

La docència en anglès en assignatures no-lingüístiques a la titulació de Mestre Especialitat Llengua Estrangera

Dolors Masats, Mònica Feixas, Digna Couso i Mariona Espinet.
Universitat Autònoma de Barcelona

Paraules clau: Competència lingüística comunicativa, aprenentatge integrat de continguts i llengua, formació de mestres.

Resum

Vehicular una assignatura en anglès és un gran repte pels docents, però segurament ho és més per a la majoria d'estudiants que arriben a la universitat amb un nivell de competència en llengua estrangera equivalent a un usuari bàsic (Nivell comú de referència A2) i se'ls demana que parlin, escriguin, llegeixin, interactuïn i compreguin en anglès el contingut propi de les assignatures que s'imparteixen en aquesta llengua. Aquesta comunicació presenta l'experiència d'un grup de docents de la titulació de Mestre Especialitat Llengua Estrangera de la UAB que impartim la docència d'assignatures no-lingüístiques en anglès. Ens hem basat en la descripció de la competència lingüística comunicativa que recull l'informe de la Comissió Europea sobre les Competències Bàsiques per a l'Aprenentatge al Llarg de la Vida i en el Marc de Referència Europeu per dissenyar les activitats en les que participen els estudiants.

La nostra comunicació pretén abordar els reptes que presenta l'enfocament AICLE, és a dir l'aprenentatge integrat de continguts i llengua, dins el sistema universitari català. Des d'un punt de vista global, és a dir, tractant de manera genèrica les diferents assignatures no lingüístiques que en nostre projecte s'han impartit en anglès, reflexionarem, d'una banda, sobre els problemes metodològics i els reptes que han d'afrontar els docents i els alumnes a l'aula i d'altra banda, a partir de qüestionaris de valoració omplerts pels estudiants que han participat en l'experiència i informes autoavaluatius emesos pels professors, analitzarem són els trets comuns que ambdós comparteixen, tant pel que fa a les competències que calen desenvolupar com als objectius que calen assolir.

A grans trets podem afirmar que tant el professorat com l'alumnat perceben com a dificultat la poca fluïdesa en la llengua meta que els alumnes mostren a l'hora de realitzar activitats basades en la interacció, l'expressió oral i l'expressió escrita. No obstant això, també hi ha coincidència entre la visió del professorat i de l'alumnat quan afirmen que un enfocament d'aquest tipus millora el vocabulari dels alumnes, consolida aspectes gramaticals o frases fetes, i potencia l'ús de la llengua, ja que els alumnes mostren un interès creixent per fer servir l'anglès per preguntar, explicar, justificar o discutir les temàtiques pròpies de cada assignatura.

I. OBJECTIUS

En aquesta comunicació volem, en primer lloc, plantejar les bases teòriques que han portat a un grup de professors de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona a crear un grup de treball, en el marc d'un projecte

de Millora de la Qualitat Docent (MQD)¹, per reflexionar sobre l'ensenyament integrat de llengua (en aquest cas l'anglès) i continguts d'àrees no lingüístiques. Per aconseguir aquest objectiu, d'una banda mostrarem quins han estat els antecedents que, dins la Titulació de Mestre Especialista en Llengua Estrangera, han conduït a la concreció d'un projecte docent que té com a finalitat ajudar als alumnes a millorar la seva competència comunicativa en anglès mitjançant l'augment de la seva exposició a aquesta llengua a través de rebre docència en anglès en assignatures troncal que fins el moment s'havien impartit en català (Informàtica Educativa, Didàctica de les Ciències, Matemàtiques I, Organització del centre escolar i Temes Bàsics de Ciències) i d'altra banda recollirem les aportacions que es fan des dels enfocaments basats en l'aprenentatge integrat de continguts i llengua (AICLE) i que ens han servit de base teòrica per fonamentar el nostre treball.

En segon lloc volem reflexionar sobre quins reptes han d'afrontar els docents i l'alumnat quan es posa en pràctica aquest plantejament docent, tan vigent en l'actualitat en les universitats catalanes que s'esmercen per acomodar-se a les directrius de Bolònia. Per a aquest fi, dibuixarem el perfil dels estudiants i el context en el qual s'emmarca el projecte de millora docent que aquí presentem i, tot seguit, analitzarem la visió que en tenen els estudiants i els docents que han participat en aquest projecte durant el present curs acadèmic 2005-2006. Les aportacions dels estudiants queden recollides en un qüestionari (veure annex) elaborat per l'equip que participa en el projecte MQD. Les aportacions dels professors s'han obtingut a partir d'un autoinforme i d'entrevistes. Aquestes dades ens serviran per conèixer el grau de satisfacció i les dificultats que han trobat els participants en el projecte i ens permetran formular propostes de millora vinculades tant al desenvolupament de les habilitats lingüístiques dels estudiants com a les competències que han de desplegar els docents.

¹ 2005 – 2007 “Millora de les Competències Lingüístiques dels Alumnes de la Titulació de Magisteri: Llengües Estrangeres, mitjançant la Impartició d'Assignatures Troncals en Anglès”. AGAUR: 2005. MQD 00130. Membres del grup: Mònica Feixas (Coord.), Lluís Bibiloni, Digna Couso, Mariona Espinet, Dolors Masats i Judit Leiva (Col·laboradora).

II. DESCRIPCIÓ DEL TREBALL

Antecedents

Els avantatges de les propostes didàctiques basades en l'aprenentatge integrat de continguts i llengua (AICLE) són nombrosos i entre ells destaca el fet que en la selecció dels continguts es tenen en compte les capacitats cognitives, lingüístiques i comunicatives dels estudiants (Caballero i Masats, 1999) i que l'aprenentatge de la llengua s'emmarca en un context real. Això explicaria, en part, el fet que aquesta nova visió de com s'aprenen llengües, tot i que encara minoritària, té cada vegada més el suport de les institucions educatives del nostre país. Si ens centrem en l'Europa comunitària, per exemple, també observarem que molts dels projectes finançats per la Comissió Europea deixen entreveure que varis països de la Unió aposten per aquesta pràctica. No obstant, no deixa de sorprendre que aquest interès no arribi als programes de formació de mestres.

