



## **OPINIÓN, VOLUNTARIEDAD Y MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES Y PROFESORADO UNIVERSITARIO DE PARTICIPAR EN UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE OPINION, VOLUNTARINESS AND MOTIVATION OF UNIVERSITY STUDENTS AND FACULTY TO PARTICIPATE IN A BILINGUAL EDUCATION PROGRAM**

**Paloma Rohlfs**

Profesora Ayudante Doctora en la Universidad de Extremadura.  
palomaroh@unex.es

*Fecha de Recepción: 20 Febrero 2014*

*Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014*

### **ABSTRACT**

The present research has examined the opinion, motivation and the degree of willingness from professors and students of Psychology Bachelor's Degree of the University of Huelva during the academic year 2012/2013, to participate in a hypothetical bilingual education (Spanish and English), according to the new teaching and learning CLIL program. As a result, it can be concluded that both groups show a relatively high degree of willingness to participate in this program, and are intrinsically motivated, while only the group of students are extrinsically motivated to participate in this program.

**Keywords.** University Education. Bilingualism. Psychology. CLIL programs.

### **RESUMEN.**

El presente trabajo de investigación ha examinado la opinión, la motivación y el grado de voluntad del profesorado y del estudiantado del Grado en Psicología del curso académico 2012/2013 de la Universidad de Huelva, de participar en un hipotético programa de educación bilingüe (español e inglés), conforme al nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje AICLE. Como resultado, se puede concluir que ambos colectivos muestran un grado relativamente alto de voluntad de participar en dicho programa, y están motivados intrínsecamente, mientras que sólo el colectivo de estudiantes está motivado extrínsecamente para participar en dicho programa.

**Palabras clave.** Educación universitaria. Bilingüismo. Psicología. Programas AICLE.

### **ANTECEDENTES**

El espacio europeo de educación superior (EEES) consiste en la compleja y ambiciosa consecución de la convergencia europea en materia de educación superior, como uno de los mecanismos



fundamentales de la formación de la Unión Europea (UE). Para lograr estos objetivos se hace imprescindible el manejo de aquéllos idiomas oficialmente hablados en la UE. La comunicación en lenguas extranjeras se ha convertido, por otra parte, en una de las competencias clave recomendadas por el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea para el aprendizaje permanente y, consecuentemente, para la convergencia hacia el llamado Espacio Europeo de Aprendizaje Permanente (EEAP) (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006). El EEAP persigue el aprendizaje y la puesta en práctica permanentes, por parte de la ciudadanía europea, de una serie de competencias clave para que aquélla se pueda adaptar de manera flexible al mundo cambiante de los últimos tiempos. Una de tales competencias es la comunicación en lenguas extranjeras. Por lo tanto, tanto el EEES como el EEAP reflejan claramente los mecanismos a través de los cuales la UE lleva a cabo la misión de implantar y desarrollar la dimensión lingüística de la vertiente europea en el ámbito de la enseñanza. Fruto de esta aspiración, se han ido implantando en la última década diversas acciones innovadoras de la enseñanza conducentes a este fin. Entre estas acciones, destacan los programas de enseñanza-aprendizaje bilingües desarrollados desde la década de los 80 en universidades de algunos países nórdicos de Europa, tales como Alemania, Finlandia y Noruega, bajo el nuevo paradigma del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras o AICLE, en español (Rubio Alcalá y Hermosín Mojeda, 2010).

El concepto AICLE hace referencia a contextos educativos en los que se combina la enseñanza-aprendizaje de una materia dada con la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero. En otras palabras, se trata de que algunas o la totalidad de las materias de una disciplina se impartan y se estudien en un idioma extranjero. El objetivo de un programa AICLE es, por tanto, doble, pues pretende el desarrollo, por parte del alumnado, de las competencias específicas de la materia tratada, así como el desarrollo de las competencias comunicativas en el idioma extranjero (Medina, 2009).

