

CÓMO TRABAJAR CON LA LITERATURA INGLESA Y NO SUSPENDER EN EL INTENTO

Alfonso Ceballos Muñoz

Universidad de Cádiz
alfonso.cebillos@uca.es

Alfonso Ceballos Muñoz es Doctor en Filología Inglesa desde 2003. Enseña Comentario Literario de Textos Ingleses, Estudios Culturales y Literatura Norteamericana Contemporánea en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cádiz. Desde que la experiencia piloto de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se comenzó a desarrollar en su titulación (2004), ha realizado múltiples experiencias y proyectos en relación con la renovación e innovación de los programas de las asignaturas de las que es responsable, tales como la creación de un proyecto de tutoría transversal electrónica o la colaboración en la creación de una biblioteca multimedia de materiales para las asignaturas de la titulación. Ha participado con comunicación en las dos jornadas que se han celebrado en Andalucía sobre el EEES (Cádiz 2006 y Granada 2007). Asimismo, ha publicado artículos y capítulos relacionados con dicho aspecto, así como el manual English as a Second Language and its Literature (en tres volúmenes: Student's Book, Workbook y Teacher's Book).

El presente artículo no pretende más que compartir una experiencia que viene siendo objeto de ensayo-error y revisión constante desde hace cuatro años. La asignatura de Comentario Literario de Textos Ingleses comienza su andadura en el curso 2004-2005 con la implantación de la experiencia piloto del crédito europeo en la titulación de Filología Inglesa de la Universidad de Cádiz, una de las primeras universidades andaluzas en sumarse a dicha experiencia. En dicha asignatura, de forma general, y partiendo de la evaluación continua (y además de fomentar el hábito y la familiaridad con la lectura en inglés), se persigue que el estudiante aprenda a reconocer posibilidades de comprender, analizar e interpretar la representación de significados culturales en diversas formas de textualidad, subrayando que la experiencia del mundo está siempre de alguna forma mediatizada por textos de diverso tipo.

INTRODUCCIÓN

El 25 de marzo de 2001, la convención de estudiantes europeos reunidos en Göteborg concluyó con las siguientes palabras recogidas en la Declaración de los Estudiantes: *"Finally, it must be stressed that students as competent, active and constructive partners, must be seen as one of the driving forces for changes in the field of education"* (ESIB, 2005: 3). Igualmente, en la Declaración de Graz del 4 de julio de 2003 se afirmaba que:

Students are key partners within the academic community. The Bologna reforms will: facilitate

the introduction of flexible and individualised learning paths for all students; improve the employability of graduates and make our institutions attractive to students from Europe and from other continents (EUA, 2003: 7).

Con frecuencia, los profesores universitarios, al hablar desde nuestras altivas cátedras y modernos atriles de las aulas universitarias, olvidamos que los verdaderos agentes del conocimiento y la información son precisamente los que tenemos frente a nosotros y a quienes aburrimos con tremendas clases magistrales que, en su inmensa mayoría, no sirven absolutamente para nada. Quizá nuestro ego se vea más

reforzado, pero poco más. A menudo, damos por sentado que los estudiantes son sólo los receptores de lo que nosotros, profesores doctores universitarios depositarios del saber y el conocimiento, innovemos en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Y es ahí donde cometemos el primer error. Son los alumnos y alumnas los que nos dirán hacia dónde debemos mover nuestros esfuerzos en la mejora metodológica de nuestros planes de estudio europeos y cuáles son sus necesidades para capacitarlos dentro de un voraz y competitivo mercado laboral. No debemos ser más que indicadores, los que les señalemos dónde está la herramienta que necesitan o hacerles ver que tienen las capacidades necesarias para ser protagonistas de su propia formación. De lo contrario, puede que después, al cabo de los años, comenten que les dimos mucha información pero que nunca les enseñamos ni a usarla ni a buscarla.

