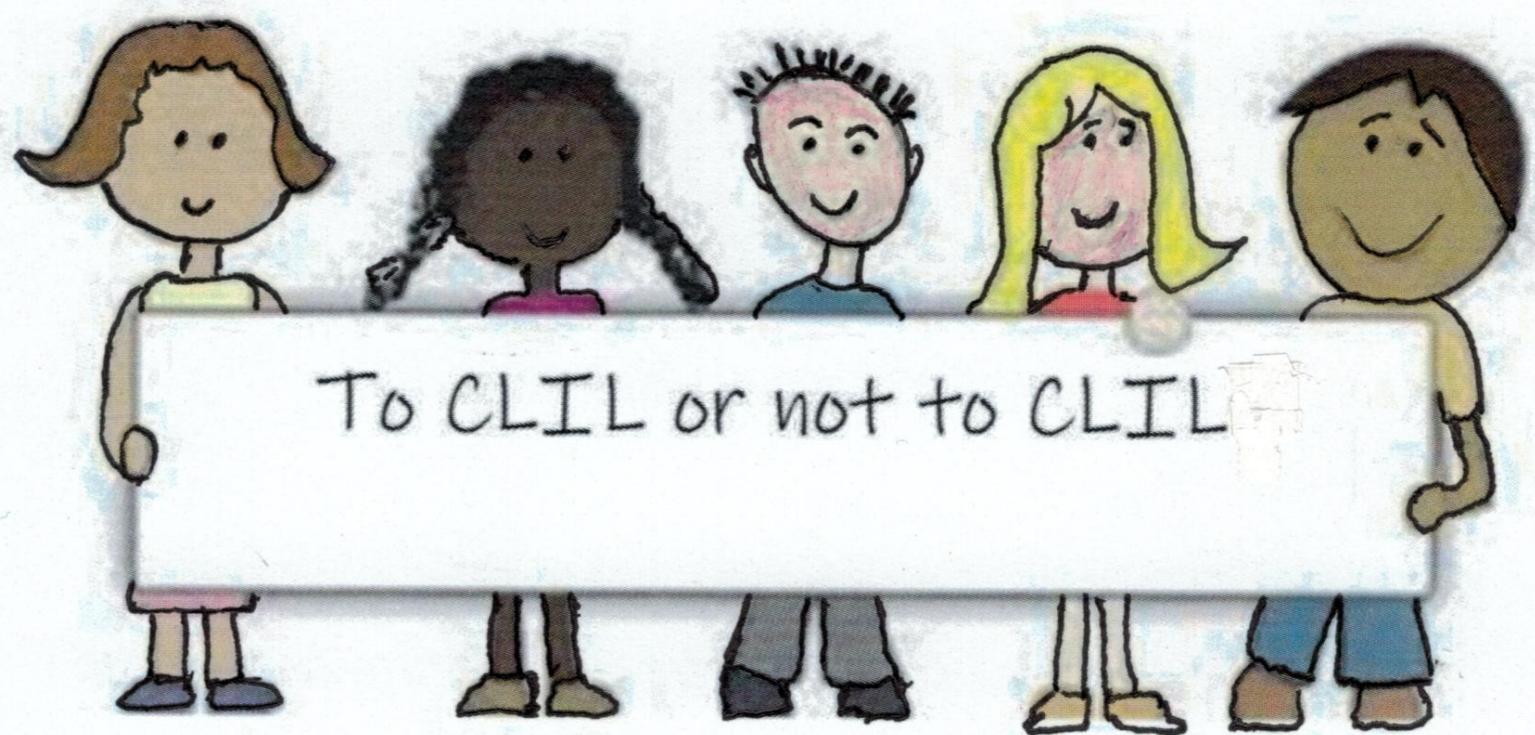


EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA BILINGÜE Y NO BILINGÜE: RENDIMIENTO Y PERCEPCIONES DEL ESTUDIANTADO



CONFERENCIA INAUGURAL
DANIEL MADRID FERNÁNDEZ





PRESENTA

DANIEL MADRID FERNÁNDEZ

Catedrático del Departamento de
Didáctica de la Lengua y la Literatura (Inglés)

Universidad de Granada

ORCID: oooo-ooo2-2198-7647

Grupo de Investigación: HUM1011
Didáctica de las lenguas extranjeras

**Noviembre
2021/2022**



INTRODUCCIÓN

Uno de los fenómenos más influyentes en la sociedad actual es la globalización, tanto en las relaciones comerciales como en el ámbito educativo (Stewart, 1996). En este contexto, el uso de las lenguas mayoritarias se ha convertido en una herramienta indispensable para la comunicación entre los pueblos y para el acceso al mercado del trabajo, sobre todo el inglés, que se ha impuesto como lingua franca (Seidlhofer, 2001).

Por otra parte, la Unión Europea, basándose en el carácter plurinacional y plurilingüístico que la caracteriza, también ha promovido la enseñanza de las lenguas. Todas estas circunstancias han contribuido a que las instituciones educativas también las implanten en casi todos los niveles educativos. Además, la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (Benito y Cruz, 2005) ha facilitado la equiparación de las titulaciones universitarias de la Unión Europea y la movilidad de profesores y estudiantes por todos los estados miembros. Todo esto también ha contribuido a incentivar el estudio de las lenguas y el desarrollo de programas bilingües en los centros educativos.

En los últimos años, se ha puesto un gran énfasis en la importancia de la internacionalización de los estudios “en casa”, es decir en el país donde residen los estudiantes para que desarrollen competencias lingüísticas, comunicativas, académicas y profesionales sin necesidad de desplazarse a los países en cuya lengua cursan sus estudios (Nilsson, 2003; Coleman, 2006; Escobar & Arnau, 2018).

Para denominar a estos programas que emplean el inglés como lengua de instrucción en el sector universitario se suele emplear el acrónimo EMI (English as a mean of instruction) (Dalton Puffer, 2011; Fortanet-Gómez, 2013; Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2013; Schmidt-Unterberger, 2018; Madrid & Julius, 2020a y 2020b), aunque el acrónimo genérico más conocido, sobre todo en educación primaria y secundaria, es AICLE en español y CLIL en inglés y se refieren al aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (Ruiz de Zarobe & Jiménez Catalán, 2009; Coyle, Hood, & Marsh, 2010; Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010; Dalton Puffer, 2011; Madrid, D. & Hughes, 2011; Pérez Cañado, 2012; Marsh, Pérez Cañado & Ráez Padilla, 2015).



Para Coleman (2006), además de esta adaptación al EEES, ha existido cierta mercantilización de las universidades, que han pasado de ser instituciones educativas de educación superior a ser, en cierto modo, marcas comerciales que buscan clientes para poder sobrevivir. Por eso, han promovido, cada vez con más fuerza, la implantación y el desarrollo de titulaciones bilingües o plurilingües (Ramos, 2013). Coleman (2006) ha identificado varios factores que han contribuido a promover el desarrollo de los programas de tipo CLIL/EMI en el contexto universitario europeo. Estos factores son:

La internacionalización

Como indicador de prestigio que permite incrementar las relaciones con universidades extranjeras y entidades europeas tanto por motivos investigadores como por motivos docentes.



