



MILLORA DE LES COMPETÈNCIES EN LLENGUA ANGLESA DELS ALUMNES DE
LA TITULACIÓ DE MESTRE ESPECIALITAT LLENGUA ESTRANGERA
MITJANÇANT LA IMPARTICIÓ D'ASSIGNATURES NO-LINGÜÍSTIQUES EN
ANGLÈS: UNA EXPERIÈNCIA AICLE

Autors: Feixas, Mónica

Departament: Departament de Pedagogia Aplicada

E-mail: Monica.Feixas@uab.cat

Coautors: Masats, Dolors; Couso, Digna; Espinet, Mariona; Codó, Eva.

PARAULES CLAU

Competència lingüística comunicativa, aprenentatge integrat de continguts i llengua, formació de mestres

RESUM

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. Segons Coyle (1999) els enfocaments AICLE es poden desenvolupar en qualsevol aula, és a dir, en qualsevol franja d'edat i amb alumnes amb qualsevol nivell de competència en la llengua estrangera si els continguts es fan accessibles a partir de potenciar la seva habilitat d'expressar-se oralment i la comprensió lectora. D'altra banda, i segons la mateixa autora, 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 habilitats cognitives diverses.

El nostre estudi, que s'emmarca en un projecte de Millora de la Qualitat Docent (AGAUR: 2005. MQD 00130) sobre l'ensenyament integrat de l'anglès i de continguts d'àrees no lingüístiques, pretén analitzar els reptes que presenta l'enfocament AICLE dins el sistema universitari català. En la nostra comunicació, presentarem les dades s'han recollit durant el curs 2005-2006 a partir de qüestionaris de valoració omplerts pels estudiants de les assignatures no-lingüístiques que s'han impartit en anglès de la Titulació de Mestre Especialitat Llengua Estrangera i informes autoavaluatius emesos pels seus professors. La nostra anàlisi pretén creuar les mirades i reflexions del professorat i de l'alumnat, per tal de determinar si els supòsits d'aquest tipus d'enfocament pedagògic es compleixen en un context on els alumnes que participen de l'experiència són futurs professors de la llengua meta.

I. OBJECTIUS:

La finalitat del projecte que es presenta és millorar les competències comunicatives en anglès dels estudiants de Magisteri (Llengües Estrangeres) mitjançant la impartició de docència en anglès d'assignatures no-lingüístiques.

Ens proposem millorar les destreses lingüístiques dels alumnes de la Titulació perquè assoleixin el domini i soltura necessaris en la llengua anglesa de l'argot propi del món de



III Jornada d'Innovació Docent 2006

l'educació (argot propi de la didàctica, de l'organització de centres, les matemàtiques, les ciències i les noves tecnologies) en els cinc àmbits de desenvolupament d'una llengua: la comprensió oral (escoltar) i l'expressió oral (parlar), la comprensió escrita (lectura) i l'expressió escrita (escriptura), i la interacció en la comunicació.

A més, es vol donar suport al professorat implicat en aquesta tasca tot facilitant-li l'elaboració de nous materials docents en anglès. I es contribueix a l'augment del vocabulari dels estudiants mitjançant la producció d'un glossari sobre educació en català i anglès amb vocabulari i expressions, tant generals d'organització i instruccions que tenen lloc en el sí de cada classe, com específiques de cada assignatura implicada.

Finalment, es vol millorar la coordinació entre els docents dels diferents departaments, en concret durant el primer curs, a fi de contribuir a una adequada transició dels estudiants a la universitat.

En aquesta comunicació, presentem els resultats de l'experiència després del primer any (curs 2005-2006) a partir de l'opinió dels estudiants que han estat cursant assignatures no lingüístiques en anglès. Ens interessa conèixer el seu grau de satisfacció i les dificultats trobades a fi de formular propostes de millora. La informació dels estudiants queda recollida en un qüestionari que s'ha passat a tots els estudiants de dites assignatures. Paral·lelament, els professors han elaborat un auto-informe i s'han realitzat entrevistes que recullen la seva visió de les possibilitats i limitacions pel que fa a la comprensió oral i escrita, i a l'expressió oral i escrita pròpia i dels estudiants. Finalment, s'han comparat les produccions textuais de dos grups d'estudiants que han fet la mateixa assignatura amb la mateixa professora en anglès i en català.

