

Grado de voluntariedad de estudiantes y profesorado universitario de participar en un programa de educación bilingüe: estudio descriptivo

Willingness degree of university students and teachers to participate in a bilingual education program: descriptive study

¹Paloma Rohlfs-Domínguez y ²Fernando Rubio Alcalá

¹Universidad de Extremadura, ²Universidad de Huelva

Resumen

El presente trabajo de investigación ha indagado la opinión y el grado de voluntad del profesorado y del estudiantado del Grado en Psicología del curso académico 2012/2013 de la Universidad de Huelva, de participar en un hipotético programa de educación bilingüe (español e inglés), conforme al nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje AICLE. Como resultado, se puede concluir que ambos colectivos muestran un grado relativamente alto de voluntad de participar en dicho programa, y están motivados intrínsecamente, mientras que sólo el colectivo de estudiantes está motivado extrínsecamente para participar en dicho programa.

Palabras clave: Educación universitaria, bilingüismo, grado en psicología, programas AICLE.

Abstract

The present research has investigated the opinion and the degree of willingness from professors and students of the Degree in Psychology of the University of Huelva during the academic year 2012/2013, to participate in a hypothetical bilingual education (Spanish and English), according to the new teaching and learning CLIL program. As a result, it can be concluded that both groups show a relatively high degree of willingness to participate in this program, and are intrinsically motivated, while only the group of students are extrinsically motivated to participate in this program.

Keywords: University education, bilingualism, degree in psychology, CLIL programs.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) consiste en la compleja y ambiciosa consecución de la convergencia europea en materia de educación superior, como uno de los mecanismos fundamentales de la formación de la Unión Europea (UE). Entre los objetivos del EEES destacan “la promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías [de enseñanza-aprendizaje] comparables [entre los diferentes países europeos]”; “la promoción de la movilidad y la remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por [el estudiantado, el profesorado] y el personal administrativo de las universidades y de otras Instituciones de enseñanza superior europea”; “la adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, de [entre otros elementos], un Suplemento al Diploma” y “el establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS [*European Credit Transfer System*]” (EEES, 2008). No cabe duda, pues, de que para lograr estos objetivos se hace imprescindible el manejo de idiomas extranjeros; al menos de aquéllos oficialmente hablados en la UE. De hecho, y, parafraseando a Rubio Alcalá y Hermosín Mojeda (2010), la competencia lingüística en al menos dos idiomas extranjeros se ha convertido en una necesidad irrenunciable para el

desarrollo de una Europa culta y competitiva.

La comunicación en lenguas extranjeras se ha convertido, además, en una de las competencias clave recomendadas por el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea para el aprendizaje permanente y, consecuentemente, para la convergencia hacia el llamado Espacio Europeo de Aprendizaje Permanente (EEAP) (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006). El EEAP persigue el aprendizaje y la puesta en práctica permanentes, por parte de la ciudadanía europea, de una serie de competencias clave para que aquélla se pueda adaptar de manera flexible al mundo cambiante de los últimos tiempos. Una de tales competencias es la comunicación en lenguas extranjeras, que puede definirse como «[...] la habilidad para comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una determinada serie de contextos sociales y culturales (como la educación y la formación, la vida privada y profesional y el ocio) de acuerdo con los deseos o las necesidades de cada cual [en una lengua o idioma extranjero]. El nivel de dominio de cada persona será distinto en cada una de las cuatro dimensiones (escuchar, hablar, leer y escribir) y variará, asimismo, en función de facto-

res como la lengua de que se trate y el nivel social y cultural y del entorno del individuo (Rubio Alcalá y Martínez Lirola, 2010)] y de los intereses de cada individuo» (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006). La puesta en práctica permanente de dichas competencias implica la ejecución continuada de ese conjunto de conocimientos, destrezas y habilidades y actitudes, con el fin de alcanzar niveles óptimos de eficacia en dicha ejecución.

Como podemos apreciar, tanto el EEES como el EEAP reflejan claramente los mecanismos a través de los cuales la UE lleva a cabo la misión de implantar y desarrollar la dimensión lingüística de la vertiente europea en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. Estos mecanismos se encuentran en consonancia con el precepto nº 149 del Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea (CE, 2002). He aquí un extracto del Art. 149 CE: «[...] La acción de la Comunidad se encaminará a: [...] desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros, [en otras palabras, fomentando el plurilingüismo...]».

Fruto de las aspiraciones europeizantes de la dimensión lingüística de la enseñanza, a través del aprendizaje y de la difusión de las diferentes lenguas de la Unión, se han implan-

tado en la última década diversas acciones innovadoras de la enseñanza conducentes a este fin. Entre estas acciones, destacan los programas de enseñanza-aprendizaje bilingües desarrollados desde la década de los 80 en universidades de algunos países nórdicos de Europa, tales como Alemania, Finlandia y Noruega, bajo el nuevo paradigma del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras o AICLE, en español (Rubio Alcalá y Hermosín Mojeda, 2010) –*Content and Language Integrated Learning* o CLIL, en inglés y *L'Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère* o EMILE, en francés (European Commission, 2006).

El acrónimo AICLE hace referencia a contextos educativos en los que se combina la enseñanza-aprendizaje de una materia dada con la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero. En otras palabras, se trata de que algunas o la totalidad de las materias de una disciplina se impartan y se estudien en un idioma extranjero. El objetivo de un programa AICLE es, por tanto, doble, pues pretende el desarrollo, por parte del alumnado, de las competencias específicas de la materia tratada, así como el desarrollo de las competencias comunicativas en el idioma extranjero (Medina, 2009).

Los antecedentes de los programas AICLE se sitúan, por un lado, en los programas de inmersión lingüística

desarrollados en Canadá (EE.UU) y Gran Bretaña, que pretenden aumentar el tiempo de exposición del alumnado al idioma extranjero (Medina, 2009). Por otro lado, los programas AICLE están fundamentados en una corriente de la lingüística aplicada que postula que se produce un efecto facilitador recíproco entre el aprendizaje de una materia dada y el aprendizaje de un idioma extranjero (Navés y Muñoz, 2000).

Los programas AICLE que se han desarrollado principalmente a nivel mundial son los de inglés, en primer lugar –dada su condición de lengua franca en la UE (Martínez Lirola y Rubio Alcalá, 2012; Rubio Alcalá y Martínez Lirola, 2008)–, y los de francés, en segundo lugar (Castro Huércano, 2011). Interesantes revisiones sobre los aspectos teóricos y metodológicos de los programas AICLE se encuentran en Coyle, Hood y Marsh, 2013; Navés, Muñoz y Pavesi (2002) y Rubio Alcalá y Hermosín Mojeda (2010).