Intercambio de alumnos

El aumento del intercambio de alumnos promoviendo el uso del inglés como lengua franca sin necesidad de que tengan que aprender las lenguas de los países a los que se desplazan.

Uso de materiales didácticos

El abundante uso de materiales didácticos en inglés, publicados por multinacionales de prestigio (e.g. Oxford University Press).

Movilidad laboral de los docentes

La movilidad laboral de los docentes, que incluye los desplazamientos del profesorado extranjero y las estancias para impartir clases o conferencias.

Mayores salidas profesionales

Se considera que el haber estudiado en el extranjero en una lengua extranjera conlleva una mejor preparación profesional y mayores salidas profesionales.

Los alumnos extranjeros

El negocio de los alumnos extranjeros, cuyos ingresos en concepto de matrícula suelen ser muy sustanciosos para las universidades y un centro tiene más posibilidades de recibirlas si ofrece docencia en inglés que si la ofrece solamente en la lengua local. De hecho, los programas de estudios con universidades americanas han ido aumentando en las universidades españolas con amplia oferta de cursos bilingües. Por ejemplo: la Universidad "Carlos III", con 1163 asignaturas en inglés y la Universidad de Barcelona con 315. Sin embargo, han disminuido (o desaparecido) en las universidades más tradicionales que ofrecen poca docencia bilingüe en inglés. La universidad de Granada, a pesar de su popularidad entre los estudiantes Erasmus, ofrece hasta la fecha solamente 85 asignaturas en inglés.

LAS TITULACIONES BILINGÜES EN LAS UNIVERSIDADES

A comienzos del siglo XXI, las universidades españolas y las del resto de Europa han comenzado a ofrecer titulaciones bilingües con el objetivo de fortalecer la internacionalización, alcanzar mejores niveles de competitividad y captar alumnos extranjeros (Ramos-García & Pavón, 2018). Wächter y Maiworm (2014, p. 16) investigaron la proliferación de programas bilingües en las universidades europeas y contabilizaron 8,089.

De acuerdo con el estudio de Ramos-García y Pavón (2018, p. 40), en España se ofrecen 292 grados bilingües, 39 de los cuales se imparten en inglés y, de los 63 dobles grados, 17 se ofrecen también en inglés. De todos ellos, el más popular es el de Business Administration and Management.

Dentro de este amplio panorama de titulaciones bilingües, se observa una gran diversidad y heterogeneidad en los cursos que se ofrecen, en los requisitos que se exige a los profesores que imparten los programas y en los criterios de admisión para los alumnos (Martín del Pozo, 2013; Fortanet-Gómez, 2013; Julius & Madrid, 2017).



"ONE LANGUAGE SETS YOU IN A CORRIDOR FOR LIFE. TWO LANGUAGES OPEN EVERY DOOR ALONG THE WAY." – FRANK SMITH

El objetivo de estos programas de internacionalización “en casa”, con el uso del inglés como lengua de instrucción, es ofrecer un entorno donde los estudiantes puedan mejorar su competencia lingüística y comunicativa en este idioma y las competencias generales, específicas y profesionales en cada materia del plan de estudios, de manera que mejoren las perspectivas futuras de trabajo en un espacio más internacional.

Varios estudios han demostrado los beneficios de las titulaciones bilingües en el sector universitario (Airey, 2011; Wilkinson, 2004; Smit & Dafouz, 2012) y los problemas que encuentran los estudiantes que siguen dichos programas (Escobar y Arnau, 2018; Madrid & Julius, 2020a). Como veremos en el estudio que vamos a presentar, entre los perjuicios que se han detectado se mencionan la superficialidad y falta de profundidad de las explicaciones del profesorado debido, a veces, a su falta de competencia lingüística con la lengua usada en la instrucción, un ritmo más lento en las clases y la impartición de un programa más reducido (Wilkinson, 2005; Yang, 2015; Arnau, Borrás-Comes & Escobar, 2018). A esto habría que añadir la falta de competencia lingüística de algunos alumnos para comprender las explicaciones de los profesores (Sert, 2008; Lo & Lo, 2014; Byun et al., 2011; Lin & He, 2019).

Los estudios que se centran en el rendimiento académico de los estudiantes EMI son escasos debido, en parte, a la dificultad que entraña comparar las calificaciones de diferentes instituciones o el tener acceso a las mismas. Entre los estudios que han abordado este tema, se encuentran Yang (2015), Dafouz y Camacho-Miñano (2016) y Escobar y Arnau (2018).

**“LEARNING ANOTHER LANGUAGE IS NOT ONLY
LEARNING DIFFERENT WORDS FOR THE SAME
THINGS, BUT LEARNING ANOTHER WAY TO THINK
ABOUT THINGS.” – FLORA LEWIS**

INVESTIGACIONES SOBRE LAS TITULACIONES BILINGÜES

La mayoría de los estudios sobre los programas bilingües se han centrado en el alumnado CLIL de primaria y secundaria. No obstante, en los últimos años, conforme han ido creciendo los programas EMI en las universidades, también se han ido estudiado sus características.

Por ejemplo, Toledo, Rubio y Hermosín (2012) estudiaron las creencias, el rendimiento académico y las actitudes de los alumnos universitarios principiantes del programa bilingüe de la Facultad de Educación de la Universidad de Huelva. Sus resultados demuestran que los alumnos valoran positivamente el haber optado por el programa EMI y sienten gran satisfacción por haber mejorado su nivel de inglés y su rendimiento académico. A pesar de que les ha supuesto gran esfuerzo y dedicación, el alumnado considera que ello ha redundado positivamente en su formación. Son conscientes de los beneficios que un plan plurilingüe les aporta, y sus creencias y actitudes respecto al proceso de aprendizaje son positivas.





Sierra y López Hernández (2015) han estudiado los programas CLIL en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y nos dan a conocer las fortalezas y debilidades de dichos programas desde la óptica de los profesores y alumnos afectados. Entre las fortalezas destacan la alta valoración del alumnado sobre las asignaturas impartidas en lengua inglesa en todos los cursos de los grados, la importancia de hacer el practicum en un centro CLIL y el hecho de hacer el trabajo de fin de grado (TFG) en lengua inglesa. Entre las debilidades, mencionan, sobre todo, la escasa formación del profesorado de las áreas no lingüísticas en metodología CLIL.

Jover, Fleta y González (2016) han estudiado el tipo de formación inicial que reciben, en las facultades de educación, los futuros maestros de CLIL y nos explican las razones por las que su formación es deficitaria (De la Maya y Luengo, 2015; Madrid Manrique & Madrid, 2014; Pérez Cañado, 2016a y 2016b) y las quejas del alumnado universitario de los programas EMI sobre la escasa formación del profesorado que imparte estas enseñanzas. En su estudio, enfatizan la precariedad de los programas EMI, que se han puesto en marcha a coste cero, es decir, con los recursos humanos disponibles y sin establecer un proceso de contratación de profesorado que tenga en cuenta la cualificación específica que debe tener un profesor de EMI: una licenciatura en la materia que imparte, un nivel de inglés C1 y formación metodológica adecuada en CLIL.

