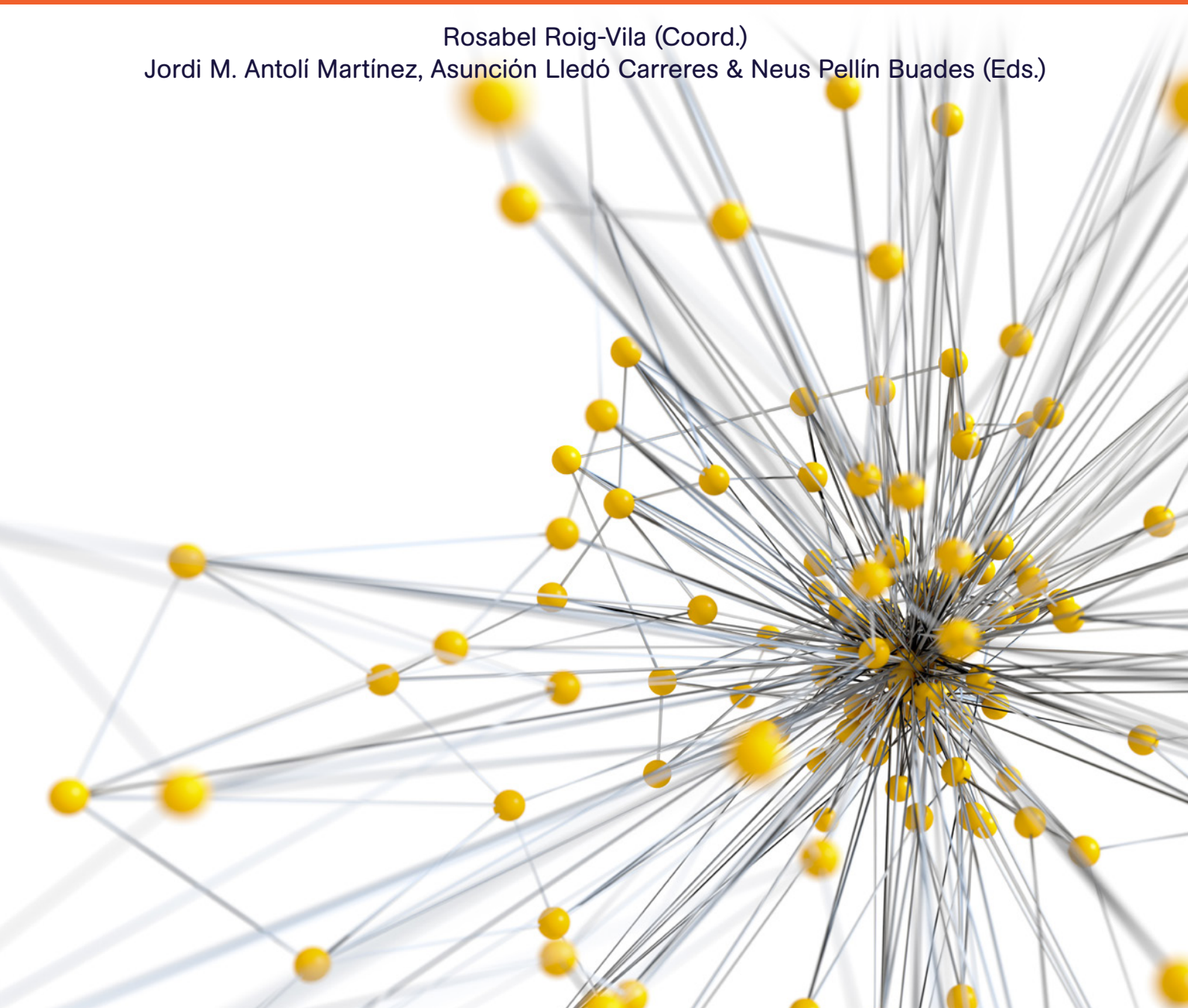


**Memòries del Programa de Xarxes-I³CE de qualitat,
innovació i investigació en docència universitària.
Convocatòria 2016-2017**

Rosabel Roig-Vila (Coord.)
Jordi M. Antolí Martínez, Asunción Lledó Carreres & Neus Pellín Buades (Eds.)



**Memorias del Programa de Redes-I³CE de calidad,
innovación e investigación en docencia universitaria.
Convocatoria 2016-17**

Memorias del Programa de Redes-I³CE
De calidad, innovación e investigación
en docencia universitaria.
Convocatoria 2016-17

Rosabel Roig-Vila (Coord.), Jordi M. Antolí Martínez, Asunción Lledó Carreres &
Neus Pellín Buades (Eds.)

Memòries de les xarxes d'investigació en docència universitària pertanyent al Programa Xarxes-I3CE d'Investigació en docència universitària del curs 2016-17 / *Memorias de las redes de investigación en docencia universitaria que pertenece al Programa Redes -I3CE de investigación en docencia universitaria del curso 2016-17.*

Organització: Institut de Ciències de l'Educació (Vicerectorat de Qualitat i Innovació Educativa) de la Universitat d'Alacant / *Organización: Instituto de Ciencias de la Educación (Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa) de la Universidad de Alicante*

Edició / *Edición*: Rosabel Roig-Vila (Coord.), Jordi M. Antolí Martínez, Asunción Lledó Carreres & Neus Pellín Buades (Eds.)

Comité tècnic / *Comité técnico*:
Neus Pellín Buades

Revisió i maquetació: ICE de la Universitat d'Alacant / *Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante*

Primera edició: / *Primera edición*:

© De l'edició / *De la edición*: Rosabel Roig-Vila, Jordi M. Antolí Martínez, Asunción Lledó Carreres & Neus Pellín Buades.

© Del text: les autores i autors / *Del texto: las autoras y autores*

© D'aquesta edició: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / *De esta edición: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante*

ice@ua.es

ISBN: 978-84-697-6536-4

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes per la llei. Adreceu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necessiteu fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra. / *Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.*

Producció: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / *Producción: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante*

EDITORIAL: Les opinions i continguts de les memòries publicades en aquesta obra són de responsabilitat exclusiva dels autors. / *Las opiniones y contenidos de las memorias publicadas en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.*

3776_Docencia en inglés en estudios de grado de la Facultad de Económicas y Empresariales de la UA

Sancho Esper, Franco Manuel*; Francesco, Turino**; Manuel Felipe, Ruiz Moreno*; Francisco José, Mas Ruiz*; Carla, Rodríguez Sánchez*

franco.sancho@ua.es, fturino@ua.es, felipe.ruiz@ua.es, francisco.mas@ua.es, carla.rodriguez@ua.es

Teléfono / 96 590 34 00 (Ext. 3169)

Departamento o centro: Depto. Marketing, Depto. Fundamentos del Análisis Económico**
Universidad de Alicante*

RESUMEN (ABSTRACT)

El presente proyecto analiza desde la perspectiva del alumnado, los factores motivacionales, los inhibidores y las actitudes del alumnado respecto a la docencia de grado en inglés y ha sido desarrollado en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UA. Para llevarlo a cabo se ha recogido información cualitativa y cuantitativa de 19 asignaturas con docencia en inglés y 13 asignaturas con docencia en castellano (11 asignaturas en ambos idiomas) en los grados de ADE, TADE, Economía, Publicidad y Sociología durante los cursos 2015-16 y 2016-17. La comparativa global por idiomas revela que existen diferencias tanto en el perfil del alumnado matriculado como en las motivaciones hacia la enseñanza en inglés. Un análisis más detallado, por áreas de conocimiento, indica que existen importantes diferencias en la percepción del alumnado dependiendo del contenido específico y el tipo de asignatura. Estos resultados pueden ser útiles tanto para los gestores universitarios (Vicedecanatos de alumnado y Relaciones Internacionales) como para los docentes implicados en la adaptación de docencia al inglés y/o en la creación de nuevas asignaturas en dicho idioma.

Palabras clave: EMI (Inglés como Medio de Instrucción). Competencias idiomáticas y de comunicación. Internacionalización. Inserción laboral. Economía y Empresa.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Problema o cuestión específica del objeto de estudio.