II. DESCRIPCIÓ DEL TREBALL

Antecedents:

L'ensenyament d'assignatures en terceres llengües és una prioritat del DURSI, de la UAB, la Facultat de Ciències de l'Educació, i també de la Titulació de Magisteri: Llengües Estrangeres.

Constantment, la titulació de Mestre, Llengües Estrangeres busca noves fórmules per millorar les competències lingüístiques dels seu alumnat, sobretot les competències de l'expressió oral i escrita en terceres llengües. A més de les assignatures troncal i optatives que s'imparteixen en una tercera llengua pel seu contingut (Didàctica de la Llengua Anglesa I i II, Didàctica de la Llengua Francesa I i II, Fonètica, etc.), la titulació ofereix algunes assignatures optatives i crèdits de lliure elecció en llengua anglesa i francesa i organitza estades de pràctiques a centres educatius estrangers. També s'està reestructurant el programa de la major part d'assignatures, però en concret, de les de didàctica de la llengua (Català, Anglès, Francès), d'acord amb el sistema ECTS.

Per complementar la formació en terceres llengües i promoure la internacionalització dels estudis, la Facultat de Ciències de l'Educació ofereix, des de l'any 2002-2003, dues assignatures impartides en terceres llengües ("Education within an International Context" i "Education, Culture and Territory in Catalonia"), així com un programa de pràctiques a centres educatius de països europeus (Argonauts).

Tots aquests esforços han comportat avenços, si bé el professorat de la titulació és conscient que les competències lingüístiques dels estudiants encara han de millorar considerablement.



III Jornada d'Innovació Docent 2006

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 Anglesa s'animi a impartir la seva docència en anglès -un dels problemes que tots els estudis sobre AICLE evidencien és que hi ha pocs docents no especialistes en llengua que s'hi atreixin. Així, fa cinc cursos acadèmics, es comença a impartir l'assignatura d'Organització del Centre Escolar en anglès.

Enguany, 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 Acadèmica de la Universitat Autònoma de Barcelona¹, a partir del curs acadèmic 2004-05 reconeix en forma de crèdits la docència en terceres llengües. És en aquest nou marc quan la titulació, a través de la seva coordinadora de titulació i de la professora que havia participat en el projecte pilot, es planteja anar més enllà. El punt de partida ara no només són els recursos humans sinó també les necessitats dels futurs mestres de llengua estrangera.

La iniciativa es va concretar 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 (Matemàtiques I, Informàtica Educativa, Didàctica de les Ciències, Temes Bàsics de Ciències i Organització del Centre Escolar) i per persones amb responsabilitats dins la coordinació de la titulació. L'experiència adquirida per la professora que havia participat en l'experiència pilot i que s'animava a coordinar el projecte d'innovació i el grup de treball (veure Feixas, 2005) va servir de punt de partida.

Anàlisi del context:

Alguns trets del perfil dels estudiants que accedeixen a aquesta titulació són els següents:

- pel que fa a la composició de gènere, edat i procedència, diríem que la majoria d'estudiants són del gènere femení, d'edats compreses entre els 18 i 21 anys i procedents del Batxillerat, si bé cada vegada hi ha més estudiants que accedeixen per altres vies (majors de 25 anys, mòduls de cicles formatius, d'altres carreres o del mercat laboral).
- pel que fa a l'opció d'estudis, podríem parlar de tres tipus d'estudiants:
 - o els que accedeixen a la titulació desitjada,
 - o els que estan interessats per les llengües estrangeres, però han estat matriculats prèviament en carreres com Filologia Anglesa o Traducció i Interpretació, si bé aquestes no han satisfet les seves expectatives,
 - o els que tenen clar que volen esdevenir mestres, però no han entrat a la carrera de Magisteri desitjada per la nota de tall i opten per cursar l'especialitat de Llengües Estrangeres.

¹ 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).



III Jornada d'Innovació Docent 2006

A tots se'ls pressuposa cert interès per les llengües i, en concret, per l'educació i formació de nens i nenes en llengües estrangeres.

- pel que fa al nivell de domini de la llengua estrangera ens trobem amb que els estudiants d'aquesta titulació han d'escollir entre l'itinerari de llengua francesa o el de llengua anglesa. La universalització de l'anglès i l'opció d'oferir únicament l'ensenyament de la llengua anglesa en els centres d'infantil i primària fa que la major part dels matriculats es decantin pel segon itinerari.

