

Creencias, rendimiento académico y actitudes de alumnos universitarios principiantes en un programa plurilingüe

ISABELLE TOLEDO, FERNANDO D. RUBIO Y MANUEL HERMOSÍN
Universidad de Huelva

Recibido: 1 de diciembre de 2011 / Aceptado: 11 de febrero de 2012
ISSN: 1697-7467

RESUMEN¹: La implantación de programas plurilingües en la educación superior en España es novedosa y creciente. En este artículo se aborda la cuestión de cómo el alumno principiante percibe su experiencia, en cuanto al aprendizaje del idioma, rendimiento académico, desarrollo de destrezas, dificultad, dedicación, esfuerzo y motivación se refiere. Los resultados obtenidos mediante cuestionarios, entrevistas y autoinformes apuntan que tras ciertas incertidumbres el alumnado concibe positivamente la experiencia al percibir que su nivel del idioma mejora y no se perjudica su rendimiento académico. Además, sus actitudes y motivaciones no decrecen ante el incremento de esfuerzo y dificultad.

Palabras clave: Plurilingüismo, creencias, rendimiento académico, actitudes, alumnos, universidad.

Beliefs, academic performance and attitudes of university students in a beginner plurilingual program

ABSTRACT: The implementation of plurilingual programs in higher education in Spain is new and growing. This article addresses the question of how students perceive their first CLIL experience in higher education regarding language learning, academic achievement, skill development, difficulty, effort and motivation. The results obtained through questionnaires, interviews and self-reports indicate that after some preliminary uncertainty, students find a positive experience when they perceive that their language level is improved and their academic performance is not impaired. In addition, their attitudes and motivations do not decrease in spite of the increased effort and difficulty that CLIL learning demands.

Keywords: Plurilingualism, CLIL, beliefs, academic achievement, attitudes, university.

1. INTRODUCCIÓN²

El plurilingüismo se marcó hace más de una década como el principio fundamental y el objetivo principal de las políticas lingüísticas educativas por el Consejo de Europa

¹ La participación de los autores en la edición de este artículo es igualitaria.

² Para evitar confusiones y no perjudicar la fluidez en la lectura los autores utilizan en este artículo el plural masculino como genérico, como apunta la normativa de la Real Academia Española.

el cual: «encourage les Etats membres à promouvoir le plurilinguisme à grande échelle [...] en incitant tous les européens à acquérir un certain niveau de compétence communicative dans plusieurs langues; en diversifiant les langues proposées et en fixant des objectifs adaptés à chaque langue; en soutenant des programmes ayant une approche flexible [...] et ce à tous les niveaux d'enseignement, [...]» (Recomendación No R (98) 6, 1998). En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI de 1998 se destacaba en el artículo 15 que, a fin de fomentar el entendimiento internacional, «la práctica del plurilingüismo, los programas de intercambio de docentes y estudiantes [deberían] ser parte integrante de todos los sistemas de enseñanza superior» (UNESCO, 2003). En su «Resolución sobre las Universidades y la enseñanza superior en el Espacio Europeo del conocimiento» (2001) el Parlamento Europeo solicitaba a los Estados miembros y a las propias universidades que reconocieran la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras a nivel universitario y que programaran cursos de lenguas para estudiantes que no siguieran carreras de humanidades o estudios lingüísticos. El Consejo de Europa, en su plan de acción 2004-2005 para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística recomendaba a las universidades aplicar una política lingüística coherente que aclarara su función en la promoción del aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística y que estimulara a todos los estudiantes a aprender idiomas y les ofreciera la posibilidad de estudiar en el extranjero (Consejo de Europa, 2003).

Sin embargo, en la mayoría de las universidades españolas la adquisición de idiomas no ha sido un objetivo prioritario. Así, los idiomas han quedado al margen de los nuevos planes de estudios de casi todas las titulaciones de grado. Así lo constata Ballesteros (2009: 6), quien explica que «lo que debiera haber sido una apuesta determinante por los idiomas en la enseñanza superior en España» se ha convertido, tanto para los centros como para el alumnado, en un proceso incómodo e incierto donde «en la mayoría de las carreras, excepto evidentemente las propias Filologías, el aprendizaje de idiomas ocupa un lugar no preferente, relegado en el mejor de los casos, al libre arbitrio de los alumnos, y aunque existen Centros de idiomas vinculados directa o indirectamente a las propias universidades, estas instituciones no suelen estar suficientemente dotadas en infraestructuras dado que carecen de recursos financieros suficientes».

Paradójicamente, el Real Decreto *1393/2007, de 29 de octubre*, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, exige que para la obtención del título de Grado es imprescindible que el estudiante acredite el nivel B1 (según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). Así, a pesar de la importancia ampliamente reconocida del papel de los idiomas en la formación integral de los alumnos universitarios, su aprendizaje en los nuevos títulos de grado se sigue concibiendo desde la transversalidad. La competencia en idiomas, competencia genérica común a todas las formaciones universitarias, figura entre los objetivos de muchas titulaciones, sin que sean asignados créditos a asignaturas relacionadas con la formación en lenguas.

Para resolver la situación precaria de enseñanza y aprendizaje de idiomas, alcanzar los objetivos estipulados y convertir nuestros centros en «universidades multilingües para una Europa multilingüe abierta al mundo» (Declaración de Nancy, 2006), el Consejo Europeo para las Lenguas preconiza –además de los cursos de idiomas específicos y la creación de programas de autoaprendizaje vía el *e-learning*–, la introducción en los

curricula universitarios de enseñanzas basadas en el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), así como el fomento de la enseñanza de idiomas con fines específicos.

