ACTAS

I Congreso Internacional de Enseñanza de Inglés en Centros Educativos



Actas del I Congreso Internacional de Enseñanza de Inglés en Centros Educativos

Actas del I Congreso Internacional de Enseñanza de Inglés en Centros Educativos

Virginia Vinuesa y Manuel Lázaro (Coordinadores)



| Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo |
|---|
| excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| Actas del I Congreso Internacional de Enseñanza de Inglés en Centros Educativos |
| © 2016, sus autores © 2016, de la edición, Fundación Universitaria San Pablo CEU |
| CEU <i>Ediciones</i> Julián Romea 18, 28003 Madrid Teléfono: 91 514 05 73, fax: 91 514 04 30 Correo electrónico: ceuediciones@ceu.es www.ceuediciones.es |

ISBN: 978-84-16477-51-7 Depósito legal: M-42220-2016

Maquetación: Servicios Gráficos Kenaf, S.L.

COMITÉ ORGANIZADOR

Xavier Gisbert: Dirección

Virginia Vinuesa: Programas y contenidos

Ma José Martinez de Lis: Relaciones Institucionales

Franc Corbi: Organización

Fernando Serrano: Coordinador de acreditaciones académicas

COMITÉ CIENTÍFICO

Adalid Ruiz, Pedro - Comunidad Valenciana

Aguilera Lucio-Villegas, Carmen - Comunidad de Madrid

Ball, Phil – Universidad del País Vasco

Biringer, William John - Florida State University

Casal Madinabeitia, Sonia – Universidad Pablo de Olavide

Cerezo Herrero, Enrique – Universidad CEU Cardenal Herrera

Colomar Gisbert, Salvador – Comunidad de Valencia

Cornelio, María – Hunter College (CUNY)

Cunningham, Kristina – European Commission

De Haro Figueroa, Trinidad – Ministerio de Educación

Escobar Artola, Lilly - Universidad CEU Cardenal Herrera

Fernández Fernández, Raquel - Centro Universitario Cardenal Cisneros

García Laborda, Jesus - Universidad de Alcalá

García Manzanares, Nuria - Universidad Rey Juan Carlos

García Mayo, María del Pilar - Universidad del País Vasco

García Perales, Vicent - Universidad CEU Cardenal Herrera

Genessee, Fred - McGill University, Montreal, Canadá

Gisbert da Cruz, Xavier - Comunidad de Madrid

Henderson, Rosalie - Universidad Rey Juan Carlos, Madrid

Lara Garrido, Manuel F. – BEP Network manager, Jaen

Lasagabaster, David - Universidad del País Vasco

Lorenzo Galés, Nieves – Generalidad de Cataluña

Madrid Fernández, Daniel - Universidad de Granada

Matoses Jaén, Sara – Universidad CEU Cardenal Herrera

Medgyes, Péter - Eötvös Loránd University, Budapest, Hungría

Noguera Borel, Alejandro – Fundacion Cañada Blanch y Fundacion Libertas 7

Nordlund, David - Florida State University

Palfreeman, Linda – Universidad CEU Cardenal Herrera

Palma Fernández, Gracia - Presidenta de Greta

Reyes, Charo – GRETA

Renart Ballester, Alejandra – Comunidad Valenciana

San Isidro Agrelo, Xabier Asesor – Consejería de Educación en el Reino Unido Stobbs, Janet – Universidad CEU Cardenal Herrera Tarrant Brown, Patricia – Bilingual Education Consultant, Valencia Villoria Prieto, Javier – Universidad de Granada Vinuesa Benítez, Virginia – Universidad Rey Juan Carlos, Madrid

La docencia universitaria en inglés desde la reflexividad crítica: Primer estudio longitudinal de la asignatura Psychology of Groups (2009-2014)

EDUARDO INFANTE REJANO. UNIVERSIDAD DE SEVILLA. FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Resumen

La imposición del inglés como *lingua franca* es una realidad cada vez más materializada en nuestra sociedad. La Facultad de Psicología, pionera en introducir un grupo bilingüe, genera acciones cuyo impacto a largo plazo es ciertamente ignoto. Se exponen pues los resultados de la experiencia de la asignatura *Psychology of Groups*, lo que permitirá narrar numerosos problemas y mejoras metodológicas, didácticas y/o actitudinales acaecidas dentro de una metodología CLIL y a través de la plataforma PBWorks. Se añade la creación de un blog de aula (http://groupapg09.blogspot.com/) que recoge los materiales y trabajos generados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos resultados son comentados a través del enfoque metodológico de la reflexividad crítica (Freire, 1999; Habermas, 2002) aprovechando el rol de participante privilegiado del propio docente.

