 – Calificaciones medias de las asignaturas impartidas en español en ambos tipos de programas.

Año Académico	*03-04*	*04-05*	*05-06*	*06-07*	*07-08*
Docencia Inglesa	7,0	6,0	5,9	6,4	6,1
Docencia Española	5,4	5,3	5,1	5,5	5,5

Fuente: Elaboración propia

3.7. Evolución de la tasa de abandonos

De acuerdo con los datos proporcionados por el Servicio de Aplicaciones informáticas la evolución del número de alumnos que abandonaron la carrera es la siguiente:

Tabla 7 – Alumnos que abandonaron la carrera en un curso.

Año Académico	*03-04*	*04-05*	*05-06*	*06-07*	*07-08*
Docencia Inglesa	14	20	10	3	4
Docencia Española	396	425	446	415	478

Fuente: Servicio de Aplicaciones Informáticas. Universidad de Sevilla

Dichos datos son controvertidos, ya que en el caso de la docencia inglesa se computan todos los alumnos que han abandonado la carrera que en algún momento se han matriculado de al menos una asignatura de lengua inglesa. Si exigimos para computar el número de abandonos una mayor fidelidad al programa de docencia inglesa, es decir, que se hayan matriculado en un número significativo de créditos de docencia inglesa los resultados se encuentran en la Tabla 8. El objetivo de hacer dicho filtro es eliminar aquellos alumnos que estuvieran pensando en abandonar la carrera y antes de hacerlo decidieron matricularse en alguna asignatura de lengua inglesa, bien por algún tipo de exotismo, o quizá buscando una mayor facilidad para aprobar las asignaturas. Vemos que las diferencias son significativas en ambos casos, especialmente en los dos primeros años del programa de lengua inglesa. Retenemos este último dato por considerarlo más significativo que el anterior.

Tabla 8 – Alumnos que abandonaron la carrera y cursaron asignaturas en docencia inglesa en más de un curso o más del 50% de créditos de un curso

Año Académico	*03-04*	*04-05*	*05-06*	*06-07*	*07-08*
Docencia Inglesa	9	10	8	3	3

Fuente: Elaboración propia

Para relativizar dichos números es preciso el número de expedientes vivos en un curso académico en cada tipo de docencia para el cálculo de la tasa de abandono. Dado que no disponemos de dicho dato, se ha sustituido dicho número por un indicador construido a partir del número de alumnos matriculados en cada curso. En el caso de la docencia inglesa, se ha optado por tomar el número máximo de alumnos matriculados en todas las asignaturas de cada curso para cada año académico. Dicho indicador puede sobreestimar el número de alumnos realmente matriculados, ya que un alumno puede estar matriculado en asignaturas de varios cursos. Como dicha posibilidad es mucho más patente en el programa en docencia española, se ha sustituido en este caso el máximo por la media de alumnos por grupo. Aun así, es probable que dicho número sobrestime el número de expedientes vivos.

Los valores de la tasa de abandono así obtenidos son muy relativos, pero no obstante, nos ayudan a evaluar la evolución y la importancia de las tasas de abandono en cada tipo de docencia. Así, en la Tabla 9 puede observarse que la tasa de abandono se encuentra más o menos estable en torno al 15% en el programa de docencia española, mientras que en docencia inglesa ha disminuido considerablemente.

Tabla 9 – Porcentaje de alumnos que abandonaron la carrera en un curso según tipo de docencia

Año Académico	*2003-2004*	*2004-2005*	*2005-2006*	*2006-2007*	*2007-2008*
Docencia Inglesa	36,0%	18,2%	12,9%	4,2%	3,2%
Docencia Española	13,4%	15,2%	15,8%	15,0%	18,1%

Fuente: Elaboración propia

La tasa más elevada en el primer año de docencia inglesa se deben por un lado al haber un número de alumnos menor (no existía nada más que un grupo en primero) y posiblemente que al ser el primer año muchos alumnos acudieran atraídos por la novedad y oportunidad que el programa ofrecía no viéndose satisfechas sus expectativas.

Posteriormente, vemos cómo dicha tasa se ha estabilizado, en parte por el aumento de alumnos en dicho programa, la consolidación del mismo, y sobre a la disminución del número de alumnos que abandonan en los últimos cursos académicos. En nuestra opinión, los datos de abandono en el programa de docencia inglesa de los dos últimos años académicos son poco significativos. Dicho hecho se justifica si tenemos en cuenta que la génesis de un abandono requiere un horizonte temporal más elevado (un alumno no suele abandonar inmediatamente después de ingresar, sino que se requiere un periodo de maduración más largo, y mucha veces es un proceso gradual).

En consecuencia, es necesario disponer de resultados de una serie temporal más larga para poder extraer conclusiones razonables sobre la tasa de abandono en el programa de docencia inglesa, aunque a tenor de los datos, es probable que dicha tasa se estabilice un porcentaje inferior a la del programa de docencia española, de manera similar a los resultados obtenidos en el año académico 2005-2006.

3.8. Número de egresados y calificaciones medias por expediente

Para concluir este apartado dedicado al análisis comparativo del rendimiento académico, veamos cuál es el reflejo de todos los indicadores anteriormente descrito en los resultados académicos globales del alumnado egresado en docencia española y en docencia inglesa.

Dado que en el momento de la redacción de este trabajo sólo hay 3 promociones del programa de lengua inglesa, 2003-2006, 2004-207 y 2005-

2008, nuestros cálculos se restringen a dichas tres promociones para el programa de lengua española para poder comparar.

En primer lugar, en números absolutos, el número de alumnos egresados ha evolucionado de manera muy favorablemente en el programa de lengua inglesa, como puede verse en la Tabla 10.

Tabla 10 – Número de alumnos egresados según tipo de docencia

	Año 2006	*Año 2007*	*Año 2008*
Docencia Inglesa	8	20	15
Docencia Española	345	388	336

Fuente: Elaboración propia

Aunque disponemos de datos de tiempos medios para egresar de los alumnos, hemos preferido no usar dichos datos por no ser significativos. La escasa significatividad se debe a que se comparan datos que no verifican las propiedades necesarias para que las medias sean comparables desde un punto de vista estrictamente estadístico. Por ejemplo, en el caso del programa de lengua española, es un programa con una trayectoria dilatada, en el que se incluyen alumnos que vienen adaptados de planes de estudios anteriores, y además alumnos rezagados de años anteriores al haber comenzado el programa de lengua inglesa con año de retardo con respecto al de español. Por el contrario, en el caso del programa de lengua inglesa, al estar recién comenzado los datos están necesariamente censurados, por ejemplo, en la primera promoción el tiempo medio es necesariamente de 3 años.

Por tanto, es necesario tener una información más precisa para poder realizar dicha comparación, y en este momento no disponemos de ella. Por ejemplo se requeriría comparar sólo los datos de alumnos de nuevo ingreso de un mismo año para una promoción con respecto a otra, o esperar unos años de convivencia de ambos programas para que el sistema sea ergódico desde el punto de vista probabilístico y las medias comparables.

Las calificaciones medias de los expedientes, homogeneizadas tal y como establece el R.D. 1497/1987 mediante la equivalencia Aprobado (1), Notable (2), Sobresaliente (3) y Matrícula de Honor (4), son las que aparecen en la Tabla 11, en la que se puede observar que dichas calificaciones medias son mejores calificaciones en los expedientes de los egresados en lengua inglesa. Hay que resaltar aquí que dichas medias incluyen todas las asignaturas cursadas para la obtención del título: troncales, obligatorias, optativas y libre configuración.

Tabla 11 – Calificaciones medias de los expedientes

	Año 2006	*Año 2007*	*Año 2008*
Docencia Inglesa	1,6063	1,5330	1,5813
Docencia Española	1,3617	1,3688	1,3908

Fuente: Elaboración propia

No obstante, los resultados analizados son un poco desorientadores, ya que en el caso de la docencia en lengua inglesa se incluye a todos los alumnos que han cursado alguna asignatura en lengua inglesa. Tal y como se observa en la gráfica de la Figura 5, que representa las notas medias de los expedientes de los alumnos que han cursado asignaturas en lengua inglesa con respecto al número de créditos cursados en inglés, los resultados son manifiestamente mejores para los alumnos que han seguido el programa en lengua inglesa con regularidad.

Si nos centramos únicamente en la subpoblación de alumnos que obtienen el diploma acreditativo de haber cursado la docencia en el programa de lengua inglesa, es decir, aquellos con al menos 100 créditos en lengua inglesa, los resultados son los que aparecen en la Tabla 12. En ésta vemos que el número de egresados, aunque pequeño, sigue una evolución creciente, en línea con el crecimiento del número de matriculados en dicho programa. Es de esperar que con el paso de los años y con la consolidación del programa el mismo siga creciendo de manera gradual al igual que el número de matriculados.

Figura – 5 Diagrama de dispersión de media expediente con respecto a créditos cursados en lengua inglesa

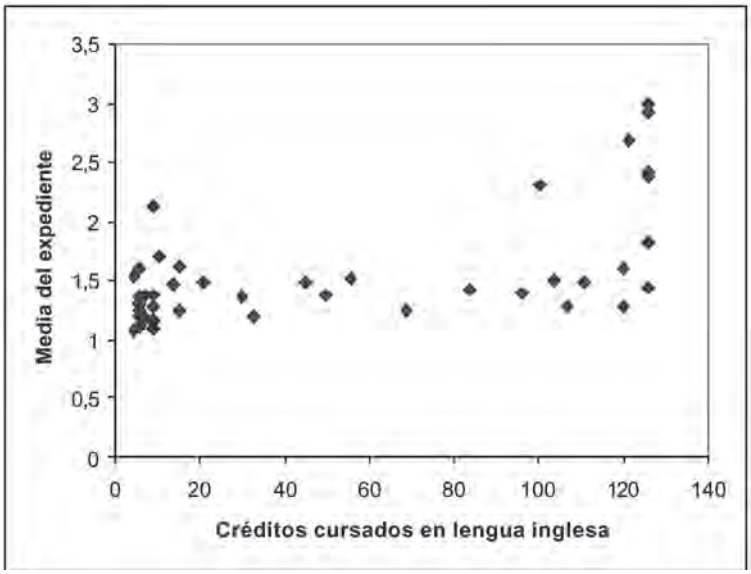


Tabla 12 – Número de egresados y media expediente de alumnos que han cursado más de 100 créditos en lengua inglesa.

	Año 2006	*Año 2007*	*Año 2008*
Egresados	2	5	6
Media Expedientes	2,4950	2,0520	1,8133

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, la nota media de los expedientes no deja lugar a ninguna duda: el programa de docencia en lengua inglesa concentra, por lo general, al alumnado más excelente de la Diplomatura en Ciencias Empresariales.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo se ha analizado un conjunto de indicadores que proporcionan una información pertinente para la comprensión del rendimiento académico de los estudiantes del programa de docencia en lengua inglesa de esta Escuela de Estudios y su comparativa con los de lengua española.

Los resultados no dejan lugar a ninguna duda: cualquiera que sea la óptica desde la que se analice el programa de lengua inglesa muestra el éxito del mismo desde el punto de vista académico.

Desde el punto de vista del rendimiento académico, el programa de docencia en lengua inglesa concentra al alumnado más excelente de la Diplomatura de Empresariales, tal y como muestran los mejores indicadores de rendimiento académico tanto en porcentaje de no presentados, como tasas de éxito, porcentaje de aprobados, distribución de calificaciones, notas medias por asignatura, expedientes medios, y evolución de egresados que presentan los alumnos del programa de docencia inglesa con respecto al programa de docencia española.

Las razones que de las que se deriva el mayor rendimiento son varias:

- La dificultad del idioma hace de filtro de manera que sólo los más seguros de sí mismos, o los más convencidos son los que deciden cursar el mismo.
- El efecto acicate o pundonor que el idioma vehicular diferente supone es otra característica que se refleja en el rendimiento académico de los alumnos que decidan continuar con el programa de principio a final
- Las ventajas de un grupo pequeño y de un seguimiento más personalizado por parte del profesorado
- Las economías de escala de la concentración de estudiantes más motivados y con mejor disposición a recibir un enseñanza más exigente.

- El hecho de que dicha regularidad se constate en las asignaturas comunes impartidas en español en ambos programas, no sólo corroboran este hecho, sino que nos induce a descartar otro tipo de razones basadas en una mayor facilidad para los alumnos del programa de docencia inglesa.

Por otro lado, el programa en docencia inglesa supone una gran oportunidad para el alumno, y constituye un producto que supone una importante ventaja estratégica para atraer a un alumnado de calidad a realizar los estudios en la Escuela Universitaria de Estudios de Estudios Empresariales. Estas oportunidades se concretan en:

- La obtención de un título acreditativo que certifica la superación de los estudios en otra lengua vehicular con las consiguientes oportunidades que ello supone para el mercado laboral
- Los beneficios y oportunidades que supone para los estudiantes el reforzar su inglés al mismo tiempo que obtienen su titulación
- El hecho de beneficiarse de las economías escala de un grupo pequeño y con mayor calidad intelectual entre el alumnado

5. REFERENCIAS

Colmenares, M. y Delgado, F. (2008): "La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión", *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, Edición nº5, Año 3, Universidad Rafael Belloso Chacín.

Díaz Rosas, F. (1995): "La predicción del rendimiento académico en la universidad: un ejemplo de aplicación de la regresión múltiple", *Enseñanza*, No.13, pp.45-61, Ediciones Universidad de Salamanca.

Gargallo López, B., Pérez Pérez, C., Serra Carbonell, B., Sánchez Peris, F. y Ros Ros, I. (2007) "Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios", *Revista Iberoamericana de Educación,* No. 42/1 – 25 de febrero de 2007.

Muñoz Muñoz, S. (2005): "Indicadores de rendimiento académico del alumnado de la Universidad de La Laguna", Jornadas sobre Políticas de Calidad en la Universidad de La Laguna (18 y 19 de abril de 2005). Disponible en internet: http://www2.ull.es/docencia/creditoeuropeo/documentos/politicas_calidad.htm

III

LA VISIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA LENGUA INGLESA

8

BUSINESS STUDIES IN ENGLISH: TRAINING SPANISH-SPEAKING LECTURERS

Ray Harte
Giles Collinge Genovese
Lesley Burridge
Profesores del programa formativo en inglés del profesorado de la EUEE

1. Introduction 116
2. Our objectives 116
3. Participants' motivation 117
4. Organization and nature of the classes 118
5. General round up 120

Summary

This chapter attempts to incorporate the impressions of the three English language teachers/ instructors involved in helping to prepare lecturers planning to participate, or already participating, in the EUEE´s English programme. The text covers the declared objectives of the course; the motivation and interest of those who attend classes and a brief description of the nature of the classes themselves together with the methods and materials used. In addition, at the convenient point, recommendations for possible improvement of the English learning experience are made.

1. INTRODUCTION

The initial invitation to contribute to this book, aimed as it is at revealing the University of Seville's experience of giving courses in English, produced a timely opportunity for reflection on the part of those whose task has been to 'teach the teachers' how to express themselves in English. While the declared objective from the beginning has been to prepare lecturers to give classes in their respective area of specialization in English as part of the EUEE's ambitious programme, the opportunity to reflect on the nature of the experience to date; to unify criteria in the light of certain unanticipated realities and to make a few recommendations for possible incorporation in the future development of the scheme has been very welcome.

2. OUR OBJECTIVES

From the outset, the objective has been to help those lecturers enrolled on the English courses offered by the EUEE to improve their English-speaking ability, therefore allowing them to lecture in English, contributing to the EUEE´s offer of courses in English, that 'added-value' so sought after in today's competitive world, that 'extra' that distinguishes the EUEE from other institutions of higher learning.

With this in mind, one of the rewarding aspects of 'teaching the teachers´ has been the level of interest and the motivation of those participating in the project have shown, not only through their attendance but also through their active participation in the classes themselves. This is particularly worthy of note given the nature of the classes- one session of two hours once a week in reduced groups numbering from 4 to 8 students and, for those giving classes already, one hour, one-to-one sessions, of which more will be mentioned later. While the opportunity to 'hide´ behind colleagues is non-existent, participants are to be commended on the level of interest they have maintained. Similarly, attendance (work commitments, meetings, conferences and 'jornadas´ permitting) has been reasonably constant. In other circumstances, a sense of obligation, the idea of an imposition on the part of the EUEE could have had a very negative effect on, if not the attendance, at least the attitude of those coming to class. Given that the courses of English preparation are voluntary, there is no residual of resentment which can, and often does, impede progress in many cases. In fact, quite the contrary is true, which is much appreciated on the part of the English teaching element.

3. PARTICIPANTS´ MOTIVATION

Perhaps it is worth commenting on at this point, that part of the explanation for this continuing high degree of interest may reside not so much in purely professional considerations but also in more personal and practical motivations. For some who attend classes, the desire to maintain or brush up on the English they already have is their primary motivation; for others, 'por gusto´.

Many feel the need to improve their understanding of a language they are obliged to make sense of professionally, since most of the influential publications with which they work and contribute to are published in English. Hence, there is a desire to raise their understanding and spoken ability to the level of their reading ability-with all the hard work and frustration that often entails in the process.

At a more practical level still, there are those who only see themselves giving classes in English in the far distant future, their more immediate priority or 'need´ is more functional- travel English, making presentations in English at conferences/congresses and, the ultimate challenge having made that presentation «fielding questions in English from their professional counterparts.

3.1. An essential supplement

Yet another type of student exists, one who is prepared to dedicate considerable time and effort to improving their language skills, one willing to take full advantage of the opportunities that present themselves. These lecturers are already enrolled at the Instituto de Idiomas, with all the work and inconvenience in terms of travel time and transport that entails. However, simultaneously, they attend the classes provided by the EUEE.

Perhaps conscious of the future importance, at all levels, of improving their language abilities, the reduced size of the groups at the EUEE allows for greater participation and spoken experimentation, the chance to put into practice recently acquired 'input´ from other sources. The classes also move away from the general nature of the English learned at the Instituto de Idiomas and point participants towards what is hoped is more practical and specific language, though with some limitations given the various disciplines of the lecturers themselves. Nevertheless, this 'complimentary´ nature is significant in itself if the primary objective is to have staff actually lecture in English.

3.2. An objective consideration

Consequently, the primary objective is not the only objective for many of those attending English classes. However, the result is the same, as English

teachers/instructors we have found ourselves dealing with motivated, actively interested and diligent 'students´. It is a strange sensation in the light of other experiences.

4. ORGANIZATION AND NATURE OF THE CLASSES

As mentioned previously, classes are weekly and last 2 hours, time sufficient to cover or touch on all of the skill areas «reading, writing, listening and speaking. Most lecturers involved are already familiar with English texts, their research demands it of them, and they already dedicate time to writing articles, presentations and, in some cases, class notes. In these instances, they often have the support of various software packages, templates or models, not forgetting the other essential resource when it comes to writing- the department translator.

Grammar, with a degree of grey matter and dedication, can be learned from a book, CD-Rom or the Internet nowadays; developing pronunciation and fluency are another matter. This means that those 2 hours of class are primarily given over to speaking and listening, to working on spontaneity, fluency, intonation and pronunciation. As is natural in this context, the goal is an improvement in comprehension through teacher-student and student-student interaction and, where and when appropriate, the use of CD and DVD support. With the primary objective being to facilitate lecturing in English, a lot of time is given over to improving the clarity of expression, both grammatical and oral, and, equally important, confidence-building.

4.1. Overcoming embarrassment

The 'sentido de la vergüenza´ in too many cases acts as a brake on lecturers which prevents them from making an early commitment to giving their classes in English, even when they are considered to be ready to do so. One of the primary objectives of any language teacher sensitive to their students is to help them overcome the apparently insurmountable obstacle of their own, self-imposed, sense of ridicule. In addition, and despite the age of our students, helping them deal with their own shyness is another aspect which has to be addressed with sensitivity and discretion. While it may seem contradictory that somebody 'volunteers´ for an English course, ostensibly with a view to giving classes in that language, this person may yet be reluctant, for whatever reason, to talk and participate, it is a reality that exists.

4.2. Trial, error and improvement

Depending on the individual, and how self-conscious they are, participating can feel tortuously embarrassing unless everyone in the group is fully aware that

it does not matter at all, nobody is going to lose face, everybody is in the same boat in one form or another. In fact, that initial discomfort is part of the learning process. Like learning to cycle or swim, confidence comes with participation and time, making mistakes is part of the process.

The 19th century German chancellor, Bismarck, said "only fools learn from their own mistakes", but there is a popular saying that if you are not making mistakes it is because you are not trying hard enough. While Mr. Bismarck would have intimidated even the most gregarious and participative of language learners, we take considerable satisfaction from the fact the lecturers who attend classes now feel a lot less inhibited about participating, about making mistakes and instead make the best of the opportunity presented to them by the EUEE.

This in itself is an indicator that progress has been made, that our goal of creating self-confidence is being realized. It is a seemingly small step, like that of Neil Armstrong, but for the shy and the easily embarrassed it is a giant leap.

4.3. The content

As the classes are aimed at lecturers in Economics, Finance, Business Administration and Operations Management, not to mention Accounting, and Marketing, the teaching materials used have to have a certain appeal, be accessible and of interest to as many of the participants in a group as possible. Drawing on a pot pourri of relevant course books, and contemporary magazine and newspaper articles, students are asked to do 'homework´ which it is hoped will actually be of interest to them. In this way valuable class time can be dedicated to 'input´ and 'production´ which, to the uninitiated means- listening comprehension and speaking.

The opportunity to consider texts covering themes students are more or less familiar with benefits self-confidence when it comes to subsequently expressing an opinion in class. From such texts, relevant points of grammar and vocabulary are focused on, and the students understanding and ability to remember and reproduce such items is developed. The goal is always to give lecturers the resources to impart their lectures with confidence and clarity.

4.4. Factors influencing group formation and their effects

The formation of the groups themselves relied on self-assessment on the enrolment form, the groups were thus formed in accordance with lecturers stated level of ability and their availability, a considerable task to begin with. Subsequently, these 'homogenous´ groups suffered modifications as a result of changes requested by many of the participants themselves due to timetable clashes, other commitments

and personal convenience. This has meant that in reality the range of abilities within some groups is not quite ideal, the gap between those who can and those might be able to is such that it is not as conducive as it should be to everybody progressing at the same speed. It might be suggested that this be borne in mind in the future. Similarly, a level test might also facilitate the forming of more homogenous groups in some cases. In general though, this aspect of the groups is overcome, as stated earlier, by the disposition of all those participating to get the most out of the classes and the time available.

4.5. One-to-one tuition

At this point it is appropriate to mention another aspect of the EUEE's English programme which should serve to encourage still more lecturers to give classes in English, namely the individual, one-to-one tuition which those already giving lectures in English can avail themselves of. Where lecturers have already committed to, and are actually giving classes in English, they are entitled to and receive on a regular basis, personal help with points of grammar, vocabulary and, all importantly, pronunciation and intonation. For it is one thing to know the word or term, but it is another thing to make it known to your students in a way they will recognise and remember. In what are essentially private classes, vocabulary specific to one's academic field, which may excite and delight one lecturer but prove extremely tedious and irrelevant to others, at least in a group setting, can be happily repeated until clarity and spontaneity have been achieved. By offering such individualised support, the particular level of each student and their specific linguistic needs can be addressed, something which is obviously more difficult to do in a more generic, group environment. In these one-to-one sessions, the lecturer's immediate practical concerns are dealt with, thus helping to build self-confidence when giving lectures in another language. This personalised service also reassures those participating in the programme that they are not alone; they have not been thrown to the wolves so to speak; help is at hand if they need it or want it.

5. GENERAL ROUND UP

In conclusion, it is evident that there exists a need for improved English skills amongst the lecturing staff at the EUEE, and specifically those participating in, or anticipating their participation in, the centre's courses in English programme. Such improvement can only benefit the lecturers themselves at both a personal and professional level. Also, the students who choose to attend lectures in English benefit from familiarising themselves with the lingua franca of business, commerce and tourism at an early stage, thus giving them an advantage in the increasingly competitive employment market.

The cumulative effect of this is to mark the EUEE out from other institutions of higher learning, benefiting its standing and credibility. This article has been an attempt to reflect the nature of the 'English Experience´ to date from the perspective of those whose role has been to 'teach the teachers´, to empower them if you wish, and give them the confidence and tools with which to fulfil present and future obligations. These obligations may be regarded as a 'clear and present danger´ by some, but for many of the staff at the EUEE they have been taken as an opportunity to take advantage of, a stimulus and an incentive that warrants a degree of sacrifice and effort.

Continuous training and professional development is a priority of the EU and must also be extended to language skills in today's globalised environment. To that end the centre's programme of classes for a motivated staff can only be encouraged. To use the terminology of games theory, it is a win-win situation. Whatever the objectives of the individuals concerned, the results are that the majority of those who have participated are able to speak for themselves -and many for the future students on the centre's courses.

IV

ALGUNAS EXPERIENCIAS DOCENTES EN LA EUEE DE LA US

9

LA PARADOJA DE ENSEÑAR DERECHO TRIBUTARIO ESPAÑOL EN INGLÉS

Pilar Cubiles Sánchez-Pobre
Departamento de Derecho Financiero y Tributario

1. Introducción 126
2. La necesidad de que todas las asignaturas se impartan en inglés. El problema de enseñar en inglés Derecho español con fuentes españolas 127
3. Aspectos positivos de la experiencia 129
4. Propuestas para la mejora de la enseñanza universitaria en inglés en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior 131
5. Conclusiones 134

Resumen

La autora defiende la impartición de la enseñanza universitaria en inglés describiendo las indudables ventajas constatadas en la experiencia realizada en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla. Asimismo, realiza propuestas para mejorar el sistema en el futuro. Se defiende una mejora de la formación continua de los profesores implicados y la adaptación de los programas de las asignaturas al hecho de estar impartiéndose los contenidos en inglés a alumnos con un perfil diferente al de los alumnos de los grupos con enseñanza en español.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, en que el Espacio Europeo de Enseñanza Superior es una realidad, nadie pone en cuestión que la Universidad Española ha de adaptarse a los cambios del mundo contemporáneo. La invasión de las nuevas tecnologías y la creciente globalización son factores que no pueden ni deben ignorarse a la hora de configurar un nuevo modelo de Universidad que responda adecuadamente a las necesidades de un mercado laboral cada vez más exigente y especializado.

Indudablemente, una de las competencias más demandadas por dicho mercado son personas con dominio de la lengua inglesa pues ésta es desde hace décadas la lengua que impera en los negocios. Más aún, sea cual sea el campo de conocimiento estudiado, el inglés se convertirá en herramienta imprescindible para conocer las fuentes y, por supuesto, para relacionarse con colegas de todo el planeta. Por otro lado, no se debe ignorar que si Internet se ha convertido en imprescindible en nuestras vidas, la lengua que impera en la red es el inglés.

Por todo ello, debemos dar a nuestros estudiantes una formación completa que incluya no sólo los conocimientos clásicos de nuestras materias sino también las competencias lingüísticas necesarias para triunfar en el mundo profesional. Es necesario que los estudiantes estén familiarizados con buscar fuentes inglesas, las comprendan y puedan estudiarlas con soltura. Para ello, no basta con poner a su disposición clases específicas de lengua inglesa sino que se debe producir una verdadera inmersión en dicha lengua, de modo que todas y cada una de las asignaturas de los grados escogidos sea cursada en dicha lengua[1].

Desde la perspectiva de la propia Universidad también es positivo la creación de Grados impartidos en inglés pues, si se quiere fomentar la movilidad de los estudiantes, nada mejor que ofrecer a los extranjeros la posibilidad de cursar las materias en inglés, lo que posibilitará a muchos de ellos, que no dominan el español, acceder a la formación ofrecida por la Universidad Española. Nuestros estudiantes, por otro lado, tendrán mayor facilidad en sus desplazamientos a otros países pues el inglés se está convirtiendo en la lengua internacional.

[1] Como puede verse en los capítulos de la segunda parte de esta obra, en la experiencia llevada a cabo hasta ahora en la Diplomatura en Ciencias Empresariales de la EUEE de la Universidad de Sevilla no todas las asignaturas se imparten en dicha lengua, aunque se trabaja para que ello sea así en el futuro en los Grados en Finanzas y Contabilidad y en Turismo.

2. LA NECESIDAD DE QUE TODAS LAS ASIGNATURAS SE IMPARTAN EN INGLÉS. EL PROBLEMA DE ENSEÑAR EN INGLÉS DERECHO ESPAÑOL CON FUENTES ESPAÑOLAS

Acabamos de señalar que todas las asignaturas de los grados escogidos deben cursarse en inglés para garantizar el éxito de la experiencia de internacionalización de la universidad y de capacitación de nuestros estudiantes para el mundo laboral. En la mayoría de las asignaturas de las ramas económicas, ello no supone un gran problema pues la mayoría de las fuentes se encuentran en inglés. Sin embargo, el enseñar Derecho español en inglés puede resultar verdaderamente difícil. En especial, la enseñanza del Derecho Tributario español es, cuando menos, complicada por diversos motivos que analizaremos en los epígrafes siguientes.

2.1. Las leyes que se estudian están redactadas en español

Hay que tener en cuenta que hasta ahora el programa de la asignatura debía ser común con el que estudian los alumnos que cursan la misma materia en español, es decir, los impuestos del Sistema Tributario Español. El problema más evidente es que, para analizar los citados impuestos es imprescindible el manejo de las leyes que regulan cada uno de los impuestos y éstas no están traducidas al inglés por lo que toda remisión que en la clase se haga a las leyes y reglamentos forzará a los estudiantes a leer en español, quedando mermado el efecto de explicar la materia en inglés.

En efecto, la web de la Agencia Estatal de Administración Tributaria, básica para encontrar información sobre los impuestos estatales, carece de versión inglesa y la página del Congreso se limita a traducir algunos epígrafes pero no el contenido de las leyes publicadas. Consideramos que dada la importancia de la información ofrecida en esas páginas, sus autores deberían incluir la traducción íntegra al inglés. Hay que tener en cuenta que no sólo los ciudadanos españoles estarán interesados en consultarlas sino también los extranjeros que deseen invertir en nuestro país y deseen saber cual sería el tratamiento fiscal que van a recibir.

Nos hemos referido aquí a las páginas web y no a publicaciones en papel porque actualmente tampoco existe una traducción en el mercado y al ser las leyes tributarias muy cambiantes (no hay que olvidar que son un instrumento clave en la economía y en la política), la consulta de las novedades siempre es más ágil en la red.

2.2. Las fuentes doctrinales bien están en español bien versan sobre aspectos generales del Derecho Tributario

Por otro lado, existe escasa bibliografía escrita en inglés sobre los impuestos españoles. Si se analizan las fuentes disponibles, nos encontramos con dos tipos claramente diferenciados. Si se quiere bibliografía en inglés, ésta sólo versa sobre sistemas tributarios anglosajones muy diferentes al español. Es cierto que últimamente se han publicado algunos (muy pocos) libros en inglés sobre el sistema español pero pretenden dar una visión general de la tributación en España o explicar la distribución de competencias tributarias entre el Estado y las Comunidades Autónomas, pero no profundizar en los aspectos concretos de los impuestos que deben conocer nuestros estudiantes. Si se quiere ahondar en dichos aspectos no queda más remedio que acudir a la abundante bibliografía en español, lo cual no deja de ser problemático si se pretende que los alumnos dominen la materia en inglés.

2.3. La dificultad de encontrar personal de apoyo nativo que entienda la terminología jurídica

Desde el punto de vista de la dificultad para el profesorado a la hora de preparar la asignatura debo señalar que, aunque la Universidad proporciona personal nativo de apoyo, éste se manifiesta incapaz de resolver dudas sobre terminología jurídica, que es obviamente la que más preocupa a un profesor que explica una asignatura de Derecho.

2.4. Las carencias de algunos alumnos en su dominio de la lengua inglesa lo que conlleva dificultad en el seguimiento de las clases

Los alumnos presentan un dominio de la lengua inglesa muy dispar. Algunos hablan fluidamente mientras que otros presentan graves problemas tanto orales como escritos para expresarse en dicha lengua. En una asignatura jurídica, donde saber expresarse con propiedad es imprescindible, ello supone un grave problema, pues no se trata sólo de comprender lo estudiado sino también de saber transmitirlo a un tercero. En cualquier caso, al final del curso se aprecia una mejora en las habilidades lingüísticas de todos. No en vano a lo largo de todo el periodo lectivo deben presentar diversos proyectos tanto escritos como orales.

3. ASPECTOS POSITIVOS DE LA EXPERIENCIA

3.1. Número reducido de alumnos más motivados que la media

Uno de los factores que llevan a una mayor satisfacción es la relación con los alumnos, mucho más personalizada que en los grupos en lengua española. Ello se deriva del limitado número de alumnos que forman estos grupos. En mi asignatura nunca han superado la veintena. En general, son alumnos más motivados que la media y muy participativos. Asisten siempre a clase y no dudan en preguntar e intervenir si lo consideran necesario, lo cual enriquece las clases y desemboca en un mejor aprendizaje. Por otro lado, son alumnos que aprovechan las horas de tutoría en mucho mayor grado que los grupos en español. En mi opinión, ello ocurre por la mayor dificultad de estudiar en una lengua que no es la propia pero también porque la implicación con la asignatura es mayor.

3.2. Posibilidad de llevar a la práctica métodos docentes innovadores: Exposiciones y proyectos de los alumnos

El reducido número de alumnos al que aludía en el epígrafe anterior posibilita llevar a cabo actividades que son prácticamente imposibles con grupos grandes, al menos no con la misma calidad. La nota final del alumno no depende únicamente de un examen final sino que se controla su aprendizaje paulatino a lo largo de todo el curso. De hecho, tras la exposición de los apartados de la materia, cada alumno debe realizar una práctica individual donde aplica los conocimientos recién adquiridos. De esta forma es posible detectar deficiencias para corregirlas a tiempo y posibilitar la mejora del aprendizaje. Ello se constata por la evolución positiva de prácticamente todo el alumnado lo que eleva los resultados finales obtenidos.

Además, no se trata sólo de asimilar correctamente contenidos expuestos por el profesor sino que se invita a los alumnos a participar en su propia formación de dos formas diferentes: trabajos escritos y exposiciones orales.

En efecto, los alumnos deben realizar varios trabajos o "proyectos" escritos tanto en grupo como individualizadamente. Para ello, se les da a principio de curso un calendario con las fechas límite para su presentación y se incentivan las consultas previas en tutorías donde pueden resolver las dificultades con las que se encuentren, tanto lingüísticas como por razón del contenido. En general, las horas de tutoría siempre están llenas, siendo puntualmente necesario recurrir a dar cita previa para evitar esperas a los estudiantes. Evidentemente, si ello ocurre con apenas veinte alumnos, nos parece que ello no sería viable con grupos mayores.

En relación con los proyectos, la calidad alcanzada depende en gran medida del nivel de inglés del alumno en cuestión. En ocasiones, recurren a soluciones rápidas pero desastrosas como utilizar software de traducción cuya calidad deja mucho que desear. Algunos resultados obtenidos con dichos programas son francamente divertidos al confundir tecnicismos y traducir literalmente conceptos o frases que no pueden ser traducidos de esa forma.

Por otro lado, he constatado que los alumnos son reacios a manifestar sus propias opiniones o a dar una visión crítica de las informaciones obtenidas. En muchas ocasiones se limitan a copiar lo dicho por los autores sin atreverse a valorar lo que están transcribiendo. Evidentemente, ello queda muy lejos de los objetivos a alcanzar en la enseñanza universitaria. Tampoco aprecian las posibilidades que se les ofrecen de plantear e investigar temas que, dentro de la materia estudiada, les sean de interés personal. Suelen preferir que se les imponga un tema específico antes que tener libertad para escoger la materia a desarrollar. Incluso si, dentro de un determinado tema, se les piden ejemplos prácticos o que aporten nuevas ideas, suelen restringirlas a la mínima expresión aunque debo admitir que quizá el Derecho Tributario no sea la mejor materia para estimular la creatividad.

En cuanto a las exposiciones orales, son de gran utilidad ya que se responsabiliza a un alumno de la exposición de un punto del programa advirtiendo a los demás de que lo expuesto podrá ser objeto de examen en un test a la conclusión de todas las presentaciones. En general, los trabajos son mejores que los proyectos escritos, quizá por la responsabilidad de tener que defenderlos oralmente. Los estudiantes se preocupan de buscar y analizar la información necesaria e inventan ejemplos prácticos y problemas para los demás. De esta forma, se garantiza su comprensión de la materia y la adecuada asimilación de la misma. Por otro lado, desde el punto de vista de la enseñanza en lengua inglesa, la exposición oral es un complemento imprescindible para la adquisición de las habilidades lingüísticas necesarias para el desempeño de un futuro empleo donde el dominio del inglés será una baza clave para este tipo de estudiantes.