En su documento, el *Libro Blanco sobre la educación y la formación, Enseñar y aprender, Hacia la sociedad cognitiva* (Comisión Europea, 1995), la Comisión Europea precisa que para conseguir que los alumnos terminen la etapa secundaria hablando dos lenguas extranjeras europeas además de su lengua materna (el objetivo LM+2), «sería conveniente que, como ocurre en las *escuelas europeas*, el primer idioma extranjero aprendido se convierta en el idioma de enseñanza de determinadas asignaturas en secundaria». En 1995, en su Resolución del 21 de marzo relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos europeos, el Consejo de Europa, para reforzar la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, y habida cuenta de las inevitables limitaciones del horario dedicado a las clases de lenguas, recomendaba que se promoviera desde la escuela hasta la universidad «la enseñanza en una lengua extranjera, en las clases en que se imparta una enseñanza bilingüe, de asignaturas distintas de las lenguas» (Consejo de Europa, 1995). Finalmente, en el simposio titulado: «Cambio en el Aula Europea: El potencial de la Educación Plurilingüe» celebrado en 2005 bajo la presidencia de Luxemburgo, la Conferencia sobre el Aprendizaje Integrado de Contenidos e Idiomas (AICI), se subrayó la necesidad de hacer participar a todos los alumnos en todos los ciclos escolares en la enseñanza tipo AICLE, y se colocó por primera vez el enfoque AICLE en el punto de mira de los responsables de la toma de decisiones a escala europea.

Auspiciado y fomentado por el Consejo de Europa, el interés y la implantación de las enseñanzas de tipo AICLE, bajo diversas formas en la educación primaria y secundaria, ha crecido significativamente en Europa desde el principio de los años 90 (Eurydice, 2006), y hay muchos estudios científicos y supuestos teóricos –eso sí, principalmente en el ámbito de la enseñanza primaria y secundaria– que avalan los múltiples beneficios que el enfoque AICLE aporta al estudiante (véase el estudio de Lorenzo, Casal y Moore, 2009, sobre las secciones bilingües en Andalucía). Los trabajos de investigación llevados a cabo hasta ahora se han enfocado hacia cinco campos de interés: la adquisición de competencias lingüísticas, la adquisición de contenidos, la adquisición de competencias interculturales, la metodología (Escobar y Sánchez, 2009; Ramos, 2009) y finalmente la evaluación. El enfoque AICLE se está imponiendo hoy en día como uno de los enfoques más innovadores dentro del campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (Arnold, 2010) por las múltiples ventajas que ofrece tanto a nivel lingüístico, psicológico, pedagógico o institucional (Pérez-Vidal, 2009). Además de razones de tipo educativo, político y socioeconómico, cabe destacar tres aspectos esenciales relacionados con la innovación escolar: el primero es una mejora muy significativa en la competencia del alumnado en lengua extranjera gracias a una mayor exposición de la lengua meta (input contextualizado y comprensible; Krashen, 1982) en un contexto que propicia un uso natural y significativo de la misma (Brinton et al., 1989) y se aproxima más a los contextos naturales de adquisición («learning by doing») (Genesee, 1987); el segundo apunta hacia una mejor conceptualización de los contenidos:

Different thinking horizons and pathways which result from CLIL and the effective constructivist educational practice it promotes can also have an impact on

conceptualization (literally, how we think), enriching the understanding of concepts, and broadening conceptual mapping mind resources. This enables better association of different concepts and helps learner advance towards a more sophisticated level of learning in general (Coyle, Hood, Marsh, 2010: 10-11)

Finalmente, el tercero tiene que ver con los beneficios afectivos que este enfoque aporta a los alumnos, ya que el uso natural de la lengua «can boost a learner' s motivation towards, and hunger for, learning languages» (Coyle, Hood, Marsh 2010:11-12; Coyle, 2005; Muñoz, 2002; Snow, Met and Genesee, 1989).

Es evidente, por tanto, la necesidad de incorporar el enfoque AICLE en las aulas universitarias españolas. Ahora bien, ¿están nuestros estudiantes preparados para iniciar programas de plurilingüismo? Este artículo aborda esta cuestión y analiza sus creencias previas, su repercusión en el rendimiento académico, sus actitudes en el aula y las necesidades que estiman oportunas para acometer su aprendizaje con éxito.

2. EL PLURILINGÜISMO EN LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS Y ESPAÑOLAS

En los últimos años, las universidades europeas, empujadas por la necesidad de fortalecer la internacionalización a fin de alcanzar mejores niveles de competitividad y captar alumnos de otros países, se están interesando cada vez más por los programas plurilingües, y muchos centros de enseñanza terciaria ofrecen docencia de contenidos o asignaturas en lenguas extranjeras. En España más de treinta instituciones educativas ofrecen titulaciones bilingües en Empresariales, Turismo, Derecho Internacional, Ingeniería, Telecomunicaciones, Farmacia y Humanidades (Dafouz y Núñez, 2009). Generalmente las titulaciones pertenecen a la Facultad de Empresariales o a la Facultad de Ingeniería. En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva aparece la primera titulación bilingüe en el curso 2010/11, seguido de la Universidad de Granada, que lo hace en el curso 2011/12 con un programa bilingüe en lengua inglesa. Previamente, ambas Universidades y la Facultad de Educación de la Universidad de Cádiz llevaron a cabo experiencias plurilingües bajo programas de innovación docente o de otra índole (véase, por ejemplo, la experiencia de la Universidad de Granada en <http://www.ugr.es/~didlen/proyectos/>).

En general, hay tres modalidades de plurilingüismo o bilingüismo, una en la que los planes de estudios en otro(s) idioma(s) comienzan con algunas asignaturas en la lengua extranjera, para ir aumentando el número de créditos en los cursos siguientes con el objetivo de estudiar más del 50% de la carrera en otro idioma; otra que ofrece al estudiante cursar su carrera en español o enteramente en la lengua extranjera; y otra tercera que brinda la posibilidad de estudiar en una universidad extranjera mediante convenios de colaboración para cursar asignaturas o realizar módulos prácticos profesionales.