Los antecedentes de los programas AICLE se sitúan, por un lado, en los programas de inmersión lingüística desarrollados en Canadá (EE.UU) y Gran Bretaña, que pretenden aumentar el tiempo de exposición del alumnado al idioma extranjero (Medina, 2009). Por otro lado, los programas AICLE están fundamentados en una corriente de la lingüística aplicada que postula que se produce un efecto facilitador recíproco entre el aprendizaje de una materia dada y el aprendizaje de un idioma extranjero (Navés y Muñoz, 2000). Los programas AICLE que se han desarrollado principalmente a nivel mundial son los de inglés, en primer lugar –dada su condición de lengua franca en la UE (Martínez Lirola y Rubio Alcalá, 2012; Rubio Alcalá y Martínez Lirola, 2008)-, y los de francés, en segundo lugar (Castro Huércano, 2011). Interesantes revisiones sobre los aspectos teóricos y metodológicos de los programas AICLE se encuentran en Coyle, Hood y Marsh, 2013; Navés, Muñoz y Pavesi (2002) y Rubio Alcalá y Hermosín Mojeda (2010).

En las universidades españolas, el impulso real a la implantación de los programas de estudios AICLE es aún bastante escaso, en comparación con el impulso otorgado a la enseñanza-aprendizaje, exclusivamente de idiomas extranjeros mediante los *Servicios de Lenguas Modernas*. Promover un impulso real a la implantación de los programas AICLE en las universidades españolas requeriría la implantación de itinerarios bilingües o plurilingües dentro de los planes de estudio (Ballesteros Martín, 2009). Actualmente, los campos en los que más programas de estudios bilingües se ofertan en España son la medicina, la comunicación y la dirección de empresas (Gallardo et al. 2010), aunque otras disciplinas, como la Psicología, también están impulsando gradualmente dichos programas. De hecho, la Comunidad Autónoma que más está impulsando los programas AICLE en la titulación de Grado en Psicología es Cataluña -en cuatro de sus universidades-, seguida por Andalucía -en tres de sus universidades-. A continuación, se encontrarían las Comunidades Madrileña, Vasca y Valenciana con igual número de universidades, es decir, dos en cada una de ellas. Finalmente, Canarias y a castilla y León se sitúan en último lugar, con una universidad en cada



una. En todas estas universidades, se oferta al menos una asignatura en inglés. En la Universidad del País Vasco, se ofrece, además, al menos una asignatura en francés, y en la Universidad Europea de Madrid se puede cursar toda la titulación en inglés. En el resto de Comunidades Autónomas de España no se ofrecen programas AICLE en dicha titulación.

Actualmente, no existe normativa que obligue a regule la enseñanza universitaria utilizando el paradigma AICLE. Por lo tanto, el uso de este paradigma en la educación universitaria obedece más bien a voluntades provenientes del ámbito de la gestión política universitaria. Por ejemplo, Blanca Palmada, Comisionada de Universidades e Investigación de la Generalitat de Catalunya difundió en rueda de prensa en febrero de 2008 la posibilidad de exigir que el diez por cien de los créditos cursados lo sean en inglés, como requisito para obtener el título de Grado en las universidades catalanas con, el fin de promover dicho idioma en las mismas (Vega García, 2011).

En otro orden de cosas, los términos *Deseo* y *Voluntad* se definen como «movimiento afectivo hacia algo que se apetece» y «facultad de decidir y ordenar la propia conducta» (RAE, 2001), respectivamente. Por lo tanto, la definición de deseo alude, principalmente, a un componente afectivo o emocional de la conducta, mientras que la de voluntad hace referencia a un componente racional de la conducta. Por lo tanto, en un primer momento, son términos que no se pueden intercambiar entre sí.

Por otro lado, las emociones se pueden definir por estados elicitados por refuerzos, es decir, premios o castigos, y un sujeto siente emociones positivas y negativas ante los premios y castigos recibidos, respectivamente (Rolls, 2012). Un premio es «cualquier cosa que gusta al sujeto» (Burón, 2000, p. 38), y puede ser desde un cumplido hasta dinero. Un castigo es, sin embargo, cualquier cosa que desagrade al sujeto, y puede consistir tanto en recibir algo que no le guste (por ejemplo, una multa) como en no recibir algo que le guste, es decir, no recibir un premio (Burón, 2000). Pues bien, en la práctica, recibir un premio y esperar recibirlo o creer que se va a recibir es lo mismo.