El riesgo de las exposiciones orales es que los alumnos que no exponen un determinado día no se interesen por las exposiciones de los demás. Sin embargo, mi experiencia hasta ahora es que atienden y preguntan cuando no entienden un determinado aspecto de la explicación de sus compañeros. Indudablemente les influye saber que cualquier punto explicado puede ser luego objeto del test final pero, en cualquier caso, los resultados son muy positivos.

3.3. Satisfacción por aportar al mercado alumnos con el valor añadido de haber trabajado en inglés en el período de su formación universitaria

La primera satisfacción que se obtiene al participar en la enseñanza en inglés es que los alumnos superan la asignatura en un porcentaje muy superior al que se consigue en los grupos impartidos en español. En concreto, más del 90% de los alumnos asistentes a clase aprueban en primera convocatoria. Ello es debido a su alta implicación en la asignatura y al seguimiento personalizado del estudiante por parte del profesor.

En definitiva, la enseñanza en lengua inglesa debe proseguir en aquellos centros en los que se tomó la iniciativa como el nuestro y debe implantarse en otros pues los resultados alcanzados son esperanzadores. Actualmente, cuando estamos en medio de un proceso de cambio e innovación en la Universidad que pretende atender a las nuevas necesidades de nuestra sociedad y, en especial, responder a las demandas del mercado laboral, no hay duda alguna que una de las adaptaciones necesarias es dotar a nuestros estudiantes de una de las competencias más demandadas por las empresas en la actualidad: el dominio de la lengua inglesa. Para ello, no basta con una formación genérica en inglés o un conocimiento limitado a determinado vocabulario técnico. Es necesaria una preparación completa en que el alumno llegue a expresarse en inglés fluidamente especialmente en temas propios de los conocimientos que gracias a sus estudios debe dominar. Ello sólo es posible si la enseñanza se imparte en su totalidad en inglés.

Cuando los alumnos egresados salen no sólo con un título sino con la capacidad de acudir a una entrevista de trabajo con la tranquilidad de poder enfrentarse a cualquier prueba oral o escrita en inglés, sabemos que hemos conseguido culminar nuestra labor formativa y nos llena de satisfacción haber aceptado participar en esta experiencia innovadora.

4. PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN INGLÉS EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Aunque la experiencia ha sido muy positiva, es indudable que quedan muchos aspectos mejorables que será necesario tener en cuenta en el futuro. Con tal fin me atrevo a formular propuestas que espero sean de utilidad a cualquier centro que piense implantar la enseñanza en inglés.

4.1. Mejorar la formación en lengua inglesa de los profesores que imparten las asignaturas en dicha lengua

Es indudable que para que un proyecto como el de impartir una diplomatura (como hasta ahora) o uno de los recientes grados con éxito, es imprescindible que la calidad de la enseñanza sea óptima y ello referido no sólo al grado de conocimientos o a la capacidad docente de los profesores implicados sino también evidentemente a su dominio de la lengua en que deben impartir las clases. Es obvio que el nivel de inglés de partida de los profesores comprometidos debe ser avanzado pero, además, se les debe apoyar para que éste se eleve el máximo posible, pues es su responsabilidad que los alumnos reciban la formación a la que aspiran al matricularse en unos estudios en inglés.

Para alcanzar ese nivel óptimo, es necesario tener profesorado nativo de apoyo que conozca las materias que se imparten: economía, derecho, matemáticas o contabilidad.

Por otro lado, el aprendizaje de la lengua oral no será óptimo si no se proporciona al profesor la oportunidad de estudiar en los países de lengua inglesa. Es necesario apoyar las iniciativas de aquellos profesores que quieran ampliar y consolidar sus conocimientos en períodos no lectivos. No hay que olvidar que un idioma no se domina nunca lo suficiente y sólo la práctica constante permite conservar y mejorar el nivel alcanzado. Sólo escuchando a nativos e interaccionado con ellos, el profesor podrá asimilar la lengua para luego poder transmitir los conocimientos adquiridos.

4.2. Exigir para el ingreso la superación de pruebas de inglés para evitar grandes desniveles entre los alumnos

Aunque es cierto que los alumnos deben superar una entrevista para ser aceptados, la realidad es que el nivel de inglés de los alumnos varía sustancialmente. Ello conlleva una mayor dificultad a la hora de impartir las clases pues, en ocasiones se hace patente que determinados alumnos no pueden seguir el ritmo general. Por ello, abogamos por unas pruebas que constaten un nivel de base superior al que actualmente está siendo admitido.

4.3. Adaptar los programas de las asignaturas al hecho de que se están impartiendo en inglés

Como tuve ocasión de exponer en un epígrafe anterior, las asignaturas se han impartido hasta ahora con el mismo programa que el de los compañeros en español sin adaptarlo a las necesidades obvias derivadas de su impartición en

otro idioma. Si ello tiene sentido en determinadas materias, como las matemáticas u otras asignaturas donde el contenido es similar al impartido en cualquier universidad de otros países europeos, en Derecho Tributario y en los demás derechos, sería necesario plantearse una adaptación al hecho de estar impartiéndose en inglés. En muchas ocasiones, existen conceptos o instituciones españoles que no se pueden equiparar con los conceptos o instituciones anglosajonas y viceversa. Ello hace ilógico tratar de nombrarlos con términos ingleses que no designan la misma cosa. Es más, si se hace puede inducir a confusión. Por otro lado, estudiar únicamente el Derecho español conlleva la necesidad de acudir a fuentes españolas por lo que, la traducción al inglés es siempre necesaria y puede resultar un tanto artificiosa.

Todo lo anterior no debe entenderse como reticencia a enseñar Derecho Tributario en inglés. Por el contrario, creo que el Grado en inglés quedaría mermado si las asignaturas de Derecho no se impartieran en dicha lengua. Ahora bien, creo que hay que adaptar los programas de las asignaturas. En el marco de Bolonia, donde se nos está instando a dar mayor importancia a la adquisición de competencias más que al aprendizaje de contenidos concretos, creo que se debería hacer hincapié en dotar a los alumnos de las habilidades necesarias para comprender los textos jurídicos tanto españoles como ingleses con el objeto de poder comparar distintos sistemas tributarios con un espíritu crítico y saber aplicar las diferentes normativas a casos prácticos concretos y a la vida real. Si el programa no se ciñera tanto al estudio exhaustivo del Derecho Fiscal español, se podría emplear más tiempo en estudiar fuentes anglosajonas lo que desembocaría en una mejora de las competencias de nuestros alumnos. Por supuesto, ello no debe llevar a ignorar el Derecho español pero sí a concederle tan sólo una parte de nuestra atención. Así, podrían conseguirse una formación integral del alumnado y se respondería mejor a las exigencias del mundo laboral.

4.4. Orientar la enseñanza a un sistema de competencias, que atraigan no sólo al alumnado español sino también a los procedentes de otros países

Siguiendo la lógica del apartado anterior, es indudable que tenemos que adaptar nuestros programas a un sistema de competencias donde se consiga que los alumnos alcancen las habilidades demandadas por la sociedad actual. En concreto, la superación de un grado en inglés debe añadir un *plus* a la enseñanza en español. El estudiante debe salir preparado para responder a las exigencias del mercado laboral español y por qué no, del internacional, que cada vez más busca personas capaces de responder a los continuos retos de la vida empresarial, adaptándose a los cambios que puedan surgir.

Por otro lado y restringiéndonos al ámbito puramente académico, el Espacio Europeo de Enseñanza Superior busca lograr la movilidad de los estudiantes y

del profesorado. Es indudable que conocer otras universidades, otros países, otras formas de entender la vida, abre la mente y nos hace más tolerantes y más humanos al margen del intercambio de conocimientos que ello conlleva, lo que redunda en beneficio de toda la sociedad. En ocasiones, el obstáculo para esa movilidad no es meramente económico sino que se basa en un problema de desconocimiento del idioma. Impartiendo el grado en inglés atraeremos a ese bloque de estudiantes que no se atrevía a venir a las universidades españolas por su falta de dominio del español. Obviamente, los más beneficiados serán los estudiantes de lengua nativa inglesa pero también los de cualquier otro país, ya que sin duda el inglés se ha convertido en la lengua internacional.

En definitiva, el impartir el grado en inglés abrirá nuestras puertas a estudiantes de toda Europa, lo que hará nuestra Universidad más competitiva. Si logramos nuestro objetivo de atraer a más estudiantes internacionales, ello redundará en beneficio de nuestra institución y de nuestros estudiantes españoles pues el intercambio de ideas y conocimientos es lo que hace progresar a la sociedad y por supuesto, enriquece a toda institución académica.

Ahora bien, volviendo a la necesidad de adaptar los programas a los nuevos desafíos que el Espacio Europeo de enseñanza Superior nos presenta, es obvio que los estudiantes extranjeros desean adquirir las habilidades que les son necesarias para entrar y triunfar en el mundo del trabajo. La experiencia de haber estudiado en inglés les será de utilidad a todos los estudiantes, tanto nacionales como extranjeros. Ahora bien, restringir en el grado que se imparte en inglés los conocimientos impartidos y exigidos únicamente al Derecho patrio carece de sentido pues, aunque es evidente que ello resultará de clara utilidad a los españoles, para los estudiantes foráneos será de escasa utilidad práctica a menos que pretendan trabajar directa o indirectamente en empresas españolas, lo que no siempre será el caso. Por ello, abogo por abrir el programa impartido en inglés, de forma que los estudiantes sean capaces de comprender los textos legales tributarios del país en que vayan a desarrollar su actividad para lo que sería útil no agotar todo el tiempo de estudio con detalles del Derecho español sino que podrían realizar proyectos relativos a Derecho Comparado. Ello desembocaría en la formación de profesionales preparados para trabajar en cualquier parte del mundo.

5. CONCLUSIONES

Nuestra experiencia demuestra que la enseñanza de una diplomatura en inglés es un desafío que debe ser aceptado por la Universidad española dado que supone una apertura de nuestras puertas a estudiantes de todo el mundo, lo que indudablemente desembocará en una universidad más competitiva en una sociedad cada vez más global.

La apertura de la que hablamos es muy positiva ya que conllevará el enriquecimiento de todos los implicados en la experiencia pues el contacto entre estudiosos de distintos países posibilita el intercambio de ideas, tradiciones y conocimientos, lo que ayudará a realizar avances en todos los campos científicos y a tener una mentalidad más abierta al cambio constante en el que estamos inmersos pues nunca como ahora, el mundo ha evolucionado tan rápidamente.

En definitiva, estos cuatro años impartiendo mi asignatura en inglés me han convertido en una defensora a ultranza de este modelo de enseñanza pues creo que todos ganamos con él: los estudiantes españoles y extranjeros, los profesores y la Universidad en su conjunto.

Ello no obstante, considero que aún quedan aspectos a mejorar que he detallado en el epígrafe previo. Destacan la necesidad de dar una formación continua y especializada en el idioma inglés al profesorado implicado; adaptar los programas de las asignaturas al hecho de que se están impartiendo en inglés teniendo en cuenta que el alumno al que se dirige puede tener interés en la adquisición de unas competencias y conocimientos diferentes a los comunes de los grupos con enseñanza en español.

Por último, creo que en una Universidad dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, crear grupos que reciban la enseñanza en lengua inglesa es una necesidad, pues en ese gran espacio donde queremos que la movilidad estudiantil y del personal docente sea una realidad, es imprescindible dominar la única lengua que hoy en día permite viajar por todos los países de la Unión con posibilidades reales de comunicarse de forma efectiva. Hace años que Universidades de países de habla no inglesa imparten parte de sus clases en dicha lengua. Es hora de que la universidad española se enganche a este tren imparable y que lo haga con la calidad que debe caracterizarla. Sólo así nuestras instituciones gozarán del prestigio que se merecen.

10

DIRECCIÓN DE OPERACIONES EN INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA: CUANDO APENAS CAMBIA EL IDIOMA

Macarena Sacristán Díaz
Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones

1. Introducción 138
2. La materia objeto de estudio: Dirección y Gestión de la Producción I 139
3. Objetivos del curso en el grupo en inglés 140
4. Medidas para garantizar la corrección del idioma 142
5. Metodología docente y sistema de evaluación 144
6. A modo de conclusión: impresiones un lustro después 150
7. Referencias 153

Resumen

En este capítulo se muestra la experiencia en el programa de docencia en lengua inglesa de una asignatura, Dirección y Gestión de la Producción I, perteneciente a una disciplina, la Dirección de Operaciones (DO), de la que podría decirse que su idioma natural es el inglés. Una breve descripción de la DO y de la asignatura antecede a los apartados que analizarán los diferentes aspectos de la experiencia: los objetivos específicos en relación con la competencia lingüística en inglés de los alumnos; las medidas tomadas para garantizar que el nivel de inglés que se ofrece a los alumnos es correcto; los aspectos metodológicos del curso y las técnicas de evaluación, tanto los coincidentes con los grupos en español como los específicos del grupo en inglés; y, finalmente, unas reflexiones personales sobre los pros y los contras afrontados en un proyecto que considero muy enriquecedor para estudiantes y profesores y del que soy firme defensora.

1. INTRODUCCIÓN

Adaptar los contenidos de una asignatura de un plan de estudios español para impartirla en inglés no siempre conlleva la misma problemática. En esta misma obra hay capítulos en los que se expone la experiencia de asignaturas en las que la materia y las fuentes bibliográficas tienen, por razones obvias, un marcado carácter nacional.

No es el caso de la asignatura que coordino y que imparto en inglés desde el comienzo del I Plan de Enseñanzas Regladas en Lengua Inglesa (PIERLI) en la Diplomatura en Ciencias Empresariales: Dirección y Gestión de la Producción I. Desde el curso académico 2004-2005, en el marco del programa puesto en marcha por la EUEE y bajo sus reglas de funcionamiento[1], la enseñanza de dicha asignatura en el grupo 5 es en inglés y el contenido del programa y los aspectos metodológicos coinciden en su práctica totalidad con el del curso en español.

Aunque en la última década los textos en español se han multiplicado, en la disciplina académica y profesional en la que esta asignatura se engloba, la Dirección de Operaciones (DO), como asimismo ocurre en muchas de las asignaturas de gestión empresarial, la mayoría de las fuentes bibliográficas y de la investigación más relevante se encuentra en inglés. Es más, muchos de los conceptos y técnicas con los que trabajamos en España en esta disciplina mantienen su nombre, o al menos su acrónimo original, en inglés, y así se transmiten a los grupos con docencia en español. Baste mencionar, por ejemplo, JIT (Justo a Tiempo, *Just in Time*), TQM (Gestión de la Calidad Total, *Total Quality Management*), TPM (Mantenimiento Productivo Total, *Total Productive Maintenance*), PERT (*Programme Evaluation and Review Technique*) o CPM (Método del Camino Crítico, *Critical Path Method*).

Es éste uno de los motivos por los que he decidido que el título sea el que es. Quizá no muy original o literario, pero muy ilustrativo de la experiencia que deseo compartir desde estas páginas. Cuando dí el paso de apuntarme a la docencia en inglés, con mucha ilusión y, desde luego, también con bastante aprensión en aquel momento, sabía que, aunque tuviese que traducir los materiales utilizados en los restantes grupos, contaba con una sólida base bibliográfica en inglés en la que apoyarme.

Hay otra razón que sustenta el título del capítulo. Cuando me transmitieron la propuesta para impartir Dirección y Gestión de Producción I en inglés, los términos de la misma establecían que, en la medida de lo posible, los contenidos y los métodos de evaluación deberían coincidir con los de los grupos en español.

[1] Dichas reglas de funcionamiento han quedado recogidos en el segundo capítulo de la segunda parte de esta obra.

Por lo que apuntaba en el párrafo anterior, no veía motivos para no ajustarme a dicha demanda, aun cuando pudiese incluir alguna cuestión metodológica diferenciadora facilitada por el reducido número de alumnos en el aula.

Así pues, puedo decir que, por lo que respecta a la docencia en lengua inglesa de Dirección y Gestión de la Producción I (*Production Management I*), las diferencias con los grupos impartidos en español apenas se han circunscrito al idioma de trabajo.

En el siguiente apartado se presenta una breve descripción de la DO como disciplina y de la asignatura Dirección y Gestión de la Producción I, que considero permitirá comprender mejor algunas cuestiones tratadas posteriormente. En el apartado 3 expondré los objetivos del curso del grupo en inglés, tanto los generales referidos a la materia, como los específicos relacionados con la competencia lingüística de los alumnos. A continuación, en el apartado 4, me referiré a una serie de medidas de las que me he servido con objeto de garantizar que el nivel de inglés que ofrezco a los alumnos es, al menos, correcto. En el apartado 5 me centro en los aspectos metodológicos del curso y en las técnicas de evaluación, tanto los coincidentes con los grupos en español, que son la mayoría, como los específicos del grupo en inglés. Finalmente, en el apartado 6, presento unas reflexiones personales sobre mi experiencia a lo largo de los cinco años transcurridos desde que me embarqué en el proyecto: ventajas, las más, inconvenientes, los menos, algunas curiosidades y mis expectativas para el futuro.

2. LA MATERIA OBJETO DE ESTUDIO: DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE LA PRODUCCIÓN I

La disciplina que se ocupa del conjunto de actividades, decisiones y responsabilidades necesarias para administrar los procesos de transformación de insumos en bienes y servicios ha sido tradicionalmente denominada bajo expresiones como Gestión de la Producción o Dirección y Gestión de la Producción, haciendo referencia a la naturaleza manufacturera de las actividades que la alumbraron. Sin embargo, en las últimas décadas, los sistemas productivos en los países desarrollados han cambiado sustancialmente y cada vez tiene más importancia la producción de servicios. Ello ha llevado en los últimos años a estudiar y desarrollar nuevas metodologías para la dirección de los sistemas productivos de servicios æo a adaptar las ya existentes para la Dirección de la Producciónæ, lo cual está provocando importantes cambios en la disciplina. Algunos de tales cambios, aunque importantes, son simplemente terminológicos. Entre éstos destaca sin duda que en la actualidad se esté imponiendo la denominación Dirección de Operaciones (*Operations Management*) sobre la más tradicional de Gestión de la

Producción (*Production Management*) y otros sinónimos (Dirección de Producción, Dirección y Gestión de la Producción), tradicionalmente asociados con la producción de bienes industriales.

Dirección y Gestión de la Producción I es una asignatura obligatoria anual (9 créditos LRU) de 2º curso de la Diplomatura en Ciencias Empresariales, que, como se ve, mantiene la terminología más tradicional. Su denominación en inglés ha sido *Production Management I*. La otra asignatura de Dirección de Operaciones en la Diplomatura en Ciencias Empresariales, Dirección y Gestión de la Producción II, es optativa y, como tal, no se ha impartido en inglés.

Con respecto a la materia concreta de la asignatura Dirección y Gestión de la Producción I, ésta se centra en los aspectos táctico/operativos, esto es, de medio y corto plazo, de la Dirección de Operaciones. Esto implica que los contenidos son en gran parte de carácter práctico, empleándose numerosas técnicas para la resolución de problemas y la toma de decisiones. No obstante, existen también contenidos teóricos fundamentales que han de ser transmitidos para la compresión del área de Operaciones y, por ende, de sus interrelaciones con otras áreas funcionales y del funcionamiento conjunto de la empresa. Así pues, puede decirse que la asignatura presenta una doble vertiente, con una parte teórica y otra práctica, ambas fuertemente interrelacionadas e igualmente importantes.

Por otro lado, esta asignatura supone para los alumnos su primera aproximación a la disciplina de la Dirección de Operaciones, lo que implica que han de asimilar nuevos conceptos y una terminología con la que no están familiarizados, lo cual es especialmente crítico en el grupo en inglés, en el que no sólo han de aprender y comprender conceptos nuevos sino que han de hacerlo también en otra lengua.

3. OBJETIVOS DEL CURSO EN EL GRUPO EN INGLÉS

En relación con los objetivos del curso, desde el primer momento me planteé que, si bien el grupo en inglés conllevaba necesariamente que los alumnos mejorasen también su competencia en dicha lengua, en ningún caso ello debía ser en detrimento de los conocimientos y competencias propios de la asignatura que iban a cursar.

En términos generales, y, desde luego, incluyendo al grupo en inglés, con esta asignatura se pretende que el alumno tenga una visión clara sobre la Dirección de Operaciones, su problemática, las técnicas a emplear para la resolución de problemas y las posibles alternativas de solución que existen en el campo productivo. Los conocimientos acerca del sistema productivo contienen en sí mismos un fundamento y carácter eminentemente práctico, que, junto a la metodología que se utiliza, posibilita y potencia la capacidad de poder llevar a

cabo aplicaciones prácticas de tales conocimientos en la realidad. Como ya he indicado, la asignatura se centra en las decisiones a medio y corto plazo del área productiva, por lo que se pretende que el alumno ponga en práctica las principales decisiones tácticas y operativas relacionadas con la gestión de la Producción. En particular, aquéllas que guardan relación con la programación de la producción y de la capacidad y con la gestión de inventarios.

Se pretende, por tanto, ofrecer al alumno formación, capacitación y experiencia en relación con la disciplina objeto de estudio, en los ámbitos de empresas tanto manufactureras como de servicios, así como motivarlo, en la medida de lo posible, en el aprendizaje continuo de la misma. En esencia, que el estudiante pueda desarrollar las competencias y aptitudes necesarias para acometer con éxito el ejercicio profesional.

En el grupo en inglés, además, estos objetivos se complementan con la evidente necesidad de ofrecer al alumno la posibilidad de adquirir dichos conocimientos y habilidades en un entorno idiomático diferente. Así, y en relación con el conocimiento de la lengua inglesa y la capacidad de comprender, leer, hablar y escribir en dicho idioma, se trabaja para el logro de unos pocos objetivos, concretos y claros:

- Adquisición de vocabulario propio de la gestión de empresas en general y de la Dirección de Operaciones en particular.
- Adquisición de términos y expresiones de uso común.
- Mejora de la capacidad para entender el idioma, tanto de forma escrita como oral.

Creo que no sería realista trabajar bajo la premisa de que el objetivo del programa es que los alumnos aprendan a hablar inglés. Ya se ha visto en un capítulo anterior que los alumnos que deseen acceder a la docencia en inglés deben tener un conocimiento medio/alto de dicha lengua, tanto escrito como oral (aspecto que siempre ha quedado recogido explícitamente en el programa de Dirección y Gestión de la Producción I), y que dicho conocimiento ha de acreditarse mediante una entrevista en la que suelen participar algunos de los profesores que imparten docencia en lengua inglesa.

En ningún momento me planteo, por tanto, que uno de los objetivos del curso sea enseñar inglés a los alumnos, pero sí que éstos practiquen, desarrollen y mejoren sus capacidades sobre la base de unos conocimientos previamente adquiridos. No podemos ignorar que, por muy buen nivel de inglés que tenga la mayoría del profesorado que imparte docencia en inglés, ni enseñar este idioma es nuestra tarea ni tenemos la titulación correspondiente. Ahora bien, también

creo que al comprometernos a colaborar en una experiencia de esta naturaleza los profesores debemos exigirnos un mínimo considerablemente alto a nosotros mismos, más allá, incluso, del que puedan exigirnos formalmente a través de la presentación de un certificado. Y no sólo por lo que respecta al debe a nuestros alumnos, que ciertamente debería ser suficiente, sino porque perder esta oportunidad incomparable de mejorar el haber de nuestras propias capacidades resulta, a mi entender, miope.

Sobre este último apunte, en el siguiente apartado expongo las medidas tomadas con objeto de garantizar que el nivel de inglés que se ofrece a los alumnos en *Production Management I* es correcto y acorde con los objetivos marcados en el curso en relación con el conocimiento de la lengua inglesa.

4. MEDIDAS PARA GARANTIZAR LA CORRECCIÓN DEL IDIOMA

Cuando, tras habérmelo propuesto en el Departamento, por fin dije–"sí, quiero" a la docencia en inglés, me abordaron dos temores. Sabía que superar el primero sólo sería cuestión de tiempo: tendrían que hablar en inglés de temas profesionales con asiduidad delante de un grupo de personas. Bueno, no puedo decir que no sufriera el mismo temor la primera vez que hube de dar clases en español. El segundo fue pensar en la posibilidad de que mi inglés no estuviese a la altura, y decidí de inmediato que tendría que estarlo.

Por supuesto, tenía que ser también realista: mi inglés dista mucho de ser perfecto y pensar que no cometería errores durante las clases hubiera sido absurdo. Pero me fijé un par de cuestiones irrenunciables. Por una parte, debía conocer sin titubeos el vocabulario específico en inglés de la materia que imparto (por las razones que expuse anteriormente, jugaba con ventaja a este respecto). Por otra, debía ser honesta con el alumnado: no debía confundir al que tuviese un nivel bajo y no debía desesperar al que tuviese un nivel alto. Contaba con el *First Certificate in English* desde 1995, pero, sin duda, dicho título no me preparó para dar clases en inglés a universitarios, así que me apunté a las clases de inglés para profesores que la EUEE nos ofrecía. Así pues, la preparación de la asignatura comenzó con la formación propia. En estos cursos, en los que estuve dos años al principio de la experiencia, recuperé parte de la soltura perdida a la hora de hablar, practiqué la presentación de ponencias, adquirí vocabulario específico y aprendí los rudimentos de las matemáticas en inglés, lo cual debo agradecer a la dedicación y buen hacer de Lesley Burridge. Algunos años después, siguiendo el espíritu de mejora continua que procuramos transmitir a nuestros alumnos en esta asignatura, he retomado las clases y he de volver a agradecer la profesionalidad y buen trabajo de otro de los profesores del programa formativo: Ray Harte.

En clase procuro, siempre que las preposiciones me lo permiten, no sólo hablar claramente, sino con la mayor corrección gramatical posible. No obstante, intento dejar claro cuáles son mis limitaciones al respecto y, antes que ser imaginativa con las palabras, pregunto a los alumnos si conocen la palabra correcta o que la busquen en el diccionario en ese momento, así aprendemos todos. Esto funciona muy bien, pues permite que los alumnos colaboren y muestra si efectivamente están siguiendo el hilo de la explicación en inglés. Raramente recurro al español en las explicaciones, y cada vez menos habida cuanta de que cada vez son más los alumnos extranjeros, pero siempre son mejores dos minutos en español que diez en inglés ininteligible

En cuanto a los materiales en inglés, al margen de las escurridizas erratas, igualmente escurridizas en los materiales en español, siempre me ha preocupado especialmente la corrección gramatical del mismo, pues a fin de cuentas es la base para el estudio del alumno. Alcanzar este objetivo el primer año requirió un trabajo considerable, como no podía ser de otra manera. Los materiales estaban en español por completo, pero su traducción requería un tiempo total que no podía dedicarle de inmediato. Así, aquel primer curso las transparencias y los problemas de cada tema fueron saliendo poco a poco, pero siempre antes de que el tema en cuestión se abordase en clase. A partir de aquel año he procurado seguir un proceso ininterrumpido de mejora continua, corrigiendo y ampliando a idéntico ritmo que en el curso en español, lo cual ha supuesto también una tarea considerable habida cuenta de que en este caso el trabajo no se reparte entre varios compañeros.

Salvo imposibilidad absoluta por falta de tiempo, siempre opto por traducir yo misma y enviar la traducción a un traductor profesional para su revisión. Esta opción tiene el inconveniente de la gran carga de trabajo que genera, pero las ventajas, más allá del elevado coste que la traducción supone (la dotación económica con la que contamos es una ayuda, pero es a todas luces insuficiente si se pretende traducir todos los materiales y exámenes del curso, al menos en el caso de *Production Management I*), superan con creces tal inconveniente. Desde mi experiencia personal, creo que son unas magníficas clases particulares con uno mismo. Además, especialmente en los exámenes, creo que es la forma más acertada de plantear la evaluación a los alumnos en los mismos términos de las explicaciones y de evitar que el nivel de inglés quede finalmente por encima del los conocimientos del alumnado, lo cual es a veces necesario revisar tras la propia revisión del traductor.

En relación con la preparación de todos los materiales, sería injusto no mencionar que siempre cuento con la profesional, amable y demasiadas veces desinteresada ayuda de Kevin Allflatt, excelente traductor y magnífica persona.

5. METODOLOGÍA DOCENTE Y SISTEMA DE EVALUACIÓN

Como ya he indicado, Dirección y Gestión de la Producción I es una asignatura obligatoria anual de 2º curso de la Diplomatura en Ciencias Empresariales. Sus 9 créditos LRU se imparten en tres horas de clase semanales, repartidas en dos clases de 90 minutos. El número de alumnos matriculados es considerablemente alto, situándose en torno a los 1.000 cada año. El grupo menos numeroso, claro está, es el que recibe enseñanza en inglés, con 25 alumnos matriculados en el presente curso académico 2008/2009 (una vez descontados los aprobados en diciembre).

Por tanto, como en tantas otras de la titulación, la masificación es una de las notas predominantes en esta asignatura, lo cual hace muy difícil, si no imposible, utilizar sistemas de enseñanza personalizados y hacer un seguimiento individual de los alumnos. El número de matriculados en el grupo en inglés permite superar esta dificultad fácilmente. Por una parte, recordar los nombres de todos los alumnos, ponerles la cara correcta desde los primeros días del curso, saber si faltan a una determinada clase y por qué, y seguir su evolución tema a tema es algo natural que prácticamente no requiere ningún esfuerzo. Por otra, permite la puesta en práctica de metodologías docentes que en grupos masificados quedarían desvirtuadas o requerirían un esfuerzo no asumible por parte del docente. No obstante, como ya apunté, cuando me hice cargo de *Production Management I*, asumí que, en la medida de lo posible, los contenidos y los métodos de evaluación deberían coincidir con los de los grupos en español. Aplicar los mismos métodos de evaluación limitaba también la aplicación de metodologías docentes excesivamente diferenciadas si éstas no iban a tener cabida en el sistema de evaluación.

En los siguientes subapartados describiré los métodos y materiales docentes utilizados, así como las técnicas de evaluación aplicadas a lo largo de estos años, destacando en cada caso las particularidades propias del grupo con docencia en inglés. Una síntesis de todo ello se recoge en la Tabla 1.

Tabla 1 – Dirección y Gestión de la Producción I / *Production Management I*: una comparativa

Español	Inglés
Programa y normas	
La guía oficial recoge todos los aspectos exigidos por la normativa al respecto y se presenta en tiempo y forma. Aparte, se proporciona al alumno un programa resumido, en formato legible y más operativo.	Coincide con la versión española al 100%. Como la guía oficial es única para la asignatura, se presenta sólo en español, pero el programa resumido se publica en inglés, incluyendo tanto los contenidos como las normas de funcionamiento.
Bibliografía	
Básica y específica por temas, sólo en español.	Básica y específica por temas, en inglés y en español.
Metodología y materiales docentes	
Clases teóricos prácticas y controles teórico-prácticos vía WebCT. Transparencias; apuntes teóricos de algunos temas; libro de problemas; exámenes solucionados de cursos pasados; ejercicios de autoevaluación teórico-práctica en plataforma virtual.	Clases teóricos prácticas y controles teórico-prácticos vía WebCT. Transparencias; cuaderno de problemas; glosario de términos inglés/español; exámenes solucionados de cursos pasados.
Sistema de evaluación	
Examen teórico tipo test. Examen práctico. Test teórico-prácticos vía WebCT.	Sin diferencias desde que la asignatura comenzó la implantación piloto del crédito europeo.

Fuente: Elaboración propia

5.1. Metodología y materiales docentes

Como indicaba, no cabe duda de que la metodología docente tradicionalmente seguida en la asignatura ha estado condicionada por el carácter masificado de los grupos, de manera que las clases magistrales han tenido y siguen teniendo un lugar preponderante.

Las explicaciones de clase, el material editado y el uso de la bibliografía básica recomendada son los elementos fundamentales para la preparación de los contenidos, también en el grupo con docencia en inglés. En relación con el seguimiento de las clases, en el programa de la asignatura, y periódicamente en el aula, se insiste en que es prácticamente imprescindible para la adecuada comprensión de la materia y para el desarrollo de las competencias que el alumno ha de desarrollar en el curso, pero, por sí sola, ni se tiene en cuenta en la evaluación objetiva del alumno ni es obligatoria para poder presentarse a los exámenes. Por lo que respecta al grupo en inglés, son excepcionales los casos de

alumnos que se han presentado a los exámenes sin haber seguido las clases con regularidad, aunque los hay. En tales casos los resultados son normalmente muy negativos.

El alumno tiene disponibles desde principio de curso las transparencias de todos los temas del programa correspondientes a las presentaciones que se utilizarán en las explicaciones de clase. No obstante, estas transparencias son insuficientes por sí mismas, pues no son apuntes desarrollados, sino sólo una guía para el estudio, algo que suele ser difícil transmitir a los alumnos, también en el grupo en inglés.

Asimismo, desde principio de curso, se proporcionan los apuntes desarrollados de dos temas del programa que son exclusivamente teóricos. Estos apuntes no están en inglés y son uno de los temas pendientes en relación con el intento de coincidencia de ambos sistemas. No obstante, la diferencia se solventa con la recomendación de bibliografía complementaria específica para dichos temas, facilitando al alumno los textos concretos en los que poder abordar con más profundidad ambos temas.

Con el objetivo fundamental de que, aun cursando la materia en inglés, los alumnos no dejen de conocer los términos propios de la materia en español, y con el objetivo añadido de facilitar que también puedan consultar bibliografía en español para el estudio de la materia en inglés, los alumnos de *Production Management I* cuentan con un glosario de términos inglés/español específico para cada tema.

Durante muchos años, los materiales incluían también un cuaderno de ejercicios que curso a curso iba incorporando los problemas incluidos en los exámenes de las diferentes convocatorias del año anterior. Dicho cuaderno incluía la solución esquemática de todos los problemas, con objeto de que el alumno pudiese comprobar la corrección de sus soluciones, si bien no el proceso detallado de resolución. Desde el curso 2007-2008, dicho cuaderno fue sustituido por un libro de problemas específicamente elaborado para la asignatura (Alfalla Luque *et al*., 2008). Puesto que este libro no está en inglés, el grupo de *Production Management I* sigue teniendo disponible un cuaderno de problemas (*problem booklet*), que sí es una traducción del antiguo cuaderno en español y que sigo actualizando con problemas de exámenes recientes. Concretamente, en del curso 2008/2009 incluye un total de 132 problemas, con una media de 22 por cada uno de los 6 temas del programa que incluyen práctica (el programa contiene 8 temas, 2 de ellos exclusivamente teóricos).

La asignatura cuenta con su espacio web desde el curso académico 2003-2004, el cual ha merecido la acreditación de calidad del Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla al cumplir una serie de requisitos técnicos, estéticos y de contenidos. Dicho espacio recoge

desde su creación todo el material correspondiente a la asignatura, también en inglés desde el curso 2004-2005. Asimismo, desde el pasado curso 2007/2008, la asignatura comenzó a utilizar su espacio virtual en la plataforma WebCT de la Universidad de Sevilla. En éste se ha volcado todo el material que estaba disponible en el sitio web, también en inglés, y, durante este curso, como se explicará más adelante, se utiliza como vía para la realización de evaluaciones periódicas.

Cada año nos esforzamos por incorporar mejoras en los materiales y clases de la asignatura con objeto de limitar el alcance de las principales dificultades detectadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Alfalla Luque y Medina López (2004) constataron que entre los problemas básicos para los estudiantes de la asignatura destacaban la resolución de ejercicios prácticos y la dificultad del examen teórico tipo test. Ambas cuestiones, aunque no hubiesen sido adecuadamente medidas hasta ese momento, y como no podía ser de otra forma, eran bien conocidas por el profesorado que desde hace años viene impartiendo la asignatura, así como motivo de preocupación. Por ello, el equipo de profesores ha trabajado en la incorporación de innovaciones metodológicas y en el sistema de evaluación que inciden especialmente en la superación de ambos problemas, permitiendo al mismo tiempo la adaptación progresiva de la docencia de la asignatura al EEES (Garrido Vega *et al*., 2009), pues Dirección y Gestión de la Producción I se sumó a la experiencia piloto de aplicación del crédito europeo en la Diplomatura en Ciencias Empresariales desde en primer curso que se puso en marcha: 2007-2008. Esto ha supuesto la puesta en práctica de dichas innovaciones también en el grupo de *Production Management I*, con la consiguiente dedicación y esfuerzo añadidos.