En las universidades españolas, el impulso real a la implantación de los programas de estudios AICLE es aún escaso, en comparación con el impulso otorgado a la enseñanza-aprendizaje, exclusivamente de idiomas extranjeros mediante los *Servicios de Lenguas Modernas*. Estos pretenden cubrir las demandas del estudiantado, profesorado y del resto del personal de las universidades en cuanto al aprendizaje

de idiomas extranjeros. Sin embargo, estos servicios tratan la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero de manera aislada, es decir, sin combinarla con la enseñanza-aprendizaje de una materia curricular –física cuántica o psicología fisiológica, por ejemplo–, por lo que están muy lejos de definirse como programas de estudios AICLE. Por esta razón, promover un impulso real a la implantación de los programas AICLE en las universidades españolas requiere la implantación de itinerarios bilingües o plurilingües dentro de los planes de estudio (Ballesteros Martín, 2009).

No obstante lo dicho anteriormente, en España han emergido, en los últimos años, algunos programas bilingües en algunas de las universidades españolas que ven en ellos un interesante incentivo económico, al prever un potencial incremento en la matriculación de alumnado atraído por dichos programas bilingües (Rubio Alcalá y Hermosín Mojeda, 2010). Estas universidades suelen aumentar gradualmente la presencia de asignaturas en inglés a medida que el alumnado avanza, curso a curso, en su titulación (Gallardo, del Amo, Sereno, Ferrández y Satué, 2010). Los campos en los que más programas de estudios bilingües se ofertan en España son la medicina, la comunicación y la dirección de empresas (Gallardo et al. 2010), aunque otras disciplinas, como la Psicología,

están impulsando gradualmente dichos programas. En este sentido, destaca que la Comunidad Autónoma que más impulsa los programas AICLE en la titulación de Grado en Psicología es Cataluña –en cuatro de sus universidades–, seguida por Andalucía –en tres de sus universidades–. A continuación, se encontrarían las Comunidades Madrileña, Vasca y Valenciana con igual número de universidades, es decir, dos en cada una de ellas. Finalmente, Canarias y a Castilla y León se sitúan en último lugar, con una universidad en cada una (Tabla 1).

En todas estas universidades, se oferta al menos una asignatura en inglés. En la Universidad del País Vasco, se ofrece, además, al menos una asignatura en francés, y en la Universidad Europea de Madrid se puede cursar toda la titulación en inglés. En el resto de Comunidades Autónomas de España no se ofrecen programas AICLE en dicha titulación.

Actualmente, no existe normativa que regule la enseñanza universitaria utilizando el paradigma AICLE. Por lo tanto, el uso de este paradigma en la educación universitaria obedece más bien a voluntades provenientes del ámbito de la gestión política universitaria. Por ejemplo, Blanca Palmada, Comisionada de Universidades e Investigación de la Generalitat de Catalunya difundió en rueda de prensa en febrero de 2008 la posibilidad de exi-

gir que el diez por ciento de los créditos cursados lo sean en inglés, como requisito para obtener el título de Grado en las universidades catalanas con, el fin de promover dicho idioma en las mismas (Vega García, 2011).

Respecto a los términos Deseo y Voluntad se definen como «movimiento afectivo hacia algo que se apetece» y «facultad de decidir y ordenar la propia conducta» (RAE, 2001), respectivamente. Por lo tanto, la definición de deseo alude, principalmente, a un componente afectivo o emocional de la conducta, mientras que la de voluntad hace referencia a un componente racional de la conducta. Por lo tanto, en un primer momento, son términos que no se pueden intercambiar entre sí.

Por otro lado, las emociones se pueden definir por estados elicitados por refuerzos, es decir, premios o castigos, y un sujeto siente emociones positivas y negativas ante los premios y castigos recibidos, respectivamente (Rolls, 2012). Un premio es «cualquier cosa que gusta al sujeto» (Burón, 2000, 38), y puede ser desde un cumplido hasta dinero. Un castigo es, sin embargo, cualquier cosa que desagrade al sujeto, y puede consistir tanto en recibir algo que no le guste (por ejemplo, una multa) como en no recibir algo que le guste, es decir, no recibir un premio (Burón, 2000). Pues bien, en la práctica, recibir un premio y esperar recibirlo o creer que se va a recibir es lo mismo.

Se sabe también que la conducta está determinada por sus resultados, en términos de satisfacción (emoción positiva) o insatisfacción (emoción negativa). Éste es el principio fundamental del conductismo, que postula, además, que una conducta tenderá a repetirse si va seguida de un premio (Burón, 2000; Skinner, 1938; Thorndike, 1911; Walker, Greene y Mansell, 2006), y, por tanto, de una emoción positiva (Rohlf s Domínguez, 2010; Rolls, 2012), y tenderá a no repetirse si va seguida de un castigo (Burón, 2000; Skinner, 1938; Thorndike,

1911; Walker et al. 2006), y, por tanto, de una emoción negativa (Rohlf s Domínguez, 2010; Rolls, 2012). Por lo tanto, es muy probable que cuando un individuo desea ejecutar una conducta, éste sienta una emoción positiva, si espera recibir algún tipo de premio como consecuencia de dicha ejecución conductual.

Los premios pueden encontrarse en el medio interno del sujeto pero también en su medio externo. Cuando una persona realiza una acción para recibir un premio proveniente de su medio interno o externo, se dice que está mo-

Tabla 1

Mapa universitario actual que recoge las universidades españolas en las que se oferta al menos una asignatura en inglés en la titulación de Grado en Psicología, durante el curso académico 2012-2013, donde CC.AA = Comunidad Autónoma; UPU = Universidad Pública y UPR = Universidad Privada.