A més a més, aquests estudiants porten estudiant anglès des de l'educació primària, per tant més de 10 anys. Malgrat això, la majoria d'estudiants no ha estat ensenyats seguint un enfocament comunicatiu i per tasques, i no ha estat confrontat amb situacions on es demana que s'utilitzi la llengua, sinó que la seva manera d'aprendre s'ha basat en el coneixement i la pràctica de regles gramaticals. Pocs han seguit una classe sencera en anglès i per aquest motiu, no estan habituats a escoltar per entendre i prendre apunts en anglès (en una assignatura de contingut, això és molt important). Això fa que també tinguin bastants dificultats en l'aprenentatge de la segona llengua (el francès en el cas dels d'anglès o viceversa).

Alguns tenen unes expectatives peculiars sobre el nivell d'anglès que s'imparteix i es demana. En concret, pensen que com que han de ser mestres de nens petits, el nivell que se'ls demanarà a la carrera serà baix.

Agafant el Marc Europeu de Referència (2001), es considera que la majoria dels estudiants universitaris tenen un nivell d'anglès semblant a l'A2 durant el primer trimestre del primer curs, quan el nivell del domini d'una llengua a nivell de natiu es situa en el nivell C2 del Marc. Per aquesta raó, podem comprendre el repte que suposa pels estudiants situar-se a l'alçada de les demandes que suposa una assignatura no-lingüística a primer curs en anglès. Durant el primer semestre, tenen dificultats per entrar en aquesta manera de fer, és a dir, que tot, des que el/la professor/a entra a classe fins que en surt sigui en anglès. A mesura que progressen en la carrera, la qualitat de les seves produccions millora; per tant, hi ha diferències en la seva producció en funció del curs que fan i del domini de la llengua que van assolint.

Pel que fa al perfil de professors que participem en aquesta experiència, tots tenim un coneixement òptim de la llengua anglesa, equivalent a un Proficiency o un nivell 5 de l'Escola Oficial d'Idiomes. La major part ha cursat algun tipus d'estudi de tercer cicle o realitzat una estada intensiva en un país anglosaxó. Malgrat el coneixement i comunicació fluida en anglès, no ens ha estat fàcil, a l'inici de l'experiència, comunicar contingut propis d'un temari en una segona llengua. Aquest fet ha comportat una exhaustiva preparació del material, el vocabulari i les estratègies d'aprenentatge i avaluació. Els professors universitaris, igual que la majoria de professors que participen en experiències AICLE, 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 amb els inconvenients que això suposa.

Marc teòric:

El terme AICLE, "aprenentatge integrat de continguts i llengua" (*CLIL: Content and Language Integrated Learning*) 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



III Jornada d'Innovació Docent 2006

d'una segona llengua 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 segona llengua o 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: XX), podríem argumentar que aquest enfocament intenta paliar 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 ens proposa Bloom són útils en les classes AICLE perquè ens 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.

Per Jorba (1998), l'adquisició de contingut de les àrees curriculars possibilita el desenvolupament de les habilitats cognitivolingüístiques, que a la vegada desenvolupen les habilitats cognitives. L'anàlisi graduat de les habilitats cognitivolingüístiques (descriure, resumir, definir, explicar, justificar, argumentar) que fa l'autor ens és de referència per analitzar les produccions escrites dels estudiants universitaris.

En altres recerques (Jäppinen, 2005, 2006), la taxonomia utilitzada per analitzar experiències AICLE en etapes educatives no universitàries, ha estat l'instrument SOLO (*Structure Of The*



III Jornada d'Innovació Docent 2006

Observed Learning Outcomes) de Biggs i Collis (1982) que serveix per descriure l'estructura d'una resposta i veure el progrés jeràrquic en la complexitat estructural de vàries respostes d'un treball.

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 El Marc de Referència Europeu (2001:17) i segons la qual aquest ús fa al·lusió 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 convenients per a l'acompliment de les tasques.”

Les competències generals que assenyalava el Marc– 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 que interessa potenciar en una classe AICLE.

Disseny de l'estudi:

Les recerques sobre AICLE en l'àmbit universitari són gairebé inexistents, 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 universitari, i determinar els principals factors associats a les diferències de nivell entre estudiants amb òptimes i millorables competències lingüístiques en anglès. Els instruments utilitzats van ser el Nelson English Language Test (NELT) i el Foreign Language Education Questionnaire.