Este proyecto intenta analizar un problema (u oportunidad) creciente en las últimas décadas en el ámbito universitario como es la internacionalización de los estudiantes debida, principalmente a la globalización (Crespo MacLennan, 2011; Alcón, 2016; Haug, 2016). Este fenómeno, que afecta principalmente a los países desarrollados (López y Sanmartín, 2004), condiciona el diseño, la confección, la planificación y la implementación del currículo académico universitario. En este nuevo contexto, las Instituciones de Educación Superior españolas, como es el caso de la Universidad de Alicante, se han visto obligadas a incorporar el inglés como medio de instrucción (EMI) para desarrollar dichas competencias en paralelo a las específicas de cada titulación (Halbach et al., 2013; Fernández Díaz, 2016; Sancho-Esper, et al., 2016; Serrano-Estrada et al., 2016; Soler, 2011) y han desarrollado programas de planificación y fomento del EMI para mejorar su competitividad y atraer alumnado, destacando la ausencia de estrategias políticas a nivel nacional. Esta falta de coordinación nacional, desde instancias Ministeriales, permite a cada institución universitaria desarrollar, implementar y

controlar dichos programas multilingües. Sin embargo, una vez implementados estos programas es necesario realizar una evaluación de su aplicación, en especial respecto a la opinión del alumnado, que sirva para realizar mejoras en el futuro y seguir atrayendo a un mayor número de estudiantes (Roca et al., 2015).

1.2 Revisión de la literatura: El inglés como medio de instrucción (EMI)

La utilización de una lengua diferente a la doméstica (L2) en la enseñanza de tercer ciclo (mayoritariamente el inglés) es una necesidad hoy en día en el sistema universitario español que ayuda a la introducción de nuestro sistema educativo en un espacio europeo de educación superior (EEES) (Soler, 2011; Lasagabaster, 2012). Paralelamente, desde el punto de vista de la inserción laboral de los estudiantes, existe una creciente demanda desde el mercado laboral de profesionales con amplios conocimientos de inglés (Soler, 2011; Oliva Marañón, 2012; Halbach et al., 2013; Michavila et al., 2016). Otro ejemplo, es el informe de la consultora Randstand de 2016, donde se indica que el 80% de las ofertas de trabajo a nivel gerencial requieren un excelente dominio del inglés, y que en muchas ocasiones es el criterio del idioma el que se impone sobre otros como el expediente académico o la trayectoria profesional (Europapress, 2016). En este nuevo contexto, el graduado universitario a no sólo debe tener un conocimiento general y avanzado del inglés, sino que además necesita desarrollar sus competencias comunicativas a nivel técnico y específico del área de su área de conocimiento. Ante esta nueva realidad, las titulaciones bilingües permiten a los estudiantes adquirir las competencias generales y específicas a nivel de comunicación que serán fundamentales para su futuro laboral.

En este contexto, el desarrollo de programas bilingües, a nivel universitario, principalmente apoyados en la metodología EMI han incrementado su importancia en las últimas décadas (del Pozo, 2013; Morell et al., 2014). Donde, el EMI (English as a Mean of Instrucción, en español Inglés como medio de instrucción) se define como: “el uso de la lengua inglesa para enseñar asignaturas/contenidos en países cuya primera lengua (L1) de la mayoría de la población no es el inglés” (Dearden, 2014, p. 2).

Desde la perspectiva del alumno/a, existen diversos factores que pueden potenciar e inhibir a los estudiantes universitarios a matricularse en asignaturas de grado impartidas en inglés (Coleman, 2006). Entre los primeros, destaca la importancia que los estudiantes confieren a la capacidad de comunicarse en inglés (desde el punto de vista práctico) y al impacto que puede tener para mejorar su perfil internacional, aumentar su cultura general y ayudar a su empleabilidad a nivel local y global (Soler, 2011; Doiz et al., 2013; Alcón, 2016; Pizarro-Barceló y Herrero-Montagud, 2016). Asimismo, según indican autores como Tsui y Ngo (2017) es importante analizar los perfiles y el “perfil” (background) del estudiante al analizar su percepción hacia el sistema EMI. Estos autores encuentran, por ejemplo, que los estudiantes de mayor edad percibieron una mayor importancia del EMI para la internacionalización de sus carreras que sus homólogos menores e identifican importantes diferencias entre los estudiantes con identidades locales y globales. Otros trabajos desarrollados en España analizan la importancia de factores individuales como la satisfacción del alumnado respecto a la docencia en lengua inglesa (ej. Gento Palacios y Vivas García, 2003; Fernández Lanvin y Suárez, 2009; Roca et al., 2015), el nivel auto percibido de inglés (ej. Aguilar y Rodríguez, 2012; Castilla

Polo et al., 2012; Gómez López et al., 2014; Hernández-Nanclares y Jimenez-Muñoz, 2015) o las características del profesorado y de la asignatura (ej. Fernández Lanvin y Suárez, 2009; García Sanz y Maquilón Sánchez, 2011; del Pozo, 2013). Otros estudios, como Cid et al. (2009) por contra estudian detalladamente la orientación hacia metas y las actitudes de los alumnos respecto al aprendizaje de una lengua extranjera (En inglés FLAGS = Foreign Language Attitudes and Goals).

1.3 Propósitos u objetivos

En este trabajo hemos intentado profundizar en el conocimiento de cómo está siendo la implantación de los grados bilingües en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Alicante. En este sentido, es necesario contar con una mayor información de cuál es la opinión del alumnado respecto a este proceso ya que son ellos, a final de cuentas, a quienes nos dirigimos como potenciales y actuales clientes. Para ello se analiza la percepción del alumnado de la respecto a la docencia de grado en inglés. Específicamente, siguiendo otros autores como Arévalo (2017) se comparan para los grupos con docencia en castellano y en inglés: las principales características sociodemográficas, las motivaciones, la satisfacción, las actitudes y la orientación hacia metas respecto al aprendizaje y la docencia en inglés.

2. MÉTODO

2.1. Contexto y participantes

La información analizada en este trabajo se ha recogido de forma primaria, lo que nos ha permitido una mayor adecuación de la información recogida para responder a los objetivos de investigación propuestos en el punto antero. Así, los alumnos de las diversas asignaturas obligatorias de grado en inglés desarrolladas por los diferentes departamentos de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Alicante durante el primer cuatrimestre del curso 2015-2016 y el primer cuatrimestre del curso 2016-2017 han sido quienes han contestado a los distintos cuestionarios realizados. El incluir dos años en el proceso de recogida de datos permite una mayor validez externa de nuestros resultados. De forma resumida, la Tabla q presenta las asignaturas analizadas por área de conocimiento

2.2. Instrumentos y procedimientos

Se ha utilizado la metodología de encuesta auto administrada en el aula para recoger la información. Este tipo de metodología posee una serie de ventajas que la hacen óptima para el propósito de investigación. Por ejemplo, el hecho de que se pueden realizar preguntas largas y con categorías de respuesta compleja, siempre que sean claras y se les den a los encuestados las instrucciones pertinentes, y el tiempo necesario para responder la encuesta (Sarabia Sánchez, 1999). Esto nos ha permitido recoger de forma más profunda la opinión de los alumnos. Cuando la encuesta se la administra o aplica el propio entrevistado, como es el caso del presente estudio, sus respuestas suelen, al menos en ciertos temas, ser más auténticas, al no deber compartirlas con ningún encuestador o entrevistador (Mas Ruiz, 2012). Esto en nuestro estudio es muy importante ya que normalmente el alumno se siente cohibido a dar su verdadera opinión sobre temas de docencia porque piensa que

puede influir en su rendimiento académico.