En aquest sentit, la Comissió de Docència de la Titulació de Mestre Especialista en Llengua Estrangera de la UAB va manifestar-se l'any 2002 a favor d'exemplificar en les assignatures que s'ofereixen als estudiants d'aquesta titulació allò que es defensava a les classes de didàctica de la llengua estrangera i que resumeix la filosofia de l'enfocament *AICLE*: que la llengua només s'aprèn fent-la servir i que, per tant, s'ha de vincular a altres aprenentatges per crear un context d'adquisició real i favorable.

Paral·lelament, els estudis sobre adquisició de llengües també demostren que tot i que l'exposició a una edat primerenca a una llengua estrangera és important, també ho és el grau d'exposició a aquesta llengua (Muñoz, 1997). Paradoxalment, tot i que els estudiants d'aquesta titulació seran especialistes en una de les dues llengües estrangeres que trien (anglès o francès), dels 214 crèdits que configuren el Pla d'Estudis d'aquesta especialitat, només 60 s'impartien en llengua estrangera, entre els quals hi ha 52 crèdits troncal i obligatoris² i 8 crèdits optatius³.

² Llengua Francesa (8 crèdits), Llengua Anglesa (8 crèdits), Fonètica de la Llengua Anglesa (6 crèdits), Didàctica de la Llengua anglesa I (10 crèdits), Didàctica de la Llengua anglesa II (10 crèdits), Morfosintaxi de la Llengua Anglesa (4 crèdits) i Semàntica de la Llengua Anglesa (6 crèdits).

Així doncs, a partir del doble objectiu de contextualitzar l'ús de la llengua estrangera i d'augmentar el nombre d'hores de contacte amb aquesta llengua, sorgeix, de manera pilot, la iniciativa d'impartir alguna assignatura no lingüística en llengua anglesa. En aquesta primera fase, la selecció de l'assignatura es fa a partir de criteris pràctics vinculats a la disponibilitat de recursos humans. Es tracta, doncs, de trobar quin docent vinculat a un departament que no sigui el de Filologia Anglesa o el de Didàctica de la Llengua s'anima a impartir la seva docència en anglès. Un dels problemes que tots els estudis AICLE evidencien és que hi ha pocs docents no especialistes en llengua que s'hi atreueixin, i el nostre cas no en va ser una excepció: només en varem trobar un (la professora encarregada d'impartir l'assignatura d'Organització del Centre Escolar).

Cinc anys més tard, el context universitari és un altre. Les universitats estan immerses en el procés d'adaptació dels seus estudis a les directrius de Bolònia i el fet d'impartir assignatures en anglès interessa. Tant és així, que la Comissió d'Ordenació Acadèmica⁴ de la Universitat Autònoma de Barcelona, a partir del curs acadèmic 2004-2005 reconeix en forma de crèdits la docència en terceres llengües. És en aquest nou marc quan la titulació de Mestre Especialitat en Llengua Estrangera es planteja anar més enllà. El punt de partida aquest cop no eren només els recursos humans, on ja hem dit que hi ha més sensibilitat per aquest tipus de propostes, sinó també per les necessitats dels futurs mestres de llengua estrangera. Per aquest motiu vam interessar-nos per les competències clau que establia la Comissió Europea per a l'aprenentatge al llarg de la vida (*Key Competences for Lifelong Learning*). D'entre les vuit que assenyala, n'hi havia tres que ens interessaven particularment perquè estaven relacionades amb els objectius que ens proposàvem i amb els recursos humans dels que disposaven, concretament, la segona –Comunicació en llengües estrangeres–, la tercera –Competència matemàtica i competències bàsiques en ciències i tecnologia i la quarta –Competència digital.

³ A escollir entre les assignatures de Folklore i Cultural Infantil, Interlingüística i Anglès Internacional i Tècniques Dramàtiques, de quatre crèdits cadascuna.

⁴ La Comissió d'Ordenació Acadèmica de la UAB, reconeix des del pla docent 2004-2005, la docència en terceres llengües en forma de crèdits (document aprovat en la sessió del 15.6.2004).

La iniciativa es concreta amb la sol·licitud d'un projecte d'innovació docent (MQD) i la creació d'un grup de treball format pel professorat decidit a impartir les seves assignatures (Informàtica Educativa, Didàctica de les Ciències, Matemàtiques I, Organització del centre escolar i Temes Bàsics de Ciències). L'experiència adquirida per la professora que havia participat en l'experiència pilot (veure Feixas, 2005), i que s'animava a coordinar el projecte d'innovació i el grup de treball, va servir de punt de partida. Els documents de referència seguien sent:

- a) el document *Key Competences for Lifelong Learning* per analitzar els components –expressats en termes de continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals– de les tres competències que volíem estudiar, per veure en quina mesura s'adeqüen als continguts que tradicionalment s'havien impartit en les assignatures que entraven a formar part del projecte, i
- b) el “Marc de Referència Europeu per a l'Aprenentatge, l'Ensenyament i l'Avaluació de Llengües” (2001) per tal de trobar elements que ens permetessin planificar millor els continguts lingüístics en les assignatures no lingüístiques que s'oferirien en llengua anglesa.

Anàlisi del context

Si prenem com a referència els nivells de domini d'una llengua que s'especifiquen en el “Marc de Referència Europeu per a l'Aprenentatge, l'Ensenyament i l'Avaluació de Llengües” (2001), podríem afirmar que la majoria dels estudiants universitaris que opten per cursar la Titulació de Mestre Especialitat en Llengua Estrangera tenen un nivell de partida d'usuari bàsic (*Waystage* - A2). Si partim de la premissa que per a poder impartir docència en anglès seria aconsellable que el futur docent tingués un domini funcional efectiu (*Effective Operational Proficiency* - C1) en aquesta llengua, podem comprendre el repte que suposa pels estudiants assolir aquest nivell en finalitzar els seus estudis.