La red ENLU, «European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates», encargada de crear una red transeuropea de instituciones de enseñanza superior con el fin de fomentar el intercambio de las mejores prácticas entre profesionales, organizó en abril de 2004 cuatro grupos de trabajo para que llevaran a cabo

una serie de investigaciones a fin de preparar el Plan de Acción *Promoting language learning and linguistic diversity*. El grupo de trabajo número 4, liderado por David Marsh de la Universidad de Jyväskylä, Finlandia, se ocupó de estudiar la enseñanza de contenidos a través de una lengua extranjera con dos objetivos: estudiar el contexto en el que se lleva a cabo esta práctica docente en la universidad europea e impulsar la implantación de AICLE utilizando las metodologías adecuadas, y, de este modo, reforzar el multilingüismo. Las conclusiones del estudio ponían en evidencia que:

- La emergencia del inglés como *lingua franca* y el impacto de las fuerzas del mercado en la Enseñanza Superior hace que esta lengua se esté convirtiendo en el principal medio de instrucción en toda Europa, lo que socava de manera directa.
- El desplazamiento hacia una educación por medio de L2 en inglés no se corresponde, en general, con la introducción de AICLE, puesto que no se imparten las materias con el doble objetivo característico de AICLE: uno relacionado con el aprendizaje de los contenidos y el otro ligado al aprendizaje de la lengua.
- La introducción de esta práctica no está siendo apoyada por programas de formación del profesorado. Se da por hecho que una competencia lingüística suficiente por parte del profesorado y un tiempo de exposición más elevado a la lengua meta serán suficientes para asegurar el éxito (Suárez, 2005).

Es evidente, por tanto, que el plurilingüismo en Europa, y concretamente en España, necesita continuar su desarrollo. El presente artículo se enmarca dentro de un plan de educación plurilingüe llevado a cabo por la Facultad de Educación de la Universidad de Huelva. Esta Universidad cuenta con un precedente de enseñanza bilingüe con el denominado *Programa de Enseñanza en Lengua Inglesa*, impulsado por el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales y Cooperación desde 2005, que ofrece a los alumnos 470 créditos repartidos en 81 asignaturas de libre configuración, donde los contenidos curriculares son enseñados en inglés por profesores no especialistas de idiomas. A lo largo de sus seis convocatorias se ha incrementado sustancialmente el número de alumnos entrantes Erasmus; pero son pocos los alumnos españoles que se matriculan en las asignaturas en inglés, debido principalmente a la reticencia por el incremento de esfuerzo debido al nivel de idioma, generalmente inferior al B2.

Aprovechando la implantación de los nuevos Grados, la Facultad de Educación de la Universidad de Huelva impulsó un Plan de Educación Plurilingüe (PEP) de cara a facilitar el aprendizaje de idiomas entre estudiantes y profesores. Desde el curso escolar 2010/2011 los alumnos de primer año del Grado de Maestro en Educación Primaria tienen la opción de matricularse en un grupo plurilingüe, en el que recibirán a lo largo de sus cuatro años de formación clases en inglés y francés, además del español. A partir del curso 2011/2012 esta oferta se ha extendido a los alumnos del Grado de Maestro Infantil en inglés e italiano. El PEP incluye varios programas destinados a profesorado, alumnado y al mismo plan, con un Programa de Garantía de Calidad y Sostenibilidad (PGCS), cuyo objetivo es la recogida y análisis de datos para velar por el buen funcionamiento a corto y largo plazo del PEP. El Programa de Apoyo Lingüístico para el Alumnado (PALA) incluye entre otras acciones refuerzos personalizados de idiomas por medio de asistentes que provienen del programa Erasmus Prácticas y Leonardo. Y el Programa de Apoyo

Lingüístico al Profesorado (PALP) cuenta con apoyo personalizado por asistentes en la elaboración de materiales e incremento de la competencia lingüística. El PEP no es exclusivo para alumnos y profesores con niveles altos de idiomas, pues ello iría en contra de las recomendaciones del Consejo de Europa, citadas anteriormente, sino se contempla como un programa orgánico cuyos objetivos se cumplimentan a largo plazo.

Previo al inicio del PEP, Rubio y Hermosín (2011) realizaron un estudio para conocer la predisposición y creencias de alumnos y profesores sobre una hipotética participación de un plan plurilingüe. Con una muestra de más de 60 profesores de distintos departamentos con docencia en la Facultad de Educación (Departamentos de Educación; Didáctica de las Ciencias y Filosofía; Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal; Psicología Evolutiva y de la Educación; Psicología Clínica, Experimental y Social; Historia I; Historia II), más del 50% del profesorado indicó que se encontraba en disposición para participar, aumentando el porcentaje al 81% si se planteaba como una opción de futuro no inmediato. La categoría profesional de los profesores no fue una variable que afectara considerablemente a los resultados, ya que el 34% eran profesores titulares y el 43% asociados o sustitutos interinos. En cuanto a las necesidades más del 50% de los profesores indicaron principalmente formación metodológica AICLE y desarrollo del idioma. Menos de un 10% indicó la necesidad de contar con asistentes lingüísticos, ayuda en la generación de materiales o estancias en otros países.

Contando con estos datos, otros propios de evidencias anecdóticas profesionales y estudios llevados a cabo en otros contextos educativos españoles (Dafouz et al, 2007; Pena and Porto, 2008; Dafouz y Núñez, 2009; Pavón and Rubio, 2010; Rubio y Hermosín, 2011), se llega a la conclusión de que existe un profesorado motivado y concienciado de la importancia del uso natural de los idiomas, pero al mismo tiempo preocupado e inseguro por el desconocimiento de la metodología AICLE y el uso del idioma. ¿Tienen los estudiantes las mismas incertidumbres? En este artículo se estudian las creencias previas, sus actitudes en las clases, el rendimiento académico y las necesidades percibidas tras llevar a cabo una experiencia plurilingüe novel.

