
Servicio de Publicaciones y Difusión Científica (SPDC), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,
Parque Científico-Tecnológico, Edificio Polivalente II, C/ Practicante Ignacio Rodríguez, s/n
Campus Universitario de Tafira, 35017
Las Palmas de Gran Canaria, Spain

El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación

eISSN: 2386-3374

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



La competencia idiomática del alumnado y el ideario de internacionalización universitario: encuentros y desencuentros

The language proficiency of students and the
internationalization ideology of university:
agreements and disagreements

**Karina Socorro Trujillo, Juana-Rosa Suárez Robaina,
María Pilar González de la Rosa, Sandra Marrero
Morales**

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Article first published online: 30/06/2018

DOI added later in “metadatos”

El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación is licensed under a Creative Commons
ReconocimientoNoComercial-SinObraDerivada
4.0 Internacional License.



La competencia idiomática del alumnado y el ideario de internacionalización universitario: encuentros y desencuentros

The language proficiency of students and the internationalization ideology of university: agreements and disagreements

Karina Socorro Trujillo

karina.socorro@ulpgc.es

Juana-Rosa Suárez Robaina

juanarosa.suarez@ulpgc.es

María Pilar González de la Rosa

mpilar.gonzalez@ulpgc.es

Sandra Marrero Morales

sandra.marrero@ulpgc.es

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

Este estudio horizontal propone esclarecer el estado de la cuestión sobre el proceso prescriptivo de acreditación lingüística de acceso a los másteres. Parte de Laigon y Larrea (2013) y determina las necesidades y valoraciones del alumnado en lo concerniente al requisito lingüístico. Se enmarca entre dos planes estratégicos de la universidad evaluada y en un contexto europeo en el que las políticas lingüísticas universitarias deben dar respuesta al reto de la máxima externalización (EEES, 1999). Su novedad, la diversidad de titulaciones diagnosticadas y haber puesto el foco en dos dimensiones: el diagnóstico del protocolo activado por la universidad y la percepción del alumnado sobre su compromiso idiomático. Los resultados evidencian una valoración altamente positiva en lo relacionado con el compromiso estudiantil (promedio de $\bar{x} = 4,35$, $\bar{x} = 4,52$) frente a los ítems referidos al coste económico (tasas de cursos y exámenes, $\bar{x} = 2,16$, $\bar{x} = 2,19$). Se concluye que el conjunto del estudiantado se alinea con las premisas de la UNESCO (2015) que defienden el conocimiento y la comprensión idiomática en general como una competencia *cognitiva* y *extracognitiva*; se subraya además el no alineamiento de la universidad con la promoción de más de una segunda lengua extranjera (monopolio del inglés).

PALABRAS CLAVE: acreditación idiomática; internacionalización; competencia idiomática; estudio de necesidades

ABSTRACT

This horizontal study proposes to clarify the state of the question about the prescriptive process of linguistic accreditation of access to masters. It has its origin in Laigon and Larrea (2013) and the research determines the needs and assessments of students regarding the linguistic requirement. The research is framed between two strategic plans of the evaluated University and in a European context in which the

university linguistic policies must respond to the challenge of maximum outsourcing (EEES, 1999). Its innovation, the diversity of masters diagnosed and putting the focus on two dimensions: the diagnosis of the protocol activated by the University and the students' perception of their idiomatic obligation. The results show a highly positive evaluation regarding student commitment (average of $x = 4,35$, $\bar{x} = 4,52$) compared to the items related to the economic cost (rates of courses and exams $x = 2,16$, $\bar{x} = 2,19$). It is concluded that students are aligned with the premises of UNESCO (2015) that defend knowledge and language comprehension in general as a cognitive and extractive competence; the non-alignment of the University with the promotion of more than one second foreign language (monopoly of English) is also a conclusion.

KEYWORDS: Language accreditation; internationalization; linguistic competence; needs assessment

INTRODUCCIÓN

El espíritu de internacionalización de la Universidad grancanaria, explicitado además como una de sus tres apuestas primordiales (junto a la innovación y a la calidad), propone el impulso del multilingüismo como herramienta certera para lograr el posicionamiento y la capacidad de atracción internacional de la propia Institución universitaria. No es ajena por tanto la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria al ideario de Bolonia y su *Declaración* (1999) que ya establece las necesarias líneas de convergencia europea (Montgomery, 2008; Tange, 2012; Sacristán, Alfalla y Moreno, 2013). Desde esa fecha emblemática y hasta la actualidad podemos afirmar, sin embargo, y en detrimento de dicho multilingüismo, que es casi únicamente la lengua inglesa la que ejerce el monopolio de la instrucción también en una segunda lengua. Consolida así su rol internacional de *lingua franca* y se sitúa no solo como una alternativa o incluso complemento a la formación sino como una verdadera exigencia (personal y social), conforme a las cada vez más inflexibles tendencias del mercado laboral (MECD, 2012).