Aquest estudi pretenia conèixer nivells de domini, però no entrava a analitzar 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 i analitzar algunes de les seves produccions. Per assolir aquests objectius, hem utilitzat tres instruments:

a) Un qüestionari per als estudiants que han participat en cada assignatura del projecte. El qüestionari conté tres parts diferenciades:

- 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



III Jornada d'Innovació Docent 2006

- 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.

b) L'auto-informe ha estat elaborat pels quatre professors participants de l'experiència. Recullen les seves impressions sobre les dificultats i possibilitats de realitzar la docència en anglès. Els auto-informes 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.

c) Les produccions escrites de dos grups d'estudiants que han seguit la mateixa matèria amb la mateixa professora en anglès i en català s'han analitzat amb l'instrument de Biggs & Collis (1982).

III. RESULTATS I CONCLUSIONS:

A partir de la informació extreta dels instruments emprats en l'anàlisi de l'experiència AICLE portada a terme per quatre professors d'assignatures no-lingüístiques de la titulació de Magisteri: Llengües Estrangeres, podem concloure que:

- Les experiències varien en funció del curs que han realitzat els estudiants i de la tipologia d'assignatura. Els estudiants de primer d'assignatures troncal tenen més dificultat en seguir l'assignatura en anglès que els estudiants que la fan optativa o la fan en cursos superiors.
- Els resultats de les proves objectives dels estudiants en entorns AICLE, comparades amb els d'alumnes que han cursat les mateixes assignatures amb el mateix professor, en la seva llengua, no mostren diferències significatives. Hi ha hagut adaptacions a les assignatures impartides en anglès. Per exemple, en una assignatura s'ha hagut de reduir el temari. En un altre cas, després de més experiència en l'enfocament AICLE, s'ha facilitat el material en anglès i català als dos grups, pel que no hi ha hagut necessitat de reduir-lo. En tots els casos, els resultats en totes dues assignatures són comparables. La impressió dels professors, confirmada sobretot tant pels resultats de l'avaluació dels treballs de l'assignatura i l'examen final, com confirmada per l'anàlisi de les produccions textuals dels dos grups d'estudiants, és que les mateixes dificultats apareixen en ambdós, i que aquestes són les pròpies de l'aprenentatge de la disciplina, i no pas de la llengua vehicular utilitzada.
- Els estudiants fan valoracions en funció d'alguns aspectes del qüestionari:
 - Respecte la dificultat: La majoria d'alumnes no associen una dificultat intrínseca al fet de cursar l'assignatura en anglès, sinó als propis continguts de l'assignatura. Reconeixen, però, que s'han hagut d'acostumar a seguir les classes en anglès i incorporar el vocabulari tècnic específic, i que al principi això era més



III Jornada d'Innovació Docent 2006

problemàtic. En alguns casos expressen una dificultat afegida quant a l'expressió oral i escrita, en particular en les proves d'avaluació.