En este orden de cosas, las letras, y en particular los estudios filológicos (tan denostados y despreciados en el mundo en que vivimos dado el utilitarismo y pragmatismo del que hace gala) tienen una palabra muy importante que decir por lo que incluyen de análisis, discusión, trabajo en equipo e investigación.

Concretamente, en nuestras aulas, y en los tiempos que corren, la literatura como materia obligatoria dentro de los estudios filológicos carece del interés de una gran mayoría de los estudiantes, quienes aducen motivos muy válidos desde su punto de vista para considerarla ardua, pesada e inútil. Ante esta realidad, es preciso ponerse manos a la obra para innovar y reformar.

EL CONEJILLO DE INDIAS: COMENTARIO LITERARIO DE TEXTOS INGLESES

Este artículo quiere romper una lanza en favor de esta materia y, a través de la asignatura que imparto (*Comentario Literario de Textos Ingleses*),¹ demostrar en primer lugar que los alumnos acaban amando la literatura inglesa; que no sólo aumenta su interés por la lectura de los clásicos sino que también, y sobre todo, terminan sabiendo analizar, discutir, investigar y trabajar en equipo para compartir información. De forma general, partiendo de la evaluación

continua (y además de fomentar el hábito y la familiaridad con la lectura en inglés), se persigue que el estudiante aprenda a reconocer posibilidades de comprender, analizar e interpretar la representación de significados culturales en diversas formas de textualidad, subrayando que la experiencia del mundo está siempre de alguna forma mediatizada por *textos* de diverso tipo. Así, los estudiantes desarrollan su capacidad de apreciar su influencia en la cultura y de comentarlos literariamente. De forma más específica, se revisa y amplía el conocimiento de los estudiantes en lo que constituye el campo de los estudios literarios - tanto aspectos más tradicionales como más contemporáneos. En cuanto a las destrezas que esta asignatura desarrolla, habría que mencionar aquellas relacionadas con el análisis de textos literarios a un nivel léxico-semántico y sintáctico (comprensión escrita) en un primer momento, y las relacionadas con la expresión escrita en inglés al destacar los principales rasgos estilísticos de un texto dado.

Durante los cuatro cursos que he impartido la asignatura de *Comentario Literario de Textos Ingleses* (2004-2008), ha sido precisamente el *feedback* de los alumnos el que ha provocado el constante ensayo-error en el diseño de la misma.² Ha habido que pulir y simplificar los objetivos generales de la asignatura; diversificar la tutoría universitaria dándole un nuevo sentido más útil, aprovechando los tiempos y necesidades de los alumnos; incorporar a la asignatura proyectos de innovación referidos a la búsqueda de información; suprimir mucho conocimiento teórico superfluo; reestructurar las clases prácticas de una forma más comunicativa, participativa y didáctica; considerar innovaciones multimedia y técnicas útiles para la transmisión y gestión de la información; reformar constantemente el sistema de evaluación; modificar en cada curso el conjunto de fragmentos literarios motivo de análisis; elaborar e incorporar materiales didácticos para incentivar las destrezas a desarrollar; y revisar con minuciosidad las capacidades, destrezas y habilidades a desarrollar, útiles para el cumplimiento de los objetivos, adaptándolas a la realidad cambiante de cada grupo de alumnos en cada año académico.

La forma de evaluación en la que se basa la estructura de la asignatura, ya mencionada más arriba, es la evaluación continua; por ello, todo lo que el alumno realiza para la asignatura es evaluable según los parámetros que marcan los acuerdos de Bolonia al respecto del crédito europeo, en el que se tiene en cuenta el número de horas de trabajo que emplea el alumno.

a. La asistencia y participación

Comenzando por el primer aspecto evaluable —la asistencia y la participación activa—, la evaluación de los alumnos pasa, en primer lugar, por la presencia en clase y la participación en los distintos tipos de sesiones (tanto individuales como grupales), que no sólo es tenida en cuenta y puntuada, sino que viene al mismo tiempo a desterrar la idea preconcebida y extendida entre el alumnado universitario de que la asistencia a clase es *libre*. Así, dichas asistencia y participación activa tanto a clases teóricas como prácticas, a las tutorías individuales, grupales y virtuales, a las sesiones de trabajo grupal, y en los foros de opinión en el campus virtual de la asignatura vienen a reforzar el trabajo personal del estudiante y, a su vez, a persuadir a los alumnos de que su tiempo tiene un valor.