CC.AA.	UPU	UPR
Andalucía	Universidad de Granada Universidad de Sevilla Universidad de Málaga	
Canarias	Universidad de la Laguna	
Castilla y León		IE University (completa)
Cataluña	Universitat Autònoma de Barcelona Universitat de Lleida Universitat Pompeu Fabra	Universitat de Vic
Madrid	Universidad Complutense de Madrid	Universidad Europea de Madrid (completa)
País Vasco	Universidad del País Vasco (inglés y francés)	Universidad de Deusto
Valencia	Universitat Jaume I Universitat de Valencia	

tivada intrínsecamente o extrínsecamente, respectivamente, para realizar dicha acción. Concretamente, Burón (2000, 87) define la motivación intrínseca como «la satisfacción [que siente una persona al realizar una] acción por sí misma y no como medio para otros fines». La motivación intrínseca está directamente relacionada con los sentimientos de competencia personal (Burón, 2000; González-Cutre y Coll, 2009), también llamada competencia percibida (Kee-Hong, Saperstein y Medalia, 2012) –competencia personal percibida, de aquí en adelante–. En otras palabras, una persona se encontrará intrínsecamente motivada para realizar una tarea cuanto más perciba que posee la capacidad de realizarla con éxito porque el hecho de verse capaz de controlar la situación con la propia acción, como consecuencia de sentirse capacitado, supone un premio proveniente del medio interno que incentiva el hecho de actuar (Burón, 2000).

El hecho de que una actividad suponga un reto para un sujeto es otro factor que puede generar motivación intrínseca en el sujeto (Malone, 1981). Una actividad supone un reto para un sujeto cuando aquélla pone a prueba las habilidades de éste en situaciones de incertidumbre y, por lo tanto, cuyos resultados se desconocen (Hancock, 2010).

Objetivo

El presente trabajo de investigación ha tenido como objetivo, por vez primera, indagar la opinión y el grado de voluntad del estudiantado y del profesorado matriculado y adscrito, respectivamente, al Grado en Psicología de la Universidad de Huelva del curso académico 2012/2013, de participar en un hipotético programa de educación bilingüe (español e inglés) en dicha titulación, y su relación con el nivel subjetivo percibido por sendos colectivos en cuanto a sus conocimientos de inglés, y con su motivación extrínseca. En concreto, se han sometido a verificación las siguientes hipótesis acerca del estudiantado: 1. Su grado de voluntad de participar en un hipotético programa de educación bilingüe (español e inglés) en la titulación de Grado en Psicología en la Universidad de Huelva correlaciona directa y fuertemente con el grado en el que dicho colectivo desea participar en dicho programa. En otras palabras, a mayor deseo de participar en dicho programa, mayor será también la voluntad de participar en él en el colectivo de estudiantes. 2. Su grado de voluntad de participar en dicho hipotético programa educativo correlaciona con el grado en el que dicho colectivo se siente competente en el manejo del inglés hablado, leído y escrito. En otras palabras, a mayor competencia personal percibida en el

manejo del inglés hablado, escrito y leído, mayor voluntad de participar en dicho programa. 3. Su grado de voluntad de participar en dicho hipotético programa educativo correlaciona con el grado en el que dicho colectivo cree que recibirá determinados premios, como consecuencia de participar en dicho programa. Además, se han sometido a verificación las siguientes hipótesis acerca del colectivo del profesorado: 1. Su grado de voluntad de participar en un programa de docencia en el que tuviera que impartir al menos una asignatura en otro idioma y creer que impartir asignaturas en inglés confiere una imagen de prestigio al profesorado correlacionan positivamente. 2. Su grado de voluntad de participar en dicho programa docente correlaciona positivamente con creer que impartir asignaturas en inglés supone un reto estimulante para su trabajo.

Método

El presente trabajo, llevado a cabo entre febrero y mayo de 2013 en la Universidad de Huelva, se ha diseñado y planificado siguiendo la estructura de una encuesta o sondeo. También es un estudio de tipo correlacional porque pretende medir el grado en que determinadas variables se encuentran relacionadas.

Por otro lado, la muestra de partici-

pantes del presente estudio está compuesta por el colectivo de estudiantes de primero, segundo y tercer curso de la titulación de Grado en Psicología de la Universidad de Huelva ($n = 256$) – con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 6.1%– y por el profesorado del Departamento de Psicología Clínica, Experimental y Social y del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva ($n = 10$) –con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 31%–.

Para la recogida de datos, se han utilizado dos cuestionarios diferentes, uno de aplicado al colectivo de estudiantes (Anexo I) y otro aplicado al colectivo de profesorado de dicha titulación (Anexo II).

En cuanto a los análisis de datos, el instrumento utilizado para llevarlo a cabo es el programa estadístico IBM SPSS V.20. Se realizaron análisis de porcentajes de respuestas de los participantes en el estudio, así como mediciones de coeficientes de correlación tanto paramétricas (*Pearson*) como no paramétricas (*Rho de Spearman*).

Resultados

En referencia al estudiantado, la siguiente tabla muestra, en términos de porcentajes, los datos extraídos en relación a las variables demográficas

(sexo, edad, curso y manejo de idiomas) de dicha muestra (Tabla 2).

Por otro lado, el análisis, en términos de porcentajes, de sus respuestas al ítem que mide su voluntad de participar en el programa aquí planteado, es decir, al ítem 1 del cuestionario “Si empezara en primero y me hubieran ofertado un programa en el que se impartiera alrededor de un 40% de asignaturas en inglés en el Grado de psicología, yo participaría” (Anexo I), indica que el 19.5% está de acuerdo con la iniciativa, y un 13.3% está totalmente de acuerdo con la misma. Asimismo, el 18.8% y el 21.5% de la muestra señala que está en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, respectivamente. Finalmente, el 27% no sabe qué respuesta del cuestionario marcar, en relación a dicho ítem (Figura 1).

Por otra parte, el análisis, en términos de porcentajes, de las respuestas del estudiantado al ítem que mide el estado del movimiento afectivo hacia la iniciativa educativa bilingüe, es decir, al ítem 2 del cuestionario “Me gustaría tener la oportunidad de hacer parte o la totalidad de mis estudios de Grado en Psicología en inglés en la Universidad de Huelva” (Anexo I), muestra que el 28.1% está de acuerdo y un 14.5% está totalmente de acuerdo con la misma. Asimismo, el 17.2% está de acuerdo y el 14.5% está totalmente en desacuerdo. Finalmente, el 25.8% no sabe qué responder (Figura 2).

En relación a la primera hipótesis, los análisis acerca de la correlación entre las variables voluntad y el deseo de participar en dicho programa bilingüe en el colectivo de estudiantes, realizado mediante correlaciones tanto paramétricas (Pearson) como no paramétricas (Rho de Spearman), indican coeficientes de correlación de $r = .721$ y $r = .717$, respectivamente, y que ambos coeficientes son estadísticamente significativos, con $p < .01$. Se puede concluir, que ambas variables están fuertemente asociadas, y que dicha asociación muestra una fuerte correlación directa en la población de la que proviene la muestra analizada, es decir, en el colectivo de estudiantes de Grado en Psicología de la Universidad de Huelva matriculados en el curso académico 2012/2013, y que dicha asociación muestra una elevada correlación directa.