3. ESTUDIO

3.1. Objetivos

En este estudio se pretende conocer diversos aspectos del proceso de aprendizaje en un entorno AICLE en educación superior de estudiantes principiantes, como las creencias, percepción en el desarrollo de la competencia lingüística, motivación, metodología y necesidades. Para ello se formularon los siguientes objetivos:

- Analizar y diagnosticar las carencias, dificultades y necesidades del alumnado.
- Conocer el nivel autopercibido del idioma (inglés).
- Conocer el grado de satisfacción ante la experiencia, diferenciando a alumnos que se matricularon voluntariamente de alumnos que se matricularon por error o por preferencia de horario.

- Comprobar el rendimiento académico de la asignatura, comparando los resultados con los de otros grupos no AICLE, y observando la variable nivel de idioma.
- Conocer las percepciones de los alumnos en cuanto al desarrollo de las destrezas (comprensión, vocabulario, producción).
- Indagar en las opiniones de los alumnos en cuanto a la dificultad de las tareas, el tiempo de dedicación y el esfuerzo.

3.2. Método

Muestra

El grupo plurilingüe, denominado T3 (n=39), estuvo formado mayoritariamente por mujeres (69.2%), rasgo que coincide con la tendencia apuntada por varios estudios sobre la progresiva feminización de la enseñanza en España, como se deduce de la investigación realizada por Pérez-Díaz y Rodríguez (2004: 274), en la que se afirma que «en el curso 1999-2000, el 72,8% de los maestros en el sector público eran mujeres, algo más en el privado (78,5%)».

Para la matriculación no hubo ningún tipo de exclusión por niveles académicos o competencia de idiomas, sino que los alumnos eligieron libremente la participación en el programa plurilingüe. Sin embargo, no todas las matriculaciones fueron realmente de libre opción: el 82% lo hizo por propia elección (53,8 % de ese porcentaje eran mujeres y 28,2% hombres), frente al 18% que se matricularon porque no quedaban plazas disponibles en otros grupos del turno de mañana, o no se percataron de las características plurilingües del T3 (de ese porcentaje el 15,5% eran mujeres y el 2,5% hombres). Como se constatará más adelante y se presume, la variable de voluntariedad afecta a la motivación y a la actitud en el aula.

La asignatura con la que se comenzó este programa es *Pedagogical Foundations of Education* y se impartió por un Profesor Contratado Doctor del Área de Teoría e Historia de la Educación (Departamento de Educación). En esta asignatura se pretenden impartir los conceptos básicos de la ciencia pedagógica que un docente debe tener, y se hace un repaso diacrónico de la pedagogía, incluyendo sus autores y aportes fundamentales.

Instrumentos para la recogida de datos

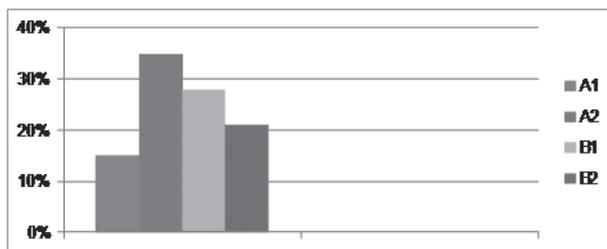
Tras un cuatrimestre de docencia AICLE, los alumnos rellenaron un cuestionario sobre los diversos aspectos de la experiencia y las características del grupo (creencias previas, motivación, grado de satisfacción, etc.). El instrumento fue elaborado «ad hoc», ya que no existían cuestionarios estandarizados que recogieran todos los aspectos que se pretendían evaluar. El instrumento consta de 45 preguntas y la mayoría de ellas están elaboradas para ser respondidas en una escala tipo Likert (donde el 0 significa nada / insatisfecho / muy en desacuerdo / ninguno, y el 10 significa mucho / satisfecho / muy de acuerdo / todo). Otros ítems del cuestionario recogen valoración cualitativa de otros aspectos de la experiencia.

Los alumnos también elaboraron autoinformes, en los que se les pedía comentar de forma libre cuestiones relevantes de su experiencia; y, por último, se realizaron entrevistas al profesor de la asignatura AICLE sobre los temas incluidos en el cuestionario. Éstas fueron transcritas durante la entrevista.

Tratándose de un estudio pionero en esta temática, los instrumentos de recogida de datos se han elaborado a propósito y se van a evaluar paralelamente a la experiencia.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LOS MISMOS

En la Gráfica 1 aparecen los niveles autopercebidos de inglés antes de comenzar el aprendizaje AICLE, que se obtienen mediante la valoración que hace el alumnado de su nivel de conocimiento de la lengua extranjera. Como era previsible y en concordancia con la forma en que se realizó la matriculación de los alumnos (unos interesados por el programa plurilingüe y otros sin plaza en otros grupos), existe un grupo amplio, casi el 50%, que expresa tener cierto dominio del idioma, como supone encontrarse en el nivel B1 o B2. Un grupo pequeño, 15% con A1, y otro grupo más amplio, 35% con A2, se encuentra en niveles por debajo del umbral que permitiría una conversación normal o el manejo de un lenguaje académico.