Se sabe también que la conducta está determinada por sus resultados, en términos de satisfacción (emoción positiva) o insatisfacción (emoción negativa). Éste es el principio fundamental del conductismo, que postula, además, que una conducta tenderá a repetirse si va seguida de un premio (Burón, 2000; Skinner, 1938; Thorndike, 1911; Walker, Greene y Mansell, 2006), y, por tanto, de una emoción positiva (Rohlf's Domínguez, 2010; Rolls, 2012), y tenderá a no repetirse si va seguida de un castigo (Burón, 2000; Skinner, 1938; Thorndike, 1911; Walker et al. 2006), y, por tanto, de una emoción negativa, (Rohlf's Domínguez, 2010; Rolls, 2012). Por lo tanto, es muy probable que cuando un individuo desea ejecutar una conducta, éste sienta una emoción positiva, si espera recibir algún tipo de premio como consecuencia de dicha ejecución conductual.

Los premios pueden encontrarse en el medio interno del sujeto pero también en su medio externo. Cuando una persona realiza una acción para recibir un premio proveniente de su medio interno o externo, se dice que aquélla está motivada intrínsecamente o extrínsecamente, respectivamente, para realizar dicha acción. Más concretamente, Burón (2000) define la motivación intrínseca como «la satisfacción [que siente una persona al realizar una] acción por sí misma y no como medio para otros fines» (p. 87). La motivación intrínseca está directamente relacionada con los sentimientos de competencia personal (Burón, 2000; González-Cutre y Coll, 2009), también llamada competencia percibida (Kee-Hong, Saperstein y Medalia, 2012) - competencia personal percibida, de aquí en adelante-. En otras palabras, una persona se encontrará más intrínsecamente motivada para realizar una tarea cuanto más capaz perciba que es para realizarla con éxito porque el hecho de verse capaz de controlar la situación con la propia acción, a consecuencia de sentirse capaz, supone un premio proveniente del medio interno que incentiva el hecho de actuar (Burón, 2000).

El hecho de que una actividad suponga un reto para un sujeto es otro factor que puede generar motivación intrínseca en el sujeto (Malone, 1981). Una actividad supone un reto para un sujeto



cuando aquélla pone a prueba las habilidades de éste en situaciones de incertidumbre y, por lo tanto, cuyos resultados se desconocen (Hancock, 2010).

## OBJETIVOS

Indagar la opinión y el grado de voluntad del estudiantado y del profesorado matriculado y adscrito, respectivamente, al Grado en Psicología de la Universidad de Huelva (curso académico 2012/2013), de participar en un hipotético programa de educación bilingüe (español e inglés) en dicha titulación, y su relación con el nivel subjetivo percibido por sendos colectivos en cuanto a sus conocimientos de inglés, y con su motivación extrínseca. En concreto, se han sometido a verificación las siguientes hipótesis acerca del estudiantado: 1. Su grado de voluntad de participar en un hipotético programa de educación bilingüe (español e inglés) en dicha titulación correlaciona positivamente con el grado en el que dicho colectivo desea participar en dicho programa. En otras palabras, a mayor deseo de participar en dicho programa, mayor será también la voluntad de participar en él en el colectivo de estudiantes. 2. Su grado de voluntad de participar en dicho hipotético programa educativo correlaciona con el grado en el que dicho colectivo se siente competente en el manejo del inglés hablado, leído y escrito. En otras palabras, a mayor competencia personal percibida en el manejo del inglés hablado, escrito y leído, mayor voluntad de participar en dicho programa. 3. Su grado de voluntad de participar en dicho hipotético programa educativo correlaciona con el grado en el que dicho colectivo cree que recibirá determinados premios, como consecuencia de participar en dicho programa. Acerca del colectivo del profesorado, se han sometido a verificación las siguientes hipótesis: 1. Su grado de voluntad de participar en un programa de docencia en el que tuviera que impartir al menos una asignatura en otro idioma y creer que impartir asignaturas en inglés confiere una imagen de prestigio al profesorado correlacionan positivamente. 2. Su grado de voluntad de participar en dicho programa docente correlaciona positivamente con creer que impartir asignaturas en inglés supone un reto estimulante para su trabajo.