Algunas de estas innovaciones conllevan la puesta en marcha simultánea de nuevas sistemas de evaluación, por lo que se tratan en el siguiente subapartado. Por lo que respecta a las innovaciones docentes no computables en la evaluación, destacan las herramientas de autoevaluación teórico-práctica vía WebCT. Éstas fueron diseñadas con objeto de suministrar al alumno información relativa a su comprensión sobre la materia en diferentes momentos del proceso de aprendizaje. La retroalimentación recibida no es sólo cuantitativa en forma de calificación numérica, sino también a través de explicaciones teóricas según las respuestas elegidas. Esta herramienta, sin embargo, es la segunda diferencia que podemos resaltar entre los grupos en español e inglés, pues no está disponible para el segundo habida cuenta de la carga de trabajo que requeriría su adaptación para una sola persona[2].

[2] La autoevaluación teórica fue desarrollada por los profesores con el software Hotpotatoes e incluye más de 60 preguntas test de exámenes clasificadas por temas. El sistema indica si la respuesta marcada es o no correcta y ofrece retroalimentación del porqué. La transformación de los seis ejercicios de autoevaluación práctica a formato web fue llevada a cabo por el SAV.

5.2. Sistema de evaluación

Las circunstancias descritas en torno a la masificación propia de la asignatura justifican que la evaluación tradicional en Dirección y Gestión de la Producción I (hasta la incorporación de la asignatura al proyecto piloto de implantación del crédito europeo en el curso académico 2007/2008) haya consistido exclusivamente en la realización de exámenes[3]. Siguiendo el espíritu del programa de docencia en lengua inglesa, este mismo sistema era el aplicado en Production Management I, si bien con alguna diferencia que buscaba aprovechar las ventajas de un grupo reducido sin llegar a suponer una diferencia significativa respecto a los grupos en español.

Así, entre los cursos 04/05 y 06/07, en el grupo en inglés se realizaron controles teóricos periódicos (normalmente uno por cada dos temas, es decir, dos controles por cuatrimestre) que se tenían en cuenta en la evaluación de la parte teórica de cada parcial. Dichos controles servían para poder subir la nota, nunca para bajarla, si bien no eximían de presentarse al examen teórico del parcial, en el que en cualquier caso se exigía un mínimo de 3 puntos. Así, siempre que en el test del parcial el alumno alcanzase el mínimo exigido, su nota en la teoría sería la mayor entre la obtenida en los controles de clase o la alcanzada en el parcial.

Durante el curso 07/08 el sistema de evaluación de Dirección y Gestión de la producción I incorporó la realización y entrega de trabajos por parte del alumno, y la experiencia se aplicó de idéntica forma en el grupo en inglés. Los trabajos, que computaban el 20% de la calificación del curso, eran de tres tipos:

- Trabajos teóricos individuales, consistentes en la redacción de dos preguntas tipo test de cada tema del programa del parcial correspondiente y de un caso breve elaborado a partir de alguna noticia en prensa relacionada.
- Trabajos prácticos individuales, consistentes en la resolución de supuestos prácticos propuestos por el profesor.
- Trabajos prácticos colectivos. En grupos de tres o cuatro alumnos, éstos debían desarrollar y solucionar casos prácticos en los que no sólo habían de resolver un ejercicio, sino que habían de elaborar el enunciado del problema en sí mismo.

[3] La estructura de los exámenes incluye una parte teórica consistente en un test cerrado con 20 preguntas con una sola opción válida de respesta (en el curso 08/09 se han reducido de 4 a 3 las opciones de respuesta), que supone el 40% de la calificación, y una parte práctica con varios problemas que computa el 60% restante. En ambas partes se exige un mínimo de 3 puntos para promediar.

Fueron numerosos los comentarios de alumnos, tanto en español como en inglés, sobre lo mucho que algunos de los nuevos métodos les habían servido para comprender la materia, especialmente los trabajos prácticos en los que se planteaban y resolvían problemas. Sin embargo, al margen de este hecho y de otras ventajas asociadas[4], también fuimos conscientes de la dificultad de continuar con la experiencia.

En primer lugar, la corrección de los trabajos nos permitió comprobar el bajo nivel general de comprensión y redacción del alumnado, que, en nuestra opinión, es el principal motivo de la dificultad que tienen con los tests, lo cual plantea, sin lugar a dudas, un reto para la enseñanza universitaria. Quizá no se diera con la misma intensidad en el grupo en inglés, pues normalmente se cuenta con un alumnado de mejor nivel, pero la experiencia dejó entrever el mismo hecho: los alumnos que mostraban dificultades a la hora de la redacción no las tenían por tener que hacerlo en otro idioma, sino por carencias en la propia lengua.

En segundo lugar, hubimos de rendirnos a la evidencia de que con la masificación existente en cuanto al número de alumnos a cargo de cada profesor, cualquier experiencia basada en la corrección de cientos de trabajos cada cierto número de semanas no resultaba asumible habida cuenta de las limitaciones de recursos humanos existentes (también en el grupo en inglés, pues el docente responsable del mismo tiene asimismo a su cargo al menos otro grupo en español).

Este último hecho motivó que, manteniendo el objetivo de la participación activa del alumno en su aprendizaje y la superación de los problemas tradicionales en la asignatura, nos replanteásemos otras técnicas de evaluación compatibles con el elevado número de alumnos, decidiéndonos por continuar experimentando con las posibilidades proporcionadas por las nuevas tecnologías de apoyo a la docencia. De esta forma, en el curso académico 08/09 se ha implantado la realización, a través de la plataforma virtual, de controles tipo test con la misma estructura y duración que los que el alumno ha de afrontar en los exámenes parciales y finales[5].

La evaluación de cada tema, ya sea en español o en inglés, tiene la misma estructura que los exámenes escritos: 20 preguntas tipo test, de las cuales la mitad son teóricas y la otra mitad prácticas (sobre problemas que el alumno habrá debido resolver previamente -si el tema en cuestión incluía también contenido práctico- o sobre casos y lecturas, -si el tema es de contenido exclusivamente

[4] Por ejemplo, contribuir a que los alumnos mejorasen sus habilidades en herramientas informáticas básicas o detectar la existencia de algunos fallos en el material de la asignatura (Garrido Vega et al., 2009).

[5] La explicación detallada de la experiencia se encuentra en Sacristán Díaz et al. (2009).

teórico). En la Tabla 2 se recoge el estado de la base datos de preguntas a mayo de 2009. Como se ve, incluye más de 500 preguntas en cada idioma, con un mínimo de 60 por tema, tanto en español como en inglés. De hecho, puede observase que la base de datos de preguntas en inglés es más extensa, con un total de 573 preguntas, casi un 11% más que la española.

Tabla 2 – Preguntas en la base de datos de los controles (mayo de 2009)

Tema	1		2		3		4			
Parte	T^a	P^{ca}	T^a	P^{ca}	T^a	P^{ca}	T^a	P^{ca}		
Español	32	31	30	28	30	46	35	44		
Inglés	50	31	36	37	37	46	39	44		
Tema	5		6		7		8		Total	
Parte	T^a	P^{ca}	T^a	P^{ca}	T^a	P^{ca}	T^a	P^{ca}	T^a	T^a
Español	30	30	30	30	30	31	30	30	247	270
Inglés	40	30	30	30	30	31	30	32	292	281

Fuente: Sacristán Díaz et al. (2009)

En cada parcial, la calificación del alumno considera tanto el resultado alcanzado en el examen (80%) como en los controles realizados a través de la plataforma WebCT (20%). En el momento de cerrar este capítulo, el examen final de junio aún no se ha realizado, pero ya se tienen las calificaciones obtenidas por curso. Por lo que respecta a la realización de los controles por parte de los alumnos del grupo en inglés, la nota media del primer examen parcial fue de 7,07, subiendo a 7,22 la nota del parcial una vez tenidos en cuenta los controles. En el segundo parcial, la calificación media del examen ha sido de 6,45 y de 6,78 al incorporar los controles.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN: IMPRESIONES UN LUSTRO DESPUÉS

Cinco años después de comenzar las clases en inglés, y sobre la base de las experiencias descritas a lo largo de las páginas anteriores, me gustaría plasmar algunas reflexiones personales a modo de conclusión.

En primer lugar, creo que los profesores responsables del grupo en inglés tenemos la suerte de contar entre nuestros alumnos con los mejores de cada promoción, pero también que el grupo en inglés es una muestra reducida de lo que podemos encontrar en cualquier otro grupo en español. Están algunos de los mejores, pero también hay alumnos en la media, alumnos por debajo del nivel exigible a un universitario y alumnos "fantasmas", esos que están matriculados pero que jamás aparecen por clase. El Capítulo 7 de esta obra da sobradas muestras de todo ello para el conjunto del programa. Por lo que respecta a

Production Management I, la Tabla 3 recoge los resultados académicos de las convocatorias de junio y septiembre cerradas hasta el momento que sustentan mi opinión.

Tabla 3 – Resultados académicos en *Production Management I*

	2004-2005		2005-2006		2006-2007		2007-2008	
Calificación	Junio	Sept.	Junio	Sept.	Junio	Sept.	Junio	Sept.
Matriculados	20	13	14	8	23	17	24	15
M-H	1	0	1	0	2	0	2	0
Sobresaliente	1	0	1	0	0	0	0	0
Notable	2	0	2	0	3	0	3	1
Aprobado	3	1	2	1	1	4	4	0
Suspenso	0	1	3	0	3	0	7	5
NP	13 (65%)	11	5 (35,7%)	7	14 (60,9%)	13	8 (33,3%)	9

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, creo que la puerta que se abre con la incorporación de alumnos extranjeros enriquece enormemente la dinámica del grupo: el profesor se ve obligado a no bajar el nivel de inglés en clase y los alumnos trabajan en un entorno multicultural con estudiantes que, normalmente, tienen un nivel académico elevado. Sirvan de ejemplo los resultados de *Production Management I* en el presente curso académico, tras haber realizado los dos exámenes parciales: una matrícula de honor, dos sobresalientes, tres notables y tres aprobados. Las cinco calificaciones más altas corresponden a alumnos extranjeros, ya sean o no Erasmus, pero en ningún caso el inglés es su lengua materna.

No obstante, también creo que cada grupo es un mundo en sí mismo, y que el nivel de exigencia interno y de comportamiento depende de multitud de factores que varían de un año a otro. Al margen del propio rendimiento académico, todos somos conscientes de los problemas que algún grupo en particular, que va pasando de curso en curso, ha podido generar, al mismo tiempo que nos congratulamos de lo satisfactorio que ha podido ser dar clases a un determinado grupo de estudiantes.

También deseo incidir en la necesidad de la formación en inglés del profesorado y compartir con algunos de mis compañeros la reflexión de que siempre podemos hacer el esfuerzo por mejorar. Creo que la contribución que todos hacemos a que el programa en lengua inglesa de la EUEE se consolide es loable, pero hemos de ser conscientes de que a medida que dicha consolidación sea un hecho la exigencia de un buen nivel de inglés al profesorado será también mayor y acorde con el mayor nivel en dicho idioma de los estudiantes matriculados. En relación con esto, desde luego, he de manifestar que también hay alumnos

cuyo bajo nivel de inglés no les permite seguir el curso adecuadamente, cuestión que también debe ir corregiéndose.

Asimismo, y desde el punto de vista del docente, creo que las medidas de apoyo actuales son importantes, pero probablemente insuficientes en muchos casos. La dotación económica y las clases de idiomas proporcionadas por el Centro son imprescindibles, pero intuyo que para muchos compañeros pueden no ser suficientes para dar el salto. El primer año, sobre todo, la dedicación a la docencia en inglés consume un tiempo que difícilmente se reconoce a menos que se cuente con la buena voluntad de los compañeros de Departamento que, en función de la carga media, no siempre puede ponerse en práctica. El Rectorado de la US ha decidido reconocer esta actividad desde el curso 09/10 en una relación de 1,5 créditos por cada crédito en inglés, con un máximo del 25% de la carga del docente, pero siempre que el Departamento afectado lo autorice. Aunque de esta manera se dé el primer paso, cabe esperar que como institución que busca la proyección internacional a través de la incorporación del inglés a sus planes de estudio, la Universidad de Sevilla llegue a poner en marcha mecanismos más decisivos y no totalmente dependientes de la situación particular de los Departamentos. Porque, ¿cómo descargar a parte del profesorado de un Departamento cuando la carga media está rozando el límite máximo?

Para concluir, deseo resumir mi más que positiva valoración global de la experiencia a través de tres aspectos que considero fundamentales:

- Por un lado, creo que los miembros de la EUEE debemos enorgullecernos de que el Centro en el que trabajamos haya sido de los pioneros en esta experiencia, demostrando así una clara apuesta por el futuro y la incorporación al EEES, y facilitando la colaboración y los intercambios con otros centros universitarios internacionales.
- Por otra parte, la experiencia me ha dado autoconfianza para afrontar aspectos claves de la carrera docente e investigadora: dar clases en otras universidades europeas, presentar el resultado de mi investigación en congresos internacionales y colaborar con colegas de otros países. No me cansaré de repetirlo a mis compañeros: ¡es una oportunidad que no deberíais dejar escapar!
- Finalmente, participar en el programa de docencia en lengua inglesa me ha procurado la satisfacción de dar clases a algunos de los mejores alumnos y alumnas que he tenido a lo largo de 17 años como docente. Es un placer recordar los nombres de los alumnos de aquel primer grupo del curso 04/05 que aprobaron en junio, que me dieron tantas satisfacciones académicas y que, también, tanto me hicieron reír: Esperanza, Patricia, Guillermo, Julia, Laura, Lidia y Rodolfo. Sirvan sus nombres para recordar a todos los que han pasado por la asignatura.

7. REFERENCIAS

Alfalla Luque, R. y Medina López, C. (2004): "La Dirección de Producción/Operaciones en las Diplomaturas en Ciencias Empresariales: un estudio para la mejora ante los nuevos retos formativos", *Revista de Enseñanza Universitaria*, No. 24, pp. 21-44.

Alfalla Luque, R., García Sánchez, M.R., Garrido Vega, P., González Zamora, M.M. y Sacristán Díaz, M. (2008): *Introducción a la Dirección de Operaciones Táctico-Operativa. Un enfoque práctico*. Delta Publicaciones, Madrid.

Garrido Vega, P. Sacristán Díaz, M., Alfalla Luque, R., García Sánchez, M.R., González Zamora, M.M. y Ruiz Orcaray, V.E. (2009): "Una experiencia de innovación docente en Gestión de la Producción: Situando al alumno en el rol del evaluador", en el libro *Innovación en Metodología Docente* (Coord. Del Pozo Barajas, R.). En prensa, pp. 53-66.

Sacristán Díaz, M., Garrido Vega, P., Alfalla Luque, R., González Zamora, M.M. Moreno Moreno, M.A., Ríos Fornos, M. y Ruiz Orcaray, V.E. (2009): "Evaluación a través de plataformas virtuales. Una herramienta para la mejora de la estrategia de enseñanza-aprendizaje", en el libro *Nuevas enseñanzas de Grado en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla* (Coord. Jiménez Caballero, J.L. y Rodríguez Díaz, Á.). Grupo Editorial Universitario. En prensa.

11

EXPERIENCIAS DOCENTES EN LA ASIGNATURA DE DIRECCIÓN FINANCIERA IMPARTIDA EN INGLÉS

Ana Isabel Irimia Diéguez
Manuel Ángel Martín López
Antonio de la Torre Gallegos
Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones

1. Introducción 156
2. Formación del profesorado 157
3. Elaboración del Programa 159
4. Material docente 159
5. Métodos docentes 161
6. Métodos de evaluación 164
7. Perfil del alumnado 164
8. Conclusiones 165

Resumen

En las líneas que siguen hemos querido reflejar sucintamente nuestra experiencia de tres cursos académicos en la enseñanza en lengua inglesa de la asignatura de Dirección Financiera (*Financial Management*). Sin renunciar al rigor expositivo, hemos optado por contar de forma directa las dificultades surgidas, las estrategias docentes adoptadas y también las oportunidades que pensamos ofrece la enseñanza en lengua inglesa. Más que las disquisiciones teóricas —valiosas sin duda—, lo que podemos ofrecer son vivencias reales que, junto con las de otros docentes, puedan servir para el análisis y el debate que conduzcan a la mejora de dicha enseñanza.

1. INTRODUCCIÓN

La importancia del conocimiento del idioma inglés es indiscutible para poder comunicarse en el mundo actual. Si esto es así en general, en el caso de las Finanzas resulta una exigencia (*a must*). Desde los medios de comunicación más populares y divulgativos a la literatura científica más exclusiva y especializada, la utilización en las finanzas de la lengua inglesa es dominante, y quien quiera llegar a una gran audiencia o acceder a la mayoría de los mensajes necesita un buen dominio de esa lengua, preferentemente en todos las facetas de su uso (comprensión de lo escuchado y de lo leído, expresión oral y escritura).

Conscientes de ello, los profesores de Dirección Financiera entendieron que era muy conveniente la impartición de esta asignatura en inglés. Se trataba de cumplir con la misma eficacia los objetivos de docencia que estaban marcados en la enseñanza de la asignatura en castellano, añadiendo la ventaja para el alumno de su familiarización con las nomenclaturas y expresiones financieras inglesas en particular, y la práctica de un instrumento de comunicación universal en general.

En este empeño no ignoraban que se enfrentarían con dificultades. Algunas de las experiencias vividas al superar las mismas han sido las siguientes:

- Por parte del profesorado, la mejora de su aptitud para comunicarse y enseñar en inglés. Dando por sentado su acreditación y aptitud en el ámbito de las finanzas y su capacidad docente, se hacía además necesario el dominio suficiente del idioma. Sólo los nativos angloparlantes cumplen a satisfacción esta exigencia (sobra decir que no necesariamente la de habilidades docentes ni las de conocimiento financiero), pero ha resultado posible alcanzar por los profesores un nivel correcto de utilización del inglés. Esta habilidad ha mejorado con el tiempo ayudada por los apoyos de clases de nativos y estancias en el extranjero. Este apoyo ha servido también para "pulir" las presentaciones y documentos en inglés utilizados y entregados a los alumnos. Creemos que es muy positivo intercalar en el curso intervenciones de nativos y de vídeos o audiciones en correcto inglés. Nos parece conveniente utilizar la lengua extranjera no sólo en lo referente a la materia enseñada, sino también en todo lo referente a la organización y convivencia en clase. Enseñamos Finanzas, pero, queramos o no, estamos transmitiendo conocimientos de una lengua que conviene perfeccionar. Finalmente hemos comprobado que la enseñanza en inglés tiene ventajas para los profesores al mejorar su comunicación en inglés, pero exige un esfuerzo adicional tanto intelectual como físico.
- En relación con los alumnos, hemos detectado y abordado diferentes problemas. Su nivel de inglés ha mejorado desde que empezamos a impartir

la asignatura. Vienen mejor preparados, pero es necesario insistirles en la correcta utilización del lenguaje, sin olvidar que nuestro objetivo no es la enseñanza de la lengua. Aspecto importante es el que hace referencia a su motivación para matricularse de esta asignatura en un idioma no propio, lo cual supone una dificultad añadida para el aprendizaje, pero además es visto por muchos como un obstáculo –al menos como un esfuerzo adicional– para aprobar la asignatura, objetivo prioritario del alumnado. Se hace necesario remover este obstáculo a través de la "venta" de la oportunidad que representa este aprendizaje, de los métodos de enseñanza, de la ventaja de tratarse de grupos reducidos, y de un sistema de evaluación continua acorde con lo anterior. La asignatura no puede convertirse en un "coladero", pero tampoco provocar un efecto disuasorio.

- Con respecto al material utilizado en nuestra área de Finanzas, encontramos importantes ventajas. En primer lugar, existen excelentes manuales en inglés que además tienen traducción al castellano. Aunque no se ciñan al programa de la asignatura son de gran utilidad como bibliografía y para la preparación de las clases. También ocurre que la parte cuantitativa y los problemas y ejercicios son de fácil traducción y traslación al caso español. No hay importantes diferencias conceptuales e institucionales entre las prácticas y los sistemas financieros. Internet es de especial utilidad por la gran cantidad de material teórico y práctico en inglés aportado por profesores, profesionales e instituciones. Además, casi todas las instituciones financieras españolas (CVMV, Banco de España, Bolsas, etc.) tienen versión inglesa de sus *webpages,* lo que resulta enormemente útil.

2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El hecho de impartir docencia en inglés supuso para la mayoría de los profesores reconocer nuestras limitaciones al intentar explicarnos en una segunda lengua. La dirección de la escuela nos propuso, antes de impartir las nuevas asignaturas en inglés, recibir clases en dicho idioma por parte de profesores nativos. Los grupos de alumnos estaban formados por profesores que, en principio, debían tener intereses comunes con respecto al tipo de expresiones a utilizar. Adicionalmente, la profesora nos proponía que expusiéramos una lección al resto de nuestros compañeros, lo que evidenciaba claramente el largo camino que nos quedaba por recorrer para defendernos en la lengua de *Shakespeare*.

No obstante, el diferente nivel de los profesores y lo complicado de encontrar los horarios apropiados para recibir dichas clases, hicieron que al año siguiente se optara por organizar grupos más pequeños con un nivel de inglés más acorde y cuyos horarios pudieran ser atendidos por los diferentes profesores.

En algunos casos, el desenvolvimiento en esta segunda lengua se produjo tras una estancia de un mes en la Universidad de Manchester (Reino Unido) en 2004, recibiendo un curso que permitía obtener el IELTS (*International English Language Testing System*). En dicho examen se puede obtener una calificación entre 0 a 9, siendo necesario un mínimo de 6,5 para que un estudiante extranjero sea admitido en una universidad inglesa. Sin embargo, lo estricto y exigente del curso en Manchester hizo que al año siguiente se ofrecieran estancias más flexibles al profesorado. Dentro de esta tipología, se encuentran las ayudas para estancias cortas (de una semana) que otorgan una mayor flexibilidad para asistir a un curso en el extranjero. Así, otro de los profesores de la asignatura ha realizado dos estancias para perfeccionar su inglés en San Francisco y en Malta.

Además, hemos recibido formación de cursos del ICE; en concreto, nos parece interesante destacar la siguiente experiencia previa de los participantes en aspectos de Innovación Docente:

- Realización de una Estancia en Universidades Europeas para compartir y mejorar el diseño de experiencias de enseñanza-aprendizaje financiada por el ICE durante el curso 2006/07.
- Homologación del proyecto docente presentado en el curso 2006/07 y 2007/08 para la asignatura Dirección Financiera de la Diplomatura en Ciencias Empresariales.
- Participación en las Convocatorias Voluntarias de Evaluación de la Calidad de la Enseñanza.

Así como, los siguientes cursos y jornadas impartidos por el ICE:

- Aproximación a la planificación y diseño de la docencia por Internet con WEBCT.
- Necesidades de la Comunicación interpersonal para la autorización del alumnado universitario en el contexto de la convergencia europea.
- Innovación en la evaluación de créditos europeos (ECTS).
- Jornadas sobre la situación actual del proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
- III Jornada Andaluza de profesores noveles. La convergencia europea y sus repercusiones en los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Taller para la elaboración de las guías docentes.
- Metodología del Caso en la Docencia.
- WEBCT práctico

Ahora bien, para el buen desarrollo de esta experiencia han sido fundamentales las clases personalizadas impartidas por Lesley Burridge. En ellas, hemos podido revisar los textos a entregar a los alumnos (transparencias, casos prácticos, exámenes) así como hacerle padecer nuestra primera explicación de los primeros temas que impartíamos. Lesley, como alumna aplicada, nos hacía preguntas sobre el texto que nos obligaban a desarrollar ideas de forma más extensa o a preparar ejemplos clarificadores, y todo ello, además, corrigiendo nuestra no siempre correcta pronunciación. Adicionalmente, contamos con un lector de apoyo lingüístico para asesorarnos en traducciones o cuestiones gramaticales, del que personalmente no hemos hecho uso hasta el momento.

La futura docencia en inglés de dos nuevas asignaturas: Introducción a las Finanzas, en el grado en Finanzas y Contabilidad, e Introducción a las Finanzas, en el grado en Turismo, supondrá un nuevo reto, aunque la experiencia acumulada en la asignatura de Dirección Financiera nos hará enfrentarnos al futuro con mayor optimismo y serenidad. No obstante, el hecho de comenzar a la vez la andadura de las nuevas titulaciones en inglés y español, implica también una dificultad adicional de adaptación de los nuevos textos a impartir en ambos idiomas, sin que haya habido un rodaje previo que suavice los posibles inconvenientes y permita añadir las aclaraciones pertinentes.

3. ELABORACIÓN DEL PROGRAMA

El Programa que hemos utilizado en *Financial Management* es el mismo que se imparte en la enseñanza de la misma asignatura, Dirección Financiera, en castellano, y que figura en su Guía docente. Creemos conveniente que, dado que se trata del primer contacto de los alumnos con las Finanzas, se dedique alguna sesión a explicar la génesis y definición de las Finanzas, y al lugar que ocupan dentro del ámbito de la economía y las ciencias económicas y empresariales. Así mismo es conveniente ubicar la Dirección Financiera (*Financial Management* o *Corporate Finance*), dentro de las divisiones convencionales de las Finanzas y sus relaciones con las otras“áreas que se suelen identificar en los textos anglosajones, como *Investment* y *Financial Markets and Institutions*. Se trata de situar la asignatura y de preparar a los alumnos para advertir que otras materias que encontrarán en su carrera están relacionadas, o incluso, pertenecen a la misma área de conocimientos.

4. MATERIAL DOCENTE

Como hemos comentado en la introducción, en finanzas disponemos de una amplia bibliografía en inglés que puede servir como texto de apoyo a la asignatura. Es más, alguno de estos libros están literalmente traducidos al español, lo que

permite consultar cualquier párrafo o ejemplo en nuestro idioma, en caso de que algún concepto no nos parezca lo suficientemente claro.

La bibliografía básica que recomendamos, y que está disponible en biblioteca para los alumnos, es la siguiente:

1. Brealey, Myers y Marcus. *Fundamentals of Corporate Finance*. McGraw-Hill, Inc. (2004).
2. Bodie, Zvi, Kane, Alex y Marcus, Alan J. *Essentials of Investments*. McGraw-Hill (2004).
3. Fabuzzi, Frank J. y Modigliani, Franco. *Capital Markets: institutions and instruments*. Prentice Hall. New Jersey (1992).
4. Peterson, Pamela P. *Financial Management and Analysis*. McGraw-Hill, Inc. (1994).

Además, en cada tema se proporciona al alumno una colección de transparencias, casos prácticos y referencias a páginas *web* para consultar información de actualidad, tan necesaria en el mundo financiero.

La preparación del material docente nos planteó una primera decisión, pues había que elegir entre traducir el material existente de la asignatura que se impartía en español o bien utilizar la amplia bibliografía anglosajona existente sobre finanzas. En este segundo caso, además, teníamos a nuestra disposición las transparencias de los temas que los autores ponen a disposición de otros docentes.

Los tres profesores que impartíamos la asignatura parecíamos tener diferentes criterios pues ambas opciones presentaban ventajas e inconvenientes a considerar. Por un lado, las clases en español nos ofrecían un material contrastado con la adecuada evolución y avance en la dificultad e introducción de nuevos conceptos que una asignatura de introducción a las finanzas requiere. El inconveniente mayor era la traducción de todo el material al inglés, para ello, la mejor opción era la de contar con un traductor cualificado. Pero el problema es que el texto redactado en las transparencias, a veces, es demasiado escueto y al principio, no contábamos con un traductor que dominara el lenguaje financiero, por lo que teníamos que traducirlo nosotros mismos, con la consiguiente carga de trabajo adicional que ello implicaba.

Por otro lado, el hecho de utilizar el material propuesto por los libros anglosajones nos permitía disponer del vocabulario apropiado, ejemplos y casos prácticos suficientes pero con la peculiaridad de que utilizan un enfoque didáctico muy diferente al nuestro.

Al final optamos por una combinación de ambas alternativas, es decir, realizamos la traducción el material del que disponíamos en español, utilizando como texto de apoyo la bibliografía anglosajona. Ello nos supuso un importante

esfuerzo, pero, a la vez, nos obligaba a prepararnos adecuadamente para impartir docencia en una lengua diferente a la nuestra. Debido a este esfuerzo inicial, nuestros compañeros del departamento nos permitieron computar nuestra carga docente impartida en lengua inglesa al doble de horas que la impartida en español, pero eso sí, sólo durante el primer año. Esta descarga de horas fue evidentemente un importante incentivo que aliviaba, en parte, el esfuerzo de traducción del material a impartir en el próximo curso.

No obstante, a medida que se han sucedido los años de docencia, el material ha ido mejorándose en cuanto a claridad, concisión y ampliación del número de casos prácticos y ejemplos.

5. MÉTODOS DOCENTES

Los métodos docentes utilizados en la impartición de nuestra asignatura son los mismos que los empleados en la asignatura de Dirección Financiera impartida en español, recogidos en la guía docente, si bien el reducido número de alumnos hace que se puedan aplicar las metodologías activas de enseñanza y el trabajo en equipo de forma más eficiente. En concreto, las metodologías utilizadas son:

- Lección magistral y la exposición oral apoyadas en presentaciones a través de medios informáticos.
- Realización de problemas, supuestos y ejercicios prácticos de tipo analítico que ayudan a fijar los conocimientos teóricos adquiridos.
- Lecturas complementarias y realización de presentaciones sobre las mismas.
- Enseñanza basada en la realización de un trabajo sobre la factibilidad económica y financiera de un proyecto de inversión-financiación para la creación de una empresa.
- Asistencia a conferencias y seminarios.

La lección magistral y la exposición oral facilitan la transmisión de conocimientos teóricos mediante el apoyo de presentaciones en ordenador. Al ser grupos reducidos, esta metodología se utiliza menos que en los grupos que se imparten en español, y a su vez se intenta que los alumnos también aporten sus ideas, de forma que la clase sea más participativa. Los alumnos pueden intervenir cuando lo estimen oportuno durante la exposición del profesor y cuando tengan dudas sobre algún concepto teórico o de vocabulario.

Una vez que se han trasmitido los conocimientos teóricos, se plantean a los alumnos problemas, supuestos y ejercicios prácticos en los que puedan aplicar la teoría previamente desarrollada. Los casos prácticos propuestos deben ser resueltos por el estudiante, bien en grupo o individualmente, y deben ser entregados según

la periodicidad que establezcan los profesores de la asignatura. Se considera una actividad dirigida no presencial. Dichos casos prácticos serán expuestos y debatidos en clase por los alumnos. Preferiblemente se resuelven en grupo de forma que se potencie el trabajo cooperativo.

Otra actividad que deben realizar los alumnos fuera del aula para cubrir las horas de carga de trabajo de los estudiantes consiste en una serie de lecturas complementarias y la realización de presentaciones sobre las mismas. Dichas lecturas se pueden adquirir en la copistería del Centro o bien obtenerse a través de la página web de la asignatura o de la plataforma de enseñanza virtual. Estas lecturas aportan una visión práctica y actualizada de los conceptos teóricos y prácticos desarrollados en clase. Posteriormente, los alumnos, en grupos, presentan el contenido de dichas lecturas al resto de la clase, con el objeto de fomentar el debate sobre la materia.

Como complemento a la teoría y práctica impartida mediante las metodologías previamente descritas, los alumnos deben afianzar los conocimientos mediante la elaboración de un trabajo sobre la factibilidad económica y financiera de un proyecto de inversión-financiación sobre la creación de una empresa real, de libre elección por cada grupo de alumnos. Para ello, y mediante el trabajo en equipo deberán:

1. Buscar una idea de proyecto real de inversión, innovador y rentable, dentro del entorno social y empresarial accesible para el grupo de alumnos.
2. Obtener datos sobre las inversiones en activos necesarios para su implementación, analizando diferentes ofertas existentes en el mercado. Mediante la utilización de Internet y las nuevas tecnologías se facilitará en gran medida esta etapa.
3. Estimar los ingresos y gastos que generará el proyecto, basados en estimaciones reales. Para ello, deberán analizar empresas reales pertenecientes al sector al que pertenezca su proyecto, siendo conveniente planificar alguna visita y entrevista con algún directivo. Los profesores podrán ayudar a buscar los contactos pertinentes.
4. Buscar las fuentes de financiación disponibles. En este punto los profesores plantearán algunos problemas para que los alumnos planteen soluciones a los mismos, permitiendo el aprendizaje basado en problemas.
5. Calcular la rentabilidad bruta de las inversiones.
6. Calcular el coste medio de la financiación utilizada y la resolución de problemas sobre el acceso a la financiación por parte de las empresas en su etapa inicial.

7. Calcular el Valor Actual Neto del proyecto y la factibilidad económica y financiera del proyecto y plantear alternativas posibles en el caso de que existan problemas y el proyecto no sea viable en una primera aproximación.

De forma complementaria los alumnos asisten a varios seminarios durante el curso sobre temas financieros. Uno de ellos trata sobre la operativa en los mercados bursátiles, valoración de empresas e información privilegiada, y se realiza junto a alumnos americanos que estudian negocios dentro del programa *Council on International Educational Exchange*, CIEE, lo que facilita el intercambio de ideas con otras culturas y la práctica del idioma inglés. Otro seminario versa sobre análisis bursátil y situación actual de los mercados financieros nacionales e internacionales, al que asisten otros alumnos y profesionales del sector.

En definitiva, podemos concluir que el hecho de utilizar metodologías activas de enseñanza, como la realización de proyectos y la resolución de problemas sobre la factibilidad económica y financiera de un proyecto de inversión-financiación por parte de grupos de alumnos, nos ha permitido alcanzar los siguientes objetivos:

- Hemos potenciado la conexión entre el aprendizaje adquirido durante las clases presenciales sobre la selección de inversiones y financiaciones y la realidad del entorno empresarial en el que el alumno desarrollará su futura actividad laboral.
- Hemos potenciado las habilidades para la solución de problemas relacionados con la selección de inversiones y financiaciones dentro de la empresa y aumentar las habilidades sociales y de comunicación del alumno, y muy importante, en lengua inglesa, lo que será fundamental para el desarrollo de su actividad profesional.
- Hemos aumentado la autoestima de los alumnos al observar cómo los proyectos que desarrollan pueden ser rentables y viables, y además comunicarlo en inglés.
- Hemos posibilitado el uso de nuevas tecnologías aplicadas a la realización de proyectos y resolución de problemas de forma práctica.
- Hemos mantenido a los estudiantes comprometidos y motivados, estimulando una mayor participación en clase, sobre todo cuando tienen que exponer su proyecto al resto de compañeros.
- Hemos preparado a los alumnos para desarrollar puestos de trabajo en finanzas en los que se requiera el uso de la lengua inglesa. Así, durante la realización del proyecto y la resolución de algún problema han desarrollado una gran variedad de habilidades y de competencias tales como colaboración, planificación de proyectos, toma de decisiones y gestión del tiempo.

6. MÉTODOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS

La evaluación y sus métodos deben tener en cuenta las dificultades de expresión en una lengua extranjera y la circunstancia del reducido tamaño de los grupos. Nosotros hemos preferido en los exámenes utilizar ejercicios y problemas, preguntas cortas y evaluaciones tipo test, a los efectos de evitar la complicación de redacciones largas en inglés. Por otro lado, hemos adoptado el sistema de evaluación continua con varios exámenes parciales y uno final; valorando la asistencia, la participación en clase y las presentaciones de algunos casos o ejercicios propuestos al menos con el 20% de la nota final.

En concreto, las técnicas de evaluación no han sido muy distintas a las utilizadas en la enseñanza en castellano:

- Examen escrito tipo test, de respuesta cerrada o abierta, o cuestiones breves.
- Examen escrito de casos prácticos.
- Resolución y entrega de casos prácticos.
- Participación en clase.
- Asistencia a seminarios y conferencias.

Siendo los criterios de evaluación los siguientes:

1. Ponderación de los exámenes en la calificación global: 80%
2. Participación, entrega de trabajos y/o ejercicios: hasta el 20% de la nota final.
3. Evaluación adicional de lecturas voluntarias y asistencia a seminarios y conferencias: puede suponer hasta un punto adicional a los obtenidos en el examen y la participación, entrega de trabajos y/o ejercicios. En ningún caso la puntuación numérica podrá superar los 10 puntos, ya que el exceso sobre la valoración total de 10 puntos se pierde.