Los análisis acerca de la correlación entre las variables, voluntad de participar en un programa de estudios bilingüe (español e inglés) y la competencia personal percibida en el manejo del inglés en los niveles hablado, escrito y leído en el colectivo de estudiantes, realizado mediante correlaciones tanto paramétricas (Pearson) como no paramétricas (Rho de Spearman) (segunda hipótesis), muestran los siguientes coeficientes de correlación, respectivamente:

1. $r = .439$ y $r = .427$ (entre las varia-

- bles voluntad y manejo del inglés hablado), y que ambos coeficientes son estadísticamente significativos, con $p < .01$, por lo que se concluye que ambas variables están moderadamente asociadas en la población de la que proviene la muestra analizada, y que dicha asociación manifiesta una moderada correlación directa.
2. $r = .347$ y $r = .343$ (entre las variables voluntad y manejo del inglés escrito), y que ambos coeficientes son estadísticamente significativos, con $p < .01$, por lo que se puede concluir que ambas variables están moderadamente asociadas en la población de la que proviene la muestra analizada, y que dicha asociación manifiesta una moderada correlación directa.
 3. $r = .345$ y $r = .351$ (entre las variables voluntad y manejo del inglés leído), y que ambos coeficientes son estadísticamente significativos, con $p < .01$, por lo que se concluye que ambas variables están moderadamente asociadas en la población de la que proviene la muestra analizada, y que dicha asociación manifiesta una moderada correlación directa.

Tabla 2

Datos, en términos de porcentajes, de las variables demográficas (sexo, edad, curso y manejo de idiomas) del estudiantado, donde H = hombre, M = mujer, N = ninguno, I = inglés, F = francés, O = otro, IF = inglés y francés, IO = inglés y otro, FO = francés y otro, IFO = inglés, francés y otro.

Sexo	Edad	Curso	Manejo de idiomas
H = 23.4%	17-19 = 44.9%	1º = 41%	N = 0%, I = 60.2%,
M = 76.6%	20-22 = 33.2%	2º = 40.6%	F = 2.7%, O = 2%,
	23-25 = 21.9%	3º = 18.4%	IF = 32%, IO = .4%,
			FO = 0%, IFO = 2.7%

nifiesta una moderada correlación directa.

Finalmente, los análisis acerca de la correlación entre las variables grado de voluntad del colectivo de estudiantes de participar en un hipotético programa de educación bilingüe y grado en el que dicho colectivo cree que

recibirá determinados premios, como consecuencia de participar en dicho programa, indica correlaciones directas y moderadas (Tabla 3).

Por lo tanto, se puede concluir que ambas variables aparecen como moderadamente asociadas en la población de la que proviene la muestra analiza-

da, y que dicha asociación manifiesta una correlación directa y moderada. Tan sólo la correlación entre la variable voluntad y la de conseguir el pre-

mio externo de relaciones sociales con personas de otros países y culturas refleja una asociación directa débil.

En cuanto al colectivo del profe-

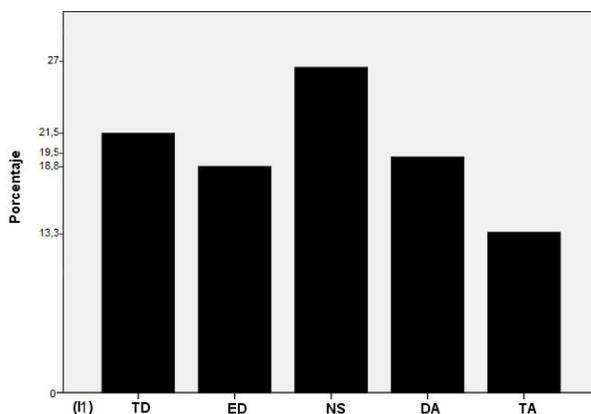


Figura 1. Porcentajes del alumnado de los 3 cursos en relación a cómo responden al ítem 1 (I1), con independencia del género y la edad de los miembros del colectivo de estudiantes, donde TD = totalmente en desacuerdo, ED = en desacuerdo, NS = no sé, DE = de acuerdo y TA = totalmente de acuerdo.

orado, la siguiente tabla muestra los datos extraídos en relación a las variables demográficas de sexo, área de conocimiento y categoría laboral, en términos de porcentajes, así como las medias en relación al manejo de los idiomas inglés y francés de dicha muestra (Tabla 4).

En relación con el análisis, en términos de porcentajes, de sus respuestas al ítem que mide su voluntad de participar en un programa de docencia bilingüe (ítem 1) “Si en la titulación de Grado en Psicología le ofrecieran la posibilidad de impartir, al menos una

asignatura en otro idioma ¿participaría?” (Anexo II) indica que el 70% sí participaría, mientras que el 10% no participaría. Finalmente, el 20% quizás sí participaría (Figura 3).

Además, el 80% del profesorado participaría en el programa docente que nos ocupa, mientras que el 20% restante no ha indicado ninguna respuesta ya que o no participaría en el programa o sólo quizá sí participaría. Así mismo, del 70% del profesorado que sí participaría, un 50% opina que necesitaría o desearía la colaboración de asistencia lingüística, mientras que

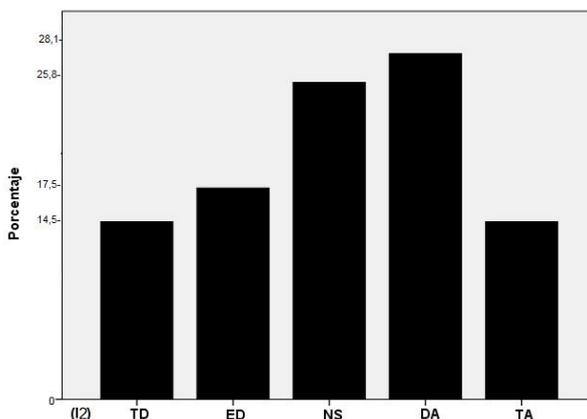


Figura 2. Porcentajes del alumnado de los 3 cursos en relación a cómo responden al ítem 2 (I2), con independencia del género y la edad de los miembros del colectivo de estudiantes, donde TD = totalmente en desacuerdo, ED = en desacuerdo, NS = no sé, DE = de acuerdo y TA = totalmente de acuerdo.

el 20% opina que no. Finalmente, el profesorado que no participaría en dicho programa, es decir, un 10% de la muestra analizada, no participaría, aún cuando contara con asistencia lingüística.