A la vista de la diversidad y heterogeneidad de los programas de tipo EMI que se ofrecen en el panorama español y europeo, creemos que es necesario estudiar las características de dichos programas y del alumnado que se matricula en ellos, el efecto que ejercen sobre el estudiantado y las percepciones de los alumnos sobre sus fortalezas y debilidades, con el objetivo de ir unificando y aplicando acciones de mejora que puedan contribuir a su mejor funcionamiento. Ese es el objetivo general del estudio que presentamos a continuación.

CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO

Este trabajo es un estudio descriptivo sobre el rendimiento del alumnado del grado en Educación Primaria bilingüe y no bilingüe (Madrid y Julius, 2020b) y su percepción sobre el funcionamiento de dichas titulaciones (Madrid y Julius, 2020a). En síntesis, nos proponemos dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

Preguntas

- ¿Por qué razones eligieron algunos estudiantes la titulación bilingüe?
- ¿Quién obtiene mayor rendimiento académico: el alumnado del grado bilingüe o el no bilingüe?
- ¿Aprenden los alumnos más y mejor en las clases que reciben en la L1 (español) o en la L2 (inglés)?
- ¿Quiénes muestran mayor grado de satisfacción con la titulación que están cursando?
- ¿Qué problemas se les plantea cuando siguen un programa de enseñanza en una segunda lengua (inglés)?
- ¿Cuáles son los puntos débiles de la titulación que cursan?
- ¿Qué acciones de mejora proponen para aumentar su calidad?

Los resultados obtenidos sobre las preguntas de investigación anteriores nos permitirán saber, entre otras cosas, si las dudas de algunos profesionales sobre lo que aprenden los alumnos que estudian en una lengua extranjera están justificadas y conocer si realmente la formación del alumnado de los programas bilingües es mejor, peor o prácticamente igual que la del alumnado de la titulación no bilingüe.

1057 ESTUDIANTES de la facultad de Ciencias de la Educación de la UGR

630 Estudiantes
Titulación
Monolingüe

202 Chicas
428 Chicos

427 Estudiantes
Titulación Bilingüe

85 Chicos
342 Chicas

Los datos se obtuvieron entre los años 2016 y 2019



Tabla 1. Relación de asignaturas y número de alumnos que facilitaron sus calificaciones (Madrid y Julius, 2020b, p. 28).

ASIGNATURA	No BILINGÜES	BILINGÜES
A1. Psicología del desarrollo	174	222
A2. Sociología de la educación	175	223
A3. Matemáticas	173	221
A4. Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales	176	222
A5. Sociología de la educación	142	181
A6. Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza	140	186
A7. Dificultades de Aprendizaje	61	62
A8. Recursos didácticos y tecnológicos (Primaria)	70	66
A9. Organización de centros educativos	69	67
A10. Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas	67	66
A11. Didáctica de la Lengua Extranjera	64	65
A12. Atención a la diversidad	68	66
A13. Acción Tutorial	29	31
A14. Diseño curricular en Matemáticas	29	32
A15. Educación Musical	30	31
A16. Enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera (Inglés)	74	44
A17. Cultura anglo-americana	127	40
A18. Competencia comunicativa en Inglés	127	65
A19. Didáctica de la ficcionalidad	106	41

Contexto institucional

En el contexto donde se ha desarrollado la investigación - la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Granada- el profesorado que imparte las materias del grupo bilingüe en inglés pone más énfasis en los aspectos de contenido relacionados con su materia que en los aspectos lingüísticos del inglés, los cuales se aprenden, en parte, a través de la asignatura Idioma extranjero y su didáctica (Inglés) y se refuerzan de manera implícita y como resultado del uso y de la práctica intensiva que se realiza en las clases de EMI. El objetivo principal de la Facultad, con esta propuesta, es ofrecer a los graduados de Primaria una formación que dé respuesta a una demanda social de conocimientos de lenguas extranjeras que permita una mayor competitividad y movilidad de los egresados en un mundo cada más globalizado y donde el conocimiento de lenguas suele ser requisito indispensable (Madrid-Manrique & Madrid, 2014).





Los datos se obtuvieron mediante la aplicación del cuestionario del Apéndice. Las calificaciones obtenidas en las 19 asignaturas fueron proporcionadas por los mismos estudiantes, en clase, consultando su expediente académico con el móvil. Las 19 asignaturas que hemos analizado se ofrecen en lengua inglesa en la titulación bilingüe y en español en la titulación no bilingüe. Aunque el profesorado de estas asignaturas es diferente, se aplica la misma guía docente tanto en las asignaturas impartidas en inglés como en las impartidas en español, con los mismos objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Para poder interpretar adecuadamente el rendimiento del alumnado y los resultados obtenidos en cada asignatura, conviene aclarar el concepto de “rendimiento académico” y cómo se ha medido en este estudio. Aunque en varias investigaciones este constructo se mide exclusivamente con un test o con un ensayo, en este trabajo hemos tomado en consideración las notas finales de los alumnos. Esas calificaciones incluyen 1) los resultados de los exámenes aplicados por el profesorado, que suelen aportar un 50-60% de la nota final y 2) las calificaciones de los seminarios, que incluyen la asistencia y participación en la realización de actividades prácticas relacionadas con los contenidos del temario. Estas puntuaciones aportan el 40-50% restante de la nota final que obtiene el alumnado.

Análisis de datos y cálculos estadísticos

El análisis de datos y los cálculos estadísticos que hemos efectuado han sido llevados a cabo con el programa de estadística SPSS 20. Hemos calculado los estadísticos descriptivos básicos (media y desviación típica) y posteriormente hemos comprobado si hay diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado. Para ello, hemos aplicado la T de Student o el test U de Mann Whitney, según sean las distribuciones de las puntuaciones paramétricas o no paramétricas, con un nivel de significación, $p \leq 0,05$ o sea, del 95%. Para comprobar el grado de significación estadística, se ha calculado también el tamaño del efecto mediante la d de Cohen.

Tras esta breve presentación de la metodología de investigación, pasamos a dar a conocer los resultados que hemos obtenido y su interpretación.



RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Razones por las que el alumnado elige el grado bilingüe

Los alumnos expresan cierta variedad de razones por las que han elegido la titulación bilingüe, que podrían resumirse en las categorías siguientes (Madrid y Julius, 2020a, p. 86):

- 
- 1) Conseguir un mejor trabajo. El 61% ha elegido la titulación bilingüe porque cree que el programa EMI les ayudará a tener mejores opciones profesionales y conseguir un buen trabajo en el futuro. Es decir, el alumnado tiene una motivación claramente instrumental.
 - 2) Amor a las lenguas. El 13,47% reconoce su afición al estudio de las lenguas. Ese motivo, con frecuencia, va acompañado también de una motivación instrumental.
 - 3) Complemento formativo. Para el 10,76%, el hacer los estudios en otra lengua es un complemento formativo muy atractivo, ya que el estudio de las lenguas abre puertas hoy en día y tiene ventajas que también se reflejan en las buenas salidas profesionales.
 - 4) Reconocimiento social. Para el 13,20%, una titulación universitaria en inglés tiene prestigio social y además abre puertas en el futuro laboral.