Tabla 1. Asignaturas y grupos donde se ha recogido la información

Área Conocimiento	Asignatura	Grupo (idioma)
<i>Comercialización e Investigación de Mercados</i>	Investigación Comercial	Español e Inglés
	Marketing Estratégico	Español e Inglés
	Marketing Internacional 1	Español
<i>Comunicación Audiovisual y Publicidad</i>	Gestión de Arte	Inglés
	Gestión Información en Comunicación	Español e Inglés
<i>Economía Aplicada</i>	Historia Económica	Español e Inglés
<i>Economía Financiera y Contabilidad</i>	Contabilidad Financiera 2	Español e Inglés
	Economía Pública	Inglés
<i>Fundamentos del Análisis Económico</i>	Introducción Microeconomía	Español e Inglés
	Macroeconomía Intermedia	Español e Inglés
	Matemáticas 1	Español e Inglés
	Matemáticas 2	Inglés
	Microeconomía Intermedia	Español e Inglés
<i>Organización de Empresas</i>	Dirección Operaciones	Español e Inglés
	Dirección RRHH	Español e Inglés
	Diseño Organización	Inglés
	Estrategia Corp. Internacional	Inglés
	Fundamentos Econ. Empresa	Español
<i>Sociología</i>	Investigación Turismo	Inglés
	Sociología Desviación	Inglés
	Sociología Migraciones	Inglés

Fuente: elaboración propia

Respecto a la información incluida en el cuestionario, se ha recogido tanto información cuantitativa como cualitativa (preguntas abiertas para recoger aquellas opiniones de los alumnos no consideradas en las preguntas cerradas al encontrarnos en una etapa exploratoria del estudio) y se han utilizado dos cuestionarios diferentes, uno para el grupo de alumnos matriculados en asignaturas con docencia en inglés y otro para los de castellano. A continuación se describen las escalas utilizadas que han sido testadas previamente en la literatura para medir cada variable analizada en este trabajo.

- Nivel de inglés auto percibido: se han utilizado dos medidas diferentes:

- En primer lugar, la escala MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). Se trata de un estándar europeo, utilizado también en otros países, que sirve para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una determinada lengua. El MECRL divide a las competencias lingüístico-comunicativas en tres tipos: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. Esta división no coincide exactamente con los modelos previos de la competencia comunicativa, pero capturan los rasgos esenciales que estos modelos pusieron tiempo atrás sobre la mesa de discusión (Jiménez, 2011). Asimismo, el MECRL delimita las capacidades que el alumno debe controlar en cada uno de los niveles para las categorías comprender, hablar y escribir. La categoría comprender integra las destrezas comprensión auditiva y comprensión de

lectura; la categoría hablar integra las de interacción oral y expresión oral y la categoría escribir comprende la destreza expresión escrita (Instituto Cervantes, 2017). Los niveles que comprende para cada una de las categorías de menor a mayor son los siguientes: A1-B2-B1-B2-C1 y C2.

- En segundo lugar, nivel de competencias básicas idiomáticas auto percibidas (Fernández-Lavin y Suarez, 2009).

- Motivaciones docencia en inglés: para recoger información de esta variable se han utilizados 2 tipos de preguntas:

- En primer lugar una pregunta para recoger información cuantitativa. Se trata de una escala adaptada de los trabajos de Aguilar y Rodríguez (2012) y Fernández-Lavin y Suarez (2009) en la que se mide las principales motivaciones del alumnado de recibir la docencia en inglés. Esta pregunta es cerrada y las motivaciones que se presentan son bastante genéricas tales como “Mejorar mi nivel de inglés”, “Mejorar mi vocabulario técnico en inglés” “Mejorar mi proyección internacional o “Conocer estudiantes de otros países”. Los alumnos debían contestar en una escala de 5 puntos desde 1-Poco Importante a 5-Muy Importante.
- También se han utilizado dos preguntas abiertas, elaboración propia, en las que los estudiantes podían contestar de forma textual y con sus palabras su opinión. Las preguntas fueron: ¿Qué otros aspectos positivos crees que tendría para ti hacer asignaturas del grado en inglés? y ¿Qué otros factores te motivarían a apuntarte a una asignatura de grado en inglés?

- Satisfacción de la docencia recibida: esta variable se midió de forma similar según los alumnos estuviesen matriculados en un grupo con docencia en inglés o en uno de castellano. Se les pedía a los alumnos que se situasen en una escala ordinal de 10 puntos respecto a su satisfacción global con la asignatura. Esta escala se basa en los trabajos de Fernández-Lavin y Suárez (2009); Aguilar y Rodríguez (2012).

- Orientación hacia metas: se trata de una escala compuesta por 5 dimensiones (ver Figura 1) llamada Flags 1 (Cid et al., 2009). Cada una de las dimensiones (1. Orientación Instrumental; 2. Orientación a la comunicación interpersonal; 3. Orientación al conocimiento; y 4) Orientación a la comunicación receptiva) mide la utilidad percibida que tiene el idioma inglés para cada uno de los individuos entrevistados. Esta escala se utilizó para los cuestionarios en ambos idiomas.

Figura 1 Indicadores incluidos en Flags (1)

	Total desacuerdo				Total acuerdo	No aplicable
Orientación instrumental:						
No necesito hablar en inglés para poder encontrar un trabajo	1	2	3	4	5	9
Me gustaría aprender inglés para estar mejor preparado para el futuro	1	2	3	4	5	9
... porque lo necesitaré para el trabajo que me gustaría hacer	1	2	3	4	5	9
... porque lo necesitaré para continuar con mis estudios	1	2	3	4	5	9
... para mejorar mis posibilidades de encontrar un trabajo	1	2	3	4	5	9
... para poder comunicarme con gente de otros países	1	2	3	4	5	9
Orientación a la comunicación interpersonal:						
Estoy interesado en aprender inglés para viajar al extranjero y hacer turismo en vacaciones	1	2	3	4	5	9
... porque quiero interactuar con gente de otros países	1	2	3	4	5	9
... porque me gustaría vivir o estudiar en el extranjero	1	2	3	4	5	9
... para ser capaz de responder a los turistas extranjeros	1	2	3	4	5	9
... para poder conocer a gente de otros países	1	2	3	4	5	9
Orientación al conocimiento:						
Para mí no es importante hablar otras lenguas además de mi idioma	1	2	3	4	5	9
Me gustaría aprender inglés porque me gusta aprender cosas nuevas	1	2	3	4	5	9
... porque necesitamos aprender sobre todos tipos de cosas	1	2	3	4	5	9
... porque una persona que habla lenguas extranjeras es más respetable	1	2	3	4	5	9
... porque me gustaría hablar otras lenguas aparte de mi idioma	1	2	3	4	5	9
Orientación a la comunicación receptiva:						
No creo que necesite entender inglés porque hoy en día todo está traducido o doblado	1	2	3	4	5	9
Estoy interesado en aprender inglés para ser capaz de entender las noticias en TV en inglés	1	2	3	4	5	9
... para poder navegar mejor por la Web	1	2	3	4	5	9
... porque me gustaría ser capaz de poder leer libros en inglés	1	2	3	4	5	9
... porque quiero ser capaz de ver películas en versión original	1	2	3	4	5	9
... para poder entender las cosas en inglés de la vida cotidiana	1	2	3	4	5	9
... para poder cantar y entender las canciones que me gustan	1	2	3	4	5	9

- Actitudes aprendizaje inglés: escala adaptada de Cid et al. (2009), llamada Flags 2, y mide cual es la actitud general del estudiante hacia aprender un idioma extranjero, tanto de una forma general sin centrarse en ningún idioma en particular como para el caso particular del inglés (ver Figura 2). En este caso también se trata de una escala multidimensional que mide la actitud del individuo respecto a 5 dimensiones: 1. Motivaciones para aprender el inglés; 2. Actitud hacia la enseñanza del inglés; 3. Atractivo del inglés y las lenguas extranjeras; 4. Auto eficacia lingüística; y 5) Esfuerzo.