Apenas unos años después de la declaración de Bolonia, y siguiendo las premisas del *MCERL* (Consejo de Europa, 2001) como estándar que mide el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una segunda lengua, el nivel de referencia B1 de inglés (nivel intermedio-bajo aunque catalogado de usuario *independiente* del idioma) queda señalado como el mayoritariamente aportado para el acceso a los másteres, al menos en el contexto universitario nacional. No obstante, informes por todos conocidos como los de *Eurydice* (2005), *PISA 2009*, (ME, 2010) o el *Estudio europeo de Competencia lingüística EECL* (MECD, 2012), evidencian un porcentaje muy elevado de alumnado español ubicado por debajo de ese nivel competencial. En efecto, la mayoría figura anclado en el subnivel denominado Plataforma o A2 (contenido en el denominado usuario *básico*) incluso cuando se encuentra cursando estudios universitarios. La convergencia en el EEES puso fecha ya en ese sentido a la necesidad de la adquisición de una determinada competencia idiomática aunque no blindó el predominio de la lengua inglesa; al respecto, ya recogía por ejemplo el *Position Statement on Language Policy in Higher Education in Europe* (CERCLES, 2011) la *amenaza* de la lengua vehicular a ese anhelado multilingüismo: “The

exclusive use of English as a Lingua Franca threatens the quality of cultural and academic Exchange” (CERCLES, 2011, p. 1).

Las palabras de Vivanco (2009, p. 115) -aunque referidas al fomento y difusión del español científico y técnico- nos recuerdan precisamente y por analogía -en el contexto del binomio universidad-globalización-, esa necesidad del conocimiento y apertura idiomática que se espera en las competencias generales del alumnado:

El fenómeno de la globalización equilibra cada vez más la balanza de oportunidades para los países y las lenguas: el mundo se ha vuelto más pequeño y viajero. Dos hechos han causado que las fronteras se difuminen: de un lado, la pertenencia a la Unión Europea, con lo que ello conlleva de libre circulación de profesionales y estudiantes, gracias a la homologación de estudios y a las becas Erasmus. De otro lado, Internet también ha contribuido a borrar las fronteras entre países, si cabe aún en mayor medida que la unión política y económica de un continente. La universidad española debe aprovechar las ventajas de la globalización.

Se puede afirmar que a día de hoy seguimos, en definitiva, inmersos en ese proceso conocido -y que afecta a la mayoría de nuestras universidades españolas- de *lifelong learning*, que promueve no solo la necesidad de aprender sino también de certificar la competencia idiomática, como ya se demandaba hace más de una década, “de un modo transparente, homologado e integral” (Vez, 2006, p. 1).

¿Cómo conciliar, por tanto, realidad y exigencia? ¿Se dan en la universidad en general, y en la grancanaria en particular, las circunstancias *ideales* o al menos las necesarias para un aprendizaje, una evaluación y particularmente una acreditación idiomática que respondan a las características de un verdadero proceso de mejora competencial? ¿Asume la propia universidad la competencia en idiomas como un “repertorio de comportamientos lingüísticos y culturales, que resulta observable y medible” en el tiempo (Vez, 2006, p. 1) o es quizá solo una *prueba* formal, descontextualizada y obsoleta?

El estudio empírico que se muestra en este artículo se sitúa en tiempo precisamente a caballo entre dos planes estratégicos de la institución universitaria evaluada: el *III PEI* correspondiente al período 2011-2014 (ULPGC, 2010) y el actualmente en vigor, *IV PEI*, referido al período 2015-2018 (ULPGC, 2015); pero coincide (y comparte con ambos documentos) en subrayar el irrenunciable reto de la internacionalización universitaria. Esta debería llevar aparejada, por ejemplo, la normalización de un porcentaje significativo de horas docentes impartidas en una segunda lengua, máxime al hablar de niveles académicos de posgrado. Y comparte igualmente con ambos textos la necesidad evidente de que la política lingüística no sea un freno para la promoción académica del alumnado universitario.

METODOLOGÍA

Generalidades (Diseño)

El estudio realizado se enmarca en una línea de investigación desarrollada por profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria bajo el paraguas de un

grupo de Innovación educativa (GIE) denominado *Web 2.0: Generación de recursos didácticos para la renovación metodológica según el EEES*. Dicha línea de investigación se centra prioritariamente en un análisis (a modo de estudio de necesidades) contextualizado en el enfoque etnográfico o cualitativo, especialmente preocupado por captar el punto de vista, sentido y motivaciones del grupo social objeto de la investigación (Hammersley, 2006) para, posteriormente, situarse en la línea de toma de decisiones que clarifique cómo enfocar futuros planteamientos, en este caso, educativos. La etnografía se revela hoy en día como uno de los espacios metodológicos más relevantes en el campo socio educativo al hacer especial hincapié en estudiar, de primera mano, lo que el individuo hace y dice en determinados contextos (Hammersley, 2006).

Concretamente en este estudio nos ha interesado reflexionar sobre futuras acciones tendentes a alinear las premisas del ya IV Plan estratégico de la institución universitaria grancanaria citado (en lo que atañe especialmente a la internacionalización del ente), con la propia percepción y asunción de la competencia idiomática en el alumnado de las titulaciones de máster.

Podría asumirse que el requisito idiomático prescriptivo para poder cursar la titulaciones de máster ha de entenderse –como requisito que es– como competencia instrumental o básica que se espera que el estudiante haya obtenido en sus etapas previas al posgrado académico. Sin embargo, es bien sabido que a pesar de que el aprendizaje de una segunda lengua, en líneas generales, ha acompañado al estudiante desde, relativamente, temprana edad, “la ciudadanía del Estado español no destaca por su conocimiento de lenguas extranjeras” (Raigon y Larrea, 2013, pp. 64) y su competencia idiomática suele situarse, como ya indicamos anteriormente, y si pensamos particularmente en el inglés, en un nivel algo inferior al B1 demandado para incorporarse a los másteres.

