

## ¿Cómo valoran los estudiantes universitarios de Educación su dominio de competencias lingüísticas en lengua extranjera?

Rosario Gil-Galván<sup>1</sup>; Inmaculada Martín-Espinosa<sup>2</sup>

Recibido: Marzo 2020 / Evaluado: Abril 2020 / Aceptado: Mayo 2020

**Resumen.** El estudio sobre las competencias lingüísticas de los estudiantes universitarios constituye un referente de interés tanto para la docencia como para el acceso al mercado laboral de los egresados. Esta investigación pretende conocer la relación entre la adquisición de competencias lingüísticas en lengua extranjera que presentan los estudiantes de Ciencias de la Educación y el nivel e idioma que acreditan para la obtención de su Título Universitario de Grado. Para ello, se realizó un estudio descriptivo tipo encuesta con una muestra de 260 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. La exposición de los resultados se apoya en la descripción de variables como nivel, idioma, motivación, importancia y dominio de la adquisición de competencias lingüísticas en lengua extranjera. Una de las conclusiones más relevantes de este estudio es que a pesar de la motivación hacia el aprendizaje de idiomas y al alto porcentaje de alumnos que estudia inglés, el nivel de adquisición de estas competencias lingüísticas (bajo, A2) es inferior al que acreditan (medio-bajo, B1). Por tanto, resulta destacable que el dominio del idioma extranjero que presenta el universitario no se relaciona, en general, con el exigido y acreditado oficialmente.

**Palabras clave:** competencia comunicativa; enseñanza superior; formación de maestros; formación inicial; lenguas extranjeras.

### [en] How do university education students assess their mastery of foreign language competences?

**Abstract.** The study of the linguistic competences of university students constitutes an interesting teaching model, also headed to the access of graduates to the labour market. This research aims to ascertain the relationship between the acquisition of linguistic competences in a foreign language by students of Educational Sciences as well as their accredited level and language in order to obtain their University Degree. To this effect, a descriptive survey with a sample of 260 students from the Faculty of Educational Sciences of the University of Seville was carried out. The presentation of the results is based on the description of variables such as level, language, motivation, importance and mastery of the acquisition of foreign linguistic competences. One of the most relevant conclusions of this study is that, despite the motivation for language learning and the high percentage of students who study English, the level of acquisition of these language skills (low, A2) is lower than the level they accredit (medium-low, B1). Thus, it is worth of remark, that the foreign language proficiency attested by the university student is not, as a general rule, related to the officially required and accredited.

**Keywords:** linguistic competence; higher education; teacher training; initial training; foreign languages.

**Sumario.** 1. Introducción. 1.1. La adquisición de competencias lingüísticas en la universidad. 1.2. Percepciones de los estudiantes sobre la adquisición de competencias lingüísticas. 2. Método. 2.1. Participantes. 2.3. Instrumento. 3. Resultados. 3.1. Niveles de competencia lingüística e idiomas de los universitarios de Ciencias de la Educación. 3.2. Motivos e importancia de adquirir competencias lingüísticas en lengua extranjera. 3.3. Percepción y diferencias en el dominio de competencias lingüísticas en lengua extranjera. 3.4. Pruebas de contraste: relación y diferencias entre variables. 3.5. Comparativa entre la percepción de dominio y las competencias lingüísticas. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Gil-Galván, R. y Martín-Espinosa, I. (2021). ¿Cómo valoran los estudiantes universitarios de Educación su dominio de competencias lingüísticas en lengua extranjera? *Revista Complutense de Educación*, 32 (2), 237-247.

<sup>1</sup> Universidad de Sevilla (España)  
E-mail: rosagil@us.es

<sup>2</sup> Universidad de Sevilla (España)  
E-mail: inmmaresp1@alum.us.es

## 1. Introducción

El desarrollo de competencias en lengua extranjera de los estudiantes universitarios es necesario para formarse académica y profesionalmente, de ahí que en 2003 entraran en vigor los indicadores de competencias lingüísticas (Calcines, Rodríguez y Alemán, 2017). Ante esta implantación España enfatiza en la posibilidad de alcanzar un excelente dominio oral de otro idioma al acabar la Educación Secundaria (LOMCE, 2013). A pesar de este interés existen varios estudios (Cambridge University Press, 2016; Centro de Investigaciones Sociológicas, 2016; Education First, 2019) que la sitúan en un nivel bastante inferior al deseado. Esto se transfiere al ámbito universitario, especialmente al colectivo de Ciencias de la Educación, quienes presentan carencias en dichas competencias (Gómez, Solaz y Sanjosé, 2014; Raigón, 2015; Jover, Fleta y González, 2016).

Es importante tenerlo en cuenta pues el conocimiento y dominio de otro idioma son requisitos indispensables para graduarse (Halbach, Lázaro y Pérez, 2013). En el caso de Andalucía, en el artículo 57.2 del Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades, aprobado por el Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, se exige a los estudiantes la acreditación del dominio de una lengua extranjera con equivalencia al nivel B1 o superior del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para la expedición del Título Universitario de Grado.

A partir de las exigencias establecidas por la nueva normativa aparece una creciente línea de investigación en la cual se analiza el nivel de idiomas que poseen los estudiantes. Aun así se observa que no se profundiza en cómo perciben ellos el dominio de estas competencias. Por tanto, atendiendo a lo anterior, en este artículo se analizan variables relacionadas con las competencias lingüísticas en lengua extranjera adquiridas por los estudiantes universitarios prestando especial atención a la importancia que le otorgan a su dominio. Esta información es relevante con vistas a realizar un diagnóstico de su motivación hacia el aprendizaje de idiomas.

### 1.1. La adquisición de competencias lingüísticas en la universidad

Tras implantarse el Plan Bolonia surgieron modificaciones legislativas que orientaron el modelo de enseñanza de las universidades hacia la adquisición de competencias exigidas por el mercado laboral, entre las que se encuentra la relacionada con el conocimiento y aprendizaje de una lengua moderna (Conde, 2010; Martín y Bobb, 2011).