Figura 2. Indicadores incluidos en Flags (2)

	Total desacuerdo				Total acuerdo	No aplicable
Motivaciones para aprender inglés:						
Me gusta aprender inglés	1	2	3	4	5	9
Si no fuese impartido en la Universidad, no podría aprenderlo en ningún otro sitio	1	2	3	4	5	9
Me gustaría poder hablar en inglés tan bien como hablo mi idioma	1	2	3	4	5	9
No estoy nada interesado en aprender inglés	1	2	3	4	5	9
Si pudiese escoger las asignaturas, seguramente no escogería el inglés	1	2	3	4	5	9
Cuando termine la Universidad seguramente no intentaré aprender inglés	1	2	3	4	5	9
No me gusta cuando el profesor utiliza videos en inglés en clase	1	2	3	4	5	9
Me gustaría aprender otros idiomas aparte del inglés	1	2	3	4	5	9
Realmente me gustaría aprender inglés	1	2	3	4	5	9
Actitud hacia la enseñanza del inglés:						
En general siempre he considerado aburridas las clases en inglés	1	2	3	4	5	9
Me gusta la forma en que se enseña el inglés en la Universidad	1	2	3	4	5	9
En general aprender inglés me parece divertido	1	2	3	4	5	9
Me gustan las clases en inglés porque son más divertidas que otras clases	1	2	3	4	5	9
Atractivo del inglés y las lenguas extranjeras:						
El inglés me parece una lengua atractiva para aprender	1	2	3	4	5	9
No me gustan los sonidos del inglés hablado	1	2	3	4	5	9
Siempre me han gustado las lenguas extranjeras	1	2	3	4	5	9
Pienso que el inglés es una lengua bonita	1	2	3	4	5	9
Me gustan más otras lenguas extranjeras que el inglés	1	2	3	4	5	9
Auto eficacia lingüística						
Creo que mi inglés nunca será suficientemente bueno para entender las películas	1	2	3	4	5	9
En general, me parece fácil aprender otras lenguas	1	2	3	4	5	9
En general, tengo un inglés bastante bueno	1	2	3	4	5	9
Me parece difícil entender los videos en inglés que el profesor expone en clase	1	2	3	4	5	9
Me he dado cuenta que mi inglés está mejorando	1	2	3	4	5	9
Esfuerzo:						
Presto menos atención a las clases en inglés que a otras clases	1	2	3	4	5	9
En casa suelo repasar más lo impartido en las clases en inglés que en mi idioma	1	2	3	4	5	9
En las clases en inglés presto mucha atención a lo que el profesor pide que hagamos	1	2	3	4	5	9
Cuando veo algo escrito en inglés intento entender lo que significa	1	2	3	4	5	9

- VARIABLES SOCIO DEMOGRÁFICAS: finalmente también se recogió información socio demográfica de los estudiantes que participaron en el estudio. La información que se recogió fue el sexo de los estudiantes (femenino vs. Masculina), la edad (pregunta abierta), país de nacimiento, títulos oficiales obtenidos de inglés (p. ejemp. FCE, TOEFL...), y experiencia previas o actuales en programas de movilidad internacional.

Respecto a cómo se realizó la recogida de datos, fue el profesor responsable de la asignatura quien repartió los cuestionarios entre los estudiantes dejándoles tiempo para responder en clase de forma anónima, mientras él respondía anónimamente a su versión del cuestionario para docentes. El trabajo de campo se realizó entre el mes de marzo y abril de 2015 y entre los meses de noviembre y diciembre de 2016.

3. RESULTADOS

En la tercera sección de esta memoria describiremos los principales resultados de las dos oleadas de recogidas de datos, llevadas a cabo durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017. En primer lugar, compararemos el perfil del estudiante que se matricula en asignaturas obligatorias de grado en inglés con los que se matriculan en castellano. Seguidamente, se analizarán las motivaciones de los estudiantes hacia la docencia de grado en inglés tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo. A continuación, se comparan los niveles de satisfacción respecto a la docencia en ambos idiomas, teniendo en cuenta un elemento fundamental como es el área de conocimiento a la que pertenece la asignatura. Finalmente, se compararán la orientación hacia metas y actitudes en aprendizaje de idioma extranjero, en este caso el inglés, entre estudiantes que han recibido la docencia en ambos idiomas.

3.1. Análisis descriptivo alumnado

La fase de recogida de la información tuvo lugar en dos cursos consecutivos (2015-2016 y 2016-2017) en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Alicante. De un total de 35 asignaturas ofertadas por esta Facultad en inglés (y castellano), se recogió información de dos muestras de estudiantes de grado de las siguientes titulaciones: ADE, TADE, DADE, Publicidad-RRPP y Sociología. De este modo, se obtuvo información de 19 asignaturas impartidas en inglés ($n_{\text{ingl}}=299$) y 13 asignaturas impartidas en castellano ($n_{\text{cast}}=641$) (en 11 asignaturas fue posible recoger información de estudiantes en los dos idiomas). Los estudiantes (y las asignaturas) incluidos en la muestra pertenecen a los cuatro primeros cursos académicos, con un reparto equilibrado entre ellos: 338 (36%) pertenecen al 1er curso, 292 (31%) al 2º curso, 113 (12%) al 3er curso y 197 (21%) al 4º curso. Es importante resaltar el tamaño de la muestra y la representatividad de los resultados obtenidos ya que, gracias al incesante trabajo de los miembros de la red y los alrededor de 50 profesores que han colaborado, están representadas la práctica totalidad de las áreas de conocimiento que imparten docencia de grado en inglés en la Facultad de Económicas y Empresariales de la Universidad de Alicante (ver Tabla 1), como son: Comercialización e Investigación de Mercados, Comunicación Audiovisual y Publicidad, Economía Aplicada, Economía Financiera y Contabilidad, Fundamentos del Análisis Económico, Organización de Empresas y Sociología.

3.1.1 Características alumnado grupos inglés/castellano

A continuación se comparará la percepción del alumnado respecto a la docencia de asignaturas en inglés a nivel de grado, lo que supone estudiar las diferencias entre: i) las principales variables socio demográficas, ii) el nivel de inglés auto percibido por el estudiante y iii) su aprovechamiento de programas de movilidad internacional.

Desde el punto de vista cuantitativo, los cuestionarios auto cumplimentados por los estudiantes nos permiten inferir diferencias interesante entre el alumnado que se matricula en castellano o en inglés. Así, se observa en la Tabla 3 que existen reducidas diferencias (pero significativas) en término de edad entre ambos idiomas, mientras que la proporción de mujeres en el grupo de inglés ($\approx 70\%$) es mayor que en el grupo en castellano ($\approx 55\%$). Para ambos idiomas, la edad media de los matriculados en ingles está en torno a los 21 años, coincidiendo con su tercer año en la universidad, donde, por un lado se ofertan la mayor parte de asignaturas en inglés (2-3er curso de las titulaciones) y el estudiante posee un mayor nivel de madurez académica. Otro elemento interesante para analizar es el nivel auto percibido de la lengua inglesa por parte del alumnado (escala 1-6, equivalente al MCERL). En este caso, el nivel auto reportado (subjetivo) de los estudiantes que se matriculan en inglés es sustancialmente mayor, del mismo modo que presentan niveles más elevados para todas las destrezas idiomáticas analizadas (comprensión escrita, comprensión oral, expresión oral, expresión escrita). Por último, los datos nos siguieren que los estudiantes matriculados en asignaturas en inglés han tenido un aprovechamiento más intensivo de los programas de movilidad internacionales ($\approx 50\%$ grupo inglés y $\approx 5\%$ grupo castellano) ofertados por la propia facultad, como son: Erasmus+ y el Programa de Movilidad no Europea. Este resultado se ha visto confirmado en la parte cualitativa de los cuestionarios (preguntas abiertas) donde un gran número de encuestados afirma que “matricularse en asignaturas de grado en ingles les ha permitido prepararse para sus programas de movilidad” o “les ha permitido obtener las acreditaciones de idiomas necesarias para irse de Erasmus, porque la mayoría de universidades ahora piden niveles mayores al B1”.