Palabras claves:

Psicología, estudio longitudinal, reflexividad crítica, educación superior bilingüe, empleabilidad.

Abstract

The use of English as a *lingua franca* is a growing fact in our society. The Faculty of Psychology, which has been pioneering bilingual tertiary education at University of Seville, fosters new actions whose impacts remain unknown. Therefore, data from the longitudinal educational experience within the course *Psychology of Group* are exposed. Many methodological, didactic and attitudinal problems are mentioned inside a CLIL methodological approach through PBWorks. Works and materials retrieved from the teaching period are shown at the course blog (http://groupapg09.blogspot.com/). Results are finally commented through the methodological approach of critical reflexivity (Freire, 1999; Habermas, 2002) due to the privileged role played by the course teacher.

Key-words:

Psychology, longitudinal study, critic reflexivity, bilingual tertiary education, employability.

Introducción

La imposición del inglés como *lingua franca* por motivos históricos, gramaticales, y sobre todo políticosociales, es una realidad cada vez más materializada en nuestra sociedad que, gozando ya del dominio de una de las lenguas más habladas en el mundo como es el español, toma conciencia de internacionalizarse a través de actitudes de aproximación positiva a la lengua inglesa. Efectivamente, cada vez son más numerosas las visitas y estancias de jóvenes españoles en países de habla inglesa conocedores del incremento en empleabilidad que supone dominar, al menos el inglés, incluso en trabajos de menor cualificación o exigencia profesional (Infante, Irizo & Bueno, 2006; Infante, 2011). Esta iniciativa personal, no siempre viable a nivel familiar por los costes asociados, es apoyada por instituciones públicas como la Junta de Andalucía que a través de su *Plan de Fomento del Plurilingüismo* de la Consejería de Educación certifica la formación bilingüe en centros escolares andaluces (CEIP e IES) que han pasado de 152 (14 de francés) en 2007 a nada menos que 762 centros (57 de francés y 12 de alemán) de 2011, incrementándose para el caso de la provincia de Sevilla en un 506% (de 31 centros a 157). Tras cumplir el *plan* una década (2005-2015), el número de centros bilingües en Andalucía asciende a 1061, 446 en Educación Primaria y 407 de Secundaria. Y durante el curso 2013-2014, 117 centros contaron con Bachillerato bilingüe, y 48 con ciclos formativos de formación profesional bilingüe. Dicho *plan* afecta también

a la formación profesional con un total de 24 títulos bilingües ofertados (2 en francés) preferentemente en las áreas de Informática, Administración, Hostelería y Turismo. Y desde hoy hay 7.601 docentes con el nivel de cualificación B2 del marco común europeo de referencia que impartirán enseñanza bilingüe en centros docentes públicos, más un total de 997 auxiliares de conversación (*Junta de Andalucía*, 2007, 2013). Más allá del bilingüismo, en Andalucía ya existen 22 centros (8 en Sevilla) con formación plurilingüe, a cuya oferta bilingüe se añade la impartición de, al menos, una materia no lingüística en una segunda lengua extranjera.

Por su parte, la Universidad de Sevilla también hace eco de esta necesidad social ubicando en el 2010 a un total de 1422 estudiantes de la Hispalense en países extranjeros para cursar estudios siendo receptora de 1600 estudiantes extranjeros dentro del *Programa Erasmus* y perteneciente al *Plan Plus* de política lingüística (Sánchez-Moliní, 2010). En 2014, nuestro país está a la cabeza de los países que más estudiantes remiten y reciben en este programa (cerca de 40 mil) (*El País*, 2014).

Dentro de esta política, la Universidad de Sevilla también imita a otras universidades en la *carrera* de configurar titulaciones bilingües (*véase* Infante, 2011) si bien en muchas ocasiones el intento se queda en mero "trote" al no afectar la docencia bilingüe al 100% de las asignaturas/programas debido, en parte, a la ausencia de profesorado capacitado o al escaso apoyo administrativo. Efectivamente, se constata el problema de que las nuevas generaciones avanzan más rápido que aquellos profesionales que no tuvieron las mismas oportunidades en materia de formación idiomática¹. Sea por calidad de la docencia o por las bonanzas del país, España se ha consolidado como el país de la comunidad europea que más países recibe a través de este plan Erasmus: 40.202 durante el curso 2012/2013, unos 1175 en la US (*Aula Magna*, 2014).