Gráfica 1. Nivel percibido de inglés antes de participar en la experiencia AICLE

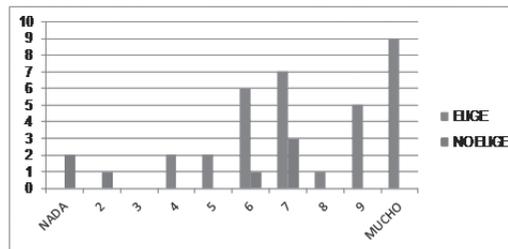
Sin embargo, la percepción por parte del profesor es una *campana de Gauss* invertida, es decir, que predominan alumnos con altos y bajos niveles, mientras que el grupo de nivel medio es menor. En cualquier caso, el aspecto relevante que hemos encontrado no tiene relación directa con el nivel de competencia percibido, sino con su grado de voluntariedad y motivación por participar en la experiencia, ya que los alumnos que llegaron a este grupo involuntariamente (por no haber leído bien las instrucciones de matrícula) eran los que mostraban frustración e incluso llegaban a alterar la dinámica de clase. Otros comportamientos que mostraron fueron la ausencia de participación en clase y la falta de asistencia. Es relevante el hecho de que muchos de estos alumnos continuaron voluntariamente en el grupo plurilingüe en el siguiente curso.

Aquí observamos, tal y como señala Pavón (2009), que los aspectos organizativos desempeñan un papel importante en la construcción de un programa AICLE. En este caso existen sinergias divergentes entre la normativa de matrícula, común a todos los alumnos

de la universidad, que da libertad de elección de grupo en función de la disposición de plazas vacantes, y las necesidades de un programa AICLE, en el que no debería haber alumnos que escogen el grupo por preferencia de horario, sino por su característica AICLE. Es pertinente mencionar que el carácter inclusivo del que partimos permite a cualquier alumno poder matricularse, ya que el objetivo no es disponer de un grupo de élite, sino ofrecer la oportunidad al estudiante motivado e interesado por las lenguas.

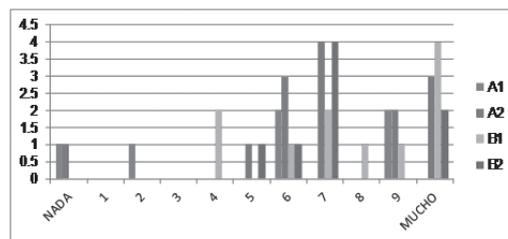
Ante esta situación las medidas que se pueden emplear consisten en aumentar la visibilidad en la información sobre las características del grupo plurilingüe en el momento de matriculación y aprobar en Junta de Facultad la posibilidad de cambio de grupo en principio de curso para los alumnos que entren por error en el grupo AICLE.

No obstante lo anterior, es interesante el hecho de que algunos alumnos llegaron por error al grupo plurilingüe y al acabar el cuatrimestre manifestaron su satisfacción y concibieron la experiencia como positiva, como se aprecia en la Gráfica 2, que indaga sobre el grado de satisfacción tras cursar la asignatura en una lengua extranjera:



Gráfica 2. Grado de satisfacción en función de la voluntariedad de matriculación

Como era previsible, el nivel de satisfacción se correlaciona directamente con el nivel de conocimiento del idioma, de manera que a mayor nivel del idioma mayor satisfacción y viceversa. No obstante, debemos ser cautos con estos resultados y advertir que el coeficiente de correlación fue negativo y no significativo por el reducido tamaño de la muestra, y por tanto es posible que estos resultados puedan provenir del azar. Tratándose de un estudio descriptivo, ha sido importante la consideración de otros datos de carácter cualitativo, que ayudan a comprender la naturaleza de los resultados mediante la triangulación cuantitativa y cualitativa. En la Gráfica 3 aparecen los resultados de la relación entre el grado de satisfacción y el nivel del idioma.



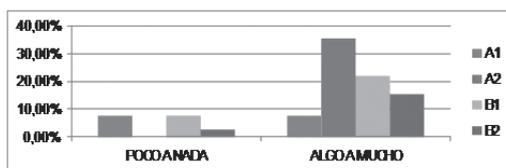
Gráfica 3. Relación entre satisfacción y nivel del idioma

En congruencia con los resultados discutidos anteriormente se observa que aunque el nivel del idioma influye en el grado de satisfacción, es realmente la actitud la que mayor impacto tiene, ya que hay grupos de alumnos con un nivel aproximado al A1/A2 que otorga un valor entre 6 y 10 al grado de satisfacción. Obviamente, si se adoptara la idea de realizar pruebas de diagnóstico y admitir sólo a los alumnos con niveles altos de competencia del idioma, ello beneficiaría quizá a los alumnos que menos necesitan desarrollar sus competencias lingüísticas, como aquellos que pudieron asistir a clases privadas, instituciones privadas o instituciones bilingües; lo cual podría ser discriminatorio y en cierto modo elitista.

Sin embargo, si bien el nivel de idioma del alumno no debería considerarse como requisito indispensable para participar, existe otra variable que entra en juego: el itinerario de la titulación. Así, el tipo de alumnado que desea participar está orientado hacia itinerarios en lenguas extranjeras. El nuevo grado en Educación Primaria perjudica notablemente la formación de los futuros maestros de idiomas, ya que se reduce la carga crediticia en más de un 50% de lo que anteriormente era la titulación de Maestro en Lengua Extranjera (que ya parecía insuficiente): de aproximadamente 80 créditos de formación lingüística y didáctica se reduce a un rango de entre 18 y 36 créditos aproximadamente (variable en cada universidad). Ante este panorama tan negativo para la formación del maestro de idiomas, el aprendizaje AICLE ofrece la oportunidad de complementar dicha formación. Desde esta perspectiva se puede contemplar positivamente la elección temprana de los candidatos. En nuestro caso, los alumnos recibieron la información pertinente sobre el título de grado y la mención en lengua extranjera. Por ello, una parte considerable del T3 eligió la opción plurilingüe para continuar con la mención en lengua extranjera, que se compone de 30 créditos de asignaturas optativas.

Concluimos, por tanto, que debe ser el alumnado el que tome las decisiones oportunas en función de sus necesidades y motivaciones, mientras que los gestores de los programas plurilingües deben ocuparse de realizar un despliegue amplio de información para evitar las matriculaciones por error.

