
This is the **published version** of the bachelor thesis:

Nicholson Guix, Jennifer; Oliver del Olmo, Sonia, dir. Academic English L2 Writing : The Case of Undergraduate Students in Spain. 2018. 43 pag. (801 Grau en Estudis Anglesos)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/196143>

under the terms of the  license



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

DEPARTAMENT DE FILOGIA ANGLESA I DE GERMANÍSTICA

**Academic English L2 Writing:
The Case of Undergraduate Students in Spain**

Treball de Fi de Grau

Jennifer Nicholson Guix

Supervisor: Dr Sònia Oliver del Olmo

Grau d'Estudis Anglesos

June 2018

ACKNOWLEDGEMENTS

First and foremost, I would like to give a big thank you to my supervisor, Dr Sònia Oliver del Olmo for her help, dedication and patience throughout the writing of this paper. Her guidance and support have been crucial for my success in completing this project.

I would also like to sincerely thank my family, my friends and my boyfriend for their positive support and encouragement during these five years.

TABLE OF CONTENTS

Abstract.....	1
1. Introduction	2
2. Literature Review	4
2.1 English Academic Writing.....	4
2.2 Spanish Academic Writing	6
2.3 Writing Styles Comparison.....	8
3. Corpus Selection.....	10
3.1 Corpus Analysis	13
4. Conclusions	16
5. References	19
6. Corpus Compilation.....	20
7. Appendices	21

INDEX OF TABLES (AND FIGURES)

Table 1. English vs Spanish writing patterns	9
Table 2. Corpus Excerpts Analysis.....	16

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the main differences between the conventions of academic writing of English and Spanish. Most specifically, the present study bases its analysis on native speakers of Spanish in their process of writing academic English as a Foreign Language (FLA). Therefore, this piece of research attempts to identify the most common challenges that Spanish students face when writing in academic English L2. Researchers on the subject explicitly state that there are some cultural differences between both languages. In order to determine what the differences are cross-linguistically, four excerpts have been selected in order to analyse the possible potential differences. Our results indicate that Academic English texts appear to be more organised and with a better logical structure, which makes it easier for the reader to follow and interpret. Hence, the results of the present study could help to improve the quality of L2 English written production in academic settings.

Key words: academic writing, English L1, Spanish L1, English L2, cross-cultural variation.

1. INTRODUCTION

Over the last few decades, the study of English language has become essential as it is considered to be the most widely learnt second language in the world. This has become increasingly apparent as English as a Second Language (ESL) courses have rapidly increased in popularity at Spanish universities in recent years. Despite the fact that the majority of students have been studying English for several years, most Spanish learners of English as a Foreign Language (EFL), tend to make errors when writing academic English as they find it a difficult task. Most of these errors are due to the transfer of linguistic features between languages, because the majority of students tend to apply the rules of their first language when writing the second language (Alonso, 1997).

In this sense, a great number of studies have investigated the L1 to L2 transfer of writing skills across languages (Kaplan, 1966; Connor, 1996). The first serious discussions and analyses of L1 to L2 transfer in writing were carried out in 1966 by the American linguist Robert Kaplan. In this respect, after observing that students from different cultures organised paragraphs in different ways, he developed the idea of *contrastive rhetoric*. According to Connor (1996: 5), the field of contrastive rhetoric focuses on identifying “problems in composition encountered by second language writers and, by referring to the rhetorical strategies of the first language, attempts to explain them”. In fact, Kaplan pointed out that this variation reflected some cross-cultural differences in the structure of writing, organisation and thinking between cultures. This author observed that the majority of students who had mastered syntactic structures still demonstrated problems in composing adequate

papers and dissertations. As a consequence, Kaplan suggested that L2 writers have to become familiar not only with the linguistic forms of the language but also with the discourse patterns of that language in particular.

Further research in the field has been conducted after Kaplan's work. Clyne (1994), for example, made a distinction between formal-oriented cultures, for instance English, and content oriented cultures, for example Spanish. As Clyne states in his study: " People from cultures with a content orientation may have difficulty in mastering the discourse rules of a language with a formal cultural orientation, because such rules do not play a significant role in their culture or because they consider the content of their message to be of overriding importance" (Clyne, 1994: 187).

In this vein, writers tend to reflect their cultural values through languages and each culture has certain ways of organising ideas. In fact, as Hyland (2003) suggests, what is seen as logical, relevant or well-organised in one language may differ in another language or culture. This expert claims that such different ways of organising and constructing texts might hinder effective communication as L2 students seem to write from "his or her own familiar culture" (Hyland, 2003: 47).

Partially mirroring Cuencas design (2003), the present study attempts to show some of the differences between the conventions of academic writing of English and Spanish and to identify the most common challenges that Spanish students face when writing in academic English L2. This study will focus strictly on two of the most important elements that are key when developing and assessing an essay: Organisation and Cohesion.

In this sense, this paper attempts to answer the following research questions:

- (1) What are the main characteristics of English and Spanish academic writing styles?
- (2) What are the main academic writing challenges of Spanish-speaking students when writing in English L2?
- (3) Could non-native students' errors in writing be linked to an L1-L2 transfer?

2. LITERATURE REVIEW

The existing literature on contrastive rhetoric is extensive and focuses particularly on how writers of different cultures express their own views and judgements in different ways. In order to tackle the issue of intercultural differences across writing styles more exhaustively, the next step will be to examine the main features of English and Spanish academic writing systems. Secondly, a comparison of both languages will be carried out and finally, four pieces of selected texts will be analysed.

2.1 ENGLISH ACADEMIC WRITING

There are many published studies describing the main features of English academic writing. In this sense, Robert Kaplan (1966) identifies some of the characteristics by maintaining that English writing is more linear and directly to the point while Romance languages, for example Spanish, tend to digress from the main subject. Moreover, in his article *Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education* (1966), the author establishes that the English paragraph begins with a

general statement and then develops that statement with examples and illustrations to support the central idea. Furthermore, the English paragraph tends to include basic information, excluding anything that does not contribute essentially to the main idea. It also tends to be a logical unit constituted by a systematic flow of sentences and repetition of key ideas. Finally, the author claims that the patterns of paragraphs in other languages are not so well established with respect to the English ones and that is the reason why contrastive rhetoric must be taught in the same way as contrastive grammar has been thoroughly taught. Kaplan concludes that language and writing are cultural phenomena and that the linguistic and rhetorical conventions of the first language interfere with the writing of the second language.

As a matter of fact, there are many different kinds of essays, but all of them have the same basic organisation: a) introduction, b) body and c) conclusion. In this sense, the Spanish text is similar but it seems to be less direct. The introduction is a general presentation of the topic, the body has one or more paragraphs which develop the topic and the conclusion paragraph summarises the main ideas and presents a conclusion. The ideas of the paragraphs should flow logically as it must be easy to understand and this can be accomplished by using connectors which link ideas and show how those ideas are related to one another. They also help us to organise our writing and make it easy for the reader to follow (Strei, 1972). In the same vein, Cuenca (2003) states that one of the main characteristics of English academic text is that it makes frequent use of short sentences and they are linear, which means that all sentences support the main idea of the text. In addition, the author claims that English text does not include huge amounts of information and it is the responsibility of the writer to make it easy to understand and follow the argument. This view is supported by Strunk and White (1979) who state: “A

sentence should contain no unnecessary words, a paragraph no unnecessary sentences, for the same reason that a drawing should have no unnecessary lines and a machine no unnecessary parts” (Strunk and White, 1979: 24)

Cohesion refers to the way we use vocabulary and grammatical structures to make connections within the ideas of a text and is one of the most important characteristics of academic writing because it promotes clarity. Sentences in paragraphs should all be related to one another. Moreover, it is the job of the writer to make these connections between sentences and paragraphs as clear as possible. As Oshima and Hogue (1998) claim, English academic writing requires the ability to organise and connect ideas with the appropriate transition signals: “ The movement from one sentence to the next must be logical and smooth” (Oshima and Hogue, 1998: 40). This view is also supported by Hyland (2003), who points out that English writers succeed in producing clear and well-organised texts because they make regular use of metadiscourse markers, which help to bring all the ideas of the text together with a coherent and organised flow.

2.2 SPANISH ACADEMIC WRITING

Many non-native speakers of English find writing at university difficult because they need to “acquire the literacy skills of a new culture” (Hyland, 2003: 49). The most significant challenge that Spanish-speaking learners of English face is the question of having to lead with their academic writing in a non-native language. In other words, they present difficulties in expressing themselves coherently when writing in academic English as they have limited experience in the field.

Strei (1972) analysed thirty compositions written in English by native speakers of Spanish. The purpose of the study was to observe if there was a transference from L1 to L2. Most of the essays showed an absence of a linear development of ideas. Interestingly, the Spanish students did not make use of paragraphs to organise and separate the ideas, which is something basic in English writing. According to Strei (1972), the Spanish composition is not as systematic as the English writing as it is characterised by “the absence of a linear development of ideas, allowing the greatest possible liberty for digressive thematic development” (Strei, 1972: 33). A different study by Valero Garcés (1996) was carried out to compare the rhetorical differences between four economical texts written by Spanish and English scholars. In this respect, there was a significant difference between selected texts: the author observed that the Anglo-American texts seemed to be more symmetrical and linear than the Spanish texts. Moreover, the Spanish writers tend to write longer excerpts and use less metatextual elements to relate paragraphs.

