

Implantación de un programa de plurilingüismo en el espacio europeo de educación superior: Análisis de contexto y detección de necesidades

Fernando David Rubio Alcalá
Manuel Jesús Herмосín Mojeda
Universidad de Huelva

Fecha de recepción: 11/04/2010

Fecha de aceptación: 30/06/2010

Resumen

El proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha puesto en relieve la importancia que los idiomas desempeñan para dicho proceso, lo que ha traído consigo la implantación de diversos programas de plurilingüismo en Europa para desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos. En España estos programas suponen un reto, pues el nivel de competencia comunicativa en lenguas extranjeras es deficiente (véanse datos en Comisión Europea 2006), y podrían existir reticencias por diversos motivos. El presente artículo investiga cuál sería la predisposición de profesores y alumnos ante una hipotética implantación de un programa de plurilingüismo en una universidad española, incluyendo su disponibilidad y deseo de implicación en el proyecto, así como el nivel de conocimiento de otros idiomas y necesidades formativas. Tras analizar los resultados se ha conocido que más del 50% participante de la muestra de profesores tiene una concepción positiva del programa y estaría dispuesto a participar, y un porcentaje elevado de tal cifra indica tener nivel suficiente de competencia en la lengua extranjera. Los alumnos también muestran una concepción positiva sobre la hipotética participación en un grupo plurilingüe, y expresan que ello supondría una oportunidad de aprendizaje. Se incluyen otros resultados sobre las necesidades del contexto.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior. Plurilingüismo. AICLE. Actitudes.

Abstract

The consolidation process of European Higher Education Area (EHEA) has highlighted the importance that language play in this process, which has resulted in the implementation of various programs of multilingualism in Europe to develop students' communicative competence. In Spain, these programs are a challenge, as the level of communicative competence in foreign languages is poor (see data in European Commission 2006), and teachers may be reluctant to implement them for various reasons. This article explores what would be the willingness of teachers and students to a hypothetical implementation of a program of multilingualism in a Spanish university, including their availability and desire for involvement in the project and the level of knowledge of other languages and training needs. After analyzing the results has been known that more than 50% of the sample of participating teachers has a positive conception of the program and would be willing to participate, and a high percentage of this figure shows to have sufficient competence in the foreign language. Students also show a positive view on the hypothetical participation in a multilingual group, and expressed that this would be a learning opportunity. Other results are included on the context needs.

Keywords: European Higher Education Area. Multilingualism. CLIL. Attitudes.

1. Introducción

Hace más de una década que la Declaración de La Sorbona¹ inauguró un proceso de reflexión y actualización en las universidades europeas que ha supuesto una renovación de las mismas (Declaración de La Sorbona, París, 25/5/1998). Uno de los aspectos que se indicaron como importantes para dicho proceso es el que se refiere al fomento del conocimiento de las lenguas europeas. Sobre todo se señaló que muchos países muestran un generalizado analfabetismo en lenguas extranjeras. El Consejo de Europa (2009) ha advertido que una sociedad europea competitiva y culta debe ser competente en al menos dos lenguas extranjeras. A raíz de estas consideraciones se empiezan a generar iniciativas que desarrollen propuestas de cambio en el EEES. Así, en muchas universidades de algunos países nórdicos, como Finlandia o Noruega, comienzan programas de enseñanza bilingüe, bajo el paraguas metodológico AICLE (aprendizaje integrado de contenidos en lenguas extranjeras; CLIL en inglés), hasta el punto de crearse cierta controversia ante el temor de perder su lengua nativa en el entorno académico a favor del inglés. Algunas universidades de algunos países de Europa Central y el Norte de Europa comenzaron titulaciones de Ingeniería y Empresariales, sobre todo en nivel de postgrado. Según Coleman (2006), Holanda y Finlandia, seguidos de Alemania, son los países que mayor oferta de programas en inglés proponen.

En España también se han generado en los últimos años programas de estudios en inglés, sobre todo por parte de universidades privadas, que ven en estos programas un incentivo para aumentar la matriculación de alumnos. Según Dafouz y Núñez (2009), más de treinta instituciones educativas están ofreciendo hoy día programas bilingües en titulaciones como Empresariales, Turismo, Derecho Internacional, Ingeniería, Telecomunicaciones, Farmacia, e incluso más recientemente Humanidades.

Concretamente en Andalucía también se han puesto en marcha programas bilingües. La Universidad de Huelva ofrece un programa de docencia en lengua inglesa desde 2004, en el que se ofertan 470 créditos de docencia en lengua inglesa, la mayoría como asignaturas de libre configuración (81 asignaturas), y son un atractivo para los alumnos Erasmus entrantes. Asimismo, la Universidad de Almería cuenta con una Vicerrectoría de Internacionalización y Cooperación al Desarrollo, a cargo de Sagrario Salaberri, especialista en Lingüística Aplicada. En este caso, se trata de un programa plurilingüe que ha incluido inglés e italiano hasta la fecha y ha ofertado asignaturas principalmente en estudios de postgrado y titulaciones de Ciencias. La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz también está estudiando la posibilidad de implantar un programa plurilingüe. Por último, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva comienza el curso 2010/11 un programa plurilingüe que consiste en la docencia en inglés para el primer curso de Grado de la titulación de Educación Primaria, y la de francés e inglés para cursos posteriores, así como inglés para la titulación de Psicología e Italiano para Educación Infantil. El estudio que se presenta en este artículo se contextualiza en la configuración de este programa.

Dicho programa tiene como objetivo potenciar el uso de los idiomas para alumnos y profesores, así como dar continuidad al Plan de Fomento del Plurilingüismo impulsado desde la Junta de Andalucía desde 2005². Actualmente, hay 689³ centros de Educación Primaria y Educación Secundaria, y la universidad empezará a recibir alumnos de esta modalidad a partir de 2012/13. Congruentemente con la educación previa del alumnado y con el modelo europeo Tuning⁴ de competencias, las nuevas titulaciones de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación incluyen las competencias acordes con la educación plurilingüe⁵:

- Conocimiento de otras culturas y costumbres.
- Conocimiento y comunicación en lenguas extranjeras.
- Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.
- Capacidad de expresión oral y escrita en varias lenguas (al menos en una lengua extranjera).



2. Aspectos teóricos y metodológicos de AICLE

Algunas experiencias que sirven de referencia las podemos encontrar en las referentes al desarrollo de programas bilingües tanto para el mantenimiento de lenguas indígenas, como para la incorporación de una nueva lengua. De igual forma, existen experiencias en el contexto internacional, como la que se ha ido desarrollando en Japón desde 1989 en colaboración con la Universidad de Birmingham⁶, experiencias en Estados Unidos desarrolladas por Colin Baker; las propuestas en Canadá -desde 1965-, de inmersión lingüística (inglés/francés); planes de bilingüismo en Colombia⁷, iniciados en 2004 para todos los niveles educativos -incluida el universitario-, el desarrollado por la Universidad de Massachusetts (Amherst), etc. Experiencias de este tipo, es decir, de bilingüismo donde cohabitan las dos lenguas, también se han producido en el ámbito nacional, como las desarrolladas en la Universidad del País Vasco, por ejemplo, y en diferentes Comunidades Autónomas para Educación Primaria y Secundaria⁸.

Los estudios producidos en estos contextos para conocer aspectos fundamentales como el rendimiento académico del alumnado o los procesos metodológicos del profesorado son profusos (por ejemplo, véanse estudios producidos por Jim Cummins, Fred Genesee o David Lasagabaster), aunque no se pueden aplicar fidedignamente al entorno plurilingüe cuyo tratamiento del idioma es de lengua extranjera y caracterizándose por niveles bajos de competencia lingüística en su población (véanse datos del Eurobarómetro en: Comisión Europea 2005; 2006). La enseñanza AICLE, por tanto, a pesar de que es un término-paraguas que abraza todos los escenarios y cualquier combinación de todo lo que relaciona lenguas extranjeras, herencia cultural, inmigración y/o minorías (Lorenzo, Casal y Moore 2009), se refiere en este artículo a un proceso de aprendizaje de contenidos curriculares en los que se utiliza una lengua extranjera que no cohabita en el contexto dado. El enfoque AICLE en el entorno europeo se impulsó en 1995 cuando la Comisión Europea aprobó un documento sobre educación denominado El libro blanco. Enseñanza y aprendizaje. Hacia una sociedad del aprendizaje. En él se constató que el dominio de tres idiomas comunitarios es un objetivo prioritario, y se sugirió la enseñanza de materias curriculares en una lengua extranjera como vía para contribuir al logro de este objetivo, que es el plurilingüismo⁹. En este sentido, siguiendo las directrices de la Unión Europea¹⁰, el enfoque AICLE se caracteriza por las siguientes premisas:

- AICLE puede interpretarse como un enfoque educativo para reforzar la diversidad lingüística, y como una poderosa herramienta que puede tener un fuerte impacto sobre la enseñanza de idiomas en el futuro.
- AICLE supone un enfoque innovador en el campo del aprendizaje, una fuerza dinámica y motivadora con características holísticas. Constituye una tentativa para superar las limitaciones de los planes de estudio tradicionales, es decir la enseñanza de materias individuales, y representa un cambio hacia la integración curricular.
- AICLE se puede implementar de varias maneras y en situaciones muy diferentes, ya que abarca muchos modos diferentes de enseñar. AICLE se puede aplicar a la instrucción durante todo un curso de una o más materias curriculares -como por ejemplo Biología, Historia o Matemáticas- o se puede impartir en un módulo sobre un tema específico o como parte de un curso regular (por ejemplo la Revolución Francesa o la contaminación ambiental).
- AICLE pretende mejorar las aptitudes en la segunda lengua y potenciar el conocimiento y las habilidades en las otras áreas curriculares. Para que ello ocurra es necesario crear las condiciones adecuadas tanto desde el punto de vista organizativo como pedagógico. Cuando se aplica el programa AICLE pueden ser necesarios algunos reajustes de contenidos, idioma o tiempo previstos.