Asimismo, el 40% del profesorado afirma necesitar cursos de idiomas extranjeros y formación en metodología de la enseñanza en otros idiomas, mientras que el 20% necesitaría sólo un curso de idioma. Finalmente, el 40% restante se distribuye, a partes iguales, en afirmar que necesitaría otras necesidades formativas (10%); curso de idioma/s y otras necesidades formativas (10%); curso de idioma/s, formación en metodología de la enseñanza en otros idiomas y otras necesidades formativas (10%) y no responde

(10%), respectivamente (Figura 4).

Por otro lado, los análisis acerca de la correlación entre las variables voluntad de participar en un programa de docencia en el que se tuviera que impartir al menos una asignatura en otro idioma (p. ej. en inglés) y creer que impartir asignaturas en inglés supone un reto estimulante al profesorado, realizados mediante correlaciones tanto paramétricas (Pearson) como no paramétricas (Rho de Spearman), indican coeficientes de correlación de $r = .930$ y $r = .861$, respectivamente, y que ambos coeficientes son estadísticamente significativos, con $p < .01$, por lo que se puede concluir que ambas variables están fuertemente asociadas en el colectivo del profesorado del que proviene la muestra analizada. Sin em-

bargo, los análisis acerca de la correlación entre las variables voluntad de participar en un programa de docencia en el que se tuviera que impartir al menos una asignatura en otro idioma (p. ej. en inglés) y creer que impartir asignaturas en inglés confiere una imagen de prestigio al profesorado, realizados mediante correlaciones tanto paramétricas (Pearson) como no paramétricas (Rho de Spearman), indican coeficientes de correlación de $r = .620$ y $r = .574$ no estadísticamente significativos, por lo que no se puede concluir que am-

bas variables están asociadas en la población de la que proviene la muestra analizada, es decir, en el colectivo de profesorado de Grado en Psicología de la Universidad de Huelva del curso académico 2012/2013.

Otros datos adicionales de la muestra del colectivo del profesorado aquí analizado son que el 50% utiliza materiales en otros idiomas para la docencia de su/s asignaturas, y que el 60% opina que impartir su/s asignaturas en inglés contribuiría al aprendizaje de las mismas por parte del alumna-

Tabla 3

Coefficientes de correlación entre las respuestas de los estudiantes al ítem 4 y los ítems 6-7 y 9-15.

I4	Premios								RSOC (I14)	MCCI (I15)
	BM (I6)	TE (I7)	MA (I9)	FCTI (I10)	BP (I11)	HIFC (I12)	EC (I13)			
CCP	.422	.369	.498	.343	.387	.427	.367	.243	.387	
CCS	.459	.391	.487	.349	.374	.425	.353	.265	.386	

Nota. I = ítem, BM = becas de movilidad, TE = trabajo en el extranjero, MA = mejora en el aprendizaje, FCTI = fácil consulta de textos en inglés, BP = becas de postgrado, HIFC = hablar inglés fuera de clase, EC = enriquecimiento cultural, RSOC = relaciones sociales con otras culturas, MCCI = mostrarse capaz de comunicarse en inglés, CCP = coeficiente de correlación de Pearson, CCS = coeficiente de correlación Rho de Spearman e I = ítem.

do, mientras que el 40% restante opina que no. Además, el 80% opina que impartir docencia en inglés permitiría a su alumnado consulta textos y otras fuentes de información en inglés con mayor facilidad y frecuencia, mientras

que el 20% restante opina que no. El 50% opina que su alumnado aprendería igual o mejor el contenido de sus asignaturas si éstas fueran impartidas en inglés, en comparación con si fueran impartidas en español, mientras

que el otro 50% opina que no. El 70% opina que su alumnado tendría mejores posibilidades de encontrar un empleo y de acceder con mayor facilidad a becas y otras ayudas económicas para estudios de postgrado, si recibe la docencia de al menos una asignatura en inglés, y el 30% opina que no. Finalmente, el 90% de los encuestados opina que su alumnado se animaría a

continuar su formación fuera de España, si recibiera la docencia de al menos una asignatura en inglés.

Conclusiones

Los datos del presente trabajo de investigación confirman que a mayor deseo de participar en un hipoté-

Tabla 4

Datos, en términos de porcentajes, de las variables demográficas sexo, área de conocimiento y categoría laboral y medias en cuanto al manejo de los idiomas inglés y francés del profesorado.

Sexo	Área de conocimiento	Categoría laboral	Manejo de idiomas
H = 50%	PE = 50%, PB = 10%,	BEC = 10%, PSI = 30%,	IH = 3.10, IE = 3, IL = 3.50,
M = 50%	PS = 10%, PBA = 10%, PET = 10%, MCC = 10%	PTU = 30%, CD = 10%, COL = 10%, ASO = 10%	IO = 3, FH = .20, FE = .20, FL = .20, FO = .20

Nota. H = hombre, M = mujer, PE = Psicología Evolutiva y de la Educación, PB = Psicobiología, PS = Psicología Social, PBA = Psicología Básica, PETRA = Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, MCC = Metodología de las Ciencias del Comportamiento, BEC = becario/a, PSI = Profesor/a sustituto/a interino/a, PTU = Profesor/a Titular Universitario/a, CD = Profesor/a Contratado/a Doctor/a, COL = Profesor/a Colaborador/a y AS = Profesor/a Asociado/a, IH = inglés hablado, IE = inglés escrito, IL = inglés leído, IO = inglés oído, FH = francés hablado, FE = francés escrito, FL = francés leído y FO = francés oído.

tico programa de educación bilingüe (español e inglés) en la titulación de Grado en Psicología en la Universidad de Huelva, mayor será la voluntad de participar en él en el colectivo de estudiantes, cumpliéndose nuestra primera hipótesis que predecía este resultado. Es la primera vez que se somete a ve-

rificación, y que se confirma esta hipótesis. La confirmación de la asociación de sendas variables en el colectivo de estudiantes se encuentra en consonancia con los resultados de investigaciones previas que postulan que un sujeto tenderá a realizar aquellas conductas que eliciten satisfacción y,