Esta competencia favorece tanto la inserción laboral de los egresados como la movilidad internacional de los estudiantes (Halbach *et al.*, 2013) y debería ser evaluada tomando como referencia los diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes incluidos en el marco de referencia europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente (Coral, Lleixá y Ventura, 2018).

No obstante en España no se optimiza este aprendizaje y se incide en una enseñanza tradicional de idiomas. Dicha metodología resulta insuficiente para adquirir las competencias lingüísticas necesarias ante una incorporación al mundo laboral con garantías y ser competitivos. En este sentido se recomienda abogar por un modelo funcionalista: trabajar a través de la producción y comprensión de textos (Lorenzo, 2016) creando un aprendizaje significativo. Lo cual sería un gran reto en lengua extranjera, puesto que Álvarez-Álvarez y Diego-Mantecón (2019) apuntan que los maestros en formación carecen de hábito lector y mantienen una visión instrumental de la lectura y la literatura.

Por tanto, con objeto de evaluar estas competencias independientemente del modelo que se aplique en el aula de idiomas, el MCER (2001) establece seis niveles con sus correspondientes habilidades.

En base a ello y a la reflexión de Corpas y Madrid (2009) en España se instaura que los niveles A1 y A2 se deberían obtener antes de finalizar la etapa de Educación Primaria y los niveles B1 y B2 durante la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Además, según Lasagabaster y Ruiz (2010), la exigencia mínima para la cualificación lingüística del profesorado debería ser un C1. En cambio el nivel mínimo requerido para obtener la expedición de los Grados universitarios en Andalucía es el B1.

En esta línea y aunque se realizasen modificaciones legislativas auspiciadas por el Plan Bolonia, orientadas a un modelo de enseñanza universitario para adquirir competencias que implicaría un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes españoles no poseen las capacidades necesarias para realizar estudios universitarios en los que el inglés sea el idioma de comunicación o una herramienta de aprendizaje (García, Luque, Muñoz y Bakieva, 2015), situación que se refleja notablemente en los colectivos de estudiantes de Ciencias de la Educación.

### 1.2. Percepciones de los estudiantes sobre la adquisición de competencias lingüísticas

Los estudios existentes en la actualidad reflejan un gran interés por investigar el nivel de competencias lingüísticas en lengua extranjera que poseen los estudiantes, sin embargo, son escasos los que tratan sobre cómo lo perciben ellos. En esta línea, se es consciente de que tanto los niveles de idiomas que presentan como los que acreditan para la obtención de su Título Universitario de Grado son bajos. Por ello se quiere profundizar en

cómo perciben su nivel adquirido de competencias para conocer la importancia que otorgan a este aprendizaje. Así, se plantea una necesidad generada por las exigencias de la sociedad actual respecto a que el estudiantado reflexione y tome conciencia de la relevancia del aprendizaje de otros idiomas con objeto de optimizar su tránsito a la vida activa, así como para ejercer en el futuro la función docente, y no basarse únicamente en una justificación para graduarse. Todo ello incitado por la idea de que la percepción del estudiantado en la adquisición de otros idiomas influirá en su desarrollo (Schunk y Pajares, 2009) y, además, sería un motivo añadido para aprender otras lenguas.

De ahí que sea esencial profundizar en la percepción o conciencia de las propias competencias lingüísticas para trabajar la motivación hacia el aprendizaje de idiomas. Asimismo, se hace más necesario aún teniendo en cuenta la brecha existente en el nivel de inglés en los jóvenes, quienes además presentan un alto índice de desempleo, y podrían beneficiarse de las nuevas oportunidades que les aportaría la adquisición de niveles altos de competencias lingüísticas (Education First, 2019).

Son datos cuanto menos alarmantes que deben hacer reflexionar al colectivo universitario en general y también preguntarse por qué el alumnado está desmotivado, muestra bajos niveles de competencias lingüísticas y no otorga la importancia que se merece al dominio de otros idiomas. Tema que ha llamado la atención de otros investigadores (Gómez *et al.*, 2014), quienes situaron a los estudiantes desmotivados en una media entre los niveles A1 y B1, marcándose aún más en las destrezas orales (Abarca, Larrea y Guijarro, 2018).

Tres posibles causas de la acentuada desmotivación por la adquisición de competencias de nivel alto en idiomas serían: la falta de atención y motivación de esta competencia en los niveles previos a los estudios de Grado; la utilización inapropiada de metodologías pasivas por parte de los docentes; y la falta de aplicación de las habilidades orales en clase (Pérez-Llantada, 2007).

En este caso la motivación es una variable destacable a analizar pues la obligatoriedad de aprender un idioma desemboca en la desmotivación hacia el mismo, creando un desequilibrio entre el dominio de competencias lingüísticas que poseen los estudiantes al llegar a la Universidad y el nivel exigido para graduarse (García *et al.*, 2015). No obstante, es esencial que exista motivación para adquirir las competencias satisfactoriamente (Norris, 2001). Estos motivos resultan relevantes teniendo en cuenta la diferencia del método de enseñanza-aprendizaje en las etapas obligatorias respecto a la universitaria, en la cual la mayor parte de la responsabilidad de la adquisición de esas competencias recae en el estudiante, quien controla su propio proceso de aprendizaje para desenvolverse en el mundo universitario y laboral (Gil-Galván, 2018). Sin embargo, los universitarios creen que las habilidades relacionadas con la autonomía del individuo son las que menos desarrollan (Rodríguez, Ibarra y Cubero, 2018).

Por tanto, en esta línea, el presente estudio se propone descubrir qué perfil tiene el universitario de Ciencias de la Educación andaluz respecto a su nivel de competencias lingüísticas en lengua extranjera y los motivos que le impulsan a aprender otros idiomas.