Estas iniciativas, instauradas hace tiempo, permiten pensar que el aprendizaje del inglés empieza a ser no sólo un interés caprichoso con tintes esnobistas de determinadas clases sociales sino que por el contrario se considera ya una competencia personal y profesional de primera magnitud y esencial. Por la importancia de estas acciones, la puesta en marcha de estas políticas de (pluri)lingüismo deberían ser correctamente planificadas, auditadas en la materia, y constantemente revisadas de forma que se evite el "maquillaje político" frecuentemente asociado y que limita el impacto en la formación y experiencia de aquellos que participan en ellas. Sin duda, el gasto (entiéndase, *inversión económica*) realizada hasta la fecha nos obliga a una reflexión crítica y meditada a sabiendas que otras instituciones y países llevan la delantera en esta materia y que ya trabajan a buen nivel en segundas y terceras lenguas extranjeras desde hace tiempo. Las páginas siguientes reflejan la experiencia de 5 años consecutivos (3 cursos u hordas) en docencia bilingüe al tiempo que se proponen ideas para la mejora y la motivación de este tipo de docencia.

Contextualización del objeto de estudio reflexivo

La asignatura de *Psychology of Groups* figura en el primer curso del Grado en Psicología de la Universidad de Sevilla, en el segundo semestre, y supone un paso más en la línea formativa psicosocial de los estudiantes. La docencia se articula en torno a tres tipos de sesiones: (1) dos sesiones semanales (2 horas) en *gran grupo* – i.e. grupo clase–, dedicada a la explicación teórica de la disciplina preferentemente con intervenciones magistrales, (2) una sesión semanal de una hora para el grupo medio (aproximadamente el 50% de la clase) para atender aprendizajes de trabajo en grupo; y (3) una sesión bisemanal de dos horas en pequeños grupos para el seguimiento de proyectos grupales. Por las demandas adicionales de aprendizaje del grupo bilingüe, éste suele tener un tamaño de 30-40 alumnos/as frente a los 60-80 sujetos de los demás grupos. Aunque esto es muy ventajoso para el inicio de programas docentes bilingües, probablemente sea un dato circunstancial y se incremente a medida que se conoce, extiende y mejora la docencia en inglés, como así se vislumbra. Muchos jóvenes que inician el Grado temen el nivel de inglés que se van a encontrar cuando realmente están preparados, a lo que se une la incertidumbre de una nueva etapa de exigencia académica.

En este sentido, resulta de vital importancia que las universidades, u organismos competentes, oferten al profesorado programas de estancias internacionales más duraderas y complejas de 3-4 años, lo que supondría mejor docencia bilingüe con profesorado extranjero que llega y formación idiomática de excelencia del que sale. Efectivamente, esto implica gestionar programas de intercambio a nivel de parejas de doble ingreso, forma familiar más común, lo que resulta más difícil pero no imposible.

Docencia en inglés: estudio longitudinal

3.1. Nivel idiomático

Pese a que las encuestas sobre nivel formativo e idiomático en Europa no suelen situar a España entre los primeros puestos, la experiencia de estos dos últimos años parece desmarcarse de esa expectativa pues los tests de inglés aplicados muestran resultados muy satisfactorios (*Tabla 1*). La metodología inicial del proyecto de innovación docente contemplaba la ejecución de un test de nivel idiomático para determinar el punto de partida del grupo en capacidad y habilidad idiomática. En tres puntos del estudio longitudinal, se aplicaron los niveles elemental (Test-B1 Elementary) e intermedio (Test-B2, Low Intermediate) de *Home Language Internacional* en los meses de Enero-Febrero (B1) y Mayo-Junio (B2), respectivamente. Con el fin de generar un efecto motivador, el test de nivel elemental se aplica a principios de curso para finalizar con el nivel siguiente o intermedio-bajo siendo este un nivel muy próximo al que exigen las universidades para finalizar el Grado.

| | 2009- | -2010 | 2012-2012 | | 2013-2014 | |
|--------------|---------|--------|---------------|-------|---------------|------|
| Niveles | B1 | B2 | B1 | B2 | B1 | B2 |
| Tamaño | 25 | 13 | 27 | 23 | 41 | 28 |
| Medias | 20,3 | 18,4 | 20 | 19 | 16,7 | 19,3 |
| Dt | 3,59 | 4,17 | 2,79 | 3,50 | 3,12 | 3,02 |
| Modas | 13 | 17 | 21 | 22 | 18 | 21 |
| Curtosis | -1,09 | -0,07 | 0,31 | -0,27 | -0,14 | 0,18 |
| Eficacia (%) | 19,27 (| 76,6%) | 19,50 (76,0%) | | 18,01 (72,0%) | |