7. PERFIL DEL ALUMNADO

El perfil de nuestros alumnos es mayoritariamente el de un estudiante español, que ha cursado el bachillerato en España, y con un nivel medio de inglés. No obstante, comparativamente al porcentaje total de alumnos matriculados en todos los grupos de la asignatura, también hay bastantes estudiantes extranjeros o bien españoles pero de origen extranjero, residentes en España y que han cursado sus estudios también en España. En comparación al número de alumnos matriculados,

el porcentaje de estos alumnos es más alto, lo que muestra el interés de los mismos por una carrera más internacional. Finalmente, también hay estudiantes extranjeros del programa Erasmus. Dado que el nivel de inglés de los estudiantes europeos es muy alto generalmente se podría pensar que elegirían asignaturas en inglés, no obstante muchos de ellos prefieren cursar la asignatura en español para perfeccionar la lengua, por lo que el número de estos alumnos no es demasiado elevado en nuestras clases. De igual forma, los alumnos Erasmus suelen elegir más asignaturas optativas que troncales y obligatorias, como es el caso de Dirección Financiera.

Curiosamente hemos detectado que los mejores alumnos y los más motivados, a pesar de ser minoría, suelen ser los de origen extranjero. Concretamente, las matrículas de honor concedidas en cursos anteriores y, previsiblemente, la del presente curso 2008/09 han sido y será para alumnos de origen extranjero.

Por otra parte, el número de alumnos matriculados aumenta cada año. De 16 alumnos que había el curso 2006/07, se paso a 23 el curso 2007/08 y a 32 el curso 2008/09.

Con relación a los resultados obtenidos podemos comprobar que son mejores que la media de la asignatura en español, lo que muestra que el hecho de tener grupos reducidos mejora la docencia. No obstante, cabe la posibilidad de que el nivel general de los alumnos que asisten a este grupo sea superior a la media (no tenemos datos sobre este punto). En concreto, el porcentaje de aprobados por curso sobre el total de alumnos matriculados fue en torno al 75% de los alumnos de inglés frente al 50% de total de la asignatura tanto en el curso 2006/2007 como 2007/2008.

8. CONCLUSIONES

La conclusión más importante de todo lo expuesto es que consideramos muy positiva la iniciativa de impartición de la asignatura de Dirección Financiera en inglés y los resultados obtenidos. Sin embargo, queda mucho por hacer en la formación del profesorado, por lo que no se deberían regatear los medios, que por otro lado no son demasiado onerosos. Creemos que hay que dar la oportunidad a otros profesores de la asignatura para que, sin merma de la calidad de la enseñanza, se atrevan a impartir algunas sesiones y se vayan incorporando a la enseñanza en inglés, mejorando previamente su formación al respecto. Asimismo es de esperar que mejore el conocimiento de la lengua inglesa por parte de los alumnos matriculados y que se motive a la "demanda potencial" para que se decidan por este tipo de enseñanza. Otras conclusiones particulares pueden deducirse de cada uno de los epígrafes de este informe. En resumen, queremos finalizar concluyendo que la experiencia ha sido satisfactoria y debe ser continuada.

12

LA ENSEÑANZA EN LENGUA INGLESA MEDIANTE EL ENTORNO DE APRENDIZAJE MOODLE. EL CASO DE INFORMÁTICA APLICADA A LA GESTIÓN DE LA EMPRESA

M.ª del Rocío Martínez Torres
Francisco Javier Quirós Tomás
Departamento de Administración de Empresas y Comercialización e Investigación de Mercados (Marketing)

1. Introducción 168
2. Enseñanza asistida por ordenador 169
3. Enseñanza basada en proyectos 171
4. Ventajas y dificultades 173
5. Conclusiones 175
6. Agradecimientos 175
7. Referencias 175

Resumen

En el presente trabajo se recoge la experiencia pionera del uso de un entorno de aprendizaje aplicado a la impartición en lengua inglesa de la asignatura *Informática Aplicada a la Gestión de la Empresa*. El objetivo era conseguir, mediante una enseñanza basada en proyectos, una mayor participación activa en la asignatura por parte del estudiante, a la vez que desarrollar competencias difíciles de obtener mediante otros medios docentes y necesarios para su desarrollo como futuros profesionales. Finalmente, se incluyen las ventajas y dificultades encontradas en la experiencia fruto de la experiencia vivida.

1. INTRODUCCIÓN

La relación educativa aparece como un elemento básico para el futuro desarrollo de la sociedad, manifestándose como una combinación en la que destacan dos procesos fundamentales: enseñar y comunicar. Al objeto de alcanzar la comprensión de los mismos se hace necesario tener en cuenta tanto los elementos componentes de la relación educativa —docente y discente— como las condiciones y entorno actuales en que ésta se desarrolla.

El desarrollo de un aprendizaje efectivo exige, por lo tanto, que el alumno posea una actitud favorable hacia la materia objeto de estudio, pues ello condicionará su motivación para abordarla. El estudiante debe ser consciente de que la formación del individuo es una tarea permanente a lo largo de su vida, y no sólo una actividad universitaria que finaliza con la obtención de un título (*European Commission*, 2001). De acuerdo con esto, el estudiante universitario es, cada vez más, responsable de su propia formación, que pasa de forma progresiva de ser una actividad centrada en la enseñanza a ser propiamente una actividad de aprendizaje (Michavila *et al.*, 1998). Dicho aprendizaje surge de la interacción personal del alumno y el medio donde se desarrolla, ya que su formación no se consigue únicamente en el aula.

Por otra parte, todo profesor universitario debe ser un administrador eficiente y eficaz en la gestión del proceso de enseñanza, sobre todo si es profesor de temas empresariales o de negocios, ya que "para los estudiantes de temas empresariales, las probabilidades de llegar a ser buenos administradores son mayores si ven un modelo de gestión eficiente" (Grever y Wilkins, 1986, 5). Sin embargo, el'ámbito docente del profesor universitario no debe reducirse a las actividades que exclusivamente realizan cuando están con sus alumnos, sino que también deben incluirse toda una serie de elementos tales como cuándo enseñar, con qué objetivos, cómo enseñar, etc.

Actualmente, las profundas reformas que el marco de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior establecen invitan al docente a una profunda reflexión sobre las metodologías más adecuadas al futuro sistema ECTS. El uso adecuado o no de los instrumentos didácticos en la relación educativa condiciona en numerosas ocasiones los resultados de la misma. Gran parte de los contenidos que se enseñan dependen de los medios que el docente utiliza para transmitirlos.

La exposición de este trabajo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, y dado que hemos hecho uso de una plataforma informática de aprendizaje para el desarrollo de la asignatura, dedicamos una sección al análisis de la enseñanza asistida por ordenador. A continuación, en el siguiente epígrafe, profundizamos en la metodología de enseñanza utilizada. Finalmente y previo a la exposición de las conclusiones, mostramos las principales ventajas y dificultades encontradas.

2. ENSEÑANZA ASISTIDA POR ORDENADOR

Los sistemas de enseñanza asistida por ordenador (CAI, *Computer Assisted Instruction*) empezaron a introducirse en EEUU a finales de los años cincuenta y se desarrollaron, especialmente a partir de 1959, cuando el lenguaje Basic comenzó a utilizarse en la programación de software educativo. A finales de los años sesenta, la experimentación se extendió también a Canadá y a algunos países de Europa Occidental, especialmente en Inglaterra y Francia.

Como consecuencia de este nuevo escenario, la educación se está enfrentando con nuevos problemas y el replanteamiento de otros antiguos. Por un lado, preparar a las personas para que puedan situarse en la nueva realidad y puedan extraer provecho intelectual y material de los nuevos instrumentos tecnológicos y, por otro lado, utilizar esos mismos instrumentos para alcanzar el objetivo fijado.

Concretamente en nuestra materia, *Informática Aplicada a la Gestión de la Empresa*, la enseñanza asistida por ordenador juega un papel fundamental en la práctica, aún existiendo una manifiesta escasez de medios informáticos (*software* sobre todo) en nuestra Universidad. Existen ciertas objeciones a este método por considerarse que se fomenta por esta vía un aprendizaje en solitario. No obstante, aun cuando el alumno pase largos momentos frente a un terminal, esto no implica siempre soledad; el alumno se siente acompañado por sus propias motivaciones y por las que le suscita el sistema, pudiendo interactuar cibernéticamente con otros estudiantes.

Las ventajas esenciales del sistema de enseñanza asistida por ordenador, que vienen a justificar su introducción en el proceso de docencia, son varias. Así, por ejemplo, podríamos hablar de la posibilidad de desarrollar una enseñanza más individualizada. Ésta, a su vez, puede ser más objetiva, al conseguir eliminar los juicios subjetivos, tanto en el método de enseñanza como en las apreciaciones. Asimismo, aumenta la posibilidad de desarrollar un aprendizaje interactivo, al estar los programas basados en la concepción del aprendizaje (método de la pregunta-respuesta), así como la adaptación del aprendizaje a la velocidad del alumno, al posibilitarle la elección de su ritmo de trabajo. Otras ventajas a tener en cuenta serían la reducción del tiempo de aprendizaje; las posibilidades de diseñar evaluaciones instantáneas y de autocontrol; gran difusión de las lecciones contenidas a un coste relativamente bajo; seguimiento de las clases de un elevado número de alumnos desde cualquier distancia.

Los Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS: *Learning Management Systems*) hacen referencia a aquellas aplicaciones informáticas y/o tecnologías basadas en páginas web utilizadas para gestionar procesos específicos de aprendizaje, es decir, planificar, organizar, dirigir y controlar dichos aprendizajes (Bocij *et al.*, 2002).

El uso cada vez más acentuado de estos Sistemas de Gestión del Aprendizaje se debe, entre otras razones, a las ventajas percibidas del mismo, tanto por parte de los estudiantes como de los profesores. Los primeros, porque gozan de las características interactivas proporcionadas por el sistema (discusiones, vídeo-conferencias, foros, etc.). Los instructores, porque se les proporciona un medio para crear y distribuir contenido, monitorizar la participación del estudiante y valorar su rendimiento. Estas ventajas han sido posibles gracias al desarrollo de los sistemas SCORM (*Shareable Content Object Reference Model*), es decir, un conjunto de especificaciones que anima a conseguir la estandarización de los Sistemas de Gestión del Aprendizaje. Basándose en dichos sistemas SCORM nos encontramos con el entorno de aprendizaje *Moodle*, entorno que se utilizó para impartir la asignatura *Informática Aplicada a la Gestión de la Empresa* en lengua inglesa.

Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) es una aplicación informática de libre difusión (*Open Source software*) que permite la creación y dirección de cursos on-line a través de la inserción de distintos módulos (Williams, 2005).

Moodle está basado en la filosofía de aprendizaje "pedagogía construccionista social", es decir, ayuda a concentrarse en las mejores experiencias para aprender desde el punto de vista de los estudiantes, en vez de limitarse simplemente a proporcionarles la información que se cree necesitan saber. El hablar de esta filosofía nos lleva a comentar cuatro conceptos clave:

1. Constructivismo: Perspectiva que mantiene que las personas construyen de manera activa nuevo conocimiento cuando interactúan con su entorno (es decir, datos => información => conocimiento)
2. Construccionismo: El aprendizaje tiene lugar de manera efectiva cuando alguien construye algo para los demás a través de la experiencia, como ocurre cuando alguien pinta un cuadro, habla, explica, etc.
3. Constructivismo social: Extiende las ideas previas (constructivismo y construccionismo) a un grupo social, permitiendo crear un significado compartido, de manera colaborativa, generando una pequeña cultura.
4. Conectado y Separado: Ambas ideas hacen referencia a dos comportamientos que profundizan en los factores motivadores de los individuos en cualquier discusión. Así, un comportamiento separado es cuando alguien trata de basarse en hechos objetivos y tiende a defender sus propias ideas utilizando la lógica para encontrar agujeros en las ideas del oponente. Por otra parte, un comportamiento conectado utiliza una aproximación más empática, de manera que el individuo acepta la subjetividad, tratando de escuchar al oponente y hacerle preguntas en un intento de entender su punto de vista.

Teniendo en cuenta esta filosofía, cabe decir que el trabajo del "profesor" como "la fuente del conocimiento" cambia para ser "el que influye" como modelo, conectando con los estudiantes de una forma personal que dirija sus propias necesidades de aprendizaje, y moderando debates y actividades de forma que guíe al colectivo de estudiantes hacia los objetivos docentes de la clase. Cualquiera que utiliza dicho entorno de aprendizaje se le considera un Moodler.

Para el caso concreto que nos atañe, se instaló dicha plataforma de aprendizaje en la EUEE, utilizando como servidor uno de los ordenadores de la Biblioteca de Empresariales. En dicha plataforma se creó un curso con el nombre de la asignatura y se dio de alta a todos los estudiantes matriculados en la misma. El diseño de lo cursos permite distintos formatos, aunque nosotros utilizamos el formato por temas. En cada uno de estos temas incluimos las presentaciones de la materia a impartir, las actividades a realizar de manera obligatoria por parte del alumno y actividades optativas de apoyo, lecturas de interés relacionadas con el tema, enlaces de interés, foro relacionado con el tema. Cabe mencionar que la participación en los foros fue prácticamente nula durante el primer año de la experiencia, por lo que en cursos posteriores se decidió eliminarlos y crear un único foro, común a toda la asignatura.

Algunas de las ventajas inmediatas del uso de la plataforma se observa con la entrega de las actividades de carácter obligatorio a través de la misma, pues supuso un ahorro en papel, en espacio y en tiempo, o incluso también con la información dada a los alumnos, la cual les llegaba de manera rápida y actual a través de los "anuncios emergentes" que se podían insertar. Por ejemplo, cambio de horarios de tutorías, cambios de aulas, convocatorias de exámenes, fechas de entrega de actividades, etc. podían darse a conocer rápidamente a través de la plataforma, sin necesidad de tener que desplazarse al centro, o estar en presencia de los estudiantes.

3. ENSEÑANZA BASADA EN PROYECTOS

La metodología de enseñanza más utilizada actualmente por el profesorado en nuestras Universidades es alguna de las variantes de la clase magistral, fundamentalmente mediante el uso de pizarra o de proyecciones de presentaciones realizadas por ordenador. No obstante, es claramente conocido y reconocido por la mayoría de los docentes la existencia de alternativas metodológicas mucho más eficaces de cara a la consecución de los objetivos o competencias que se hayan seleccionado para una determinada asignatura (Martínez *et al.*, 2004). De entre todas ellas destacan con especial fuerza las relacionadas con las nuevas tecnologías (De Pablos *et al.*, 1992).

No se trata de utilizar el método más novedoso o el más sencillo. El docente competente, en palabras de Grever y Wilkins (1986, 55), es "creativo, entusiasta y utiliza una variedad de recursos para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes y para obtener los resultados deseados de aprendizaje". De ello se deduce que es conveniente, en gran parte de los casos, hacer uso de una cierta combinatoria metodológica adecuada a cada disciplina y circunstancias del entorno. Junto a la clásica lección magistral, a veces es útil combinar otras metodologías de enseñanza, como aquella basada en proyectos, o también denominada realización de estudios y trabajos de investigación.

La enseñanza basada en proyectos contribuye en gran medida a la formación del alumno, ya que bajo la dirección del profesor, estimulan la investigación y el desarrollo científico. El objetivo de este método didáctico es que el alumno, de forma individual o en grupo, integre todos los conceptos e ideas que aparecen a lo largo del curso, así como que relacione tales conceptos con la realidad empresarial, es decir, que profundice sobre un tema monográfico bajo la supervisión del profesor.

Para que los trabajos estén bien enfocados y desarrollados, la tarea del profesor es indispensable, debiendo existir un contacto más o menos permanente y estrecho entre profesor y alumno a lo largo de su realización. Dicho contacto facilita tanto la labor docente en general como la evaluación del aprendizaje en particular. Junto a esto es importante que los trabajos sean expuestos no sólo al profesor, sino también al resto de compañeros. De esta forma el alumno realizará un esfuerzo de comunicación y de síntesis, buscando la fluidez en el uso de conceptos y terminología propia de nuestra área de conocimiento, favoreciendo la participación de los demás alumnos a través del intercambio de opiniones.

En el caso concreto de la asignatura *Informática Aplicada a la Gestión de la Empresa* impartida en lengua inglesa, los distintos estudiantes, tras haber aprendido el objetivo y uso de los distintos programas informáticos enseñados en la misma, tuvieron que desarrollar un trabajo consistente en la aplicación de uno de los programas aprendidos. Posteriormente, deberían exponer al resto de la clase el mismo y fomentar la discusión.

De entre una lista de temas a tratar, los estudiantes debían seleccionar uno y, en grupo de máximo tres personas, realizar un pequeño "trabajo de investigación", en el que no sólo debían buscar y analizar los datos, sino también profundizar en el tema elegido.

La experiencia ha demostrado que el funcionamiento del grupo y el resultado final es mejor si son los mismos estudiantes quienes eligen los propios miembros del equipo.

4. VENTAJAS Y DIFICULTADES

Las principales ventajas se derivan tanto de la utilización del método de enseñanza como del propio funcionamiento del entorno.

Podemos destacar, en primer lugar, una ventaja derivada de la evaluación que este método permite realizar del conocimiento de los estudiantes. Tal y como expone el profesor Díaz (1993, 113): "La cultura evaluativa universitaria fomenta la evaluación escrita frente a lo que podemos denominar evaluación hablada. Esto es debido, en muchos casos, al número de alumnos que tenemos en las aulas y, en otros, porque nos da mayor seguridad dado que, por tradición, cumple los requisitos institucionales". Las críticas a los exámenes han señalado que éstos favorecen un aprendizaje superficial, reflejan habilidades de redacción más que el dominio real de las materias, no posibilitan la demostración de capacidades pare el desempeño de actividades profesionales, no miden competencias para el trabajo en grupo, el liderazgo, o raramente valoran la creatividad y el pensamiento divergente (McDowell *et al*., 1999). Sin embargo, la enseñanza basada en proyectos permite valorar una variedad de conocimientos, destrezas y capacidades aplicadas por el alumno, en nuestro caso, como consecuencia de esa búsqueda de información, tratamiento de datos, utilización de distintos programas informáticos, establecimiento de conclusiones para tomar decisiones una vez analizados los datos, exposiciones orales en público, etc.

Otra gran ventaja de este método de enseñanza es que se presta a la realización en grupo, favoreciendo el trabajo cooperativo. Dicha cooperación entre los estudiantes se llega a conseguir incluso gracias al uso del entorno de aprendizaje Moodle, que les permite estar en contacto, aun cuando físicamente no lo están.

Asimismo, se admite el uso para la evaluación continua. Moodle facilita en gran medida dicha evaluación, permitiendo al profesor incluir comentarios valorativos que hacen consciente al estudiante de sus progresos y le guían en el aprendizaje.

También merecen destacar las ventajas propias del uso del entorno Moodle, (Martínez *et al*., 2008):

1. Fácil diseño de los cursos. No se precisa tener un elevado conocimiento informático para diseñar los cursos.
2. Los estudiantes tienen fácil acceso a los recursos del curso: transparencias, lecturas, enlaces, contactar con otros participantes del curso (estudiantes y profesor), etc.
3. El profesor puede hacer un fácil seguimiento del trabajo de los estudiantes: tiempo de acceso de cada estudiante, recursos utilizados por los estudiantes, corrección y puntuación de los trabajos realizados por los estudiantes, etc.

4. El profesor puede fácilmente contactar con estudiantes y puede tenerles informados de cualquier novedad haciendo uso del módulo de noticias.

Finalmente, señalar algunas de las ventajas percibidas por los estudiantes:

1. Uso de un entorno de aprendizaje novedoso e interesante.
2. Facilidad de uso de Moodle.
3. Diseño adecuado del curso, consiguiéndose una mayor interactividad del estudiante con el mismo.
4. Satisfacción personal al haber sido capaz de llevar a cabo una pequeña investigación, mediante la cual habían aprendido a tomar decisiones a partir del resultado derivado del tratamiento de los datos recogidos.
5. Posibilidad de trabajar con estudiantes de otros países. Este es un curso en el que se matriculan bastantes estudiantes Erasmus (este cuatrimestre el 30% de los estudiantes matriculados en la asignatura eran Erasmus) gracias a la posibilidad de poder practicar un segundo idioma, además del que han venido a aprender.

Las principales dificultades encontradas en el desarrollo de este curso basado en proyectos han tenido su origen, por una parte, en la motivación de los estudiantes y, por otra, en cuestiones de naturaleza informática.

En cuanto a la primera de las cuestiones, nos encontramos con estudiantes temerosos y desconfiados ante lo desconocido, que se cuestionaban la utilidad de todo lo que se hacía y el cómo se hacía. A medida que el curso avanzaba, adquirieron un mayor conocimiento, lo que les permitió aumentar la confianza en sí mismos y en el sistema de aprendizaje y evaluación que se estaba llevando a cabo.

En relación a las dificultades de naturaleza informática encontradas, merece la pena destacar la necesidad de añadir al entorno de aprendizaje Moodle nuevos módulos que no aparecen en la versión básica inicial, como por ejemplo, el módulo "Encuesta php", que permite hacer encuestas diseñadas por uno mismo para recoger datos.

Otro de los problemas encontrados son de naturaleza técnica, pues al no haber ningún encargado especialista en la Universidad, era el propio profesor el que debía solventar estos problemas.

5. CONCLUSIONES

La descripción de la presente actividad nos ha llevado a hacer un alto en el camino y reflexionar sobre la bondad y pertinencia de la labor que desempeñamos con nuestros estudiantes en lengua inglesa.

Pensamos que, teniendo en cuenta el nuevo marco de enseñanza en el que nos encontramos inmersos, era obligado hacer un cambio en la metodología de enseñanza con respecto a lo que tradicionalmente se venía haciendo, de manera que decidimos sustituir la clase magistral y la evaluación final por una metodología de enseñanza basada en proyectos y una evaluación continua de los conocimientos. Por supuesto, dada la masificación en las aulas, este cambio de metodología no es siempre viable. Es por ello por lo que aprovechamos la oportunidad que se nos brindó con la impartición de estas asignaturas en grupos tan reducidos.

Asimismo, dado que nos encontramos en una Era caracterizada por el masivo uso que se hace de las TICs, es obligado también familiarizar al alumnado con las mismas, reduciéndoles la ansiedad que a veces les provoca el acercarse a un ordenador. De ahí el interés por utilizar plataformas informáticas de enseñanza como Moodle o, como actualmente hacemos WebCT.

6. AGRADECIMIENTOS

Gracias al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla por haber apoyado los proyectos "Diseño de una metodología docente basada en el entorno Moodle para la asignatura 'Informática Aplicada a la Gestión de Empresas', impartida en Lengua Inglesa," y "Realización de una enseñanza basada en proyectos con supervisión y monitorización desde Moodle", dentro del *Programa de Ayuda a la Docencia para la Innovación*, que hicieron posible el desarrollo de esta enseñanza basada en proyectos utilizando este entorno informático de aprendizaje.

7. REFERENCIAS

Bocij, P., Chaffey, D., Greasley, A. y Hickie, S. (2002): *Business Information Systems. Technology, Development and Management for the e-business*. England, Prentice Hall

De Pablos, J. y Gortari, C. (1992): *Las Nuevas Tecnologías de la Información en la Educación*. Sevilla, Alfar, S.A.

Díaz, M. D. (1993): "Evaluación participativa en la Universidad: una aventura formativa", *Revista de Enseñanza Universitaria*, 6.

European Commission (2001): *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Communication from the Commission. Directorate-General for Education and Culture, Directorate-General for Employment and Social Affairs. November

Grever, J. y Wilkins, M. (1986): The creative business teacher: utilizing overlooked resources for classroom management. Business Forum, 40, 8.

Martínez, M.R., Toral, S.L., Rufino, J.I., Barrero, F. y Gallardo, S. (2008): "Diseño de una metodología docente basada en el entorno de Moodle para la asignatura: Informática Aplicada a la Gestión de la Empresa, impartida en lengua inglesa", *Experiencia de Innovación Universitaria (II). Curso 2005/2006*, Colección "Innovación y Desarrollo de la Calidad de la Enseñanza Universitaria" nº 15. Ed. ICE, Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías, Universidad de Sevilla.

Martínez, M.R., Periáñez, R. y Moreno, C. (2004): "La evaluación de las innovaciones docentes a través del Concept Mapping". *La Universidad de Sevilla y la Innovación Docente*. Sevilla, ICE. Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías. Universidad de Sevilla.

Mcdowell, L. y Sambell, K. (1999): *The experience of innovative assessment: student perspectives*, en Brown, S. y Glasner, A. (Eds.) Assessment Matters in Higher Education.

Williams, B. C. (2005). *Moodle. For Teachers, Trainers and Administrators*. Boston http://moodle.org.

13

ANÁLISIS DE LA ADAPTACIÓN DE ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN A LA ENSEÑANZA EN LENGUA INGLESA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNO

Francisco Javier Quirós Tomás
M.ª del Rocío Martínez Torres
Departamento de Administración de Empresas y Comercialización e Investigación de Mercados (Marketing)

1. Introducción 178
2. Características del alumnado de la asignatura 179
3. Metodología docente 180
4. Punto de vista del alumnado 184
5. Conclusiones 189
6. Referencias 190

Resumen

Ante los retos que supone la enseñanza en una lengua extranjera y el necesario proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, la metodología docente de la asignatura Administración y Dirección en idioma inglés ha nacido adaptada desde el primer momento a este nuevo marco normativo a nivel europeo. Para comprobar la aceptación de la metodología por parte del alumnado y llevar a cabo las medidas correctivas pertinentes previas a la extensión futura de este sistema u otro similar a la enseñanza en español de la asignatura, se ha analizado la opinión al respecto de los alumnos mediante un cuestionario cuyos resultados se comentan en el presente trabajo.

1. INTRODUCCIÓN

La asignatura Administración y Dirección es una asignatura perteneciente a la Diplomatura de Empresariales de la Universidad de Sevilla, impartida en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales. La docencia se desarrolla durante el primer semestre del segundo año de la carrera. Su estudio es obligatorio para todos los alumnos que cursan la Diplomatura, según se recoge en el plan de Estudios. La asignatura consta de 9 créditos (6 teóricos y 3 prácticos). Es impartida en el presente curso 2008-2009 en 9 grupos, uno de ellos en lengua inglesa, por seis profesores del Departamento de Administración de Empresas y Marketing de la Universidad de Sevilla.

La docencia en lengua inglesa se imparte en uno de los grupos de mañana por los dos profesores firmantes del presente trabajo desde su inicio, en el curso 2004-2005, hasta la actualidad. La docencia en lengua inglesa forma parte del esfuerzo que realizan la Dirección de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales y la Universidad de Sevilla para adaptarse a los nuevos retos que depara la sociedad, como los cambios en los sistemas docentes, la siempre necesaria adecuación de los conocimientos y capacidades de los alumnos tanto a las demandas del mercado de trabajo como a los cambiantes paradigmas científicos y a las nuevas tecnologías, o los nuevos hábitos sociales como la creciente movilidad estudiantil a nivel internacional.

Respecto al primer factor, los cambios en el sistema docente universitario, está previsto que en el curso académico 2009-2010 entre en vigor el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos o sistema ECTS, siguiendo la Declaración de Bolonia de 1999 así como los Comunicados de Praga (2001), Berlín (2003) y Bergen (2005). Esto implica la adaptación en la metodología docente, pasándose de un sistema centrado en la lección magistral y la transmisión de conocimiento a uno donde prime la participación del alumnado y que esté centrado en el desarrollo de sus competencias.

Entre las competencias que los alumnos deben adquirir a lo largo de sus estudios destacan la habilidad para la comunicación en diversas lenguas, destacando el idioma inglés. Así, los oferentes de empleo aprecian una necesidad generalizada de que los trabajadores con estudios universitarios comprendan y puedan expresarse correctamente en inglés tanto de forma oral como escrita (Martínez, 2009). Siendo uno de los principales objetivos de la Universidad el preparar a los futuros graduados para obtener una satisfactoria y productiva vida laboral, la enseñanza en idioma inglés debe formar parte de la oferta universitaria, como ya ocurre en la actualidad en niveles educativos previos.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), por su parte, tiene entre sus objetivos facilitar el tránsito de profesores, estudiantes y profesionales entre los países miembros. La Universidad deberá estar cada vez más preparada para recibir a estudiantes que hablan poco o nada de español, y para formar estudiantes de intercambio (como Erasmus), que puedan salir al extranjero y seguir estudios en inglés en universidades de otros países (Giráldez y Fernández, 2009).

Esto no es una novedad, pues desde hace tiempo cada vez más universitarios extranjeros vienen a España, al igual que los españoles van al extranjero con el fin de complementar sus estudios. Desde hace aproximadamente 15 años las universidades españolas están recibiendo un gran número de estudiantes extranjeros procedentes de los diversos países de la Unión Europea. Se trata de estudiantes de español como segunda lengua que acuden a España para estudiar en una universidad española por un período de tiempo limitado, generalmente en el marco de un programa de intercambio (Erasmus, Socrates, Tempus, etc.). Son estudiantes, en contexto de inmersión, que estudian español no como un fin, sino como un medio para aprovechar la experiencia educativa y cultural que la universidad española les ofrece (Escribano, 2008).

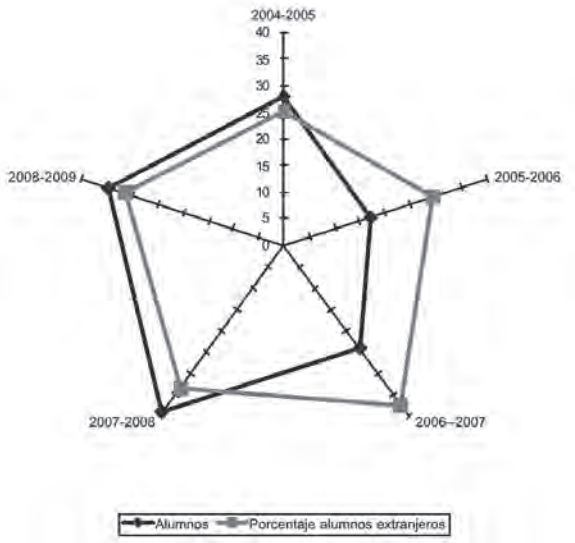
2. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO DE LA ASIGNATURA

La adaptación de la metodología docente aplicada en la asignatura a la enseñanza de la misma en lengua inglesa requiere tener en cuenta, entre otros factores, las características de la población que la va a recibir, pues esta enseñanza implica un cambio tanto en la tipología del alumnado como en su cuantía.

Respecto a la cifra de alumnos, la asignatura Administración y Dirección viene contando con una media de 900 alumnos anuales (885 matriculados en el curso 2008-2009). En el curso actual el número de alumnos matriculados en el grupo de lengua inglesa ha sido de 35. Por tanto, solamente el 4% de los alumnos recibieron enseñanza en idioma inglés. Esto hace que exista una manifiesta diferencia en el tamaño de los grupos. Frente a una media de 110 alumnos por clase en las impartidas en español, el grupo en lengua inglesa contaba con prácticamente un tercio de esa cifra.

Pese a ser un grupo poco numeroso, se debe indicar que el número de alumnos viene siendo creciente, pues se pasa de un mínimo de 17 alumnos en el curso 2005-2006 a un total de 39 en el 2007-2008, como se puede apreciar en el Gráfico 1, habiéndose cubierto el total de plazas ofertadas tanto en el pasado curso como en el actual.

Gráfico 1 – Alumnos de Administración y Dirección en lengua inglesa



Si se analiza la tipología del alumnado, se puede apreciar una clara diferencia entre los alumnos en lengua inglesa y los de lengua española. El número de alumnos extranjeros es muy superior a la media de la Escuela y de la asignatura. Así, el porcentaje de Erasmus en el grupo de lengua inglesa oscila entre el 25% del primer año y el 35% del tercero en que se ha impartido (Gráfico 1). Entre ellos destacan por su número los alumnos procedentes de la Republica Checa, habiendo pasado por el grupo alumnos ingleses, alemanes, holandeses, franceses, etc. También se han matriculado en el mismo estudiantes de origen extraeuropeo como marroquíes, sirios e incluso un chino. La mayoría de ellos escogen el grupo con docencia en lengua inglesa por considerar que su nivel de inglés es superior al de español, motivo por el cual esperan tener mayor facilidad para obtener unas calificaciones similares a las obtenidas en sus países de origen.

Respecto a los alumnos españoles, estos deben pasar una prueba de conocimientos de idioma inglés el primer año en que deciden cursar sus estudios en esta lengua, siendo relativamente pocos los que se atreven a ello debido al generalmente escaso dominio de esta lengua.

3. METODOLOGÍA DOCENTE

La incorporación de asignaturas en otro idioma conlleva una serie de cambios en los planes de estudios, en las formas de evaluación, en las estrategias metodológicas, en los recursos necesarios, etc. Por tanto, la propuesta no es

factible únicamente con el consenso de profesores y alumnado, sino que el proceso requiere diálogo con departamentos, decanatos y demás instituciones universitarias hasta conseguir un acuerdo final (Aguado, 2005).

En lo referente a la metodología docente, ante la prevista implantación del sistema ECTS para el curso 2009-2010, los profesores de la asignatura decidimos seguir desde el principio los postulados propios del sistema ECTS, dando por tanto prioridad a la participación por parte del alumnado sobre la lección magistral. Esta metodología se ha ido refinando, ajustando y perfeccionando curso a curso. Ello ha permitido al profesorado adquirir unos conocimientos que serán muy valiosos para la futura implantación del ECTS en el conjunto de la enseñanza universitaria.

La metodología docente se basa en el empleo de tres clases de dos horas cada una para cada una de las diez unidades que componen la asignatura, reservándose las últimas tres clases para la exposición de un trabajo individual por cada uno de los alumnos.

Previo al inicio de cada una de las unidades, los alumnos tienen a su disposición tanto en la red de enseñanza virtual de la Universidad de Sevilla, como en copistería, una serie de apuntes, casos, lecturas y otra información relevante que serán empleadas con posterioridad en las clases, bajo la forma de un cuadernillo por cada uno de los temas.

En la primera clase correspondiente a cada unidad se realiza una aproximación a los conocimientos a impartir. La clase se inicia con un somero repaso del vocabulario específico del tema para a continuación analizar, mediante un coloquio, los conocimientos de partida de los alumnos sobre el tema objeto de enseñanza. Con posterioridad se realiza algún trabajo en grupo, lectura o caso mediante el cual los alumnos inician su familiarización con el contenido de la unidad didáctica.

La segunda clase adopta la forma de una lección magistral, centrada en el contenido teórico del tema, con el apoyo de presentaciones dinámicas en soporte informático. Durante la tercera y última clase correspondiente a la unidad se procede a la evaluación de los conocimientos, tantos teóricos como prácticos, adquiridos por los alumnos, así como a una ampliación y consolidación de los mismos mediante la corrección en clase de un supuesto práctico y alguna lectura o actividad complementaria.

Las últimas tres clases del curso se dedican a la exposición por parte de los alumnos de un trabajo individual (*individual report*), que es evaluado conjuntamente por los dos profesores que imparten la asignatura en lengua inglesa.

Durante todo el proceso de enseñanza la participación del alumnado es muy importante. Con ello se consigue una mejor adaptación al sistema de competencias profesionales, tanto generales como especificas, recogidas en el Libro Blanco del

Título de Grado en Economía y Empresa de la ANECA (2004), así como el desarrollo de su capacidad de expresión en lengua inglesa tanto oralmente como por escrito.

3.1. Sistema de evaluación

El sistema de evaluación va ligado a la metodología empleada en la enseñanza de Administración y Dirección en lengua inglesa.

La evaluación del alumno se hace mediante un sistema mixto de evaluación continua y evaluación final.

La evaluación continua se lleva a cabo principalmente en la tercera clase dedicada a cada uno de los temas. En ella se hace una doble valoración de la adquisición de conocimientos por parte del alumnado. Se comprueban los conocimientos teóricos mediante un pequeño test y los prácticos mediante la realización de un caso.

El test consiste en que el alumno debe completar la información que previamente los profesores han sustraído de cuatro de las diapositivas que se han empleado como soporte en la clase teórica (segunda de cada unidad) y que están disponibles en el dossier del tema.