Sin embargo, y dadas las limitaciones inherentes a medir el nivel y las competencias lingüísticas mediante medidas auto reportadas, se optó por preguntar a los estudiantes cuáles eran las distintas acreditaciones oficiales en inglés (equivalencias en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, MCERL) que habían obtenido, en los grupos impartido en ambos idiomas. En este sentido, se optó por una definición “amplia” de acreditaciones oficiales dada la variada casuística observada (Escuela oficial de idiomas –EOI-, Cambridge, Trinity, TOEFL, CSI UA, etc.), apoyándonos en guías de equivalencias de la UA (Selección PAS-UA, 2016).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos y comparación alumnado inglés/castellano

Variable	Inglés (n=299)		Castellano (n=641)		t ¹	p valor
	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica		
Edad	21,87	2,34	20,57	2,45	5,97*	0,00
Sexo (mujer=1)	69,6%	44,4%	54,9%	49,3%	4,42*	0,02
Nivel global inglés	4,33	1,04	2,84	1,00	18,24*	0,00
Comprensión escrita	4,49	0,95	3,04	1,02	17,76*	0,00
Comprensión oral	4,40	1,08	2,75	1,14	18,76*	0,00
Expresión oral	4,18	1,22	2,60	1,06	17,60*	0,00

Expresión escrita	4,15	1,29	2,77	1,05	15,63*	0,00
Programas movilidad (%)	52,2%	48,3%	4,8%	26,0%	12,87*	0,00

¹ Contraste medias teniendo en cuenta la igualdad o no igualdad de varianzas (con contraste de Levene)

* p < 0.05; ns = no significativo

Siguiendo estos criterios, se ha observado que el 37% de los estudiantes encuestados posee alguna acreditación oficial (13% alumnos grupo inglés y 24% alumnos grupo castellano). Aunque este resultado pudiese parecer contradictorio, ya que el nivel de acreditación de inglés entre los matriculados en castellano es mayor, existen diferencias importantes entre los niveles acreditados en cada caso. Mientras que los estudiantes enrolados en grupos impartidos en castellano concentran sus acreditaciones A2, B1 y, esporádicamente B2; entre los estudiantes matriculados en inglés se observa niveles más elevados como son el B2, C1 e incluso C2.

3.2 Motivaciones alumnado respecto aprendizaje en inglés

Otro elemento muy analizado en la literatura de EMI y docencia en lengua L2 son las motivaciones que llevan a un estudiante a matricularse en un grupo en una lengua diferente a su lengua nativa. En nuestro caso, este factor es especialmente importante ya que los estudiantes de la Facultad de Económicas y Empresariales de la Universidad de Alicante no están obligados a matricularse en asignaturas de grado en inglés, sino que son electivos. Es por tanto, fundamental conocer aquellos aspectos, tanto intrínsecos como extrínsecos, que llevan al estudiante a decidir salir de su “zona de confort” a la hora de enrolarse en una asignatura impartida en inglés.

De este modo, se ha recogido información cuantitativa de las motivaciones de los estudiantes respecto a recibir docencia de grado en inglés. La Tabla 4 sugiere que los estudiantes que no reciben docencia en inglés perciben mayores motivaciones hacia recibirla. Este resultado, aunque pudiese parecer contradictorio puede ser que aquellos estudiantes que tienen menor nivel de inglés (en general matriculados en grupos en castellano), y no acostumbrados a la docencia en este idioma, consideren que esta docencia puede ayudarle en mayor medida a mejorar diversos aspectos de su formación y su futura inserción laboral. Se observa, sin embargo, que esta mayor motivación hacia la docencia en inglés no está necesariamente asociada con una mayor predisposición presente o futura a matricularse en grupos en inglés, probablemente por los reducidos niveles autos percibidos de su inglés.

Tabla 4. Motivaciones docencia en inglés

Variable	Inglés (n=299)		Castellano (n=641)		t ¹	p valor
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.		
Mejorar nivel inglés	3,72	1,42	4,30	0,97	-6,42*	0,00
Mejorar vocabulario técnico inglés	3,89	1,33	4,13	0,96	-2,84*	0,00
Mejorar comprensión y expresión oral	3,70	1,44	4,27	0,88	-6,34*	0,00
Mejorar comprensión y expresión escrita	3,62	1,41	4,13	0,92	-5,71*	0,00
Mejorar proyección internacional	3,74	1,27	3,98	1,05	-2,77*	0,01
Conocer estudiantes extranjeros	3,32	1,33	3,27	1,22	0,51ns	0,61
Tener experiencia internacional en mi Univ.	3,03	1,34	3,13	1,24	-1,10ns	0,27
Prepararme para programa de movilidad Int.	2,90	1,48	3,58	1,23	-7,30*	0,00

¹ Contraste de medias teniendo en cuenta la igualdad o no de varianzas (con contraste de Levene)

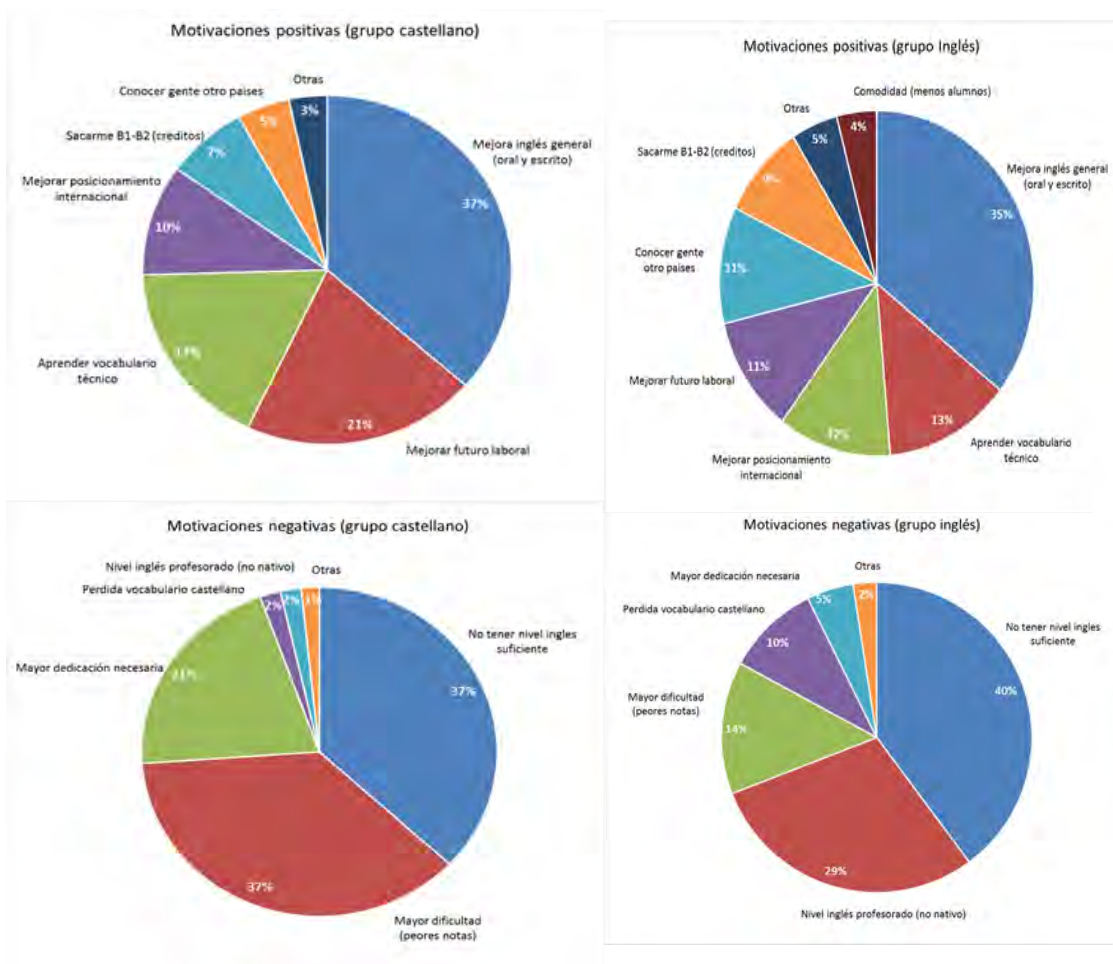
* p < 0.05; ns = no significativo

Para complementar esta medida cuantitativa que sólo incluye un número limitado de ítems a

evaluar (8), se recogió información cualitativa mediante la inclusión de sendas preguntas abiertas en los cuestionarios. Estas respuestas abiertas fueron canonizadas, codificadas y clasificadas en familias por 2 de los investigadores independientemente, presentando los resultados finales un índice de acuerdo superior al 80% (índice kappa) (Sarabia Sánchez, 1999; McHugh, 2012). Los resultados se presentan en los Gráficos 1-4.