Tabla 1. Pruebas de nivel idiomático (B1= Elementary; B2= Low-Intermediate)

El alumnado en cuestión obtuvo unos rendimientos superiores al 75% (según medias respecto del total de 25 preguntas) en todas las hordas, lo que indica tanto una formación en inglés de base muy adecuada como, al mismo tiempo, un aprovechamiento fructífero de las sesiones de docencia en inglés recibidas, hasta el punto de mantener el nivel incluso en pruebas de mayor dificultad semántico-gramatical. Si bien los promedios no parecen distinguir entre dos grupos de alumnado, sí se observan pequeñas diferencias al contemplar índices de curtosis y modas en las submuestras indicando que el alumnado de últimos años se muestra más homogéneo en capacidad idiomática (en general, modas superiores a 20) y constante en asiduidad a lo largo del curso, disminuyendo totalmente el absentismo académico hallado en el curso iniciático (52% de la horda 1 frente al 0% de la horda 2) o "filtrando" a los mejores de la clase (horda 3). No en vano, el alumnado cifra en más de un 80% la comprensión de las clases² (81,9%, 84,1% y 88,3% en hordas 1, 2 y 3, resp.) que, si bien se apoya en un conjunto de metodologías complementarias y alternativas (documentos y fuentes diversas, materiales a leer en inglés y español, videos, manuales, etc.), han sido conducidas por el docente al 100% en inglés sin permitir ningún tipo de comentario en español (salvo para, lógicamente, traducir puntualmente términos profesionales de cara a ser adecuadamente leídos y comprendidos en español3). Esta percepción con tendencia al alza refleja además la experiencia docente acumulada y, por ende, el aprendizaje del propio docente. Finalmente, el éxito de esta línea formativa se refleja en la reducción del absentismo inicial del 50% en un 18%.

3.2. Encuesta "opinática" Cutting Edge

La encuesta de elaboración propia, *Cutting Edge*, preguntaba al alumnado una serie de cuestiones en torno a la docencia en inglés, a modo de *feedback* de mejora. Los datos indican que el alumnado percibe mayoritariamente la experiencia como bastante positiva, con medias un punto por encima de la media escalar (2,5 puntos), al constatar que la metodología actualmente mejora el aprendizaje de la asignatura (2,76), facilita la lectura bibliográfica en inglés (3,62), permite crear un ambiente de trabajo positivo entre los compañeros (3,61), anima a hablar en inglés fuera de clase (2,71), y algo en clase durante los trabajos en equipo (2,33). En la

² El alumnado valora la capacidad idiomática del profesor en un 93,4% (2010) y 94,4% (2011) de media.

La formación bilingüe presenta la limitación de aprender términos que sólo tienen sentido fuera de España y que en raras ocasiones permiten traducciones directas al español. En este sentido, el alumnado bilingüe tiene la ardua tarea de leer en solitario la literatura de la asignatura en español si quiere hacerse entender en su propia tierra. Para favorecer la transferencia inglés-español, se trabaja actualmente en la elaboración de un diccionario bilingüe específico de la asignatura.

mayoría de las variables contempladas en la *Tabla 2*, se constata un aumento ligero global en todos los apartados pese al incremento de varianzas por mayor tamaño muestral. Las puntuaciones más bajas siguen correspondiendo al uso del inglés fuera del aula o en interacción con iguales.

| | Pre- (2009)N=25 | Post- (2014)N=41 | Dif. 2009-14 |
|---|--------------------|---------------------|--------------|
| Facilita la lectura bibliográfica en inglés | 3,24 | 3,62 | +.38 |
| Crea un ambiente de trabajo positivo entre los compañeros | 3,61 | 3,95 | +,34 |
| Mejora el aprendizaje de la asignatura | 2,70 | 2,76 | +,06 |
| Anima a hablar en inglés fuera de clase | 2,98 | 2,71 | -0,27 |
| Anima a hablar en inglés durante los trabajos en equipo | 2,25 | 2,33 | +,08 |
| Satisfacción total con la experiencia | 3,67 | 3,52 | -0,15 |
| Repetirían la experiencia (en segundo de Grado) | 80,8% | 95% | +14,2% |

Tabla 2. Encuesta opinática "Cutting Edge" (escala de 1 a 5 puntos)