En cuanto al proceso de acreditación lingüística, la ULPGC acredita diferentes niveles pero solo en determinadas lenguas: por un lado, los correspondientes a las lenguas romances portugués, italiano, francés y al propio español y, por otro, los relativos al inglés y al alemán. De cara a poder cursar las titulaciones de máster así como para poder defender los TFT (Trabajos Fin de Título) tanto la ACLES (Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior) como la CRUE (Conferencia de Rectores de Universidades Españolas) solo reconocen los niveles B1 y B2 de inglés y B1 de alemán y de francés.

Para concretar más, la competencia que se espera del alumnado para acreditar el nivel B1 –y siguiendo lo señalado en el *MCERL* (Consejo de Europa, 2001)–, es determinada formalmente en cinco ámbitos diferentes: comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión escrita, interacción oral y expresión oral. Se espera, en definitiva, que los estudiantes sean capaces de “mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones” y de “saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos” (Consejo de Europa, 2001, p. 37); sin embargo, todo ello se ha de verificar y evidenciar, por norma general, únicamente a través de una *prueba*.

Participantes

Los datos obtenidos en esta investigación fueron recogidos en espacios y tiempos formales del período académico 2014-2015 y mediante la aplicación de un cuestionario específico (Raigón y Larrea, 2013) sobre una muestra representativa de alumnado matriculado en titulaciones de posgrado pertenecientes a todas las ramas de conocimiento; concretamente se diagnosticaron 23 títulos diferentes de máster (de un total de 36¹ de la oferta local de títulos correspondiente al mismo curso 2014-2015). La suma total de alumnado encuestado ascendió a 292 alumnos (un 56% de mujeres, 164 alumnas, y un 44% de hombres, 128 alumnos). El 93% de los masterandos (272 estudiantes) tenía al español como su lengua materna y procedía, en su mayoría, de las distintas islas del archipiélago canario (concretamente el 75%, 220 alumnos).

Las 23 titulaciones (Tabla 1) se distribuyen en las siguientes ramas de conocimiento: 7 titulaciones en la rama de Artes y Humanidades; otras 7 en la de Ciencias Sociales y Jurídicas; 2 en Ciencias y tres en Ciencias de la Salud y 4 en Ingenierías y Arquitecturas.

Tabla 1.
Titulaciones encuestadas en la ULPGC

ARTES Y HUMANIDADES
Máster Universitario en Arqueología
Máster Universitario en Cultura Audiovisual y Literaria
Máster Universitario en Español y su Cultura: Desarrollos Profesionales y Empresariales
Máster Universitario en Gestión del Patrimonio Artístico y Arquitectónico, Museos y Mercados del Arte
Máster Universitario en Patrimonio Histórico, Cultural y Natural
Máster Universitario en Relaciones Hispano Africanas
Máster Universitario en Traducción Profesional y Mediación Intercultural
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS
Máster Universitario en Banca y Finanzas
Máster Universitario en Contabilidad, Auditoría y Fiscalidad Empresarial
Máster Universitario en Desarrollo Integral de Destinos Turísticos
Máster Universitario en Dirección de Empresas y Recursos Humanos
Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
Máster Universitario en Intervención Familiar
Máster Universitario en Mediación Familiar y Sociocomunitaria
CIENCIAS Y CIENCIAS DE LA SALUD
Máster Universitario en Cultivos Marinos
Máster Universitario en Gestión Costera
Máster Universitario en Bioética y Bioderecho
Máster Universitario en Clínica Veterinaria e Investigación Terapéutica
Máster Universitario en Sanidad Animal y Seguridad Alimentaria
INGENIERÍAS Y ARQUITECTURAS
Máster Universitario en Eficiencia Energética
Máster Universitario en Soluciones TIC para Bienestar y Medio Ambiente
Máster Universitario en Tecnologías Industriales
Máster Ingeniería Puertos y Costas (Máster propio interuniversitario)

Instrumento, procedimiento y presentación de resultados generales

El instrumento utilizado ha sido el cuestionario (elaborado y validado) que Raigón y Larrea (2013) aplicaron específicamente al Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Córdoba durante el curso 2010-2011 y que determinaba las necesidades y las valoraciones (cuantitativas y cualitativas) del alumnado en lo concerniente al requisito lingüístico. El análisis de la información recogida se llevó a cabo de forma metódica y a través de un proceso de categorización de datos (Miles y Huberman, 1994; Thiebaut, C. 1998; Rodríguez, G., Gil, J. y Garcés, E., 1999). Concretamente dicho cuestionario se organizaba en las siguientes cuatro grandes categorías (en este estudio se abordan solo las dos últimas categorías):

- Datos del encuestado
- Datos relativos a la acreditación para acceder al Máster
- Percepción acerca del servicio prestado por la Universidad y su Servicio de Idiomas
- Percepción del papel del requisito en relación con el Máster

En el contexto universitario grancanario las encuestas se aplicaron íntegramente por el grupo de profesorado investigador durante el curso 2014-2015, como ya se indicó, en un espacio formal y previa coordinación con los respectivos responsables del total de másteres encuestados. Precisamente la diversidad de másteres evaluados (pertenecientes a las cuatro grandes ramas de conocimiento), creemos que es un elemento novedoso respecto a la investigación precedente tomada como referencia y que fijaba su análisis únicamente en un máster de la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas.