En primer lugar, respecto a las motivaciones positivas (factores que motivan a escoger docencia en inglés) cabe destacar que para ambos idiomas la “mejora de su inglés general” es lo más importante. Sin embargo, en segundo lugar se observan diferencias. Mientras que para los estudiantes en castellano aparece la “mejora en su futuro laboral”, para los estudiantes en inglés aparece “aprender vocabulario técnico”. Asimismo, la importancia de “conocer gente de otros países” es casi el doble para los estudiantes en inglés. Finalmente, cabe destacar la baja importancia, en ambos idiomas de “sacarme el B1-B2 (haciendo 6 o 12 créditos en inglés)” al contrario de lo que cabría esperar.

Gáficos 1-2-3-4. Motivaciones positivas/negativas ante la docencia en inglés: ambos grupos



Por otro lado, el análisis de las motivaciones negativas (factores que inhiben a escoger docencia en inglés) revela algunas similitudes y diferencias entre ambos grupos. El principal inhibidor percibido por los estudiantes es “no tener suficiente nivel de inglés”. Sin embargo, las diferencias surgen en el segundo lugar de este ranking, mientras que los estudiantes de grupos en castellano consideran que la docencia en inglés podría suponer una “mayor dificultad y obtener peores notas” los de grupos en inglés consideran que el bajo “nivel del profesorado, no nativo” es un importante problema. Cabe destacar que uno de cada diez estudiantes que reciben docencia en inglés considera un problema la “pérdida de vocabulario en castellano” (o no aprendizaje de términos técnicos en castellano), sólo el 2% de los estudiantes de castellano lo consideran un verdadero problema.

3.3 Satisfacción docencia en diferentes idiomas

Otro elemento fundamental para evaluar y controlar la implementación de docencia en inglés es el análisis de la satisfacción (percibida) por parte de los estudiantes (Gento Palacios y Vivas García, 2003; Aguilar y Rodríguez, 2012). En el contexto del marketing de servicios, como son los servicios educativos de tercer ciclo, es fundamental analizar la percepción de los sujetos a los que va dirigido para así poder realizar las modificaciones necesarias en caso de que los niveles no sean los deseados (Hoffman y Bateson, 2012).

En nuestro caso hemos utilizados una medida de satisfacción global (escala 1-10) respecto a la docencia, que supone la evaluación subjetiva de estudiante tanto del rendimiento del profesor, como indirectamente de la asignatura. La comparación global revela que los estudiantes matriculados en inglés reportan mayores niveles de satisfacción que los matriculados en castellano ($SAT_{\text{inglés}}=7,28$, $DT_{\text{inglés}}=1,92$; $SAT_{\text{Cast}}=6,87$, DT_{Cast} y $t^*_{\text{Inglés/Esp}}=2,95$, $p\text{-valor}=0,00$).

Sin embargo, este indicador global de satisfacción presenta limitaciones inherentes a su propia construcción. Esta medida de satisfacción mide conjuntamente la satisfacción del estudiante tanto respecto al profesor como respecto a la asignatura lo que puede llevar a una confusión de medidas. Para intentar paliar esta limitación hemos decidido controlar por el área de conocimiento a la que pertenece cada asignatura. De este modo, hemos implementado un análisis de la varianza con bloque (ANOVA de dos factores) (Mas Ruiz, 2012) para analizar la importancia del idioma de impartición (factor 1) y el área de conocimiento de la asignatura (factor 2 o bloque) sobre la satisfacción del estudiante (escala 1-10).

Tabla 5. Comparación conjunta satisfacción global (1-10)

Área conocimiento	Idioma impartición		Efecto diferencial Área conocimiento
	Castellano	Inglés	
Comunicación Audiovisual y Publicidad	8,28	8,54	1,23
Economía Aplicada	7,62	5,45	-0,65
Organización Empresas	7,56	7,10	0,15
Economía Financiera y Contabilidad	7,36	6,20	-0,40
Comercialización e Inv. Mercados	7,07	7,92	0,31
Fundamentos Anal Económico	6,22	6,87	-0,64
Efecto diferencial Idioma	0,17	-0,17	

$F^*_{\text{idioma}}=0,502$ (p valor 95% = 0,511); $F^*_{\text{área}}=1,537$ (p valor 95% = 0,324)

Nota: se excluye “Sociología” al no recogerse grupos en castellano

La Tabla 5 muestra el nivel de satisfacción promedio de los estudiantes por área de conocimiento e idioma de impartición, así como sus efectos diferenciales. Los resultados sugieren que ningún factor está significativamente relacionado con la satisfacción global ($F^*_{\text{idioma}} = 0,502$, $p\text{-valor} = 0,511$ y $F^*_{\text{área_conocim}} = 1,537$, $p\text{ valor} = 0,324$). Esto significa, que las diferencias observadas en niveles de satisfacción (efectos diferenciales, Tabla 5) no son estadísticamente significativas al analizar conjuntamente el idioma de impartición y el área de conocimiento de la asignatura.

3.4 Orientación hacia metas y actitudes en aprendizaje de idioma extranjero

El último elemento analizado en este proyecto de investigación, y una de sus principales contribuciones a la literatura del EMI a nivel universitario es el estudio de las orientaciones hacia las metas y actitudes de aprender un estudio extranjero.

A continuación se analizan dos factores básicos respecto al aprendizaje de un idioma extranjero como segunda lengua, como son: la orientación hacia metas (FLAGS 1) y las actitudes ante el aprendizaje de dicho idioma (FLAGS 2). Este trabajo implementa, de forma pionera, la escala FLAGS en el contexto universitario (desarrollada inicialmente para educación secundaria). Esto ha supuesto la adaptación de diversos ítems, e incluso la eliminación de otros que no eran adecuados en educación superior. A continuación se analizan independiente ambas subescalas que conforman la escala FLAGS, calculando la consistencia interna de cada sub-dimensión y comparando los valores promedios de estas entre los grupos impartidos en inglés y en castellano.

La primera parte incluye 22 ítems para medir las 4 sub-dimensiones que componen la “orientación hacia las metas de aprender un idioma extranjero” (FLAGS 1). El estudio dimensional de la misma (incluyó un Análisis Factorial Exploratorio –AFE- y análisis de fiabilidad) sugiere que el conjunto de ítems miden cada una de las 4 sub-dimensiones ($KMO > 0,76$; $\text{varianza extraída} > 60\%$ y $\alpha\text{-Cronbach} > 0,76$).

Una vez comprobadas las propiedades básicas de la escala, se comparan los promedios de los ítems de cada factor entre los grupos impartidos en inglés y en castellano. En la Tabla 6 se puede observar, por un lado, que los estudiantes de grupos en inglés presentan mayores niveles de orientación hacia metas en el aprendizaje del inglés que los de castellano (diferencias significativas respecto a la “orientación a la comunicación interpersonal”, “orientación al conocimiento” y “orientación a la comunicación receptiva”); mientras que son equivalentes para la “orientación instrumental”.