Se aprecia que el alumnado adquiere motivación y habilidades extracurriculares para hablar en inglés individualmente aunque aún no ha adquirido el hábito para usarlo en la realización de trabajos en equipo, sobre todo cuando los trabajos son cognitivamente más demandantes. Posiblemente este hecho sea más producto de la vergüenza de hablar en inglés entre compañeros que en las deficiencias idiomáticas de estos pues a medida que avanzan los meses las conversaciones en inglés sin mediar el profesor son más frecuentes. Como dato global, cabe decir que el 90% de los encuestados repetiría la experiencia y se han sentido comprometidos en el desarrollo de la dinámica de clase en un 4,4 de media, frente al 6,2 de la horda 1 (escala 1 a 7). De manera global, la experiencia se valoró como muy notable obteniéndose media de 3,52 (escala 1 a 5). La participación voluntaria en clase ha ido incrementándose con los años, aunque a veces queda monopolizada por unos 6-7 compañeros/as. En el último curso, empero, la clase ha perdido en participación pro-activa y el alumnado es permanece más pasivo que de costumbre. Además de la satisfacción por participar en la experiencia de docencia bilingüe, el alumnado expresó su opinión sobre posibles argumentos que animan a la formación universitaria en inglés. Según la Tabla 3, la valoración del inglés para el futuro profesional está claramente constatada por el alumnado. La mayoría es consciente de la importancia de aprenderlo de cara a obtener trabajo o empleo en España (86,2%), acceder a becas de postgrado o de estudio (92,3%), y a animar a completar la formación fuera del país (96%), siendo mucho mayor el acuerdo en el segundo grupo/año. Es decir, los datos indican que el alumnado de nuevo ingreso es cada vez más consciente de la importancia del inglés como habilidad curricular para futuras formaciones o acceso a puestos de trabajo en o fuera de España, encontrándose más motivado en áreas de especialización universitaria profesional.

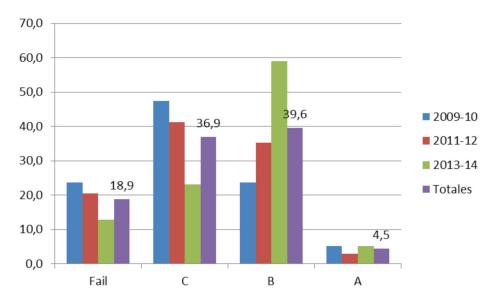
| Docencia en inglés: útil para (%) | 2009-2010 (n1=25) | 2011-2012 (n2=23) | 2013-2014 (n3=41) | Global (n=89) |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|------------------|
| Obtener trabajo / empleo en España | 77 | 95,5 | 86 | 86,25 |
| Acceder a becas de postgrado o ayudas de estudio | 84,6 | 100 | 76 | 92,3 |
| Animar a completar la formación fuera del país | 92 | 100 | 95 | 96 |
| Animarse a estudiar en la Universidad de Sevilla | 7,69 | 31,8 | 43 | 19,75 |
| Animarse a estudiar en la Facultad de Psicología (conocimiento previo) | 61,5 | 54,5 | 81 | 58 |

Tabla 3. Argumentos de apoyo a la docencia en inglés.

Un dato curioso muestra que el porcentaje de alumnado animado a estudiar en la Universidad de Sevilla tras el conocimiento de su línea de docencia en inglés se ha casi quintuplicado en 5 años, pasando del 7,7% al 43%. Por otro lado, casi 6 de cada 10 alumnos/as de la docencia en inglés entró en la Facultad de Psicología motivado por el conocimiento de dicha acción formativa innovadora.

3.3. Rendimiento académico

Pese a ser asignatura cuatrimestral, los primeros 4 años se idearon dos exámenes parciales de cuatro temas cada uno cuyos resultados fueron muy positivos. Desde 2012, solo se realiza uno global a finales de mayo, aun manteniendo el sistema de evaluación continua, y se ha incorporado un Manual de clase que cubre un 80% de lo que se aprende, que luego es completado con aportaciones adicionales del profesor. Los resultados académicos describen un patrón creciente de calificaciones con un claro descenso de fracasos (*no-presentados y suspensos*) y aprobados a favor de las calificaciones notables.



Grafica 1. Evolución de los rendimientos académicos (en %) (marcación anglosajona; no-presentados y suspendidos incluidos en FAIL).

El tamaño grupal en esta docencia, que propició una (injusta e incoherente) disminución de la carga lectiva, se ha duplicado hoy día, fijándose en torno a 40 miembros. Cada vez recibimos más alumnado Erasmus que, pese a lo que se esperaría, desea recibir docencia en inglés y no en español.