One study by Alonso (1997) analysed the main types of interference errors that Spanish-speaking students make when learning English as a foreign language. The students who participated in the study were asked to write a composition to determine which were the most common mistakes made when writing in academic English. The research concluded that most of the errors made by ESL students were due to the transfer of structure. This author argues that the linguistic structures of the mother tongue were the main cause of interference when writing in the L2 because the majority of students tended to apply the rules of their first language when writing in the second language. Moreover, Alonso claims that students do not understand the rules of the second language and the result is that they tend to apply the structures and the rules of

their mother tongue to the second language. The findings of the study suggested that Spanish-speaking students were more likely to make transfer errors as they write in the target L2 language using their L1 rather than that of the target language.

Finally, Cuenca (2003) argues that Spanish academic writing is characterised by the use of long complex sentences and repetition is avoided. This author also points out that Spanish academic texts tend to be less linear and Spanish writers focus much more on the amount of knowledge that is transmitted, than on how that knowledge is transmitted.

2.3 WRITING STYLES COMPARISON

After having described the main features of academic writing in both languages, a contrast between them needs to be provided in order to examine what differences they might present. The following table, which was elaborated by Cuenca (2003: 1086), compares the main differences between English and Spanish academic writing systems. Lately, Oliver del Olmo (2004) added more items to the comparison, such as the types of rhetoric and the “positive” implications for the written communication of each of the writing styles. Based on Cuenca’s (2003) and Oliver del Olmo’s (2004) tables, I have decided to incorporate two additional elements to the chart, which are: a) Organisation and b) Cohesion (my contribution to the analytical tools when comparing writing styles cross-linguistically):

	Formal-oriented cultures	Content-oriented cultures
Focus of responsibility	Writer	Reader
Main concern	How knowledge is transmitted	Amount of knowledge
Extensive knowledge	Negatively evaluated	Positively evaluated
Notion of relevance	Restrictive Digression is avoided	Non-restrictive Digression is allowed
Text development	Deductive Linear Symmetric	Inductive Not necessarily linear Not necessarily symmetric
Manner of expression	Direct Perspicuous Concrete	Not necessarily direct Complex General
Syntax	Short sentences Repetition of pronouns and lexical items	Complex sentences Avoidance of lexical repetition
Social dimension	Public (community controlled) Empirically based	Individual Interactive
Rhetoric	Explicit	Implicit
Positive aspects	Clarity	Variety
ORGANISATION	Systematic Clear and concise structure Avoidance of useless or extra information	Long and complex sentences
COHESION	Paragraphs are arranged in logical progression and include a topic sentence More use of connectors to connect ideas and points	Less use of connectors

Table 1. English vs Spanish writing patterns (adapted from Cuenca 2003, Oliver del Olmo 2004 and updated by Nicholson 2018)

3. CORPUS SELECTION

Although there are different types of academic writing essays, dissertations and theses, research articles, case studies and reports, we must state that each kind of text, having its own rules and conventions, has certain features related to **organization** and **cohesion** that are common to most academic writing texts. As previously mentioned, I have decided to select four short texts to highlight the main differences between English and Spanish discourse. The corpus compiled consists of four short extracts: two of them are written in English by native English speakers and two of them written in Spanish by native Spanish speakers. Different colours will be used in order to highlight the different elements that writers use to create cohesion in writing. Hence, adverbs will be highlighted in yellow, linking words will be highlighted in green, strategic use of pronouns will be highlighted in blue and finally, subordinate conjunctions will be highlighted in purple.

The first excerpt (ENG 1a) consists of an English article that was published in an electronic journal named “Education Economics”. The second excerpt (ENG 1b) is a for and against essay reflecting on the advantages and disadvantages of using modern technology. It was published in an English language book named “Gateway” for students that are leaving school and entering university. Excerpt 3 (SP 1a) is a Spanish article that was published in “Revista de Educación” and excerpt 4 (SP 1b) is a short essay about global warming. The excerpts considered are the following:

Excerpt 1 [ENG 1a]

Gender differences in educational attainment are widely observed in developing countries, with female children generally receiving lower schooling resources than males. In the presence of imperfect capital and labour markets, poor households facing financial constraints cannot typically borrow to invest in their children's schooling. Under such circumstances, households with more than one child in the school-going age group have to make decisions on the optimum allocation of scarce schooling resources for their children. Hence, in addition to economic factors, a range of child-specific characteristics such as the child's gender and birth order, and the number and sex composition of their siblings, also become important considerations in schooling decisions. These effects are also likely to be exacerbated by rural residence, due to the informal nature of the production process and the possibility of combining schooling with work.

This raises the question of the extent to which the schooling attainment of children, in particular females, is affected by their siblings' size and sex composition, and whether the sibling composition effects differ by the birth order of the child and their gender. Although there is a burgeoning literature on this issue from the United States (see, e.g., Butcher and Case, 1994), only Parish and Willis (1993), Garg and Morduch (1998), and Morduch (2000) have studied the influence of sibling sex composition on schooling attainment in the context of developing countries. Similarly, few studies have examined the role of birth order on schooling attainment in a developing country scenario.

Rammohan, Anu & Dancer, Diane. (2008). Gender differences in intrahousehold schooling outcomes: the role of sibling characteristics and birth-order effects. *Education Economics*, 16 (2): 111-126.

Excerpt 2 [ENG 1b]

In the last 50 years or so, new technology has made massive changes to the world. Mobile phones, computers and the Internet have all made the world faster, and so have cars and other types of transport. Still, not everybody agrees on whether these changes have had a positive or negative effect on our health.

Our health has certainly improved in some ways. Firstly, medical science has improved, which means that doctors are better at curing and preventing illnesses now than in the past. What is more, new technology has made our lives easier, for example by making it less necessary to use physical strength.

On the other hand, technology has possibly made our lives too easy. *For example*, some people go everywhere by car and so they never get any exercise. *Furthermore*, today's diet has changed greatly. Nowadays, people eat a lot of processed food *whereas* in the past they ate fresh, natural ingredients. *In addition*, today's lifestyle is very stressful because of work and faster communication. *As a result*, the risk of heart problems is greater now.

All in all, despite the advantages that modern technology has brought, today's world is *unhealthier* than in the past. *However*, it is up to us as individuals to be aware of the dangers and to take measures to make sure our own lives are as healthy as possible, by eating well and getting sufficient exercise.

Spencer, David. (2016). *Gateway*. London: Macmillan Education.

Excerpt 3 [SP 1a]

En el contexto universitario español, el proceso de implantación de los nuevos planes de estudio ha dado como resultado la primera cohorte de estudiantes que obtendrá el título de Grado conforme al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La acreditación de los títulos constituye el siguiente paso, entendiéndose como tal la determinación de la medida en la cual las enseñanzas universitarias cumplen o no con los estándares mínimos o de excelencia en función de una serie de criterios preestablecidos (Michavila y Zamorano, 2007).

*Analizando retrospectivamente el panorama de partida del EEES en las universidades españolas, podemos decir que supuso un cambio radical de los procesos académicos. Según Martínez y Viader (2008), para lograr que las nuevas titulaciones se adaptasen a los parámetros europeos tenían que darse una serie de condiciones; entre ellas, una mayor coherencia entre el diseño y la posterior implantación de las enseñanzas, **así como** la incorporación de un sistema de garantía de calidad que repercutiera en los programas formativos, que promoviera la valoración de los objetivos de rendimiento y que dirigiera sus esfuerzos a la gestión de la movilidad, el estudio de la inserción laboral y la metodología de aprendizaje enseñanza.*

Bretones Nieto, Blanca & Pozo Muñoz, Carmen. (2015). Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 367: 147- 172.

Excerpt 4 [SP 1b]

El fenómeno del calentamiento global debe ser un tema de preocupación para los gobiernos de todos los países. ¿En qué consiste dicho fenómeno y por qué es grave? Se

trata del aumento de la temperatura media, en todo el planeta. Esto incluye a la atmósfera terrestre y la de los océanos.

Existen datos científicos suficiente que demuestran que la temperatura está aumentando, y que, lo más grave, el resultado de este aumento es el hombre y sus múltiples actividades que sólo han deteriorado el medio ambiente. El cambio climático y el efecto invernadero no son consecuencias de la naturaleza. Es el resultado de la actividad—desproporcionada—del ser humano destruyendo, precisamente, a esa naturaleza.

La tecnología avanza a pasos gigantescos, en la mayoría de los disciplinas de la ciencia humana. Pero, ¿ha sido beneficioso ese avance para cuidar nuestro hogar? ¿Por qué no se promociona a mayor escala la producción, por ejemplo, de autos eléctricos y ecológicos? Existe, en sencillas palabras, una falta clara de voluntad por parte de grupos empresariales y también por parte de los gobiernos.