El instrumento aplicado suma un total de 11 subcategorías o ítems (del ítem -a. al ítem -k.) valorados cuantitativamente y con la aplicación de una escala Likert (rango de 1 a 5, siendo 1 la mínima valoración positiva y 5 la máxima valoración positiva). Se ha reflexionado también sobre las aportaciones (investigación cualitativa) que se recogen en el apartado de observaciones libres (generales) así como en la segunda parte del ítem k.

Identificamos en las 11 subcategorías diagnosticadas (Tabla 2) dos grandes intereses y dimensiones: de un lado, los siete primeros ítems (desde a. hasta g.) pretenden indagar sobre la percepción y valoración que de la información de la propia institución universitaria tiene el alumnado: desde la generalidad informativa que proporciona el sistema de acreditación B1 que se exige como requisito de ingreso al posgrado (en el ítem a.), la información suministrada por la Web (ítem b.), el propio mapa institucional (variedad de oferta y cantidad de convocatorias, ítems c. y d.) hasta las cuotas (precios de cursos y exámenes, ítems e. y f.) para cerrar con el ítem g. que indaga por la percepción general ante los servicios ofrecidos por la ULPGC.

De otro lado encontramos las cuatro subcategorías restantes, quizá más estrechamente relacionadas con el denominado *compromiso del estudiante con su aprendizaje* (Astin, 1999), es decir, aquel que mide la forma en que los estudiantes invierten tanto

su energía como su tiempo y su concreción en la titulación con la que se comprometen. Así, los ítems h. e i. determinan respectivamente la incidencia del dominio de otra lengua tanto en el propio desarrollo cognitivo del máster como en la calidad de la titulación.

Finalmente, los ítems j. y k. interrogan por la creencia de si el dominio de otra lengua incidirá bien en el desarrollo de la (futura) labor profesional del masterando o bien solo en su formación académica. El ítem k. solicita además que se especifique cómo incide el dominio de una segunda lengua en la formación académica.

Tabla 2.

Resultados de las 11 subcategorías sobre la percepción (positiva) acerca del servicio prestado por la Universidad y su Servicio de idiomas y sobre el papel del requisito en relación con el Máster

	TOTAL	PROMEDIO	DESVIACIÓN
a.La información recibida por parte de la ULPGC relativa a la acreditación B1 ha sido la adecuada (a la hora de matricularse en este Máster).	262	2,816	1,340
b.La información recibida en la web de la ULPGC ha sido correcta (cursos, convocatoria de exámenes, etc.).	275	3,327	1,227
c.La variedad de la oferta de acreditaciones en la ULPGC es oportuna.	268	3,127	1,131
d.La cantidad de convocatorias de pruebas de acreditación en la ULPGC es adecuada.	257	2,992	1,159
e.El precio de los cursos en la ULPGC es adecuado (contesta solo si has sido usuario).	161	2,161	1,214
f.El precio de los exámenes en la ULPGC es adecuado (contesta solo si has sido usuario).	137	2,190	1,147
g.Los servicios ofrecidos en la ULPGC han sido acordes a lo esperado.	254	3,059	1,063
h.El dominio de otra lengua es necesario para asimilar algunos contenidos de este Máster.	274	2,796	1,405
i.La exigencia de este requisito lingüístico es importante para favorecer la calidad del Máster.	278	3,219	1,396
j.El dominio de otra lengua es relevante para el desarrollo de tu futura labor como profesional.	278	4,356	0,976
k.El dominio de otro idioma mejorará tu formación académica. Especifica cómo.	242	4,521	0,907

Análisis de resultados por titulaciones

Los resultados obtenidos evidencian que la comunidad universitaria investigada apuesta definitivamente por asignar a la enseñanza-aprendizaje de idiomas el lugar que le corresponde en el contexto educativo internacional actual que no es otro que el de subrayar su pertinencia y necesidad. De hecho, de las 11, dos de las subcategorías más positivamente valoradas se ubican en el último apartado que hemos relacionado con el compromiso del alumnado. Así, las vinculadas con la afirmación de si el

dominio de una lengua es relevante para el desarrollo de la labor profesional futura (j.) y el ítem de si el dominio del idioma mejorará la formación académica (k.) son valorados, respectivamente, con resultados promedio de $\bar{x} = 4,35$ y $\bar{x} = 4,52$.

Respecto al ítem mejor valorado (el k.), alcanza el valor concreto máximo de $\bar{x} = 5,00$ (en la escala Likert empleada) en las titulaciones de Arqueología, Tecnología y Clínica veterinaria e IT frente a los menos positivos de $\bar{x} = 4,15$ de Bioética y Bioderecho y $\bar{x} = 4,33$ tanto de los másteres de Intervención Familiar como de Español y su Cultura. Este ítem solicita a los encuestados que especifiquen además cómo mejorará ese dominio de otro idioma la formación académica del estudiante. Volveremos sobre ello al final de este apartado.