3.4. Metodología y didáctica: Propuestas de mejora

La recopilación de comentarios y sugerencias de mejora por parte del alumnado se posibilitó a través de la encuesta *Cutting Edge* y del *blog* creado de la asignatura (http://groupapg09.blogspot.com). Corroborando las expectativas del docente, la mayoría del alumnado (78,1%), sobre todo en el segundo y tercer año experiencial, indicó la necesidad de examinarse en inglés y de trabajar con un manual en inglés, coherente con el idioma de clase, pero que no resultara complejo de entender. Otros apoyaron tanto el examen como el manual en español por el nivel de inglés aún bajo para los fines y/o efecto comparativo con el resto de grupos en español. Comentarios menos frecuentes aludieron a la insatisfacción con respecto al material de clase, el tamaño excesivo de los grupos de trabajo o la adscripción forzada a los mismos (más evidente en el primer año pues hoy no es un problema). Finalmente, otras preguntas formuladas se encaminaron a averiguar posibles problemas derivados de los efectos comparativos entre el grupo de docencia en inglés y el resto. En este sentido, el 71,1% indicó que la docencia en lengua inglesa mejora el aprendizaje de la asignatura que en los otros casos ya que se posibilita un cierto acceso a materiales más modernos e innovadores (58,6% así lo afirma), y faculta la docencia individualizada y adaptada a estilos y ritmos de aprendizaje (*véase*, Carr, 1961; Pichón-Riviere, 1987; Honey & Munford, 2000). Otros comentarios escritos del alumnado figuran en la *Tabla 4*.

La información recopilada y a contrastar hasta la fecha debe ser enmarcada dentro de las cambiantes políticas de funcionamiento del propio centro educativo. En esta línea hay que indicar que la docencia en inglés fue iniciada mediante "asignación obligada" en algunos casos, cuando el resto de grupos de la asignatura completaron ratio y, por ende, probablemente eran alumnos/as sin actitudes ni suficiente conocimiento del inglés. Los horarios de clase iniciales no fueron los mejores ya que las sesiones teóricas tenían lugar los lunes de 9,30 a 10,30 y los viernes de 8,30 a 9,30 a.m. Hoy día estos hándicaps no existen, y el grupo goza de ratio equiparada al resto y horarios cómodos.

| | 2009-2010 (n2=25) | 2011-2012 (n2=23) | 2013-2014 (n3=41) |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|
| Manual en inglés | 46,1 | 95,6 | 62 |
| Realización de exámenes en lengua inglesa | 26,8 | 75,2 | 66,3 |
| Materiales más innovadores | | | |
| (El manual en español redición de 2006 fue sustituido en 2012 por el Manual de Kozlowski, S. W. J. & Bell, B. F. (2001). <i>Work groups and teams in organizations</i>) | 69,3 | 73% | 33,4 |

Algunos comentarios habituales:

- Al darse las clases en inglés y el material en español entonces, para qué asistir a las clases o atender en ellas?...(2010)
- I would like to choose the people to work with and in the working group we didn't have that opportunity (2010).
- Los grupos de trabajo son muy grandes (2009)
-hay mucha gente que no tiene buen nivel de inglés y no pueden seguir la asignatura ya que les han obligado a meterse en este grupo (2010).
- The (Spanish) book is very boring...(2010)
- It is a good idea to make the exam in Spanish because of all groups have the same chance of passing the exam (2010).
- La utilización de un manual en inglés y la realización de exámenes en dicho idioma ayudan al alumno a profundizar y a adquirir más conocimientos en esta lengua (2011).
- Me gustaría que me enseñasen los términos específicos porque sinceramente creo que no he aprendido apenas nada para trabajar en español (2011).
- ...lo importante es aprender bien las asignaturas y si lo puedes hacer en inglés, pues mejor (2011).
- "Está muy bien y es enriquecedor trabajar en inglés pero creo que no está bien que en Primero se nos evalúe la materia por el nivel de inglés" (2013).
- "At Belgium we are in an auditorium with 500 students and there isn't any teacher-student interaction...I have the impression that I can learn more here with student's presentations, group research projects, activities, etc..." (2014).
- "We should be also working with the proposed course Handbook in order to connect it with the teacher's notes and materials" (2013).
- "Creo que el Manual en inglés está bien pero hay demasiado material obligtorio de referencia: lecturas, videos, trabajos, actividades, etc." (2013).
- "En ocasiones, hacer un examen en inglés es contraproducente, pues el alumno no puede expresar al máximo su potecial"** (2014).
- "¿Por qué no certifican el haber cursado la carrera bilingüe?" (2014).
- "El uso del manual en inglés es adecuado pero la realización del examen puede empeorar la calificación del estudiante" (2014).
- "It is hard to work in English. It always requires more time to finish all our projects" (2013).

...