D'altra banda, si tenim en compte el fet que la majoria d'estudiants de primer van iniciar l'aprenentatge de l'anglès durant el cicle mitjà de l'educació primària, uns deu anys abans, podríem afirmar que si no han assolit un nivell de competència superior al

bàsic és perquè no han estat confrontats amb situacions on es demana que s'utilitzi la llengua. Si bé des del camp de la didàctica s'aposta per enfocaments comunicatius o per enfocaments per tasques, creiem que l'escola, en molts casos, encara promou una visió de l'aprenentatge d'una llengua estrangera basada en el coneixement i la pràctica de regles gramaticals. Així doncs, enfrontar-se a situacions on l'anglès és la llengua vehicular d'altres aprenentatges és un gran repte.

Portar a terme un plantejament com aquest en qualsevol etapa educativa també planteja reptes al professorat universitari, ja que o bé són especialistes en una àrea de coneixement, o bé són professors de llengua. Trobar un perfil que englobi ambdues competències sol ser difícil. Els professors que participen d'aquesta experiència tenen han assolit un domini funcional efectiu en anglès (C1) i si bé es comuniquen fluidament en aquesta llengua, la preparació dels continguts propis de les seves assignatures és una tasca complexa. A banda, també han de fer front al desafiament de tenir alumnes que per primera vegada faran servir l'anglès com a eina per vehicular altres aprenentatges, ja que a primer els alumnes només tenen dues assignatures pròpies de l'especialitat (Llengua Anglesa i Fonètica Anglesa) i ambdues són assignatures on el focus d'aprenentatge és la llengua. En un principi, sobretot durant el primer semestre, aquest canvi de contracte lingüístic sol provocar certa angoixa. A mida que es desenvolupa el semestre, els estudiants es van habituant més a aquest nou context.

Marc teòric

El terme AICLE, Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengua⁵, es refereix, segons Marsh (2002), a “qualsevol context educatiu que tingui el doble objectiu de fer servir una llengua diferent a la llengua materna dels estudiants com a mitjà per ensenyar i aprendre continguts no lingüístics”. Sovint, però, també acostuma a substituir la noció “d'ensenyament basat en continguts” (*Content-based instruction*) i podríem dir, doncs, que el terme serveix per referir-se tant a l'ensenyament d'una segona llengua

⁵ CLIL: *Content and Language Integrated Learning*.

mitjançant l'aprenentatge de continguts d'altres àrees curriculars, com per descriure l'aprenentatge d'una disciplina no lingüística *per se*, com poden ser les matemàtiques o les ciències, fent servir una llengua estrangera com a vehicle d'aquests aprenentatges.

Si tenim en compte que un dels objectius dels enfocaments AICLE és el de proporcionar als estudiants “oportunitats d'estudiar continguts des de perspectives diverses” (Marsh 2002), podríem argumentar que aquest enfocament intenta pal·liar la paradoxa que Mohan (1986) descriu quan afirma que tot i que la llengua és “un sistema que relaciona allò que es diu (el contingut) amb els mitjans que s'empren per dir-ho (l'expressió), a les classes de contingut es passa per alt el paper de la llengua com a mitjà d'aprenentatge i a les classes de llengua no es té en compte el contingut que es vol transmetre”.

Segons Coyle (1999) els enfocaments AICLE es poden desenvolupar en qualsevol aula, és a dir, en qualsevol franja d'edat i en qualsevol nivell de competència en la llengua estrangera si els continguts es fan accessibles a partir de potenciar la oralitat (l'habilitat d'expressar-se oralment) i la comprensió lectora. Això implica, segons la mateixa autora, repensar el concepte de llengua per tal que el seu aprenentatge vagi lligat al seu ús i no a sabers declaratius. Així doncs, aprendre llengua implicaria el coneixement d'un sistema lingüístic (la gramàtica, el vocabulari, les estructures sintàctiques i les funcions comunicatives d'una determinada llengua), lligat a la capacitat de reflexió sobre l'ús d'aquest codi (al desenvolupament d'habilitats metacognitives) i a la construcció del saber a partir del desenvolupament d'habilitats lingüístiques i d'habilitats cognitives d'ordre general.

D'altra banda, els aprenentatges de continguts no lingüístics no es poden plantejar com l'ensenyament en una altra llengua d'uns coneixements que els alumnes ja tenen, sinó que hi ha d'haver coneixements nous per transmetre i també la voluntat de voler que els alumnes adquireixin aquests coneixements a partir de desenvolupar les habilitats cognitives a les que acabem de fer referència. En aquest sentit, en el desenvolupament de tasques AICLE sovint es té en compte la taxonomia d'objectius educatius que

proposa Bloom (1956) i que es defineix a partir de sis categories per categoritzar el domini cognitiu o el pensament d'alt ordre:

- 1) conèixer: definir, descriure, enumerar, etc.,
- 2) comprendre: discutir, explicar, donar exemples, etc.,
- 3) aplicar: predir, transferir, utilitzar, etc.,
- 4) analitzar: inferir, il·lustrar, relacionar, etc.,
- 5) sintetitzar: incorporar, compilar, dissenyar, reorganitzar, planificar, etc.
- 6) avaluar: criticar, jutjar, extreure conclusions, etc.

Els objectius educatius que proposa Bloom són útils en les classes AICLE perquè permeten trobar objectius comuns per desenvolupar tant els continguts propis de les assignatures lingüístiques com de les no lingüístiques. Descriure, per exemple, implica conèixer quins elements del codi lingüístic ens permeten executar aquesta acció però també implica reflexionar sobre allò que es vol descriure i és a través de la descripció i dels reptes que planteja que un adquireixi consciència d'allò que sap i d'allò que no sap. En certa mesura, i des d'aquesta perspectiva, la construcció dels coneixements lingüístics no es pot desvincular de la construcció dels sabers no lingüístics i viceversa.