Mientras todo este panorama continúe, no se prestará la debida atención al calentamiento global y a sus múltiples consecuencias en el medio ambiente.

Cáceres Ramírez, Orlando. (2018). El calentamiento global. Retrieved April 11, 2018, from About Español. Website: <https://www.aboutespanol.com/ejemplos-de-ensayos-cortos-2879489>

3.1 CORPUS ANALYSIS

As previously mentioned, for both languages corpora I have selected two articles from academic journals (extract 1 and extract 3) and two short essays (extract 2 and extract 4). For the English texts, although the types of text differ, the ideas are structured clearly, with sentences organised into appropriate paragraphs. The authors use separate paragraphs to structure the main ideas throughout the text and use a range of devices to support **cohesion**. Furthermore, there is a clear **organization** achieved by using logical links between paragraphs and the authors' use of adverbs (e.g These effects are also *likely* to be exacerbated by rural residence / *Similarly*, few studies have examined the role of birth order on schooling attainment in a developing country scenario) and **linking words** to establish cohesion within paragraphs. The authors use

transition words to signal time order (e.g. *Firstly*, medical science has improved, which means that doctors are better at curing and preventing illnesses now than in the past), to signal consequence (e.g. *Hence*, in addition to economic factors, a range of child-specific characteristics such as the child's gender and birth order, and the number and sex composition of their siblings, also become important considerations in schooling decisions) and express results (e.g. *As a result*, the risk of heart problems is greater now). Furthermore, different transition words are used to signal a reinforcement of ideas (e.g. *What is more*, new technology has made our lives easier, for example by making it less necessary to use physical strength. / *Furthermore*, today's diet has changed greatly.) and to signal contrast (e.g. *Although* there is a burgeoning literature on this issue from the United States / *On the other hand*, technology has possibly made our lives too easy). Finally, linking words are used to give examples (e.g. *such as* the child's gender and birth order / *For example*, some people go everywhere by car and so they never get any exercise.), to signal a reason or cause (e.g. *due to* the informal nature of the production process and the possibility of combining schooling with work.) and to summarise the text (e.g. *All in all*, despite the advantages that modern technology has brought, today's world is unhealthier than in the past.).

Apart from linking words, English writers use pronouns in order to avoid repeating a word or an entire idea within the text (e.g. *These effects* are also likely to be exacerbated by rural residence) and use subordinate conjunctions to provide a necessary transition between two ideas in the sentence (e.g. *whether* these changes have had a positive or negative effect on our health.). Moreover, the texts underline the main idea by containing a **thesis statement** that contains the focus of the essay and informs the reader about what the essay is going to cover.

On the other hand, the Spanish-speaking writer does not always follow such a linear chronological order. Moreover, they show a certain tendency to write direct questions and use less linking words to develop coherence within a paragraph. As with the English texts, the Spanish texts include a key sentence at the beginning of the paragraph that contains the main idea or topic but tend to contain longer sentences and use more conjunctions. Using longer sentences is a potential danger for any reader due to the possibility of distraction and losing attention when reading the text. In contrast, the English texts contain short and simple sentences with the idea that it is the responsibility of the writer to be understood by the reader. Finally, the Spanish texts are filled with run-on sentences and comma splices while the English texts present their points in a short and more precise way.

In conclusion, both languages seem to have a topic sentence which presents the main idea of the text and helps the reader understand the paragraph. However, English writers seem to use a range of lexical signposts to make specific kinds of connections between sentences and organise their writing. Using these words and phrases effectively helps the reader to gain a better understanding of the meaning and relationships between information in a text and promotes cohesion.

Cohesion devices such as lexical signposts ensure that ideas are properly connected and that the reader can clearly observe these connections. English writers appear to promote cohesion by using different kinds of connectors, adverbs, subordinate conjunctions and the strategic use of pronouns. The differences between both languages and the excerpts that have been analysed in the present study are highlighted in Table 2:

English Excerpts	Spanish Excerpts
<ul style="list-style-type: none"> - Presence of a clear topic sentence. - All supporting sentences relate to the main idea. - More use of cohesive devices, such as linking words to show a connection between sentences. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presence of a clear topic sentence. - Certain tendency to talk about something which is not related to the topic sentence. - Less use of cohesive devices to link sentences together.

Table 2. Analysis of the Excerpts

4. CONCLUSIONS

In this paper, a description of the main features of Spanish and English academic writing systems focusing on **organisation** and **cohesion** has been provided. More specifically, a contrast between them has been given in order to highlight the differences between both languages focusing on organization and cohesion. According to the literature reviewed, there are some major differences between both writing systems and Spanish speaking students will have to adapt to a new way of communicating in a language that is not their native one. English academic writing is characterised by a logical and straightforward organisation of the main ideas to be expressed. Moreover, it is the responsibility of the writer to make it clear and easy for the reader to follow the argument by using different transition words. By contrast, Spanish texts seem to have a non-linear structure with longer sentences and less linking words.

In this view, the results obtained from the present study can be related to Cuenca (2003), who made a distinction between content-oriented cultures and formal-oriented

cultures. While organisation is clearly just as important in Spanish writing, it is not as linear as in English. Furthermore, the study also lends weight to the idea that there is intercultural variation in the rhetorical preferences of writers.

However, the “generalizability” of these results is subject to certain limitations. For instance, the samples that have been taken into consideration consist of a series of small scale samples. Having a limited corpus has led to limited results for this study, but has highlighted the need for a more extensive research covering a wider range of text samples. Additionally, it is important to mention that the present study has raised a number of interesting differences between English and Spanish writing systems, but further work is required to establish how far these differences can be generalised.

Overall, this study strengthens the idea that there are some cross-cultural variation between languages and their writing styles. Thereby, English teachers in Spain should design didactic materials that emphasise the similarities and differences between the writing conventions of both languages in order to help students shape their writing in English L2. In order to help students improve their writing of academic English, they could spend more time writing academic essays with an emphasis on the conventions that have been shown to exist in Table 2. The writing of EFL students is affected not only by their first language but also by the educational context in which they learn to write. In general, it seems that the ESL composing process is more elaborate than those in the L1. In this sense, apart from having an advanced level of the English language, Spanish speaking students have to adapt and become more familiar with a new and different writing system.

5. REFERENCES

- Alonso, María Rosa. (2009). *Writing for Academic Purposes*. Muenchen: Lincom.
- Alonso, María Rosa. (1997). Language Transfer Interlingual Errors in Spanish Students of English as a Foreign Language. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 10: 7-14.
- Clyne, Michael. (1987). Cultural differences in the organisation of academic texts. *Journal of Pragmatics*, 11, 211–47.
- Clyne, Michael. (1994). *Inter-cultural Communication at Work: Cultural Values in Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor, Ulla. (1996). *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuenca, Maria Josep. (2003). Two ways to reformulate: a contrastive analysis of reformulation markers. *Journal of Pragmatics*, 35: 1069-1093.
- Jordan, R. (1999). *Academic Writing Course: Study Skills in English*. Essex: Longman.
- Kaplan, Robert. (1966). Cultural Thought Patters in Inter-Cultural Education. *Language Learning*, 16 (1-2): 1-20.
- Kyland, Ken. (2003). *Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press.
- Na Phuket, Pimpisa Rattanadilok. (2015). Understanding EFL Students' Errors in Writing. *Journal of Education and Practice*, 6 (32): 99-101.
- Oliver del Olmo, Sonia. (2004). *Análisis Contrastivo Español/Inglés de la Atenuación Retórica en el Discurso Médico*. D. Thesis, Departament de Traducció i Filologia. Universitat Pompeu Fabra.
- Oshima, Alice & Hogue, Anne. (1998). *Writing Academic English*. New York: Addison Wesley Longman.
- Owtram, Nichola T. (1957). *The Pragmatics of Academic Writing: A Relevance Approach to the Analysis of Research Article Introductions*. Bern: Peter Lang.
- Purves, Alan C. (1988). *Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*. California: Sage Publications.
- Reppen, Randi & Grabe, William. (1993). Spanish Transfer Effects in the English Writing of Elementary School Children. *Lenguas Modernas*, 20: 113-128.
- Rinnert, Carol & Kobayashi, Hiroe. "Situated Writing Practices in Foreign Language Settings: The Role of Previous Experience and Instruction". In Rosa M. Manchón, *Writing in Foreign Language Contexts*. Ontario: MPG Books Group: 2009: 23-48.

- Strei, Gerald John. (1972). A contrastive study of the structure of rhetoric in English and Spanish composition. Memoria de Máster, McGill University.
- Strunk, William & White, Edward. (1979). *The Elements of Style*. New York: Macmillan Publishing.
- Swales, John M & Feak, Christine B. (2012). *Academic Writing for Graduate Students*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Valero Garcés, Carmen. (1996). Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Spanish-English Economics Texts. *English for Specific Purposes*, 15 (4): 279-294.
- Yang, Lin & Cahill, David. The rhetorical organization of Chinese and American Students' expository essays: A contrastive rhetoric study. *International Journal of English Studies*, 8 (2): 113-132.