El caso, por su parte, consiste en una aplicación práctica (*case application*) que los alumnos deben leer en casa, contestando con posterioridad una serie de preguntas incluidas en la misma. Dicho caso se recoge por el profesorado al inicio de la clase y se corrige durante la misma con la participación activa del alumnado. Posteriormente, el profesor puntúa cada uno de los casos entregados.

La participación de los alumnos se considera tan relevante, tanto a la hora de adquirir conocimientos mediante la discusión activa en clase como a la hora de desarrollar sus habilidades de expresión oral, tanto en general como en lengua inglesa, que los profesores de la asignatura consideran que esta participación activa debe formar parte de la propia evaluación del alumnado y como tal la contemplan.

La evaluación continua se ve complementada con dos métodos de análisis de los conocimientos adquiridos por el alumno aplicados al final del periodo docente. El primero es un trabajo individual y el segundo el examen final.

El trabajo individual (*individual report*) consiste en el análisis de una empresa real. Este análisis tiene como objeto la búsqueda de datos que avalen los conocimientos teóricos impartidos en clase. Así, por ejemplo, se debe analizar la estrategia de la empresa, sus sistemas de motivación y liderazgo, su comportamiento ético, sus sistemas de control, etc. Para ello se les suministra a los alumnos a principios de curso un listado de empresas. Cada alumno debe escoger una de

ellas y escribir un pequeño ensayo de unas 5.000 palabras centrándose en la aplicación práctica de la teoría expuesta en clase al caso particular de su empresa. Con ello el alumno desarrolla sus capacidades de búsqueda, análisis y síntesis de información relevante a la vez que consolida los conocimientos adquiridos y comprueba de primera mano la validez de la información teórica suministrada en clase. Estos trabajos deben ser expuestos oralmente durante las tres últimas clases del curso, recomendándose el uso de soporte informático para ello.

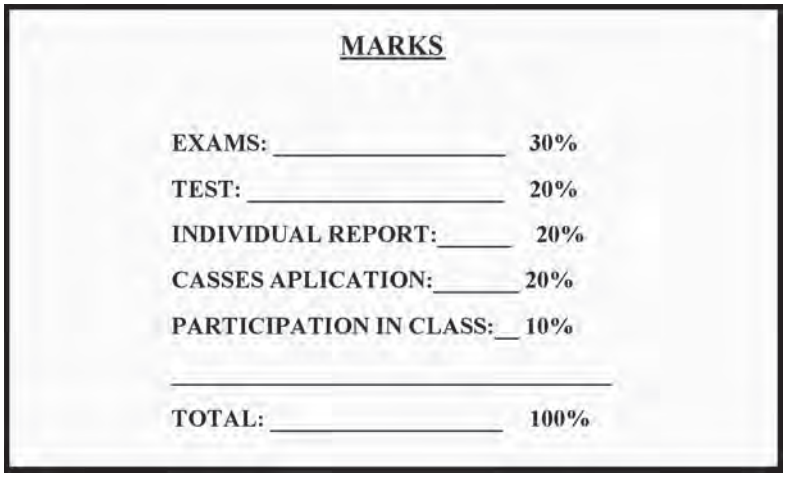
El examen consta de dos partes claramente diferenciadas. Un test de respuestas múltiples en el que únicamente una de ellas es correcta y un caso similar a los casos prácticos que se han realizado en cada uno de los temas.

En resumen, la evaluación del alumnado se desarrolla a través de cinco métodos complementarios:

- Examen final (uno al final del curso)
- Tests semanales (diez, uno por tema)
- Casos prácticos semanales (diez, uno por tema)
- Trabajo individual (uno al final del curso)
- Participación en clase (a lo largo de todo el curso)

La ponderación de cada uno de los métodos de evaluación sobre la nota total se expone en la Figura 1.

Figura 1 – Sistema de evaluación



Como se puede apreciar, la evaluación continua aporta el 50% de la nota (participación 10%, casos prácticos 20% y test 20%), en tanto que la evaluación final aporta el 50% restante (trabajo individual 20% y examen final 30%). De igual modo, la parte teórica pondera con un 35% (test y mitad de la nota del examen final) y la práctica con un 55% (casos prácticos, trabajo individual y mitad de la nota del examen final), quedando el 10% restante supeditado a la participación en clase.

4. PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO

Una vez decidido el método de enseñanza y evaluación, se ha considerado adecuado conocer la opinión de los alumnos con el fin de contrastarla con la de los docentes, así como para recabar sugerencias de mejora que pudieran implantarse en cursos posteriores.

A tal fin, se ha aprovechado que la última unidad que se imparte es la relativa al control en las organizaciones para pasar en la última clase de dicha unidad un cuestionario a los alumnos. Este les sirve a ellos tanto como ejemplo práctico de un sistema de control, mediante el recurso a la opinión del cliente de la organización (los propios alumnos en este caso), como para expresar su opinión sobre el sistema de evaluación empleado en la asignatura. Con el fin de que las respuestas sean lo más libres posible, los cuestionarios son anónimos y no forman parte de la evaluación de los alumnos.

El cuestionario consistía en 13 preguntas que los alumnos debían responder. Dichas preguntas, traducidas al español, se encuentran recogidas en la Figura 2.

Las tres preguntas iniciales servían básicamente para discriminar entre estudiantes nacionales y extranjeros y conocer los diferentes métodos de evaluación en los diversos países de origen. Esta información no es relevante para el presente trabajo, pues no existen diferencias apreciables entre las contestaciones de los alumnos españoles y los extranjeros en lo relativo al sistema de evaluación, pero si esÄútil a la hora de comentar con ellos los diferentes sistemas de control que pueden ser empleados en universidades de diferentes países, de forma que se refuerza su conocimiento sobre el control en las organizaciones mediante un ejemplo real.

Figura 2 – Cuestionario

Preguntas

1) ¿Son alumnos españoles o extranjeros?

2) ¿Notas máxima y mínima en su país?

3) ¿Que nota se necesita para aprobar?

4) ¿Le gusta la forma de evaluar empleada en esta asignatura?

5) ¿Hay algún elemento de evaluación que crea que no se debería emplear en la asignatura?

6) ¿Añadiría algún otro elemento evaluador?

7) ¿Está de acuerdo con la ponderación aplicada a cada una de las partes?

8) ¿Está de acuerdo con que se suspenda con menos de 5?

9) ¿Habría que ser flexible? ¿Cuanto?

10) ¿Se deberían permitir trabajos extra?¿Cuanto deberían puntuar?

11) ¿Cuando debería medirse el aprendizaje de los alumnos: al final del curso, durante el curso o con un sistema mixto?

13) ¿Que es preferible, que la nota la ponga el profesorado o que participen en ello los alumnos?

14) ¿Alguna otra sugerencia sobre el sistema de evaluación?

El resto de las preguntas se centran en cómo debe evaluarse la asignatura (4 preguntas), cuándo (1) y quién debe evaluar (1), así como en la conveniencia o no de ser flexibles en la evaluación (3). Por último se incluye una pregunta genérica sobre posibles sugerencias de mejora del sistema de evaluación empleado en la asignatura.

El cuestionario fue completado por quince alumnos, todos aquellos que habitualmente asistían y participaban en las clases, o lo que es lo mismo, por todos aquellos que obtuvieron al final del curso un punto por su participación en la nota global de la asignatura.

4.1. Opinión sobre cómo debe evaluarse la asignatura

El cuestionario contenía cuatro preguntas sobre los elementos a usar para evaluar el conocimiento adquirido por los alumnos sobre la materia objeto de la asignatura. La primera de ellas hacía referencia a su opinión sobre el método global seguido en la asignatura. Las dos siguientes se orientaban a determinar cuáles de los elementos empleados para medir sus conocimientos consideraban inadecuados, y por tanto los eliminarían, y a qué otros añadirían. Por último, la cuarta pregunta hacía referencia a la ponderación de cada uno de los elementos de evaluación empleados.

Respecto a la opinión del alumnado sobre la metodología seguida en la asignatura, la gran mayoría de ellos la consideraban en general de forma positiva o muy positiva, siendo únicamente dos los alumnos que, aún considerándola adecuada, creen que debería mejorarse en ciertos aspectos.

Respecto a qué elementos empleados en la evaluación consideran los alumnos que no deberían formar parte de la misma, la gran mayoría de ellos estaba de acuerdo con los cinco que se usan en la asignatura. Tanto en el caso de la participación como en el de los tests y en el del trabajo individual, únicamente un alumno en cada caso manifestó no estar de acuerdo, mientras que los quince consideraron conveniente la realización de casos prácticos y su corrección como método de evaluación. Las discrepancias son algo mayores en el caso del examen final, pues dos de ellos consideraban que no debería existir y otros dos que debería ser opcional.

Como sistemas alternativos de evaluación del conocimiento que podrían complementar a los ya empleados, la mayoría de los alumnos (8 de 15 encuestados) consideraba que los actuales eran suficientes. El resto proponía añadir tres nuevos: incluir tests de respuesta múltiple (propuesto por tres alumnos), realizar un examen a mitad del semestre (dos encuestados) y la realización de trabajos en grupo (otros dos estudiantes).

Al existir cinco elementos de evaluación es importante su ponderación en función de su mayor o menor importancia para la medición del aprendizaje. La séptima pregunta del cuestionario hacía referencia a dicha ponderación. Existían diversas opiniones al respecto, que se resumen en la Tabla 1. En ella se recoge el número de respuestas y el porcentaje que representan sobre el total en las que se opinaba que se debería aumentar o reducir la ponderación de cada una de las partes.

Tabla 1 – Ponderación de los elementos evaluadores

	Número de respuestas	
Elemento evaluador	Aumento de ponderación	Disminución de ponderación
Examen	4 (27%)	2 (13%)
Test	3 (20%)	1 (7%)
Trabajo Individual	0 (0%)	3 (20%)
Casos prácticos	3 (20%)	2 (13%)
Participación	3 (20%)	2 (13%)

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionario

Como se puede observar, el porcentaje de los que consideraban que debía modificarse la ponderación al alza o a la baja no superaba el 20% de las respuestas en ninguno de los elementos de evaluación. La única excepción era la de aquellos que desean aumentar el peso del examen final, que eran cuatro alumnos. A este dato se debe contraponer que otros cuatro alumnos indicaron con anterioridad que consideraban que esta prueba debería eliminarse (dos de ellos) o ser optativa (los otros dos).

En el resto de los métodos de evaluación el porcentaje de alumnos que consideran que su peso debe aumentar es similar al de los que opinan que debe reducirse, siendo en todos los casos una mayoría los que opinan que es adecuado. La única excepción es el caso del trabajo individual, donde tres alumnos creen que su ponderación debería ser menor y ninguno que debería aumentar.

4.2. Opinión sobre cuándo debe evaluarse la asignatura

Un factor importante a tener en cuenta al evaluar los conocimientos adquiridos es el momento de hacerlo. En función de ese momento, existen tres grandes tipos de evaluación: inicial, procesual o continua y final (Morales, 2001). Cada una de ellas tiene distintas características que las hacen más o menos adecuadas según la función que se quiera que desempeñen (Gimeno y Pérez, 2005). La finalidad

y los objetivos relativos a cada uno de los posibles momentos de realizar la evaluación se encuentran recogidos en el Cuadro 1.

Cuadro 1 – Relaciones entre finalidad y momento evaluativo

FINALIDAD	MOMENTO	OBJETIVOS	DECISIONES A TOMAR
Diagnóstica	Inicial	Identificar las características de los participantes (intereses, necesidades, expectativa). Identificar las características del contexto (posibilidades, limitaciones, necesidades, etc.). Valorar la pertinencia, adecuación y viabilidad del programa.	Admisión, orientación, establecimiento de grupos de aprendizaje. Adaptación-ajuste e implementación del programa.
Formativa	Continua	Mejorar las posibilidades personales de los participantes. Dar información sobre su evolución y progreso. Identificar los puntos críticos en el desarrollo del programa. Optimizar el programa en su desarrollo.	Adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje (tiempos, recursos, motivación, estrategias, rol docente, etc.).
Sumativa	Final	Valorar la consecución de los objetivos así como los cambios producidos, previstos o no. Verificar la valía de un programa de cara a satisfacer las necesidades previstas.	Promoción, certificación, reconsideración de los participantes. Aceptación o rechazo del programa.

Fuente: Tejada (1997)

Tradicionalmente, en las universidades españolas existe una clara tendencia a evaluar los conocimientos y habilidades adquiridos por el alumnado al final del periodo lectivo, mediante un examen final. Con la aparición del ECTS esto debe cambiar, pues este modelo se centra en mayor medida en la evaluación continua. Por ello, los profesores de Administración y Dirección impartida en lengua inglesa decidieron emplear un sistema mixto, en el que se empleara a la vez la evaluación continua y la final. Cada una de ellas contribuye con un cincuenta por ciento a la calificación global de los alumnos, como ya se ha comentado en el apartado 3.1.

El cuestionario incluía una pregunta para averiguar qué tipo de evaluación preferían los alumnos, la continua, la final o una mixta. Diez de los quince indicaron preferir un sistema mixto, como el aplicado en la asignatura, cuatro la evaluación continua y uno estaba de acuerdo con cualquiera de los dos sistemas, no habiendo ningún alumno que se decantase por el empleo de la evaluación final, pese a ser éste el más comúnmente empleado en la Universidad en la actualidad.

4.3. Opinión sobre quién debe evaluar la asignatura

Una vez estudiado el cómo y el cuándo, quedaba por analizar quién debía evaluar la asignatura. Se preguntó a los alumnos si preferían que la corrección y puntuación corriera a cargo del profesor en exclusiva o si los alumnos debían participar en el proceso. En el segundo caso, ello permitiría que los alumnos tuviesen una mayor participación y desarrollaran más sus capacidades tanto de análisis como lingüísticas.

Solamente un alumno estuvo de acuerdo en que los alumnos participaran en la corrección y puntuación de los trabajos, mientras el resto preferían que ésta corriese a cargo exclusivamente de los profesores de la asignatura. Entre los motivos para ello se citaban los mayores conocimientos de la materia y preparación del profesorado, así como una más elevada confianza en éste y en su objetividad a la hora de corregir.

4.4. Otras sugerencias sobre el sistema de evaluación

La última pregunta del cuestionario tenía como objeto que los alumnos pudiesen hacer cualquier sugerencia sobre el sistema docente y de evaluación aplicado en la asignatura. Entre las diversas ideas aportadas destacan dos. La primera sugerencia hacía referencia a usar algún tipo de sistema de preguntas y respuestas (*quiz*), de forma que las clases fueran más entretenidas a la vez que facilitarían que los alumnos incorporasen nuevos conocimientos al ser una actividad lúdica a la vez que formativa.

La segunda versa sobre la posibilidad de que hubiera dos sistemas de evaluación, el tradicional, con un examen final, y el empleado en la versión inglesa de la asignatura. La elección de uno u otro debería ser opcional para el alumno. Esta sugerencia tiene su origen en que, pese a que como se deduce de la encuesta la opinión de los alumnos sobre el método aplicado es favorable, podría darse el caso de que hubiera alumnos que cursando la asignatura en lengua inglesa tuvieran dificultades para aprobarla al no poder asistir a clase con regularidad. La dificultad tendría su origen en el hecho de que la regularidad en la asistencia a clase afecta en gran medida a la calificación final del alumno, pues se obtiene hasta un punto por participación y en una de cada tres clases se hacen pruebas que ponderan con un 40% en la nota final del alumno.

5. CONCLUSIONES

Tanto la enseñanza en lengua inglesa como el ECTS requieren de los profesores afectados por los mismos de una puesta al día de los métodos docentes y evaluadores.

A lo largo del curso 2003-2004 los profesores que iban a impartir la asignatura en lengua inglesa fueron adaptando los materiales y metodología con el fin de estar preparados para implantarlas al curso siguiente.

Como resultado se decidió emplear tres clases para cada unidad, evaluando los conocimientos de los alumnos en la última clase de cada unidad así como al final del semestre. A tal fin se emplean cinco métodos de control del aprendizaje: examen final, tests, trabajo individual, casos prácticos y participación en clase, cada uno de ellos con su propia ponderación sobre la nota total.

Para contrastar la opinión del profesorado con la de los alumnos y en el marco del tema dedicado al control, se ha pasado a los alumnos un cuestionario sobre el sistema de evaluación empleado en la Administración y Dirección impartida en lengua inglesa. Con ello se trataba de localizar posibles mejoras en la docencia.

La opinión del alumnado ha sido positiva en general, habiendo hecho algunas aportaciones que serán tenidas en cuenta por parte del profesorado.

Así, por ejemplo, se está analizando la posibilidad de utilizar uno o dos *quiz* por tema en el próximo curso. Este podría emplearse bien en la primera clase de cada tema, bien en la tercera y última. En el primer caso serviría para comprobar y desarrollar los conocimientos que los alumnos tienen sobre el tema y para realizar una primera aproximación al mismo al debatir sobre qué respuestas serían correctas e incorrectas y por qué motivo. En caso de emplearse en la tercera clase podrían formar parte del sistema de evaluación, tal y como dos de los alumnos sugirieron en sus respuestas, y, a su vez, servir para reafirmar y consolidar los conocimientos adquiridos en las dos primeras clases del tema al debatirse sobre la validez o no de las diversas respuestas posibles.

6. REFERENCIAS

Aguado, S. (2005): "¿Es posible realizar una enseñanza universitaria en ingles?", *Educación y futuro digital,* octubre.

ANECA (2004): *Libro blanco del título de grado en Economía de la empresa de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación,* Omán impresores, Madrid.

Escribano, M.L. (2008): "La internacionalización de la enseñanza universitaria y los estudiantes extranjeros de ciencia y tecnología", *Cuadernos Cervantes de la lengua española,* año XII.

Gimeno, J. y Pérez, A. (2005): *Comprender y transformar la enseñanza,* Ediciones Morata, Madrid.

Giráldez, J.I. y Fernández, L. (2009): E*nseñanza Universitaria de la Informática en Inglés como Segunda Lengua,* www.uem.es/myfiles/pageposts/EDAP/EDAP13

Martínez, F. (2009): "La formación universitaria versus las necesidades empresariales en el marco del EEES", *Boletín electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria*, Universidad Politécnica de Madrid.

Morales, J.J. (2001): *La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria*, Tesis doctoral, Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona.

Tejada, J. (1997): «La evaluación», *Planificación y gestión de instituciones de formación*, Praxis, Barcelona, pp. 243-268.

14

EEES Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA DOCENCIA EN LENGUA INGLESA EN LA EUEE DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA: EL CASO DE *COST ACCOUNTING*

Antonio Lobo Gallardo
Departamento de Contabilidad y Economía Financiera

1. Introducción 194
2. Antecedentes 195
3. Objetivo, Instrumento y Muestra 197
4. Resultados 198
5. Conclusiones 199
6. Referencias 199

Resumen

Desde los años 70, los organismos contables internacionales vienen cuestionando la forma tradicional de enseñar la Contabilidad y enfatizando la importancia de la adquisición de competencias, especialmente las profesionales. La adaptación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) debería ser un revulsivo para adoptar los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo y en el desarrollo de competencias del alumno. En este trabajo analizamos el impacto del empleo de estudios de caso y supuestos basados en plantillas de hojas de cálculo sobre el desarrollo de competencias profesionales —especialmente las de comunicación en inglés—, la adquisición de conocimientos y la motivación del alumno. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que esta estrategia docente ha sido muy positiva en todos los aspectos previamente mencionados.

1. INTRODUCCIÓN

Inmersos en el proceso de adaptación del sistema universitario español al EEES que debe concluir en 2010 (Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, 2003), este trabajo tiene su origen en la Experiencia Piloto para la Implantación del ECTS desarrollada en la Diplomatura en Empresariales. En línea con la Declaración de Bolonia (1999) y con los pronunciamientos contables profesionales (AICPA, 1988; AECC, 1990), entendemos que nuestra participación no debe limitarse a la adaptación formal a los créditos ECTS, sino que teníamos que aprovecharla para conseguir crear una base que permita desarrollar a los propios alumnos un aprendizaje continuo durante su vida profesional en un entorno tecnológico complejo.

En la Universidad de Sevilla, la asignatura *Cost Accounting* se imparte en tercer curso de la Diplomatura en Empresariales y tiene un contenido profesional importante, relacionado con la elaboración, comunicación y utilización de información contable interna para mejorar la gestión y conseguir los objetivos organizativos de la forma más eficiente y eficaz posible. Estas funciones requieren profesionales que además de conocimientos técnicos (Contabilidad, Organización de Empresas, Sistemas de Información, etc.), posean capacidades de pensamiento crítico, comunicación y trabajo en grupo. Éstas, conforme a los pronunciamientos profesionales más reputados sobre educación en Contabilidad (Hassall *et al.*, 2005), deben ser desarrolladas durante el período de aprendizaje del alumno universitario.

En este sentido, estamos convencidos de que tanto el empleo de los estudios de caso (Cullen *et al.*, 2004) como de la hojas de cálculo (Chendler y Marriot, 1994; Marriot y Mellett, 1994) son un instrumento apropiado para desarrollar las capacidades no técnicas que posteriormente son tan necesarias en la realidad empresarial para el desarrollo de la profesión contable. Esta misma línea es la defendida por el EEES al orientarse en la adquisición de competencias por los alumnos.

Para conseguirlo, los alumnos deben realizar varios trabajos a lo largo del curso en los que interactúa con sus compañeros y con el profesor de la asignatura. Estos trabajos consisten en (1) la realización de los estudios de caso analizando la información proporcionada tanto en los videos con entrevistas a los directivos de empresas, como en el texto facilitado con más información adicional sobre las prácticas empresariales analizadas en el caso y (2) la resolución de los supuestos mediante el empleo de una plantilla de simulación en Excel. Para ello deben trabajar en pequeños grupos de tres alumnos y emplear la plataforma WebCT como soporte a la enseñanza presencial.

En el presente trabajo analizamos esta experiencia de innovación docente llevada a cabo durante el curso académico 2008-2009 en la asignatura *Cost*

Accounting, que ha centrando nuestra atención en su impacto sobre (1) el desarrollo de capacidades no técnicas; especialmente las de comunicación en inglés, (2) el proceso de adquisición de conocimientos y (3) la motivación del alumno. Hemos empleado como principal instrumento de recogida de información un cuestionario previamente validado y utilizado en otros trabajos (Arquero *et al.*, 2004; Escobar y Lobo, 2007) en el que se recogen las opiniones de los participantes en la experiencia.

En consecuencia, en el resto del trabajo se abordan, en primer lugar, los antecedentes. En el tercer apartado, se presenta el objetivo de este trabajo y se justifica la elección de estudios de casos y el empleo de simulaciones basadas en hojas de cálculo en Contabilidad de para desarrollar la experiencia. Por último se presentan los resultados obtenidos, las conclusiones alcanzadas y la bibliografía utilizada.

2. ANTECEDENTES

Según la Declaración de Bolonia (1999) las competencias a desarrollar son básicamente: (1) Transversales o Básicas, relacionadas con la formación integral de las personas, requeridas para una amplia gama de actividades profesionales y (2) Específicas que deben posibilitar la integración en el mercado de trabajo en un área concreta. Dentro de las competencias, en este trabajo nos centramos, en las denominadas competencias profesionales. Desde una perspectiva amplia, esta formación en competencias en el contexto universitario debería entenderse como la fase inicial del desarrollo profesional de los alumnos. En esta misma línea, son numerosos los pronunciamientos en los que se resalta la creciente importancia de las capacidades no técnicas relacionadas con el ejercicio profesional de la Contabilidad (Hassall *et al.*, 2005, p.380) o en gestión de empresa, en términos más amplios, aunque con conclusiones muy similares (ver por ejemplo Dacko, 2006).

A pesar de ello, sigue existiendo en España una importante brecha entre la formación académica actual y las necesidades que manifiestan las empresas que se refleja en las autoevaluaciones y las recomendaciones de los evaluadores externos de las titulaciones relacionadas con la gestión empresarial (Escobar *et al.*, 2004). Así pues, el acercamiento entre la Docencia, Práctica e Investigación que entendemos de gran importancia en general (Ottewill y Macfarlane, 2003), en Contabilidad resulta crucial, por tratarse de una disciplina de naturaleza eminentemente empírica y aplicada y porque permite que se estrechen las relaciones entre universitarios –alumnos y profesores- y gestores de empresas, con el enriquecimiento mutuo que esto significa (Escobar y Lobo, 2008).

En lo que se refiere a las capacidades no técnicas, han sido varios los estudios que tanto desde el área de Administración de Empresas (Dacko, 2006; Evans, 2008), como en Contabilidad (Milner y Hill, 2007; Hassall *et al.*, 2005; Arquero *et al.*, 2001) coinciden en señalar las de comunicación oral y escrita, trabajo en grupo y resolución de problemas como las más importantes para los futuros egresados. Por ello, las capacidades analizadas en este trabajo son, concretamente, las de comunicación, trabajo en grupo, búsqueda de información y manejo de aplicaciones informáticas y, finalmente, las de análisis, síntesis y crítica.

Para desarrollar estas capacidades no técnicas hemos seguido una estrategia didáctica que se caracteriza por: (1) Adoptar una visión activa, tanto del alumno como del profesor, en el proceso de aprendizaje lo que implica un importante cambio en el rol de los profesores (Marcelo, 1995); (2) Orientar el aprendizaje de los alumnos hacia la comprensión, apropiación crítica y aplicación práctica de los conceptos trabajados, mediante la combinación del trabajo individual y grupal en una experiencia con la realidad (Mayor, 1995); (3) Integrar distintos métodos docentes (Brown y Atkins, 1988) para aprovechar sus ventajas de cara a mejorar la motivación de los alumnos y a lograr un mayor acercamiento con las exigencias profesionales que habrán de afrontar en su futuro profesional.

En particular, consideramos que el estudio de casos es el instrumento más adecuado para el correcto desarrollo de esta estrategia didáctica, tal como ha venido siendo defendido para la enseñanza de la Contabilidad (AAA, 1986; IFAC, 1996), ya que permite alcanzar de forma integral no sólo la adquisición del conocimiento teórico, sino también el desarrollo de capacidades, a la vez que sirve de instrumento motivador para los estudiantes. Además, como señalan Marriot y Marriot (2003), permite al alumno comprender mejor la profesión contable.

En lo referente al empleo de simulaciones basadas en hojas de cálculo para la enseñanza de Contabilidad, se ha comprobado (Chendler y Marriot, 1994; Marriot y Mellett, 1994) que los estudiantes adoptan una actitud más positiva dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y que, además, adquieren un mejor conocimiento sobre el potencial que tiene esta herramienta informática en la práctica empresarial diaria para la elaboración y explotación de información contable para la gestión.

Por último, hemos de señalar que la vocación generalista de la Diplomatura en Empresariales impide que los alumnos asimilen todos los contenidos necesarios para el desempeño eficiente de todas sus posibles ocupaciones futuras (Escobar'*et al.*, 2004), por lo que cobran mayor importancia si cabe las actividades encaminadas a potenciar su capacidad crítica y su habilidad de aprendizaje autónomo, tan necesarios para que el alumno pueda completar o ampliar su formación en aspectos más específicos de nuestra disciplina (Arquero y Jiménez, 1999). Lógicamente,

siguiendo a Benedito (1987), tratamos de formar cabezas bien hechas, con formación flexible, con capacidad de reflexión y de información, de concepción abierta y transformadora de la cultura; en vez de bien llenas. Todo ello ha exigido un cambio en el papel del profesor que ahora se concentra, entre otras cuestiones, en delimitar las ideas principales a desarrollar en cada sesión, potenciar la responsabilidad individual y las actitudes cooperativas, formar grupos heterogéneos y evaluar los progresos individuales y colectivos.

3. OBJETIVO, INSTRUMENTO Y MUESTRA

En este trabajo se determina el impacto de la realización de estudios de caso y la en la resolución de los supuestos mediante el empleo de una plantilla Excel sobre el desarrollo de capacidades no técnicas, la adquisición de conocimientos y la motivación del alumno.

El instrumento de recogida de datos ha sido un cuestionario de autoevaluación desarrollado bajo la supervisión del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla que nos ha permitido recoger las opiniones de todos los alumnos participantes en la experiencia durante el curso 2008-2009. Este instrumento ha sido empleado previamente para el análisis de diferentes experiencias de innovación docente, tanto de Contabilidad Financiera (Arquero *et al.*, 2000; Arquero *et al.*, 2004) como de Contabilidad de Gestión (Escobar y Lobo, 2007), así como en varias titulaciones en las que se imparten las mismas.

Este cuestionario permite conocer las opiniones de los estudiantes sobre el impacto que tienen las innovaciones docentes en (1) el desarrollo de las capacidades, (2) el aprendizaje de los contenidos y (3) la motivación. La estructura del mismo es:

1.- Información demográfica: género, edad y experiencia laboral.

2.- Opiniones que conforman el núcleo del cuestionario. Para ello, los alumnos han tenido que contestar a 27 cuestiones en las que se emplea una escala Likert de 1 a 5 (1 total desacuerdo, 2 desacuerdo, 3 neutral, 4 acuerdo y 5 total acuerdo). Las opiniones las hemos agrupado en 5 grandes bloques:

   2.1. Valoración general de la actividad.

   2.2. Motivación.

   2.3. Desarrollo de capacidades.

   2.4. Aprendizaje de contenidos.

   2.5. Características de la actividad.

3.- Tres cuestiones abiertas para que los alumnos puedan destacar lo mejor y lo peor de la iniciativa, así como los posibles aspectos a mejora.

4. RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados obtenidos en el estudio realizado.

La valoración general de la experiencia en base al análisis de de las medias alcanzadas en las puntuaciones de los distintas cuestiones es buena, todas son significativamente superiores a 3 (punto de indiferencia de la escala usada). Especialmente relevante es la puntuación dada a la cuestión sobre si la intervención de los grupos hace las clases más interesantes, donde la media es del 3,99.

Por su parte, en las cuestiones relacionadas con la motivación, los resultados son también muy positivos. Todas las medias son significativamente superiores a 3 y es destacable que en dos aspectos superan ampliamente el 4. Así, los estudiantes destacan que la actividad les ha motivado a trabajar más y a implicarse más en la asignatura.

Igualmente positivos son los resultados sobre el impacto de la actividad en el desarrollo de capacidades no técnicas. En particular, los alumnos valoran muy positivamente que la actividad les ha ayudado a desarrollar las capacidades de exposición y defensa de argumentos en público en inglés, de análisis y trabajo en grupo. Asimismo, también han destacado que con la actividad han mejorado su conocimiento sobre el empleo de las hojas de cálculo aplicadas a la elaboración y simulación de información contable sobre costes para la gestión.

El impacto percibido por los alumnos en el aprendizaje de los contenidos técnicos de la materia ha sido también efectivo. Destacando una percepción clara sobre una mejora en la comprensión, un enriquecimiento con visiones alternativas a la propia, y, lo que es clave para el aprendizaje, relacionan contenidos que se imparten en distintas asignaturas con el nuevo material percibiendo una mayor utilidad en todos los conocimientos relacionados.

Finalmente, en lo referente a las características de la actividad los alumnos señalan como principales aspectos positivos que les ha resultado interesante y que les permiten compartir ideas y visiones con sus compañeros y con el profesor. Asimismo, consideran que el desarrollar estas actividades denota un mayor interés del profesorado por las actividades docentes.

Como aspecto negativo, los estudiantes consideran que existen compañeros que se aprovechan del esfuerzo del grupo, sin aportar al trabajo colectivo e, incluso, afectando negativamente al rendimiento del grupo.

5. CONCLUSIONES

Este trabajo responde a la realización de una experiencia de innovación docente para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, hemos intentado que nuestros alumnos mejoren no sólo la adquisición de conocimientos, sino sobre todo al tratarse de una asignatura participante en la experiencia de de docencia en lengua inglesa, mejoren también la adquisición de capacidades no técnicas, especialmente, las de comunicación oral y escrita en ingles.

Para ello, se ha puesto en práctica una estrategia didáctica multimetodológica en la que destaca el empleo de estudios de caso y de plantillas de simulación en hojas de cálculo para la resolución de los supuestos. Los alumnos han realizado todas estas tareas en grupos de tres y han empleado la plataforma WebCT como medio principal para la reacogida de materiales y entrega de los informes finales.

Como puede apreciarse, los resultados obtenidos son muy positivos. De acuerdo con el análisis de los cuestionarios de opinión que los alumnos han cumplimentado, podemos destacar que ha quedado contrastado el impacto positivo de esta experiencia sobre: (1) el desarrollo de capacidades no técnicas, especialmente, afirman haber mejorado sus capacidades de comunicación oral y escrita en inglés, trabajo en grupo y de análisis y crítica; (2) la asimilación de conocimientos, en particular, manifiestan que han mejorado su capacidad para adquirir nuevos conocimientos y relacionarlos con lo aprendido anteriormente, y (3) la motivación de los alumnos, en concreto, señalan que han trabajado más y se han implicado más en la asignatura.

Por último, como extensiones futuras del trabajo destacamos (1) el estudio de las posibles relaciones entre la percepción del desarrollo de capacidades no técnicas, la asimilación de conocimientos y la motivación del alumnado, puesta de manifiesto mediante los resultados del cuestionario y el rendimiento académico real y (2) completar el análisis mediante la adopción de un enfoque longitudinal que nos permitiese ver la evolución del impacto de esta experiencia durante varios cursos.

6. REFERENCIAS

American Accounting Association (1986): *Future Accounting Education: Preparing for the Expanding Profession* (The Bedford Report).

Accounting Education Change Commission (1990): *Position Statement Nº 1. Objectives of Education for Accountants*. Sarasota.

American Institute of Certified Public Accountants (1988): *Education Requirements for Entry Into the Accounting Profession*. New York.

Arquero, J.L. y Jiménez, S.M. (1999): "Influencia del Estudio de Casos en la Mejora del Aprendizaje, Adquisición de Capacidades no Técnicas y Motivación en Análisis Contable". *Revista de Enseñanza Universitaria*, extraordinario, pp. 225-241.

Arquero, J.L.; Donoso, J.A.; Laffarga, J. y Ruiz, I. (2000): "Participación Activa y Desarrollo de Capacidades en Contabilidad Financiera III", en el libro *Materiales para la Calidad II* (Coord. Mesa, J.M.; Castañeda, R. y Villar, L.). Ed. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Sevilla, pp. 153-167.

Arquero J.A.; Hassall, T. y Joyce, J. (2001): "Vocational Skills in the Accounting Professional Profile: The Chartered Institute of Management Accountants (CIMA) Employers' Opinion". *Accounting Forum*, nº 29, pp. 379-394.

Arquero, J.L.; Jiménez, S.M. y Joyce, J. (2004):'"Skill Development, Motivation, and Learning in Financial Statement Analysis: an Evaluation of Alternative Types of Case Studies". *Accounting Education*, 13, 2, pp. 191-212.

Benedito, V. (1987): *Introducción a la Didáctica. Fundamentación Teórica y Diseño Curricular*. Ed. Barcanova. Barcelona.

Brown, G. y Atkins, M. (1988): *Effective Teaching in Higher Education*. Ed. Routledge. Londres.

Chendler, R. y Marriott, N. (1994): "Different Approaches to the Use of Spreadsheets Models in Teaching Management Accouting". *Accounting Education*, 3, 2, pp. 133-154.

Cullen, J.; Richardson, S. y O´Brien, R. (2004): "Exploring the Teaching Potencial of Empirically-based Case Studies". *Accounting Education*, 13, 2, pp. 251-266.

Dacko, S.G. (2006): "Developing the Top Five Skills within an MBA Programme: Implications for Management Educators". *The International Journal of Management Education*, 5, 2, pp. 21-31.

Declaración de Bolonia (1999). http://www.crue.org/.

Escobar, B.; Lobo, A.; Martín, R. y Moreno, J. (2004): "Las Enseñanzas de Contabilidad en la Diplomatura en Turismo en España". *Cuadernos de Turismo*, nº 13, pp. 165-185.

Escobar, B. y Lobo, A. (2007): "Adaptación de Contabilidad para la Gestión Turística al ECTS", en el libro *Innovación en los Aprendizajes de la Titulación en Turismo* (Coord. Casanueva y Vázquez). Ed. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Sevilla, pp. 183-204.

Escobar, B. y Lobo, A. (2008): *Acercando la Relación entre Docencia, Investigación y Práctica Empresarial en Contabilidad para la Gestión en la Diplomatura en Turismo*, en Vázquez y Lobo (2008), pp. 7-17.