Aquesta visió global de la llengua com a instrument per adquirir habilitats i coneixements lingüístics i no lingüístics està implícita, per exemple, en la definició d'ús de la llengua que trobem en “Marc de Referència Europeu per a l'Aprenentatge, l'Ensenyament i l'Avaluació de Llengües” (2001:17) i segons la qual aquest ús fa referència a aquelles

“accions que realitzen les persones, les quals, ... desenvolupen una sèrie de competències ... de caràcter general i competències lingüístiques comunicatives en particular. Les persones utilitzen les competències que tenen a la seva disposició en diversos contextos i sota diverses condicions i limitacions, amb l'objectiu de dur a terme activitats lingüístiques ...(que) comporten uns processos lingüístics destinats a produir i/o comprendre textos relacionats amb temes d'àmbits específics, activant les estratègies més convenientes per a l'acompliment de les tasques.”

Les competències generals que assenyala el marc de referència europeu– i que són interpretades en termes de coneixements declaratius (saber), habilitats (saber-fer), actituds (saber-estar) i capacitats per aprendre (saber-aprendre) – són comunes a qualsevol de les àrees de coneixement (incloses les disciplines lingüístiques) i, per tant, són les més interessants de potenciar en una classe AICLE ja que són comunes a qualsevol de les àrees de coneixement (incloses les disciplines lingüístiques) i, per tant, són les que s’han treballat amb major profunditat i des de totes les assignatures que han participat en el projecte.

En canvi, la competència lingüística comunicativa s’ha abordat en un grau d’aprofundiment diferent. Si partim, de nou, del “Marc de Referència Europeu per a l’Aprentatge, l’Ensenyament i l’Avaluació de Llengües” (2001), aquesta competència inclouria tres components –el lingüístic, el sociolingüístic i el pragmàtic, que a la vegada depenen d’altres (sub)competències. Totes les assignatures que participen en el projecte han tingut en compte el **component pragmàtic** de la competència lingüística comunicativa ja que aquest component està relacionat amb la competència discursiva (com s’organitzen, estructuren i ordenen, en aquest cas, els textos científics) i la competència funcional (micro- i macrofuncions comunicatives que defineixen l’ús funcional del discurs oral i escrit).

El **component lingüístic** de la competència lingüística comunicativa s’ha abordat parcialment ja que s’ha posat èmfasi en la competència lèxica i la competència semàntica principalment, però no tant en la competència gramatical –s’ha prioritzat la fluïdesa per sobre de la precisió-, i en menys mesura la competència fonològica, ja que una part important de l’input que els estudiants han rebut ha estat a través de textos escrits. Per aquest motiu, les competències ortogràfica i ortoèpica s’han tractat a partir d’activitats lingüístiques vinculades tant a la recepció com a la producció de textos. Per últim el **component sociolingüístic** de la competència lingüística comunicativa, és el no s’ha abordat, bàsicament, perquè està vinculat a normes de cortesia i diferències de registre que s’han treballat poc.

Tal i com defineix el Marc de Referència, *“la comunicació i l’aprenentatge suposen la realització de tasques que no són exclusivament lingüístiques, encara que comportin activitats lingüístiques i que requereixin la competència comunicativa de l’individu”*

(2001:23). Per aquest motiu, les tasques que han realitzat els alumnes participants en el projecte no han diferit massa de les que han realitzat altres alumnes en les mateixes assignatures dutes a terme en català. L'únic que sí ha variat, però de manera desigual entre les assignatures que participen en aquest estudi, ha estat relacionat amb la qualitat de les produccions dels alumnes.

Disseny de l'estudi

Les recerques sobre AICLE en l'àmbit universitari són gairebé inexistentes, per la novetat de la iniciativa, i per la manca de sistematització de resultats quan es realitzen innovacions docents a la universitat. L'única referència coneguda és un estudi portat a terme a nou universitats mexicanes (Vivaldo-Lima i altres, 2001), l'objectiu del qual era identificar els perfils de competència lingüística en anglès com a segona llengua dels estudiants de primer curs, i determinar els principals factors associats a les diferències de nivell entre estudiants amb òptimes i estudiants amb millorables competències lingüístiques en anglès. Aquest estudi, tot i que pretenia conèixer nivells de domini, no analitzava experiències d'ensenyament d'assignatures no-lingüístiques en anglès. Malgrat això, una de les conclusions a les quals arriba és que hi ha una correlació significativa positiva i alta entre la competència lingüística en anglès i el rendiment acadèmic, fent especial èmfasi en la importància de promoure educació en llengua estrangera en el currículum de les institucions d'educació superior.

El nostre estudi vol recollir els punts de vista dels participants, estudiants i professors, sobre l'experiència de participar en assignatures no-lingüístiques en anglès. Per assolir aquest objectiu, hem utilitzat dos instruments: un qüestionari pels estudiants que han participat en cada assignatura del projecte i un autoinforme pels professors.

El qüestionari dels estudiants conté tres parts diferenciades (veure annex 1):

- a la primera part se'ls demana que opinin sobre les implicacions que ha suposat realitzar dita assignatura en anglès, en concret han de respondre a 10 ítems que es valoren de l'1 al 4 en una escala de Likert, i es demana que justifiquin la seva valoració. Aquests ítems tenen relació amb:
 - o la dificultat de realitzar l'assignatura en anglès
 - o la contribució a millorar el seu nivell general

- la contribució a millorar la comprensió escrita
 - la contribució a millorar l'expressió escrita
 - la contribució a millorar la comprensió oral
 - la contribució a millorar l'expressió oral
 - la contribució a incrementar el vocabulari i altres expressions
 - la contribució a augmentar l'interès per l'assignatura
 - la contribució a augmentar la seva dedicació a l'aula
 - la implicació general en l'aprenentatge dels continguts
- a la segona part se'ls demana que valorin de l'1 al 4, cinc ítems que tenen relació amb el professor/a de l'assignatura.
 - la darrera part consta de sis preguntes obertes sobre la dificultat personal en realitzar l'assignatura, els avantatges de fer-la en anglès, els aspectes lingüístics que han millorat i les causes d'aquestes millores.