## 2. Método

Esta investigación forma parte de una más amplia desde la que se abordan las características del perfil motivador del estudiante universitario en materia de competencias lingüísticas en lengua extranjera. Así, el presente trabajo se ha desarrollado bajo un diseño descriptivo mediante encuesta con el objetivo de llevar a cabo una aproximación al tema en el área de Ciencias de la Educación que justifique las investigaciones posteriores. Por ello, es objeto de este estudio, por un lado, conocer el nivel e idioma que acredita el estudiantado para la obtención de su Título Universitario, y por otro, analizar su percepción de dominio sobre el nivel que posee en el ámbito de las competencias en lengua extranjera. También se pretende conocer qué motiva a los estudiantes a aprender otras lenguas, así como la importancia que le otorgan a la acreditación de un idioma extranjero para conseguir el Título Universitario de Grado. Además, se comprobará si existen diferencias significativas en estos aspectos en relación al sexo y a la titulación. En consecuencia, para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS (versión 24) tanto en el análisis descriptivo como en las pruebas de contraste t de Student y ANOVA, estableciendo un nivel de confianza superior al 95% ( $p=.05$ ), a fin de conocer si existen diferencias significativas entre las distribuciones observadas.

### 2.2. Participantes

El universo del estudio está constituido por los universitarios que estudiaban los Grados en Educación Infantil, en Educación Primaria y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Sevilla, matriculados en 2º curso durante el año académico 2017/18, resultando un total de 780 estudiantes ( $N=780$ ). La muestra obtenida fue de 260 estudiantes ( $n=260$ ), cuya selección se realizó a partir de un muestreo probabilístico por conglomerados (nivel de confianza del 95%;  $p=q=50$  y un error muestral del  $\pm 4,97\%$ ).

Tabla 1. Perfil de la muestra resultante

Variables	Categorías	Porcentajes	Porcentaje de estudiantes por titulación		
			E. Infantil	E. Primaria	CCAFD
Sexo	Mujeres	71.9	36.2	30.2	5.4
	Varones	28.1	2.3	8.9	16.9
Edad	18 – 20	48.1	15.4	24.6	8.1
	21 – 25	44.6	19.2	12.3	12.7
	26 – 34	6.5	3.4	1.9	1.1
Curso	2º	75	28.8	35.4	15
	3º	17.7	12.7	1.5	3
	4º	6.5	1.1	1.9	3.4
Expediente académico	Aprobado	16.2	2.7	12.3	1.1
	Notable	77.3	32.3	25.4	19.2
	Sobresaliente	5	2.7	1.1	1.1
	Matrícula de honor	.4	0	0	.4

El perfil de la muestra (Tabla 1) presenta una distribución homogénea de alumnos que estudiaban los Grados en Educación Primaria (39.1%), Educación Infantil (38.5%) y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (22.3%). La presencia de mujeres (71.9%) es mayor que la de varones (28.1%), excepto en el caso del Grado en CCAFD que predomina la presencia masculina.

Respecto a la edad, se concentra mayor porcentaje en los grupos de 18-20 años (48.1%) y 21-25 (44.6%). Así, la mayoría (75%) cursa 2º; aunque existe un escaso número de estudiantes que cursan 3º y 4º al encontrarse con asignaturas pendientes de años anteriores. Por último se observa que la mayoría (77.3%) presenta un expediente de notable, sin embargo, es menor el de aprobado (16.2%), recayendo el peso de porcentajes en el grupo de Educación Primaria (12.3%).

### 2.3. Instrumento

El cuestionario *ad hoc* titulado “Percepción de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación sobre sus competencias lingüísticas en lengua extranjera” consta de 31 ítems de respuestas cerradas (opción binaria, opción múltiple y graduada tipo Likert) relativos a los objetivos de investigación. Está dividido en cuatro bloques y se incluyen, por un lado, 6 ítems que permiten recabar datos identificativos personales y académicos: sexo, edad, nacionalidad, titulación, curso y nota media del expediente académico. Por otro, una serie de cuestiones sobre los niveles e idiomas que acreditaron y los que estaban estudiando en ese momento. Además, cuatro afirmaciones para que expresaran su conformidad con las mismas, utilizando una escala de cuatro grados (1=nada de acuerdo, 2=poco de acuerdo, 3=bastante de acuerdo y 4=totalmente de acuerdo). Dichas afirmaciones hacen referencia a una situación concreta que motiva al alumnado a adquirir competencias lingüísticas en lengua extranjera, así como la importancia que le otorgan en base a: interés a la hora de aprender otros idiomas, importancia del dominio de estos y del uso del inglés como lengua para la globalización. Por último, 17 ítems que permiten medir la percepción de dominio de competencias en lengua extranjera que tienen los estudiantes. Estos han sido seleccionados tomando como referencia los distintos descriptores que establece el MCER para evaluar en qué nivel de competencias lingüísticas se encuentra una persona, por lo que se trata de una “autoevaluación” de sus propias competencias.

Para la elaboración del cuestionario y previamente a su aplicación, se procedió a su validación utilizando la validez facial a través de un comité de expertos compuesto por cinco profesores universitarios. Estos realizaron su evaluación en relación al contenido del cuestionario, enunciados de preguntas, opciones de respuesta y valoración de la escala Likert. Como consecuencia plantearon sugerencias y modificaciones que se tuvieron en cuenta para la última revisión, y son las siguientes: limitar las opciones de grado de acuerdo a 4; cambiar „más de 55“ por „55 o más“; especificar „antes de matricularse“ en el ítem sobre conocer el requisito de acreditar un nivel B1; sugirieron incluir algunas preguntas para valorar el grado de facilidad-dificultad que les supone a los alumnos aprender otros idiomas, aunque no entraban dentro de nuestros objetivos de investigación; y modificar ciertos enunciados cuya redacción resultaba reiterativa.

Posteriormente, a partir de la cumplimentación del cuestionario por parte de la muestra participante, se procedió a la confirmación de la fiabilidad del instrumento. La escala creada para medir las variables motivación e importancia, así como la percepción de dominio presentó un coeficiente de fiabilidad de la medida alfa de Cronbach muy alto (.930), resultando válida la recogida de datos sin necesidad de realizar ninguna prueba piloto.

### 3. Resultados

#### 3.1. Niveles de competencia lingüística e idiomas de los universitarios de Ciencias de la Educación

Atendiendo al objetivo sobre qué nivel e idioma acredita el estudiantado para la obtención de su Título Universitario de Grado, el 93.8% comienza sus estudios conociendo que debe acreditar un nivel de idiomas equivalente al B1 o superior del MCER, sin embargo, únicamente el 26.2% lo tiene acreditado.