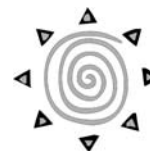
- AICLE se aplica sobre todo a la enseñanza de un idioma que no se utiliza en la comunidad, por ejemplo el francés en Austria o español en Italia, pero también se puede aplicar a la enseñanza de una segunda lengua en un contexto bilingüe, como el italiano en el sur del Tirol.

Según la Comisión Europea¹¹, AICLE se refiere a la enseñanza de los contenidos del currículo mediante una lengua distinta a la habitual del alumno, sin necesidad de que dicha materia de estudio tenga relación alguna con la lengua utilizada. Por ejemplo: que los alumnos de un centro de secundaria en España aprendan en inglés, por ejemplo, la asignatura de Historia. Esta práctica educativa se ha revelado ciertamente efectiva en todos los ciclos educativos, desde Primaria hasta Educación Superior, y su éxito viene incrementándose desde hace una década (ibídem).

Los profesores que imparten las asignaturas de este modo (AICLE) son especialistas en la propia asignatura antes que profesores de idiomas en el sentido tradicional, si bien se trata de hablantes competentes en la lengua meta. En numerosos centros de enseñanza, los profesores de lengua trabajan en colaboración con otros departamentos para ofertar diversas asignaturas. El objetivo es que el alumno adquiera conocimientos sobre materias no lingüísticas al tiempo que está en contacto, aprende y utiliza una lengua extranjera. Las metodologías y enfoques empleados están en relación con el área de conocimiento de la propia asignatura, siendo por tanto los contenidos los que rigen y orientan las actividades que se realizan en la asignatura en cuestión.

En el simposio europeo *El aula europea en evolución - El potencial de la educación multilingüe*, celebrado en marzo 2005, se recordó la necesidad de que todos los estudiantes y alumnos se beneficien de AICLE en todos los ciclos escolares, y se puso el acento en la necesidad de formar a los profesores en su aplicación. Ese mismo año, la Unión Europea publicó un estudio exhaustivo sobre cómo se está implementando AICLE en las escuelas en toda Europa, en el que además expresa las muestras de apoyo para el desarrollo de iniciativas que favorezcan la enseñanza AICLE, como EuroCLIC (véase en <http://www.euroclit.net/>). También podemos hacer referencia a la red ENLU¹², que proviene de las iniciativas europeas para la promoción del aprendizaje de las lenguas europeas en el contexto universitario, y que ha tenido como objetivo principal crear una red trans-europea entre instituciones universitarias para la promoción del uso de las lenguas y contribuir a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y la Estrategia de Lisboa¹³. En definitiva, estudios, foros y plataformas muestran ya evidencias científicas de los beneficios del enfoque AICLE en diversos contextos, como las siguientes (http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_es.htm):

- contribuye a construir conocimiento y comprensión interculturales.
- desarrolla las habilidades de comunicación intercultural.
- incrementa la competencia lingüística, en particular la comunicación oral.
- despierta el interés y ciertas actitudes positivas con respecto del multilingüismo.
- propicia la diversidad de perspectivas a la hora de tratar un determinado contenido.
- permite a los estudiantes disfrutar de un mayor contacto con la lengua meta.
- no requiere horas extra de clase.
- complementa otras disciplinas en lugar de rivalizar con ellas.
- diversifica los métodos de enseñanza y las prácticas pedagógicas en clase.
- aumenta la motivación y la confianza del alumno tanto respecto de la asignatura como de la lengua en cuestión.



3. Estudio

3.1. Introducción

Este estudio pretende analizar el contexto y detectar las necesidades para la implantación de un programa plurilingüe. Para ello se ha extraído información de profesores y alumnos. Como ya se ha apuntado en la sección anterior, no existen muchas experiencias AICLE en el contexto español en la educación terciaria, por lo que apenas existen estudios en la materia. Dafouz y otros (2007) dirigieron un estudio piloto en 2006 para conocer las actitudes de profesores y alumnos hacia la implementación de un programa AICLE en la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Politécnica en las titulaciones de Química, Ingeniería Aeronáutica, Farmacia y Medicina. Entre las principales preocupaciones del profesorado figuraron la dificultad de adaptación y preparación de materiales, el aminoramiento del ritmo de clase y la posible reducción de contenidos. En el estudio de evaluación no se observaron incertidumbres. En otro estudio piloto realizado por las mismas autoras (Dafouz y Núñez, 2009) con profesores que habían participado en un programa de docencia en lengua inglesa con alumnos extranjeros, se extrajeron otras inquietudes por parte de dichos participantes, como la necesidad de preparar las clases de un modo más exhaustivo para evitar la improvisación, la necesidad de incorporar constantemente apoyo visual como guía orientadora, y la limitación en el discurso del profesor, ya que se hacía difícil poder decir bromas, contar anécdotas u otra serie de estrategias para captar la atención del alumnado. Por último, los profesores expresaron que su destreza más débil era la expresión oral y la más fuerte la comprensión lectora.

En cuanto a la parte del estudio piloto que se centraba en las opiniones de alumnos, éstos mostraron su complacencia ante el notable desarrollo del vocabulario, comprensión auditiva y pronunciación de los temas tratados. Sin embargo, indicaron que su nivel de competencia gramatical no había avanzado, quizá debido, según apuntan las autoras, a la ausencia de explicaciones gramaticales en el proceso. Los estudiantes también incluyeron comentarios sobre la dificultad y la demanda de esfuerzo y en algunos casos los estados de estrés que les supuso la experiencia, pero la valoración general de los mismos fue positiva y contemplada como útil a largo plazo.

Este estudio pretende conocer las opiniones de profesores y alumnos que todavía no han formado parte del programa plurilingüe, para saber su predisposición y voluntariedad hacia el mismo, con la intención de generar posibles generalizaciones y motivar a otros gestores universitarios a implantar programas de este tipo. Nuestra pregunta de investigación, por tanto, es ¿existe predisposición y voluntariedad por parte del profesorado y alumnado? Obviamente, los resultados de los análisis pueden ser claves para la decisión de puesta en marcha o anulación del programa.

3.2. Objetivo general y específicos

Analizar el contexto y las necesidades para la implantación de un programa plurilingüe. Para ello se pretende:

- Analizar las actitudes y necesidades del profesorado.
- Conocer las creencias que tiene el profesorado sobre su nivel de competencia en la lengua extranjera.
- Conocer las necesidades formativas y requerimientos para poder implicarse en la docencia del idioma.
- Analizar las actitudes y motivaciones de los alumnos.

- Conocer las creencias que tienen los alumnos sobre sus niveles de competencia en la lengua extranjera.

3.3. Método

Muestra

65 profesores y 158 alumnos participaron en el estudio. Los primeros pertenecientes a los Departamentos de Educación, Didáctica de las Ciencias y Filosofía, Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Psicología Evolutiva, Educación, Psicología Clínica, Experimental y Social, Historia I e Historia II. Los alumnos pertenecen a las titulaciones de Magisterio y de Educación Social de primer curso académico.

3.4. Instrumentos y tratamiento de datos

Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario para los profesores y otro para los alumnos (véase apéndice). El cuestionario para el profesorado incluye primeramente un apartado relativo a la identificación personal, categoría profesional, departamento y área de conocimiento y otro con ítems diseñados para extraer información según los objetivos específicos planteados, a saber, la disposición a participar en el programa plurilingüe y en qué idioma; la experiencia previa (por haber participado en el programa de Docencia en Lengua Inglesa que se está desarrollando en la Universidad de Huelva desde 2004), la formación que necesitan; el nivel de competencia en el idioma; y, por último, la(s) asignatura(s) que podrían impartir (según el catálogo de asignaturas ofertadas para el curso 2010-11 en el Grado de Maestro en Educación Primaria).

En el cuestionario para el alumnado se incluyen los siguientes ítems que indagan sobre los idiomas que conocen y el nivel de competencia en el que se encuentran; visitas o estancias en el extranjero realizadas; conocimiento de los programas de movilidad de la UE; motivación para estudiar en el extranjero; disposición para hacer sus estudios o continuarlos aprovechando una beca de movilidad y cuáles son las necesidades formativas que creen que tienen para cumplimentar con éxito, así como sus limitaciones.