6. CORPUS COMPILATION

- Bretones Nieto, Blanca & Pozo Muñoz, Carmen. (2015). Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 367: 147- 172. [SP 1a]
- Cáceres Ramírez, Orlando. (2018). El calentamiento global. Retrieved April 11, 2018, from About Español. Website: <https://www.aboutspanol.com/ejemplos-de-ensayos-cortos-2879489> [SP 1b]
- Rammohan, Anu & Dancer, Diane. (2008). Gender differences in intrahousehold schooling outcomes: the role of sibling characteristics and birth-order effects. *Education Economics*, 16 (2): 111-126. [ENG 1a]
- Spencer, David. (2016). *Gateway*. London: Macmillan Education. [ENG 1b]

7. APPENDICES

APPENDIX A. [ENG 1a]

Introduction

Gender differences in educational attainment are widely observed in developing countries, with female children generally receiving lower schooling resources than males.¹ In the presence of imperfect capital and labour markets, poor households facing financial constraints cannot typically borrow to invest in their children's schooling. Under such circumstances, households with more than one child in the school-going age group have to make decisions on the optimum allocation of scarce schooling resources for their children. Hence, in addition to economic factors, a range of child-specific characteristics such as the child's gender and birth order, and the number and sex composition of their siblings, also become important considerations in schooling decisions. These effects are also likely to be exacerbated by rural residence, due to the informal nature of the production process and the possibility of combining schooling with work. This raises the question of the extent to which the schooling attainment of children, in particular females, is affected by their siblings' size and sex composition,² and whether the sibling composition effects differ by the birth order of the child and their gender. Although there is a burgeoning literature on this issue from the United States (see, e.g., Butcher and Case, 1994), only Parish and Willis (1993), Garg and Morduch (1998), and Morduch (2000) have studied the influence of sibling sex composition on schooling attainment in the context of developing countries. Similarly, few studies have examined the role of birth order on schooling attainment in a developing country scenario (see Birdsall, 1991; Ejrnaes and Portner, 2004). In this paper we examine the impact of sibling characteristics and birth order on the schooling attainment of children using data from Egypt. Specifically, we analyse and test whether there is a birth-order effect in schooling outcomes, and whether it affects both males and females equally. For example, how likely is a first-born child to go to school, relative to a later-born child born? Do these effects differ for male and female children? Does the structure of the household (whether it is a nuclear or an extended household) influence schooling decisions? Finally, are adverse schooling outcomes more likely in rural areas where labour market returns may be low, particularly for females?

Our study contributes to the literature in several respects. Our analysis is the first to examine intrahousehold gender discrimination in schooling investment in Egypt, by incorporating birthorder effects and sibling sex and size characteristics. We examine these effects separately for extended and nuclear households, and by rural and urban residence, taking into account not just current schooling enrolment but also including information on those children who may have dropped out of school. Furthermore, we

focus on the differential impact of birth order and sibling characteristics on males and females, factoring in their place of residence (i.e., rural/urban) and the household structure (nuclear/extended). By linking schooling attainment to age and grade attained, we provide a measure of current schooling outcomes that is appropriate for a developing country such as Egypt, where there are opportunities for combining schooling with work. This measure allows us to take into account age-grade distortions that would not be possible with more conventional measures such as current enrolment. In the next section we review related literature. The third section describes our data-set and describes the econometric methodology used in this paper. Our empirical results are discussed in the subsequent sections, and the main conclusions are presented in the final section.

Literature review

The inverse relationship between schooling and family size, and the possibility that a resourceconstrained household may find it optimal to invest in the schooling of some of their children rather than spreading resources across all children, is well-known in the literature (see Becker and Tomes, 1976). The resource dilution and the quantity–quality trade-off theory (Blake, 1981; Powell and Steelman, 1989; Becker, 1991) posit that an increase in the number of siblings dilutes the amount of resources available for each child. Under such circumstances it is argued that a child’s gender, birth order and sibling characteristics are likely to influence decisions on intrahousehold resource allocation. These effects can broadly be classified into sibling gender composition effects and birth-order effects. Sibling gender composition effects.

Sibling gender composition effects

Studies by Rosenzweig and Schultz (1982), Behrman (1988), Harriss (1990), Haddad et al. (1994) and Strauss and Thomas (1995) show that, in traditional societies, female children are particularly disadvantaged in the intrahousehold allocation of resources. If indeed there is a gender bias operating at the household level, then for a given family size a male child growing up in a household with only brothers, may have fewer resources than if he were to grow up with sisters only. This is likely to be true for females as well. Hence, the educational attainment of children depends not only on their own gender, but also on the number of siblings and their siblings’ gender, making siblings rivals in a competition for greater access to household resources. Previous studies (see, e.g., Parish and Willis, 1993; Butcher and Case, 1994; Kaestner, 1997; Garg and Morduch, 1998; Hauser and Kuo, 1998; Bauer and Gang, 1999) have focused on the manner in which sibling gender composition influences the intrahousehold allocation of resources. Of these studies, only Parish and Willis (1993), Garg and Morduch (1998), and Morduch (2000) specifically focus on developing countries.

In studies from the United States and Germany, there is empirical ambiguity over the issue of whether sibling gender composition effects exist at all, and if they do whether or not they adversely affect female educational outcomes. Using US data, Butcher and Case (1994) and Powell and Steelman (1989) find that females have better educational outcomes growing up in households with a brother rather than a sister. However, Kaestner's (1997) study using a different data-set from the United States contradicts this finding for a sample of Black teenagers. Despite the strong support for the role of sibling sex composition, other studies such as Hauser and Kuo (1998) and Bauer and Gang (1999) find no evidence of sibling gender composition effects on educational attainment, in the United States and Germany, respectively. Studies from developing countries, such as those by Parish and Willis' (1993), and Garg and Morduch (1998), conclusively show that the health and education outcomes of children are affected by their sibling sex composition. Parish and Willis' (1993) study from Taiwan finds that in resource-constrained households the presence of older sisters has a positive effect on the health and educational attainment of children, regardless of their gender. One explanation for this is the possibility that older sisters may be contributing in a financial sense or may be getting married earlier and moving away, thereby reducing the strain on household resources. This is supported in the case of Ghana and South Africa as shown in Garg and Morduch (1998) and Morduch (2000), respectively. For Tanzania, however, Morduch (2000) finds little evidence of gender differences in the educational attainment of males and females. Although there is a positive association between educational outcomes and the number of female siblings, there is no variation based on the child's gender, or whether the sisters are older or younger.

Birth-order effects

Birth-order effects Closely related to this idea is the question of whether child-specific characteristics such as their birth order and gender, and the interaction between them, play a role in schooling attainment. Birth-order effects in schooling attainment may arise due to parental time and resource constraints, the child's home environment, greater parental experience in child-rearing and the prevailing social norms. For example, assuming diminishing marginal utility from parenting, Lindert (1977) argues that lower birth order (earlier born) children competing with fewer siblings have greater access to maternal time, an important input in schooling outcomes. Erjnaes and Portner's (2004) study, however, rejects these findings using Philippine data. They find that when fertility is endogenized, the schooling outcomes for higher birth order (or later born) children is improved. Birdsall's (1991) study from Colombia, however, finds that due to constraints on maternal time, both higher (later born) and lower (earlier born) birth order children benefit from belonging to smaller households, whereas middle birth order children fare worst. She finds no evidence of birth-order effects in situations where there are no constraints on maternal time. Studies on the interaction between gender and birth order include Kessler (1991), who finds that birth order has a

differential effect on the schooling attainment of males and females. He points out that in some situations gender may interact with birth order in a way that favours males and children born lower in the birth order. For example, parents may prefer to spend more on their son's education, either due to their higher labour market returns or owing to cultural norms requiring sons to look after elderly parents. In this case, regardless of the child's birth order, parents with an expectation of higher direct benefits from sons may favour male children and transfer greater resources towards them (Anderson et al., 1996). Our study contributes to this literature by making use of a unique cross-sectional data-set from Egypt to examine the effects of sibling gender composition and birth order on the schooling attainment of male and female children. Although school attendance rates remain low in Egypt, particularly among female children, few studies have systematically investigated this issue using household-level data. Recent studies on schooling in Egypt include Lloyd et al. (2003) studying the link between school quality and grade attainment for adolescents, Assaad et al. (2005) examining the trade-off between schooling and child work, Wahba (2000) analysing the effect of market wages on child labour and schooling outcomes, and Dancer and Rammohan (2007) examining gender differentials in schooling attainment. However, despite the importance of sibling gender characteristics and birth order on child schooling in other studies, there has been no analysis of this issue for Egypt. However, Egypt presents an interesting context in which to analyse these issues as it is a developing country with low levels of schooling attainment and large gender differences. Despite the provision for free education and the introduction of compulsory education for all children aged 6–15 in the 1923 Egyptian Constitution, Egyptian adult literacy rates (for ages 15 and above) continue to remain low, at approximately 56.1% in 2001. Furthermore, we observe low current schooling enrolment status for girls relative to boys, and high female youth illiteracy rates relative to males; with a non-attendance rate of approximately 12% for girls in the primary school-going age group rising to 32% in the secondary school age group, relative to 0% and 21% for boys, respectively (Population Research Bureau, 2003).