Rendimiento del alumnado bilingüe y no bilingüe

Los valores medios de las calificaciones de los estudiantes en las 19 asignaturas estudiadas figuran en la tabla 2. Se puede observar que, en todos los casos, estos valores son altos y llegan al notable o lo sobrepasan.



Tabla 2. Valores medios y desviación estándar relativos a las 19 asignaturas analizadas (Madrid y Julius, 2020b, p. 30).

ASIGNATURAS	NO BILINGÜES		BILINGÜES	
	M	DT.	M	DT.
A1. Psicología del desarrollo	7,17	1,24	7,18	,96
A2. Sociología de la educación	7,74	1,33	7,89	1,35
A3. Matemáticas	6,89	1,51	6,55	1,54
A4. Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales	7,87	1,07	7,96	1,12
A5. Psicología de la educación	7,33	1,13	7,81	1,08
A6. Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza	7,46	1,32	7,82	1,17
A7. Dificultades de Aprendizaje	7,86	0,95	7,03	,87
A8. Recursos didácticos y tecnológicos (Primaria)	8,05	1,04	8,27	,97
A9. Organización de centros educativos	7,30	1,61	7,47	1,20
A10. Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas	7,06	1,08	7,48	,99
A11. Didáctica de la Lengua Extranjera	7,60	1,23	7,46	,99
A12 Atención a la diversidad	7,79	1,39	8,04	1,07
A13. Acción Tutorial	7,80	1,33	8,82	1,67
A14. Diseño curricular en Matemáticas	7,44	1,37	9,00	,98
A15. Educación Musical	8,40	1,28	8,62	1,22
A16. Enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera (Inglés)	7,98	,98	8,57	1,07
A17. Cultura anglo-americana	6,89	1,58	8,39	1,59
A18. Competencia comunicativa en Inglés	6,73	1,69	7,93	1,31
A19. Didáctica de la ficcionalidad	7,03	1,88	8,53	1,14

Diferencias significativas en el rendimiento del alumnado bilingüe y no bilingüe

Hemos comprobado si las diferencias entre los dos colectivos son significativas y, en caso de que lo sean, qué grado de significación existe de acuerdo con el tamaño del efecto expresado a través de los valores de la “d” de Cohen.

La comparación de las medias de los dos colectivos nos muestra que no existen diferencias significativas entre los bilingües y no bilingües en 8 asignaturas (A1, A2, A4, A8, A9, A11, A12 y A15). Esta similitud en el rendimiento de ambos colectivos ha sido testimoniada en otras investigaciones (e.g. Arnau, Borrás-Comes & Escobar, 2018).

Hemos encontrado diferencias significativas en dos materias, que son: A3. Matemáticas y A7. Dificultades del aprendizaje , a favor de los no bilingües. Los valores de la “d” de Cohen, incluidos en la tabla 4, nos indican que dichas diferencias, a favor de los no bilingües, son muy pequeñas en Matemáticas ($d= 0,22$) y bastante altas en Dificultades de aprendizaje ($d=0,91$).

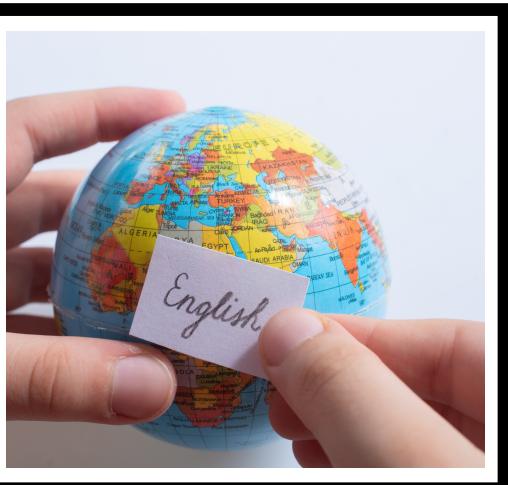
Tabla 3. Diferencias significativas entre el rendimiento de bilingües y no bilingües (Madrid y Julius, 2020b, p. 33)

ASIGNATURAS	Z	SIG.	D COHEN	A FAVOR DE
A3. Matemáticas	-2,04	,04	0,22	No bilingües
A5. Psicología de la educación	-3,89	,00	-0,43	Bilingües
A6. Didáctica: teoría y práctica	-2,98	,00	-0,28	Bilingües
A7. Dificultades de aprendizaje	-4,77	,00	0,91	No bilingües
A10. Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas	-2,54	,01	-0,40	Bilingües
A13. Acción tutorial	-2,80	,00	-0,67	Bilingües
A14. Diseño curricular en Matemáticas	-4,59	,00	-1,30	Bilingües
A16. Enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera (Inglés)	-3,47	,00	-0,57	Bilingües
A17. Cultura angloamericana	-5,58	,00	-0,94	Bilingües
A18. Competencia comunicativa (Inglés)	-5,03	,00	-0,79	Bilingües
A19. Enseñanza de la ficcionalidad	-4,71	,00	-0,96	Bilingües

En las 9 asignaturas restantes (A5, A6, A10, A13, A14, A16, A17, A18 y A19) -las cuatro últimas pertenecientes al itinerario de especialidad de Lengua Extranjera (Inglés)- los estudiantes de la titulación bilingüe obtuvieron un rendimiento académico significativamente mayor que los no bilingües, a pesar del reto que supone hacer una carrera en una lengua no materna. Estas 4 asignaturas (A16-A19) son materias del itinerario de la especialidad de inglés, se imparten en inglés y los contenidos son específicos de lengua inglesa y su didáctica. Por eso, los alumnos que se matriculan en ellas, en el curso cuarto de la carrera, si ya traen consigo un alto nivel de inglés adquirido a través del estudio de las asignaturas cursadas en inglés en la titulación bilingüe, tienen más ventaja para conseguir un rendimiento académico alto que aquellos que realizaron los estudios de esas asignaturas en español (Airey, 2011; Smith, 2004; Unterberger, 2012). Por tanto, es obvio que estas diferencias sean significativas y a favor del colectivo bilingüe.

Lo que no es tan evidente es el mayor rendimiento académico del alumnado de la titulación bilingüe en las otras cinco asignaturas (A5, A6, A10, A13 y A14), dado que las estudiaron en una segunda lengua, mientras que los non-bilingües las estudiaron en su lengua materna. Esta superioridad de los bilingües sobre los no bilingües echa por tierra las opiniones de los escépticos que hablan del efecto pernicioso de la educación bilingüe y la de aquellos que hasta llegan a pensar que el alumnado aprende menos cuando estudia en una lengua que no domina en el mismo grado que la lengua materna (véase: Flowerdew, Miller & Li, 2000; Gerber, Englebrecht, Harding & Rogan, 2005; Wilkinson, 2005).