Tabla 4. Comentarios de mejora del alumnado adscrito a docencia en inglés. (**Nota: el alumnado en esta asignatura puede expresar algunas ideas/palabras complejas o desconocidas en español, recurso que es raramente usado).

La obligada coordinación burocrática con los otros cuatro grupos de docencia en español forzó en su día al seguimiento del tradicional manual de la asignatura (fechado en 2003) por lo que los estudiantes del primer año experiencial tenían que preparar el examen en español frente a las clases que eran en inglés, factor bien indicado por el alumnado y que propició una asistencia a clase de aproximadamente un 60% de media global, y del 28,2% en las sesiones de teoría. Estos índices mejoraron considerablemente cuando el manual de la asignatura pasó de ser preceptivo a orientativo y los contenidos se estudiaron directamente en inglés de los apuntes y documentos didácticamente aportados por el profesor.

Es en 2012, cuando el docente abandona la traducción directa de materiales de español y se desvincula de los grupos en español, pese a las directrices burocráticas y en pro de la libertad de Cátedra, para proponer Manual en inglés -de Kozlowski & Bell, 2001-, y contenidos directos y renovables anualmente. Aunque la redacción de este Manual es didáctica y adecuada, no contiene todo el temario tradicional y por ello se ha de complementar con más contenidos. Desgraciadamente, las evaluaciones docentes oficiales no consideran meritorio la elaboración genuina de un Manual propio de la asignatura, que facilitaría el proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente, el alumnado ayuda a redactar cada año un Diccionario Temático y un breviario sobre investigaciones clásicas en *Psychology of Groups*.

Conclusiones

El análisis de datos permite afirmar que la docencia en inglés toma fuerza en el colectivo de estudiantes de nuevo ingreso, siendo su participación más homogénea y eficaz tras los años y pese a haber incrementado el número de contenidos, umbrales y rúbricas de evaluación. No en vano, el tamaño del grupo-aula se ha triplicado en claro efecto llamada. Pese a las dificultades y trabas indicadas por las administraciones en materia económica, burocrática y de recursos humanos disponibles para la docencia en inglés, el presente artículo ha mostrado un panorama claramente optimista tanto en la disposición del alumnado como en los rendimientos globales alcanzados a lo largo de los 6 últimos años (3 hordas académicas) de la asignatura Psychology of Groups. Los procesos de selección del nuevo alumnado para esta línea innovadora del Grado en Psicología han dado fe de la diferencial disposición y aptitud de partida de este colectivo para enfrentarse con éxito a la docencia universitaria en inglés. Sin duda, la selección atrae a un alumnado, nacional e internacional, muy peculiar en aptitudes y actitudes que debemos valorar, atender y retener. Desgraciadamente, la docencia en inglés al 100% es mínima y es se pierde casi por completo desde tercero de Grado, todo lo cual impide el reconocimiento real de la competencia lingüística en ingles tras finalizar, haciendo que los esfuerzos de docentes y alumnado caigan en "saco roto". En este sentido, no hay inspección de este servicio, ni control de idioma, ni observaciones en el aula, ni gratificaciones. Más aún, el grupo de inglés fue reducido en su carga docente de un 2+2+4 (8 horas) a un 2+1+1 (4 horas), lo que inhibe claramente la participación mutua. En sentido estricto, la Facultad de Psicología no posee docencia bilingüe, o mejor dicho, docencia internacional en inglés, como ocurre en muchos centros de Primaria/Secundaria pese a recibir el calificativo oficial de "centro bilingüe". Lo de "bilingüe" es doblemente irreal si vehiculamos el 100% de la docencia en la L2, en aras a apostar por una internacionalización de los estudios universitarios sin la exigencia del español, cuestión aun por debatir. Pues si abandonamos el bilingüismo sistemático, los contenidos nacionales para con la asignatura en cuestión (modus vivendi y operandi, psicolingüística, competencia/bilingüismo cultural, idiosincrasia, etc.) quedarían ignorados, y por ende, no capacitando al alumnado para el contexto español.

Si bien el programa actual en la asignatura descrita es siempre mejorable, podemos indicar que éste ofrece una base muy adecuada para fomentar el aprendizaje y manejo del inglés en la psicología profesional de gestión de grupos, al tiempo que proporciona un abanico de recursos didácticos de gran referencia para el futuro laboral y contribuye al logro de competencias necesarias. El nivel inicial y alcanzado de competencia bilingüe del alumnado inmerso da fe de sus opciones de empleabilidad internacional en la carrera. El sistema actual de evaluación universitario, pobre en exigencias de contenido y encastrado en aportaciones sumativas, ciertamente favorece a un alumnado como este, que se muestra educado, comprometido, motivado y es constante en sus esfuerzos, aspectos que empiezan a escasear en bastantes aulas y estudios universitarios.