Our results show that we miss the full picture if we focus on only gender differences and ignore the affects of birth order and sibling gender composition. We show that schooling outcomes are worse for lower birth order (earlier born) children. Interestingly, our results show large, negative and significant effects on the schooling outcomes of the first-born male child, particularly those in the entire sample, and in the subsamples of households with mothers older than 39 years, rural and extended households. The magnitude of this is largest in extended households, where first-born males are up to 3.2 times less likely to have the age-appropriate level of schooling.

In the next section we discuss the data-set used in the analysis and the econometric techniques that we adopt. (...)

Conclusion

In this paper we study the effects of gender, birth order and sibling characteristics on

23

the schooling outcomes of Egyptian children, using a nationally representative data-set. In keeping with previous research, our analysis shows that large gender and rural–urban differentials exist in schooling attainment. However, we additionally find that the birth-order and sibling-specific variables have a differential impact depending on the child’s gender, birth-order and rural/urban residence. Although female children face adverse schooling outcomes, our results show that for female and rural children, schooling outcomes are better for later-born (higher birth order) children. Interestingly, first-born male children particularly from rural and extended households are found to have adverse schooling outcomes. For example, relative to a child that has never been to school, a first-born male child from an extended household is four times less likely to have the age-appropriate level of schooling. An important implication of these results is the possibility that in rural and extended households, male children may be withdrawn from school to assist the household financially. Our study shows that household income as proxied by household expenditure, urban residence, parental education, both mother’s and father’s all have a positive and significant impact on the schooling of children. From a policy perspective, our results imply that households with many children are underinvesting in their children’s schooling and allocating schooling resources depending on the gender and the birth-order of the child. Rural female children in particular are the worst affected in terms of access to schooling resources at the household level.

APPENDIX B. TEXT 3 [SP 1a]

Introducción

En el contexto universitario español, el proceso de implantación de los nuevos planes de estudio ha dado como resultado la primera cohorte de estudiantes que obtendrá el título de Grado conforme al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La acreditación de los títulos constituye el siguiente paso, entendiéndose como tal la determinación de la medida en la cual las enseñanzas universitarias cumplen o no con los estándares mínimos o de excelencia en función de una serie de criterios preestablecidos (Michavila y Zamorano, 2007).

Analizando retrospectivamente el panorama de partida del EEES en las universidades españolas, podemos decir que supuso un cambio radical de los procesos académicos. Según Martínez y Viader (2008), para lograr que las nuevas titulaciones se adaptasen a

los parámetros europeos tenían que darse una serie de condiciones; entre ellas, una mayor coherencia entre el diseño y la posterior implantación de las enseñanzas, así como la incorporación de un sistema de garantía de calidad que repercutiera en los programas formativos, que promoviera la valoración de los objetivos de rendimiento y que dirigiera sus esfuerzos a la gestión de la movilidad, el estudio de la inserción laboral y la metodología de aprendizaje-enseñanza.

La puesta en práctica de estos retos exigía la adopción de cambios culturales y organizativos, que ya apuntó hace más de una década la Organización de las Naciones Unidas (1998) al manifestar la importancia de incentivar una cultura universitaria en la que primara la autonomía, la responsabilidad y la rendición de cuentas. A nivel europeo, aunque los países han introducido progresivamente cambios significativos, diversos estudios (Comunicado de Bergen, 2005; Eurydice, 2005) han revelado la distancia existente entre los diferentes Estados por lo que hace al camino recorrido hasta ponerse en marcha el EEES.

El análisis del sistema de Educación Superior español en los momentos iniciales de la puesta en marcha de las medidas de conversión ha revelado una serie de obstáculos a los que el nuevo marco del EEES ha tenido que enfrentarse. A continuación se detallan algunos de ellos. Resistencia al cambio.

Resistencia al cambio

La formación universitaria en los nuevos planes de estudios exige a los estudiantes la adquisición de un perfil competencial concreto. De este modo, la superación de los estudios requiere el dominio de habilidades como la reflexión y el autoaprendizaje, la adquisición de estrategias para resolver conflictos y el establecimiento de cimientos para fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida (Pozo, Bretones, Martos y Alonso, 2011).

Por otro lado, las nuevas funciones que se esperan de los docentes exigen el desarrollo de materiales innovadores, el diseño de guías docentes, la tutela del alumnado, la transformación de las metodologías docentes y de los sistemas de evaluación, entre otras cuestiones. Por ello, este paradigma requiere de nuevos conocimientos pedagógicos y didácticos y se convierte en prioritario atender las necesidades formativas del profesorado (Pozo et ál., 2011). El EEES también ha afectado al personal de administración y servicios (PAS), ya que ha sido necesario ajustar las tareas de gestión a las nuevas demandas generadas (Pérez, Segura y Tomás, 2007).

La necesidad de integrar convergencia vs autonomía

La constitución del EEES está fundamentada en la definición europeísta de unificación, convergencia y movilidad, que tiene como meta competir en el mercado con las

universidades norteamericanas (Armengol y Castro, 2004; Comas, 2013). En este sentido, la Comisión Europea (2003) llegó a afirmar:

La Unión Europea (UE) necesita un entorno universitario saneado y emergente. Europa necesita de sus universidades para optimizar los procesos que sustentan la sociedad del conocimiento y lograr el objetivo fijado en el Consejo Europeo de Lisboa de convertirse en la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento, capaz de sostener el crecimiento económico y crear una mayor cohesión social (p. 2).

La consolidación de la Unión Europea en el ámbito educativo provocaría no solo ganancias económicas, sino también la respuesta a la demandada necesidad de colaboración en materia de I + D + i; tal y como sugerían los resultados de informes previos: Dearing (1997), en Reino Unido; Attali en Francia (1998); o el Informe Universidad (2000). Este sentido de cohesión y autonomía universitaria se vio reflejado en la propuesta de una oferta globalizada de programas que generara una mayor heterogeneidad del panorama universitario europeo (Lebrero, 2007). El éxito de la reforma dependería de la capacidad de cada universidad para definir su estrategia institucional, de la adopción de estructuras que fomentasen el cambio y del desarrollo de su capacidad competitiva (Haug, 2008).

Sin embargo, según Armengol y Castro (2004), este escenario de convergencia no estaba exento de discrepancias fundamentadas en:

- La visión de amenaza de las competencias individuales de los Estados europeos y la posible pérdida de autonomía.
- La falta de experiencia previa en términos de colaboración institucional conjunta.
- El motivo económico como generador de las transformaciones en la Educación Superior.
- El miedo a la segregación de universitarios.

La necesaria participación del conjunto de stakeholders

Para Vázquez (2008), el éxito del EEES radicaba en difundir a la comunidad universitaria los contenidos, el alcance y las oportunidades de la reforma de una manera clara, sencilla y eficaz. Solo conociendo los procesos que acompañan a la reestructuración de las enseñanzas será posible que los docentes y el personal de administración de las universidades formen parte activa de la mejora de la calidad educativa sin que esta sea percibida como una sobrecarga (Pérez-Gracia et ál., 2011). La realidad de la implantación de los nuevos títulos desde sus comienzos se ha convertido

en un debate entre expertos, en el que la comunidad universitaria y la sociedad se sitúan en un segundo plano (Valle, 2007). Tanto es así que la principal crítica a la instauración de Bolonia ha sido que no se tomen en cuenta las opiniones de sus principales protagonistas (De Juanas, 2010). La Red Universitaria Nacional de Asuntos Estudiantiles (2005) apuntó hace unos años que el proceso de convergencia se estaba llevando a cabo «sin la suficiente presencia del alumnado». Sánchez y Zubillaga (2005) realizaron un trabajo en el que recogen las medidas desarrolladas por 16 universidades españolas para garantizar la incorporación del sistema universitario español al EEES. El 75% de las universidades participantes realizaron antes del año 2005 seminarios y jornadas para divulgar el proceso de convergencia y tan solo tres llevaron a cabo actividades dirigidas al PAS y a los estudiantes. En relación con actuaciones formativas, si bien en el 94% de los casos sí se han diseñado, no han llegado a desarrollarse.

Posteriormente (González, Muñoz y Muñoz, 2008; Pozo et ál., 2012), se ha examinado la información disponible en las páginas webs (referida al EEES) de las universidades públicas españolas. Las conclusiones apuntan a que dicha información es desigual, asistemática y heterogénea.