¿Aprenden los alumnos más cuando estudian en la L1 que cuando lo hacen en la L2?



Como hemos dicho, hay profesores que desconfían de los resultados de los programas bilingües y creen que los alumnos aprenden menos que si recibieran las clases en español. De hecho, en este estudio (Madrid y Julius, 2020a), en torno a la mitad del alumnado, un 51,49%, reconoce que aprende más en las clases que se imparten en la lengua materna (español) que en las clases impartidas en inglés.

Este hecho se contrarresta con la opinión de casi la tercera parte del alumnado (27%) que piensa que no hay diferencia y que aprende igual en las clases impartidas en español que en las impartidas en inglés. Un 12,27% reconoce que el hecho de aprender más o menos los contenidos de las materias que se imparten en lengua inglesa depende fundamentalmente de la metodología del profesor, de su capacidad de hacer inteligible el input que se ofrece en clase y de adaptarlo al nivel lingüístico de los alumnos (Krashen, 1985).

A pesar de estas diferencias en las percepciones de los estudiantes, el número de alumnos que superan satisfactoriamente las asignaturas impartidas en inglés es similar al que las cursan en español: en torno al 80%. Es decir, a pesar de las dificultades percibidas, el rendimiento de ambos colectivos es similar.

En el estudio de Johnson (2012), que recoge las apreciaciones de cinco profesores sobre esta cuestión, la mayoría de los instructores piensan que es posible que el alumnado aprenda igual en ambas lenguas siempre que su nivel de L2 sea el adecuado, dado que lo que se aprende en la L1 se transfiere a la L2 y viceversa (Cummins, 1991). Para que este fenómeno se produzca es necesario aplicar una metodología adecuada. Entre las características fundamentales de esa metodología resalta el hecho de que sea activa y participativa, centrada en el alumno y no en el profesor, individualizada y ajustada a las necesidades del alumnado, donde el profesor actúe como mediador del aprendizaje y se fomente el trabajo cooperativo. También es fundamental el apoyo visual y el suministro de un input multimodal, el tener en cuenta los diferentes estilos cognitivos del alumnado y sus inteligencias múltiples, y aplicar instrumentos de evaluación ajustados a las capacidades expresivas del alumnado.

Grado de satisfacción del alumnado

En relación al grado de satisfacción del alumnado hacia la titulación que está cursando, los resultados demuestran que es alta en ambos colectivos: $m=3,81$ y $SD=0,80$ en los no bilingües y $m=3,73$ y $SD=0,75$ en los bilingües (Madrid y Julius, 2020b). Esas diferencias no son estadísticamente significativas.



Este alto grado de satisfacción también se confirma en el estudio de Sierra y López Hernández (2015), donde un 73% de los alumnos afirma sentirse satisfecho con la formación recibida en la modalidad bilingüe y en el de Toledo, Rubio & Hemosín (2012, p. 221), donde la gran mayoría se sienten muy satisfechos, incluso aquellos alumnos que se matricularon por error en el programa EMI.

Razones del alumnado que explican su grado de satisfacción e insatisfacción con la titulación

Este nivel de satisfacción correlaciona con el nivel de conocimiento de idioma. Es decir, a mayor nivel de idioma, mayor satisfacción en el programa. No obstante, el factor de mayor relevancia en el nivel de satisfacción no es el nivel lingüístico sino la actitud y la motivación del alumno hacia el programa bilingüe (Madrid & Roa, 2018), pues hay alumnos con un nivel lingüístico discreto que expresan un índice altísimo de satisfacción en el programa (Ortega, Hughes & Madrid, 2018).

El colectivo de los no bilingües se muestra menos crítico que el de los bilingües a la hora de justificar y dar las razones que explican su grado de satisfacción hacia la titulación que están cursando.



La mayoría se muestran satisfechos con la titulación que están estudiando porque les gusta, tienen vocación y aman la enseñanza, les encantan los niños y desean trabajar en la escuela. Algunos consideran el desarrollo de esta actividad como uno de sus sueños. No obstante, también expresaron algunas críticas.

Una parte muy considerable del alumnado considera que el enfoque de muchas asignaturas de la titulación no es el adecuado y no está bien orientado, porque se pone demasiado énfasis en la teoría y se le presta muy poca atención a los aspectos prácticos. Consideran que no se les prepara adecuadamente para la docencia en las escuelas, no se les enseña lo que necesitan, y consideran inútiles una buena parte de las asignaturas, ya que piensan que lo que se les imparte no les sirve para ejercer la docencia en el futuro.



Además, algunos se quejan de que la metodología que sigue el profesorado y su forma de dar las clases no es la más adecuada. Un alumno lo expresa así: "para estar dos horas viendo a alguien leer una pantalla, me quedo en casa y la leo yo". Para algunos, la docencia que se les da es "monótona y aburrida" y "no se corresponde con una enseñanza moderna e innovadora". Incluso se quejan de que varios profesores no son consecuentes con lo que enseñan y no lo practican en sus clases. También detectan cierto grado de desmotivación y desinterés en el profesorado a la hora de impartir sus clases.

El alumnado del grado bilingüe es más crítico con su titulación y el tipo de clases que recibe. Entre los puntos fuertes sobre los que muestran un alto grado de satisfacción, destacan su vocación, el hecho de que la han elegido porque les gusta, tenían interés en estos estudios y los querían cursar. En segundo lugar, destacan las ventajas de este grado porque contribuye a mejorar su competencia con la lengua inglesa y creen que el dominio del inglés les abrirá muchas puertas y les ayudará a encontrar un buen trabajo en el futuro (Madrid y Julius, 2020b).



No obstante, mencionan varios aspectos que necesitan mejorar. La mayor debilidad de la titulación la encuentran en la atención excesiva que recibe la teoría en detrimento de la práctica. No les gusta el enfoque de muchas asignaturas porque son muy teóricas y descuidan o ignoran el enfoque didáctico y las actividades prácticas relacionadas con la docencia de dicha asignatura en las escuelas. En realidad, lo que quieren los alumnos es que se les enseñe a enseñar de forma atractiva, innovadora y creativa. Varios comentarios reivindican esta idea:

"Las prácticas deberían ser prácticas reales relacionadas con la escuela y no trabajos sobre la teoría"; "Nos ofrecen mucha teoría pero muy pocas prácticas"; "Con frecuencia las clases que nos dan no son útiles para nuestra profesión"

Además, varios alumnos denuncian que algunos profesores están desmotivados, son aburridos y monótonos, y no tienen nivel suficiente de inglés para impartir docencia en inglés. Otra reivindicación muy frecuente es que se les reconozca la titulación bilingüe que están cursando y se diferencie oficialmente del grado monolingüe que cursan los demás. En la actualidad, sus estudios figuran simplemente como un suplemento al título pero no es un título de grado bilingüe.