Los datos se analizaron mediante la aplicación de software libre -proporcionado por la UNESCO-, winIDAMS. Esta aplicación permite analizar estadísticamente los datos recogidos de la misma forma que hacen otras aplicaciones informáticas conocidas (como SPSS, por ejemplo), permitiendo reflejar en gráficas estos resultados, tanto del cuestionario para profesorado como del alumnado. Paralelamente se ha efectuado en MS-Access una base de datos del profesorado que permite tener localizados los datos concretos de los que están dispuestos a empezar la experiencia para el curso 2010-11 y la de aquellos que podrían empezar en un futuro próximo. Esta base de datos proporciona información acerca de los idiomas que conoce el profesorado, nivel de dominio del mismo, experiencias previas en docencia en otras lenguas, asignaturas que podría asumir en la sección plurilingüe y las necesidades formativas que presentan.

3.5. Resultados del profesorado

El dato más relevante obtenido es que el 50% de la muestra expresa estar dispuesto y preparado para participar en el programa de educación plurilingüe (véase Ilustración 1). El porcentaje es aún mayor, 81.25%, si se lo plantea como una posibilidad en un futuro no inmediato.

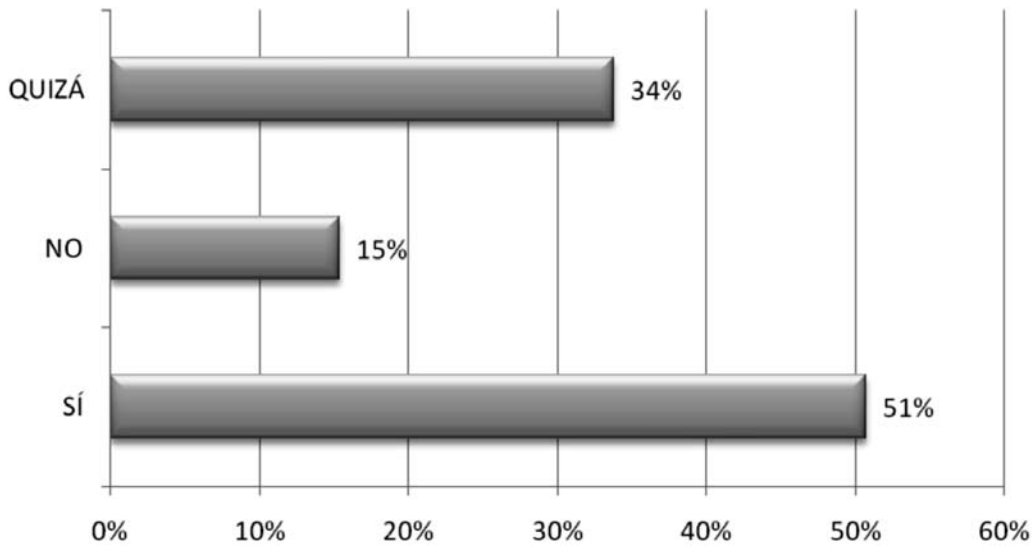


Ilustración 1: Porcentaje de profesores dispuestos a participar en la experiencia.

El profesorado que ha contestado al sondeo pertenece a un variado rango de categorías profesionales (Ilustración 2), destacando el 34% que son profesores titulares (de universidad o escuela universitaria), pero también el elevado porcentaje de profesores de nueva incorporación a la universidad (26 % son Sustitutos Interinos) y el 17% de Asociados, los cuales también son, en la mayoría de los casos, de reciente incorporación a la universidad (véanse Ilustraciones 2 y 3):

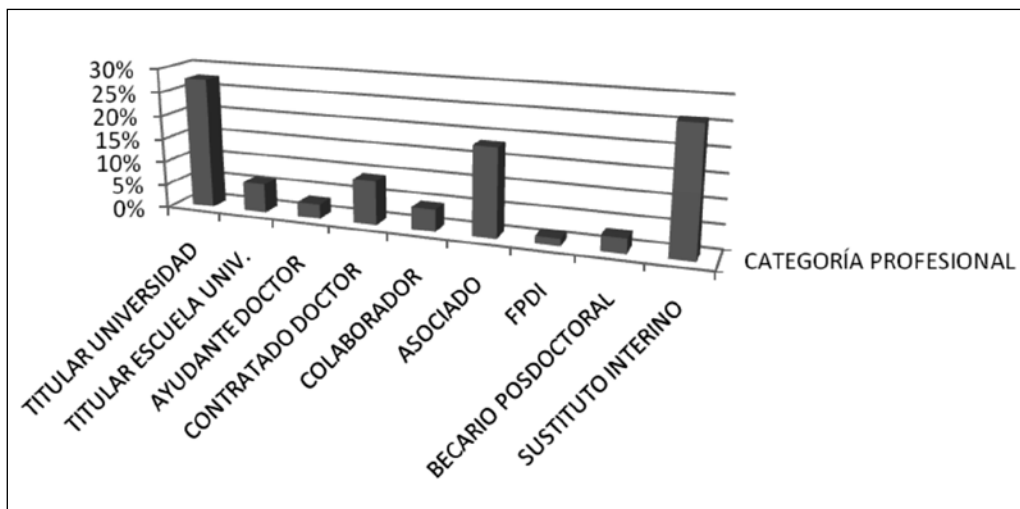


Ilustración 2. Categoría profesional de profesorado sondeado

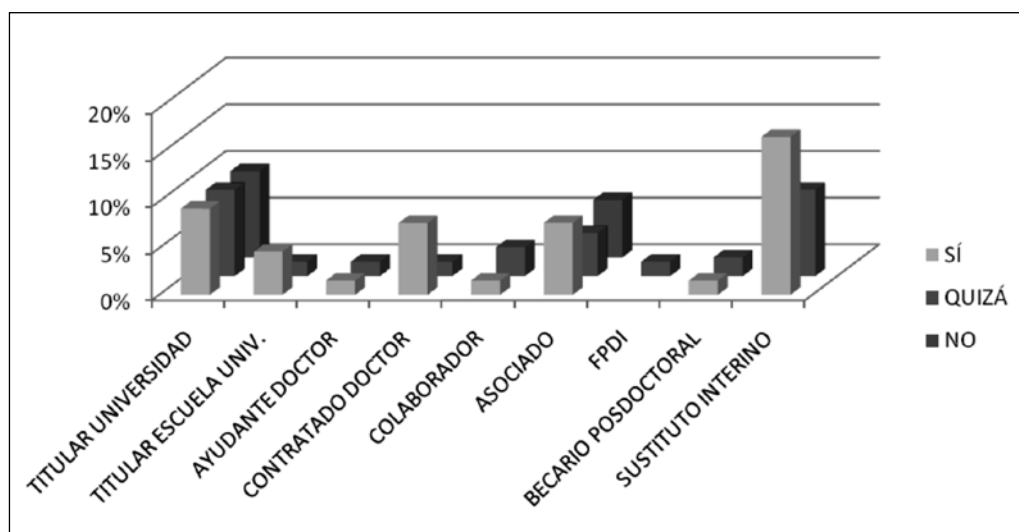


Ilustración 3. Participación del Profesorado según Categorías profesionales

Observamos en esta última gráfica que el profesorado de nueva incorporación está motivado para la participación en estas experiencias (17% de Sustitutos Interinos y 8% de Asociados sí participaría y, en un futuro próximo, el 9% de Sustitutos Interinos y el 5% de Asociados), frente a un pequeño porcentaje de profesorado (9% de Titulares de Universidad y 6% de Asociados), que son los que no participarían en el programa.

En cuanto a los idiomas en los que se podría realizar esta experiencia, los datos que aportan los cuestionarios reflejan que la mayoría elige inglés, aunque hay un pequeño número de profesores que podría impartir clases en más de un idioma extranjero (véase ilustración 4).