Por otro lado, si bien es cierto que existen multitud de publicaciones referidas a los cambios que supone para profesores y alumnos la implantación de los nuevos títulos universitarios (Cifuentes, 2006; Pozo, Alonso, Bretones y Martos, 2011; Rodríguez, López, Zambrano y Guerrero, 2012), no sucede lo mismo con el personal administrativo, a pesar de que a partir de la Declaración de Bolonia (Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior, 1999) las labores de este colectivo se extienden a cuestiones relacionadas con la gestión del crédito europeo, el paradigma de la calidad, el suplemento al título y el seguimiento de las titulaciones, entre otras.

Excesiva burocratización de los procesos

Como consecuencia de la preocupación de las universidades por desarrollar sistemas competentes para el aseguramiento de la calidad interna de sus procesos (Martínez y Viader, 2008), se ha generado una producción exagerada de protocolos, informes y documentación que ha supuesto un exceso de burocracia, que deja poco margen para el análisis crítico y la implementación de medidas de perfeccionamiento.

Años antes, la Declaración de Graz (2003) era especialmente tajante sobre este aspecto. Específicamente señalaba: «Los procedimientos para la garantía de calidad en Europa deben [...] minimizar la burocracia y evitar el exceso de reglamentación» (p. 5). Quizás, a pesar de la andadura de los países implicados en el proceso de convergencia, el modelo de funcionamiento organizativo sigue siendo rígido y vertical; la reglamentación y la burocracia continúan siendo una constante (Riesco, 2007).

La burocratización propia de las universidades pertenecientes al EEES se ve incrementada, si cabe, por la diversidad de agentes involucrados, así como la multitud

de países firmantes e instituciones que participaron en el nacimiento del EEES (la Unión Europea, la Comisión Europea, la Unesco, las comunidades autónomas y comisiones de las propias universidades, etc.). Paralelamente, los distintos países partían de notables diferencias entre sí en cuanto a tradición universitaria o en relación con el grado de titulaciones que ofertaban, entre otras cuestiones.

Recursos (humanos, materiales e infraestructuras) y reconocimientos institucionales

Según Freire (2006), las universidades precisan ser acondicionadas para su adaptación real al EEES. A pesar de ello, los resultados obtenidos en el estudio de Florido, Jiménez y Perdiguero (2012) indican que no se han asignado los recursos requeridos para el cambio universitario en las universidades españolas. En el contexto de los 144 casos analizados, ya se estaba percibiendo un empeoramiento de la situación profesional de los docentes universitarios, debido a la ausencia de reconocimientos y al notable aumento de la carga de trabajo.

En cuanto al personal de administración y servicios, contar con una plantilla especializada en función de las nuevas exigencias de cualificación se ha convertido en una cuestión de primera necesidad. Este colectivo se ha encontrado con un panorama laboral que precisa, por ejemplo, adaptar estructuras y procedimientos según una filosofía de trabajo basada en la gestión integrada, nueva documentación y conceptos, así como plataformas informáticas diseñadas con la finalidad de centralizar y agilizar los procesos (Carpio, 2006).

Planteamiento y objetivos del estudio

El propósito general de esta investigación es analizar el proceso de implantación y seguimiento de los títulos de grado en las universidades españolas mediante las valoraciones de los responsables y técnicos en calidad, así como de los miembros de las comisiones de garantía de calidad de los títulos. A continuación, se presentan los objetivos específicos que se pretende alcanzar:

- Analizar las barreras percibidas en relación con el desarrollo de las funciones de los implicados en tareas vinculadas con dichas enseñanzas.
- Identificar las mejoras que son necesarias incorporar en la gestión de los nuevos títulos.
- Examinar el nivel de satisfacción de los participantes con el funcionamiento de los títulos de grado.

Método

Muestra

Como criterios para seleccionar a los participantes se tuvieron en cuenta dos aspectos. En primer lugar, que se tratase de colectivos con conocimiento suficiente acerca del funcionamiento interno de los títulos y, en segundo lugar, el papel ejercido dentro del ámbito universitario en términos de gestión de la calidad de las enseñanzas. La muestra está compuesta por dos grupos diferenciados; uno conformado por 10 responsables o técnicos en calidad que desarrollan su labor en vicerrectorados, servicios o unidades encargados de la gestión de los títulos en diferentes universidades españolas². Por otro lado, participaron un total de 125 componentes de las comisiones de garantía de calidad de 11 universidades públicas españolas³. De ellos, 100 son personal docente e investigador, 12 son personal de administración y servicios y 46 ocupan cargos de responsabilidad académica. La mayoría de los participantes proceden de enseñanzas asociadas a Ciencias Sociales y Jurídicas (32), seguidos de aquellos pertenecientes a Ciencias (26), Ciencias de la Salud (20) y Artes y Humanidades (15); otros 20 participantes han optado por no facilitar información sobre este aspecto.

Instrumentos

Para examinar la puesta en marcha de los títulos de grado y las dificultades en la implantación, se diseñó una entrevista semiestructurada (ad hoc) dirigida a los responsables y técnicos en calidad. De este modo, los participantes expresaron su opinión respecto a siete criterios.

Para conocer el grado de satisfacción que experimentan los miembros de las comisiones de garantía de calidad con el desempeño de sus funciones, se administró, de forma online, una encuesta ad hoc (véase el Cuadro II).

Las variables sociodemográficas fueron las siguientes: universidad de procedencia, colectivo laboral de pertenencia (PDI, PAS y responsable académico) y la comisión de garantía de calidad en la que los individuos ejercen sus funciones. Seguidamente, se presentan 13 ítems con escala de respuesta tipo Likert (donde 1 significa ‘totalmente en desacuerdo’ y 5 ‘totalmente de acuerdo’). Finalmente, con la inclusión de un ítem con formato abierto se han recopilado las opiniones de los participantes sobre qué mejoras se deberían incluir durante el seguimiento de las nuevas enseñanzas universitarias.

Procedimiento

Se recopilaron los correos electrónicos institucionales correspondientes a los distintos agentes implicados publicados en las webs de universidades españolas de diferentes comunidades autónomas. Por un lado, los relativos a responsables y técnicos en calidad encargados de la gestión de los títulos de Grado y sus correspondientes sistemas de garantía de calidad. Por otro lado, los de docentes, personal de administración y responsables académicos que integran las comisiones de Revista de Educación, 367. Enero-marzo 2015 Fecha de entrada: 03-10-2013 Fecha de aceptación: 03-11-2014

garantía de calidad de títulos de Grado ofertados por 11 universidades públicas españolas (seleccionadas al azar y estructuradas en las cinco ramas de conocimiento).

En el caso de los responsables y técnicos, 10 de ellos accedieron a participar en el estudio. Se llevaron a cabo entrevistas personales y, seguidamente, la información registrada se analizó mediante el software MAXQDA 10.

A los miembros de las comisiones de garantía de calidad se les administró la encuesta online, utilizando la aplicación Limesurvey (versión 9.1). Los análisis estadísticos se realizaron con SPSS (versión 19.0 para Windows).

La información cualitativa se sometió a un análisis de contenido de los discursos generados por los responsables/técnicos en calidad y por las comisiones. Por otro lado, los datos de carácter cuantitativo se trataron con análisis descriptivos.

Resultados

En primer lugar, se muestran los resultados de carácter cualitativo registrados gracias a las entrevistas a los responsables y técnicos en calidad, que reflejan su visión acerca del actual panorama del sistema educativo español. Concretamente, se identifican las áreas en las que se han detectado déficits específicos para la puesta en marcha de las enseñanzas, incluida una serie de propuestas de mejora que, a juicio de los entrevistados, sería relevante tener en cuenta en este sentido.

En segundo lugar, se presenta información cuantitativa acerca del grado de satisfacción general que experimenta el colectivo objeto de estudio con la implantación de las nuevas enseñanzas universitarias puestas en marcha a partir del EEES.

Estudio cualitativo

Áreas de dificultad para el desarrollo de los títulos

Uno de los principales inconvenientes observados se refiere al modo en el que son ejecutadas las tareas de gestión de la calidad en los títulos de Grado. En términos generales, se perciben problemas de coordinación entre los distintos agentes implicados, a consecuencia de lo cual se produce una excesiva burocratización en los procedimientos y alteraciones en el adecuado cumplimiento de los plazos predeterminados:

Una mala coordinación entre los diferentes vicerrectorados.

Es necesaria la circulación de múltiples correos y llamadas telefónicas para aclarar aspectos que tienen que ver con el seguimiento.

Por otro lado, las respuestas de los participantes revelan las carencias que las universidades tienen en términos de personal técnico cuyas funciones se dirijan a

articular la implantación de los nuevos planes de estudios. Igualmente, la disponibilidad de recursos tecnológicos constituye un área en la que las universidades aún tienen mucho por hacer, máxime cuando el seguimiento de los títulos requiere el trabajo coordinado de múltiples colectivos universitarios (vicerrectorados, servicios, centros, etc.):

La necesidad de recursos humanos específicos. En general, escasez de técnicos en calidad.

Inexistencia de una plataforma que gestione el tratamiento de los datos y emita los informes de seguimiento.