## PARTICIPANTES

El colectivo de estudiantes de primero, segundo y tercer curso de la titulación de Grado en Psicología de la Universidad de Huelva ( $n=256$ ) y el del profesorado del Dpto. de Psicología Clínica, Experimental y Social y del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva ( $n=10$ ).

## MÉTODO

El presente trabajo, llevado a cabo entre febrero y mayo de 2013 en la Universidad de Huelva, se ha diseñado y planificado siguiendo la estructura de una encuesta o sondeo. También es un estudio de tipo correlacional porque pretende medir el grado en que determinadas variables se encuentran relacionadas.

Para la recogida de datos, se han utilizado dos cuestionarios diferentes, uno de ellos aplicado al colectivo de estudiantes y otro aplicado al colectivo de profesorado de dicha titulación.

En cuanto a los análisis de datos, se han realizado análisis de porcentajes de respuestas de los/las participantes en el estudio, así como mediciones de coeficientes de correlación tanto paramétricas (*Pearson*) como no paramétricas (*Rho de Spearman*), mediante el programa estadístico IBM SPSS V.20.

## RESULTADOS

En relación a la primera hipótesis, los análisis acerca de la correlación entre las variables voluntad y el deseo de participar en dicho programa bilingüe en el colectivo de estudiantes, realizado



mediante correlaciones tanto paramétricas (Pearson) como no paramétricas (Rho de Spearman), indican coeficientes de correlación de  $r = .721$  y  $r =$

$.717$ , respectivamente, y que ambos coeficientes son estadísticamente significativos, con  $p < .01$ . Se puede concluir, así, que ambas variables están fuertemente asociadas, y que dicha asociación muestra una fuerte correlación directa en la población de la que proviene la muestra analizada.

Los análisis acerca de la correlación entre las variables, voluntad de participar en un programa de estudios bilingüe (español e inglés) y la competencia personal percibida en el manejo del inglés en los niveles hablado, escrito y leído en el colectivo de estudiantes, muestran los siguientes coeficientes de correlación de Pearson y Spearman, respectivamente:

$r = .439$  y  $r = .427$  (entre las variables voluntad y manejo del inglés hablado), y que ambos coeficientes son estadísticamente significativos, con  $p < .01$ , por lo que se concluye que ambas variables están moderadamente asociadas en la población de la que proviene la muestra analizada, y que dicha asociación muestra una moderada correlación directa.

$r = .347$  y  $r = .343$  (entre las variables voluntad y manejo del inglés escrito), y que ambos coeficientes son estadísticamente significativos, con  $p < .01$ , por lo que se puede concluir que ambas variables están moderadamente asociadas en la población de la que proviene la muestra analizada, y que dicha asociación muestra una moderada correlación directa.

$r = .345$  y  $r = .351$  (entre las variables voluntad y manejo del inglés leído), y que ambos coeficientes son estadísticamente significativos, con  $p < .01$ , por lo que se concluye que ambas variables están moderadamente asociadas en la población de la que proviene la muestra analizada, y que dicha asociación muestra una moderada correlación directa.

Finalmente, los análisis acerca de la correlación entre las variables grado de voluntad del colectivo de estudiantes de participar en un hipotético programa de educación bilingüe (ítem 4 del cuestionario para estudiantes) y grado en el que dicho colectivo cree que recibirá determinados premios (ítems 6-7 y 9-15 del cuestionario para estudiantes), como consecuencia de participar en dicho programa, indica correlaciones directas y moderadas (Tabla 1).