Problemas del alumnado del grado bilingüe en clase

Hay profesores que piensan que una buena parte de los alumnos que siguen las titulaciones bilingües no tienen una preparación lingüística adecuada para seguir esos estudios. De hecho, el 18% de los matriculados no tienen ninguna acreditación lingüística y su nivel oscila entre el A2 y el B1 del Marco Común Europeo. Sin embargo, un 24,55% confiesa que, en general, no tiene problemas de ningún tipo en clase. El 75,45% restante admite que, de vez en cuando, tiene algunas dificultades (Madrid y Julius, 2020a).

Los problemas más frecuentes se producen en los procesos de comprensión oral de las explicaciones que imparte el profesorado (37,72%), sobre todo en las primeras semanas de clase, y también en la comprensión del vocabulario específico de cada asignatura (17%). Este porcentaje desciende en el estudio de Toledo, Rubio y Hermosín (2012) donde solo el 20,5% encontró problemas cuando se trataba específicamente de contenidos de la asignatura. De todas formas, a partir del primer trimestre, el alumnado va superando las dificultades de comprensión y sigue las clases con normalidad. El 5,38% del alumnado manifestó que tenía algunos problemas de expresión oral a la hora de participar en clase y de hacer exposiciones orales y el 6,5% reconoció algunas dificultades a la hora de estudiar la materia de las asignaturas. Un reducido porcentaje (2%) señaló algunos problemas en las actividades de expresión escrita, a la hora de comunicarse con los profesores y de entenderlos (3%), sobre todo con aquellos profesores que tenían un nivel bajo de inglés (Madrid y Julius, 2020a).



ALGUNOS PUNTOS DÉBILES DE LAS DOS TITULACIONES



Finalmente, hemos encontrado otros comentarios que se mencionan con menos frecuencia pero que no por eso son menos importantes (Madrid y Julius, 2020a). Nos referimos a los siguientes:

- A veces, los seminarios no tienen mucha relación con las clases teóricas.
- Las clases tendrían que ser más dinámicas, participativas y motivadoras.
- Los programas están sobrecargados.
- Los profesores exigen en la titulación bilingüe más que en la no-bilingüe.
- Nos hablan en clase de unas metodologías que los profesores no aplican en sus asignaturas.
- Algunos profesores del programa EMI deberían ser nativos de habla inglesa.
- Falta más y mejor “scaffolding” (andamiaje) en las asignaturas impartidas en inglés.
- El profesorado está más centrado en su investigación que en la calidad de la docencia que imparte.



ALGUNAS ACCIONES DE MEJORA PARA LA TITULACIÓN BILINGÜE

Aunque una buena parte del alumnado (36 %) no propone acciones de mejora y se conforma con lo que se le ofrece, la mayoría (64%) sugieren varias ideas para mejorar la titulación. Entre las sugerencias de los alumnos para un mejor funcionamiento de la titulación bilingüe, destacan las siguientes:

- Que la titulación tenga reconocimiento oficial como tal y no se limite a ser un suplemento del título.
- La necesidad de mejorar la competencia lingüística del profesorado que imparte estas enseñanzas (Johnson, 2012; Pérez Cañado 2016a, 2016b, 2016c; Martín, Hughes & Madrid, 2018).

También reivindican:

- La necesidad de apoyo al alumnado con dificultades para expresar sus ideas en una lengua extranjera.
- Aumentar el número de asignaturas impartidas en inglés en el plan de estudios de la titulación bilingüe.
- Organizar las clases en función de, y de acuerdo con, los niveles lingüísticos de los estudiantes, adaptando el input a su nivel lingüístico.

Finalmente, se mencionan otras acciones de mejora pero con un porcentaje de frecuencia mucho menor:

- Que el profesorado no exija más en esta titulación que en la no bilingüe,
- Contratar a profesores nativos de lengua inglesa para incorporarlos al programa EMI (Lasagabaster & Sierra, 2002; Madrid & Pérez Cañado, 2004).
- Que el profesorado ponga más énfasis en los contenidos que son más difíciles de entender por parte del alumnado.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

En este trabajo hemos explorado el rendimiento académico del alumnado del Grado en Educación Primaria bilingüe y no bilingüe y sus percepciones sobre la titulación que están cursando. Los resultados obtenidos nos permiten concluir lo siguiente:

- El programa bilingüe goza de una gran demanda que, de momento, no puede ser atendida por la universidad porque no tiene profesorado suficiente para aumentar su matrícula.
- No se puede afirmar que los estudiantes del programa bilingüe aprenden y rinden menos que los que cursan las asignaturas en su lengua materna, dado que las diferencias encontradas entre ambos colectivos apenas son significativas. De hecho, con frecuencia ocurre precisamente lo contrario: que los estudiantes EMI consiguen mejores resultados que los no bilingües. Por tanto, la apropiación de contenidos de las diversas asignaturas no se ve afectada por la lengua empleada en su instrucción.



- En torno al 75% han elegido lo que llamamos “titulación bilingüe” porque les gusta el inglés y consideran que con estos estudios tendrán mejores opciones a la hora de encontrar un buen trabajo.
- En torno al 25% del alumnado no tiene problemas de ningún tipo a la hora de seguir las clases en inglés y de realizar las actividades de las diferentes asignaturas, pero el 75% restante encuentra algunas dificultades a la hora de comprender oralmente las explicaciones del profesorado y el vocabulario técnico de las asignaturas, a la hora de expresarse oralmente y de estudiar la materia para los exámenes. Estas dificultades suelen ocurrir durante el primer trimestre, pero después van disminuyendo considerablemente.
- Casi la mitad del alumnado encuestado piensa que aprende más y mejor cuando las clases tienen lugar en la lengua materna (español) y un 27% no ve diferencia alguna entre las clases que se imparten en español o inglés, porque aprenden más o menos igual. El factor clave no es la lengua usada en la instrucción sino la metodología empleada por el profesor y su capacidad para adaptar el *input* al nivel lingüístico del alumnado que recibe las enseñanzas. Es interesante destacar que el rendimiento final del alumnado de la titulación bilingüe y no bilingüe es similar: en los dos casos, en torno al 80% del alumnado supera las evaluaciones.
- En torno al 70% del alumnado está satisfecho con el programa EMI que está cursando. Aunque dicho nivel de satisfacción correlaciona con el nivel de idioma del alumnado, el factor clave del nivel de satisfacción no es siempre el grado de competencia lingüística, sino la motivación y el compromiso con el programa bilingüe.
- En relación a la metodología que emplea el profesorado en las facultades, los alumnos siguen quejándose del enfoque excesivamente teórico de las asignaturas, de la falta de actividades prácticas, y de la irrelevancia de algunas materias para sus intereses y necesidades profesionales (Madrid, 2003).



Entre las acciones de mejora que proponen para mejorar la calidad del programa bilingüe, figuran la necesidad de darle reconocimiento oficial a la titulación y que no sea simplemente un suplemento al título, un mayor apoyo al alumnado con dificultades de aprendizaje, aumentar el número de asignaturas de inglés del plan de estudios e incorporar a profesores nativos de lengua inglesa en el programa.