En cuanto a la participación virtual, al introducir en la universidad como herramienta novedosa la utilización de una plataforma electrónica, se consiguen dos objetivos simultáneamente: por un lado, se aprovecha el manejo de elementos informáticos con los que ya está familiarizado el estudiante, y, por otro, su trabajo se ve reforzado con el acompañamiento del profesor fuera de clase. Su participación virtual en esta asignatura se cifra en términos del uso del correo electrónico dentro la plataforma,³ como herramienta de comunicación profesor-estudiante y estudiante-estudiante (incluso aprovechándolo para la entrega de ejercicios y comentarios de textos como archivos adjuntos), de su opinión y respuesta a las preguntas propuestas en los foros referidas a cada texto a comentar, y de su participación activa en el *chat* (tutoría virtual), al que se dedican dos horas semanales en una franja

horaria (de 19 a 21 horas) que les resulta cómoda a los estudiantes para seguir y participar desde la tranquilidad de su lugar de estudio. La forma de controlar dicha participación virtual es sencilla, dado que la plataforma *Moodle* permite al administrador controlar exactamente qué herramienta ha consultado el alumno, cuántas veces y en qué momento.

En este mismo orden de cosas, la presencia del alumno en las horas de clase es al mismo tiempo evaluada, mensual o semanalmente, por el profesor, mediante un sencillo control de firmas, utilizando para ello diversos formatos dependiendo del tipo de sesión. Por otro lado, su participación, al preguntar y comentar en público y de viva voz en las sesiones teóricas, prácticas y tutorías grupales es igualmente fácil de evaluar por el profesor, al hacer empleo de notas específicamente dedicadas a este aspecto y que se toman a pie de aula en el mismo momento de la intervención de los estudiantes. Dichas intervenciones no sólo ayudan a aclarar cuestiones de dificultad que puedan surgir, sino que también constituyen la manera en que la expresión oral (*speaking*) se desarrolla y ejercita también en clase. Toda la participación y presencia del alumno en la asignatura tiene asignado un valor del 25% del total de la misma.

b. La tutoría grupal

Dentro de esta participación, como ya se ha mencionado, la tutoría grupal constituye otro tipo de sesión que considero clave para el acompañamiento del alumno en cuanto a su formación y consecución de los objetivos de la asignatura. Como exponen Serranos y Oliva (1989: 41):

La tutoría grupal es el proceso de acompañamiento de un grupo de alumnos con la finalidad de abrir un espacio de comunicación, conversación y orientación grupal, donde los alumnos tengan la posibilidad de revisar y discutir junto con su tutor temas que sean de su interés, inquietud, preocupación, así como también para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, reflexión y convivencia social.

Si bien los autores se refieren a una tutoría basada en dinámicas de grupos orientadas básicamente a la consecución de habilidades sociales, en nuestro caso, adaptamos dicho concepto referido a los contenidos que se tratan en clase, dando así un nuevo sentido a los antiguos *seminarios*. Por lo tanto, en este proceso, el grupo de estudiantes también es responsable de que la tutoría que se les brinde sea exitosa, es decir, una tutoría adecuada depende tanto de los estudiantes como del tutor y la estructura del centro. La función que deben realizar en el proceso de tutoría cada uno de estos elementos es la siguiente: los alumnos deben mostrar interés, cooperación y disposición; el tutor debe ejercer un papel de guía, proporcionando la información necesaria e indicada al sujeto, y debe tener una preparación adecuada y mostrar las cualidades de aceptación, comprensión e interés. A su vez, el tutor como profesor debe relacionar su enseñanza con el estudiante de manera individual; es decir, reconocer que está trabajando con estudiantes, al mismo tiempo que imparte su programa. Por su parte, la estructura del centro debe proporcionar los espacios, tiempos y personal adecuados para esta tutoría y otorgarles un seguimiento desde la coordinación de la titulación.