- Respecte la utilitat: La totalitat dels alumnes troben positiu fer assignatures en llengua anglesa, independentment de l'esforç. AICLE els ajuda a millorar la seva competència lingüística general, tot destacant els aprenentatges de vocabulari específic, comprensió oral i expressió escrita, les activitats més treballades a l'aula. En particular, els alumnes destaquen el valor del context, dient que aquesta és una “manera pràctica” d'aprendre la llengua, que els ajuda a “practicar l'anglès en altres àmbits que no siguin l'assignatura de llengua anglesa pròpiament” i que això “dóna la possibilitat de practicar i aprendre més”.
- Respecte l'interès: Els alumnes no troben que el fet de cursar l'assignatura en llengua anglesa els hagi fet augmentar o disminuir el seu interès per la mateixa. També sembla bastant general el reconeixement per part dels alumnes de poca interacció oral en anglès entre ells. Per alguns, tot i valorar el fet de fer assignatures en anglès, comenten que això implica clarament més esforç i més temps, dins i fora de classe.
- L'entorn AICLE els ajuda a practicar la comprensió i expressió orals, tot i que no sempre vinculen aquest augment de pràctica i assoliment de coneixement amb millores del seu nivell d'anglès.
- La competència de l'expressió escrita i oral és l'aspecte que hem de millorar com a docents ja que resulta imprescindible, d'acord al nostre marc teòric, oferir i demanar models textuais de diverses habilitats cognitivolingüístiques (descriure, explicar, argumentar, justificar) que els estudiants puguin treballar sistemàticament.
- Els professors valoren positivament l'experiència, tot i suposar un increment considerable de treball i esforç pel fet d'impartir la docència en una llengua no materna i vetllar per a que els estudiants segueixin i adquireixin els principals coneixements i desenvolupin competències reflexives. Aquest fet produeix un neguit afegit pel fet que, quan els estudiants presenten dificultats, és més complex identificar si aquestes es deuen a la dificultat de la matèria o al nivell de domini de la llengua.
- Els estudiants, en general, tenen una forma d'entendre la millora de la competència lingüística més reduccionista i tradicional que la interpretada pels docents, vinculada a aspectes purament lingüístics (fonètica, gramàtica, etc.).
- En les assignatures no-lingüístiques, la llengua no s'ha avaluat directament. Si bé, un treball amb considerables errades ortogràfiques o gramaticals no ha estat aprovat.
- Els reptes dels professors d'aquest projecte són:
 - seguir mesurant els resultats dels aprenentatges dels estudiants, sobretot pel que fa al nivell de comprensió i interiorització que els estudiants han fet del contingut.
 - que els estudiants reproduïxin menys el contingut textual de les fonts científiques que consulten i en canvi, les citin i argumentin de manera més crítica. És a dir, cal facilitar el desenvolupament d'habilitats cognitivolingüístiques més evolucionades o ajudar els estudiants a estructurar les seves respostes des d'un nivell d'abstracció més alt, més argumentat i justificat i menys descriptiu o explicatiu.
 - analitzar cada llengua tenint en compte les característiques pròpies. La manera d'explicar, escriure o respondre en llengua anglesa no és la mateixa que en llengua catalana. Això fa que sigui difícil veure si quan es donen respostes més breus i directes en anglès, es pel fet que l'alumne domina poc el contingut, domina poc la llengua, domina poc les habilitats argumentatives o senzillament pensa que una resposta sintètica és suficient. Per altra, els estudiants tendeixen a introduir més informació en les respostes quan contesten en català, informació que a vegades és complementària o redundant i no afegeix novetat. En aquest sentit, l'instrument SOLO de Biggs i Collis



(1982) permet identificar el nivell d'estructuració d'una resposta i es presenta com una eina de gran utilitat per l'anàlisi de produccions escrites.

IV. BIBLIOGRAFIA:

- AAVV. (Monogràfic)(1996): *CLIL in Catalonia, from theory to practice*. APAC: Anglès (Girona).
- Biggs, J. B. & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning - The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.
- Bullock, A. (1975) *A language for life*. Educational Report.
- Caballero de Rodas, B. & Masats, D. (1999) “Les llengües estrangeres com a vehicle d'aprenentatges escolars”. *Perspectiva Escolar*, 232, Febrer 1999. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat. pp. 19-25.
- *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment* Cambridge University Press 2001; ISBN 0 521 80313 6. La traducció al català es pot consultar a: *Marc de referència europeu per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de llengües* <http://cultura.gencat.es/llengcat/aprenecat/marc.htm> i la versió en espanyol a: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, descargable en el Centro Virtual Cervantes <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- Coyle, D. (?) *Planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts*. Policopiat.
- Coyle, D. (?) *Against all odds: lessons from content and language integrated learning in English Secondary schools*. Policopiat.
- European Commission (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.
- Jäppinen, A-K. (2006) CLIL and future learning. In Björklund, S. et al. (2006)(Eds.): *Exploring dual-focused education: integrating learning and content for individual and societal needs*. VAASAN YLIOPISTON JULKAISUJA
- Jäppinen, A-K. (2005) *Thinking and content learning of mathematics and science as cognitional development in content and language integrated learning (CLIL): Teaching Through a Foreign Language in Finland*. Language and Education. Vol.19, n.2. pp147-168.
- Jorba, J. (1998) “La comunicació i les habilitats cognitivolingüístiques”. A Jorba, J.; Gómez, I.; & Prat, A. (Eds.) *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona: ICE-UAB.



III Jornada d'Innovació Docent 2006

- Muñoz, C. (1997) "Age, Exposure and Foreign Language Learning" a L. Bosch, C. Muñoz & C. Pérez *Second Language Acquisition: Early Childhood Perspectives*. APAC Monographs, 2: 16-22.
- 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.
- www.eurydice.org/Documents/CLIL/en/FrameSet.htm. [Consulta 15.5.2006].