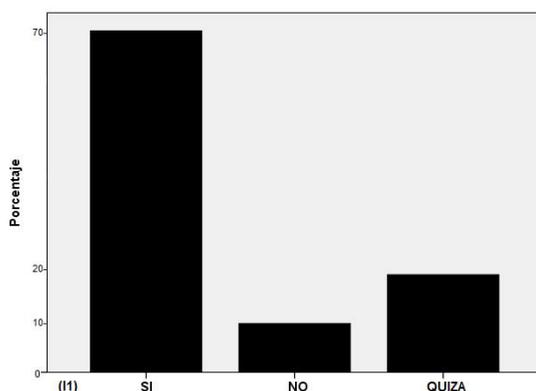


Figura 3. Porcentajes del profesorado en relación a cómo responden al ítem 1 (I1).

por tanto, emociones positivas (Rohlf s Domínguez, 2010; Roll s, 2012) pues, en la práctica, es lo mismo recibir un premio que creer que se va a recibir o

esperarlo. Este tipo de creencias y expectativas pueden determinar que un sujeto desee o no desee hacer algo, lo que alude al componente afectivo de la

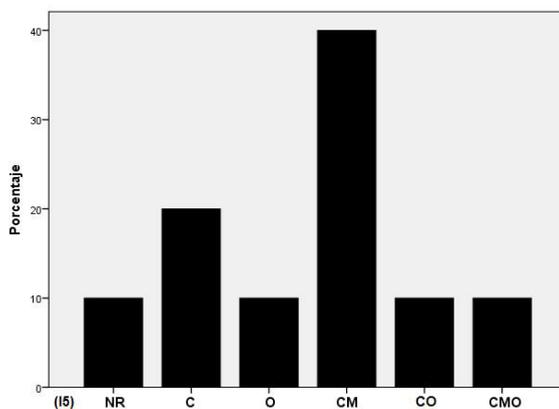


Figura 4. Resultados en términos de porcentajes de las necesidades formativas que tendría el profesorado encuestado en el hipotético caso de participar en un programa de docencia bilingüe o plurilingüe en la titulación de Grado en Psicología en la Universidad de Huelva, donde I = ítem, NR = no responden C = curso de idioma/s, O = otras necesidades formativas, CO = curso de idioma/s y otras necesidades formativas, CM = curso de idioma/s y formación en metodología de la enseñanza en otro/s idioma/s y CMO = curso de idioma/s, formación en metodología de la enseñanza en otro/s idioma/s y otras necesidades formativas.

conducta y lo que, a su vez, puede determinar su facultad de decidir y ordenar su conducta para hacer algo o, por el contrario, para no hacerlo, es decir, su voluntad, lo que alude al componente racional de la conducta.

Por otro lado, este trabajo de investigación confirma también que el grado de voluntad del colectivo de estudiantes de participar en el programa de educación bilingüe (español e inglés) aumenta a medida que mejora también su competencia personal percibida acerca de su manejo del inglés hablado, escrito y leído, especialmente en el caso del inglés hablado. Igual que en el caso de la hipótesis de trabajo anteriormente comentada, se trata del primer estudio que somete a verificación, y en el que se confirma esta hipótesis. De aquí se deduce, que este colectivo de estudiantes se encuentra moderadamente intrínsecamente motivado para participar en el hipotético programa de educación mencionado. La confirmación de la asociación de sendas variables en el colectivo de estudiantes se encuentra en consonancia con los resultados de investigaciones previas que postulan que la motivación intrínseca para realizar una conducta está directamente relacionada con la competencia personal percibida (Burón, 2000; González-Cutre Coll, 2009; Kee-Hong et al., 2012; Walker et al., 2006).

Finalmente, se confirma también

que cuanto mayor es la creencia del colectivo de estudiantes de que se recibirán determinados premios, como consecuencia de participar en el programa que nos ocupa, mayor será su voluntad de participar en él, sobre todo cuando el premio consiste en mejorar su aprendizaje en las asignaturas impartidas en inglés. En este sentido, cabe decir que la creencia del colectivo de estudiantes de recibir un premio, como consecuencia de participar en el programa de educación bilingüe (español e inglés), puede determinar su facultad de decidir y ordenar su conducta para participar en tal programa o, por el contrario, para no participar en él, es decir su voluntad de participar en él. De aquí se deduce, que este colectivo de estudiantes se encuentra moderadamente motivado extrínsecamente para participar en el hipotético programa de educación mencionado. La confirmación de la asociación de estas dos variables en el colectivo de estudiantes se encuentra en consonancia con los resultados de investigaciones previas que postulan que un sujeto tenderá a realizar una determinada conducta, si prevé que puede recibir un premio como consecuencia de dicha conducta (Burón, 2000; Skinner, 1938; Thorndike, 1911).

En relación con el colectivo del profesorado, el presente estudio ha confirmado, nuevamente, por primera vez, que a mayor grado de creencia de que

impartir asignaturas en inglés supone un reto estimulante para el profesorado, mayor será el grado de voluntad de participar en el hipotético programa de educación aquí planteado. Además, de este resultado se puede deducir que el colectivo de profesorado aquí analizado está moderadamente intrínsecamente motivado para participar en el mencionado hipotético programa de impartición de docencia en inglés en al menos una asignatura. La confirmación de la asociación de las variables voluntad de participar en el programa y reto percibido en el hecho de participar en el programa se encuentra en consonancia con los resultados de investigaciones previas que postulan que la motivación intrínseca para realizar una conducta está directamente relacionada con el hecho de que una actividad suponga el reto para el sujeto que realiza la acción (Malone, 1981).

Sin embargo, no se ha podido confirmar que a mayor acuerdo con la creencia de que impartir clases en inglés confiere prestigio al profesorado, mayor será su grado de voluntad de participar en el programa docente aquí planteado. De aquí se puede de-

ducir, que el colectivo del profesorado aquí analizado no está motivado extrínsecamente para participar en dicho programa. Este resultado puede muy probablemente deberse a falta de potencia estadística, ya que tan sólo diez profesores de los/as sesenta y cuatro profesores que imparten docencia en la titulación de Grado en Psicología de la Universidad de Huelva, participaron en el presente estudio.

Finalmente, cabe añadir que para someter a verificación las hipótesis elaboradas en el presente trabajo de investigación se ha utilizado un estudio correlacional, lo cual no nos permite estudiar relaciones causales entre variables pues, para concluir que el estado de una variable (variable independiente) es la causa del estado de otra variable (variable dependiente) es preciso realizar un trabajo de investigación de tipo experimental en el que se pueda manipular la variable independiente. De ahí que se recomiende la futura realización de estudios experimentales dirigidos a confirmar o descartar la plausible relación causal entre las variables aquí estudiadas.