Descendiendo a niveles más concretos, el gran grupo se divide en dos para asistir a estas tutorías; en ellas, al contrario que en los seminarios (por ser agrupaciones más pequeñas), la finalidad que se persigue es la de asegurar y fijar conceptos ya explicados en las clases teóricas y la de completar y aclarar dudas sobre los ejercicios propuestos en las clases prácticas. La asistencia a las tutorías grupales es valorada al mismo nivel que la participación en las mismas tal y como se ha observado anteriormente. Este sistema de tutorías no sustituye en ningún caso a las tutorías individuales, dado que en estas últimas el estudiante confía al profesor de manera privada aspectos relacionados con sus propias capacidades, su ritmo de asimilación de la dinámica del comentario de textos y sus dificultades en la metodología seguida, algo que no tiene cabida en las tutorías grupales.

c. La evaluación continua de ejercicios

Un segundo aspecto evaluable de la asignatura de *Comentario Literario de Textos Ingleses* es

precisamente la elaboración de cinco comentarios de textos literarios propuestos y que son entregados al profesor para su corrección cada quince días. Dichos textos son elegidos por el profesor de entre los 24 que forman parte de los manuales *English as a Second Language and its Literature* (tanto el *Student's Book* como el *Workbook*), propuestos como bibliografía básica y que están estructurados de tal modo que “*The exercises and activities will help you to work and to improve your speaking, writing, reading and listening skills. The nature of the exercises and activities changes gradually through the book*” (Ceballos, 2005: 13). De esta forma, al respetar la gradación del nivel de dificultad que presentan los textos (dependiendo del género literario al que pertenecen, de la época o movimiento literario en el que fueron escritos y del léxico y sintaxis que emplean), el alumno afronta en primer lugar una tarea de comprensión escrita (*reading*). Los estudiantes se encuentran con su capacidad de análisis. Se trata de despertar esta habilidad que tienen aletargada, proporcionándoles las herramientas necesarias para enfrentarse con un texto escrito, siendo la primera dicha lectura comprensiva. Los glosarios, ejercicios y actividades que figuran en los manuales mencionados ayudan a los estudiantes a comprender el texto desde un primer nivel léxico y semántico, para concluir con el nivel gramatical y sintáctico. Los tipos de ejercicios varían desde el *multiple choice* hasta la resolución de sopas de letras y crucigramas, con los que los estudiantes encuentran amena la incorporación de nuevos términos a su léxico, al mismo tiempo que comprenden el texto literario en cuestión.

Un segundo paso en relación al análisis literario del texto viene dado por la segunda serie de ejercicios que se ofrece en el manual para cada fragmento: las *questions for textual analysis*. Éstas se configuran como breves pistas de reflexión (dada la redacción de los enunciados), de cuya respuesta dependerá la redacción de su comentario posterior y que son puestas en común en la clase práctica. Antes de esta sesión de puesta en común, los estudiantes han recibido en la clase teórica una serie de

conceptos básicos, no sólo en cuanto al manejo de la terminología literaria, sino también útiles para la redacción de su propio comentario del texto. A cada uno de los cinco textos que se analizan y comentan en las clases prácticas corresponden otros tantos para ser entregados al profesor; es decir, si un fragmento de *Gulliver's Travels* es trabajado en clase con los ejercicios que sobre él se presentan en el *Workbook*, el alumno deberá entregar su comentario de otro fragmento perteneciente a la misma obra y que figura, con sus ejercicios previos correspondientes, en el *Student's Book*. La comprensión oral de los textos (*listening*) viene asegurada y garantizada con la audición que de los mismos se hace en clase, ya que cada manual viene acompañado de un CD en el que se encuentran grabados dichos textos; asimismo, el alumno puede trabajar esta destreza de forma individual reproduciendo en su ordenador dicho CD.