Y en cuanto al ítem (j.) los resultados más positivos se sitúan nuevamente con el valor máximo de $\bar{x} = 5,00$ en los másteres de Arqueología, Tecnología y Clínica veterinaria e IT, frente a los de menos consideración en las titulaciones de Mediación Familiar y S. ($\bar{x} = 3,58$) y Bioética y Bioderecho ($\bar{x} = 3,69$).

Por contraste, al otro lado de la tabla, es decir, como los aspectos peor valorados, se sitúan los ítem relacionados con si se está de acuerdo con el coste económico de esa formación, concretamente, los referidos a (e.) que interroga por el precio de los cursos ofertados (con un promedio de $\bar{x} = 2,16$) y a (f.) que lo hace sobre el precio de los exámenes (promedio de $\bar{x} = 2,19$). El valor concreto máximo para ambos ítems ($\bar{x} = 3,50$) lo señala la titulación de Bioética y Bioderecho frente al valor concreto y mínimo que no excede del $\bar{x} = 1,00$ en varias titulaciones: el Máster Universitario en Arqueología – tanto para (e.) como para (f.) -, el Máster Universitario en Tecnologías Industriales y el Máster Universitario en Clínica Veterinaria e Investigación Terapéutica, para (e.), y la titulación en Tecnologías Industriales, para (f.).

Otro aspecto cuya valoración manifiesta resultados ambivalentes se sitúa igualmente en ese grupo de las cuatro subcategorías finales. Nos referimos al (i.) que indaga sobre si la exigencia del requisito lingüístico es importante para favorecer la calidad del Máster. Al respecto, se obtiene un promedio de $\bar{x} = 3,21$ estando los resultados concretos más a favor en las titulaciones del Máster en Traducción Profesional y MI ($\bar{x} = 4,53$) y $\bar{x} = 4,50$ en la titulación de Dirección de Empresas y RH frente a los más negativos con un valor concreto de $\bar{x} = 2,28$ en Gestión del P. y de $\bar{x} = 2,41$ en el Máster de Mediación Familiar y S.

Un valor que habla algo más positivamente de la política de difusión de la Universidad respecto al requisito idiomático es el registrado en el ítem (b.). Con un promedio de $\bar{x} = 3,32$ pretende comprobar si la información recibida en la web de la ULPGC ha sido correcta (cursos, convocatoria de exámenes, etc.). Las valoraciones concretas más positivas se las debemos a las titulaciones del Máster Universitario en Traducción Profesional y Mediación Intercultural con un resultado de $\bar{x} = 4,23$ y con un $\bar{x} = 3,93$ del Máster Universitario en Español y su Cultura: Desarrollos Profesionales y Empresariales. Por el contrario, las menos favorables las hallamos en las titulaciones del Máster Universitario en Relaciones Hispano Africanas con un valor de $\bar{x} = 2,25$ y en el Máster de Ingeniería Puertos y Costas (Máster propio interuniversitario) con un valor $\bar{x} = 2,50$.

Valoraciones situadas algo por encima de la media de la escala Likert empleada son las que encontramos cuando al alumnado se le pregunta por la variedad de la oferta propuesta por la ULPGC (ítem c.) y por los servicios ofrecidos por la misma universidad (ítem g.). En el primero se obtiene un valor promedio de $\bar{x}=3,12$ y en el segundo de $\bar{x}=3,05$. Concretando en algunas titulaciones, encontramos como valoración máxima un $\bar{x}=3,91$ en el Máster Universitario en Traducción Profesional y Mediación Intercultural y en el Máster Universitario en Tecnologías Industriales un $\bar{x}=3,80$.

Los valores más negativos los hallamos en las titulaciones del Máster Universitario en Relaciones Hispano Africanas (con un $\bar{x}=2,25$) y del Máster Universitario en Patrimonio Histórico, Cultural y Natural con un $\bar{x}=2,40$.

Valoraciones situadas en la media de la tabla son las que corresponden al ítem (d.) (promedio de $\bar{x}=2,99$). Se ocupa este de confirmar si la cantidad de convocatorias de pruebas de acreditación en la ULPGC es adecuada. Al respecto, los valores más positivos los hallamos en las titulaciones del Máster Universitario en Traducción Profesional y Mediación Intercultural y en el Máster Universitario en Arqueología con respectivamente un valor concreto máximo de $\bar{x}=4,00$ y un $\bar{x}=3,80$. Frente a esto, los resultados concretos más negativos los hallamos en las titulaciones del Máster Universitario en Soluciones TIC para Bienestar y Medio Ambiente con un $\bar{x}=2,00$ y las del Máster Universitario en Relaciones Hispano Africanas e Ingeniería Puertos y Costas (Máster propio interuniversitario) ambos con un $\bar{x}=2,25$.

Los siguientes ítem peor valorados (tras los referidos al coste de cursos y exámenes ya comentados) son los (a.) y (h.) con un promedio el primero de $\bar{x}=2,81$ y (h) de $\bar{x}=2,79$.