En cuanto a los niveles que se pueden acreditar (B1, B2, C1 y C2), el 65.7% certifica el B1, nivel mínimo requerido por la Universidad. Dicho porcentaje es muy superior a las acreditaciones que se observan respecto a los niveles altos, en este caso, apreciándose un mayor porcentaje de acreditaciones en el B2 (28.6%) que en el C1 (1.44%) y C2 (2.89%).

En relación a los niveles que están estudiando aquellos que se preparan un idioma para su posterior acreditación, resulta que un 65.7% de los estudiantes realiza el B1, frente a quienes estudian los niveles B2 (17.6%) y C1 (9.3%). No obstante, en general, el estudiantado muestra interés hacia el aprendizaje de idiomas en niveles altos, siendo B2 (44.9%) y C1 (23.4%) los más puntuados.

Respecto al idioma más acreditado y estudiado es el inglés (87.1% y 83.3% respectivamente) seguido del francés (8.6% y 4.62%), italiano (1.44% y 3.69%) y alemán (1.44% y 2.76%). Por tanto, los resultados reflejan que el inglés es el idioma preferido en la adquisición de una segunda lengua.

#### 3.2. Motivos e importancia de adquirir competencias lingüísticas en lengua extranjera

Los datos que reflejan la valoración que aporta el estudiante relacionados con los motivos que le llevan a aprender otros idiomas según la importancia otorgada, puntuada sobre una escala de “nada de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, indican estadísticamente homogeneidad en el grado de acuerdo sobre los motivos personales a la hora de adquirir competencias lingüísticas. En cambio, se observa disparidad de opiniones sobre la importancia que otorgan a la obligatoriedad de aprender otros idiomas.

Así, los estudiantes comparten opiniones muy cercanas respecto a que los idiomas son importantes tanto para su *vida académica o profesional* (55%) como para desarrollarse en la *sociedad actual* (58.5%), obteniendo ambas razones una media de 3.47 sobre 4. Por el contrario, el motivo *cumplir con el Plan Bolonia* (24.8%) presenta la media más baja (2.66). Además, dicho motivo muestra cifras muy similares entre las valoraciones de los grados de conformidad reflejando una manifiesta disparidad de criterios a la hora de enfrentar este motivo y, por tanto, podrían existir diferencias estadísticamente significativas dentro de la muestra de cara a adquirir competencias lingüísticas con el fin de graduarse.

En base a estos resultados prevalecen los motivos personales frente a los externos, por tanto, el alumnado en general tiene intereses propios para aprender otros idiomas y no únicamente para graduarse. Así, las respuestas que emite el estudiante responden y se fundamentan en su propia experiencia, permitiendo obtener una radiografía general de la importancia del aprendizaje de idiomas tanto para su vida académica como personal, primando más motivos para adquirir estas competencias con la finalidad de obtener el Título Universitario de Grado en el grupo de Educación Infantil. Además, el uso del *inglés para ampliar conocimientos* se valora de forma positiva con una media de 3.16, lo que indica ser el preferido tanto para el aprendizaje de otras lenguas como para la globalización y el intercambio cultural.

#### 3.3. Percepción y diferencias en el dominio de competencias lingüísticas en lengua extranjera

En relación a la percepción del grado de conformidad sobre la adquisición de los diferentes niveles de competencias lingüísticas en lengua extranjera se observa uniformidad en las respuestas del alumnado (Tabla 2).

Tabla 2. Porcentajes y estadísticos del dominio en competencias lingüísticas

Ítems	Nada	Poco	Bastante	Totalmente	Media	D.T.
<b>NIVEL A2</b>						
Comunicar tareas cotidianas	.4	18.5	45	36.2	3.17	.731
Comprender frases del entorno	.8	15.4	52.9	30.9	3.14	.690
Describir necesidades urgentes	1.5	16.2	54.2	28.1	3.09	.706
Describir pasado/entorno	3.1	22.4	45.6	29	3.00	.800
<b>NIVEL B1</b>						
Comprender textos académicos	.8	21.5	54.2	23.5	3.00	.695
Producir textos de interés propio	1.5	30.1	45.2	23.2	2.90	.766
Desenvolverse viajando	3.5	40.7	41.5	14.3	2.67	.762
Justificar brevemente opiniones	6.2	39	39.8	15.1	2.64	.811
Describir experiencias/deseos	8.1	39.6	37.7	14.6	2.59	.836

Ítems	Nada	Poco	Bastante	Totalmente	Media	D.T.
<b>NIVEL B2</b>						
Defender un punto de vista	17.7	39.2	32.3	10.8	2.36	.896
Entender ideas textos complejos	13.8	45	36.2	5	2.32	.773
Usar el idioma eficazmente	21.5	43.5	26.2	8.8	2.22	.885
Producir textos diversos temas	31.9	41.6	23	3.5	2.18	.818
<b>NIVEL C1</b>						
Expresarse de forma fluida	26.6	43.6	23.2	6.6	2.10	.868
Relacionarse hablantes nativos	23.6	52.5	17.8	6.2	2.07	.811
Comprender textos extensos	28.3	47.7	19.4	4.7	2.00	.816
Producir textos complejos	31.9	41.6	23	3.5	1.98	.831

Así, los mayores porcentajes se encuentran en el valor poco y bastante de acuerdo, situándose la media en 2.55. Aunque destaca una clara diferenciación de valoraciones entre los ítems relacionados con los niveles bajos de competencias lingüísticas (A2 y B1) y los niveles altos (B2 y C1). Por un lado, se aprecia que las habilidades del nivel A2, relacionadas con tareas sencillas y de índole cotidiana, y del B1, centradas en el ámbito académico y profesional, son las puntuadas con un mayor grado de percepción de dominio entre las que destacan: *comunicar las necesidades más inmediatas* (54.2%), *comprender textos sobre temas conocidos* (54.2%), *comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con el entorno más cercano y relevante* (52.9%) y *comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas sencillas y directas* (45%), obteniendo la media de valoración más alta de 3.17.