Tras las ocho sesiones en las que los textos son trabajados en clase, el alumno entrega al profesor su comentario elaborado. La expresión escrita (*writing*) es la destreza empleada y puesta en práctica en esta actividad y supone otro 25% de la calificación global de toda la asignatura. Dicho porcentaje se divide en dos: un 25% dependerá de la corrección léxico-sintáctica que emplee el alumno en su redacción y el 75% restante dependerá de su habilidad a la hora de comentar literariamente el texto, siguiendo los pasos explicados para ello. Como no podía ser de otra forma, el profesor devuelve corregido dicho comentario para favorecer el *feedback* del alumno y subsanar los errores cometidos.

d. El portafolios

Si algo tiene el ser universitario es el prurito por la investigación. Los estudiantes de primer curso de esta asignatura son animados a ejercer como investigadores mediante la elaboración de un portafolios a lo largo del cuatrimestre. El portafolio tiene la finalidad de ejercitar a los alumnos en una doble vertiente. Por un lado se fomenta la práctica, tan universitaria, de la toma de notas y apuntes en las clases teóricas, prácticas y tutorías grupales; por otro, se les exhorta a consultar la bibliografía recomendada

que acompaña al programa de la asignatura y que tienen en su haber desde el comienzo del curso. De esta forma, el portafolio es una simbiosis de sus propias notas de clase, ampliadas con la consulta de los diferentes manuales a los que tienen acceso en la biblioteca del centro. Dicha actividad les permite adquirir la práctica de la toma de notas que luego servirá para su estudio y asimilación personal, y a la vez cumplir con uno de los requisitos característicos de ser universitario: la investigación. Cada concepto que se explica en la clase teórica o cada texto propuesto para el comentario literario es susceptible de ser completado con la bibliografía recomendada para la asignatura. El portafolio es entregado al final del cuatrimestre como producto final del trabajo realizado durante el curso y tiene precisamente ese carácter de continuidad y progreso en la asimilación de la información. En otro orden de cosas, los alumnos aprenden, al emplear bibliografía especializada, a adquirir hábitos académicos como citar de forma adecuada, a discernir la información esencial de la superflua, a comparar y contrastar las opiniones de diversos autores críticos, y a ordenar y clasificar la información que obtienen. Inmersos en la era de la información, es cierto que los alumnos tienden a recabarla de Internet de una forma rápida y eficaz, acariciando, al mismo tiempo, la tendencia a economizar tiempo; es preciso, por tanto, que sepamos disuadir a los estudiantes de que la elaboración de un portafolio utilizando la información obtenida en la red de redes adolece de la profundidad y seriedad requerida a estos niveles y al mismo tiempo les impide adquirir hábitos que nada tienen que ver con la investigación. La capacidad de búsqueda y discernimiento de la información y el afán de completarla mediante su propio trabajo investigador pone las bases para un futuro mercado laboral en el que tendrán, con toda seguridad, que perfeccionar el producto del que sean responsables. La entrega del portafolio al final del cuatrimestre constituye el tercer 25% de la calificación global de la asignatura.

e. El trabajo en equipo

Por último, y como cuarto aspecto de la evaluación de esta asignatura, se tiene en cuenta

la capacidad de los estudiantes de compartir la información que obtienen y la de trabajar en equipo, sin duda capacidades que serán demandadas por cualquier empresa que en el futuro los emplee. Hacia la mitad del cuatrimestre y utilizando tiempo de clase, los alumnos se dividen en pequeños grupos de no más de 6 miembros. Las diez sesiones (de dos horas cada una) dedicadas a la elaboración de este trabajo grupal tienen como objetivo la adquisición de habilidades tales como la capacidad de planificación del trabajo a acometer, la capacidad de organización de tiempos y recursos, la distribución justa y equitativa de tareas, el fomento de la discusión y el debate, todos útiles para el ejercicio de cualquier empleo que en el futuro desempeñen.