Tabla 6. Orientación hacia metas aprendizaje idioma extranjero: Ingles (FLAGS 1)

Dimensión	Inglés (n=299)		Castell. (n=641)		t ¹	p valor
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.		
OI - Orientación instrumental (Ej. encontrar trabajo, seguir mis estudios, etc.)	3,99	0,77	3,94	0,51	0,86ns	0,39
OC - Orientación a comunicación interpersonal (Ej. viajar al extranjero, hacer turismo, etc.)	4,04	1,09	3,73	0,93	0,86*	0,00
OK - Orientación al conocimiento (Ej. aprender cosas nuevas, todo tipo de cosas)	3,48	0,78	3,18	0,72	5,31*	0,00
OR - Orientación a la comunicación receptiva (Ej. entender TV en inglés, navegar la Web, etc.)	3,43	1,12	3,25	0,81	2,31*	0,02

¹ Contraste de medias teniendo en cuenta la igualdad de varianzas (contraste previo de Levene)

* $p < 0.05$; ns = no significativo

La segunda parte incluye 14 ítems para medir las 3 sub-dimensiones que componen la “actitudes hacia el aprendizaje de un idioma extranjero” (FLAGS 2). En este caso el estudio dimensional sugiere que el conjunto de ítems medidos no es el óptimo en un contexto universitario. De hecho, de las 5 sub-dimensiones iniciales de FLAGS 2 sólo hemos mantenido 3 de ellas, y los indicadores de idoneidad y fiabilidad son menores los niveles mínimos requeridos ($KMO > 0,60$; varianza extraída $> 68\%$ y α -Cronbach $> 0,55$). Estos problemas de dimensionalidad así como comentarios de expertos y de alumnos respecto a esta escala abren la puerta para una futura línea de trabajo donde se mejoren estas medidas para el contexto universitario.

A continuación, y una vez retenidos los 3 factores que componen este factor, se compararon los valores medios de cada ítem por idioma (Tabla 7), y se observó que la actitud hacia el aprendizaje de un idioma extranjero (inglés) está relacionada con el idioma en el que se recibe la docencia. De modo que, el alumnado matriculado en grupos en inglés presenta: una menor motivación a aprender inglés (equivalente a sección 3.1.2), una mayor actitud hacia su aprendizaje y dedica más esfuerzo a la docencia en inglés que en castellano.

Tabla 7. Actitudes aprendizaje idioma extranjero: Inglés (FLAGS2)

Dimensión	Inglés (n=299)		Castell. (n=641)		t ¹	p valor
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.		
MI - Motivaciones aprendizaje de inglés (Ej. me gusta cuando el profesor usa videos en inglés)	2,87	0,75	3,00	0,46	-2,55*	0,01
AI - Actitud hacia la enseñanza de inglés (Ej. Las clases en inglés me parecen divertidas)	2,78	0,81	2,64	0,79	2,13*	0,03
EF - Esfuerzo (Ej. Presto más atención en las clases en inglés)	3,26	0,99	2,92	1,03	4,40*	0,00

¹ Contraste de medias teniendo en cuenta la igualdad de varianzas (contraste previo de Levene)

* $p < 0.05$; ns = no significativo

4. CONCLUSIONES

El inglés como lengua es cada vez más importante en el sistema universitario español (Hontoria et al., 2013). Cada vez más, las universidades en España están empezando a diseñar políticas lingüísticas, generalmente incluyendo español e inglés en sus grados más demandados. Aunque el uso del inglés como lengua vehicular es cada vez mayor en la educación universitaria (grado y posgrado) todavía es necesaria una mayor implicación por parte de todos los stakeholders universitarios (tanto desde el punto de vista de la demanda, alumnado, como dese el punto de vista de la oferta, la universidad como institución) para que los grados bilingües se han una realidad en el sistema español universitario público. En la Universidad de Alicante, una de los cinco Universidades de la Comunidad Valenciana, estamos inmersos actualmente en este proceso.

En la literatura se ha analizado recientemente la importancia de cómo usar el idioma inglés como método de aprendizaje, Así, una serie de estudios cualitativos ofrecen datos que desafían la existencia de una orientación integradora en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Sin embargo, estos trabajos se han centrado principalmente en analizar contextos de educación no superior, como el aprendizaje bilingüe en colegios e institutos (Morell, et al., 2014). Asimismo, estos estudios recopilan datos utilizando instrumentos como preguntas, discusiones de focus group, ensayos o entrevistas semi estructuradas, a veces en combinación con cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas (Cid et al, 2009).

En este estudio hemos seguido este último enfoque y tiene como objetivo general el analizar las actitudes y percepciones de los alumnos respecto a la docencia en inglés que están matriculados en asignaturas de grado (ADE, TADE, DADE, Publicidad-RRPP y Sociología) tanto en castellanos como. Esto nos ha permitido conocer las diferencias existentes entre los dos grupos de estudiantes, así como conocer aquellos factores que favorecen e inhiben la matriculación de los estudiantes en asignaturas impartidas en inglés. Los resultados indican que, respecto a las motivaciones de los estudiantes matriculados en castellano respecto a la docencia en inglés son mayores que entre los alumnos matriculados en inglés. Sin embargo, muchos de estos alumnos en el grupo de castellano no acaban matriculándose en el grupo de inglés, lo que pone de manifiesto la posible existencia de una serie de barreras. Aunque en este estudio hemos encontrado posibles inhibidores en este sentido, como por ejemplo, “no tener suficiente nivel de inglés” o “mayor dificultad y peores notas” es necesario un análisis más profundo sobre cuáles son estas posibles barreras para poder superarlas. Asimismo respecto a la satisfacción del alumnado con las asignaturas que cursan se observa que para los dos idiomas, inglés vs. castellano, la satisfacción es bastante alta y no existen diferencias significativas respecto a si la docencia se imparte en español o en inglés.

Finalmente, respecto a las variables orientación hacia metas y actitud de aprendizaje se observa que, respecto a la primera los estudiantes de grupos en inglés presentan mayores niveles de orientación hacia metas en el aprendizaje del inglés que los de los grupos en castellano (diferencias significativas respecto a la “orientación a la comunicación interpersonal”, “orientación al conocimiento” y “orientación a la comunicación receptiva”); mientras que son equivalentes para la “orientación instrumental”. En el caso de la variable actitudinal, los resultados sugieren que la actitud hacia el aprendizaje de un idioma extranjero (inglés) está relacionada con el idioma en el que se recibe la docencia. De modo que, el alumnado matriculado en grupos en inglés presenta: una menor motivación a aprender inglés (equivalente a sección 3.1.2), una mayor actitud hacia su aprendizaje y dedica más esfuerzo a la docencia en inglés que en castellano.

Esta información puede ser de gran utilidad para la Facultad en su conjunto de cara al desarrollo de nuevas asignaturas y a la promoción de las existentes entre su alumnado. Asimismo, como se incluyen variables de resultado respecto a la docencia (en inglés y en castellano) esta información también puede ayudar al profesorado a mejorar la impartición de su docencia y a adaptar de forma más eficiente las asignaturas tradicionalmente impartidas en castellano.

5. TAREAS DESARROLLADAS EN LA RED

PARTICIPANTE DE LA RED	TAREAS QUE DESARROLLA
1.- Franco Manuel, Sancho Esper	<p>Coordinador de la red: realizó la solicitud, los informes de seguimiento y el control de los miembros.</p> <p>Apoyo directo en la revisión de la literatura, recogida de datos y análisis estadísticos así como en la confección del informe final.</p>
2.- Manuel Felipe, Ruiz Moreno	<p>Vicedecano de Internacional de la Facultad de Económicas y Empresariales. Ayudó mucho en la recogida de la información dada la elevada de grupos en castellano e inglés de los que se recogió información.</p> <p>Apoyo directo en la revisión de la literatura, recogida de datos y análisis estadísticos así como en la confección del informe final.</p>
3.- Carla Rodríguez Sánchez	<p>Miembro principal del proyecto, contacto directo con profesores y alumnos.</p> <p>Apoyo directo en la revisión de la literatura, recogida de datos y análisis estadísticos así como en la confección del informe final.</p> <p>Desarrolló la aplicación empírica enviada a las Jornadas Redes 2017</p>
4.- Francesco Turino	<p>Recogida y codificación de los datos provenientes de los diferentes colaboradores. Construcción y depuración de la base de datos y su posterior análisis.</p>
5.- Francisco José, Mas Ruiz	<p>Ayudó a contactar a los diferentes profesores y colaboradores en el trabajo de campo. Ayudó en la coordinación del trabajo de campo y revisión de la literatura.</p>