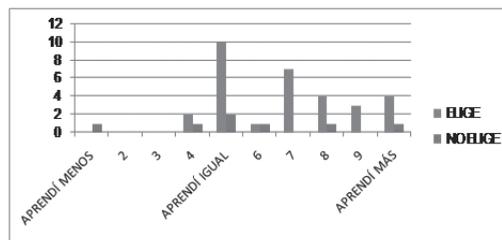
Otra cuestión que se ha abordado ha sido la percepción en cuanto al rendimiento académico en función del nivel del idioma. Son relevantes los datos de la Gráfica 4, en la que los alumnos responden si han aprendido los contenidos, a pesar de haberse realizado en la lengua extranjera. Se han correlacionado los datos con los niveles lingüísticos, para observar sobre todo la opinión de los alumnos con niveles más bajos. Como es previsible, la mayoría de alumnos con niveles altos también puntúan alto en adquisición de conocimientos, pero es significativo que todos los alumnos con nivel A2 e incluso algunos con A1 también expresen haber adquirido los conocimientos.



Gráfica 4. Aprendizaje de contenidos según el nivel del idioma

Con la intención de ahondar en esta cuestión, hemos cotejado dicha creencia de rendimiento académico con las notas o expedientes reales en actas, y se observa que la asignatura ha sido superada por un porcentaje similar a otros grupos de la misma carrera, es decir, el número de alumnos que supera la asignatura no ha variado significativamente del de otros grupos que han cursado la asignatura sólo en español. Aproximadamente un 20% de alumnos no ha aprobado esta asignatura, porcentaje que es parecido al del resto de los grupos del Grado en Educación Primaria que también la han cursado. Las únicas matrículas de honor que se otorgaron entre los seis grupos correspondieron al grupo plurilingüe. De nuevo, se induce que el nivel del idioma no es necesariamente un requisito indispensable para participar en un programa plurilingüe. Conforme identificamos a los alumnos con niveles bajos de competencia lingüística, pusimos en marcha el programa de refuerzo lingüístico, previsto en el PALA (Programa de Apoyo Lingüístico para el Alumnado), llevado a cabo por los asistentes.

También es relevante y alentador para el programa plurilingüe, como se muestra en la Gráfica 5, («Creo que he aprendido las mismas cosas que los alumnos de los otros grupos no plurilingües»), que el 52% de los alumnos expresa haber aprendido más que si hubieran cursado la asignatura en español. Sólo el 2,6% indicó haber aprendido menos, y el 44,7% igual (considerando como igual el rango comprendido entre 4 y 6). Los datos se incrementan cuando los sujetos eligieron voluntariamente el grupo (58%, frente a 42% igual y 0% menos), e incluso el 28,5% expresó aprender más a pesar de no haber elegido el grupo (frente a 57% igual y 14,2% menos). Tal como hemos apuntado anteriormente, el número de alumnos que superan satisfactoriamente la asignatura es similar al de otros grupos, ya que el porcentaje promedio de alumnos que la superan está en el 80%.

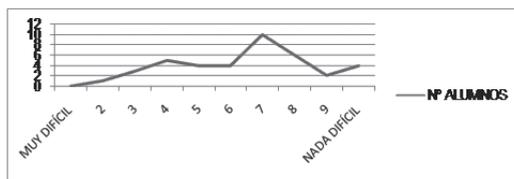


Gráfica 5. Percepción del aprendizaje en grupo plurilingüe en contraste con no plurilingüe, en función de la voluntariedad de elección del grupo

El 92,3% opina saber manejar el vocabulario técnico requerido para la asignatura (el cuestionario se administró tras cursar la asignatura a final de cuatrimestre), lo que nos da que pensar que el haber cursado esta asignatura en inglés no ha sido una dificultad añadida excesiva para el grupo.

En cuanto a la transmisión de información en la clase y su comprensión, sólo el 10,25% de los estudiantes manifiesta haber tenido dificultades (y sólo el 2,5% manifiesta que no han entendido al profesor, es decir, un solo participante). Esta cifra asciende levemente, al 20,5%, cuando se trata específicamente de contenidos de la asignatura.

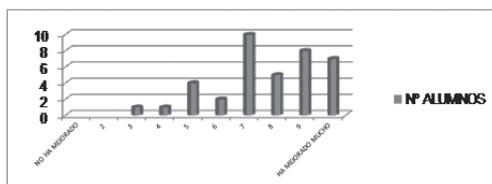
Respecto a la dificultad en la realización de las actividades y tareas propuestas en clase, tampoco se obtienen resultados negativos. Como aparece en la Gráfica 6, aproximadamente un 10% encuentra dificultad.



Gráfica 6. Grado de dificultad en la realización de tareas

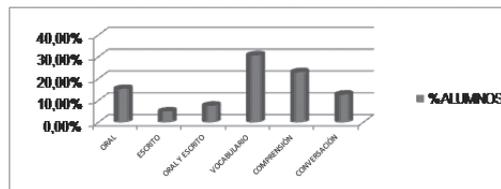
Para la realización de estas actividades, casi la mitad de los estudiantes tuvieron que pedir ayuda, ya que el 46,5% de ellos así lo manifiesta, pero no piensan que tuvieron que dedicar más tiempo que si hubieran cursado la asignatura sólo en español. Así, el 61,5% valora que emplearon más o menos igual cantidad de tiempo, frente al 38,4% que opina que dedicaron más tiempo. Dado que nuestro programa, siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa, se plantea desde una óptica plurilingüe y no solamente bilingüe inglés (contrariamente a la mayoría de las universidades españolas), será interesante observar el comportamiento de los alumnos hacia las asignaturas impartidas en un idioma en el que tengan quizás menos competencia como el francés o el italiano.