Concretamente, los propios alumnos son los responsables de la formación de los grupos que nunca debe ser superior a 6 miembros por razones de operatividad. El trabajo que acometen en dicha actividad no es más que comentar al menos 4 textos literarios de entre 6-8 que se les proponen. Se trata, al mismo tiempo, de que realicen esta labor teniendo como referencia las dificultades encontradas en la misma actividad cuando era llevada a cabo de forma individual. La monitorización constante del profesor durante las sesiones de reunión es fundamental para el proceso del trabajo de los grupos. Los estudiantes no sólo aprenden a debatir la información que obtienen, sino a poner en común y verbalizar en público la asimilación de los conceptos tanto teóricos como prácticos que han ido adquiriendo hasta el momento. Durante la primera sesión, se les entrega una ficha en la que deben hacer constar la distribución temporal del trabajo y la planificación del mismo, así como un breve esquema de las principales ideas que desarrollarán en el comentario de los textos que ellos mismos eligen de entre una gama ofertada por el profesor. Al no haber para estos textos elegidos ejercicios o actividades que ayuden a su comprensión, la capacidad organizativa de los estudiantes se pone también a prueba, así como el reconocimiento en el otro de determinada capacidad que sumará eficacia al proceso de elaboración del producto final. Concretamente deben aparecer explícitos en la ficha los

siguientes aspectos: distribución temporal del trabajo en las sesiones presenciales y en las no presenciales, bibliografía prevista y empleada realmente, esbozo de un índice del trabajo (apartados, sub-apartados, aspectos teóricos aplicados y títulos de los textos a comentar), material complementario, incidencias y observaciones, y miembros que forman el grupo con sus respectivos datos. La entrega de los cuatro comentarios de textos producto del trabajo en equipo constituye el cuarto y último 25% de la calificación final de la asignatura.

f. ¿Un examen? ¿Para qué?

Con esta distribución porcentual de la evaluación de la asignatura, cabe con toda posibilidad la pregunta que puedan hacerme mis colegas: ¿Y no hay examen? A esta lógica pregunta quisiera responder con más preguntas que los mismos alumnos hacen: ¿Por qué los alumnos no podemos elegir entre tener examen o no? ¿Por qué no se pueden hacer preguntas en los exámenes, si en la vida real la persona no estará, en general, aislada y podrá pedir ayuda? ¿Por qué no se permite el uso del diccionario si cuando salga lo podré y tendré que usar? ¿Por qué el examen tiene que ser una instancia tan *ritual*, que a la mayoría nos genera nervios, tensión y desvelo, si luego, en la vida real, cuando tengamos una *situación problemática* no vamos a estar tan aterrorizados? ¿Por qué los problemas requieren de astucia para resolverlos si nadie me enseña cómo adquirir esa astucia? ¿No es como una especie de engaño, de estafa, de abuso?

Un examen final, en primer lugar, no nos va a aportar mucha más información sobre el progreso del alumno del que ya hemos obtenido durante el cuatrimestre con los cuatro aspectos anteriores; un examen en la universidad no es más que seguir contribuyendo y asintiendo al obsoleto sistema clase magistral-toma de apuntes-examen, que no hace sino regresar a esquemas de aprendizaje ya superados; un examen, en el fondo, ¿no pone evidencia nuestros propios miedos y desconfianzas del proceso de aprendizaje del alumno? Y si resulta que el alumno al final no ha aprendido realmente, o mejor, no tiene conocimientos (los que a mí como profesor me interesó que tuviera), cabría también preguntarse: ¿Cuál ha sido la causa de

que no los haya adquirido? ¿Su desidia y pereza o mi falta de entusiasmo y planificación de la asignatura? ¿Se tratará quizá de mi deseo de *despachar* de un plumazo la evaluación de un grupo numeroso de estudiantes aduciendo razones de tiempo para luego tener el mismo número de suspensos y hacer gala de la *importancia de mi asignatura*?