La formación representa otra de las limitaciones apreciadas, aspecto especialmente relevante cuando, en este caso, se trata de poner en práctica procedimientos novedosos que entrañan cierta complejidad y que varían en función de requerimientos normativos y evaluativos inestables:

La falta de formación del PAS en los centros.

La inexistencia de formación específica de los coordinadores.

Como consecuencia de lo anterior, el personal que ha participado en el estudio percibe que se ve sometido a un esfuerzo extra en relación con las acciones técnicas que conlleva el desarrollo de su labor. Tal y como han demostrado multitud de estudios (Pozo, Alonso, Bretones y Martos, 2011; Herrero, Gracia y Musitu, 1996; Salanova y Schaufeli, 2009), la exposición repetida a estas condiciones laborales puede convertirse en un factor de riesgo para la salud y bienestar en el contexto laboral (en forma de distress):

Elevado coste temporal derivado de la carencia de una aplicación informática adecuada..

Dificultad a la hora de facilitar datos en tiempo real a todos los usuarios debido a que el sistema de recogida de información no está automatizado en su totalidad.

Tras el Real Decreto 861/2010, las agencias de evaluación han trabajado en el diseño de modelos específicos que sirvieran a las universidades a la hora de rendir cuentas sobre el estado de implantación de sus enseñanzas. Paralelamente, las propias universidades han elaborado procedimientos internos de seguimiento de sus titulaciones que se ajustan a los requisitos mínimos exigidos (European Association for Quality Assurance in Higher Education –ENQA–, 2005; Ministerio de Educación, 2003; Real Decreto 1393/2007; Red Española de Agencias de Calidad Universitaria, 2010; ANECA, 2007) y a la temporalidad de la ejecución de las actuaciones dispuestas en los sistemas de garantía de calidad; además, han contado con la opinión de los diversos agentes implicados (Pozo, 2010; Pozo, Bretones, Martos y Alonso, 2011). Este hecho ha

derivado en la existencia de algunas divergencias percibidas por los entrevistados, por ejemplo:

El alineamiento o desajuste temporal entre los plazos de la agencia autonómica con el SGIC de la universidad.

No se ha esclarecido el plazo del proceso de seguimiento en la agencia autonómica, al sufrir diferentes modificaciones.

Propuestas de mejora para perfeccionar las nuevas enseñanzas universitarias

Según lo dispuesto en el segundo objetivo de este estudio, a continuación se describen las cuestiones que los participantes señalaron como susceptibles de mejora en el ámbito de la formación que se oferta en sus universidades de origen. Específicamente, destacan como prioritarios el adecuado aprovisionamiento de recursos humanos y materiales de apoyo para la gestión de los procesos; la existencia de compromiso, implicación y reconocimiento institucional; la disposición de mayor formación e información en términos de implantación de las enseñanzas, así como de una mejor coordinación y comunicación a nivel vertical y horizontal entre los diferentes colectivos que conforman la comunidad universitaria. Igualmente, la simplificación de la burocracia, la subsecuente claridad de criterios y protocolos, así como la adecuada difusión y transparencia de los resultados obtenidos constituyen aspectos fundamentales a tener en cuenta. Por otro lado, se señala firmemente el beneficio que, en términos de asesoramiento, puede suponer la contribución procedente de referentes externos (que pertenezcan a otras universidades o empresas).

Uno de los grandes retos asociados al desarrollo del proceso de convergencia recae en el papel activo del personal, tanto PDI como PAS, en el análisis, evaluación y mejora de la calidad educativa (Pérez-Gracia et ál., 2011). A pesar de lo anterior, la información recopilada muestra que los encuestados observan desajustes entre los recursos de que disponen en sus universidades dirigidos a la adecuada gestión de los títulos y los que deberían existir:

Aumento de medios materiales y humanos para la propia captación de datos por parte de las comisiones/unidades de garantía de calidad.

Recursos humanos con dedicación exclusiva al sistema de garantía de calidad.

Por otro lado, el buen funcionamiento del proceso de seguimiento y la instauración de una cultura de calidad compartida por los miembros de la comunidad universitaria debe ser reflejo del compromiso adquirido por los responsables de tomar decisiones sobre la marcha de las enseñanzas universitarias. Desde la perspectiva de los implicados sería necesaria la inclusión de las siguientes medidas:

Implicación de instancias rectorales en el proceso de garantía de calidad.

Mayor compromiso institucional en el proceso de asunción de las mejoras propuestas y responsabilidades.

Implicación de los máximos responsables y mayor objetividad.

Desde la incorporación de las universidades españolas al proceso de convergencia europea, se tenía conocimiento de que esto daría lugar al replanteamiento de la metodología de enseñanza (Méndez, 2005; Torre y Gil, 2004), al uso de nuevas tecnologías (Area, 2005; Marqués, 2001), así como a la utilización de estrategias de evaluación novedosas (Bordas y Cabrera, 2001; Pérez, Carretero, Palma y Rafael, 2000), entre otros aspectos. Igualmente, no solo cambiaría el papel ejercido por el profesorado (García-Valcárcel, 2001; Rodríguez, 2000), sino que también se requerirían notables adaptaciones en la gestión universitaria (Noguera, 2001; Torres, 2001).

Esta ‘revolución’ exigía un esfuerzo considerable por parte de su personal que, según se traduce de las comisiones de garantía de calidad, no se ha recompensado institucionalmente. Los participantes señalan que el tiempo que emplean en este sentido debería verse traducido mediante:

El reconocimiento real en créditos adecuado al trabajo que realizamos y económico si el departamento al que pertenece el profesor tiene una elevada carga docente.

En términos de formación, si durante la primera fase del proceso de convergencia del sistema universitario español (1999-2005) era posible observar que en este ámbito aún quedaba mucho por hacer (Valcárcel, 2006), actualmente los miembros de las comisiones demandan actuaciones de estas características, así como la necesidad de que se pongan en marcha sistemas que agilicen la comunicación y los flujos de información relativa al funcionamiento de las enseñanzas:

Ausencia absoluta de información al profesorado y al alumnado por parte de los responsables de la titulación, tanto del equipo decanal como del coordinador de la titulación [...]. Una circunstancia que dificulta extraordinariamente el desarrollo de la actividad docente y el seguimiento de la implantación de la titulación.

Los propios encuestados demandan que dicha información se acompañe de explicaciones sencillas del porqué de los protocolos y de su utilidad. A largo plazo, esta forma de gestión revertirá positivamente en el grado de compromiso respecto al seguimiento de los títulos.

Otra de las propuestas de mejora planteadas por los entrevistados coincide con las aportaciones realizadas por Valle (2007) sobre la necesidad de contar con flujos de comunicación que den respuesta a los procesos ligados al EEES. El panorama existente en las universidades españolas dista significativamente de este ideal según los entrevistados. Tanto es así que las mejoras que proponen tienen que ver con:

La optimización de la coordinación entre los diferentes agentes implicados en el proceso de seguimiento de los grados (vicerrectorados, servicios/unidades, decanos y directores de centros, coordinadores de título...).

Igualmente, de las valoraciones de los participantes es posible extraer como conclusión que otra solución podría ser aumentar los períodos de pertenencia a las comisiones de garantía de calidad, de manera que esta continuidad facilite la relación entre sus miembros.

Por otro lado, la aparición de nueva terminología y la adopción de diferentes criterios de gestión no tiene por qué ir asociada a mayores costes para tramitar y realizar las actividades académicas en las universidades. Sin embargo, esta situación sí se está produciendo según los participantes, por lo que consideran necesaria la simplificación de los procesos, eliminando el «farragoso lenguaje incomprensible de los cientos de páginas que deben desentrañarse para ejecutar un informe sencillo». Sin lugar a dudas, los tres adjetivos que mejor definen cómo debería ser el modelo de gestión son: «claridad, sencillez y agilidad en los procesos de evaluación». Los participantes se encuentran descontentos con la multitud de ‘pasos’ que es necesario realizar para las tramitaciones académicas rutinarias. Por lo tanto, plantean la conveniencia de:

Reducir el número –excesivamente elevado– de trámites administrativos que hay que realizar. Absorben una gran cantidad de tiempo y no redundan necesariamente en una mejor calidad de la docencia.

Según Roca (2012), las políticas de calidad que se emprendan deben estar contextualizadas con objeto de que se conviertan en proyectos con cierta credibilidad y validez. Esta no es la realidad existente, la comunidad universitaria se enfrenta diariamente a requerimientos para los que «ni la propia universidad tiene respuestas».

Según el nivel de implantación en el que se encuentran los nuevos títulos en el sistema universitario español, la acreditación constituye el siguiente reto para el que tendremos que estar ‘preparados’. A pesar de ello, desde la perspectiva de los encuestados:

El seguimiento está encaminado a la acreditación, sin embargo, no tenemos las directrices para la acreditación. Esto da lugar a incertidumbres [...] y dudamos si luego no tendremos que volver a deshacer cosas que los centros dan por definitivas.