Pel que fa al qüestionari, en aquests moments disposem de les respostes dels estudiants de les assignatures de Matemàtiques I i de Temes Bàsics de Ciències, ambdues assignatures de primer curs.

L'autoinforme, d'altra banda, ha estat elaborat pels quatre professors participants en l'experiència aquest curs. Recullen les seves impressions sobre les dificultats i possibilitats de realitzar la docència en anglès. Els autoinformes també es centren a explicar com, des de les diferents assignatures, es contribueix a millorar les competències de l'expressió oral i escrita i la comprensió oral i escrita, així com la interacció comunicativa entre els estudiants a l'aula.

III. RESULTATS I CONCLUSIONS

Un cop fet el buidatge dels qüestionaris dels estudiants i dels informes d'autoavaluació del professorat s'ha intentat trobar categories que permetessin comparar els resultats obtinguts. Per aquest fi, ha estat útil analitzar qüestions vinculades amb la motivació

vers el projecte i també fer un rastreig dels aprenentatges lingüístics⁶ que el professorat pretenia potenciar i els que els alumnes perceben haver realitzat. En el cas del professorat també ens ha semblat interessant tenir en compte les aportacions relacionades amb la creació de material didàctic.

Tant les aportacions de l'alumnat com del professorat són dades que no ens permeten saber quins han estat els aprenentatges reals, però l'anàlisi de les seves percepcions les concretarem en les habilitats comunicatives que han de posar en joc a l'aula (interactuar, parlar, escoltar, llegir i escriure) i que són les que han tingut en compte els professors a l'hora de planificar les seves assignatures.

Els qüestionaris dels alumnes ens ofereixen dos tipus de dades, unes de caire més quantitatiu (les respostes que s'obtenen a partir d'una l'escala de Likert) i unes altres de caire més qualitatiu (els comentaris que justifiquen l'alternativa de l'escala de Likert que s'ha seleccionat). L'anàlisi la farem de manera global tenint en compte les respostes dels alumnes que es poden quantificar, i il·lustrarem els diversos punts de vista a partir dels comentaris individuals més significatius o que recullen millor el punt de vista general. L'anàlisi dels informes d'autoavaluació no ofereix dades quantitatives, per tant, també s'emprarà la mateixa metodologia que es farà servir amb el segon tipus de dades que s'obtenen dels alumnes.

a. Percepcions del professorat

Percepcions entorn la motivació

El professorat que ha participat en aquesta experiència ha mostrat en tot moment un grau de motivació molt elevat. L'experiència és considerada per la majoria com una

⁶ Les dades referides als aprenentatges vinculats als continguts no lingüístics s'analitzen en una altra comunicació que també és presenta en aquest congrés (veure Couso, D. i altres "Treballant les competències lingüístiques dels futurs mestres de llengua estrangera en context: l'ensenyament de ciències i matemàtiques en anglès).

oportunitat per a mantenir el nivell d'anglès adquirit fins el moment, millorar-lo i superar la inseguretat en la seva utilització en nous contextos:

“... m’ha servit per refrescar, aprendre coses, vocabulari sobretot. I d’alguna manera treure’m el neguit de parlar en anglès en públic”.

Cal dir que en tots els casos, el domini de la llengua anglesa per part del professorat implicat prové de la immersió en contextos de formació acadèmica com son la realització de mestratges i doctorats a universitats estrangeres o bé la realització de llargues estades a l’estranger. Considerem aquest un factor d’èxit molt important per tal de que el professorat pugui afrontar els nous reptes amb la motivació i les competències comunicatives mínimes necessàries.

Percepcions entorn als aprenentatges lingüístics

El professorat ha utilitzat una gran varietat d’estratègies metodològiques amb la finalitat que els futurs mestres desenvolupin aprenentatges significatius específics de cada assignatura i al mateix temps desenvolupin la seva competència lingüística comunicativa en anglès. Entre totes elles, cal destacar-ne dues. La primera té a veure amb el fet de promoure diferents esquemes d’interacció a l’aula, així doncs, la classe expositiva per part del professorat s’ha alternat amb activitats pràctiques en petit grup, discussions amb el grup classe i exposicions orals per part dels alumnes. La segona està relacionada amb la introducció d’una gran varietat d’activitats -activitats de laboratori, sortides, tutories, realització de treballs, lectures, redacció de resums, elaboració d’informes de laboratori i casos, etc.- que tenien en compte la taxonomia de Bloom (1956) i que han contribuït de manera molt variable al desenvolupament de les habilitats lingüístiques.

Interacció en la comunicació

En totes aquestes activitats s’utilitzava la llengua anglesa per a la comunicació amb una intensitat i regularitat variables segons l’assignatura i el professorat. Totes les assignatures varen utilitzar l’anglès per a la comunicació entre professorat i alumnat, llevat d’alguns casos on el català s’utilitzava per resoldre dubtes dintre o fora de l’aula.

Tanmateix, en la majoria de les assignatures els estudiants varen utilitzar el català en situacions de comunicació entre iguals, llevat de casos excepcionals on els estudiants mostraven un domini de l'anglès excel·lent. Per tal de superar aquest repte alguns professors han posat en marxa estratègies que afavoreixen la planificació escrita de les contribucions orals dels estudiants en situacions de comunicació entre iguals, a través del treball en grup.