Por otro lado, los indicadores correspondientes al B2 y C1 que habilitan para desenvolverse en cualquier situación y ámbito de la vida son los menos valorados. Los alumnos se sienten poco capaces al *relacionarse con hablantes nativos* (52.5%); *comprender textos extensos* (47.7%); y *entender ideas de textos complejos* (45%). Finalmente, cabe destacar la similitud encontrada en los porcentajes vinculados a habilidades de producción de textos pertenecientes al B2 y C1, situación que podría indicar una baja percepción de adquisición en las habilidades dedicadas a la escritura.

En resumen, los datos relativos a la percepción y dominio de competencias lingüísticas en lengua extranjera muestran que los alumnos se consideran bastante o totalmente capaces de dominar habilidades de niveles bajos (A2) o medio-bajos (B1) –con una tendencia a alejarse de la media global–, situándose en valores más altos. Por el contrario, las habilidades correspondientes a niveles medio-altos (B2) y altos (C1) se valoran como poco o nada dominadas, reflejando una tendencia media-baja en la puntuación de los estudiantes.

### 3.4. Pruebas de contraste: relación y diferencias entre variables

Con la finalidad de comprobar si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto a la adquisición de competencias lingüísticas en lengua extranjera en la universidad (Tabla 3), se ha aplicado la prueba t de Student correspondiente y se ha comprobado la inexistencia de dichas diferencias ( $p > .05$ ) en todos los casos. Por tanto, se constata que el sexo no supone un factor determinante en el aprendizaje de idiomas, ya sea respecto a las motivaciones para acometerlo o bien en la percepción sobre su adquisición.

Tabla 3. Prueba t de Student para muestras independientes según el sexo

	Mujeres M (DT)	Hombres M (DT)	F	Sig.	t	gl	p
<b>Nivel acreditado</b>	3.34 (.640)	3.57 (.640)	1.383	.244	- 1.133	68	.261
<b>Nivel estudiado</b>	3.30 (.852)	3.14 (.743)	.905	.344	.953	106	.343
<b>Motivación</b>	3.39 (.585)	3.28 (.587)	.030	.863	1.362	256	.174
<b>Percepción</b>	2.56 (.593)	2.50 (.613)	.077	.782	.814	247	.416

Respecto al análisis de las diferencias relativas a la adquisición de competencias lingüísticas en función de la titulación, se presentan en la tabla 4 las puntuaciones medias y desviaciones típicas alcanzadas. En la misma se observa que las medias en las diferentes variables son prácticamente iguales, salvo en la relacionada con el requisito de cumplir con el Plan Bolonia. En esta, los estudiantes del Grado en Educación Infantil sobresalen con la media más elevada (2.93). Esta valoración es muy cercana a 3=bastante de acuerdo, comparada con los otros dos Grados cuyas medias se sitúan cerca de 2=poco de acuerdo.

Tabla 4. Medias y desviaciones típicas por titulación, en las diferentes variables y en el total de la escala

Titulación	Nivel estudiado		Nivel acreditado		Motivación personal		Percepción de dominio		Cumplir Plan Bolonia	
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.
<b>Primaria</b>	3.26	.880	3.26	.514	3.45	.532	2.64	.568	2.54	1.005
<b>Infantil</b>	3.28	.751	3.43	.788	3.36	.608	2.51	.618	2.93	.997
<b>CCAFD</b>	3.23	.752	3.60	.828	3.21	.619	2.44	.603	2.43	1.011
<b>Total</b>	3.26	.802	3.39	.687	3.36	.587	2.55	.598	2.66	1.021

Realizando los diferentes ANOVA, las puntuaciones obtenidas (Tabla 5) nos permiten señalar la existencia de diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) en el aprendizaje de otros idiomas con el objetivo único de cumplir con el Plan Bolonia; en consecuencia, se puede afirmar que no hay diferencias en las valoraciones ofrecidas por los estudiantes en función de la titulación que están cursando, salvo en el motivo de cumplir con los requisitos exigidos por la universidad correspondiente, es decir, acreditar el nivel mínimo requerido de competencias lingüísticas, en este caso, el B1.

Tabla 5. ANOVA para las diferencias por titulación

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Nivel estudiado</b>	Entre grupos	.033	2	.016	.025	.975
	Dentro de grupos	68.708	105	.654		
	Total	68.741	107			
<b>Nivel acreditado</b>	Entre grupos	1.398	3	.466	.986	.405
	Dentro de grupos	31.188	66	.473		
	Total	32.586	69			
<b>Motivación personal</b>	Entre grupos	2.418	3	.806	2.375	.071
	Dentro de grupos	86.180	254	.339		
	Total	88.598	257			
<b>Percepción de dominio</b>	Entre grupos	1.781	3	.594	1.670	.174
	Dentro de grupos	87.115	245	.356		
	Total	88.896	248			
<b>Cumplir Plan Bolonia</b>	Entre grupos	11.889	3	3.963	3.936	.009*
	Dentro de grupos	255.774	254	1.007		
	Total	267.663	257			

### 3.5. Comparativa entre la percepción de dominio y las competencias lingüísticas

A continuación se ha aplicado ANOVA para comparar la percepción de dominio con los diferentes niveles de competencias lingüísticas acreditados, estudiados y deseados (Tabla 6) recogidos durante este estudio. Los resultados obtenidos muestran las siguientes diferencias significativas ( $p < .05$ ):

- 1) El alumnado cumple con las exigencias de la Universidad y acredita el nivel mínimo requerido (B1), pero percibe dominar un nivel inferior (A2), es decir, percibe tener un nivel inferior al que acredita.
- 2) Los estudiantes que están preparando competencias lingüísticas para su posterior acreditación estudian un nivel B1 y opinan tener un A2, lo que se ajusta a la normalidad, ya que estudian el nivel superior inmediato al percibido.
- 3) El estudiantado aspira a alcanzar un nivel medio-alto de idiomas, como es el B2, sin embargo percibe tener un nivel bajo correspondiente a un A2.