También es importante valorar las opiniones de los participantes en esta experiencia sobre el aprendizaje del idioma, ya que no deja de ser uno de los objetivos principales del programa. En este sentido encontramos que el 79,4% cree haber mejorado su nivel de lengua oral y escrita, como se aprecia en la Gráfica 7 («Creo que esta experiencia me ha permitido mejorar globalmente en inglés.»):



Gráfica 7. Percepción de mejora del nivel de inglés (oral y escrito)

Sin embargo, los aspectos que más mejoraron, según la opinión de los estudiantes, fueron el vocabulario y la comprensión (oral y escrita) y también el desarrollo de la lengua oral, especialmente en lo referido a capacidad de mantener una conversación en inglés con los compañeros para realizar una actividad o tarea (véase Gráfica 8, en la que se muestran los resultados de la percepción en desarrollo de las siguientes destrezas o habilidades: vocabulario específico de la materia, comprensión oral y escrita del inglés, expresión oral y escrita, trabajo en parejas en lengua inglesa, trabajo en equipo y presentación de resultados.).



Gráfica 8. Percepción de mejora de destrezas/habilidades

Son relevantes los datos sobre el esfuerzo, que indican que un 94,9% considera que el incremento de esfuerzo mereció la pena, y que además recomiendan la experiencia a otros compañeros. Sin embargo, un 46% hubiera preferido cursar la asignatura en español. El 25,6% no continuaría en el grupo plurilingüe para el curso siguiente, cifra que prácticamente engloba a los alumnos que se matricularon por error en el T3. Con estos resultados se vuelve a reforzar la idea de la importancia de evitar alumnos que se matriculen en el grupo plurilingüe por error o sin motivación para el aprendizaje de idiomas.

En cuanto a la motivación por asistir a clase, el 87,1 % de los participantes acudieron a más del 50% de las sesiones de clase.

Como último resultado, se añade que un 92,3% de la muestra valora globalmente la experiencia como positiva. Este dato obviamente alienta y motiva a los gestores del plan plurilingüe a continuar con el trabajo e ir mejorando paulatinamente los aspectos pertinentes.

5. CONCLUSIONES

En este artículo se recogen y analizan las creencias de alumnos principiantes sobre diversos aspectos de la experiencia tras un curso matriculados en una titulación plurilingüe de educación superior. Se han obtenido datos sobre sus percepciones en cuanto a su nivel de satisfacción, rendimiento académico, mejora del idioma y particularmente de sus destrezas, grado de dificultad y esfuerzo, y finalmente, valoración general de la experiencia.

A pesar de que el tamaño de la muestra no es suficientemente representativo como para que la transferencia de los resultados sean extrapolables a otros contextos (ni podía haberse hecho de otro modo, ya que es la primera experiencia AICLE en una Facultad de Educación como titulación plurilingüe), las características del contexto, del proceso y de la muestra nos hace pensar que no difiere mucho del resto de la población, es decir, contamos con un alumnado heterogéneo que procede de contextos urbanos, rurales y semiurbanos, cuyos niveles de idiomas son dispares y escogieron el grupo plurilingüe por motivos propios, por tanto, no fue el Vicedecanato de Relaciones Exteriores y Plurilingüismo el que con algún criterio seleccionó el grupo. El profesor que impartió la asignatura AICLE también puede ser descrito como generalizable, en cuanto a que no es especialista en el idioma y simplemente está motivado en el uso del mismo. Pertenece al Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

En la elaboración del proyecto de investigación no se pudieron establecer hipótesis de partida, puesto que el estudio que se iba a realizar es prácticamente inédito en el contexto en que se trata. Por ello, nos sorprendió gratamente la obtención de resultados positivos de la práctica plurilingüe. Los alumnos valoran positivamente la experiencia y señalan que se encuentran satisfechos por su mejora del nivel del idioma en prácticamente todas las destrezas y su rendimiento académico. A pesar de que indican que les ha supuesto un incremento de esfuerzo y tiempo de dedicación, valoran que ello ha redundado positivamente en su formación. Si bien parte de los datos corresponden a opiniones autopercibidas de los alumnos recogidas a través de cuestionarios, tanto las entrevistas a alumnos como al profesor coinciden con dichos resultados. Sus opiniones en cuanto al rendimiento académico de la asignatura han sido cotejadas con los expedientes oficiales de la muestra, y además comparadas con la de otros grupos que cursan la asignatura en español, no obteniéndose diferencias significativas.

Podemos concluir, por tanto, que los alumnos son conscientes de los beneficios que un plan plurilingüe les aporta, y sus creencias y actitudes respecto al proceso de aprendizaje son positivas. Obviamente, al tratarse de una experiencia novel ciertos aspectos podrán estar sujetos a mejora de forma gradual. Por ejemplo, en el artículo se ha señalado que parte de los alumnos que se matriculan por error o conveniencia de horario suelen mostrar actitudes negativas y de frustración en las clases AICLE. Si bien somos partidarios de que sea el alumno el que elija libremente la matriculación en el grupo plurilingüe (y así evitar la creación de grupos de élite), deben generarse formas para facilitar el cambio de grupo a este tipo de alumnos cuando se matriculan por error.

Hemos constatado la falta de investigación y producción científica en este tipo de experiencias, debido obviamente a la novedad en las experiencias AICLE en educación superior. Es necesario seguir la producción científica en las diversas áreas y factores que supone la puesta en marcha de un plan de educación plurilingüe, como aspectos organizativos, docentes y formativos. También hay que dedicar atención al docente para mejorar su formación AICLE, apoyar su profundización en el aprendizaje del idioma y conocer su desempeño afectivo (motivaciones, intereses y necesidades).