Comprensió i expressió orals

Els estudiants han mostrat una gran dificultat per comprendre el discurs expositiu oral del professorat i per a utilitzar un discurs expositiu oral en anglès. Per tal d'ajudar a la comprensió oral el professorat participant ha recolzat sistemàticament el seu discurs amb projeccions visuals i en paper del contingut exposat. Això ha suposat un treball en escriure d'anticipació i planificació molt detallada del contingut del discurs i l'elaboració de material de suport. L'expressió oral s'ha vist potenciada amb la presentació dels treballs realitzats durant el curs o bé dels resultats d'activitats puntuals realitzades a classe. S'ha pogut detectar la importància de l'expressió escrita com a instrument de mediació per a la comunicació oral.

Comprensió escrita

Totes les assignatures han donat oportunitats als estudiants per llegir textos de l'àmbit professional específic en anglès. Tanmateix la comprensió lectora ha estat molt variable i fonamentalment ha estat influenciada pel nivell del domini de la llengua anglesa de cada estudiant. Per tal d'ajudar a superar aquestes diferències el professorat ha posat en marxa diferents estratègies de reflexió escrita del contingut de les lectures com esquemes, mapes conceptuals, resums, etc. Aquestes estratègies han facilitat la selecció dels conceptes i de les idees més importants i l'establiment de relacions entre elles. Una vegada més l'expressió escrita s'ha transformat en un instrument per afavorir la comprensió escrita.

Expressió escrita

En totes les assignatures que han participat en l'experiència s'ha potenciat l'expressió escrita a través d'una àmplia varietat de gèneres discursius: redacció d'informes de laboratori, de treballs en grup, de resums de lectures, etc. Aquestes tipologies textuais s'han hagut de paular força en un principi per tal d'ajudar l'estudiant en la seva

elaboració. La regularitat en la redacció de textos per part dels estudiants i en la revisió a temps per part del professorat ha suposat una càrrega de feina important però també un important factor per a l'adquisició de destreses vinculades als components lingüístic i pragmàtic de la competència lingüística comunicativa dels estudiants.

Adquisició de vocabulari

La utilització d'un vocabulari específic correcte i el desenvolupament de nou vocabulari ha estat un dels reptes més importants especificats pel professorat que ha participat en l'experiència. Per una banda el professorat ha mostrat la necessitat de domini d'un vocabulari adient al desenvolupament de la docència com és l'argot comú de classe. Per altra banda, cada assignatura ha suposat la utilització d'un vocabulari específic que a voltes era conegut en català pels estudiants, però en d'altres els estudiants desconeixien el seu significat tant en català com en anglès. Algunes assignatures com Organització del Centre Escolar ja havien desenvolupat un diccionari específic que ha facilitat la gestió del vocabulari a l'aula. En d'altres assignatures el professorat ha necessitat desenvolupar estratègies per a la construcció conjunta amb els estudiants d'un vocabulari comú i significatiu.

Percepcions entorn la preparació del material didàctic

La major part de l'esforç del professorat en la realització de la docència en anglès ha estat l'elaboració de material didàctic de les assignatures en aquesta llengua. En un primer moment el professorat va optar per la traducció directa del material utilitzat originàriament en la docència en català com per exemple transparències, documents, protocols de pràctiques, fitxes, etc. Aquesta opció ha suposat dificultats importants especialment pel que fa a l'ús de vocabulari molt específic de la nostra realitat educativa. Més endavant es va veure el potencial d'utilitzar material escrit originalment en llengua anglesa com una manera d'apropar els estudiants a una altra realitat educativa innovadora. Així per exemple s'ha realitzat l'accés a webs educatives en llengua anglesa, llibres de text anglosaxons en didàctica de les ciències, curricula de ciències i matemàtiques d'altres països, articles de revistes angleses sobre experiències

educatives innovadores, etc. Malgrat que en un primer moment el contingut de l'assignatura i el material didàctic no s'han vist modificats pel fet de fer classes en anglès, després de l'experiència el professorat ha reconegut la necessitat de fer-ho:

“Reprogramar i reestructurar la programació i oferir més materials de suport a l'estudiant. Part d'aquesta feina ja està feta; l'he anat fent al llarg del curs.”

b. Percepcions de l'alumnat

Percepcions entorn la motivació

En general els alumnes no s'han mostrat reticents a fer en anglès assignatures que els seus companys de cursos superiors havien fet en català. No obstant, aquest fet no ha despertat més interès per les assignatures ni ha promogut un alt grau de participació en les activitats fetes a l'aula:

“ La matèria m'hagués interessat igual si hagués estat en català.”

“Potser indirectament, perquè m'agrada la llengua, però no crec que la meva participació depengui només de la llengua. Però sens dubte l'ha fet igual que si fos en Català, perquè en Anglès intento dir el mateix que diria en la meva pròpia llengua.”

Per contra partida, el 63% dels estudiants creu que el fet d'haver realitzat assignatures no lingüístiques en anglès els ha ajudat a millorar el seu domini d'aquest idioma:

“He après termes específics que mai o molt poques vegades he fet servir durant els anys que parlo l'idioma. Així doncs puc dir que ara ser terminologies referents a les ciències que no sabia abans.”

“Perquè a mesura que ha anat avançant el curs he après noves paraules i nous conceptes que sabia en la meua llengua materna, però no pas en anglès.”

La resta d'alumnes coincideixen en afirmar que l'assignatura els ha servit per practicar l'anglès però no per millorar-lo.

Percepcions entorn als aprenentatges lingüístics

A partir de les aportacions dels estudiants és difícil valorar si realment hi ha hagut aprenentatge de la llengua. No obstant, analitzar les seves percepcions – que no necessàriament s’ajusten a la realitat- ens permet apropar-nos a la seva concepció del enfocaments AICLE, que suposa una novetat per a ells:

“És una manera diferent de fer una assignatura que fins el moment sempre havia estat feta en català, llavors en part crida l’atenció. A més, és una manera de millorar una llengua i aprendre vocabulari nou.”

però la novetat que capta la seva atenció, al mateix temps els angouxa:

“Jo crec que sí es molt positiu però que el professor ha d’entendre que això pot rellentir el ritme de la classe i ha d’entendre la dificultat dels alumnes alhora d’expressar-se sobre temes tan específics en una altra llengua. Donada aquesta dificultat afegida, les explicacions del professor han de ser en tot moment entenedores i no embolicades.”