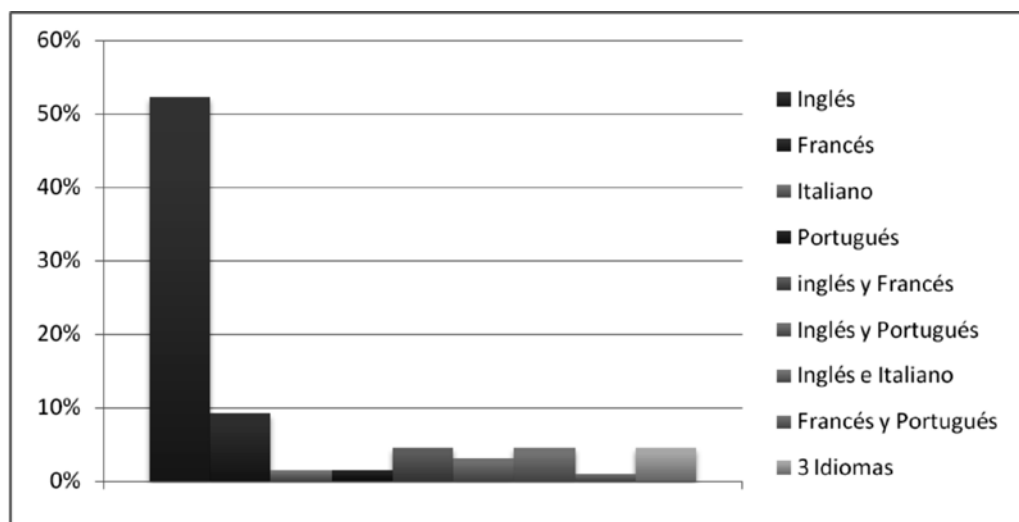


Ilustración 4. Idiomas preferidos por los profesores para impartir las clases

En cuanto a los niveles de competencia de lenguas extranjeras, se exponen los referentes a los idiomas de inglés y francés en las gráficas siguientes (Ilustraciones 5 y 6):

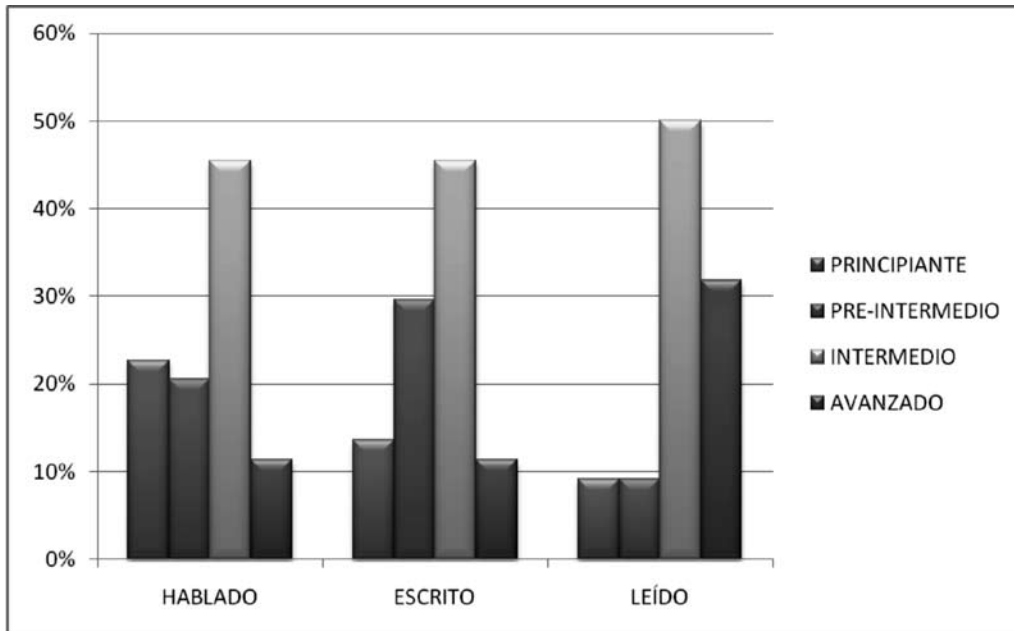


Ilustración 5. Nivel de Inglés del profesorado que elige inglés

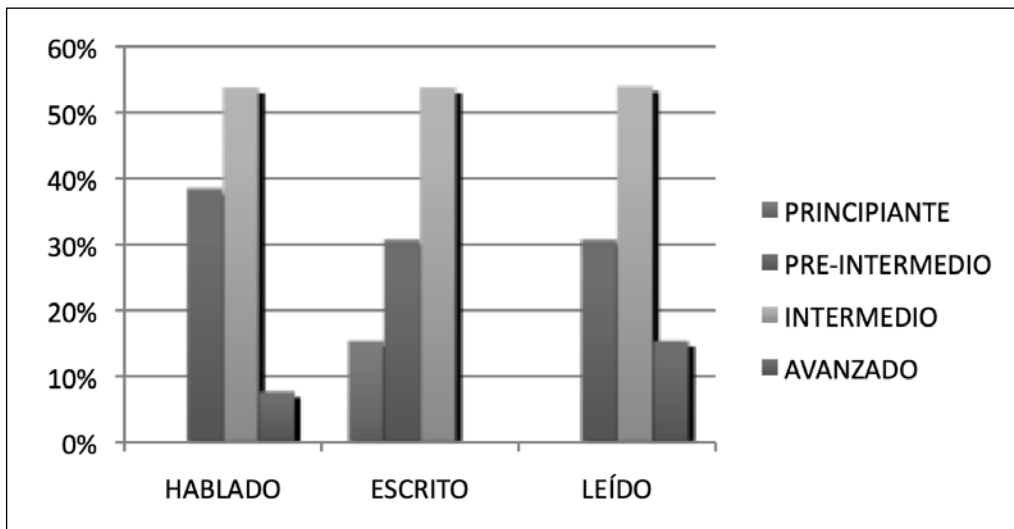


Ilustración 6. Nivel de Francés del profesorado que elige francés

En ambas gráficas se puede observar que destaca el nivel intermedio en el uso del lenguaje hablado, escrito y leído, si bien aparece un cierto aumento del nivel avanzado en algunos de ellos en la destreza lectora. En los dos idiomas en las competencias referentes al idioma hablado es significativa la presencia considerable de profesores con nivel principiante o pre-intermedio.

En cuanto a las necesidades formativas la mayoría del profesorado, tanto el dispuesto a participar como el que no, apuntan la formación lingüística y metodológica (véase Ilustración 7).

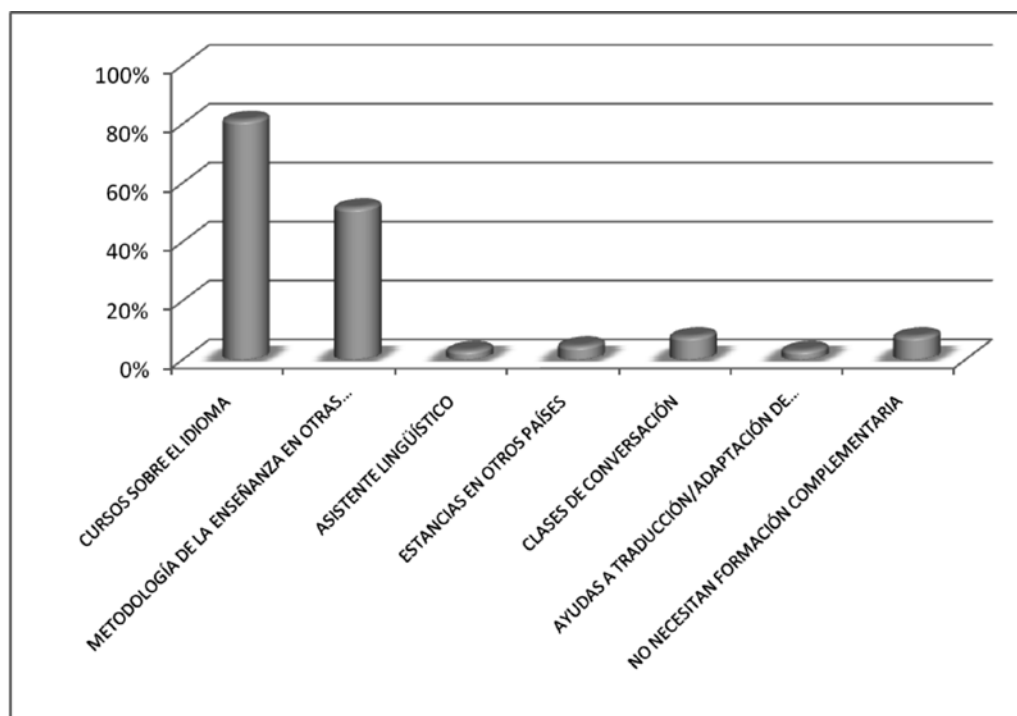


Ilustración 7. Necesidades formativas del profesorado

3.5. Resultados del alumnado

El sondeo para la evaluación del contexto del alumnado se ha hecho con la pretensión de conocer las inquietudes de los alumnos actuales, con objeto de poder tener una idea apriorística. Preguntados los alumnos sobre varios aspectos relacionados, no sólo con el proyecto de educación plurilingüe, sino también con la posibilidad de realizar estancias de estudios en el extranjero, se extraen los siguientes resultados (Ilustraciones 8 y 9):