6. REFERENCIAS

- Arnold, W. (2010). «Where is Clil taking us?», en *Pulso*, 33: 227-233.
- Ballesteros Martín, F. J. (2009). «La enseñanza de lenguas en el espacio europeo de educación superior». *Avances en Supervisión Educativa*, 10, disponible en: http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_10/ase10_monog06.pdf, consultado el 29 de abril 2011.
- Brinton, D., Snow, M. y Wesche, M. (1989). *Content-Based Second Language Instruction*. New York: Newbury Press.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2003). *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de Acción 2004- 2006*. Bruselas, disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:ES:PDF>, consultado el 25 de abril, 2011.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2005). *Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*. Bruselas, disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:ES:PDF>, consultado el 20 de abril, 2011.

- Comisión de las Comunidades Europeas. (2008). *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. Bruselas, disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:ES:PDF>, consultado el 20 de abril, 2011.
- Consejo de Europa. (1995). *Resolución relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Diario Oficial de la Unión Europea n° C 207 p. 0001 – 0005.
- Consejo de Europa. (1998). *Recommandation n° r (98) 6 concernant les langues vivantes*. Disponible en: <https://wcd.coe.int/wcd/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530653&SecMode=1&DocId=459562&Usage=2>, consultado el 25 de marzo, 2011.
- Consejo de Europa. (2006a). *L'éducation Plurilingue en Europe: 50 ans de Coopération Internationale*. Strasbourg. Division des politiques linguistiques, disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Plurilingual_Education_FR.pdf, consultado el 16 de marzo, 2011.
- Consejo de Europa. (2006b). *Recomendación (2006/962/ce) sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente*. Diario oficial de la Unión Europea, disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>, consultado el 25 de marzo, 2011.
- Dafouz, E., Nuñez, B., Sancho, C. y Foran, D. (2007). «Integrating CLIL at the tertiary level: Teachers' and Students' Reactions», en D. Wolff y D. Marsh (eds.), *Content and Language Integrated Learning in Europe - Converging and Diverging Goals*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 91-102.
- Dafouz, E. y Núñez, B. (2009). «CLIL in higher education: Devising a new learning landscape», en E. Dafouz y M. C. Guerrini (eds.), *CLIL Across Educational Levels*. Madrid: Richmond Publishing, 101-112.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D. (2005). «Developing CLIL: Towards a theory of practice», en *APAC Monograph*, 6: 5-29.
- De Deus Pinheiro, J. (2008). «El perfil del multilingüismo en la Unión Europea (UE) y la promoción del plurilingüismo», en *Revista de Humanidades*, 23, 1: 47-56.
- Escobar Urmeneta, C. y Sánchez Sola, A. (2009). «Language learning through tasks in a content and language integrated learning (CLIL): Science classroom», en *Porta Linguarum*, 11: 65-83, disponible en: <http://www.ugr.es/~portalin>, consultado el 2 de abril, 2011.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Nueva York, NJ: Harper & Row.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lorenzo, F., Casal, S. y Moore, P. (2010). «The effects of content and language integrated learning in european education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project», en *Applied Linguistics*, 31, 3: 418-442.
- Marsh, D. (ed.) (2002). *CLIL/EMILE. The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Strasbourg: European Commission.
- Mehisto P., Frigols M.J. y Marsh D. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: MacMillan.
- Muñoz, C. (2002). «Relevance and potential of CLIL», en D. Marsh (ed.), *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Strasbourg: European Commission, 35-56.
- Pavón, V. (2009). «La introducción de un programa de enseñanza de lengua y contenidos en la

- educación superior: Claves para impartir asignaturas a través de una segunda lengua», en V. Pavón y F.J. Ávila (eds.), *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos (AICLE/CLIL/ÉMILE)*. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba, 29-53.
- Pavón Vázquez, V. y Rubio Alcalá, F.D. (2010). «Teachers' concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes», en *Porta Linguarum*, 14: 45-58, disponible en: <http://www.ugr.es/~portalin>, consultado el 2 de abril, 2011.
- Pena García, C. y Porto Requejo, M. D. (2008). «Teacher beliefs in a CLIL education project», en *Porta Linguarum*, 10: 151-161, disponible en: <http://www.ugr.es/~portalin>, consultado el 2 de abril, 2011.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J. C. (2004). *La Educación General en España*. Madrid: Fundación Santillana.
- Pérez-Vidal, C. (2009). «The integration of content and language in the classroom: A European approach to education (the second time around)», en E. Dafouz y M. C. Guerrini (eds), *CLIL Across Educational Levels*. Madrid: Santillana Educación, 3-16.
- Ramos, F. (2009). «Una propuesta de CLIL para el trabajo con textos en segundos idiomas», en *Porta Linguarum*, 12: 169-182, disponible en <http://www.ugr.es/~portalin>, consultado el 2 de abril, 2011.
- Rubio Alcalá, F.D. y Hermosín Mojeda, M. (2010). «Implantación de un programa de plurilingüismo en el Espacio Europeo de Educación Superior: Análisis de contexto y detección de necesidades», en *XXI, Revista de Educación*, 12: 107-128, disponible en: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5325/b16450115.pdf?sequence=2>, consultado el 15 de octubre, 2011.
- Snow, M. A., Met, M. y Genesee, F. (1989). «A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction», en *TESOL Quarterly*, 23, 2: 201-217.
- Suárez, M.L. (2005). «Claves para el éxito del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE)». Publicado en «Quinta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo» del grupo GIAC celebrada en la Universidad de Deusto, Bilbao, el 27 de junio de 2005. Univ. de Deusto, UD y Univ. Politécnica de Cataluña, disponible en: <http://www.dfarre.com/Jornada%20escuela%20multiling%C3%BCe/REFLEXIO/AICLE%20Claves%20Exito%20M.%20Luz%20Suarez.pdf>, consultado el 3 de abril, 2011.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*, disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion, consultado el 23 de marzo, 2011.