Evans, C. (2008): "Developing Career Management Skills within the HE Curriculum: a Review and Evaluation of Different Approaches". *The International Journal of Management Education*, 6, 3, pp. 45-55.

Hassall, T.; Joyce, J.; Arquero, J.L. y Donoso, J.A. (2005): "Priorities for the Development of Vocational Skills in Management Accountants: A European Perspective". *Accounting Forum*, nº 29, pp. 379-394.

International Federation of Accountants. Education Committee. (1996): Prequalification Education, Assessment of professional competence and experience requirements of professional accountants. IFAC, New York.

Marcelo, C. (1995): *¿Cómo Elaborar un Proyecto Docente? Método y Estrategia para su Elaboración*. Ed. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Sevilla.

Marriot, P. y Marriot, N. (2003): "Are we Turning them on?. A Longitudinal Study of Undergraduate Accounting Students´ Attitudes Towards Accounting as a Profession". *Accounting Education*, 12, 2, pp. 113-133.

Marriot, N. y Mellett, H. (1994): "Introducing Spreadsheets into an Intermediate Financial Accounting Course: The Results of a Quasi-Experiment". *Accounting Education*, 3, 4, pp. 297-311.

Mayor, C. (1995): *Estrategias Metodológicas en la Enseñanza Universitaria*, en Marcelo (1995).

Milner, M.M. y Hill, W.Y. (2007): "Examining the Skills Debate in Scotland". *The International Journal of Management Education*, 6, 3, pp. 13-31.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003): Documento Marco "La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior". Madrid.

Ottewill, R. y Macfarlane, B. (2003): "Pedagogic Challenges Facing Business and Management Educators: Assessing the Evidence". *The International Journal of Management Education*, 3, 3, pp. 33-41.

Shuell,T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research,* 56, 411-436.

Vázquez, I. y Lobo, A. (2008): *Formación Universitaria y Entorno Empresarial: El Caso de la EUEE de la Universidad de Sevilla*. Edición Digital @ tres, S.L. Sevilla.

V

LA EXPERIENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO

15

NUESTRA EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA EN INGLÉS: DOS PUNTOS DE VISTA

M.ª Belén Arahal González
Diplomada en Ciencias Empresariales y estudiante de la Licenciatura en Dirección y Administración de Empresas
Irene Asencio Martín
Estudiante de último curso de la Diplomatura en Ciencias Empresariales

1. Introducción 206
2. Cómo empezamos en la docencia en inglés 206
3. Las clases 207
4. Los profesores 210
5. El grupo 212
6. Conclusiones 213

Resumen

Todas las personas tienen un enfoque y un punto de vista distinto de las cosas. En este capítulo vamos a explicar la experiencia en la docencia en inglés de Ciencias Empresariales desde la perspectiva diferente de dos alumnas. María Belén ha terminado ya la diplomatura e Irene está cursando el último año de la carrera. La experiencia de estas alumnas se ha vivido de manera distinta por lo que en cada apartado diferenciaremos la visión de una y otra.

1. INTRODUCCIÓN

Es difícil describir en unas cuantas páginas la experiencia vivida durante tres años en la universidad, con todas las vivencias y emociones por las que hemos pasado, las clases, los compañeros, los profesores, los exámenes… Tres años que para nosotras han sido una experiencia que no olvidaremos nunca.

Aún así, hemos hecho un esfuerzo por resumir en unas pocas páginas los aspectos que hemos considerado más significativos de nuestro paso por esta carrera, como son el modo en el que nos enteramos de que existía la docencia en inglés, las clases, nuestros grupos, etc. Éstos pensamos que son los temas que a cualquiera, no sólo los docentes y los encargados de la carrera en inglés, incluso a alguien ajeno a ésta, pueden interesarle.

2. CÓMO EMPEZAMOS EN LA DOCENCIA EN INGLÉS

2.1. La sorpresa de María Belén

Algo de lo que siempre me voy a acordar es de la manera tan casual en la que entré en la carrera de Ciencias Empresariales en Inglés.

Hay personas que desde pequeños ya saben lo que quieren ser de mayor y la carrera que van a estudiar para conseguirlo. Yo no soy una de estas personas. Desde siempre, había pensado en la carrera de Matemáticas, pero nunca quedé convencida del todo porque la única salida que tiene esa carrera es la de la enseñanza y yo no tengo la vocación ni la paciencia que hay que tener para ser profesor. Así llegué al segundo año de Bachillerato sin tener ni idea de en qué carrera me iba a meter.

Por recomendación de mi hermano, decidí entrar en la licenciatura de Administración y Dirección de Empresas. Sí, yo iba a hacer la de cinco años. Pero también me recomendaron personas que habían cursado Empresariales y después hicieron los dos últimos años de Administración y Dirección que escogiera esta opción ya que era mejor hacer una carrera de tres años, por si te arrepentías después, que una de cinco. Pues eso hice, y me matriculé ese verano en Ciencias Empresariales "en español".

Cómo iba a imaginar que, estando en mi casa tan tranquila dos días antes de la presentación oficial de la carrera a los nuevos estudiantes, iba a recibir una llamada de la entonces directora del centro para hablarme sobre una docencia en inglés de Ciencias Empresariales que se estaba impartiendo desde hacía poco. ¿Cómo? ¿Clases en inglés? Y yo que de inglés sólo sabía lo que me habían enseñado en el instituto. La directora me explicó que habían revisado mi expediente académico y mi nota del examen de inglés en la Selectividad y como tenía muy

buenas notas me llamaba para ver si me interesaba la idea. ¿Y a estas alturas me lo dice? Como decidir de un día para otro algo tan importante. Lo primero que pregunté fue si podía cambiarme a español si no me iba bien. Yo tan pesimista como siempre.

Al final decidí cursar la carrera de Ciencias Empresariales en inglés. Para mí fue como lanzarse de cabeza a la piscina. Aunque, como todo el mundo me dijo, ésta era una gran oportunidad que se me presentaba y no la podía dejar pasar.

2.2. Irene lo decide con tiempo

En mi caso, la decisión de matricularme en la docencia en inglés fue algo más planificada, por así decirlo, no tanto porque meditase mucho más sobre el asunto sino porque, si bien lo decidí en cuestión de segundos, lo hice unos meses antes del inicio de la carrera.

Estando en segundo de bachillerato vinieron a mi instituto a hablarnos, al grupo de la modalidad de Ciencias Sociales, sobre la alternativa de estudiar empresariales en inglés: grupos reducidos, profesores cualificados, atención más personalizada, y todos los beneficios que ello implica. Al igual que Belén, yo no tenía muy claro qué hacer con mi vida, aunque ya hacía tiempo que me había alejado de la rama de ciencias puras, que nunca me entusiasmó y me decantaba por algo de la rama de la economía. Sin embargo, lo que sí había querido siempre es hacer algo con mi inglés, ya que yo sí había estudiado el idioma desde pequeña, había hecho cursos en el extranjero y tenía ya un buen nivel y manejo del mismo.

Por todo esto, en seguida me pareció muy buena idea poder estudiar una carrera amena, que me permitiese continuar con los estudios de marketing que por entonces ya se me habían pasado por la mente, y, además, continuar ampliando mis conocimientos en esta lengua. Ese día llegué a casa feliz por haber decidido, al fin, qué quería estudiar.

3. LAS CLASES

3.1. María Belén y sus clases

Como me había explicado la entonces directora, una de las prioridades de cursar Ciencias Empresariales en la docencia en inglés es que hay muy pocos alumnos (alrededor de cuarenta), y al ser tan reducidas las clases los profesores podían impartir unas lecciones más participativas.

Al llegar a mi primer día de clase, no me imaginaba que el número de alumnos fuese tan reducido. Ese día en clase no éramos más de quince personas, y a medida que pasaba el tiempo éramos menos. Incluso en algunas clases recuerdo que sólo asistíamos continuamente cuatro personas. Desde luego, eso hizo que las clases fuesen muy participativas. Los profesores nos hacían preguntas, realizábamos ejercicios en clase entre todos, entre otras cosas. Además, el hecho de que nuestra clase fuera tan activa se notaba en las asignaturas optativas, que se daban en español y eran clases con mucha más asistencia ya que iban alumnos de varios grupos distintos. Recuerdo como en algunas de estas asignaturas, los únicos que participaban más éramos los de la docencia en inglés, los demás no hablaban apenas.

Lo que me hacía sentir más incómoda con relación a las clases tan reducidas era que había más probabilidades de que te preguntaran a ti y tenías que contestar en inglés. Recuerdo como al segundo día, un profesor dijo que nos presentáramos todos y explicásemos por qué habíamos elegido esta carrera y por qué en docencia en inglés. Recuerdo que me puse muy nerviosa y no supe decir nada más que tres frases cortas, con una pronunciación horrible.

Tal y como me había dicho la directora del centro, yo tenía muy buenas notas en Inglés. En el instituto casi siempre sacaba sobresalientes. Pero la enseñanza de la asignatura de inglés en mi pueblo no es que sea de las mejores, ninguno de mis profesores daba las clases en inglés. Así que una de mis principales preocupaciones era no enterarme de nada de lo que explicasen los profesores y no saber contestar correctamente debido a que no sabía expresarme bien en inglés.

Al principio me costaba enterarme de las lecciones y siempre que podía evitarlo no preguntaba en clase o no contestaba a las preguntas que hacían a todo el grupo. Además, sentía que estaba en un nivel inferior al resto de la gente, ya que la mayoría hablaba y entendía muy bien el inglés, habían ido a academias e incluso al extranjero, y yo ni lo uno ni lo otro. Sin embargo, el hecho de que los profesores no fueran nativos, sino profesores que ya impartían clases en la Escuela y que se habían ofrecido voluntariamente a dar las clases en inglés, me ayudaba a entender algunas ideas.

Un profesor nos dijo uno de los primeros días que ya veríamos como dentro de nada estaríamos en la cafetería hablando en inglés como si nada. Desde luego eso nunca ocurrió, casi todos éramos españoles y de los pocos extranjeros que había que no eran Erasmus sólo uno no hablaba bien español, pero acabó aprendiendo.

Con el tiempo, debido a la costumbre de dar clases en inglés y a que me apunté a una academia, mejoré mucho mi nivel y ya no tenía ese miedo de que

me preguntaran y no supiera que decir. Incluso era de las que más contestaba cuando se hacían preguntas a la clase entera.

Por otro lado, el hecho de que las clases fuesen en inglés y el alumnado tan reducido hacía que el modo en el que los profesores nos impartían las lecciones fuese distinto al resto de los grupos. En algunas asignaturas, nos hacían exámenes durante el cuatrimestre para no tener que ir al parcial si los aprobábamos todos, nos valoraban mucho la asistencia a clase, hacíamos algunos trabajos que el resto de los grupos no tenía que hacer (también es cierto que nosotros no tuvimos que hacer algunos trabajos que los demás sí tenían que hacer), entre otras cosas. Me acuerdo de cómo a algunas personas que conocía de otros grupos les daba envidia que yo no tuviera que hacer tantos exámenes al final de cada cuatrimestre y yo les decía que no los tenía que hacer porque había estado haciendo exámenes durante todo el curso.

Este modo de dar clases y el número de alumnos que éramos hizo que el cambio de pasar del instituto a la universidad no fuese tan pronunciado y me pudiese adaptar mejor ya que nuestras clases se asemejaban bastante a las de los institutos.

3.2. Las clases de Irene

Sin duda, una de las mejores partes de esta docencia es el hecho de ser tan pocos en clase. Teniendo en cuenta el elevado número de alumnos de los otros grupos de Empresariales o de la mayoría de carreras, realmente me parece un privilegio poder tener un profesor encargado de un grupo de tan sólo unos veinte alumnos o, en ocasiones, bastantes menos.

Aunque cada uno tiene su metodología, raro sería que el estudiante no se viese beneficiado de esta situación, ya no sólo porque la explicación vaya dirigida a un menor número de personas con la consiguiente posibilidad de implicación de éstas (como bien ha comentado Belén, pocas han sido las clases en las que no se nos incitara a participar) sino porque, al ser tan poquitos, se pueden utilizar otras alternativas que con un grupo numeroso casi no serían viables, como pueden ser la entrega de trabajos, exposiciones, exámenes o controles periódicos, puesta en común de ejercicios, etc., y, en definitiva, un mayor seguimiento del alumno por parte del profesor.

Habrá a quien no le guste este método, claro. Hay gente que de alguna forma huye del control típico de los colegios e institutos y prefieren ir todo el curso a su ritmo y prepararse sin más el examen correspondiente a final de cuatrimestre en lugar de tener que ir a clase, entregar trabajos de forma frecuente y estudiarse pequeños exámenes cada mes. En cuestión de gustos no hay nada escrito. Pero a mí, personalmente, me da una considerable tranquilidad llegar a

febrero o junio teniendo que hacer la mitad o menos de los exámenes que tienen que hacer los demás o, cuando menos, sabiendo que mi nota final no depende sólo de lo bien o mal que lo haga en ese examen, sino que va a reflejar lo que me haya esforzado durante el resto del curso. En mi opinión, esto siempre va a ir en beneficio del alumno: si no ha trabajado, no se le tendrá en cuenta para nada, pero si ha trabajado, aunque sea un poco, siempre será en su provecho.

Pese a todo, he de admitir que yo no soy especialmente participativa, ni en las clases numerosas ni en las pequeñas, pero como eso no quiere decir que tenga miedo o reparo a contestar, el sistema de algunos profesores ha conseguido, poco a poco, que mis intervenciones en clase hayan ido aumentando cada curso y sean menos forzadas.

El idioma en ningún momento me ha supuesto un problema, ya que yo sí estaba acostumbrada a expresarme y a seguir una clase en inglés. Además, como ya se ha dicho, el hecho de que los profesores sean españoles, facilita notablemente el entendimiento. Esto es porque, principalmente, la forma de pronunciar, incluso de expresarse, de un español no es igual que si te habla en inglés un nativo o un extranjero de cualquier otro país con su propio acento y expresiones, que siempre puede resultar más complicado de comprender.

Aprovechando que rozamos este tema, no puedo dejar de mencionar que no sólo hemos tenido contacto con profesores españoles; en nuestro grupo también hemos disfrutado de clases exclusivas impartidas por profesores de otros países y hemos sido invitados a conferencias de importantes personalidades de origen extranjero, todas (clases y conferencias) en inglés y de diversos e interesantes temas relacionados con aspectos que estudiábamos en clase o con la economía en general.

4. LOS PROFESORES

4.1. María Belén opina sobre sus profesores

Como en todos lados, nosotros también teníamos profesores de todo tipo: serios, informales, divertidos, aburridos, estresantes,… Todos y cada uno con sus cualidades y sus defectos.

Como he comentado antes, los profesores no son nativos, sino que son profesores que ya impartían clases en español y que voluntariamente se ofrecieron para dar clases en inglés. Tenían alguna ayuda de la universidad como agradecimiento de que se ofrecieran voluntarios pero el gran esfuerzo que supone el dar clases en ingles, con todo lo que ello conlleva, lo realizaban los profesores por sí mismos.

Esto causaba que el nivel de inglés de los profesores fuese muy variado. Había profesores que dominaban prácticamente el idioma y explicaban sin quedarse atrancados y con soltura, pero a otros se les notaba que su nivel de inglés no era muy bueno. Eso a mí no me molestaba mucho, ya que, como dije antes, me ayudaba a entenderles mejor porque hablaban más despacio, pero a los alumnos con muy buen nivel de inglés sí les molestaba. Entiendo que si te has matriculado para dar clases en inglés, te fastidie que los profesores lo hablen peor que tú. Además, aunque la mayoría de los alumnos fuésemos españoles, había algunos que eran extranjeros, sin contar los alumnos Erasmus, y a ellos, que sabían muy bien el idioma, les costaba entender a algunos profesores.

Por otra parte, otra de las ventajas de que las clases fuesen reducidas es que los profesores te prestaban más atención y podían resolver tus dudas en la misma clase, sin necesidad de ir a sus tutorías, lo que era de agradecer por parte de los que íbamos asiduamente a todas las clases.

4.2. La opinión de Irene sobre los docentes

Poco más puedo añadir que entre las dos no hayamos dicho ya sobre el profesorado de la docencia en inglés. Siempre he sido bastante flexible en cuanto lo que espero de un profesor, básicamente porque considero que la forma de enseñar, igual que la de ser, es propia de cada uno. Quiero decir que es algo demasiado subjetivo como a calificar a un profesor de bueno o malo a la ligera, ya que la metodología que más me sirve a mí puede no gustarle al compañero que se sienta a mi lado.

Sin embargo, no sé si por la edad o porque me siento más implicada en mis estudios universitarios de lo que me sentía en el colegio, me he vuelto mucho más exigente en los últimos años. En otras palabras, como decía Belén, yo quizás sí sea de esos alumnos con nivel de inglés suficiente como para esperar que su profesor, como mínimo, tenga el mismo. Y no es una crítica al profesorado, que tanto empeño pone en adaptar los contenidos de las asignaturas sólo para nuestra clase, lo cual no es nada fácil, y se esfuerza en impartirlos en un idioma distinto al suyo, sino más bien una petición para que la formación de estos profesores se posibilite de forma fácil y continuada, con el fin de mantener e incrementar la calidad de esta enseñanza en concreto.

Pese a todo, por lo general puedo decir que estoy bastante contenta con la labor de los profesores y el trato que la mayoría de ellos han tenido con nosotros. Después de todo, en mi opinión, deben aprovechar la oportunidad de impartir sus clases en un grupo tan reducido y las posibilidades que esto implica.

5. EL GRUPO

5.1. Promoción 2005-2008, el grupo de María Belén

Llegué a aquella clase el primer día sin conocer a nadie. Es normal que al ir a Sevilla a la universidad no conozcas a nadie porque no estás en tu pueblo. Sin embargo, yo conocía a bastante gente de Los Palacios que se había matriculado en Empresariales, pero, claro está, "en español".

Yo había hablado con una chica antes de empezar las clases debido a que a las dos nos había pasado lo mismo, nos habían llamado a casa para ver si queríamos apuntarnos a dar Ciencias Empresariales en inglés, y las dos estábamos rellenando una solicitud para dar las asignaturas en el idioma.

A pesar de la incomodidad que sentía los primeros días al no conocer a nadie, no pasó mucho tiempo hasta que fuimos un grupo bastante unido. Al ser una clase con tan poca gente, todos conocíamos a todos y nos llevábamos muy bien, sobre todo los que íbamos a la mayoría de las clases. Pasábamos el descanso entre clase y clase juntos, íbamos a la cafetería juntos, intentábamos coger las optativas en el mismo grupo para estar juntos e incluso en los exámenes nos queríamos poner juntos. Es gracioso como en algunos exámenes se formaba un círculo alrededor mía con gente de mi clase mirándome con complicidad, sobre todo en las asignaturas en las que yo era de las mejores.

El hecho de que nos lleváramos tan bien hacía que las clases fuesen más amenas, no porque me pasase hablando con mis compañeros toda la clase como si ésta no tuviese nada que ver conmigo (que había gente que sí lo hacía), sino que el solo hecho de hacer algunos comentarios de vez en cuando con ellos durante las clases hablando de lo que acababa de decir el profesor ya me animaban.

En todas las clases se notaba el ambiente de compañerismo que había entre nosotros y se notaba mucho cuando asistía a asignaturas optativas en las que sólo yo me había matriculado y no iba nadie de mi grupo. Esas clases se me hacían largas y pesadas y estaba deseando que llegara la siguiente para poder estar con mi grupo.

Incluso ahora, cuando estamos más separados por el hecho de que hay gente que está en Empresariales todavía, otros que están por la mañana en Administración y Dirección de Empresas, otros que acabaron Empresariales y están trabajando, y otros que, como yo, están en la licenciatura por la tarde, intentamos reunirnos de vez en cuando para saber cómo van las cosas y pasar un rato agradable.

5.2. Promoción 2006-2009, el grupo de Irene

Cuando llegué a clase el primer día yo sí conocía a alguien, no éramos amigos pero habíamos estudiado en el mismo Instituto y teníamos amigos en común. Así que en un principio me pegué a él, puedo ser bastante introvertida a veces, aunque los que me conocen no me definirían así.

Mi grupo, sin duda, se desarrolló de una forma bastante distinta al de Belén. En un primer momento estábamos bastante divididos. Quizás porque había gente que ya se conocía de antes, quizás porque siempre nos sentábamos en los mismos sitios y hablábamos con quien teníamos más cerca, no sé. Fue a partir del segundo curso cuando la clase se fue homogeneizando y empezamos a compartir más momentos juntos, aparte, me refiero, de las horas de clase.

En tercero quedábamos muy poquitos en la clase, entre los pocos que se habían quedado por el camino y los que se habían ido de Erasmus, pero quizás sirvió para que los que estábamos allí nos acercáramos más. Sobre todo después del viaje de fin de carrera que, aunque no fuimos todos por unos motivos u otros, sin duda nos hizo unirnos más y echar más de menos a los que no habían venido.

No puedo prever qué pasará el curso que viene cuando cada uno tire por su lado. Aproximadamente la mitad de nosotros se irá de Erasmus y, por lo pronto, los que nos quedamos aquí tenemos claro que queremos ir a visitarlos. De los que nos quedamos, que somos muy pocos, algunos parece que vamos a coincidir estudiando la Licenciatura en Investigación y Técnicas de Mercado, así que espero que esto facilite el que estemos todos en contacto.

6. CONCLUSIONES

Como decíamos al principio, ha sido difícil expresar en estas páginas toda la experiencia vivida durante estos años y seguramente nos habremos dejado cosas en el tintero.

Si nos paramos a pensarlo, nos alegra que el devenir de los sucesos nos haya llevado a cursar Ciencias Empresariales en inglés. De partir sin una idea clara sobre la carrera que íbamos a hacer, a encontrarnos cursando la diplomatura en la rama de docencia en lengua inglesa. Quién iba a pensarlo.

Por supuesto, recomendamos a todos los que quieran vivir una experiencia universitaria diferente e interesante que se matriculen en Ciencias Empresariales en lengua inglesa, y que no se asusten porque sea en otro idioma, ya que, con un poco de esfuerzo y dedicación, se puede sacar la carrera perfectamente.

16

EXPERIENCIA ACADÉMICA EN ESPAÑA: VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA DOCENCIA EN CIENCIAS EMPRESARIALES EN INGLÉS

Alena Karabeinikava
Licenciada en Filología Hispánica e Inglesa por la Universidad Lingüística Estatal de Minsk (Bielorrusia) y estudiante de la Diplomatura en Ciencias Empresariales

1. Introducción 216
2. Ventajas e inconvenientes de la experiencia 217
3. Conclusión 219

Resumen

El objetivo de este texto de opinión es dar una visión personalizada de mi experiencia como alumna del grupo con docencia impartida en inglés, en la Escuela de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla, señalando con objetividad los aspectos positivos y negativos de esta diplomatura.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad la vida de un profesional es impensable sin el conocimiento de al menos un idioma extranjero. Con las tendencias de globalización y comercialización de los productos y servicios a nivel internacional, el inglés ya hace tiempo se ha convertido en el instrumento de comunicación tanto en el mundo empresarial, como en el área de investigación y proyectos científicos. En mi caso, éste ha sido uno de los motivos de elegir la carrera de Empresariales en inglés, aunque no el único.

Para hacer una breve introducción, soy bielorrusa y antes de llegar a España terminé con éxito la licenciatura de Filología en mi país. Matriculándome en el año 2007 en la carrera en el grupo de inglés, estaba pensando en seguir practicando tanto el español como el inglés y al mismo tiempo vivir una experiencia educativa y personal en el extranjero. Soy partidaria de la idea que cualquier idioma se aprende mejor si se estudia en el país del habla y se aplica a un oficio. Además, de esta manera podía estudiar lo que siempre me llamaba la atención - la contabilidad, la matemática financiera y actuarial, la planificación de la producción, etc.

Con las mejores expectativas empecé mi primer curso y, al principio, me llevé unas cuantas decepciones. Por un lado, me chocó la diferencia entre la organización docente en España y la que yo había vivido en mi país, y me temo que de esta comparación España sale perdiendo. A pesar de esta primera impresión, con la idea de que "*when in Rome, do as the Romans do*" decidí darle una oportunidad a mi aventura y seguir para adelante.

Al mismo tiempo, cualquiera que alguna vez haya hecho maletas para ir a vivir a otro país entenderá lo difícil que resulta asimilar este cambio. Es como estar acostumbrado a vivir en un mundo muy organizado y muy predecible, y ahora tener que cambiar todo en tu vida encontrándote con puntos de vista y opiniones absolutamente distintos, conocer otra cultura y sus costumbres y ganar en nivel de tolerancia y sociabilidad.

Me gustaría agradecer a mis amigos y compañeros el apoyo, la comprensión y el ambiente casi "familiar" que se ha creado en nuestro grupo. Resulta interesante que la docencia en inglés atrae a los estudiantes con una mentalidad más abierta, la mayoría antes de empezar los estudios ya han vivido una experiencia internacional, ya sea por un programa de intercambio, una experiencia laboral o una estancia en la casa de amigos o parientes en el extranjero. Conmigo estudian, por ejemplo, un chino, una belga, los estudiantes Erasmus de toda Europa… en suma, la diversidad cultural y étnica es algo muy propio para este grupo. Los contactos con otras culturas contribuyen a formar personas más preparadas, flexibles

y creativas, con las aptitudes que les pueden proporcionar una clara ventaja competitiva en su carrera laboral.

A continuación abordaré las que considero principales ventajas e inconvenientes de la experiencia, las cuales iré alternando al hilo de la exposición.

2. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA EXPERIENCIA

Es preciso señalar que uno de aspectos positivos de la docencia en inglés es el reducido número de estudiantes (dependiendo de la asignatura, de 12 a 40 alumnos) lo que permite tanto aumentar la integración a nivel personal dentro del grupo como aportar un sinfín de beneficios desde el punto de vista docente. Muchas clases se convierten casi en las clases particulares, los profesores son muy atentos a cualesquiera preguntas y dudas que nos surgen y están dispuestos a resolverlas.

El problema está en que muchos estudiantes llegan a la universidad con unas lagunas importantes en sus conocimientos, sobre todo en lo que se refiere a las ciencias exactas, lo que a veces entorpece la enseñanza, aunque no creo que estas dificultades sean propias sólo para el grupo de inglés.

Por otro lado, el nivel del idioma de algunos estudiantes deja mucho que desear, y, por tanto, yo recomendaría que las personas que están pensando en matricularse en el grupo de inglés sean más autocríticas en su evaluación del grado en que dominan el idioma extranjero. No se trata ni mucho menos de ser bilingüe, pero sí de tener la capacidad para entender las explicaciones de los profesores sobre la materia bastante específica de las asignaturas. En cualquier caso, en el primer curso no vendrían mal las clases de *Business English* con un profesor nativo. A lo mejor tiene sus deficiencias el proceso de la selección previa de los estudiantes para entrar en la carrera.

Asimismo, todos los estudiantes agradeceríamos un programa de intercambio para el profesorado de la Escuela, que representaría una perspectiva de mejora en la formación continua de los profesores españoles tanto en los aspectos lingüísticos como los relativos a las asignaturas impartidas. Al mismo tiempo permitiría que los alumnos tuviéramos una posibilidad inapreciable de asistir a las clases y ciclos de conferencia dirigidas por los profesores nativos y de tener una visión más amplia de los conocimientos de la carrera y los procesos socio-económicos en el mundo. Además, de esta manera, la Universidad de Sevilla puede promover su reputación a nivel internacional.

No hay que olvidar que las salidas profesionales que supone hacer la carrera en inglés están relacionadas con las empresas multinacionales u orientadas en su actividad hacia los mercados exteriores. Por eso me parece interesante que el

plan docente de las asignaturas incluya algunos matices relacionados con el comercio exterior y las normas internacionales. Muchos profesores, por ejemplo, los profesores de contabilidad, ya aluden en sus explicaciones a la normativa internacional (en particular la de los Estados Unidos y la Unión Europea), lo que resulta sumamente provechoso, porque nos ayuda a adquirir conocimientos que nos permitirán salir al mercado laboral más preparados y afrontar el futuro profesional con las mejores garantías. De hecho, la mayoría de mis compañeros demuestran una disposición por solicitar una beca de estudios o prácticas en el extranjero, matricularse en las asignaturas optativas y de libre configuración y asistir a las conferencias, relacionadas con los temas internacionales.

Continuando con las cuestiones de la organización del material docente, quiero hacer hincapié en que la adaptación a la enseñanza en inglés todavía no ha abarcado la totalidad de los medios que están a la disposición de un alumno que estudia en español. Parte de los tests, soluciones de exámenes, autoevaluaciones y otros recursos están disponibles sólo en español.

Por otra parte, algunos materiales en inglés contienen errores de ortografía e incoherencias. Estoy convencida que son problemas que se pueden evitar. El uso correcto del idioma, mientras analizamos diversas situaciones económicas, nos concentramos en los asientos contables o llevamos a cabo un *brainstorming*, nos ayudaría a formarnos como especialistas. Es fundamental que aprendamos a expresar las ideas en inglés de forma natural, hablar en público, hacer presentaciones.

En este contexto, no parece razonable la posición adoptada por algunos profesores que, debido a la complicación que supone emplear un idioma extranjero en los procedimientos básicos del aprendizaje, simplifican el programa y el contenido de la asignatura en comparación con la misma asignatura en español, lo que nos puede crear un *handicap* educativo. Sin embargo, el esfuerzo que realizan nuestros profesores es digno de alabar. La mayoría son unos auténticos profesionales de su oficio, nos sirven de ejemplo en su conducta y sacrificio personal y nos ofrecen un apoyo y estímulo constante.

Me gustaría destacar, como un aspecto positivo, que las asignaturas en español siguen constituyendo una proporción importante de nuestra carrera. Según la normativa de la escuela, para que en el diploma del estudiante conste que ha cursado los estudios en inglés, la cantidad de los créditos en inglés tiene que ser superior al 80 por ciento de los ofrecidos por el centro. Es decir, se nos brinda una valiosa posibilidad de completar nuestro expediente académico tanto con las asignaturas en inglés como en español y, por tanto, manejar los términos y conceptos en ambos idiomas.

En ningún caso quiero desvirtuar la iniciativa de la Universidad de Sevilla por implantar la enseñanza en inglés, me parece magnífica la oportunidad que se

da a los estudiantes. Mi experiencia personal me ha enseñado que el éxito de cualquier actividad innovadora depende de las personas que la promueven, sus ganas y ambiciones, su formación profesional, potencial, inteligencia y actitud. Al principio de este camino es lógico que haya limitaciones y falten medios adecuados, pero con el paso del tiempo las carencias deben ir subsanándose.

3. CONCLUSIÓN

En conclusión me gustaría decir que, a pesar de las dificultades con las que se encuentra la implantación de la docencia en inglés en su etapa inicial, esta iniciativa ya ha demostrado tener un futuro prometedor. En el momento actual, cuando he cursado más de la mitad de los créditos de la carrera, la decisión de elegir esta opción de estudios me parece acertada.

17

CIENCIAS EMPRESARIALES EN INGLÉS: UNA EXPERIENCIA ERASMUS EN ESPAÑA

Urszula Tyrolska
Estudiante de la Manchester Metropolitan University (Reino Unido)

Zohra Ighli
Kai Moldenhauer
Estudiantes de la Universidad de Karlsruhe (Alemania)

1. Introducción 222
2. Razones y motivos para elegir asignaturas en inglés 222
3. Nuestras experiencias con la enseñanza en inglés 223
4. Comparación con nuestros países 223
5. Evaluación y propuestas de mejoración de la enseñanza en inglés 224
6. Conclusiones..... 225

Resumen

En este capítulo, tres estudiantes Erasmus de Polonia y Alemania mostramos nuestros diferentes puntos de vista en el programa de enseñanza en inglés en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla. Exponemos los motivos que nos llevaron a elegir asignaturas en inglés en España, explicamos nuestras diferentes experiencias durante el curso, presentamos una comparación con la docencia en inglés en nuestros países de origen y sugerimos algunas ideas que pueden ayudar a mejorar un programa con el que, en cualquier caso, estamos satisfechos.

1. INTRODUCCIÓN

Somos tres estudiantes Erasmus y estamos matriculados en el curso 2008/2009 en la Universidad de Sevilla. Una de nosotros viene de Polonia y estudia "International Business" en Manchester Metropolitan University en Inglaterra. Los otros dos estudiamos Ingeniería Económica en la Universidad de Karlsruhe en Alemania.

Los dos estudiantes alemanes tenemos solamente una asignatura en inglés, mientras que Urszula tuvo en el último cuatrimestre cinco asignaturas en inglés y en el segundo cuatrimestre tres, de las cuales la mayoría fue del primer curso de Ciencias Empresariales.

Por eso tenemos unos puntos de vista diferentes y explicamos nuestras experiancias con la enseñanza en inglés en la Escuela Universitaria de Empresariales en la Universidad de Sevilla de forma separada.

2. RAZONES Y MOTIVOS PARA ELEGIR ASIGNATURAS EN INGLÉS

2.1. Razones y motivos de la estudiante polaca

Soy Polaca pero estudio en Inglaterra en la Manchester Metropolitan University, universidad tiene dos tipos de intercambio con las universidades fuera de Inglaterra: uno en el curso final y otro en el tercer año. Estoy en este segundo tipo de intercambio, lo que significa que las asignaturas que fuese a cursar durante mis estudios en España debían serlo en inglés. Por eso aquí, en la Universidad de Sevilla, sigo asignaturas en inglés. Además, al principio no entendía mucho en español y me gustaba esta opción. Pero, desgraciadamente, sólo existe una carrera en la Escuela de Empresariales que está enseñada en inglés. También tenía un poco de problemas con elegir mis asignaturas porque los horarios de las diferentes clases coincidieron. Al final elegí cinco asignaturas en inglés en el primer cuatrimestre y en el segundo continué con tres.

2.2. Razones y motivos de los estudiantes alemanes

Antes de venir a España nuestro nivel en la lengua inglesa era mejor que en la lengua española. Por eso era más fácil seguir la clase en inglés en comparación con las otras asignaturas que teníamos en español. En este contexto podíamos concentrarnos más en el contenido de la asignatura y no en entender lo que el profesor o la profesora había dicho. Además nos parecía que la clase en inglés era más pequeña con todas las ventajas que ofrece esto, incluyendo que los

estudiantes en esta clase estaban más motivados que los de la misma asignatura en español. Por eso la atmósfera de trabajo era más comoda y motivadora.

Con respecto a nuestra vida profesional, una razón muy importante era el aumento de nuestro vocabulario de *Business-English* como complemento al vocabulario español de las otras asignaturas. En la mayoría de las empresas que actuan a nivel global es necesario tener un conocimiento básico de dicho vocabulario, ya que la lengua hablada en la empresa muchas veces es el inglés dado que los empleados vienen de distintos países.

Sólo teníamos una asignatura en inglés porque, por un lado, queríamos ampliar nuestro vocabulario de *Business-English*, pero, por otro lado, una de las metas principales de nuestra estancia en España era mejorar nuestro español, y eso lógicamente se logra mejor con asignaturas en español.

3. NUESTRAS EXPERIENCIAS CON LA ENSEÑANZA EN INGLÉS

Primero hablaremos de las asignaturas que seguía la estudiante polaca sola y después continuaremos con la que teníamos los tres.

Como hemos dicho antes, Urszula tenía cinco asignaturas en inglés en el primer cuatrimestre. Casi todas eran de primer curso, por lo que el nivel de los estudiantes no era tan alto y los profesores hablaban más lento y con más claridad. Por tanto, no tenía ningún problema con entender las clases.

El nivel de inglés en la asignatura anual que cursamos los tres está bien, se entiende perfectamente a la profesora. También porque habla más lento y claro que en español. También los estudiantes en dicha clase estaban más acostumbrados a la lengua inglesa después del primer curso por eso el nivel era más alto.

Otro aspecto positivo es que la profesora habla siempre en inglés y no cambia al español, como es el caso en algunas otras asignaturas.

4. COMPARACIÓN CON NUESTROS PAÍSES

4.1. Situación en Polonia

Como nunca he estudiado en Polonia, solamente puedo comentar la situación de mis amigos que estudian o estudiaban en Polonia y las experiencias que tienen con la enseñanza en inglés.

El polaco no es una idioma tan importante de aprender porque sólo se habla en Polonia. Esta es la razón de que todos los jóvenes polacos tengan que saber otros idiomas como inglés, alemán, francés o español. La mayoría eligen inglés.