En síntesis, los estudiantes cumplen con el nivel de competencias lingüísticas exigido por la Universidad, pero perciben que dominan niveles inferiores. Aun así, tienen motivaciones para seguir estudiando y alcanzar niveles más altos.

Tabla 6. ANOVA para las diferencias en la percepción de dominio de los estudiantes

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Media total	D.T. total
Nivel acreditado	Entre grupos	21.802	32	.681	2.338	.007*	3.39	.687
	Dentro de grupos	10.783	37	.291				
	Total	32.586	69					
Nivel estudiado	Entre grupos	38.532	38	1.014	2.458	.001*	3.24	.798
	Dentro de grupos	26.400	64	.413				
	Total	64.932	102					
Nivel deseado	Entre grupos	64.957	37	1.756	2.060	.005*	4.16	1.088
	Dentro de grupos	54.533	64	.852				
	Total	119.490	101					

#### 4. Discusión y conclusiones

Se ha comprobado que los estudiantes universitarios andaluces de Ciencias de la Educación no confieren un valor muy alto a la adquisición de competencias lingüísticas en lengua extranjera a pesar de ser conscientes de su importancia para el mundo universitario y laboral. En este sentido muestran un perfil, en general, poco motivado hacia el aprendizaje de idiomas, con niveles de competencias lingüísticas mínimos entre los que destaca el inglés. Además, en ciertas titulaciones, el estudio de otros idiomas se concibe únicamente como un requisito que se exige desde la Universidad.

En este sentido, los datos respecto al idioma revelan que, aunque la mayoría de jóvenes europeos se decante por aprender español como lengua extranjera (European Commission, 2018), el inglés sigue siendo el preferido entre los universitarios españoles, resultado contrastado con investigaciones previas (Martín del Pozo, 2013; Raigón, 2015; Eurydice, 2017; Raigón y Larrea, 2018). Así, el alumnado opina estar bastante de acuerdo (43.4%) con que sigue siendo el idioma referente para desarrollar y ampliar conocimientos (Gómez *et al.*, 2014). Del mismo modo, la razón más lógica que se encuentra para este resultado es que es la lengua dominante en los ámbitos académicos y profesionales (Martín del Pozo, 2013); son muchas las ofertas laborales para este colectivo que demandan un buen manejo del inglés, dato altamente conocido por las instituciones educativas, las cuales se preocupan por formar futuros docentes competentes en este idioma (Paz-Albo, Herranz y Gómez, 2018).

Este dato también puede considerarse como falta de interés general hacia el aprendizaje de otros idiomas si se considera que estudian inglés únicamente con el fin de llevar a cabo los trámites necesarios para graduarse. Explicación derivada de los resultados encontrados donde el 65.7% del alumnado acredita niveles mínimos, en este caso B1, para cumplir dicho requisito, frente al 32.9% que acredita niveles superiores.

No obstante, el 44.9% aspira a obtener un B2 y el 23.4% un C1, dato coincidente con el último informe realizado por Education First (2019). Se aprecia por tanto que son conscientes de la importancia del aprendizaje de idiomas (Gallardo, Sánchez y Corchuelo, 2010), sin embargo, algunos aseguran que no adquirirán niveles superiores porque se sienten desmotivados. Esto es, se han hallado diferencias en las razones que defienden para aprender otros idiomas en función de la titulación.

Así, se encuentran diferencias motivacionales por el interés de graduarse (32.6%) que son justificadas por los estudiantes del Grado en Educación Infantil, mientras que los estudiantes de los Grados en Educación Primaria y en CCAFD argumentan que aprenden otros idiomas para favorecer su desarrollo personal (58.5%) o académico y profesional (55%). Lo anterior es consistente con las conclusiones encontradas por Raigón y Larrea (2018) quienes señalan que la Titulación de Grado en Educación Infantil muestra los mayores porcentajes de acreditaciones de B1, entendiéndose que no aspiran a acreditar niveles superiores de cara a su futuro profesional. Motivaciones derivadas de la propia naturaleza de la práctica docente de esta especialidad, al estar relacionada con la etapa infantil, para la que únicamente es necesario alcanzar los niveles más básicos de competencias lingüísticas en lengua extranjera. Asimismo, las razones que abogan los estudiantes de las otras dos titulaciones coinciden con los datos encontrados por Amengual-Pizarro y García-Laborda (2017), puesto que el dominio de lenguas extranjeras es, a día de hoy, imprescindible para el ámbito laboral.

A tenor de estos resultados se entiende que los alumnos universitarios estudian otros idiomas por necesidad, como cumplir con las exigencias de la Universidad (57.4%), frente a un 42.6% que lo hacen *motu proprio*, es decir, por razones particulares referidas al desarrollo académico y personal, conclusión que corroboran Gallardo *et al.* (2010). No obstante, Jiménez (2018) halló que el 70% de los universitarios de su estudio aprendían inglés por motivos internos frente al 30% que lo hacía para cumplir con los requisitos universitarios. Por tanto, se plantea abordar en profundidad esta cuestión en futuras investigaciones.

En cuanto a las diferencias significativas en la percepción del dominio de los niveles de competencias lingüísticas, el alumnado opina que no domina el nivel que acredita, pero sí el inmediatamente inferior (García *et al.*, 2015). Además, y en consonancia con estudios anteriores (Cambridge University Press, 2016; Corpas y Madrid, 2009; Gómez *et al.*, 2014), se evidencia que perciben un mayor grado competencial en las habilidades pertenecientes al A2 (bajo) y B1 (medio-bajo). Por el contrario, las habilidades correspondientes al B2 (medio-alto) y C1 (alto) son percibidas como poco dominadas, concretamente las referidas a relacionarse con hablantes nativos y a comprender y producir textos extensos y complejos. Por lo que, complementando a las evidencias encontradas en anteriores estudios sobre las carencias en las habilidades orales (Abarca *et al.*, 2018; Pérez-Llantada, 2007), se añade además las dificultades halladas en las habilidades correspondientes a la escritura y lectura por parte de los estudiantes universitarios.