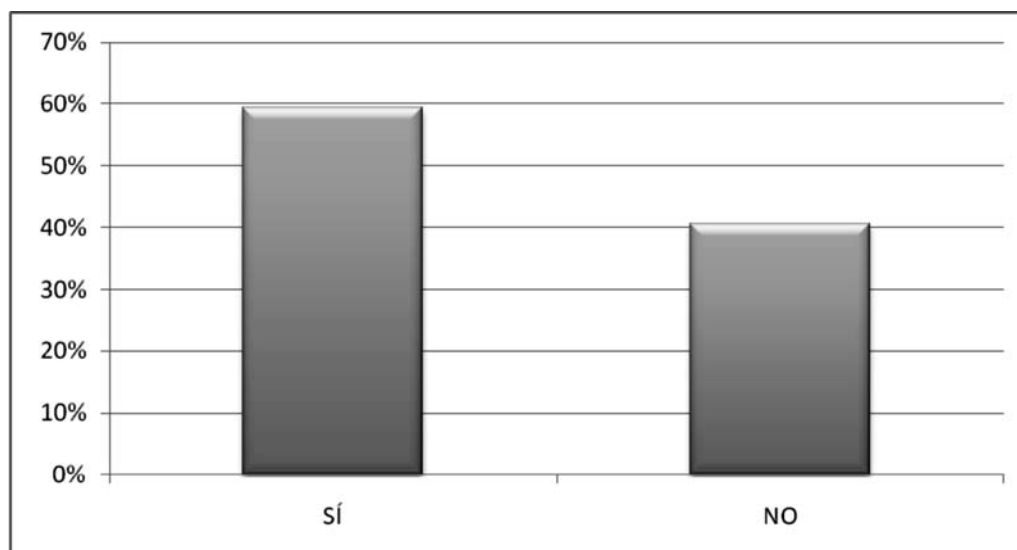


Ilustración 8. Disposición o voluntad para escoger grupo plurilingüe si se ofertara.

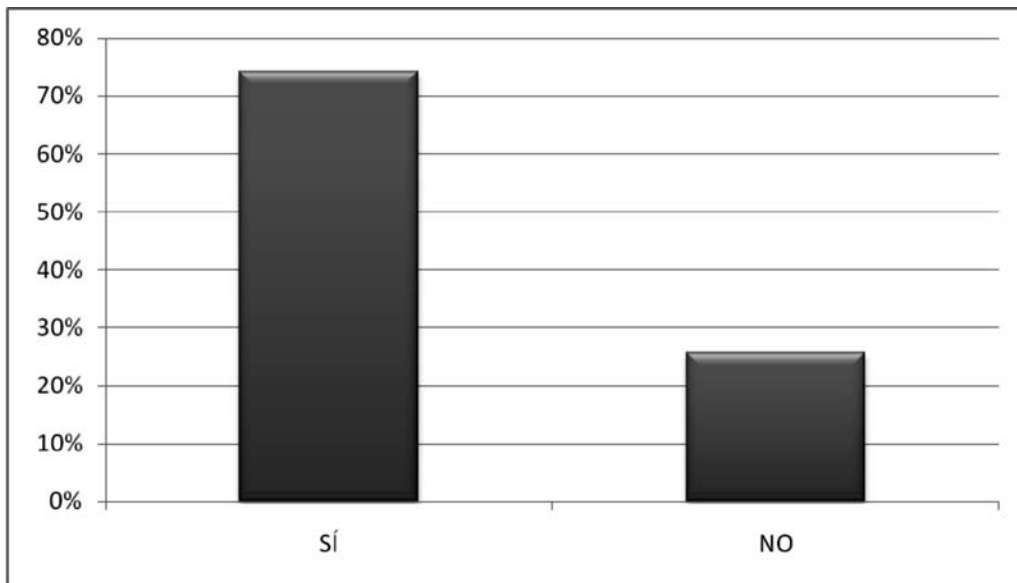


Ilustración 9. Disposición para cursar estudios en el extranjero en alguno de los programas de movilidad.

A tenor de las gráficas presentadas, un 60% escogería la posibilidad de cursar su carrera en el grupo plurilingüe (Ilustración 8) y más de un 70% se plantea irse fuera a cursar parte de la carrera bajo un programa de movilidad (Ilustración 9). Es revelador el dato de que un porcentaje superior al 50% indica no necesitar formación adicional, aunque más del 40% indica formación lingüística y más de un 30% concretamente la faceta oral (Ilustración 8):

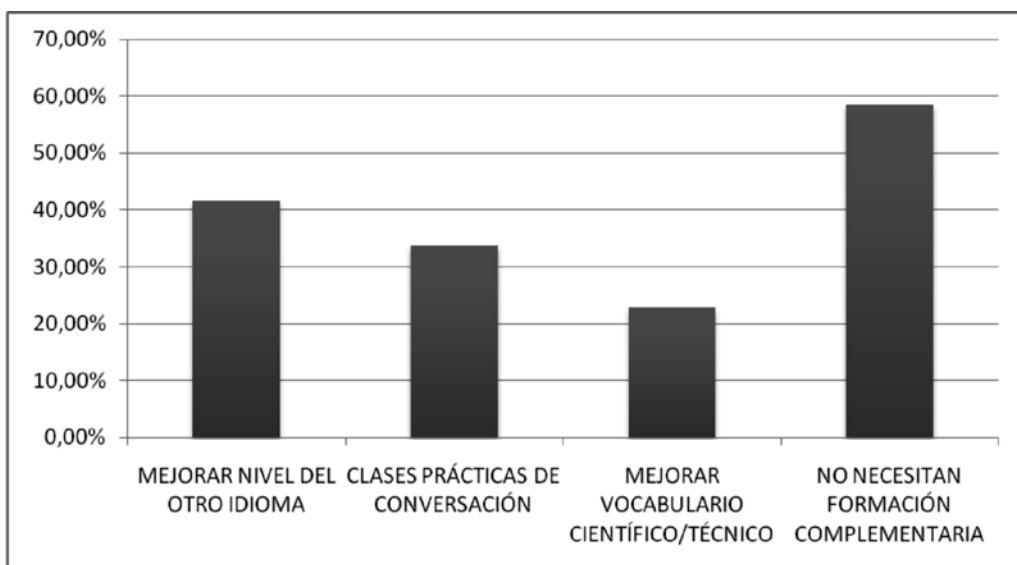


Ilustración 10. Necesidades formativas del alumnado.

Por último, se exponen las gráficas correspondientes al idioma que mejor conocen y su respectivo nivel de dominio, (véanse Ilustraciones 10 y 11). No deja de ser un dato interesante y esperanzador el hecho de que muchos destaquen

un nivel intermedio y avanzado, aunque tampoco es sorprendente que sea en la faceta oral donde se presente menos nivel:

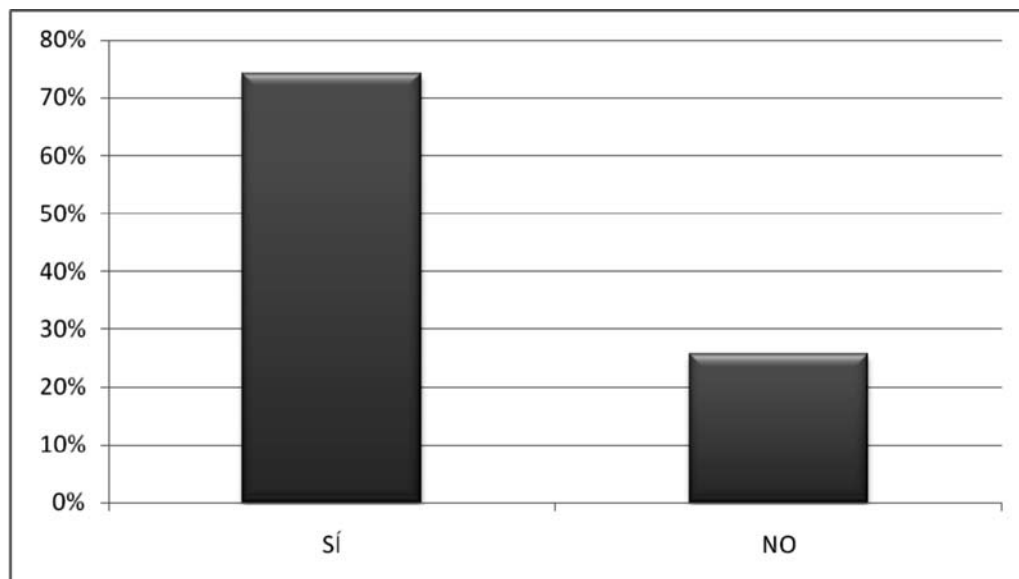


Ilustración 9. Número de idiomas hablados por los estudiantes.