Además, las personas que visitan Polonia suelen usar siempre el inglés para comunicarse.

Por otra parte, las universidades polacas que quieren concurrir con universidades en Alemania, Francia, Inglaterra y otros países necesitan tener un buen programa de enseñanza para los extranjeros. Por eso en las universidades más conocidas hay muchas carreras enseñadas en inglés y además muchas veces sólo hay la opción de estudiar en inglés.

4.2. Situación en Alemania

En la Universidad de Karlsruhe hay algunas asignaturas que se imparten en inglés, como, por ejemplo, las asignaturas en el ámbito de *Financial Management*.

En Alemania podemos elegir varias combinaciones durante nuestra carrera y, como no queremos profundizar en el ámbito de las finanzas, hasta ahora no hemos seguido ninguna clase en inglés en nuestra universidad. Si las asignaturas en inglés hubieran coincidido con nuestros planes de estudio, quizás habríamos elegido algunas.

Como no hemos seguido ninguna clase en inglés en Alemania, es difícil hacer una comparación objetiva de la enseñanza en inglés en los dos países. Pero de lo que sabemos de nuestros compañeros de estudios, el nivel de inglés en las universidades alemanes es bastante alto.

5. EVALUACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN INGLÉS

Las sensaciones sobre la enseñanza en inglés en la Universidad de Sevilla dependen de las asignaturas. Hay profesores que tienen un alto nivel de inglés y las clases son interesantes y claras. Pero, por otro lado, algunos profesores tienen problemas con la gramática y también con el vocabulario. En este caso las clases son un poco aburridas. Además, por falta del dominio de la lengua, el contenido de la clase puede sufrir porque las explicaciones en inglés no son tan correctas como si hubieran dado en español.

La asignatura que cursamos los tres nos gustó mucho, porque, primero, estaba muy bien estructurada y, segundo, no teníamos problemas con la lengua, y por eso podíamos seguir la clase sin problemas. Un aspecto a criticar en esta asignatura es que los apuntes desarrollados de los temas teóricos estaban sólo en español. Sería mejor si todos los materiales de la asignatura estuviesen en inglés y no solamente las diapositivas.

Es lo mismo con la plataforma WebCT. Las instrucciones para hacer los tests en la plataforma estaban en español, lo que puede ser difícil para un estudiante que elige las asignaturas en inglés porque su nivel de español todavía no es suficiente para estudiar en español y encuentra las instrucciones en español.

Para finalizar se podría criticar que la bibliografía básica de dicha asignatura era en español, pero realmente no era un problema para nosotros.

6. CONCLUSIONES

De nuestro punto de vista, está muy bien que la Universidad de Sevilla ofrezca a los estudiantes algunas asignaturas en inglés, sobre todo a causa de la importancia de la lengua inglesa para la formación personal de los estudiantes, tanto como para la vida profesional.

En nuestra opinión, la Universidad de Sevilla tendría que pensar más sobre nuevas asignaturas en inglés y constantamente dar oportunidades a sus profesores para mejorar su inglés.

También nos gustaría indicar que en la biblioteca no hay muchos libros en inglés y que los libros en las librerías son tal vez más caros que los libros en español, lo que dificulta los estudios.

Finalmente, aunque en algunas asignaturas el nivel de inglés debería ser más alto, en conjunto estamos satisfechos con la enseñanza en inglés en la Escuela de Empresariales de la Universidad de Sevilla.

VI

LA DOCENCIA EN LENGUA INGLESA EN OTROS CENTROS UNIVERSITARIOS. COMPARTIENDO EXPERIENCIAS

18

EL PROGRAMA BILINGÜE EN EL CENTRO UNIVERSITARIO EUSA

Francisco Guerrero Díaz
Director de la Escuela Universitaria de Turismo EUSA
Centro Adscrito a la Universidad de Sevilla

1. Introducción. Marco de desarrollo del programa piloto 230
2. Génesis del programa 230
3. Configuración del programa bilingüe 231
4. Resultados 240
5. Conclusiones finales 241

Resumen

A lo largo de este capítulo pretendemos exponer, desde el punto de vista de la organización académica, la experiencia piloto de la docencia en lengua inglesa de un determinado número de asignaturas de la Diplomatura Universitaria en Turismo desarrollada en la Escuela Universitaria de Turismo EUSA durante los cursos académicos 2005-2006 a 2008-2009 y, a la vista de los resultados obtenidos, presentar unas conclusiones que servirán de pauta para adelantar la propuesta de organización académica del Centro en asignaturas impartidas en lengua inglesa durante los próximos cursos de la Diplomatura Universitaria en Turismo y en la nueva titulación de Grado en Turismo de la Universidad de Sevilla que próximamente se implantará en este Centro Adscrito.

1. INTRODUCCIÓN. MARCO DE DESARROLLO DEL PROGRAMA PILOTO

El presente programa piloto se ha desarrollado íntegramente en la Escuela Universitaria de Turismo EUSA, Centro Adscrito a la Universidad de Sevilla desde 1998. En este año el Centro comenzó a impartir la Diplomatura Universitaria en Turismo con un Plan de Estudios aprobado expresamente para EUSA por Real Decreto 2593/1998, de 4 de diciembre del Ministerio de Educación y Ciencia, BOE 312 de 30 de diciembre. Aunque el Centro ya venía impartiendo desde 1961 estudios de Turismo dependientes de diversos organismos públicos con y rango de Diplomatura Universitaria desde 1980, no es hasta 1998 cuando estos estudios se integran en la Universidad de Sevilla. Todas las asignaturas enmarcadas en este programa piloto son asignaturas del referido Plan de Estudios de Diplomado en Turismo EUSA.

2. GÉNESIS DEL PROGRAMA

Los cambios en la sociedad y en las necesidades de los profesionales demandan una continua adaptación de los programas y objetivos propuestos en las asignaturas y una permanente adecuación de las metodologías en orden a conseguir una formación de calidad que dote de las competencias necesarias a los futuros profesionales para que puedan competir con éxito en los mercados internacionales.

La necesidad de comunicación internacional que requiere actualmente cualquier profesión, y en particular la profesión turística, aconseja cada vez de manera más patente el dominio profesional de la lengua inglesa, no solo para facilitar la movilidad estudiantil y favorecer el acceso a un mercado laboral más amplio de los futuros profesionales, sino también para mantener la influencia internacional que esta industria ha logrado tener en prácticamente todos los aspectos de la sociedad.

España, debido a la posición que tradicionalmente viene ocupando en los primeros puestos de los *rankings* internacionales como país receptor de turistas extranjeros, se ha destacado siempre por recibir un considerable número de estudiantes de turismo de diversas nacionalidades. Estos estudiantes vienen a España y concretamente a Sevilla buscando cursar, además de estudios de Turismo, diversos programas de aprendizaje de la lengua española.

EUSA, conocedora de este interés de los estudiantes extranjeros, comienza firmando algunos programas de cooperación académica con universidades de Dinamarca y Noruega en los cursos 1995-96 y 1997-98, respectivamente. En estos programas se comenzó a impartir docencia, además de en español, en

lengua danesa y en lengua noruega gracias a la participación en algunas asignaturas de profesores de las universidades de origen.

El desarrollo en el Centro de estos primeros programas de docencia bilingüe hizo necesario, en primer lugar, que el profesorado de EUSA conociera y profundizara en las diferentes metodologías utilizadas por los profesores de estos otros países para buscar una metodología común que diera sentido de unidad a los objetivos propuestos en cada uno de los cursos. Esta metodología se aplicó progresivamente al resto de asignaturas de la diplomatura, incluso en aquellas que no formaban parte de los programas internacionales. A esta nueva metodología se le denominó NSD (Nuevo Sistema Docente) y, más tarde, con la firma de la Declaración de Bolonia en 1999, se implantó con carácter general en todas las asignaturas de la diplomatura.

En segundo lugar, la concurrencia en el Centro de programas internacionales con los estudios de diplomado en Turismo hizo a la dirección plantearse la posibilidad de impartir asignaturas de la diplomatura en lengua inglesa para facilitar la matriculación de estudiantes extranjeros que, debido a su nivel de español, no podían o no se atrevían a cursar en lengua española materias que les resultaban muy atractivas y para dotar de mayores competencias lingüísticas a los estudiantes españoles que por su nivel de inglés pudieran cursar asignaturas en esta lengua.

En el curso 2004-2005, a modo de experiencia inicial se comienza a ofrecer asignaturas impartidas en lengua inglesa únicamente a alumnos que ya habían comenzado la diplomatura. En 2005-2006 se diseñan programas especiales para estudiantes extranjeros con bajo nivel de español compuestos por asignaturas propias del plan de estudios de diplomado en Turismo y de asignaturas complementarias de Lengua Española impartidas ambas, según los grupos, en lengua inglesa y en español.

3. CONFIGURACIÓN DEL PROGRAMA BILINGÜE

Bajo la denominación de Programa Bilingüe el Equipo Directivo del Centro se planteó el diseño de este programa piloto desde los siguientes ejes:

- Demanda: Estudiantes a los que va dirigido el programa piloto.
- Oferta: Asignaturas ofrecidas en lengua inglesa.
- Profesorado: Profesores actuales del centro con suficiente nivel de inglés para participar en el programa.
- Grupos: Organización de la oferta en lengua inglesa para que sea compatible con el resto de asignaturas de la diplomatura impartidas en español.

- Normativa específica: Elaboración de un reglamento concreto que regule las características específicas del programa.
- Evaluación: Sistema de evaluación del programa piloto, de su metodología y del rendimiento de los estudiantes que lo han seguido.

3.1. Demanda

Aunque el primer año del programa se ofreció únicamente a alumnos ya matriculados, principalmente españoles, muy pronto apareció el interés por participar de alumnos extranjeros Erasmus y de otros programas internacionales con intención de completar su formación en el Centro con asignaturas impartidas en lengua inglesa. Así se identifican tres tipos de públicos diferentes:

- Alumnos extranjeros Erasmus.
- Alumnos extranjeros de otros programas de cooperación académica que cursan toda o parte de la diplomatura en Turismo en EUSA.
- Alumnos españoles que desean cursar parte de la Diplomatura en lengua inglesa para así adquirir el vocabulario técnico de la materia en cuestión en esta lengua e intensificar su aprendizaje del inglés.

El primer año del programa, para seleccionar al alumnado que participaría en la experiencia piloto, los profesores de las asignaturas entrevistaron en inglés a los candidatos interesados con objeto de admitir a aquellos estudiantes que tuvieran un nivel de inglés suficiente para seguir con normalidad las clases. En años sucesivos esta entrevista previa se sustituyó por la evaluación de la participación de los estudiantes ya en las clases, de manera que los profesores pudieran aconsejar a los estudiantes el cambio al grupo con docencia en español si así lo estimaran conveniente para el alumno, circunstancia que se no se produjo debido al conocimiento previo que los estudiantes tenían del nivel requerido para participar en el programa.

3.2. Oferta

Uno de los objetivos principales planteados inicialmente fue presentar, en una única oferta, materias que dieran respuesta a los diversos intereses de los diferentes alumnos. Desde un principio se decidió que, paralelamente a las asignaturas de la diplomatura ofrecidas en lengua inglesa, había que ofrecer cursos semestrales y cursos intensivos de español mediante programas especiales a través de la Escuela de Español EUSA acreditada por el Instituto Cervantes.

Así se consideró prioritario ofrecer un curso intensivo de español en el mes de septiembre de forma que los estudiantes extranjeros pudieran mejorar su nivel

de español antes de comenzar el primer cuatrimestre, y otro curso con menor carga lectiva pero con duración cuatrimestral de octubre a febrero.

De esta manera los estudiantes extranjeros alcanzaban un mejor nivel de español en el segundo cuatrimestre y, por tanto, se sentían más capacitados para seguir asignaturas en español en este cuatrimestre. Por ello se decidió concentrar la oferta de asignaturas impartidas en lengua inglesa en el cuatrimestre primero, desplazando alguna materia de libre configuración del cuatrimestre segundo al primero.

No obstante, y aunque en menor número, hay estudiantes extranjeros que se incorporan a la diplomatura en Turismo EUSA en el segundo cuatrimestre. En atención a estos estudiantes se programa un curso intensivo de español de cuatro semanas de duración entre enero y febrero y un curso de larga duración durante todo el cuatrimestre segundo.

Otra consideración inicial fue determinar las grandes áreas temáticas en las que convenía impartir docencia en inglés. De entrada se descartaron las asignaturas propias de idiomas que, en el plan de estudios de EUSA, son bastante numerosas (11 asignaturas entre inglés, francés y alemán). Obviamente las 3 asignaturas de lengua inglesa se imparten en inglés y las 8 asignaturas de francés y alemán se imparten en sus propias lenguas. Quedan así asignaturas turísticas, de empresa, de arte, de derecho, etc. Y, también, de distintos tipos: troncales, obligatorias, optativas y de libre configuración. Nos planteamos, inicialmente, ofrecer todo tipo de asignaturas y de cualquier área de conocimiento aunque, por razones de organización y de profesorado, elegimos materias de las áreas de derecho, gestión empresarial y turismo y asignaturas troncales, optativas y de libre configuración (Tabla 1).

Tabla 1 – Distribución de créditos con docencia en lengua inglesa por curso y tipo de asignatura

Curso	Tipo de materia			Totales
	Troncal	Optativa	Libre configuración	
1º				
2º	7,5			**7,5**
3º		4,5	9	**13,5**
Totales	**7,5**	**4,5**	**9**	**21**

Fuente: Elaboración propia.

La primera oferta del programa bilingüe, en el curso 2005-06 estuvo compuesta por cinco asignaturas, principalmente de tercer curso, e impartidas todas en lengua inglesa en el cuatrimestre primero. Las asignaturas de libre configuración "Gestión y protocolo de eventos", tradicionalmente con docencia en el cuatrimestre segundo, se impartió en inglés en el cuatrimestre primero y "Derecho comunitario" que no se había impartido con anterioridad, se ofreció esta primera vez únicamente en lengua inglesa (Tabla 2).

Para tener una idea aproximada de la aceptación de esta oferta por parte de los estudiantes se encuestó, a la totalidad de los alumnos que estaban estudiando la diplomatura en abril de 2005 sobre la intención de matrícula para el curso 2005-2006 y se les planteó la posibilidad de cursar estas cinco asignaturas en lengua inglesa el curso siguiente.

Por razones de calendario, no se pudo ofrecer la posibilidad de cursar esta oferta de docencia en lengua inglesa a alumnos Erasmus y a alumnos pertenecientes a otros programas internacionales en el curso 2005-2006. Esta oferta se pudo hacer efectiva para el curso 2006-2007, una vez conocidos los resultados de la primera edición y con tiempo suficiente para informar a los centros y universidades extranjeras de las asignaturas ofrecidas y de las condiciones del programa.

Tabla 2 – Primera oferta bilingüe curso 2005-2006

Curso	Asignatura	Tipo	Docencia en	Cuatrimestre
2º	Patrimonio Cultural (*Cultural Heritage*)	T	Inglés	1
			Español	1
3º	Gestión y Protocolo de Eventos (*Event Management & Protocol*)	LC	Inglés	1
			Español	2
3º	Gestión Informática de Empresas Turísticas (*Computing Management for Tourism Business*)	OP	Inglés	1
			Español	1
3º	Derecho Comunitario (*European Union Institutions*)	LC	Inglés	1
			Español	---

Fuente: Elaboración propia.

La asignatura de "Derecho Comunitario", al ser de libre configuración, se ofreció únicamente en lengua inglesa. Los resultados obtenidos de esta encuesta confirmaron la viabilidad de la oferta de estas cuatro asignaturas.

Para el siguiente curso se empleó el mismo procedimiento de encuesta y se presentó una oferta según la intención de matrícula de los estudiantes, la información proporcionada por el profesorado del centro sobre el programa piloto y la propia disponibilidad del profesorado. La oferta así configurada para el curso 2006-

2007 no ha sufrido modificación posterior y se ha venido manteniendo hasta el curso actual (Tabla 3).

Tabla 3 – Oferta de docencia en lengua inglesa desde 2006-2007 hasta 2008-2009

Curso	Asignatura	Tipo	Docencia en	Cuatri-mestre
2º	Patrimonio Cultural (*Cultural Heritage*)	T-C	Inglés	1
			Español	1
2º	Patrimonio Artístico Andaluz (*Andalusian Art Heritage*)	LC-C	Inglés	2
			Español	---
1º	Organización y Gestión de Empresas (*Business Organisation*) *En lengua inglesa sólo en el primer cuatrimestre	T-A*	Inglés	1
			Español	1 y 2
3º	Marketing Turístico (*Marketing in Tourism*)	T-C	Inglés	1
			Español	1
3º	Gestión y Protocolo de Eventos (*Event Management & Protocol*)	LC-C	Inglés	1
			Español	2
3º	Gestión Informática de Empresas Turísticas (*Computing Management for Tourism Business*)	OP-C	Inglés	1
			Español	1

Fuente: Elaboración propia.

La asignatura de "Patrimonio Artístico Andaluz", al ser de libre configuración, se impartió únicamente en lengua inglesa. La asignatura anual de "Organización y Gestión de Empresas" se dividió en dos cuatrimestres y se impartió en lengua inglesa únicamente en el cuatrimestre primero.

Con esta nueva oferta se incrementaron los créditos de materias troncales ofrecidos en lengua inglesa configurándose una oferta total de 33 créditos (Tabla 4).

Tabla 4 – Distribución de créditos de la oferta actual

Curso	**Tipo de materia**			**Totales**
	Troncal	**Optativa**	**Libre configuración**	
1º	4,5			**4,5**
2º	7,5		4,5	**12**
3º	7,5	4,5	4,5	**16,5**
Totales	**19,5**	**4,5**	**9**	**33**

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Profesorado

Para designar el profesorado que participaría en el programa piloto se mantuvieron entrevistas personales con todos los profesores que impar- tían docencia en el Centro Universitario EUSA. El equipo directivo era consciente de que la participación debía ser voluntaria y de que el nivel de conocimiento de la lengua inglesa por parte de los profesores candidatos debía estar suficientemente acreditado. Además, se consideraron los años de experiencia docente en el Centro y en otras instituciones universitarias (Tabla 5).

Tabla 5 – Profesorado participante en el programa con indicación de las asignaturas impartidas

Profesorado	**Asignatura en español**	**Asignatura en inglés**
Gil Díaz, Concepción	Patrimonio Cultural	*Cultural Heritage*
	Patrimonio Artístico Andaluz	*Andalusian Art Heritage*
González Cobreros, M.ª Ángeles	Gestión Informática de Empresas Turísticas	*Computing Management for Tourism Business*
	Marketing Turístico	*Marketing in Tourism*
Kikta Sánchez, Iván Anastasius	Gestión y Protocolo de Eventos	*Event Management & Protocol*
Kopoboru Aguado, Santiago	Marketing Turístico	*Marketing in Tourism*
	Organización y Gestión de Empresas	*Business Organisation*
Pulido Polo, Marta	Gestión y Protocolo de Eventos	*Event Management & Protocol*
Uruñuela Mesa, M.ª José	Derecho Comunitario	*European Union Institutions*

Fuente: Elaboración propia.

3.4. Grupos

Debido a las diferentes procedencias de los alumnos, se configuró la oferta de docencia en lengua inglesa como un único grupo de forma que los alumnos que eligieran cursar la oferta completa no tuviesen incompatibilidad horaria. Esto fue complicado de organizar debido a que se ofrecían asignaturas de los tres cursos de la diplomatura y que, además de compatibilidad entre ellas, debía haber una compatibilidad con el resto de las asignaturas de cada curso de forma que un alumno, por ejemplo, matriculado en segundo curso pudiera asistir a todas las asignaturas de su curso más aquellas de tercero impartidas en inglés. Lo mismo tenía que ocurrir para alumnos de tercero que pudieran plantearse

cubrir la optatividad o la libre configuración con asignaturas de segundo impartidas en inglés. Para solucionar estas posibles incompatibilidades se recurrió al uso de la franja de mediodía reservada para asignaturas de libre configuración.

También se hizo necesario compatibilizar la oferta de docencia en inglés con el resto de asignaturas que se ofrecía tradicionalmente a los estudiantes Erasmus. Esto resultó de menor dificultad que el caso expuesto en el párrafo anterior debido a que la oferta para el reducido número de alumnos Erasmus es menor que todo el plan de estudios de la diplomatura y a que esta oferta es conocida con anterioridad a la confección de los horarios.

3.5. Normativa específica

Para sentar las bases del programa se acordó inicialmente desarrollar una normativa específica para el programa piloto que sirviera de pauta de funcionamiento para Secretaría, profesores y alumnos y que fuese lo más simple y clara posible. Se establecieron las siguientes normas:

- La participación de alumnos y profesores en el programa piloto debería de ser voluntaria.
- Los grupos de docencia en lengua inglesa habrían de ser muy reducidos con un número máximo de 25 alumnos por grupo.
- Los profesores deberían obligatoriamente seguir el NSD desarrollado en el Centro y atender a la nueva filosofía metodológica del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
- La oferta de asignaturas de carácter obligatorio u optativo no podría ser exclusivamente en lengua inglesa; es decir, únicamente se podría ofrecer exclusivamente docencia en lengua inglesa en materias de libre configuración.
- Los estudiantes inscritos inicialmente en materias de carácter obligatorio u optativo impartidas en inglés deberían poder solicitar en cualquier momento el cambio al grupo con docencia en español.
- El Centro otorgaría un certificado especial haciendo constar los créditos cursados en lengua inglesa a todos los estudiantes que hubieran recibido la docencia de la materia y hubiesen superado las correspondientes pruebas de evaluación en esta lengua.
- Todos los estudiantes podrían solicitar realizar el examen en español en cualquiera de las convocatorias. En este caso, aún habiendo recibido toda la docencia en lengua inglesa, se les certificaría la asignatura como cursada en español.

3.6. Evaluación

En este apartado nos centraremos en la evaluación del programa y de los resultados académicos obtenidos por los alumnos en las diferentes asignaturas impartidas en lengua inglesa. La evaluación del programa se realizó en tres niveles diferentes: alumnos, profesores y equipo directivo.

Nivel alumnos: Debido al reducido número de estudiantes en cada una de las materias los profesores fueron los encargados de recabar información cualitativa de sus propios alumnos pulsando de manera individual y directa la opinión de cada uno de ellos sobre la materia en cuestión y sobre el programa en general.

Nivel profesorado: La Jefatura de Estudios mantuvo entrevistas personales de manera sistemática con cada profesor del programa trasladando esta información a la Dirección del Centro para que sirviera de base en la preparación de la reunión que la Dirección y la Jefatura de Estudios tienen al final de cada curso con cada profesor.

Nivel dirección: Con toda esta información, y con las conclusiones que al final de cada año se han extraído del programa y que se reflejan en el punto 3

Tabla 6 – Resumen de los resultados académicos de los estudiantes según calificaciones finales obtenidas

Cuadro General del Programa Bilingüe			**Curso Académico**								
			2005 - 2006			**2006 - 2007**			**2007 - 2008**		
Asignatura	Docencia en	Calificación final	Españoles	Erasmus	Otras nacionalidades	Españoles	Erasmus	Otras nacionalidades	Españoles	Erasmus	Otras nacionalidades
Todas las asignaturas del programa	Inglés	Sobresaliente y MH	6	0	0	5	5	0	1	3	9
		Notable	19	0	0	14	8	3	2	6	16
		Aprobados	16	0	0	21	3	1	5	17	8
		Suspenso y NP	3	0	0	12	0	0	3	3	2
		Subtotales	**44**	**0**	**0**	**52**	**16**	**4**	**11**	**29**	**35**
	Español	Sobresaliente y MH	23	0	0	12	6	1	13	6	3
		Notable	84	0	0	63	9	8	45	4	11
		Aprobados	84	0	0	137	0	8	93	1	1
		Suspenso y NP	87	0	0	127	2	7	107	0	0
		Subtotales	**278**	**0**	**0**	**339**	**17**	**24**	**258**	**11**	**15**
	Totales		**322**	**0**	**0**	**391**	**33**	**28**	**269**	**40**	**50**

Fuente: Elaboración propia a partir de las actas oficiales.

de este capítulo, la Dirección y la Jefatura de Estudios analizan la evolución del programa y aplican las medidas correctoras para la edición siguiente.

En cuanto a la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes, mostramos la Tabla 6 con los resultados académicos obtenidos por los alumnos que han seguido el programa piloto frente a los que han recibido la docencia en español, según su origen (españoles, Erasmus o de otros programas internacionales). Entendemos por alumnos de otros programas internacionales aquellos cuyos centros tienen suscritos convenios de colaboración mutua con el Centro Universitario EUSA y no pertenecen al programa Erasmus.

En los Gráficos 1 y 2 mostramos el porcentaje de alumnos aprobados en las asignaturas con docencia en inglés frente a las mismas asignaturas con docencia en español en los tres cursos académicos que, hasta la fecha, han realizado todas las convocatorias ordinarias.

Gráfico 1 – Porcentajes de alumnos españoles que superan las asignaturas según el idioma en el que reciben la docencia

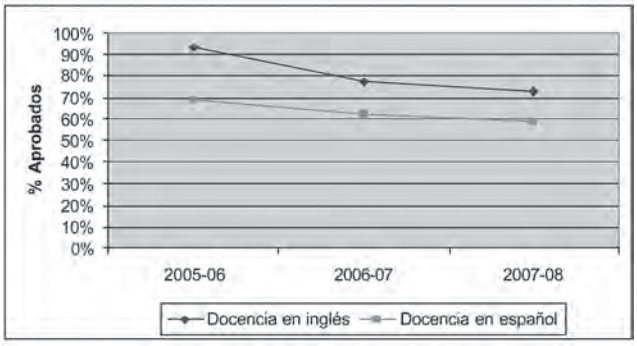
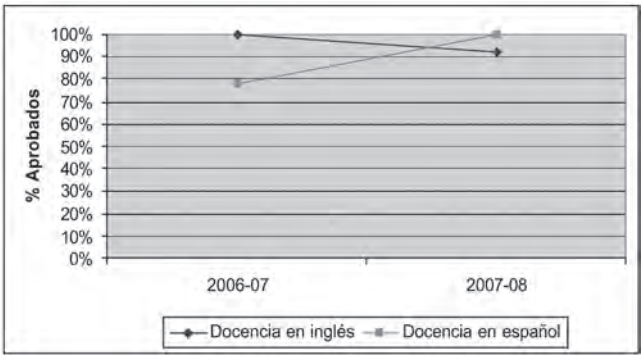


Gráfico 2 – Porcentajes de alumnos Erasmus y de otros programas internacionales que superan las asignaturas según el idioma en el que reciben la docencia



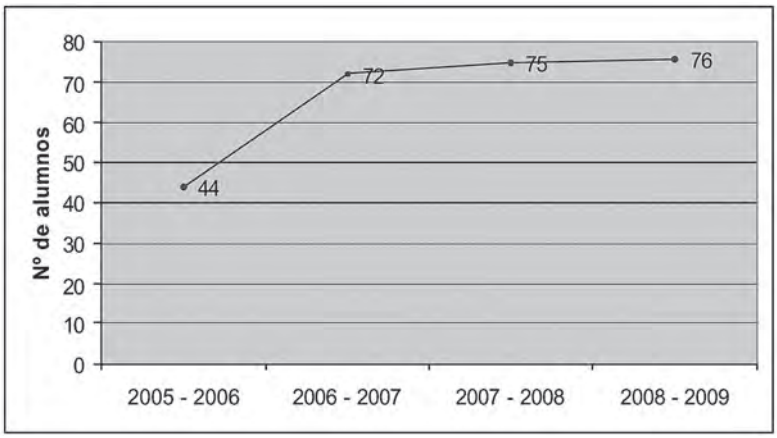
Puede observarse que los resultados de las asignaturas impartidas en inglés son mejores que los de las correspondientes asignaturas impartidas en español, sobre todo, en el caso de alumnos españoles.

4. RESULTADOS

A lo largo de estos tres cursos de duración del programa piloto y, principalmente, al final del segundo año se obtuvieron unos resultados académicos de los estudiantes españoles y extranjeros mejores en las asignaturas cursadas en lengua inglesa que en español. Esto, junto con las opiniones favorables de profesores y alumnos afianzó la idea de que los alumnos españoles que voluntariamente eligen cursar una asignatura en un idioma que no es el suyo vienen de cursos anteriores con una mejor preparación básica y demuestran un interés mayor por todo lo relativo a su formación.

También se puso de manifiesto que este programa era una forma de ofrecer otras alternativas a un segmento determinado de alumnos que, de otra manera, no hubiesen cubierto sus expectativas en nuestro Centro.

Gráfico 3 – Número total de alumnos matriculados por curso en asignaturas con docencia en lengua inglesa



Gracias al incremento continuado, aunque discreto, del total de alumnos en el programa bilingüe, incluso en unos años donde la población susceptible de cursar enseñanzas universitarias se había reducido considerablemente, el Centro considera conveniente incrementar el programa de docencia en lengua inglesa y extenderlo a las futuras enseñanzas de Grado.

5. CONCLUSIONES FINALES

La experiencia de estos casi cuatro cursos académicos puso de manifiesto las siguientes conclusiones:

- La oferta de docencia en lengua inglesa es acogida favorablemente, tanto por alumnos españoles como por alumnos Erasmus o de otros programas internacionales.
- La docencia en lengua inglesa ha incrementado el número de estudiantes extranjeros en el Centro y ha creado un ambiente internacional que ha beneficiado, además de a los alumnos españoles que han seguido el programa, a otros alumnos que, sin recibir docencia en inglés, han tenido la oportunidad de estudiar y convivir con estudiantes de otras culturas y de realizar intercambios lingüísticos con ellos.
- Los alumnos responden de igual forma a la oferta de asignaturas con docencia en inglés ya sean troncales, optativas o de libre configuración.
- Los resultados académicos de los estudiantes que reciben docencia de una determinada asignatura en lengua inglesa son mejores que los de los alumnos que reciben esa misma docencia en español.
- Los estudiantes que eligen recibir docencia en inglés en alguna asignatura del plan de estudios suelen ser estudiantes que obtienen también buenos resultados en el resto de asignaturas.
- Salvo en contadas excepciones, los alumnos que eligen cursar una materia en lengua inglesa continúan hasta el final y hacen el examen en esta misma lengua.
- Los mejores resultados obtenidos en las asignaturas con docencia en inglés es atribuido por el profesorado del programa a que son los alumnos con mejores expedientes los únicos que se atreven a cursar asignaturas en inglés, al número reducido de alumnos en clase, lo que facilita una metodología más comunicativa y participativa donde el estudiante trabaja mucho más cerca del profesor y del grupo, y al interés mostrado por los estudiantes por todo lo concerniente a su formación, tanto en la materia en cuestión como en el aprendizaje del idioma y del vocabulario técnico de la disciplina.
- Los alumnos que han recibido docencia en inglés en algunas de las asignaturas del programa informan que se sienten mejor preparados, y con mayores opciones para la obtención de un puesto de trabajo tanto en el mercado nacional como en mercados o entidades internacionales, a la vez que más seguros para comunicarse con clientes, empresas e instituciones extranjeras.

- Los estudiantes de programas internacionales con un reducido nivel de conocimiento de la lengua española amplían su matricula en el Centro en asignaturas con docencia en inglés aprovechando, de esta forma, aun más su estancia en España. Para estos estudiantes es fundamental complementar su formación con cursos paralelos o intensivos de español.
- El interés mostrado por los estudiantes en las encuestas de intención de matrícula realizadas a mediados del cuatrimestre 2º del curso anterior indican un mayor interés por recibir docencia en el primer cuatrimestre que en el segundo.
- El profesorado de las materias impartidas en inglés informa de una mayor satisfacción y motivación a la hora de realizar su trabajo.
- Se ha puesto de manifiesto repetidas veces, a lo largo de este programa piloto, la necesidad de formar al personal docente del Centro en el dominio de la lengua inglesa en general y muy especialmente en el ámbito de las disciplinas que imparten.

19

LA DOCENCIA EN LENGUA INGLESA DE PATRIMONIO CULTURAL Y SU ADAPTACIÓN AL EEES MEDIANTE EL APRENDIZAJE ACTIVO Y EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

M.ª Concepción Gil Díaz
Escuela Universitaria de Turismo EUSA
Centro Adscrito a la Universidad de Sevilla

1. Introducción 244
2. Metodología y Evaluación 244
3. Análisis del alumnado: procedencia y nivel de inglés 248
4. Valoración de la experiencia: ventajas e inconvenientes. 249
5. Consideraciones finales 250
6. Referencias 251

Resumen

La impartición de la asignatura de Patrimonio Cultural en inglés (*Cultural Heritage*), dentro del programa bilingüe de la Escuela Universitaria de Turismo EUSA de Sevilla, forma parte de un proceso de mejora de la calidad docente, así como de actualización/ renovación de estrategias metodológicas y didácticas impulsadas desde el propio Centro; en dicha experiencia, la formación bilingüe en inglés está ligada al uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TIC), al espíritu de los acuerdos de Bolonia, fundamentalmente en lo que al aprendizaje autónomo, trabajo grupal y evaluación continua se refiere y a los programas Erasmus y *Study Abroad*, con la componente de multiculturalidad que ello conlleva.

1. INTRODUCCIÓN

Nadie puede cuestionar que el inglés es una necesidad laboral y especialmente para los alumnos de Turismo. El mercado laboral, y en gran medida el turístico, es un mercado internacional y multicultural y eso explica que, con frecuencia, el dominio del inglés sea un requisito indispensable para la inserción laboral y el futuro desarrollo profesional de nuestros alumnos egresados y se sitúe, incluso, por encima del expediente académico; así que no basta con hablar un poco de inglés, sino de dominarlo.

El proceso de Convergencia Europea, unido a la presencia de alumnos Erasmus o procedentes de los Study Abroad Programmes han acelerado las enseñanzas en inglés en las universidades andaluzas, además de continuar los planes de plurilingüismo de la Junta de Andalucía y la nueva política lingüística de la Consejería de Educación.

Además de ser un valor añadido, la enseñanza en inglés es una necesidad para cumplir con los objetivos de armonización de los acuerdos de Bolonia, y un proceso irreversible en el siglo XXI, siendo su objetivo fundamental el de dotar a los alumnos de instrumentos lingüísticos, culturales y, en definitiva, formativos.

En este contexto empezamos en el curso académico 2004/2005 la docencia de la asignatura de Patrimonio Cultural en inglés (*Cultural Heritage*), siendo conscientes de que la lengua inglesa era la lengua vehicular, es decir, el medio de comunicación para mejorar las competencias comunicativas de los alumnos, su producción lingüística, su vocabulario específico y para crear una conciencia intercultural que contribuyera a una mejor preparación del alumno, a la hora de abordar éste la ampliación de estudios o su futura vida profesional.

Desde entonces se ha mantenido la asignatura de Patrimonio Cultural con docencia en español y en inglés, dando la opción a los alumnos de elegir una u otra lengua para cursar la materia.

2. METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN

La metodología y la didáctica han estado adaptadas desde el primer momento a los objetivos del Nuevo Sistema Docente (NSD) de EUSA, estableciendo un modelo docente en el cual el alumno ha participado de manera activa siendo el protagonista de su autoaprendizaje, tanto en clase como fuera de ella, y donde se ha priorizado el modelo de evaluación continua por objetivos y competencias y no solo por contenidos.

Por lo que al profesorado se refiere, la docencia en inglés ha implicado la realización de una labor de entrenamiento en las nuevas herramientas y recursos metodológicos.

Por tanto, las novedades docentes han sido varias: de un lado la enseñanza en inglés, de otro lado, el uso de nuevas herramientas y, por último, pero no menos importante, la incorporación de un modelo metodológico lejos del modelo tradicional de clase magistral transmisora de conocimientos en la que el alumno tiene únicamente un papel pasivo/receptor.

El modelo tradicional habría resultado menos complejo para el alumno, dado que éste habría sido casi un espectador y solo habría tenido que demostrar su nivel de conocimientos en inglés en los exámenes realizados, pero en este sistema hemos antepuesto la participación activa y continua del alumno, lo cual ha supuesto tener que intervenir continuamente en las clases y trabajar no solo dentro, sino también fuera del aula, de forma individual y cooperativa (en parejas o grupos), manejándose en las destrezas comunicativas de comprensión y producción orales y escritas en inglés *(listening, speaking, reading, writing*).