Interacció en la comunicació

El fet d’haver d’interactuar en anglès es veu com un dels avantatges d’aquesta metodologia:

“...fa que practiquis més l’anglès, que un intenti explicar-se en un altre idioma i treballis més per voler ser entès.”

Però a l’hora, com ja hem assenyalat anteriorment, es percep com una dificultat:

“ L’anglès com a llengua vehicular és--penso--una dificultat afegida que dificulta la comunicació. El fet d’utilitzar-la és positiu per nosaltres, però s’ha de tenir en compte aquesta dificultat afegida.”

Aquest obstacle a vegades es supera mitjançant l’abandonament de l’ús de la llengua meta:

“No massa perquè entre nosaltres parlàvem català.”

Comprensió i expressió orals

Un nombre significatiu d'estudiants (60%) creu que el fet de rebre docència en anglès els ajuda a millorar la seva comprensió d'aquesta llengua:

“Poc a poc m’he anat acostumant al ritme de la classe fins que, al final, jo notava una millora en la comprensió, seguia molt millor les classes.”

“Sí perquè treballes més, estàs atent en voler saber que et diuen perquè necessites més concentració al ser en una altre llengua i millores.”

No obstant, no coincideixen sobre si també ha millorat la seva competència a l'hora de parlar. Un 54% dels alumnes creu el fet d'haver de parlar implica un aprenentatge:

“Perquè he hagut de fer l’esforç de parlar amb anglès, i per tant segurament hauré millorat una mica.”

Però un 46% dels alumnes creu que no s'han donat les condicions per a que s'hagi pogut fer aquest aprenentatge:

“No m’ha ajudat en aquest cas ja que, en general, no hem parlat molt en anglès.”

Comprensió escrita

També hi ha percepcions contràries en quan a la millora de l'habilitat de comprendre textos. Per un 55% dels estudiants el fet d'haver de llegir en anglès és una tasca complexa, però a l'hora generadora d'aprenentatge:

“Si no has treballat en assignatures de ciències l’anglès, és difícil comprendre textos, ja que són prou difícils de entendre segons com.”

“El fet d’ haver treballat molts textos científics ha sigut el motiu de que ara em sigui més fàcil entendre’ls.”

Per contra, un nombre significant d'alumnes (45%) creu que tampoc s'han donat les condicions necessàries per garantir la millora de les seves habilitats lectores:

“No hem llegit gaires textos específics.”

Expressió escrita

Els alumnes, no obstant, coincideixen en afirmar, en un 79% dels casos, que la seva habilitat per expressar-se per escrit ha millorat. No obstant, aquest aprenentatge està més vinculat a l'adquisició de nou vocabulari que no pas a aspectes relacionats amb el component pragmàtic de la competència lingüística comunicativa:

“El meu vocabulari s’ha enriquit i això m’ha permès emprar noves paraules a l’hora d’escriure.”

“Sí, perquè igual que a la pregunta anterior he hagut de ser molt més precisa amb la terminologia.”

Adquisició de vocabulari

L'adquisició de vocabulari, fins i tot en la formulació dels ítems del qüestionari, es vinculava amb la comprensió oral i escrita i amb l'expressió escrita. No obstant quan els alumnes especifiquen quins avantatges hi troben a fer l'assignatura en llengua anglesa, l'adquisició del vocabulari la relacionen amb les destreses vinculades a la comprensió oral:

“Fer l’assignatura en anglès ajuda a millorar la comprensió oral així com també facilita d’adquisició de vocabulari específic i de vocabulari relacionat en l’àmbit acadèmic.”

Aquest fet coincideix amb la resposta a la pregunta sobre quins aspectes lingüístics creuen que han millorat, ja que, d’una manera o una altra tots citen l’adquisició del lèxic com mostra del seu aprenentatge:

“En les expressions habituals i terminologia, que utilitzava la professora la classe.”

“Més que res en terminologia de caràcter científic, perquè era quelcom poc familiar per a mi.”

“En vocabulari, en comprensió i en comunicació.”

“En el vocabulari, sobretot.”

“Bàsicament m’ho noto en el vocabulari.”

Conclusions

La visió de l'alumnat i el professorat coincideix en quant al fet que l'enfocament AICLE promou un major ús de la llengua estrangera, fet que serveix per practicar la llengua i en practicar-la es millora l'aprenentatge. Aquesta visió coincideix amb els principis d'aquest enfocament (veure Pavesi et al., 2001) i és verbalitzat per un alumne de la següent manera:

“Sí, ja que com he dit abans és més fàcil aprendre-la com més la fas servir. És com quan l'utilitzes en la vida quotidiana, que si la hi practiques, és més temps que la practiques i així és més fàcil aprendre-la.”

On també hi ha coincidència és en el fet que aquest aprenentatge està vinculat a l'expansió del vocabulari. Això també concorda amb els postulats d'aquest enfocament (veure Coyle 1999) però hi ha divergència en el fet que per als alumnes vinculen l'aprenentatge del vocabulari a les possibilitats que han tingut d'estar exposats a la llengua meta, en especial a la llengua del professorat, i, en conseqüència, al fet d'haver hagut de desenvolupar millor les seves destreses de comprensió oral, mentre que el professorat, conscient de les dificultats que comporta la tasca de descodificar una llengua per accedir també als continguts no lingüístics ha apostat per fer servir la llengua escrita, en concret la producció de textos, com a eina medidora de la producció de textos orals. Per ells, el repte de l'alumnat ha consistit en haver de comprendre i haver d'escriure.