Por todos estos motivos, un examen final carece de razones de peso como para mantenerlo dentro de un sistema de evaluación moderno y movernos en los parámetros del Espacio Europeo de Educación Superior. Tienen más valor las herramientas que hayamos enseñado a utilizar, el haber despertado las capacidades dormidas que los estudiantes ignoraban que tenían, el fomento de las destrezas que han adquirido y que posiblemente les sirvan para otras asignaturas y el comprobar que es capaz de llevar a cabo las

habilidades adquiridas en una futura profesión demostrando competitividad y eficacia.

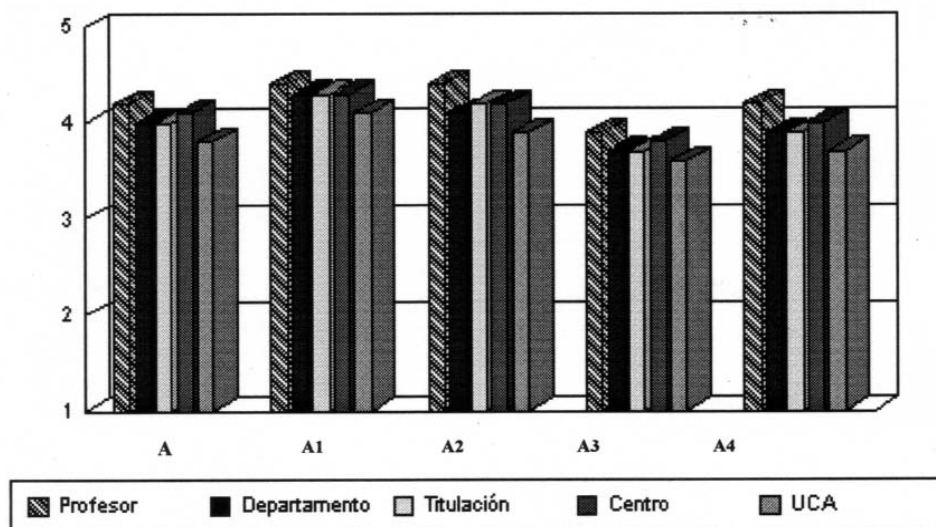
REFLEXIÓN FINAL

Lo aquí expuesto, tal y como pretendía al comienzo, no es más que comunicar una experiencia. Si su utilidad se queda en estas páginas, poco habré contribuido en la lucha por hacer de la Universidad (con mayúsculas) un lugar distinto del que ahora conocemos. Ante la actual reforma de los planes de estudio y la inminente implantación del sistema de nuevos grados en la convergencia europea, no cabe sólo una reforma nominal de nuestras actuales titulaciones, ni podemos permanecer impasibles ante el constante absentismo y el frecuente abandono de las carreras de letras. Somos los de dentro los que debemos reformar sin esperar a que nos venga impuesto.