2.1. Estrategias docentes y recursos didácticos

En este apartado abordaremos en primer lugar las estrategias docentes, en relación con la enseñanza y el aprendizaje activos, y en segundo lugar los recursos didácticos relacionados, por un lado, con el autoaprendizaje y el trabajo grupal dentro o fuera del aula y, por otro, con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Hemos partido de la base de que la asistencia del alumno a las clases debía ser obligatoria puesto que, en este modelo docente, ni la metodología ni el sistema de evaluación propuesto se podría haber llevado a cabo sin los alumnos trabajando activamente en clase y continuando fuera de ella.

Igualmente, hemos considerado que el inglés era la lengua vehicular para aprender y para comunicarse pero primando, por encima de todo, la fluidez; es decir, las competencias comunicativas más que las competencias lingüísticas.

No obstante, hemos sido flexibles en el uso del español por los motivos siguientes: Hay terminología específica que entendíamos debía ser aprendida por los alumnos españoles en lengua materna, por la dificultad o complejidad en la intervención oral por parte de los alumnos y por el tratamiento de contenidos relacionados con la cultura española o andaluza que se prestaban a un comentario en español y su posterior traducción al inglés.

Las estrategias docentes se han concebido en relación con el *aprendizaje activo. "'Active' includes thinking, problem solving, discussing, creating, cooperating, contributing, questioning, and so on –all things that move the classroom experience from a didactic to an interactive process*". (Morrison, 2004), y se han elegido según los contenidos y objetivos de los temas a desarrollar.

Entre las que más hemos usado destacamos: la explicación de conceptos e ideas, estudio de casos, discusiones en parejas y en grupos, debates, presentaciones orales y escritas, individuales o en parejas, tormenta de ideas, trabajos en grupos, transferencia de información en pareja o con todo el grupo, demostraciones por parte de la profesora o cualquier estudiante, resolución de problemas, elaboración de cuestionarios/encuestas y actividades de autoevaluación.

Para poner en práctica estas estrategias muchas sesiones han sido conducidas como seminarios y, en otras ocasiones, hemos desarrollado clases fuera del aula con visitas técnicas o salidas de campo.

El material didáctico del curso ha sido presentado a través de una gran variedad de medios tanto en soporte papel como multimedia y ha incluido, entre otros, textos, revistas, prensa, fotografías, folletos de promoción turística, atlas, vídeos, audiciones de canciones y material sonoro.

Afortunadamente hemos contado con una amplia gama de recursos didácticos ligados a las TIC que nos han ayudado en gran medida: Aula multimedia, Sala de ordenadores, Internet y conexión Wi-Fi en todo el campus, Correo electrónico, (imprescindible en las tutorías virtuales), Intranet (de gran ayuda en las clases virtuales) y Tutorías.

2.2. Evaluación y resultados académicos

*"Learning is not a spectator sport. Students do not learn much just by sitting in class listening to teachers, memorizing prepackaged assignments, and spitting out answers. They must talk about what they are learning, write about it, relate it to past experiences, apply it to their daily lives. They must make what they learn part of themselves" (*Chickering *et al*., 1987).

La evaluación se ha llevado a cabo sobre los contenidos, objetivos y competencias, obviamente en inglés, y se ha concebido como una herramienta para medir el aprendizaje de forma continua y sistemática durante el proceso formativo y no solo al final, con el fin de corregirlo y mejorarlo en caso de alguna desviación. Asimismo, debemos recordar que hemos tenido en cuenta lo establecido en el Sistema Europeo de Transferencia de Creditos ECTS ***(European Credit Transfer System*).**

Las pruebas han sido las siguientes:

a**.** *Pruebas objetivas*. Formuladas en inglés al finalizar cada unidad temática, consistentes en preguntas tipo test y preguntas de respuestas breves.

b. *Trabajos fuera del aula*. Han consistido en la elaboración de un proyecto de investigación, una presentación oral de información turística, una visita

guiada a un monumento/museo o itinerario cultural, y la elaboración de contenidos culturales para una revista turística.

Todos los trabajos se han realizado en inglés en parejas. Se han podido llevar a cabo dado que el número de alumnos no ha sido superior a 20 y hemos funcionado de una manera cómoda. Las parejas han estado formadas, en la medida de lo posible, por alumnos de distintas nacionalidades para poder así integrar diferentes puntos de vista.

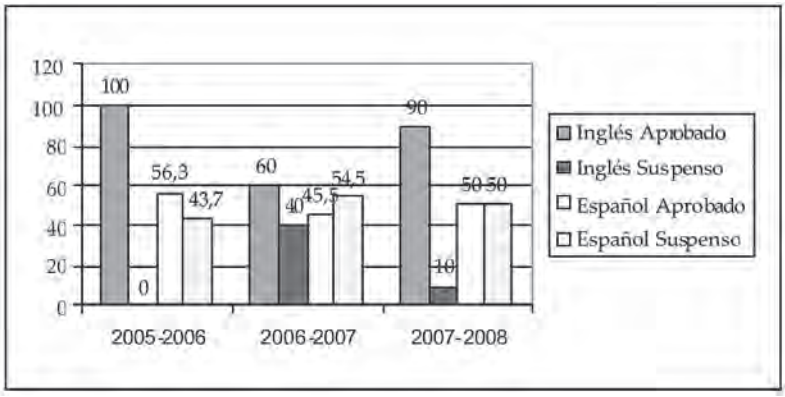
c. *Tareas de clase*. Han tenido que ver fundamentalmente con las Instituciones y Documentos internacionales y nacionales para la protección del Patrimonio Cultural; los recursos turísticos de naturaleza etnológica, dado que despiertan gran interés en los alumnos, sobre todo en los extranjeros y pueden tomar contacto directo con estos recursos y productos turísticos; los inventarios o la evaluación de los recursos turísticos de base cultural; la interpretación del patrimonio cultural y los productos turísticos culturales de base territorial (parques culturales, arqueológicos y rutas culturales).

d. *Lecturas guiadas*. Sobre publicaciones originales relacionadas con el patrimonio cultural internacional y nacional.

e. *Participación activa***.** Descrita en el apartado 2.1 sobre Estrategias docentes.

Por lo que respecta a los resultados académicos, en la Figura 1 podemos ver la evolución del porcentaje de aprobados y de suspensos en la asignatura de Patrimonio Cultural impartida en español frente a los resultados de la misma asignatura impartida en inglés desde que iniciamos la experiencia piloto del programa bilingüe hace 4 años.

Figura 1 – Evolución resultados académicos de la asignatura Patrimonio Cultural impartida en inglés y en español



Fuente: elaboración propia (2009)

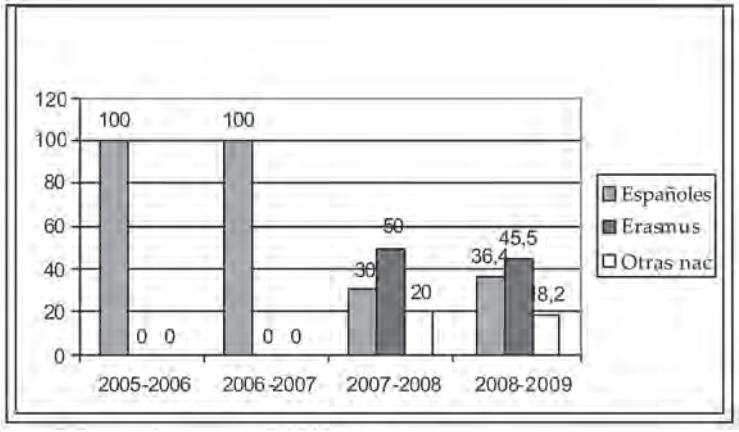
A falta de terminar el curso académico actual podemos comprobar que el número de *aprobados* en la asignatura impartida en inglés es sensiblemente superior al número de aprobados en la asignatura impartida en español y esta *tendencia* se mantiene, hasta el punto de lograr en el curso actual casi un 95%. Entre las *razones* cabe destacar el *reducido número de alumnos* y el *sistema de evaluación continua*; ambos han propiciado una relación directa alumno-profesor pudiéndose corregir cualquier desviación durante el proceso

3. ANÁLISIS DEL ALUMNADO: PROCEDENCIA Y NIVEL DE INGLÉS

En este apartado queremos significar la relación existente entre la procedencia de los alumnos y su nivel de inglés con la elección de la asignatura de Patrimonio Cultural en inglés.

Como podemos ver en la Figura 2, la tendencia observada es a un incremento considerable de los alumnos Erasmus o procedentes de *Study Abroad Programme* en la asignatura de Patrimonio Cultural en inglés en relación a los alumnos españoles.

Figura 2 – Porcentaje de alumnos que cursan Patrimonio Cultural en lengua inglesa según la procedencia



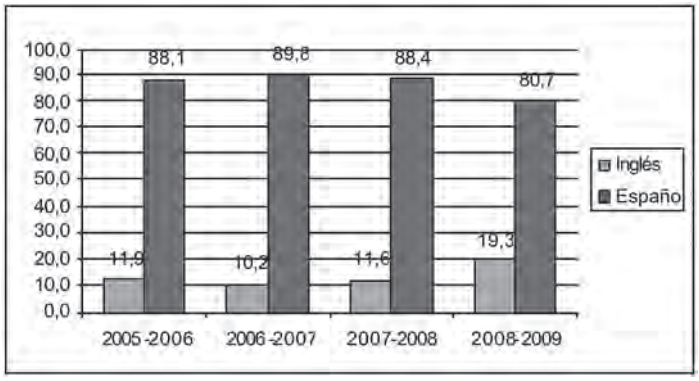
Fuente: elaboración propia (2009)

Preguntados los alumnos matriculados en la asignatura en español de porqué no han elegido la asignatura en inglés aducen, mayoritariamente, los siguientes motivos: la falta de conocimiento y dominio del inglés y el temor a la hora de tener que estar en clase con alumnos extranjeros, en algunos casos nativos y en muchos casos realmente bilingües, y sentir que no iban a estar a su altura por lo que tendrían que realizar un mayor esfuerzo adicional.

Tras estos 4 años de experiencia podemos concluir que los alumnos extranjeros que se matriculan en esta asignatura en inglés tienen un dominio muy superior de la lengua inglesa respecto de los alumnos españoles en las 4 destrezas comunicativas, en tanto que los alumnos españoles tienen un nivel heterogéneo pero más bajo que el de los alumnos extranjeros, sobre todo en la producción oral (*speaking*) y escrita (*writing*).

No hemos establecido requisitos para matricularse en esta asignatura en inglés; es decir, no hemos exigido ningún documento que acreditara el nivel de inglés de los alumnos matriculados, ni tampoco hemos realizado una prueba de selección; tan solo el primer día de clase se ha procedido a realizar una exploración inicial para testar el nivel real de los alumnos en sus destrezas orales y escritas. Entendemos que esta es la explicación principal de que todavía sigue siendo bastante bajo el número de alumnos que han cursado la asignatura en inglés y que los que se deciden son principalmente alumnos extranjeros con un alto dominio de la lengua inglesa (en la mayoría de los casos superior a la española); por esto, los alumnos españoles siguen matriculándose mayoritariamente en la asignatura en español como podemos ver en la Figura 3.

Figura 3 – Evolución de alumnos matriculados en Patrimonio Cultural según el idioma en el que reciben la docencia



Fuente: elaboración propia (2009)

4. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA: VENTAJAS E INCONVENIENTES

En cuanto a las ventajas, podemos señalar las siguientes:

a. *Enriquecimiento mutuo por parte de los alumnos españoles y extranjeros*. Insisto en el componente multicultural como la ventaja más útil de esta experiencia por los distintos puntos de vista, perspectivas y opiniones que se han generado a la hora de abordar los contenidos y las actividades.

Además, los alumnos participantes han ampliado su red social de contactos internacionales lo cual les puede facilitar el tener experiencias fuera de su país a aquellos que sepan aprovecharlas.

b. *Vivir la asignatura*. En los dos últimos años académicos (2007/2008 y 2008/2009) se ha matriculado un mayor porcentaje de alumnos extranjeros que españoles, así que los alumnos españoles han "vivido" la comunicación en inglés como algo más natural; es decir, quedaba claro que el inglés era el instrumento de comunicación.

c. *Nivel de abandono insignificante*. A lo largo de todos estos años de duración del programa piloto no ha llegado al 2%, lo cual evidencia que la asignatura en inglés es abordable por los alumnos y despierta interés.

d. *Resultados académicos satisfactorios*. El índice de aprobados se ha situado en los dos últimos cursos alrededor del 90%.

e. *Grupos reducidos*. Hemos trabajado de una manera cómoda y en un ambiente familiar.

Podemos señalar los inconvenientes en tres ámbitos:

a. *Carencia de materiales didácticos en inglés*. Sobre todo en lo referente a estudios de investigación sobre el patrimonio español y andaluz.

b. *Bajo nivel de los alumnos españoles en el conocimiento y dominio de la lengua inglesa*. Los alumnos que han llegado con un bajo nivel de inglés han profundizado menos en la comprensión de los contenidos.

c. *Aumento del esfuerzo y del tiempo de trabajo*. Hemos tenido que elaborar, adaptar materiales y diseñar actividades teniendo en cuenta las peculiaridades de cada grupo según los cursos académicos.

A ello debemos añadir el tiempo dedicado a las TIC. "con las TIC las dedicaciones docentes del profesorado aumentan más allá de las horas de clase y de tutoría presencial, y se hace necesario el establecimiento de un nuevo marco para la consideración de las horas reales que cada profesor dedica a trabajos relacionados con la docencia" (Marqués Graells, 2008).

Efectivamente, las TIC nos facilitan la docencia, pero generan un trabajo adicional.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Podemos concluir que la experiencia ha sido altamente satisfactoria y útil para la profesora y para los alumnos, sobre todo para los alumnos españoles por haber tenido la oportunidad de mejorar sus conocimientos lingüísticos y

comunicativos en lengua inglesa en un ambiente multicultural, experimentando un modelo metodológico nuevo para la gran mayoría y con la ventaja de la aplicación de las TIC.

Sin embargo, se evidencia el bajo nivel de los alumnos españoles en la lengua inglesa, lo cual ha motivado, entre otras, que la dinámica de las clases la hayan llevado fundamentalmente los alumnos extranjeros por ser el grupo más nutrido y dominar mejor el idioma. Lo deseable sería que partieran todos, como mínimo, de un nivel B2 según el Marco de Referencia Europeo, para poder seguir con buen aprovechamiento ésta asignatura.

Por último, habría que concienciar a nuestros alumnos españoles para que se matricularan en las asignaturas impartidas en inglés estableciendo, además de la certificación de haber cursado las materias en lengua inglesa, algún tipo de incentivo para ello puesto que, cuando se intensifique la libre circulación de graduados en Turismo en Europa, los alumnos extranjeros, con mayor dominio de inglés y de otras lenguas, estarán en una mejor situación para abordar retos profesionales.

6. REFERENCIAS

Chickering, A.W., y Gamson, Z.F, (1987). "Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education," *AAHE Bulletin* 39, pp. 3-7.

Marqués Graells, P. (2008): "Impacto de las TIC en la enseñanza universitaria", www.pangea.org/peremarques/ticuniv.htm - 121k

Morrison, T. (2004): *Promoting Active Learning in University Classes*, Educational Development Center, The Hong Kong Polytechnic University.

20

LA EXPERIENCIA DE LA DOCENCIA EN LENGUA INGLESA EN LA UNIVERSIDAD DE UMEÅ EN SUECIA

Antonio de la Torre Gallegos
Edith Bellini
Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones

1. Introducción: El sistema educativo Sueco y la Universidad de Umeå 254
2. Características del alumnado que cursa asignaturas y titulaciones en lengua inglesa 255
3. Características específicas de la titulación impartida en lengua inglesa 256
4. Metodología docente utilizada 258
5. Sistemas de Evaluación 259
6. Conclusiones desde el punto de vista del alumnado 260
7. Conclusiones desde el punto de vista del profesorado 261

Resumen

En el presente trabajo se aporta la experiencia de la docencia en lengua inglesa en la Umeå Business School, Universidad de Umeå, en Suecia, tanto de la perspectiva del alumnado (la coautora ha cursado sus estudios en dicha Universidad) como del profesorado (el coautor ha sido profesor visitante en dicha Universidad). Una vez analizadas las características del sistema universitario Sueco y de la Universidad de Umeå se analizan las características del alumnado, de la titulación impartida en lengua inglesa, de la metodología docente, los métodos de evaluación utilizados y las principales conclusiones alcanzadas desde el punto de vista del alumnado y del profesorado.

1. INTRODUCCIÓN: EL SISTEMA EDUCATIVO SUECO Y LA UNIVERSIDAD DE UMEÅ

En muchas universidades europeas, con el objeto de facilitar la internacionalización de las mismas y facilitar el acceso a estudiantes que no dominan la lengua materna del país, se vienen impartiendo titulaciones universitarias en lengua inglesa. Este es el caso de países con lenguas minoritarias, como el sueco, danés y holandés, donde tradicionalmente se imparten una gran mayoría de las asignaturas en inglés desde hace décadas, pero también es el caso actual de otros muchos países, entre ellos España. En este trabajo queremos aportar la experiencia de la impartición de asignaturas en inglés en la Umeå Business School, Universidad de Umeå, en Suecia, desde el punto de vista del alumnado y del profesorado. Así, la coautora de este trabajo, en la actualidad doctoranda en el Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones de la Universidad de Sevilla, ha cursado su licenciatura y su master en Negocios Internacionales en dicha Universidad, y por otra parte, el otro coautor del trabajo, ha sido profesor invitado en dicha universidad dentro de las estancias breves recogidas en el programa Erasmus y como investigador.

Como aspectos más relevantes del Sistema Educativo Universitario Sueco podemos comentar que ya estaba desde hace bastante tiempo adaptado a lo que se recoge en los Acuerdos de Bolonia, por lo que no ha necesitado muchas reformas en la actualidad. Una particularidad del Sistema Universitario Sueco es el hecho de que los alumnos sólo cursan una asignatura de forma simultánea y de manera intensiva. Es decir, que en vez de llevar las 4 asignaturas que de media realizan cada cuatrimestre de forma simultánea, las cursan de forma separada e intensiva en 5 semanas, realizando el examen al final de la 5ª semana. Durante el cuatrimestre, que dura 20 semanas, realizan las cuatro asignaturas que equivalen a 30 créditos ECTS (7,5 por cada asignatura). Anteriormente el sistema educativo de Suecia tenía sus propios créditos de evaluación, los cuales eran 1 crédito por semana. Así, por cada asignatura se recibían 5 créditos, y 20 por cuatrimestre. En el año 2007 se adaptó ya completamente al sistema europeo (siendo uno de los primeros sistemas educativos en adaptarse), aunque ya antes de dicha fecha era posible recibir también la transcripción de las notas por parte de la universidad adaptada a los créditos europeos).

Con relación a la Universidad de Umeå, podemos comentar que se localiza al norte del país y cuenta con 29.000 estudiantes y 4.000 profesores. Es una de las universidades más grandes de Suecia. En la Universidad de Umeå, dentro de la Umeå Business School, se imparte el *Degree in Business Administration* (Grado en Dirección y Administración de Empresas), con cuatro especializaciones diferentes.

La primera es la titulación genérica, la cual es muy parecida a la Licenciatura en Dirección y Administración de Empresas que se imparte en la Universidad de

Sevilla. Las otras tres titulaciones tienen especialización. La primera en comercio y logística (*Trade and Logistics*), la segunda en dirección y servicios (*Service Managment*) y la última en negocios internacionales (*International Business*). En las tres últimas existen, como en la primera, asignaturas troncales, pero también hay otras asignaturas que se enfocan a la rama de la especialización. Al terminar la titulación de las tres últimas el título que se obtiene no es el título general, sino el título en Administración de Empresas con especialización. Cada año ingresan 280 alumnos en las diferentes especialidades: 130 alumnos en Dirección y Administración de Empresas, 70 alumnos en Negocios internacionales, 45 alumnos en Dirección y Servicios y 35 alumnos en Comercio y Logística.

A pesar de que en todas las titulaciones se imparten asignaturas en lengua inglesa, es en la titulación en Negocios Internacionales la que se imparte completamente en inglés, y sobre la que versa nuestra experiencia, ya que fue la titulación que cursó la coautora. En un principio se impartía un 50% en sueco y otro 50% en inglés, pero al ser una titulación internacional y con la intención de atraer a más estudiantes de otros países, haciéndola más atractiva y creando un ambiente multicultural, se adaptó el programa completamente al idioma inglés. Dicho cambio fue muy beneficioso para el prestigio y demanda por parte de más alumnos.

También se imparten cinco Masters Oficiales centrados en las siguientes áreas: Finanzas, Contabilidad, Dirección de Empresas, Marketing y Creación de empresas y emprendedores. La docencia en dichos master en completamente en inglés.

2. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO QUE CURSA ASIGNATURAS Y TITULACIONES EN LENGUA INGLESA

Si comparamos a los estudiantes suecos con los de otros países, y en especial con los españoles, pensamos que se toman la universidad y sus estudios en términos generales de una forma más responsable. De igual forma, tienen una formación de base superior en comprensión de la lectura, cultura matemática y la cultura científica, como corroboran diferentes estudios a nivel internacional, como el informe PISA[1] En el mismo se observa que los estudiantes suecos poseen niveles superiores a la media mundial, mientras que España aparece en dichos estudios con puntuaciones inferiores a la media. El nivel de inglés también es muy elevado en todos los jóvenes, y de hecho ven muchos de los programas

[1] El Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA por sus siglas en inglés (Programme for International Student Assessment) se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes a partir de unos exámenes mundiales que se realizan cada tres años y que tienen como fin la valoración internacional de los alumnos. Este informe es llevado a cabo por la OCDE, que se encarga de la realización de pruebas estandarizadas a estudiantes de 15 años.

de televisión en inglés, ya que las series y películas internacionales no se doblan al sueco.

Unos de los principales motivos sobre la mayor responsabilidad y motivación de los estudiantes suecos es el hecho de que la emancipación de los padres se produce a edades muy tempranas (en torno a los 18 años), por lo que son ellos mismos los que deciden si irán o no a la universidad, con todas las consecuencias que esto conlleva, y asumiendo ellos mismos el gasto, dado que son muy independientes. En contra, en otros países del área mediterránea, como en España, son en muchas ocasiones los padres los que envían a sus hijos a la Universidad y costean los estudios, por lo que la motivación es menor es la mayoría de los casos.

No obstante, el gobierno sueco ayuda a los estudiantes con una beca a la que tienen derecho todos los estudiantes, independientemente de los ingresos de sus padres (a diferencia de España). También ofrece préstamos a los estudiantes, que tienen que ser devueltos al comenzar su actividad profesional. El préstamo y la beca están siempre ligados a que el estudiante apruebe y cumpla durante el semestre sus obligaciones, lo que también ayuda a que los estudiantes que asisten a la universidad sean más responsables.

Otro motivo que hace que sean mas responsables y estén mas motivados es el hecho de que en su mayoría los estudiantes al terminar el bachillerato no entran directamente en la Universidad, ya la muchos emplean un año o dos pensando en su futuro profesional. Muchos de ellos si han trabajado durante el bachillerato y han ahorrado dinero viajan por el mundo. Otros optan por trabajar para probar diferentes trabajos y ver en que área quisieran estar en un futuro.

En definida, todos estos aspectos culturales (diferentes a los estudiantes españoles) hacen que el alumno al entrar a la universidad vaya con más motivación y entregado a los estudios, ya que lo hace libremente buscando una titulación para conseguir un mejor futuro y a edades más maduras que los estudiantes españoles, lo que ayuda a los docentes en el uso de sus metodologías.

Los estudiantes que cursan la titulación en Negocios Internacionales, sobre la que hemos centrado nuestro estudio, a parte de poseer las características mencionadas con anterioridad, proceden en algunos casos, en un porcentaje superior al resto de las titulaciones, de otras nacionalidades o bien son suecos, pero de padres extranjeros, debido al carácter internacional de la misma. Debido a estas circunstancias su motivación también es mayor. En nuestra experiencia en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales también hemos observado este último hecho.

3. CARACTERÍSITICAS ESPECÍFICAS DE LA TITULACIÓN IMPARTIDA EN LENGUA INGLESA

Como ya hemos comentado, en este trabajo nos hemos centrado en la titulación en Negocios Internacionales, que es la que se imparte en su totalidad en inglés

en la Universidad de Umeå. Esta titulación está diseñada para alumnos que en un futuro quieren enfocar su carrera profesional en el extranjero o con empresas multinacionales en Suecia.

Difiere de las otras titulaciones de la rama de Dirección y Administración de Empresas el ser una titulación que se imparte completamente en inglés. Los requisitos para la admisión a la Universidad de Umeå en esta titulación coinciden con los requisitos para la titulación general. La única diferencia es que se tiene que contar con un tercer idioma además del inglés. Los idiomas aceptados son el francés, alemán y español. El nivel requerido es el nivel B, que es el nivel avanzado de estudios en bachillerato. Por lo general, para la admisión en la universidad se requiere solo el nivel A de inglés, pero para esta titulación tanto en el inglés como en el tercer idioma es un requisito el nivel B.

Como comentamos previamente, el inglés no es un problema para los suecos, ya que desde la escuela primaria se cursan asignaturas en inglés, además de que todos los programas en la televisión sueca se transmiten en su idioma original sin ser doblados. Por lo tanto muchos programas son en inglés, por lo que los suecos desde muy temprana edad están acostumbrados al inglés. Y es por este motivo que desde la secundaria ya es obligatorio elegir un tercer idioma. En décadas anteriores el francés y el alemán eran los idiomas más estudiados por los suecos, pero hoy en día es el español el que tiene más popularidad entre los jóvenes estudiantes.

La otra diferencia que existe entre la titulación genérica y la titulación de Negocios Internacionales son las estancias en el extranjero. Durante el desarrollo de los estudios de la titulación de Negocios Internacionales son obligatorias dos estancias. Una es a mitad de la titulación, donde se cursa un semestre en el país del tercer idioma y donde es obligatorio estudiar asignaturas en el idioma nativo del país. También es obligatorio elegir asignaturas de más dificultad en el país en el que se estudia y no se permite que se elijan asignatura de los primeros semestres de estudio. La otra estancia se lleva acabo al final de la titulación y es para realizar una práctica de trabajo en el extranjero.

Por lo general, los estudiantes aprovechan y hacen también la práctica en algún país donde puedan practicar el tercer idioma, ya en un ámbito más profesional y de trabajo. En la universidad existe una oficina de relaciones internacionales que pone en contacto a los alumnos con empresas, pero no es obligatorio que se elija hacer la práctica en una de las empresas contactadas por la universidad. El alumno puede elegir libremente la empresa, siempre y cuando la empresa acepte firmar el acuerdo con la Universidad de Umeå. Ambas estancias son de un semestre de duración, pero en la primera se puede alargar la estancia hasta un año si la universidad en la que se realiza la estancia lo autoriza.

4. METODOLOGÍA DOCENTE UTILIZADA

Las metodologías docentes utilizadas para la impartición de las asignaturas en lengua inglesa en la *Business School* de la Universidad de Umeå no difieren del resto de asignaturas impartidas en sueco, ya que las características de los grupos son similares en número de alumnos y en nivel.

Como ya hemos comentado con anterioridad, la Universidad Sueca, y la de Umeå aún en mayor medida, ya estaban adaptadas a las metodologías recogidas en el acuerdo de Bolonia desde hace años, por lo que se centran en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La formulación de los planes de estudios no sólo se basa en los contenidos, sino también hacen mucho hincapié en las competencias y en las habilidades y, por lo tanto, se emplean actividades muy participativas e incorporaran en el aula una mayor diversidad de metodologías.

La lección magistral se utiliza de forma excepcional para transmitir los conocimientos básicos para todos los alumnos de un mismo curso, lo que facilita que sean los profesores mas especializados en cada tema los que impartan los cocimientos a todos los alumnos por igual (en la Universidad de Sevilla la lección magistral se realiza para los alumnos de cada grupo por su profesor). Posteriormente los alumnos son divididos en grupos reducidos o seminarios de unos quince o veinte alumnos donde se utilizan metodologías activas de enseñaza como el método del caso, la realización de problemas, supuestos y ejercicios prácticos, la enseñanza basada la realización de un proyecto y el trabajo sobre lecturas complementarias y la realización de presentaciones sobre las mismas. También se organizan conferencias y seminarios con profesionales ajenos a la universidad.

Como ya comentamos a la hora de hablar del sistema educativo sueco, los alumnos sólo cursan una asignatura de forma simultánea y de manera intensiva, siendo la dedicación semanal del alumno de 40 horas de trabajo, que dedican a clases presenciales (unas 15 horas por semana), realización de los casos prácticos, trabajos y preparación de la asignatura. Este sistema tiene la ventaja de que el alumno sólo tiene que centrarse de forma simultánea en una única asignatura, con las ventajas a la hora de la realización de trabajos y preparación de la misma. Al final del curso toman de media 60 créditos ECTS, durando los Estudios de Grado o Licenciaturas 4 años (240 créditos ECTS) y un año o dos más (60/120 créditos ECTS) los que conducen al título de Master.

Para los profesores también tiene la ventaja de concentrar su docencia, con la consiguiente ventaja a la hora de realizar la labor de investigación durante los periodos en los que no imparte su asignatura. Suelen impartir de forma intensiva dos cursos al trimestre no consecutivos (10 semanas/semestre), lo que les permite tener más semanas libres para tareas de investigación. (No obstante si se repartiera

equitativamente, la media semanal saldría a unas 8 horas semanales de clases presénciales, como ocurre nuestra universidad).

5. SISTEMA DE EVALUACIÓN

Los sistemas de evaluación utilizados también son igual para todos los grupos y titulaciones de la Escuela de Negocios, se impartan en inglés o en sueco, y se adaptan al Espacio Europeo de Educación Superior y los acuerdos de Bolonia.

La evaluación se basa en la realización de un examen final, el trabajo continuo y la participación en clase, así como en la realización y presentación de un proyecto o trabajo práctico/de investigación, que por lo general se realiza en grupos. La evaluación de dicho proyecto se basa en parte sobre el trabajo realizado en la investigación para realizar el mismo, pero también incluye la crítica que se realiza a los otros proyectos o trabajos realizados por otro grupo. Cada grupo tiene que leer y analizar el trabajo de otro grupo y realizar una crítica (oral y escrita) sobre el análisis y las fuentes bibliográficas usadas y sobre todo intentar encontrar críticas positivas que de una manera mejoren el trabajo realizado por el grupo al que se le hace la crítica.

Llevar a cabo este tipo de evaluaciones no sería posible de una forma correcta si lo realizase un sólo profesor, teniendo en cuenta que las asignaturas se cursan durante un mes, y en ese tiempo se concentra todo el trabajo de la asignatura, tanto las clases como la realización del trabajo o proyecto. Es por este motivo que en cada asignatura el profesor tiene como asistentes a estudiantes de doctorado. Los asistentes son los que controlan el trabajo en grupo, y cada asistente tiene varios grupos para tutorizar. Hay tutorías semanales con cada grupo para guiarlos y ayudarles con las dudas que surgen durante la investigación. Son los asistentes también los que leen los trabajos y realizan una valoración del mismo, así como la valoración de la crítica presentada.

El examen final es por lo general un examen de preguntas de desarrollo y casos prácticos, en los cuales se tiene que demostrar la habilidad para el desarrollo y análisis de la respuesta, en lugar de las preguntas de tipo test que se hacen en España en muchas ocasiones. Este tipo de exámenes también da mucho trabajo a los profesores, ya que no es una respuesta de test que se puede corregir con una plantilla, por lo que los profesores tienen que leer detenidamente las respuestas. Los asistentes ayudan al profesor a corregir los exámenes, pero nunca se reparten los exámenes de los grupos con los que han estado trabajando. Esto es una regla que existe en la universidad para ayudar a la objetividad en la corrección.

La duración de los exámenes difiere también a la duración de los exámenes en España, ya que como mínimo dura tres horas y como máximo cinco, dependiendo

de la asignatura. Por ejemplo, en asignaturas de derecho y estadística los exámenes tienen una duración de cinco horas. En algunas ocasiones, como en asignaturas de estadística, durante cada semana se suelen hacer exámenes parciales para ganar puntos para el examen final.

6. CONCLUSIONES SOBRE LA EXPERIENCIA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO

Mi experiencia (la de la coautora) tras estudiar una titulación universitaria en idioma inglés, con un método como el de la Universidad de Suecia, ha sido muy positiva. La oportunidad de trabajar con estudiantes de diferentes culturas y con diferentes ideas enriquecía cada debate y nos daba la oportunidad de aprender cosas diferentes y nuevas. De igual forma, los problemas se enfocaban y se resolvían de diferente manera. Es precisamente este tipo de educación la que la Universidad de Suecia busca al crear grupos multiculturales. Por supuesto, también me ha permitido mejorar mi nivel de inglés y sobre todo conocer los términos económicos-financieros que he podido utilizar durante mi ejercicio profesional en otros países, incluso donde el inglés no es la lengua materna. En mi caso mi caso me ha sido muy útil en países de Asia, como India, Pakistán, Bangla Desh, Camboya y China, entre otros lugares.

Es de conocimiento general que la cultura y los valores en los que el individuo es educado marcan su comportamiento en un futuro. Los estudios universitarios en Suecia impartidos en una lengua diferente a la del país no sólo me han brindado la oportunidad de aprender cosas teóricas y de leer cientos de libros, sino que también me han dado la oportunidad de realizar una titulación más dinámica, la cual me ha dado la formación para realizar un trabajo en un ámbito internacional, donde la relación y negociación con diferentes culturas es el día a día.

Por otra parte, las estancias de intercambio me han dado también la oportunidad de conocer otros sistemas educativos y conocer el sistema de enseñanza que utilizan otros países, en mi caso en Inglaterra, España y China.

Si tuviera que elegir de nuevo una universidad y una titulación, mi elección sería la misma, ya que he tenido muchas experiencias enriquecedoras durante mis estudios universitarios. La principal de ellas es que estamos en constante cambio y que tenemos que aprender todos lo días para no quedarnos atrás; la educación no culmina al finalizar la titulación o el master. La época de estudios son sólo los años en los que nos formarnos en las técnicas de aprendizaje que tendremos que usar a lo largo de nuestra vida para estar preparados para los retos que nos tengamos que enfrentar en el día a día.

7. CONCLUSIONES SOBRE LA EXPERIENCIA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO

Las principal conclusión (la del coautor) que puedo extraer sobre la docencia en lengua inglesa en la Business School de la Universidad de Umeå, tras mi estancia como profesor invitado de dos semanas de duración y de tres meses como investigador, es la ventaja competitiva que tienen los alumnos que cursan dicha titulación a la hora de desarrollar su actividad en un ámbito internacional, ya que el inglés en el idioma de los negocios.

Por otra parte, considero que el nivel de inglés de los alumnos en Suecia es muy superior al de los estudiantes españoles, lo les permite adquirir más competencias y habilidades durante sus estudios. Afortunadamente, creo que la diferencia se va reduciendo poco a poco, en parte debido a que los estudiantes españoles se han concienciado de la importancia del inglés y debido a la entrada de estudiantes en nuestras aulas procedentes de otras nacionalidades y que dominan el inglés.

De igual forma, el nivel de los profesores que imparten las asignaturas en inglés también es más elevado en términos generales que la que lo imparten en nuestra universidad. No obstante, el nivel se va mejorando poco a poco debido al esfuerzo en formación que hace la Universidad de Sevilla y en particular la Escuela de Estudios Empresariales mediante la oferta formativa de clases de inglés y la financiación de estancias para realizar cursos de inglés en el extranjero. No obstante, también se mejoraría de forma considerable el nivel del profesorado en inglés si se potencia por parte de la Universidad y de los departamentos la contratación de profesores precedentes de otros países en los que la lengua nativa sea el inglés o que lo dominen, siempre que sea posible.

Con relación a las metodologías activas de enseñanzas, éstas se utilizan más y de forma mas eficiente que en España debido a la formación con la que llegan los alumnos, ya familiarizados con este tipo de metodologías durante la enseñanza secundaria. No obstante también estimo que dicha diferencia se reducirá gracias al esfuerzo que realiza la universidad de Sevilla y la Escuela de Estudios Empresariales.

En definitiva, los autores de este trabajo consideramos muy favorable la experiencia de impartir titulaciones en lengua inglesa, por lo que esperamos que la experiencia de la Escuela de Estudios Empresariales para un número de asignaturas se extienda al 100% de las titulaciones que imparte.