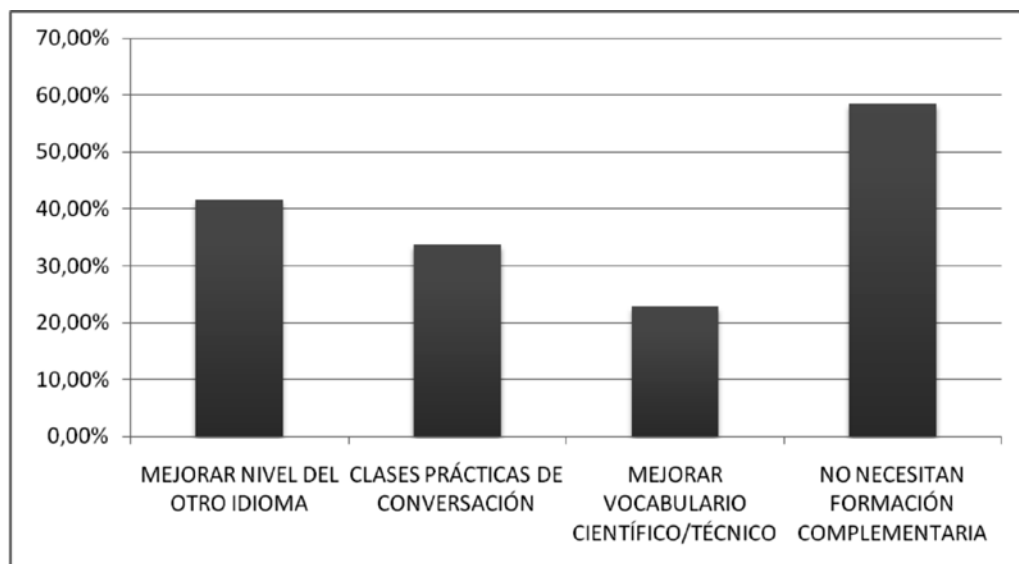


Ilustración 10. Niveles de dominio del idioma que mejor conocen los estudiantes.

En general podemos decir que las competencias orales y escritas se sitúan en los niveles principiante y pre-intermedio principalmente y aumenta el nivel en las competencias de lectura en el idioma extranjero. Como es evidente, el lenguaje escrito permite un mayor tiempo para reflexionar y no depende de entender la palabra según su pronunciación, para descifrar el mensaje.



4. Discusión de los resultados

Ante los resultados obtenidos en este estudio, que figuran en función de las creencias de profesores y alumnos de un contexto dado, se puede decir que existen los recursos humanos necesarios para implantar un programa de plurilingüismo. No obstante lo anterior, sería prudente ser cautos con los resultados y no dejarse llevar por una corriente de optimismo propio de una iniciativa innovadora como la que se trata. Ello se debe, por un lado, a que las creencias de los profesores sobre sus conocimientos de idiomas no reproducen necesariamente sus niveles de competencias. A pesar de ello, para un modelo AICLE flexible y adaptado como el del programa de educación plurilingüe que se propone, una variación módica de los resultados no debería tener un impacto suficientemente significativo como para anularlos. Por otro lado, también las creencias de los alumnos de sus conocimientos de idiomas pueden corresponderse equívocamente con la realidad, quizá debido a cierto deseo de autocomplacencia. No obstante, es significativo el hecho de que exista motivación para ello.

A la luz de los resultados, queda patente que ambos colectivos demandan acciones formativas lingüísticas y metodológicas, porque a pesar de encontrarnos en un ambiente universitario de formación, según los datos del Eurobarómetro publicados en 2006¹⁴, en España, el desconocimiento de otras lenguas aparte de la materna sigue siendo elevado, pues más de la mitad de la población (56%) reconoce esta situación. Como apunta Caballero (2008), todavía hay generaciones enteras que hacen suya la frase “He estudiado seis años de francés/inglés, pero soy incapaz de hablar tres palabras seguidas”.

Aunque la propuesta metodológica de AICLE es acorde a la metodología del proceso de Bolonia, es necesario clarificar conceptos sobre el papel que desempeña la lengua materna y extranjera, los criterios de corrección, el proceso de evaluación, etc. Se plantea pues, como necesario, continuar investigando sobre algunos aspectos cruciales para garantizar el buen funcionamiento de esta experiencia y que pueda consolidarla en el tiempo; si para profesorado y alumnado existe inquietud por mejorar aspectos relacionados con el uso de la lengua extranjera, puede ser necesario incluir algunos contenidos en el currículum tendentes a salvar estas deficiencias.

Es pertinente destacar de los resultados obtenidos el alto número de profesorado de nueva incorporación a la universidad que voluntariamente participa en el sondeo y que muestra interés. También es relevante conocer que el 34% de los profesores que responden al sondeo son Titulares de Universidad y de Escuela Universitaria, estando interesados el 14%. Respecto al grupo de Asociados y Sustitutos Interinos, del 44% participante, un 25% muestra interés. En cuanto a la posibilidad de hacerlo en un futuro más o menos cercano, el 11% es profesorado Titular, mientras que el 14% son Asociados y Sustitutos Interinos. Obviamente, el profesorado que se encuentra en su primer ciclo de actividad profesional suele ser más receptivo a nuevas iniciativas, y tienen más dominio del idioma gracias al disfrute de becas predoctorales de formación en el extranjero. Así, la negativa a participar en este proyecto entre los Titulares de Universidad es del 9%, mientras que entre los Asociados es del 6% (no siendo ninguno de los que se niegan a participar en el proyecto Sustituto Interino).

Por otro lado, un programa AICLE debe contribuir al desarrollo de las competencias de los alumnos tanto académicas como lingüísticas. Como ya se ha apuntado, algunas experiencias previas han indicado que los alumnos mejoran su competencia comunicativa pero no necesariamente la subcompetencia lingüística. En la muestra tanto profesores como alumnos expresan la necesidad de formación lingüística, y por el carácter diacrónico de un programa AICLE, dicha formación debería producirse al mismo tiempo que la académica. Como indican algunos profesores participantes en la muestra, el repertorio de aspectos a desarrollar es amplio: cómo solventar las dificultades de comunicación en la clase,

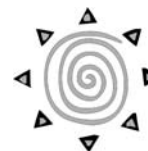
cómo afrontar las dificultades al tener que trabajar determinados contenidos científicos de las asignaturas en otro idioma (criterios de evaluación, proceso de corrección de trabajos de investigación, exámenes,...), equilibrio entre el uso de la lengua materna y la lengua extranjera, cómo motivar al alumnado, etc. Las experiencias previas –surgidas del análisis de programas de secciones bilingües en otros niveles educativos (Lorenzo, Casal y Moore, 2009)-, aportan datos en este sentido sobre el uso de la segunda lengua por profesores de asignaturas no lingüísticas, profesores de segundas lenguas y asistentes lingüísticos, y destacan los aspectos siguientes: Los profesores de asignaturas no lingüísticas usan más la L2 en la enseñanza explícita de contenidos curriculares: actividades, revisión y consolidación, y en menor grado en la introducción a los temas, un aspecto que aparece para ser compartido entre los profesores de contenido y los de L2. En general, los profesores de lenguas extranjeras prefieren usar más la L2 para la retroalimentación y evaluación que sus compañeros de contenido. El aspecto en el que menos se usa en clase la L2 es para clarificar y solucionar problemas, incluso en el caso de los asistentes lingüísticos que aunque maximizan el uso de la otra lengua, no la usan para esta situación. Los tres tipos de profesores (de contenido, de L2 y asistentes lingüísticos) tienden a usar la L2 en un contexto muy estructurado y con lenguaje formal, destacando los profesores de L2 con un 70% del tiempo de clase. También es una tendencia general el uso de la L2 para el mantenimiento de la clase y para proponer actividades, aunque los profesores de asignaturas no lingüísticas tienden a alternar más frecuentemente con la L1. La mayoría de las veces, la muestra consultada manifiesta que usan la L2 con errores la mitad del tiempo. En el apartado del uso informal de las conversaciones, es menos usada la L2 por los profesores de L2 y de contenido que por los asistentes lingüísticos. Si estos resultados son extrapolables al contexto universitario sólo puede determinarse mediante un plan de seguimiento del programa, pero a la luz de las experiencias anteriores y los resultados de este estudio es evidente que la existencia de un plan de formación lingüística y metodológica es necesaria.

Por último, no es sorprendente haber conocido que el idioma elegido por la mayoría de la muestra es inglés, ya que se considera lengua franca y es el idioma que la mayoría de alumnos ha cursado en etapas anteriores. El francés ocupa el segundo lugar, aunque a una distancia considerable del inglés. Es interesante observar que también la lengua italiana ha sido escogida por algunos profesores. Desde hace una década el mayor flujo bidireccional de movilidad estudiantil y de profesorado se ha producido entre España e Italia, sobre todo en las titulaciones de Educación. Así, ahora muchos profesores noveles tienen un nivel alto de competencia en dicha lengua, y muchos alumnos muestran interés por viajar y estudiar en Italia. A tenor de las recomendaciones de la Comisión Europea los europeos deberían saber dos lenguas aparte de la nativa, por lo que pensamos que un programa de plurilingüismo debe incluir al menos dos idiomas. Obviamente, ello supone que el plan de formación incluya una especial atención al idioma más desfavorecido, como podría ser el francés en nuestro caso.

Tanto profesores como alumnos indican que la destreza más desarrollada es la comprensión lectora, y la que menos la expresión oral. Por tanto, en las etapas iniciales de implantación sería aconsejable usar la L2 en tareas receptivas, como la lectura de textos académicos; mientras que la producción oral en L1, como la discusión de los contenidos de dichos textos en etapas posteriores. Así, progresivamente se irían incorporando tareas de producción que contuvieran más complejidad lingüística.