Esperamos que este estudio haya contribuido a conocer mejor el rendimiento del alumnado del grado bilingüe y no bilingüe de Magisterio así como sus percepciones sobre su funcionamiento. Las debilidades y fortalezas detectadas y las acciones de mejora que propone el alumnado pueden ser muy útiles para tenerlas en cuenta y mejorar la calidad de los programas EMI en nuestra facultad y en otras instituciones.

Por otra parte, creemos que los resultados del presente trabajo demuestran que los grados bilingües suponen una gran oportunidad para los estudiantes de educación superior, ya que les ofrecen la posibilidad de mejorar su competencia en otras lenguas y, al mismo tiempo, aprender los contenidos de las asignaturas y desarrollar competencias profesionales consiguiendo los mismos estándares que los alumnos que cursan los estudios en la L1 y sin que disminuya su formación especializada. Por tanto, vale la pena promocionar el bilingüismo (o multilingüismo) en todas las titulaciones universitarias.



REFERENCIAS

"Those who know nothing of foreign languages know nothing of their own."
– Johann Wolfgang Von Goethe

Airey, J. (2011). Talking about Teaching in English: Swedish University Lecturers' Experiences of Changing Teaching Language. *Ibérica*, 22, 35-54.

Arnau, L., Borrás-Comes, J. & Escobar, C. (2018). Rendimiento académico y estudios universitarios con docencia en inglés (DUI): el caso del grado de educación primaria de la UAB. En C. Escobar & L. Arnau, (Eds.), *Los retos de la internacionalización de los grados universitarios en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 135-146). Madrid: Síntesis.

Benito, A. & Cruz, A. (Coord.) (2005). *Nuevas Claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Byun, K., Chu. H., Kim, M., Park, I., Kim, S. & Jung, J. (2011). English-medium Teaching in Korean Higher Education: Policy Debates and Reality. *High Education*, 62, 4, 431-449.

Coleman, J. (2006). English-Medium Teaching in European Higher Education. *Language Teaching*, 39, 1-14.

Coyle, D. Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second language proficiency in bilingual children. En E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge: Cambridge University Press.

Dafouz, E. & Camacho-Miñano, M. M. (2016). Exploring the impact of English-medium Instruction on University Student Academic Achievement: the case of accounting. *English for Specific Purposes*, 44, 57-6.

Dafouz, E. & Núñez, B. (2009). CLIL in higher education: devising a new learning landscape. En E. Dafouz & M. Guerrini (Eds.). *CLIL across education levels: opportunities for all* (pp. 101-113). Madrid: Richmond Publishing.



- Dafouz, E., Nuñez, B., Sancho, C., & Foran, D. (2007). Integrating CLIL at the tertiary level: Teachers' and students' reactions. En D. Wolff & D. Marsh (Eds.), Content and Language Integrated Learning in Europe: Converging and Diverging Goals (pp. 91-102). Frankfurt: Peter Lang.
- Dafouz-Milne, E. & Smit, U. (2016). Towards a Dynamic Conceptual Framework for English-medium Education in Multilingual University Settings. *Applied Linguistics*, 37(39), 397-415.
- Dalton Puffer, C. (2011). Content and Language Integrated Learning: from Practice to Principles. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- De la Maya, G., & Luengo, R. (2015). Teacher Training Programs and Development of Plurilingual Competence. En D. Marsh, M. L. Pérez Cañado y J. Raez. Padilla (Eds.), *CLIL in Action: Voices from the Classroom* (pp. 114-129) Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2013). English Medium Instruction at Universities: Global Challenges. Bristol: Multilingual Matters.
- Escobar, C. & Arnau, L. (Eds.) (2018). Los retos de la internacionalización de los grados universitarios en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Síntesis.
- Flowerdew, J. Miller, L. & Li, D. C. S. (2000). Chinese lecturers' perceptions, problems and strategies in lecturing in English to Chinese-speaking students. *RELC Journal* 31 (1), 116-138.
- Fortanet-Gómez, I. (2013). CLIL in Higher Education. Towards a Multilingual Language Policy. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gerbert, A., Engelbrecht, J. Harding, A. & Rogan, J. (2005). The influence of second language teaching on undergraduate mathematics performance. *Mathematics Education Research Journal*, 17 (3), 3-21.
- Johnson, M (2012). Bilingual degree teachers beliefs: a case study in Tertiary Education. *Pulso*, 35, 49-74.



- Jover, G., Fleta, T. & González, R. (2016). La formación inicial de los maestros de educación primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera. *Bordón*, 68 (2), pp. 121-135, DOI: 10.13042/bordon.2016.68208.
- Julius, S. M. & Madrid, D. (2017). Diversity of Students in Bilingual University Programs: A Case Study. *The International Journal of Diversity in Education*. Volume 17, Issue 2, 7-28.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Lasagabaster, & Ruiz de Zarobe (Eds.) (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (2002). University students' perceptions of native and non-native speaker teachers of English. *Language Awareness*, 11, 2, 132-142.
- Lin, P. T. & He, S. Y. Y. (2019). Does Bilingual Instruction Impact Students' Academic Performance in Content-Based Learning? Evidence from Business School Students Attending Bilingual and L1 Courses, Sustainability, MDPI, Open Access Journal, vol. 11(1), 1-18.
- Llinares A. & Dafouz, E. (2010). Content and Language Integrated Programmes in the Madrid Region: Overview and Research Findings. In Lasagabaster, & Ruiz de Zarobe (eds.). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 95-115) Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Lo, Y. Y. & Lo, E. S. C. (2014). A Meta-analysis of the Effectiveness of English Medium Education in Hong Kong. *Review of Educational Research*, 84, 1, 47-73.
- Madrid, D. (2003). Intereses, necesidades y expectativas del alumnado de Magisterio de Lengua Extranjera (Inglés) durante su formación inicial. En Moreno y M. L. Escribano, *Tadea seu Liber de Amicitia* (145-166). Granada: Grupo Editorial Universitario.



- Madrid, D. & Hughes, S. (Eds.) (2011). *Studies in Bilingual Education*. Bern: Peter Lang.

Madrid Manrique, M. & Madrid, D. (2014). *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Madrid, D. & Julius, S. (2020a). Profiles of Students in Bilingual University Degree Programs Using English as a Medium of Instruction (EMI) in Spain. *Profile* 22, 2

Madrid, D. & Julius, S. (2020b). Academic Achievement of Bilingual and Non-Bilingual Education Degree Students. *Porta Linguarum*, 34, 25-37.

Madrid, D. & Pérez Cañado, M. L. (2004). Teacher and student preferences of native and non-native foreign language teachers. *Porta Linguarum*, 2, 125-138.

Madrid, D. & Roa, J. M. (2018). Which variables affect the quality of bilingual programmes the most? *Revista de Educación*, 382, 79-102. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2018-382-393.