El ítem (a.) delimita un aspecto que consideramos relevante por su carácter de percepción general. Pretende verificar si la información recibida por parte de la ULPGC relativa a la acreditación B1 ha sido la adecuada (a la hora de matricularse en el Máster que cursan). Los dos valores concretos extremos los obtenemos en las titulaciones siguientes: en el Máster Universitario en Desarrollo Integral de DT con un $\bar{x}=4,00$ y con un $\bar{x}=3,76$ en la titulación del Máster Universitario en Bioética y Bioderecho.

Las titulaciones que menos percepción favorable de este aspecto señalan son las titulaciones del Máster Universitario en Tecnologías Industriales, con un valor $\bar{x}=1,00$ y la del Máster en Ingeniería Puertos y Costas (Máster propio interuniversitario) con un resultado de $\bar{x}=1,87$.

Finalmente, al ítem (h.) que pretende indagar la percepción sobre la necesidad del dominio de otra lengua para asimilar algunos contenidos del Máster que cursan, le corresponden los valores concretos más positivos en las titulaciones de Arqueología ($\bar{x}=4,60$) y Dirección de Empresas y RH ($\bar{x}=4,22$) frente a la consideración menos favorable en las titulaciones de Ingeniería P y C ($\bar{x}=1,45$) y Mediación Familiar y S. ($\bar{x}=1,91$) que, como vemos, no llegan a $\bar{x}=2,00$.

Respecto a la valoración cualitativa que se solicita también en el ítem (k.), el conjunto del alumnado señala los efectos altamente positivos que conlleva el poder dominar una segunda lengua, y aunque espontáneamente expresen muchas veces su escaso dominio idiomático (en el apartado de observaciones libres, generales y en comentarios informales durante el desarrollo de la encuestas), no obvian los beneficios en todas las dimensiones (personal, académica, laboral) que comporta la competencia idiomática. Aunque son conscientes de que es un techo no alcanzado en su mayoría, el grueso de los encuestados señala cómo el dominio de una segunda lengua es algo *vital* (necesario para todas las facetas de la vida). Lo consideran un factor clave de enriquecimiento personal que amplía la dimensión de la realidad, mejora el entendimiento y fomenta la tolerancia al aumentar las capacidades y la competencia cultural. Permite, por otro lado, una mejora de los conocimientos adquiridos en el curso del máster, facilita un mejor acceso a más información y a contenidos específicos (lectura de textos, artículos y en general bibliografía más especializada, cursos, viajes...). Amplia, en este sentido, fronteras y la posibilidad de interactuar con sectores internacionales. Mejora, sin dudarlo, el currículum vitae, la competitividad y, por ende, la empleabilidad en el sentido en que se amplía significativamente la oferta laboral a la que podrían optar.

Otras valoraciones cualitativas más controvertidas respecto al proceso de acreditación idiomática se deslizan en el apartado de observaciones libres (generales). Muchas de ellas no distan de lo ya comentado anteriormente. Las mayores discrepancias con el *sistema* de acreditación radican en el coste tanto económico (tasa general y tasa para reconocimiento de algunas certificaciones externas) como de tiempo invertido (dificultad para compaginar el estudio de una lengua extranjera con los estudios de la titulación que cursan). Persisten también en su crítica a la información general (escasa, en ocasiones descoordinada respecto a otras zonas del territorio nacional y europeo). Desconcierta también la prevalencia del inglés respecto a otras lenguas extranjeras. Proponen, finalmente, una revisión del nivel impartido en las asignaturas de lengua inglesa durante los estudios de grado. Se conseguiría así -y de modo natural, afirman- el nivel competencial adecuado (sin costes ni esfuerzos finales adicionales).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se constata, en líneas generales, el esfuerzo en la proyección internacional de la Universidad grancanaria, esfuerzo que, en su generalidad, no debiera implicar, como advertíamos en la introducción de este estudio, un freno excesivo a la promoción académica del alumnado universitario. De las valoraciones aportadas por los encuestados se infiere que el conjunto del estudiantado de las cuatro ramas de conocimiento analizadas se alinea además con las premisas de la UNESCO (2015) que defienden el conocimiento y la comprensión idiomática en general como una competencia *cognitiva* (necesaria para poder pensar, resolver problemas y adoptar decisiones de manera crítica, creativa e innovadora) pero también *extracognitiva* en el sentido en que facilita enormemente la capacidad de establecer redes e interactuar con personas de antecedentes y orígenes distintos.

Se detectan, por otra parte, fisuras importantes en el *sistema* (si hablamos del multilingüismo *ideal*) tales como el no alineamiento en cuanto a la diversidad de

segundas lenguas siendo el inglés la L2 mayoritariamente promocionada no solo por la institución universitaria sino por el conjunto del sistema educativo. Este ha privilegiado la *practicidad* de la lengua vehicular o franca (inglés) en detrimento de otras lenguas extranjeras. Así, del cómputo total de universitarios encuestados que tuvieron la necesidad de acreditar el dominio de una segunda lengua (83,9%),ⁱⁱ apenas un 5% (4,7%) se acreditó en francés y solo el doble (9,85%) en alemán.

Otros aspectos que deben mejorar son la política económica que rige el procedimiento de acreditación así como su difusión. Aunque esta última resulte algo más adecuada en calidad no parece serlo tanto en cantidad. Desconcierta también algo al estudiante la correlación entre la exigencia de la acreditación idiomática respecto al máster específico que cursa.