En cambio, Lepetit y Cichock (2002) identificaron que las habilidades orales junto con el conocimiento de la cultura son las más valoradas por los estudiantes. Por tanto, se constata que para ellos se antoja fundamental saber comunicarse oralmente en otros idiomas, pero no se ven capaces de hacerlo eficazmente. Ante este hecho, Amengual-Pizarro y García-Laborda (2017) demuestran cómo estas competencias tienden a perfeccionarse en cuanto se trabajan otros aspectos afectivos como son la confianza, la seguridad y el autoestima, haciendo que la autoconfianza de los estudiantes respecto a su dominio de la lengua inglesa mejore.

Así, este bajo nivel de dominio junto a la inseguridad que les genera desarrollar estas competencias podría considerarse motivo suficiente para carecer de niveles altos de idiomas, entendiéndose que la adquisición de estos sirve para afrontar mejor el aprendizaje y desarrollo de competencias lingüísticas (Schunk y Pajares, 2009) y tener una mayor predisposición para adquirir niveles superiores. En consecuencia, al percibir que su dominio de idiomas es bajo, también lo son su confianza y su nivel de motivación, por lo que no siguen mejorando este aspecto y se conforman con el nivel mínimo que se les exige, pues no se ven autosuficientes para lograrlo. Por el contrario, quienes mejor valoran sus competencias lingüísticas también están más motivados (Bernaus, Masgoret, Gardner y Reyes, 2004) lo que desemboca en una adquisición de niveles altos de idiomas (C1 y C2). Sin embargo, esta motivación tampoco es suficiente para afrontar dicha adquisición, quizás porque tampoco se exige ni desde las universidades ni desde las ofertas de empleo propias de estas titulaciones, y por ello la mayoría de los alumnos de este perfil se mantienen con un nivel B2 (medio-alto). Gracias a los resultados obtenidos se constata, por una parte, que la preocupación por el aprendizaje y la mejora de idiomas del alumnado está presente, aunque solo por el inglés y con fines académicos-profesionales. No obstante, la motivación principal en colectivos como el del Grado en Educación Infantil es graduarse. Por otra, cabe subrayar que el alumnado es consciente de que realmente no domina el nivel que acredita. Esto podría dar lugar a un estancamiento de su propio aprendizaje por sentirse incapaces de alcanzar niveles altos de idiomas, convirtiéndose en una desventaja para insertarse en el mundo laboral.

Además, este estudio vislumbra cómo dentro de Ciencias de la Educación existen Grados con motivaciones muy dispares a la hora de aprender idiomas. Por lo que es necesario investigar las diferentes ramas del conocimiento y titulaciones con el fin de, por un lado, localizar aquellas en las que la motivación y los niveles de idiomas sean bajos, y por otro, mejorar las deficiencias específicas que se encuentren en las que progresan adecuadamente en estos aspectos. Pues, aunque a todos los estudiantes universitarios andaluces se les exige la acreditación de un nivel B1, no todos lo afrontan del mismo modo, y sería interesante, a la par que eficaz, necesario y urgente, crear un plan de aprendizaje de idiomas adaptado a cada titulación. Por ejemplo, hacer girar dichos planes en torno a situaciones reales en las que primase el discurso, léxico y vocabulario de las profesiones propias del área en cuestión, así como a otras socioculturales a las que el alumnado podría enfrentarse en su día a día. De este modo, su motivación aumentaría al percatarse de que existe una aplicación directa de las competencias lingüísticas en lengua extranjera que están adquiriendo, ya sea para su vida cotidiana o para su futuro más próximo.

Así, se solucionaría la falta de motivación de aquellos colectivos en los que parece que el aprendizaje de idiomas carece de importancia. Pues, como bien es sabido, el dominio y conocimiento de otros idiomas va más allá del mero hecho de ser una herramienta académica y profesional, ya que también aporta seguridad y confianza a la hora de ser competitivos. Además, es la herramienta global para comunicarse e intercambiar información en cualquier ámbito cultural, social, económico y político. Este campo de soluciones supondría un impacto real en la calidad del sistema universitario, y en consecuencia en la inserción al mercado laboral, tanto nacional como internacional, de los egresados.

Finalmente, y como limitaciones propias del estudio desarrollado, se constata la falta de una perspectiva cualitativa que permita profundizar en la opinión del alumnado para comprenderlo mejor, así como indagar en la visión de los centros universitarios respecto al tema en cuestión. Sin obviar responder a los problemas de investigación visibilizados a través de este estudio y la dificultad de generalizar los resultados a otras áreas del conocimiento. Por ello, se está realizando un estudio complementario mixto en el que se contará con la participación de alumnado de otros ámbitos, así como de los propios docentes de los centros de idiomas, que ayude además a plantear medidas de actuación como plan de mejora. Asimismo, como nueva línea de investigación, sería interesante ampliar la muestra para realizar un estudio antropológico sobre la motivación del estudiantado en diferentes regiones de España atendiendo a su ámbito educativo, social y familiar, así como descubrir si estos aspectos tienen relación directa con su motivación durante el aprendizaje de idiomas.