5. Conclusiones

En este artículo se ha planteado la siguiente pregunta: ¿Es realista implantar un programa de educación plurilingüe en Educación Superior en España? Para ello, como premisa inicial e indispensable se ha investigado si existe predisposición y



voluntariedad por parte del profesorado y alumnado, es decir, se ha estudiado si existen recursos humanos. Si bien a priori se han indicado las dificultades del contexto, como el bajo nivel de competencias del idioma y otras reticencias de tipo académico, como las dudas en el rendimiento académico de los alumnos por parte de los profesores, tras analizar los resultados se ha conocido que un número suficiente de profesorado (tanto titular como contratado) ha mostrado interés y está en condiciones favorables para poder participar en un programa AICLE. El contexto del estudio es la Facultad de Educación de la Universidad de Huelva (incluyendo Psicología) y por las características que se ofrecen pensamos que los resultados pueden ser extrapolables a otros contextos de Educación Superior en España.

También es positiva la predisposición del alumnado así como su nivel de competencia lingüística, según sus creencias. Tanto para profesores como para alumnos, la lengua inglesa es señalada como el principal medio de instrucción, seguida de la lengua francesa. Se ha señalado que la lengua italiana está adquiriendo cada vez más protagonismo debido al programa de movilidad Erasmus.

Los programas de plurilingüismo en Educación Superior en el EEES se encuentran en una fase incipiente, por lo que es necesario seguir aportando datos y experiencias para desarrollar los programas con la mayor calidad posible. Aspectos estructurales, metodológicos y personales deben ser planteados para la aplicación de los programas así como un programa de seguimiento. Pensamos que de los diversos modelos de enseñanza basada en contenidos que existen, por las circunstancias en las que se encuentra la universidad española, sería más favorable un modelo flexible en el que el contexto se adapta a los recursos humanos y no al contrario. El objetivo principal debe ser el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, y el desarrollo de competencia comunicativa en el idioma el objetivo secundario.

Notas

¹ http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/2._Declaracixn_de_Bolonia.pdf

² El Plan de fomento del plurilingüismo se lanzó en 2005 como un esfuerzo para adherirse a la política europea acerca del fomento del conocimiento de otras lenguas europeas.

³ Según datos de la red telemática Averroes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

⁴ Proyecto Tuning, elaborado en 2000 como complemento al proceso de Bolonia y a las Declaraciones de Lisboa para las universidades europeas y de América Latina.

⁵ El informe final del proyecto Tuning para Europa -Tuning Educational Structures in Europe-, se publicó en 2003.

⁶ Lamie, J. (2004): "Presenting a model of change". En: *Language teaching Research*, 8, 2. Sage publications, pp. 115-142.

⁷ Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 "Inglés como lengua extranjera: una estrategia para la competitividad."

⁸ Hugué, A., Lasagabaster, D. y Vila, I. (2008): "Bilingual education in Spain: the present and the future." En: Hornberguer, N. and Cummins, J. (eds.) (2008): *Encyclopedia on language and education*.

⁹ TIE - CLIL (Translanguage in Europe - Content and Language Integrated Learning). Página Web: www.tieclil.org

¹⁰ http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_es.htm

¹¹ http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_es.htm

¹² ENLU: European network for the promotion of language learning among all undergraduates. ENLU is one of seven projects selected in the frame of the European Commission's Call for proposals EAC/45/03, issued in preparation of the Action Plan Promoting language learning and linguistic diversity.

¹³ Comunicación de la Comisión - Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa {SEC(2005)518}. <http://eur-ex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52005DC0152:ES:NOT>

¹⁴ http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc137_es.htm

Referencias bibliográficas

AA.VV. (2003): Tuning educational structures in Europe. Bilbao: Universidad de Deusto.

Amengual, M., Juan, M. y Salazar, J. (eds.) (2006): Adquisición y enseñanza de lenguas en contextos plurilingües. Ensayos y propuestas aplicadas. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Baker, C. (1996): Foundations of bilingual education and bilingualism. Clevedon (USA): Multilingual Matters.

Barker, C. (2002): Making sense of cultural studies. Central problems and critical debates. London (UK): Sage.

Barker, C. (2003): Cultural studies. Theory and practice. London (UK): Sage.

Bloom, M. (2007): "Tensions in a non-traditional Spanish classroom". Language Teaching Research, 11, 1, pp. 85-102.

Caballero, M. G. (2008): "Las competencias bilingües como objetivo. Experiencias docentes". Cauce, Revista Internacional de Filología y su Didáctica, 31, pp. 89-101.

Caballos, M.G. (2006): "Del bilingüismo al plurilingüismo. Una política educativa de incentivación de las L2 en la Comunidad Andaluza. Teoría y realidad. En: Bruña, M. et al (eds.) (2006): Actas del Congreso «La cultura del otro: español en Francia y francés en España». Sevilla: APFUE/SHF/Dpto. Filología Francesa de la Universidad de Sevilla.

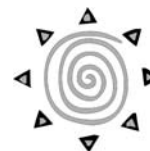
Coleman, J. (2006). "English-medium teaching in European Higher Education". Language Teaching, 39, pp. 1-14.

Consejo de Europa. (2005). 'Europeans and Languages', Special Eurobarometer 237, Wave 63.4, TNS Opinion & Social.

—, (2006). Europeans and their Languages, Special Eurobarometer 243, Wave 64.3, TNS Opinion & Social.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (2005): Plan de fomento del plurilingüismo. <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/>

Portada/1182945265640_wysiwyg_plan.pdf.

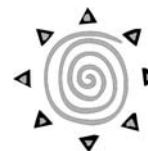


- Dafouz, E. y Núñez, B. (2009): CLIL in higher education: Devising a new learning landscape. En Dafouz, E. y Guerrini, M. C. (Eds): CLIL across educational levels. Madrid: Richmond Publishing.
- Dafouz, E., Nuñez, B. y Sancho, C. (2007): "Analysing stance in a CLIL university context: Non-native speaker use of personal pronouns and modal verbs". The International Journal of Bilingualism and Bilingual Education, 10, (5), pp. 647-662.
- EUROPEAN COMMISSION (2006): http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc137_es.htm
- (2008): http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_en.htm
- (2009): <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:01:ES:HTML>
- García Mata, J. (2008): "Algunas causas de la mala práctica docente en lenguas extranjeras". Porta Linguarum, 10, pp. 101-114.
- Hornberguer, N. and Cummins, J. (eds.) (2008): Encyclopedia on Language and Education. Springer: Bilingual Education.
- Lamie, J. (2004): "Presenting a model of change". Language Teaching Research, 8, 2, pp. 115-142.
- Lorenzo, F., Casal, S. y Moore, P. (2009): "The effects of content and language integrated learning in European education: key findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project". Applied Linguistics, 20, pp. 1-25.
- Marsh, D. (1994): Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua). París: University of Sorbonne.
- Marsh, D. (2000). Using languages to learn and learning to use languages. En D. Marsh y G. Langé (Eds.). Finland: University of Jyväskylä.
- Navés, T & Muñoz, C. (2000): "Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes". En Marsh, D., & Langé, G. (Eds.): Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.
- Marsh, D; Marsland, B. y Stenberg, K. (2001). Integrating competencies for working life. Universidad de Jyväskylä (Finlandia): UniCOM.
- Moyer, M. (2008): "Research as practice: linking theory, method and data". En Wei, L. y Moyer, M. (Eds.): The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing, pp. 18-31.
- Pérez-Vidal, C., Juan-Garau, M. y Bel, A. (eds.) (2008): A portrait of the Young in the new multilingual Spain. Clevedon, Tonawanda, North York: Multilingual Matters Ltd.
- Price, C. y Fonseca, M. C. (2007): "Uso del inglés en docencia universitaria: un proyecto de innovación institucional". En Fonseca, M. C. y Aguaded, J. I. (Eds.): Enseñar en la universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria. La Coruña: Netbiblo.
- Ramos, F. (2007a): "Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía". Revista Iberoamericana de Educación, 44, pp. 133-146.
- (2007b): "Opiniones de alumnos de un programa bilingüe andaluz sobre su programa y sobre el bilingüismo". Revista electrónica de investigación educativa, 9, 2, pp. 1-15.

- Titone, R. (1993): "Proyecto de investigación sobre el desarrollo de habilidades metalingüísticas". Heras, J. de las; Carbonero, P. y Torrejón, V. (Eds.) (1995): Actas del Congreso sobre enseñanza de la lengua en Andalucía. Huelva: Diputación Provincial de Huelva.
- Wei, L. (2008): "Research perspectives on bilingualism and multilingualism". En Wei, L. y Moyer, M. (Eds.): The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing, pp. 3-17.