Tabla 1. Coeficientes de correlación entre las respuestas de los/as estudiantes al ítem 4 y los ítems 6-7 y 9-15, donde I = ítem, BM = becas de movilidad, TE = trabajo en el extranjero, MA = mejora en el aprendizaje, FCTI = fácil consulta de textos en inglés, BP = becas de postgrado, HIFC = hablar inglés fuera de clase, EC = enriquecimiento cultural, RSOC = relaciones sociales con otras culturas, MCCI = mostrarse capaz de comunicarse en inglés, CCP = coeficiente de correlación de Pearson, CCS = coeficiente de correlación Rho de Spearman.

I4	Premios								
	BM (I6)	TE (I7)	MA (I9)	FCTI (I10)	BP (I11)	HIFC (I12)	EC (I13)	RSOC (I14)	MCCI (I15)
CCP	$r =$ .422	$r =$ .369	$r =$ .498	$r =$ .343	$r =$ .387	$r =$ .427	$r =$ 0,367	$r =$ .243	$r =$ .387
CCS	$r =$ .459	$r =$ .391	$r =$ .487	$r =$ .349	$r =$ .374	$r =$ .425	$r =$ .353	$r =$ .265	$r =$ .386

Por lo tanto, se puede concluir que ambas variables están moderadamente asociadas en la población de la que proviene la muestra analizada, y que dicha asociación muestra una correlación directa y moderada. Tan sólo la correlación entre la variable voluntad y la de conseguir el premio externo de relaciones sociales con personas de otros países y culturas refleja una asociación directa débil.



En relación con el profesorado, los análisis acerca de la correlación entre las variables voluntad de participar en un programa de docencia en el que se tuviera que impartir al menos una asignatura en otro idioma (p. ej. en inglés) y creer que impartir asignaturas en inglés supone un reto estimulante al profesorado, indican coeficientes de correlación de Pearson y Spearman de  $r = .930$  y  $r = .861$ , respectivamente, y que ambos coeficientes son estadísticamente significativos, con  $p < .01$ , por lo que se puede concluir que ambas variables están fuertemente asociadas en el colectivo del profesorado del que proviene la muestra analizada. Sin embargo, los análisis acerca de la correlación entre las variables voluntad de participar en un programa de docencia en el que se tuviera que impartir al menos una asignatura en otro idioma (p. ej. en inglés) y creer que impartir asignaturas en inglés confiere una imagen de prestigio al profesorado, indican coeficientes de correlación de Pearson y Spearman de  $r = .620$  y  $r = .574$ , respectivamente, no siendo estadísticamente significativos, por lo que no se puede concluir que ambas variables están asociadas en la población de la que proviene la muestra analizada.

## CONCLUSIONES

Los datos del presente trabajo de investigación confirman que a mayor deseo de participar en un hipotético programa de educación bilingüe (español e inglés) en la titulación de Grado en Psicología en la Universidad de Huelva, mayor será también la voluntad de participar en él en el colectivo de estudiantes, cumpliéndose, por lo tanto, nuestra primera hipótesis que predecía este resultado. Es la primera vez que se somete a verificación, y que se confirma esta hipótesis. La confirmación de la asociación de sendas variables en el colectivo de estudiantes se encuentra en consonancia con los resultados de investigaciones previas que postulan que un sujeto tenderá a realizar aquellas conductas que eliciten satisfacción y, por tanto, emociones positivas (Rohlf's Domínguez, 2010; Rolls, 2012) pues, como se ha dicho anteriormente, en la práctica es lo mismo recibir un premio que esperar recibirlo. Este tipo de expectativas pueden determinar que un sujeto desee o no desee hacer algo, lo que alude al componente afectivo de la conducta y lo que, a su vez, puede determinar su facultad de ordenar su conducta a hacer algo o a no hacerlo, es decir, su voluntad, lo que alude al componente racional de la conducta.