Según Martínez, Gil y Tunnicliffe (2011), la evaluación externa se entiende como un mecanismo útil para promover la mejora de las titulaciones de Grado, así como para dar cumplimiento a lo establecido en sus sistemas de garantía de calidad. Concretamente, la colaboración de agentes de otras universidades aporta beneficios al proceso evaluativo y facilita la obtención de un diagnóstico de la situación, a partir del cual será posible plantear acciones que optimicen el funcionamiento de las enseñanzas impartidas.

A este respecto, los miembros de las comisiones sí manifiestan su conformidad con que estas se encuentren conformadas por diferentes colectivos, tanto vinculados con el contexto universitario, como procedentes de otros sectores:

En la comisión no deberían ser mayoría los profesores del centro, sino agentes de la sociedad y profesores internacionales que impriman dinamismo al diseño de los estudios.

Participación de agentes externos: egresados, empresas e instituciones.

Finalmente, la difusión pública de la información generada como consecuencia de la implantación de los nuevos títulos universitarios y el principio de transparencia representa una máxima fundamental que aparece en gran parte de la normativa legal y evaluativa y en la documentación generada por multitud de organismos, entidades y grupos de trabajo nacionales e internacionales instaurados como consecuencia del EEES (Conferencia de Ministros Europeos de Educación Superior de Berlín, 2003; Conferencia de Ministros Europeos de Educación Superior de Lovaina, 2009; Real Decreto 1044/2003; Ministerio de Educación, 2003; Ley Orgánica 6/2001; Real Decreto, 1939/2007; REACU, 2010; Real Decreto 861/2010).

A pesar de los esfuerzos realizados, la experiencia de los encuestados sobre este aspecto coincide en que en sus universidades aún queda «mucho camino por recorrer»; aun así, califican como «favorable» que este tipo de prácticas se generalice en la gestión de sus servicios y vicerrectorados. Para ello, consideran necesario:

Publicitar mejor las conclusiones de la comisión y coordinarse con comisiones de calidad de otras universidades.

Mejor transmisión de procedimientos, indicadores y niveles de referencia de los indicadores a todo el personal (especialmente a los alumnos), para ampliar la implicación en el proceso de seguimiento.

Publicación y difusión de las experiencias que se vayan teniendo en títulos similares para poder aprovecharlas.

Estudio cuantitativo

Esta investigación incluye un screening sobre el nivel de satisfacción de este colectivo correspondiente a las características que definen los nuevos grados. Los resultados obtenidos señalan que los participantes no se encuentran especialmente conformes con el modo en el que se está articulando la gestión de las nuevas enseñanzas en Educación Superior (las puntuaciones medias registradas en los 13 ítems que componen la encuesta oscilan entre 2,07 y 3,62).

Los aspectos mejor valorados son los que tienen que ver con el funcionamiento interno de la comisión a la que pertenecen ($\square = 3,62$; d. t. = 1,18), el grado de coordinación existente con los responsables de los títulos ($\square = 3,60$; d. t. = 1,07) y la implicación de los responsables institucionales en términos de apoyo al proceso de seguimiento ($\square = 3,44$; d. t. = 1,08).

Por otro lado, las áreas en las que se percibe mayor malestar son las que se relacionan con el reconocimiento institucional que las universidades les ofrecen por el papel efectuado en pro del adecuado desarrollo de las nuevas enseñanzas ($\square = 2,07$; d. t. = 1,18), seguida de la escasez de recursos humanos destinados al seguimiento ($\square = 2,70$; d. t. = 1,13) y la insuficiencia de recursos de los que disponen para desarrollar sus obligaciones en este ámbito ($\square = 2,79$; d. t. = 1,11).

La encuesta incluye un último ítem diseñado para conocer cómo de satisfechos se encuentran los participantes en términos generales. La puntuación media ha sido de 3,17 (d. t. = 1,06), por lo que es necesario que las propias universidades tengan en cuenta resultados como estos para revisar los procesos llevados a cabo hasta el momento en la puesta en marcha de las enseñanzas de grado en el contexto universitario español.

Conclusiones

Este estudio constituye una revisión comparativa de los problemas a los que se enfrentaban las universidades españolas a comienzos de su incorporación en el EEES y la situación y circunstancias que atraviesan actualmente.

Para realizar este análisis se ha contado con una muestra compuesta por 135 miembros de diferentes colectivos universitarios. Concretamente, 10 responsables y técnicos en calidad, que han participado como informantes clave, así como con 125 componentes de comisiones de garantía de calidad de títulos de Grado.

Se trataba de detectar cuáles son las barreras que perciben los participantes en el desarrollo de sus funciones en el ámbito de la gestión de las enseñanzas, identificar qué medidas consideran prioritarias para implantar actuaciones que minimicen el impacto producido (en su caso) por dichas deficiencias y conocer su grado de satisfacción respecto al funcionamiento de los títulos de Grado en los que se encuentran implicados.

Los resultados apuntan a que actualmente se siguen percibiendo deficiencias notables que incluso ya caracterizaban al sistema universitario español cuando este emprendía su primera andadura hacia la convergencia europea.

Los responsables y técnicos en calidad perciben falta de implicación y colaboración por parte de los representantes de los máximos estamentos institucionales. Por otro lado, consideran que existen problemas de coordinación entre los servicios, unidades y

vicerectorados que realizan funciones relacionadas con el desarrollo de los títulos; esto se traduce en el incumplimiento de los plazos estipulados y en la burocratización innecesaria de los procesos.

La instauración de una cultura de la calidad compartida constituye un propósito de cualquier universidad (Pozo, 2010). Sin embargo, según los entrevistados, las universidades a las que pertenecen aún no disponen de los recursos necesarios para una adaptación óptima de sus enseñanzas. Este problema se refiere a la necesidad de personal con dedicación al seguimiento de las titulaciones y con formación específica. Otro aspecto que hay que tener en cuenta es la insuficiencia de medios tecnológicos para gestionar la multitud de datos, informaciones y documentación.

Respecto a qué mejoras incorporarían los encuestados en sus universidades en materia de seguimiento, conseguir un mayor compromiso institucional constituye el primer paso que tienen que dar las universidades para generar confianza. Por otro lado, el funcionamiento del seguimiento de los títulos depende de múltiples agentes implicados, por lo que introducir canales eficaces de comunicación y coordinación también representa una demanda que es necesario que los responsables institucionales cubran.

Paralelamente, los participantes reclaman claridad y exactitud respecto a los protocolos y procedimientos, por lo que solicitan que se pongan en marcha mecanismos que faciliten una mayor difusión y transparencia de los resultados y de las decisiones adoptadas respecto a los planes de estudios.

Al igual que los responsables y técnicos en calidad, los componentes de las comisiones reclaman abiertamente que las universidades inviertan en recursos acordes con los requerimientos de los nuevos títulos. Contar con herramientas informáticas que agilicen la gestión del seguimiento y aseguren la validez de los resultados constituye una necesidad de primer orden. Igual sucede en términos de recursos humanos, es decir, los responsables institucionales deben tomar decisiones urgentes e incorporar personal suficiente encargado de la evaluación del funcionamiento de los nuevos títulos, proporcionarles formación específica y, a su vez, ‘recompensar’ la labor de los colectivos de PDI y PAS que se encuentran implicados.

Por otro lado, los sistemas de evaluación y de garantía de calidad cumplen un papel importante, puesto que permiten identificar si los logros se han alcanzado, detectar necesidades de cambio y garantizar la calidad del servicio ofertado (Michavila y Zamorano, 2008). En esta labor, los miembros de las comisiones otorgan especial relevancia a los beneficios que para los títulos supondría disponer de la perspectiva de referentes externos, procedentes de otras universidades y expertos en otros ámbitos profesionales.

Finalmente, tras las valoraciones de los componentes de las comisiones acerca del nivel de satisfacción que experimentan con el modo en el que están siendo implantados los

nuevos grados, la disconformidad es mayor respecto al escaso reconocimiento institucional que reciben por desarrollar actividades vinculadas con el proceso de seguimiento, así como por la falta de personal administrativo y la insuficiencia de recursos materiales disponibles para trabajar eficientemente.

Haciendo un análisis global de las características que contextualizaban al sistema universitario español al inicio del proceso de convergencia europea de la Educación Superior y las que definen a los planes de estudios actualmente, es posible percibir que gran parte de las dificultades que se apreciaban en un primer momento siguen sin solucionarse. Estas circunstancias tienen lugar cuando la primera cohorte de titulaciones adaptadas al EEES en nuestro país está a punto de ser sometida al proceso de acreditación.

De ahí surge la necesidad inmediata de replantear los objetivos perseguidos con el desarrollo de las nuevas enseñanzas, revisar la oferta académica, dotar a las universidades de los medios acordes para una correcta implantación de los procesos, así como instaurar modelos de gestión flexibles, coordinados y compartidos por la comunidad universitaria y con otros agentes externos. Todas estas mejoras repercutirán favorablemente en la evolución de los títulos y de la universidad en su conjunto.