Entendiendo que es un proceso de mejora constante por parte del profesorado, la Universidad de Sevilla debería proporcionar, ya aceptado el *coste cero* en recursos humanos, estabilidad en la asignación de los grupos –con los controles que consideren adecuados y que no han sido aún ni bien definidos ni correctamente aplicados-, y total libertad de movimientos a la hora de organizar la docencia en inglés que, en el contenido y sobre todo en lo metodológico, se distancia considerablemente del resto de grupos de docencia. Además, es preciso indicar que las políticas institucionales para con estos grupos procuran, dentro de una lógica moral profesio-

nal, animar a realizar sesgos evaluativos de benignidad teniendo en cuenta que los programas bilingües son muy experimentales en contenidos y metodologías y, además el profesorado, nuevo en estos menesteres, se adapta a su vez a la nueva y compleja docencia europea alejada de los tradicionales paternalismo y apatía de antaño. Esta nueva metodología básicamente supone exigir al alumnado mayor participación e iniciativa que, realizada en inglés, supone un cambio más difícil aún que en épocas anteriores. En este sentido, y a medida que las asignaturas en inglés se fortalecen y ganan en independencia institucional –garantizando la ignorada pero real libertad de cátedra y olvidando el efecto comparativo con los grupos de docencia tradicional que no constituyen sus referentes- podremos sin duda demandar los requisitos necesarios para garantizar una formación cada vez más exigente y así equiparar nuestra labor docente a la realizada en cualquier universidad norteamericana o inglesa (Carr, 1961; Chaudron, Long, & Richards, 1988; Fortanet, 2008). Los porcentajes que se han obtenido en estos primeros grupos de futuros psicólogos bilingües están indicando que la Facultad de Psicología es uno de los centros que claramente abandera el avance idiomático en la Universidad de Sevilla que cada vez capta a más alumnado con miras internacionales. Al tiempo que mejora esta docencia, seguiremos aplicando tests y encuestas que acrediten a la docencia bilingüe en la universidad como una estrategia fundamental para hacer de nuestra labor un referente internacional y ello de pie a que nuestro profesorado también se vea animado a realizar estancias de formación lingüística en el extranjero que le permitan promocionar lo español como cultura internacional.

Referencias Bibliográficas

- AULA MAGNA (2014). Más de 1000 estudiantes extranjeros aterrizan en la Universidad de Sevilla. Disponible en http://www.aulamagna.com.es/mas-de-1-000-estudiantes-extranjeros-aterrizan-en-la-universidad de-sevilla/
- Carr, W. (1961). Una teoría para la educación. Madrid: Morata.
- Chaudron, C; Long, M. & Richards, J.C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EL PAÍS (2014). *La estancia de los "Erasmus" en el extranjero se reducirá a la mitad.* Disponible en http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/01/21/actualidad/1390315553_741486.html
- Fortanet, I. (Coord) (2008). Hablar inglés en la universidad: docencia e investigación. Oviedo: Septem.
- Freire, P. (1999). Pedagogía del oprimido. México: Editorial Siglo Veintiuno.
- Habermas, J. (2002). Verdad y justificación. Madrid: Trotta.
- Honey, P. & Munford, A. (2000). The learning styles helper's guide. Maidenhead: Peter Honey Publications Ltd.
- Infante, E. (2011). La docencia en inglés en primero de grado en Psicología. En A. Aguilera y M. Gómez (Coord). *Actividad docente en el marco del espacio europeo de educación superior*. Pp. 113-126. Sevilla: Fenix Editora.
- Infante, E.; Irizo, I. & Bueno, R. (2006). Adaptative pathways towards a degenderised labour market and the definition of androgynous personnel. *Revista de Psicología Social Aplicada*, vol. 16 (1-2), 97-111.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2007). Resolución de 22 de marzo de 2007 de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa por la que se aprueba la implantación de centros docentes bilingües para el curso 2007/08. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/OEE/ordenacion/PLURILINGUISMO/Resolucion_bilingues_22_marzo_2007
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2013). *La educación en Andalucía. Curso 2013-2014. Iniciativas, programas y datos.* JA: Avance.
- Pichón Riviere, E. (1987). *El proceso creador. Del psicoanálisis a la psicología social III.* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sanchez-Moliní, L. (2010). *A Erasmus le place la Hispalense*. Diario de Sevilla, 1 de diciembre de 2010.