Navés y Muñoz (1999) afirmen que s'ha de fer encara un gran esforç per dotar a les aules AICLE de materials útils per al professorat i els seus alumnes. En aquest sentit, els professors que han contribuït en l'experiència que hem descrit assenyalen que hi ha pocs materials i pocs recursos que facilitin la tasca del docent que vol impartir continguts lingüístics dins les seves assignatures, fet que dificulta l'aplicació a l'aula d'una metodologia molt sòlida des del punt de vista teòric. Tots ells coincideixen en afirmar que les dificultats per trobar vocabularis català-anglès específics de ciències, matemàtiques, informàtica o didàctica de les ciències ha contribuït a que la tasca de construcció de vocabulari fos feixuga i utilitzés més temps del necessari. Per pal·liar

aquest problema es preveu que un dels productes del projecte MQD del qual en són participants sigui la creació d'un glossari per assignatures adient a les al nivell i les necessitats professionals dels futurs mestres.

En línia amb el que postula Muñoz (2002), el fet d'haver emprat una llengua estrangera com a vehicle de comunicació a l'aula i com a mitjà per vehicular els aprenentatges propis de cada assignatura ha fet que el professorat fos més conscient dels reptes que havien d'afrontar els seus alumnes i, en conseqüència, s'ha estimulat el seu comportament estratègic per ajudar-los a superar-los. D'altra banda, tots ells aposten pel treball en equip, una altra de les premisses dels enfocaments AICLE (veure Coyle 1999), i afirmen que sense el suport dels companys i companyes de l'experiència i de la titulació de Mestre en Llengües Estrangeres no s'haguessin pogut afrontar i superar els reptes plantejats per la docència en anglès.

IV. BIBLIOGRAFIA

Bloom, B. S. and Krathwohl, D. R. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners*. Handbook I: Cognitive Domain. New York: Longmans, Green.

Caballero, B. i Masats, D. (1999) "Les llengües estrangeres com a vehicle d'aprenentatges escolars". *Perspectiva Escolar*, 232: 19-25.

Coyle, D. (1999) "The next stage? Is there a Future for the Present? The legacy of the 'communicative approach'." *Francophonie*, 19:13-16.

European Commission (2001) *Marc de referència europeu per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de llengües*. <http://cultura.gencat.es/llengcat/aprenecat/marc.htm>

_____ (2005) *Key Competences for Lifelong Learning –A European Reference, 0221 (COD)*.

Feixas, M. (set. 2005): *La decisió d'impartir una assignatura troncal en anglès: right or wrong?* II Jornades Innovació Docent. UAB.

Marsch, D. (2002) *CLIL/EMILE The european dimension: Actions, trends and foresight potential*. Jyväskylä: UniCOM.

Mohan, B.A. (1986). *Language and content*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Muñoz, C. (1997) “Age, Exposure and Foreign Language Learning” a L. Bosch, C. Muñoz and C. Pérez (1997) *Second Language Acquisition: Early Childhood Perspectives. APAC Monographs, 2: 16-22.*

_____ (2002) “CLIL-AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera): Relevance & Potential of CLIL” a D. Marsch, (ed.) *CLIL/EMILE The European Dimension: Actions, trends and foresight potential.* Jyväskylä: UniCOM.

Navés, T & Muñoz, C. (1999) “CLIL experiences in Spain” a Marsh, D & Langé, G. (Eds.) *Implementing Content and Language Integrated Learning.* Jyväskylä; Finland.

Pavesi, M. – Bertocchi, D. – Hofmannová, M. – Kazianka, M. (2001) *CLIL Guidelines for Teachers.* Milan: TIE CLIL.

Vivaldo-Lima, J.; González-Robles, R.O.; Castillo-Morales, A. (2001): *Linguistic competence Profiles in English as a Foreign Language in Mexican University Students.* Paper presented at the European Congress of Psychology. London. England. 1-6 July 2001.

Annex 1. Qüestionari d'Avaluació de la Docència en Anglès

DADES GENERALS:

Curs:

Semestre:

Professor/a:

Assignatura:

Codi:

A) Omple el quadre següent a partir de la teva experiència amb aquesta assignatura:

Ítem	Valora				Justifica la teva valoració
	1 molt en desacord	2 en desacord	3 d'aco rd	4 totalment d'acord	
El fet de realitzar aquesta assignatura en anglès...					
1. ... no m'ha suposat cap problema					
2. ... m'ha ajudat a millorar el meu nivell general d'anglès					
3. ... m'ha ajudat a millorar la comprensió escrita (textos específics i la seva terminologia)					
4. ... m'ha ajudat a millorar l'expressió escrita (vocabulari / terminologia específica i expressions usades a l'aula de caire general)					
5. ... m'ha ajudat a millorar la comprensió oral (vocabulari, estructures gramaticals, frases fetes)					
6. ... m'ha ajudat a millorar l'expressió oral (a l'hora de dirigir-me al professor i als meus companys)					
7... m'ha ajudat a incrementar el meu vocabulari i expressions quotidianes i pròpies del món acadèmic					
8... ha fet augmentar el meu interès per la matèria					
9... ha fet augmentar la meva dedicació i col·laboració a l'aula					
10... ha fet que m'impliqui més buscant noves maneres d'assolir els continguts					

Ítem	Valora			
	1 molt en desacord	2 en desacord	3 d'acord	4 totalment d'acord
El professor o la professora d'aquesta assignatura...				
11. ... ha presentat els continguts d'una manera fàcil i entenedora				
12. ... ha deixat clar els criteris d'avaluació				
13. ... s'ha mostrat accessible en el tracte individual amb els estudiants				

14. ... ha animat als estudiants a preguntar i a expressar les seves idees				
15. ... ha donat respostes satisfactòries a les preguntes dels estudiants				

B) Amb quines dificultats t'has trobat a l'hora de realitzar i estudiar aquesta assignatura?

C) Quins avantatges hi veus en fer l'assignatura en llengua anglesa?

D) Penses que és positiu fer assignatures en anglès? Per què?

E) En quins aspectes lingüístics has millorat?

F) A què s'ha degut aquesta millora?

G) Què aportaries per millorar ?

Moltes gràcies per la teva col·laboració!