Referencias

- Ballesteros Martín, F. J. (abril, 2009). La enseñanza de lenguas en el espacio europeo de educación superior. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 10. Recuperado de <http://www.adide.org>.

- Burón, J. (2000). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Castro Huércano, C. (2011). *CLIL en la enseñanza de español para extranjeros: una propuesta de enseñanza en español para extranjeros*. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/13/castro-clil_webquests.pdf
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Espacio Europeo de Educación Superior (2008). *Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.eees.es/es/ees>
- European Commission (2006). *Content and language integrated learning at school*. Bruselas: Eurydice.
- Gallardo, L., del Amo, E., Sereno, E., Ferrández, M. M. y Satué, J. (2010). *Selectividad 2010: claves y consejos para superarla*. Recuperado de <http://www.aprendemas.com/Guias/Selectividad-elegir-carrera-2010/Descargas/EspecialElegirCarrera2010.pdf>
- González-Cutre Coll, D. (2009). *Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en clase de educación física* (Tesis doctoral). Universidad de Almería, Almería.
- Hancock, M. (2010). Telling ELT. Tales out of School. Motivation: the inside story. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 24-27.
- Kee-Hong, Ch., Saperstein, A. M. y Medalia, A. (2012). The relationship of trait to state motivation: the role of self-competency beliefs. *Schizophrenia Research*, 139(1-3), 73-77.
- Malone, T. (1981). Towards a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 4, 333-369.
- Martínez Lirola, M. y Rubio Alcalá, F. D. (2012). Foreign language as a social instrument in the European Higher Education Area. *Journal of Theoretical Linguistics*, 9(1), 59-74.
- Medina, F. (2009). *Propuesta de AICLE para Español y Ciencia*. Recuperado de http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_16Medina.pdf?documentoId=0901e72b80e1951a
- Navés, M. T. y Muñoz, C. (2000). *Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes*. Recupe-

- rado de <http://www.ub.es/filoan/CLIL/padres.pdf>
- Navés, M. T., Muñoz, C. y Pavesi, M. (2002). Second Language Acquisition for CLIL. En G. Langé y P. Bertaux (Eds.), *The CLIL Professional Development Course* (93-112). Milano: Ministero della Istruzione della Università della Ricerca.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). *Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394/10]*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Real Academia de la Lengua (2001). *El diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- Rohlfs Domínguez, P. (2010). *Factores determinantes del consumo infantil de verduras [Determinant factors of child vegetable consumption]* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Rolls, E. (2012). A Neurobiological Approach to Emotional Intelligence. En G. Matthews, M. Zeidner, R. D. Roberts. (Eds.), *The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns*. Oxford: Oxford University Press.
- Rubio Alcalá, F. D. y Hermosín Mojeda, M. J. (2010). Implantación de un programa de plurilingüismo en el espacio europeo de educación superior: análisis de contexto y detección de necesidades. *XXI: Revista de Educación, 12*, 107-128.
- Rubio Alcalá, F. D. y Martínez Liro-la, M. (2008). La comunicación oral del inglés en España: influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje. *Revista de Enseñanza Universitaria, 32*, 51-63.
- Rubio Alcalá, F. D. y Martínez Liro-la, M. (2010). English as a foreign language in the EU. Preliminary analysis of the difference in proficiency levels among the member states. *European Journal of Language Policy, 2*(1), 23-39.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. New York: Appleton.
- Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea (2002). *Diario Oficial de las Comunidades Europeas, C325/33*. Recuperado de https://www.boe.es/legislacion/enlaces/documentos/ue/Trat_EC_consol.pdf
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence*. New York: The Macmillan Company.

- Unión Europea (2011). Europa. Síntesis de la legislación europea. Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm
- Vega García, A. (2011). La introducción del inglés en la docencia y su influencia en los contenidos de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario. En C. García-Herrera Blanco (Coord.) *VII Jornada Metodológica de Derecho Financiero y Tributario Jaime García Añoveros. Interpretación del derecho financiero y tributario. La asignatura de derecho financiero y tributario en los nuevos planes de estudio*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales de la Universidad Complutense de Madrid.
- Walker, Ch. O., Greene, B. A. y Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1-12.

Notas

¹ Este cuestionario ha sido adaptado por la Dra. Paloma Rohlfs Domínguez del Cuestionario para Alumnos, de Rubio Alcalá y Herminos Mojeda (2010).

² Este cuestionario ha sido adaptado por la Dra. Paloma Rohlfs Domínguez del Cuestionario para Profesorado, de Rubio Alcalá y Herminos Mojeda (2010).

Anexo I

Cuestionario para Alumnado sobre Docencia Prospectiva en Inglés en el Grado de Psicología en la Universidad de Huelva¹

Estimado alumnado, el manejo del inglés forma parte de las competencias transversales que se deben adquirir por el alumnado de la titulación de Grado en Psicología, y en algunas universidades públicas españolas, incluidas algunas de las andaluzas, ya se imparten algunas de las asignaturas de la titulación mencionada en inglés. La Universidad de Huelva podrá ofrecer al alumnado, en el futuro, clases en inglés en la titulación de referencia. Por ello, queremos obtener información sobre el manejo de idiomas, por parte del alumnado, así como su opinión y sus expectativas en relación con el hecho de recibir sus clases de Psicología en inglés. Por favor, lea atentamente este cuestionario y cumpliméntalo. Le llevará un par de minutos, y es anónimo.