La investigación realizada revela, por un lado, la idoneidad de diagnósticos que permitan mejorar los protocolos que guían la acreditación lingüística en el acceso a los posgrados y, especialmente, pone sobre la mesa, por otro lado, la necesidad de que la competencia idiomática se adquiera en etapas educativas previas, y que no sea un filtro solo observable en el tramo final del camino formativo de los estudiantes, es decir, en su etapa universitaria de especialización (posgrados).

Coincidimos por tanto con Raigón y Larrea (2013) en cuanto a la necesidad apremiante de fortalecer la competencia idiomática del alumnado, con una revisión y actuación en esas etapas educativas previas, que evite así que se dé un único control solo establecido al final del recorrido académico del estudiante:

Es fácil prever que si no se producen los cambios estructurales necesarios en etapas educativas anteriores, la falta de competencia en un segundo idioma se hará patente en los últimos años de formación universitaria del alumnado, cuando haya que acreditar formalmente un nivel B1 en una lengua extranjera; parece injusto tomar medidas de este tipo al final de su camino, en lugar de situar puntos de control a lo largo del mismo (p. 74).

Conviene recordar, además, uno de los principios estratégicos (el número 9) del ya conocido como *Marco de acción de Dakar* referido a la consecución de los compromisos de la denominada *Educación para todos* o *EPT* (UNESCO, 2000) que proponía, textualmente, “Mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes” (UNESCO, 2000, p. 21) elementos estos que siguen, quizá, sin consolidarse a pesar de la implantación posterior de la denominada *cultura de la calidad* derivada del establecimiento de los Sistemas de Garantía de Calidad universitarios (Muñoz y Pozo, 2014).

La desmotivación del profesorado debida a diferentes causas (aulas masificadas, escasez de recursos por las inadecuadas políticas educativas, metodologías obsoletas o falta de creatividad docente...) genera asimismo una respuesta menor ante una materia tan sensible a unas condiciones de aula poco idóneas como es la instrucción en una segunda lengua.

El gran desafío (grande, que no nuevo) es el de perseguir, insistimos, desde etapas académicas previas, el propósito de que el dominio de una o varias lenguas no ha de ser considerado como algo aislado sino que debe apostarse por un enfoque plurilingüe

(Consejo de Europa, 2006), que huya de la metodología tradicional: aquella en la que los aprendizajes de lenguas se encontraban separados y jerarquizados. La dirección que proponemos es un enfoque global e integrado de la didáctica de lenguas en el currículo escolar, currículo que habrá de estar bien impregnado, por tanto, de una referencia explícita a la sensibilización de los aprendientes hacia la diversidad lingüística y cultural y el respeto a diferentes maneras de expresarse y actuar. Solo así nuestros universitarios habrán llegado a su educación superior imbuidos, si no del conocimiento en un nivel de aprendiente autónomo, sí de la “actitud” de seguir mejorando su competencia idiomática. Insistimos en este hecho pues la percepción generalizada mientras se realizaban las encuestas -factor igualmente susceptible de considerarse en cualquier medición etnográfica- era la expresión espontánea de cierto malestar y rechazo por tener que demostrar una habilidad idiomática sin haber sido objeto, en etapas previas, no solo de una adecuada praxis docente en materia de enseñanza idiomática (praxis que favoreciera el avance del aprendiente en su realización con las segundas lenguas), sino especialmente de una *motivación* hacia el aprendizaje idiomático, y más aún, de una conciencia y capacidad de uso de las habilidades de aprendizaje de lenguas, susceptibles de ser transferidas a nuevas situaciones de aprendizaje, tal y como recuerda el *PEiE* (Consejo de Europa, 2006).

La investigación de Cáceres-Lorenzo (2014) con alumnado de la misma institución gran Canaria que inicia su grado universitario, parece evidenciar un nuevo perfil de estudiante en las aulas: el estudiante plurilingüe que previamente ha recibido en la etapa de Secundaria una formación bilingüe. Los estudios entre otros de Tange (2012) y Aguilar y Muñoz (2014) subrayan al respecto la idoneidad del salto de la metodología monolingüe al Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLES).

El compromiso, no obstante, de la institución universitaria por continuar fortaleciendo la competencia idiomática de su alumnado es ineludible y al respecto nos recordaba Tedesco (2000, p. 77) -a propósito del papel de la universidad en el acceso al conocimiento-, “el manejo de al menos una o dos lenguas extranjeras” (junto con el dominio de la informática y el manejo de la dimensión internacional de los problemas) como requisitos *sine qua non* para poder abordar “la formación en cualquier área de conocimiento”.