Por otro lado, se confirma también que el grado de voluntad del colectivo de estudiantes de participar en el programa de educación bilingüe aumenta a medida que aumenta también su competencia personal percibida en el manejo del inglés hablado, escrito y leído, pero sobre todo en el caso del inglés hablado. Se trata del primer estudio que somete a verificación, y que confirma esta hipótesis. De aquí se deduce, además, que este colectivo de estudiantes se encuentra moderadamente intrínsecamente motivado para participar en el hipotético programa de educación bilingüe. Este resultado encuentra en consonancia con los resultados de investigaciones previas que postulan que la motivación intrínseca para realizar una conducta está directamente relacionada con la competencia personal percibida (Burón, 2000; González-Cutre Coll, 2009; Kee-Hong et al. 2012; Walker et al. 2006).

Finalmente, se confirma también que cuanto mayor es la creencia del colectivo de estudiantes de que se recibirán determinados premios, como consecuencia de participar en el programa de educación que nos ocupa, mayor será su voluntad de participar en él, sobre todo cuando el premio consiste en mejorar su aprendizaje en las asignaturas impartidas en inglés. Por lo tanto, la creencia de este colectivo de recibir un premio, como consecuencia de participar en el programa de educación bilingüe, podría determinar su facultad de decidir y ordenar su conducta para participar en él. De aquí se deduce, además, que este colectivo de estudiantes se encuentra moderadamente motivado extrínsecamente para participar en dicho hipotético programa de educación. Este resultado se encuentra en consonancia con los resultados de investigaciones previas que postulan que un suje-



to tenderá a realizar una determinada conducta, si prevé que puede recibir un premio como consecuencia de dicha conducta (Burón, 2000; Skinner, 1938; Thorndike, 19911).

En relación con el colectivo del profesorado, el presente estudio ha confirmado, nuevamente, por primera vez, que a mayor grado de creencia de que impartir asignaturas en inglés supone un reto estimulante, mayor será el grado de voluntad de participar en el hipotético programa de educación aquí planteado. Además, se puede deducir que el colectivo de profesorado aquí analizado está moderadamente intrínsecamente motivado para participar en el hipotético programa de impartición de docencia en inglés en al menos una asignatura. Estos resultados se encuentran en consonancia con los resultados de investigaciones previas que postulan que la motivación intrínseca para realizar una conducta está directamente relacionada con el hecho de que una actividad suponga el reto para el sujeto que realiza la acción (p.ej. Malone, 1981).

Sin embargo, no se ha podido confirmar que a mayor acuerdo con la creencia de que impartir clases en inglés confiere prestigio al profesorado, mayor será su grado de voluntad de participar en el programa docente aquí planteado. De aquí se puede deducir, además, que el colectivo del profesorado aquí analizado no está motivado extrínsecamente para participar en dicho programa. Este resultado puede muy probablemente deberse a falta de potencia estadística, ya que tan sólo diez profesores/as de los/as sesenta y cuatro profesores/as que imparten docencia en la titulación de Grado en Psicología de la Universidad de Huelva, participaron en el presente estudio.

Finalmente, cabe añadir que para someter a verificación las hipótesis elaboradas en el presente trabajo de investigación se ha utilizado un estudio correlacional, lo cual no nos permite estudiar relaciones causales entre variables. Para concluir que el estado de una variable (variable independiente) es la causa del estado de otra variable (variable dependiente) es preciso realizar un trabajo de investigación de tipo experimental en el que se pueda manipular la variable independiente. De ahí que se recomiende desde aquí la futura realización de estudios experimentales dirigidos a confirmar o descartar la plausible relación causal entre las variables aquí estudiadas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballesteros Martín, F. J. (2009). La enseñanza de lenguas en el espacio europeo de educación superior. <http://www.adide.org> (13. Jan. 2012).
- Burón, J. (2000). *Motivación y aprendizaje* (4ª ed.). Bilbao: Mensajero.
- Castro Huércano, C. (2011). CLIL en la enseñanza de español para extranjeros: una propuesta de enseñanza en español para extranjeros. [http://marcoele.com/descargas/13/castro-clil\\_webquests.pdf](http://marcoele.com/descargas/13/castro-clil_webquests.pdf) (23. Oct. 2012).
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning* (4ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- EEES (2008). Espacio Europeo de Educación Superior. <http://www.eees.es/es/eees> (20. Oct. 2012).
- European Commission (2006). Content and language integrated learning at school in Europe. [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/CLIL\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf) (11. Feb. 2014).
- Gallardo, L., del Amo, E., Sereno, E., Ferrández, M. M. y Satué, J. (2010). Selectividad 2010: claves y consejos para superarla. <http://www.aprendemas.com/Guias/Selectividad-elegir-carrera-2010/Descargas/EspecialElegirCarrera2010.pdf> (06. Nov. 2012).
- González-Cutre Coll, D. (2009). *Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en clase de educación física*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Almería, Almería.
- Hancock, M. (2010). Telling ELT. Tales out of School. Motivation: the inside story. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 24-27.
- Kee-Hong, Ch., Saperstein, A. M. y Medalia, A. (2012). The relationship of trait to state motivation:



- the role of self-competency beliefs. *Schizophrenia Research*, 139(1-3), 73- 77.
- Malone, T. (1981). Towards a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 4, 333-369.
- Martínez Lirola, M. y Rubio Alcalá, F. D. (2012). Foreign language as a social instrument in the European Higher Education Area. *Journal of Theoretical Linguistics*, 9(1), 59-74.
- Medina, F. (2009). Propuesta de AICLE para Español y Ciencia.  
[http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010\\_BV\\_11/2010\\_BV\\_11\\_1er\\_trimestre/2010\\_BV\\_11\\_16Medina.pdf?documentId=0901e72b80e1951a](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_16Medina.pdf?documentId=0901e72b80e1951a) (23. Oct. 2012).
- Navés, M. T. y Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes.  
<http://www.ub.es/filoan/CLIL/padres.pdf> (23. Oct. 2012).
- Navés, M. T., Muñoz, C. y Pavesi, M. (2002). Second Language Acquisition for CLIL. En G. Langé (Ed.), *The CLIL Professional Development Course* (93-112). Milano: Ministero della Istruzione della Università della Ricerca.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]. Recuperado de  
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF> (11. Oct. 2013).
- RAE, (2001). El diccionario de la lengua española. <http://rae.es/recursos/diccionarios/drae> (05. May. 2013).
- Rohlfs Domínguez, P. (2010). *Factores determinantes del consumo infantil de verduras [Determinant factors of child vegetable consumption]*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada.
- Rolls, E. T. (2012). A neurobiological approach to emotional intelligence. En G. Matthews (Eds.), *The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns* (pp. 72-100). Oxford: Oxford University Press.
- Rubio Alcalá, F. D. y Martínez Lirola, M. (2008). La comunicación oral del inglés en España: influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 32, 51-63.
- Rubio Alcalá, F. D. y Hermosín Mojeda, M. J. (2010). Implantación de un programa de plurilingüismo en el espacio europeo de educación superior: análisis de contexto y detección de necesidades. *XXI: Revista de Educación*, 12, 107-128.
- Rubio Alcalá, F. D. y Martínez Lirola, M. (2010). English as a foreign language in the EU. Preliminary analysis of the difference in proficiency levels among the member states. *European Journal of Language Policy*, 2(1), 23-39.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. Nueva York: Appleton.
- Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea (2002). Diario Oficial de las Comunidades Europeas, C325/33.  
[https://www.boe.es/legislacion/enlaces/documentos/ue/Trat\\_EC\\_consol.pdf](https://www.boe.es/legislacion/enlaces/documentos/ue/Trat_EC_consol.pdf) (23.10.2012).
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence*. Nueva York: The Macmillan Company.
- Unión Europea (2011). Europa. Síntesis de la legislación europea. Recuperado de [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11\\_090\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11_090_es.htm) (01. 05. 2013).
- Vega García, A. (2011). La introducción del inglés en la docencia y su influencia en los contenidos de las asignaturas de derecho financiero y tributario.





[http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/13138/Vega\\_ief\\_1.pdf?sequence=1](http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/13138/Vega_ief_1.pdf?sequence=1) (12.02.2014).

Walker, Ch. O., Greene, B. A. y Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1-12.