Rodee con un círculo en la respuesta adecuada:

1. ¿Cuál es su sexo? Hombre Mujer
2. ¿Qué edad tiene? 17 18 19 20 21 22 23 24 _____
3. ¿En qué curso está? 1º 2º 3º (grado)
4. ¿Qué otro/s idioma/s, a parte del castellano, sabe?
Inglés Francés Otro/s, ¿cuál/es? _____
5. ¿Qué nivel cree tener en inglés?

a. Hablado:	principiante	pre-intermedio	intermedio	avanzado
b. Escrito:	principiante	pre-intermedio	intermedio	avanzado
c. Leído:	principiante	pre-intermedio	intermedio	avanzado
6. ¿Ha realizado alguna estancia en el extranjero? _____ ¿En qué ciudad/país?
 _____ ¿Por cuánto tiempo? _____

Ponga una cruz en la casilla adecuada

Ítems	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No sé	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
1 Si empezara en primero y me hubieran ofertado un programa en el que se impartiera alrededor de un 40% de asignaturas en inglés en el Grado en Psicología, yo participaría (1)					
2 Me gustaría tener la oportunidad de hacer parte y/o la totalidad de mis estudios de Grado en Psicología en inglés en la Universidad de Huelva					
3 Participando en un programa con asignaturas en inglés tendría más oportunidades de acceder a becas de movilidad					
4 Participando en un programa con asignaturas en inglés tendría más oportunidades para trabajar en el extranjero					
5 Participar en un programa con asignaturas en inglés contribuiría a mejorar mi aprendizaje de dichas asignaturas					
6 Participar en un programa con asignaturas en inglés me permitiría consultar con mayor facilidad textos y otros documentos en inglés					

7	Participando en un programa con asignaturas en inglés tendría más oportunidades de acceder a becas de estudios de postgrado					
8	Participar en un programa con asignaturas en inglés me animaría a hablar inglés fuera de clase					
9	Participar en un programa con asignaturas en inglés me enriquecería culturalmente					
10	Participar en un programa con asignaturas en inglés me ayudaría a relacionarme con personas de otros países y culturas					
11	Si participara en un programa con asignaturas en inglés, me mostraría capaz de poder comunicarme en dicho idioma					

Anexo II

Cuestionario para Profesorado sobre Docencia Prospectiva en Inglés en el Grado de Psicología en la Universidad de Huelva²

Departamento: -----

Área de conocimiento: -----

Categoría: -----

Sexo: -----

Estimado profesorado, el presente cuestionario que se os remite tiene como finalidad conocer vuestro nivel en el manejo de idiomas extranjeros; detectar necesidades formativas al respecto, en su caso, etc., así como conocer el grado de voluntariedad que el profesorado de la titulación Grado en Psicología del curso académico 2012/2013 de la Universidad de Huelva tiene, en cuanto a participar, en un futuro, en un programa de impartición de asignaturas de la citada titulación en inglés. Por favor, lea atentamente este cuestionario y cumpliméntalo. Le llevará un par de minutos, y es anónimo.

Por favor, para cada ítem, marque con una x en el espacio previsto para ello:

1. Si en la titulación de Grado en Psicología le ofrecieran la posibilidad de impartir, al menos una asignatura en otro idioma ¿participaría usted?
SÍ ----- NO ----- QUIZÁ -----
2. Si la respuesta es SÍ ¿en qué idioma/s?
INGLÉS ----- ALEMÁN ----- FRANCÉS ----- ITALIANO -----
PORTUGUÉS ----- OTRO/S: -----
3. Si la respuesta es NO, ¿participaría usted en dicho programa si contara con la colaboración de un asistente con dominio del idioma extranjero en el que se impartirían las clases?
4. Si la respuesta es SÍ, ¿cree usted que necesitaría y/o desearía la colaboración de un asistente con dominio del idioma extranjero en el que se impartirían las clases?
5. ¿Qué necesidades formativas, de las siguientes, cree, en su caso, que podría tener usted para hacerlo/no hacerlo?
a. Cursos sobre el idioma extranjero de impartición de la docencia -----
b. Metodología de la enseñanza en otros idiomas -----
c. OTRAS: -----
6. ¿Qué nivel de idioma cree que tiene usted?

IDIOMA	NIVEL DE CONOCIMIENTO				
Inglés hablado	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Inglés escrito	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Inglés leído	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Inglés oído	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Alemán hablado	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Alemán escrito	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Alemán leído	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Alemán oído	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Francés hablado	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Francés escrito	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Francés leído	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Francés oído	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Italiano hablado	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Italiano escrito	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Italiano leído	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Italiano oído	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Otro hablado 1: -----	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Otro escrito 1: -----	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Otro leído 1: -----	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Otro oído 1: -----	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----
Otro hablado 2: -----	Principiante	Pre-intermedio	Intermedio	Avanzado	Dominio
	----	----	----	----	----

Otro escrito 2: -----	Principiante -----	Pre-intermedio -----	Intermedio -----	Avanzado -----	Dominio -----
Otro leído 2: -----	Principiante -----	Pre-intermedio -----	Intermedio -----	Avanzado -----	Dominio -----
Otro oído 2: -----	Principiante -----	Pre-intermedio -----	Intermedio -----	Avanzado -----	Dominio -----

7. ¿Cree usted que impartir asignaturas en inglés confiere una imagen de prestigio al profesorado? SÍ ----- NO -----
8. ¿Cree usted que impartir asignaturas en inglés confiere un reto estimulante al profesorado? SÍ ----- NO -----
9. ¿Cree usted que impartir docencia en inglés permitiría a su alumnado consultar con mayor facilidad y frecuencia textos y otras fuentes de información en inglés? SÍ ----- NO -----
10. ¿Cree usted que su alumnado aprende igual o mejor el contenido de su/s asignatura/s si ésta/s fuera/n impartida/s en inglés, en comparación con si fueran impartidas en español? SÍ ----- NO -----
11. ¿Cree usted que, al finalizar el curso, su alumnado tendría mejores posibilidades de encontrar empleo si recibe la docencia de al menos una asignatura en inglés? SÍ ----- NO -----
12. ¿Cree usted que la docencia de al menos una asignatura en inglés animaría a su alumnado a continuar su formación fuera de España? SÍ ----- NO -----

Paloma Rohlfs-Domínguez. Afiliación actual: Profesora Ayudante Doctora del Dpto. de Psicología y Antropología de la Universidad de Extremadura. Máximo grado académico obtenido: Doctora por la Universidad de Granada. Líneas de investigación: Educación Universitaria y Bilingüismo; Nutrición.

Fernando Rubio Alcalá. Afiliación actual: Profesor Titular del Dpto. de Filología Inglesa de la Universidad de Huelva. Vicedecano de Relaciones Exteriores y Plurilingüismo. Máximo grado académico obtenido: Doctor. Líneas de investigación: Lingüística Aplicada; Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas.

Correspondencia. Paloma Rohlfs-Domínguez. Facultad de Formación del Profesorado. Dpto. de Psicología y Antropología. Universidad de Extremadura. Campus Universitario, 10071, Cáceres (España). Tf.: 664044-257 · Email: palomaroh@unex.es

Fecha de recepción: 22/10/2013

Fecha de revisión: 29/10/2013

Fecha de aceptación: 12/2/2014