## 5. Referencias bibliográficas

- Abarca, S.L., Larrea, M.L., y Guijarro, S.L. (2018). Alternativa metodológica para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral en Idioma Inglés. *European Scientific Journal February*, 14(5), 160-172. <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2018.v14n5p160>
- Álvarez-Álvarez, C. y Diego-Mantecón, J.M. (2019). ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1083-1096. <https://doi.org/10.5209/rced.60082>
- Amengual-Pizarro, M. y García-Laborda, J. (2017). Choosing English teaching as a profession in primary education contexts. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(2), 121-133. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1493>
- Bernaus, M., Masgoret, A.M., Gardner, R.C., y Reyes, E. (2004). Motivation and Attitudes toward Learning Languages in Multicultural Classrooms. *The International Journal of Multilingualism*, 1(4), 75-89. DOI: 10.1080/14790710408668180
- Calcines, M.A., Rodríguez, J., y Alemán, J.A. (2017). El enfoque competencial en el contexto europeo. *El Guiniguada. Revista de Investigaciones y Experiencias En Ciencias de La Educación. Sostenibilidad y Educación Ambiental En Las Universidades*, 26, 89-103. [https://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/22158/1/0235347\\_00026\\_0007.pdf](https://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/22158/1/0235347_00026_0007.pdf)
- Cambridge University Press. (2016). *Cambridge Monitor 4: Europa Ante El Espejo*. <http://www.cambridge.es/nosotros/cambridge-monitor/europa-ante-el-espejo>
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (2016). *Barómetro de Diciembre 2016. Estudio nº 3.162. 3162, 33*. [http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3160\\_3179/3162/es3162mar.pdf](http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3160_3179/3162/es3162mar.pdf)
- Conde, A.M. (2010). Innovación y Bolonia: La enseñanza-aprendizaje de inglés L3 en la Universidad Pablo de Olavide. *ELIA*, 10, 167-197. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/34252>
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)
- Coral, J., Lleixà, T., y Ventura, C. (2018). Foreign language competence and content and language integrated learning in multilingual schools in Catalonia: an ex post facto study analysing the results of state key competences testing. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 139-150. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13670050.2016.1143445?needAccess=true&instName=Universidad+de+Sevilla>
- Corpas, M.D., y Madrid, D. (2009). Desarrollo de la comprensión oral en inglés como LE al término de la Educación Secundaria Obligatoria española. *Porta Linguarum*, 11, 129-145. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2786793>
- Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 8, de 11 de enero de 2013, 5-41. <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/8/BOJA13-008-00103.pdf>
- Education First. (2019). Índice EF de nivel de inglés, 9ª edición. *Una clasificación de 100 países y regiones en función de su nivel de inglés*. <https://bit.ly/2yAgCtx>
- European Commission. (2018). *Flash Eurobarometer 466. Report. The European Education Area*. Brussels: European Commission. <https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/survey/getsurveydetail/instruments/flash/surveyky/2186>
- Eurydice. (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2017*. Brussels: Eurydice European Unit. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/es\\_kdl\\_infog\\_2017\\_1.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/es_kdl_infog_2017_1.pdf)
- Gallardo, D., Sánchez, M.I., y Corchuelo, M.B. (2010). Competencias transversales en el EEES: la opinión del estudiante sobre la importancia y el dominio de una lengua extranjera. *Educade. Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 1(1), 79-99. <http://www.educade.info/docs/01/06-gallardo.pdf>
- García, J., Luque, G., Muñoz, A.I., y Bakieva, M. (2015). Rendimiento de los estudiantes de primer curso de universidad en las tareas orales en la simulación de un examen de acceso a la Universidad. *Revista de Educación*, 369, 109-134. <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos369/espanol-ingles/05rendimiento-de-los-estudiantes-de-primer-curso-de-universidad-en-las-tareas-orales-en-la-simulacion-de-un-examen-de-acceso-a-la-universidad.pdf?documentId=0901e72b81ea08ad>
- Gil-Galván, R. (2018). El uso del Aprendizaje Basado en Problemas en la Enseñanza Universitaria. Análisis de las competencias adquiridas y su impacto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 73-93. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-73.pdf>
- Gómez, A., Solaz, J.J., y Sanjosé, 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, 154-183. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2014/363/re363-07.html>
- Grasmane, D. y Grasmann, S. (2011). Foreign Language Skills for Employability in the EU labour market. *European Journal of Higher Education*, 1(2-3), 192-201. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21568235.2011.629487>
- Halbach, A., Lázaro, A., y Pérez, J. (2013). La lengua inglesa en la nueva Universidad española del EEES. *Revista de Educación*, 362, 105-132. [http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/362\\_154.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/362_154.pdf)
- Jiménez, P.K. (2018). Exploring Students' Perceptions About English Learning in a Public University. *HOW Journal*, 25(1), 69-91. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.385>
- Jover, G., Fleta, T., y González, R. (2016). La formación de los maestros de Educación Primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera. *Bordón*, 68(2), 121-135. DOI: 10.13042/Bordon.2016.68208
- Lasagabaster, D. y Ruiz, Y. (Eds.). (2010). *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lepetit, D. y Cichock, W. (2002). Teaching Languages to Future Health Professionals: A Needs Assessment Study. *The Modern Language Journal*, 86(3), 384-396. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1540-4781.00156>
- Ley Orgánica 8, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

- Lorenzo, F. (2016). Competencia en comunicación lingüística: claves para el avance de la comprensión lectora en las pruebas PISA. *Revista de Educación*, 374, 142-160. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2016/374/374-6.html>
- Martín del Pozo, M.A. (2013). Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 197-218. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5526>
- Martín, P. y Bobb, L. (2011). La implantación de los nuevos Grados: propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 356, 703-715. <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre356/re35629.pdf?documentId=0901e72b81203179>
- Norris, J. (2001). Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition. *The Internet TESL Journal*, 3(6). <http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation.html>
- Paz-Albo, J., Herranz, C.V., y Gómez, M. (2018). Percepciones del alumnado de los Grados de Educación en habla inglesa: el caso de la Universidad Rey Juan Carlos. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2). <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Pérez-Llantada, M.C. (2007). Nuevos entornos y nuevos modelos pedagógicos para el aprendizaje de las destrezas orales. En Isabel de Andrés Monte (ed.), *El desarrollo de competencias en Lenguas Extranjeras: Textos y otras estrategias*, 99-119. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica.
- Raigón, A.R. (2015). The impact of introducing foreign language requirements on the Spanish higher education system: The case of Córdoba University. *CercleS*, 5(1), 265-279. <https://www.degruyter.com/view/j/cercles.2015.5.issue-1/cercles-2015-0013/cercles-2015-0013.xml>
- Raigón, A.R. y Larrea, A. (2018). Estudio comparativo de las acreditaciones lingüísticas usadas por el alumnado de Grado de la Universidad de Córdoba. *E-Aesla*, 4, 190-203. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/04/19.pdf>
- Rodríguez, G., Ibarra, M.S. y Cubero, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 21(1), 181-207. <http://www.redalyc.org/pdf/706/70653466009.pdf>
- Schunk, D.H. y Pajares, F. (2009). Selfefficacy theory. En K. R. Wentzel y A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35-53). New York: Routledge.