La vieja premisa orteguiana (Marías, 1983), tantas veces parafraseada, que reivindicaba el papel de la universidad como verdadero motor del cambio social debe alentarnos para impulsar investigaciones y actuaciones en los distintos niveles educativos. Ello permitiría reconducir el actual grado competencial idiomático del alumnado (y del profesorado) para intentar afrontar, sin grandes dificultades, usos lingüísticos en lenguas diferentes a la propia. La finalidad, poder abordar así en mejores condiciones los objetivos científicos, docentes o profesionales derivados de la convergencia en el EEES.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. y Muñoz, C. (2014). The effect of proficiency on CLIL benefits in Engineering students in Spain. *International Journal of Applied Linguistics*, 24(1), 1-18.
- Astin, A.W. (1999). Student Involvement. A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of Collegue Student Development*, 40 (5), 518-529.
<http://www.middlesex.mass.edu/TutgoringServices/AstinInvolvement.pdf>
[Consultado el 4 de noviembre de 2015].
- Cáceres, M.T. (2014). Variables en el desarrollo de la reflexión metalingüística (L1) de alumnos plurilingües en el primer año universitario. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 27(2), 275-296.
- CERCLES. (2011). *European Confederation of Language Centres in Higher Education*, Marsella, 19-21 de mayo 2011.
http://www.acles.es/multimedia/enlaces/14/files/fichero_31.pdf [Consultado el 14 de enero de 2016].
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL)*.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ [Consultado el 10 de diciembre de 2015].
- Consejo de Europa. (2006). *Plurilingual Education in Europe (PEiE). 50 años of international cooperation*. Strasbourg.
https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurinlingalEducation_EN.pdf
[Consultado el 14 de enero de 2016].
- ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES). (1999). *Declaración de Bolonia*. Bolonia, 19 de junio de 1999.
<http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
[Consultado el 20 de enero de 2016].
- EURYDICE. (2005). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Bruselas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143en.pdf
[Consultado el 2 de febrero de 2016].
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3.
- Marías, J. (1983). *Ortega. Circunstancia y vocación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded*

sourcebook. Thousand Oaks California: Sage Publications.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD). (2012). *Estudio europeo de Competencia Lingüística (EECL). Informe español*.
http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/EECL.html [Consultado el 12 de marzo de 2016].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ME). (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE Informe español*<http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd> [Consultado el 4 de abril de 2016].
- Montgomery, M. (2008). Global futures, global communities? The role of culture, language and communications in an internationalised university, en H. Haberland, J. Mortensen, A. Frabicius, B. Preisler, K. Risager y S. Kjaerbeck. (eds.), *Higher education in the global village. Cultural and linguistic practices in the international university*. (17-34). Roskilde, Department of Culture and Identity Roskilde University,.
- Muñoz-Cantero, J.M. y Pozo, C. (2014). El escenario de la calidad en la Universidad española: de dónde venimos y hacia dónde vamos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 1-16.
- Raigón, A.R. y Larrea, A.M. (2013). Análisis y percepción por parte del alumnado del requisito lingüístico en el acceso al *Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria*. *Porta Linguarum*, 20, 63-75.
- Rodríguez, G., Gil, J. y Garcés, E. (1999). *Metodología de investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sacristán, M., Alfalla, R. y Moreno, A.M. (2013). La competencia lingüística en el Espacio Europeo de Educación Superior desde la perspectiva del docente: el caso español en el contexto europeo. *Investigaciones europeas de dirección y economía de empresa*, 19(1), 63-70.
- Tange, H. (2012). Organising language at the international university: Three principles of linguistic organisation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(3), 287-300.
- Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Thiebaut, C. (1998). *Conceptos fundamentales de la filosofía*. Madrid: Alianza editorial.
- ULPGC. (2010). *III PEI o III Plan estratégico de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria 2011-2014*.
https://www.ulpgc.es/sites/default/files/ArchivosULPGC/plan_estrategico_20112014.pdf [Consultado el 5 de febrero de 2016].

- ULPGC. (2015). *IV PEI o IV Plan estratégico de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria 2015-2018*.
https://www.ulpgc.es/sites/default/files/ArchivosULPGC/noticia/2015/Dic/pei_20152018_d.pdf [Consultado el 5 de febrero de 2016].
- UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar*. Foro mundial sobre la Educación, Dakar-Senegal, 26-28 de abril 2000. París: Ediciones Unesco.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf> [Consultado el 4 de junio de 2016].
- UNESCO. (2015). *La educación para todos (EPT), 2000-2015: logros y desafíos*. París: Ediciones Unesco.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf> [Consultado el 14 de diciembre de 2016].
- Vez, J.M. (2006). *Aprendizaje de idiomas en los centros de lenguas de las universidades españolas: Análisis del estado actual y propuestas de aplicación general para la convergencia en el EEES*. USC-ICE: Secretaría de Estado de Universidades e Investigación Programa de Estudios y Análisis.
<http://www.usc.es/gl/institutos/ice/proyectos/proaprediocenleganaeees.html> [Consultado el 14 de diciembre de 2016].
- Vivanco, V. (2009). Vías de actuación para el fomento y la difusión del español científico y técnico. En M^aJ. Arias-Salgado, M. Cámara, B. Granadino, JA. López, D. Martín, L. Plaza, & V. Vivanco. *El español, lengua para la ciencia y la tecnología. Presente y perspectivas de futuro*. (110-134). Madrid: IC – Español Santillana.

ⁱ Por la escasez de alumnado en algunas de las titulaciones o bien por otras dificultades coyunturales, se descartaron 13 titulaciones pertenecientes a tres de las cuatro ramas disciplinarias.

² El resto quedó exento del requisito de la acreditación por dos razones fundamentales: cursar una titulación exenta de tal prescripción, por ejemplo, por impartirse en una segunda lengua o bien tener superada alguna materia en lenguas modernas en la propia universidad y que faculta automáticamente a efectos exclusivos de la matrícula en los posgrados.