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. & Rodríguez, R. (2012). Lecturer and Student Perceptions on CLIL at a Spanish University. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (2), pp. 183-197.
- Alcón, E. (2016). La Internacionalización de los Estudiantes Universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7, pp. 32-39.
- Arévalo, C. M. (2017). Las Preguntas en Clases Magistrales Impartidas en Inglés como Medio de Instrucción (EMI) Frente a las Clases no Impartidas en Inglés como Medio de Instrucción (non EMI). *Education and Learning Research*, 14, pp. 6-31.
- Castilla Polo, F., Moreno Aguayo, A.; Camara de la Fuente, M. & Chamorro Rufián, E.M. (2012). En el Camino del EEES: La Competencia del Inglés en los Universitarios de Empresa. Un análisis en la Universidad de Jaén. *The Spanish Journal of Accounting, Finance and Management Education*, 3, pp. 23-45.
- Cid, E., Granena, G. & Tragant, E. (2009). Constructing and Validating the Foreign Language Attitudes and Goals Survey (FLAGS). *System*, 37 (3), pp. 496-513.
- Coleman, J. A. (2006). English-Medium Teaching in European Higher Education. *Language Teaching*, 39 (1), pp. 1-14.
- Crespo MacLennan, J. (2011). La Internacionalización de la Universidad Española y su Contribución a la Proyección Exterior del País. *Boletín Real Instituto Elcano*, 133, pp. 1-8.
- Dearden, J. (2014). English as a Medium of Instruction—a Growing Global Phenomenon. *British Council*. Disponible en: <http://cort.as/y4cM> (consultado 6 enero 2016)
- del Pozo, M. Á. M. (2013). Formación del Profesorado Universitario para la Docencia en Inglés. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), pp. 197-208.
- Doiz, A., Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (2013). English as L3 at a Bilingual University in the Basque Country, Spain. English-medium Instruction at Universities. *Global Challenges*, pp. 84-105.
- Europapress (2016). El 80% de las Ofertas Laborales para Directivos Exigen Saber Inglés. Disponible en: <https://goo.gl/hjjN1W> (consultado 20 enero 2017)
- Fernández Díaz, C. R. (2016). Calidad y Docencia Universitaria en Inglés: Retos y Recomendaciones. *Calidad de la Docencia Universitaria y Encuestas*, 3, pp. 141-147.
- Fernández Lanvin, L. & Suárez, J. D. A. (2009). Docencia en Inglés en Asignaturas de Ingeniería Informática: Experiencia Práctica. *XV Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*, Barcelona. Disponible en: <http://upcommons.upc.edu/handle/2099/7898>
- García Sanz, M. P. & Maquilón Sánchez, J. J. (2011). El Futuro de la Formación del Profesorado Universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), pp. 17-26.
- Gento Palacios, S. & Vivas García, M. (2003). El SEUE: un Instrumento para Conocer la Satisfacción de los Estudiantes Universitarios con su Educación. *Acción Pedagógica*, 12 (2), pp. 16-27.
- Gómez López, Á., Solaz Portolés, J. J. & Sanjosé López, V. (2014). Competencia en Lengua Inglesa de Estudiantes Universitarios Españoles en el Contexto del EEES: Nivel de Dominio Lingüístico,

- Estrategias Metacognitivas y Hábitos Lectores. *Revista de Educación*, 363 (Enero-abril), pp. 154-183.
- Halbach, A., Lazaro Lafuente, A. & Perez Guerra, J. (2013). La Lengua Inglesa en la Nueva Universidad Española del EEES: The Role of the English Language in Post-Bologna Spanish Universities. *Revista de Educación*, 362.
- Haug, G. (2016). La Internacionalización de la Educación Superior: Más Allá de la Movilidad Europea. *La Cuestión Universitaria*, 6, pp. 20-29.
- Hernández-Nanclares, N. & Jimenez- Muñoz, A. (2015). English as a Medium of Instruction: Evidence for Language and Content Targets in Bilingual Education in Economics. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, pp. 1-14.
- Hoffman, K. D. & Bateson, J. E. (2012). *Marketing de Servicios: Conceptos, Estrategias y Casos*. Santa Fe, México. Cengage Learning ed.
- Hontoria, Ch., San José, F. & Chaya, C. (2013). Programas en Inglés en los Grados de la Educación Pública Universitaria. En *Estudio para la implantación de Programas en Inglés en los títulos de grado de la ETSI Agrónomos*. Proyecto Agroinglés. Universidad Politécnica de Madrid. Disponible en: <http://cort.as/y4bU> (consultado 10 enero 2016)
- Instituto Cervantes (2017). Niveles Comunes de Referencia: Cuadro de Autoevaluación. Disponible en: <http://cort.as/y4ba> (consultado 10 junio 2017)
- Jiménez, C. C. (2011). El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la Comprensión Teórica del Conocimiento del Lenguaje: Exploración de una Normatividad Flexible para Empezar Acciones Educativas (Essay). *Universidad Nacional Autónoma de México*. Disponible en: <http://cort.as/y4bv>
- Lasagabaster, D. (2012). El Papel del Inglés en el Fomento del Multilingüismo en la Universidad. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 12, pp. 13-44.
- López, S. & Sanmartín, E. (2004). Los Procesos de Internacionalización y Globalización en la Educación Superior: un Análisis de los Países OCDE. *Revista de Educación*, 335, pp. 385-413.
- Mas Ruiz, F. J. (2012). *Temas de investigación comercial (6ª edición)*. Alicante. Editorial Club Universitario (ECU).
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22 (3), pp. 276-282.
- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J. & Cruz-Benito, J. (2016). Barómetro de Empleabilidad y Empleo de los Universitarios en España, 2015. Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitario. Disponible en: <http://cort.as/y4ae> (consultado 16 de mayo de 2016).
- Morell, T., Aleson-Carbonell, M., Bell, D. B., Escabias Lloret, P., Palazón Speckens, M. & Martínez-Espinosa, R. M. (2014). English as the Medium of Instruction: a Response to Internationalization. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/42431>
- Oliva Marañón, C. (2012). Competencias y Formación Universitaria del Documentalista en el Espacio

- Europeo de Educación Superior (EEES): Estudio de su Adecuación al Entorno Laboral. *Investigación Bibliotecológica*, 26 (58), pp. 15-45.
- Pizarro-Barceló, R. & Herrero-Montagud, M. (2016). Empleabilidad y Déficit Formativo de los Egresados Universitarios. *Investigaciones de Economía de la Educación* 11 (11), pp. 835-850.
- Roca, B., Gironés, G., Roca, M. & Díaz, D. (2015). Actitud de los Alumnos del Grado de Medicina de una Universidad Pública Española ante la Utilización del Inglés como Lengua Vehicular de la Enseñanza. *Educación Médica*, 16 (4), pp. 223-226.
- Sancho Esper, F. M., Ruiz Moreno, M. F., Rodríguez Sánchez, C. & Turino, F. (2016). Percepción del Profesorado y Alumnado sobre la Docencia en Inglés: Aplicación AICLE en la UA. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/58466>
- Sarabia Sánchez, F. J. (1999). *Metodología para la Investigación en Marketing y Dirección de Empresas*. Madrid, España. Ediciones Pirámide:
- Selección PAS-UA (2016). *Tabla de equivalencias de acreditaciones oficiales de idiomas aprobadas para la selección del PAS en la UA según el MCERL*. Disponible en: <https://goo.gl/bYXYrb> (Consultado el 8 de mayo de 2016).
- Serrano-Estrada, L., Garcia-Mayor, C., Martí-Ciriquián, P., Nolasco-Cirugeda, A. & Pérez-delHoyo, R. (2016). La Enseñanza en Inglés de las Asignaturas de Urbanismo en Arquitectura de la Universidad de Alicante. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/56690>
- Soler, E. A. (2011). La Universidad Multilingüe. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), pp. 119-127.
- Tsui, A. P. Y. & Ngo, H. Y. (2017). Students' Perceptions of English-medium Instruction in a Hong Kong University. *Asian Englishes*, 19 (1), pp. 57-78.