Fernando David Rubio Alcalá es Doctor en Filología y Vicedecano de de Relaciones Exteriores y Plurilingüismo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva
Su correo postal es: Avenida Avd. Tres de Marzo, s/n
Correo electrónico: fernando.rubio@dfing.uhu.es
Teléfono: +34 959219135

Manuel Jesús Hermosín Mojeda es Licenciado en Psicopedagogía y Coordinador Erasmus de la Universidad de Huelva
Su correo postal es: Avenida Avd. Tres de Marzo, s/n
Correo electrónico: manuel.hermosin@dedu.uhu.es
Teléfono: +34 959219289



ANEXOS

CUESTIONARIO PARA PROFESORADO

NOMBRE: _____ DPTO.: _____

ÁREA DE CONOCIMIENTO: _____ CATEGORÍA PROF.: _____

Estimados/as compañeros/as, el presente cuestionario que os entrego tiene como finalidad conocer el nivel de uso de otros idiomas entre nosotros y detectar algunas necesidades de formación en este aspecto, para conocer la situación de cara a implantar un programa plurilingüe en nuestra Facultad.

Se prevé que para el curso 2010/11 se implante un grupo en el Grado de Educación Primaria (Inglés/Francés) y en cursos posteriores para Educación Infantil (Italiano) y Psicología (Inglés).

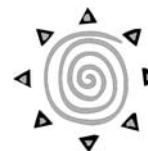
NOTA: Aclaramos que la enseñanza plurilingüe tendrá diversos modelos en función de los recursos humanos disponibles, de manera que no tiene por qué implantarse el 100% de la asignatura en otro idioma, sino por ejemplo, sólo el 50% de la misma, o trabajando los documentos en otro idioma y el resto de la clase en español, u organizando actividades en otros idiomas y el resto de la asignatura en español,

1. Si en la Facultad te ofrecieran la posibilidad de impartir una asignatura en otro idioma ¿participarías? SÍ NO QUIZÁ
2. Si la respuesta es SÍ ¿en qué idiomas?
INGLÉS FRANCÉS ITALIANO PORTUGUÉS
3. ¿Participas en el Proyecto de Materias ofertadas en Inglés de nuestra Universidad? SÍ NO
4. ¿Qué necesidades formativas crees que podrías tener para hacerlo/no hacerlo?
 - a. Cursos sobre el idioma
 - b. Metodología de la enseñanza en otros idiomas
 - c. OTRAS: _____
5. ¿Qué nivel de idioma crees que tienes?

| | | | | | | | | | |
|---------------------|-------------------|---------------------|------------|----------|----------------------|-------------------|---------------------|------------|----------|
| INGLÉS HABLADO | PRINCIPIAN- TE | PRE-INTER- MEDIO | INTERMEDIO | AVANZADO | FRANCÉS HABLADO | PRINCIPIAN- TE | PRE-INTER- MEDIO | INTERMEDIO | AVANZADO |
| INGLÉS ESCRITO | PRINCIPIAN- TE | PRE-INTER- MEDIO | INTERMEDIO | AVANZADO | FRANCÉS ESCRITO | PRINCIPIAN- TE | PRE-INTER- MEDIO | INTERMEDIO | AVANZADO |
| INGLÉS LEÍDO | PRINCIPIAN- TE | PRE-INTER- MEDIO | INTERMEDIO | AVANZADO | FRANCÉS LEÍDO | PRINCIPIAN- TE | PRE-INTER- MEDIO | INTERMEDIO | AVANZADO |
| ITALIANO HABLADO | PRINCIPIAN- TE | PRE-INTER- MEDIO | INTERMEDIO | AVANZADO | PORTUGUÉS HABLADO | PRINCIPIAN- TE | PRE-INTER- MEDIO | INTERMEDIO | AVANZADO |
| ITALIANO ESCRITO | PRINCIPIAN- TE | PRE-INTER- MEDIO | INTERMEDIO | AVANZADO | PORTUGUÉS ESCRITO | PRINCIPIAN- TE | PRE-INTER- MEDIO | INTERMEDIO | AVANZADO |
| ITALIANO LEÍDO | PRINCIPIAN- TE | PRE-INTER- MEDIO | INTERMEDIO | AVANZADO | PORTUGUÉS LEÍDO | PRINCIPIAN- TE | PRE-INTER- MEDIO | INTERMEDIO | AVANZADO |

6. ¿Habitualmente usas materiales en otros idiomas para la docencia/investigación? SÍ NO
7. El próximo curso se va a comenzar por la Titulación de Grado en E. Primaria (Inglés/Francés) ¿Cuál de las Asignaturas de Grado podrías impartir?

| CURSO | ASIGNATURAS | INGLÉS | FRANCÉS | CURSO | ASIGNATURAS | INGLÉS | FRANCÉS |
|-------|--|--------|---------|-------|--|--------|---------|
| | | | | | | | |
| 1º | Psicología del desarrollo | | | 1º | Organización de Centros educativos | | |
| | Fundamentos pedagógicos de la educación | | | | Ed. Física y su didáctica en la E. Primaria | | |
| | Lengua Española | | | | Literatura española | | |
| | Didáctica creación plástica y visual en EP | | | | Introducción a la E/A de la Matemática en EP | | |
| | Psicología de la educación | | | | Dibujo artístico en Educación Primaria | | |
| 2º | Didáctica y desarrollo curricular | | | 2º | Sociología de la familia y la escuela | | |
| | Bases psicológicas de la E. Especial | | | | Investigación e innovación educativa | | |
| | Música en la escuela | | | | Dca. Matemática EP: número y operaciones | | |
| | Familia y escuela | | | | Dca. De la Lengua oral y escrita en EP | | |
| | TICs aplicadas a la Educación Primaria | | | | OPTATIVA I (ver itinerarios) | | |
| | Atención a la diversidad y tutoría | | | | | | |
| 3º | Dca. Matemática EP: lenguaje matemático, magnitudes y medidas y tto. Información | | | 3º | Competencia verbal y técnicas para la enseñanza de la lengua y la literatura | | |
| | Didáctica de las CC Naturaleza I | | | | OPTATIVA III (ver itinerarios) | | |
| | Didáctica de las CC Sociales I | | | | OPTATIVA IV (ver itinerarios) | | |
| | OPTATIVA II (ver itinerarios) | | | | PRÁCTICUM I | | |
| 4º | Didáctica de las CC Naturaleza II | | | 4º | Dca. Matemática: Formas, figuras y propied. | | |
| | Didáctica de las CC Sociales II | | | | OPTATIVA V (ver itinerarios) | | |
| | Proyectos integrados para CM Social/Cult | | | | PRÁCTICUM II | | |
| | Proyectos integrados para CM Natural | | | | TRABAJO FIN DE GRADO | | |



| ITINERARIOS | ASIGNATURAS | INGLÉS | FRANCÉS |
|--------------------|---|--------|---------|
| EDUCACIÓN ESPECIAL | Necesidades Educativas del lenguaje oral y cognición | | |
| | Intervención psicoeducativa en niños con dificultades en psicomotricidad y lengua escrita | | |
| | Psicopatología infantil en el aula | | |
| | La inclusión educativa: estrategias didácticas y organizativas | | |
| | Refuerzo pedagógico a la diversidad del alumnado | | |
| EDUCACIÓN FÍSICA | Educación Física de base | | |
| | El juego y el deporte en Primaria | | |
| | Actividades físicas artístico-expresivas | | |
| | Actividad física y salud | | |
| | Didáctica de la Educación Física | | |
| EDUCACIÓN MUSICAL | Lenguaje musical en Primaria | | |
| | Didáctica de la Expresión Musical | | |
| | Tradiciones musicales del Mundo | | |
| | Cantar en la escuela | | |
| | Formación instrumental | | |

¡MUCHAS GRACIAS POR TU AMABLE COLABORACIÓN!

CUESTIONARIO PARA ALUMNADO

- ¿Qué otro idioma sabes? Inglés Francés Otro ¿Cuál? _____
- ¿Del idioma extranjero que mejor conoces qué nivel crees que tienes?
 - Hablado principiante pre-intermedio intermedio avanzado
 - Escrito principiante pre-intermedio intermedio avanzado
 - Leído principiante pre-intermedio intermedio avanzado
- ¿Has realizado alguna estancia en el extranjero? ____ ¿Dónde? _____
¿Por cuánto tiempo? _____
- ¿Qué objetivos tenías para realizar esta estancia?
 - Conocer otra cultura
 - Estudiar/perfeccionar el idioma
 - Turismo
- ¿Conoces los programas europeos de movilidad para estudiantes universitarios?
Sí No
- ¿Qué programas conoces? _____
- ¿Te has planteado la posibilidad de hacer parte de tus estudios en el extranjero en alguno de esos programas? Sí No

8. Si en la Facultad te hubiesen ofrecido la posibilidad de cursar tu carrera en una Sección Bilingüe ¿la hubieras escogido? Sí No
9. Si la respuesta es que no ¿Cuáles serían tus necesidades para poder afrontar este tipo de programa bilingüe?
- a. Mejorar mi nivel de otro idioma (gramática/vocabulario/pronunciación)
 - b. Clases prácticas de conversación
 - c. Mejorar mi vocabulario científico/técnico
 - d. Otros: _____