Maíz-Arévalo, C & Domínguez-Romero, E. (2013). Students' response to CLIL in tertiary education: the Case of Business administration and economics at Complutense University. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, Vol. 8, 1-12.

Marsh, D., Pérez Cañado, M. L. & Ráez Padilla, J. (Eds.) (2015). *CLIL in Action: Voices from the Classroom*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Martín del Pozo, M. A. (2013). Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.11 (3), 197-218.

- Nilsson, B. (2003). Internalisation at Home from a Swedish Perspective: The Case of Malmö. *Journal of Studies in international Education*, 7, (1), 27-40.
- Ortega Martín, J. L., Hughes, S., & Madrid, D. (Eds.) (2018). *Influencia de la política educativa en la enseñanza bilingüe*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD).
- Pérez Cañado, M. L. (Ed.) (2013). *Competency-based Language Teaching in Higher Education*. Amsterdam: Springer.
- Pérez Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15 (3), 315-341.
- Pérez Cañado, M. L. (2016a). Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 19, 3, 266-295.
- Pérez Cañado, M. L. (2016b). Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European Study. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 202-221.
- Pérez Cañado, M. L. (2016c). Evaluating CLIL programmes: instrument design and validation. *Pulso. Revista de Educación*, 39, 79-112.
- Pérez Vidal, C. (2015). Languages for all in Education: CLIL and ICLHE at the crossroads of multilingualism, mobility and internationalisation. In M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (Eds.). *Content-Based Language Learning in Multilingual Educational Environments* (pp. 31-51). Dordrecht: Springer.
- Ramos García, A. M. & Pavón, V. (2018). *The Linguistic Internationalization of Higher Education: A Study on the Presence of Language Policies and Bilingual Studies in Spanish Universities*. Porta Linguarum (monograph 3), 31-46.
- Ramos, A. M. (2013). Higher Education Bilingual Programmes in Spain. *Porta Linguarum*, 19, 101-111.



- Ruiz de Zarobe, Y. & Jiménez Catalán, R. M. (Eds.) (2009). Content and language Integrating Learning. Evidence from Research in Europe. Bristol: Multilingual matters.

Schmidt- Unterberger, B. (2018). The English-medium Paradigm: a Conceptualisation of English-medium Teaching in Higher Education. International Journal of bilingual Education and Bilingualism, 21, 5, 527-539. DOI: 10.1080/13670050.2018.1491949.

Seidlhofer, B. (2011). Understanding English as a Lingua Franca. Oxford: Oxford University Press.

Sert, N. (2008). The Language of Instruction Dilemma in the Turkish Context. System, 36, 2, 156-171.

Smit, K. (2004). Studying in an additional language: what is gained, what is lost and what is assessed? En R. Wilkinson, (Ed.), Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a multilingual Higher Education (pp. 78-93). Maastricht: Universitaire Pers.

Smit, U. & Dafoz, E. (Eds.) (2012). Integrating Content and Language in Higher Education: Gaining Insights into English-Medium Instruction at European Universities. AILA Review, 25, 1-12.

Stewart, F. (1996). Globalisation and education. International Journal of Educational Development, 6 (4), pp. 327-333.

Toledo, I., Rubio, F. D. y Hermosín, M. (2012). Creencias, rendimiento académico y actitudes de alumnos universitarios principiantes en un programa plurilingüe. Porta Linguarum, 18, 213-229.

Unterberg, B. (2012). English-medium programmes at Austrian business faculties . A status quo survey on national trends and a case study on programme design and delivery. In U. Smit & E. DAfouz (eds.) Integrating Content and Language in Higher Education. Gaining Insights into English-Medium Instruction at European Universities (AILA Review, 25) (pp.80-100). Amsterdam: John Benjamins.

Wächter, B. & Maiworn, F. (Eds.) (2014). English-Taught Programmes in European Higher Education. Bonn: Lemmens.

Wilkinson, R. (2005). The impact of language on teaching content: Views from the content teacher. Conference on Bi-/Multilingual Universities: Challenges and Prospects, 1-10, Helsinki University.

Wilkinson, R. (Ed.) (2004). Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.

Yang, W. & Gosling, M. (2013). National Appraisal and Stakeholder Perceptions of a Tertiary CLIL Programme in Taiwan. International CLIL Research Journal, Vol 2 (1), 1-17.

Yang, W. (2015). Content and Language Integrating Learning Next in Asia: Evidence of Learners' Achievement in CLIL Education from a Taiwan Tertiary Degree Programme. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 18, 4, 361-382.



APÉNDICE 1

Curso (rodea con un círculo): 1º 2º 3º 4º

Sexo: hombre ___ mujer ___

Titulación: monolingüe: ___ bilingüe: ___

1. ¿Por qué razones elegiste la titulación que estás cursando?

2. Indica la nota final que obtuviste en las siguientes asignaturas. Deja en blanco las que no has cursado.

<i>Asignaturas</i>	<i>Calificación (de 0 a 10)</i>
Curso 1º	
1. Psicología del Desarrollo / Developmental Psychology (S1)	
2. Sociología de la Educación / Sociology of Education (S1)	
3. Bases Matemáticas / Mathematic Bases in P. Ed. (S1)	
4. Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales / Teaching and learning of visual arts (S1)	
5. Psicología de la Educación/ Educational Psychology (S2)	
6. Didáctica: Teoría de la Enseñanza y el aprendizaje / Didactics: Teaching theory & Practice (S2)	
Curso 2º	
7. Trastornos de Aprendizaje / Learning Disabilities (S1)	
8. Recursos didácticos y tecnológicos / Didactic and Technological Resources (S1)	
9. Organización Escolar / School Organization (S2)	
10. Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas / Teaching and Learning Mathematics (S2)	
11. Foreign Language and its Didactics (S2)	
12. Atención a la diversidad en Ed. Primaria / Attention to Diversity in Primary Education (S2)	
Curso 3º	
13. Acción Tutorial en Ed. Primaria / Tutoring Action in Primary Education (S2)	
14. Diseño y desarrollo curricular en Matemáticas / Design and Mathematics Curriculum Development (S2)	
15. Educación Musical / Music Education (S2)	
Curso 4º	
16. Enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera (Mención) (S1)	
17. Didáctica de la cultura anglo-americana (Mención) (S1)	
18. Competencia comunicativa en lengua inglesa (Mención) (S1)	
19. Didáctica de la ficcionalidad (Mención) (S1)	

3. ¿Crees que aprendes más y mejor en las clases que recibes en español o en inglés? ¿Por qué?

4. ¿Estás satisfecho con la titulación que estás cursando?

1= No, 2=un poco, 3=a medias, 4=bastante, 5=muchísimo ¿Por qué?

5. ¿Qué problemas has tenido a la hora de seguir las clases de la titulación bilingüe en inglés?

6. En tu opinión cuáles son los puntos débiles y fuertes de la titulación que estás cursando

7. ¿Qué acciones de mejora propones para mejorar la titulación?

**"Aprender un idioma es tener
una ventana más desde la que
mirar el mundo".**

- PROVERBIO CHINO -