ANEXO 1

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO Curso 2005-2006

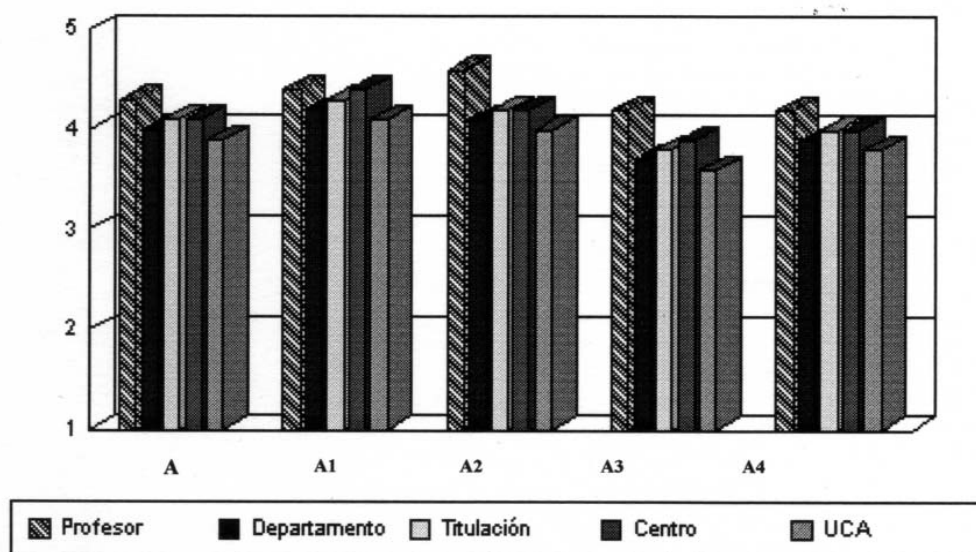
	DEP.		TIT.		CEN.		UCA	
	Med	D.T	Med	D.T	Med	D.T	Med	D.T
A - OPINIÓN SOBRE LA ACTUACION DOCENTE	4,0	1,06	4,0	1,08	4,1	1,03	3,8	1,11
A 1 - CUMPLIMIENTO DE LAS OBLIGACIONES	4,3	0,92	4,3	0,96	4,3	0,95	4,1	1,06
A 2 - ACTITUD DEL/DE LA PROFESOR/A	4,1	1,01	4,2	1,03	4,2	0,97	3,9	1,08
A 3 - DESARROLLO DE LAS CLASES	3,7	1,11	3,7	1,12	3,8	1,09	3,6	1,13
A 4 - OPINIÓN GLOBAL	3,9	1,07	3,9	1,12	4,0	1,04	3,7	1,09



ANEXO 1 (cont.)

Curso 2006-2007

	DEP.		TIT.		CEN.		UCA	
	Med	D.T	Med	D.T	Med	D.T	Med	D.T
A - OPINIÓN SOBRE LA ACTUACION DOCENTE	4,0	1,12	4,1	1,03	4,1	1,02	3,9	1,10
A 1 - CUMPLIMIENTO DE LAS OBLIGACIONES	4,2	1,02	4,3	0,93	4,4	0,91	4,1	1,04
A 2 - ACTITUD DEL/DE LA PROFESOR/A	4,1	1,11	4,2	1,02	4,2	0,97	4,0	1,06
A 3 - DESARROLLO DE LAS CLASES	3,7	1,15	3,8	1,07	3,9	1,08	3,6	1,12
A 4 - OPINIÓN GLOBAL	3,9	1,16	4,0	1,07	4,0	1,05	3,8	1,09



Notas

- ¹ Esta asignatura es obligatoria. Se imparte en el primer curso del primer ciclo de la titulación de Filología Inglesa y tiene 5 créditos ECTS (6 créditos UCA).
- ² Véase ANEXO 1. Resultados de la evaluación del alumnado.
- ³ La plataforma electrónica a la que hago referencia aquí es *Moodle*, que actualmente es la que se utiliza en toda la Universidad de Cádiz.

REFERENCIAS

- Ceballos Muñoz, A. y B. Eizaga Rebollar. 2005. *English as A Second Language and Its Literature. Student's Book*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ESIB. National Unions of Students in Europe. 2005. *Student Göteborg Declaration*. Göteborg. [Documento de Internet disponible en http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Student_documents_ESIB.pdf]
- EUA. European University Association. 2003. *Graz Declaration 2003. Forward from Berlin: the Role of the Universities*. Geneve. [Documento de Internet disponible en http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/COM_PUB_Graz_publication_final.1069326105539.pdf]
- Serranos García, G. de y Á. Olivas Bravo. 1989. *Acción tutorial en grupo: plan básico de actuación de tutores*. Madrid: Escuela Española.