

Formació inicial del professorat d'Educació Primària i internacionalització a casa: Disseny i resultats preliminars del desplegament del Grau d'Educació Primària – Docència Universitària en Anglès (GEP-DUA)

Cristina Escobar Urmeneta*

Resum

L'enfocament AICLE (Aprentatge Integrat de Continguts i Llengua) en l'educació primària exigeix professionals formats per actuar com a docents en aquest tipus de contextos. Sensible a aquesta qüestió, la UAB va posar en marxa al 2012 un programa pilot d'internacionalització a casa denominat «Grau d'Educació Primària – Docència Universitària en Anglès» (GEP-DUA), amb un 65-80% dels crèdits en anglès i amb un sistema d'accés propi. L'article situa el programa pilot en el context català i europeu d'internacionalització de l'educació superior, analitza el procés de presa de decisions que van confluïr en les etapes de gènesi i disseny del GEP-DUA, i presenta un resum de les conclusions preliminars dels estudis realitzats sobre el GEP-DUA.

Paraules clau

Integració de Continguts i Llengua a l'Educació Superior (ICLES), Docència Universitària en Anglès (DUA), Aprentatge Integrat de Continguts i Llengua (AICLE), Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), Formació del professorat, Internacionalització a casa, Llengua estrangera, Llengua vehicular

Recepció original: 19 d'abril de 2017

Acceptació: 08 de juny de 2017

Publicació: 27 de juliol de 2017

Introducció

L'encetament de la modalitat «Grau d'Educació Primària – Docència Universitària en Anglès» (GEP-DUA) dins del context català va ser una decisió valenta de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (FCE UAB) sota els auspicis dels Departaments d'Economia i Coneixement i d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. La seva entrada en funcionament es pot considerar un èxit en si mateix, avalat, entre altres indicadors, per la bona acceptació dels estudiants. Aquest article, que és resultat del projecte de recerca transversal Guideway (2014 ARMIF 00009), en el qual han participat investigadors de vuit departaments universitaris diferents, dona una visió global del GEP-DUA dins del context d'internacionalització de les universitats europees. Més concretament, la secció 2 situa el programa pilot en el context català i europeu d'educació superior i presenta alguns dels elements que van influir de forma rellevant en la presa de decisions sobre el GEP-DUA. La secció 3 aborda la gènesi i dis-

(*) Cristina Escobar Urmeneta és doctora en Ciències de l'Educació (UAB), especialitzada en Aprentatge Integrat de Continguts i Llengua en l'educació bàsica i superior (AICLE/ICLES), i en models empoderadors de formació inicial i continuada del professorat de llengües segones i estrangeres. És investigadora principal del Grup de Recerca 'Llengua i Educació' (LED), i del projecte de recerca 2014-ARMIF-00009, que ha donat lloc als estudis del present monogràfic de *Temps d'Educació*. En l'actualitat coordina el Màster *Teacher Development for Content and Language Integrated Learning (CLIL)* i assessora les administracions educatives en diverses temàtiques relacionades amb la millora de la formació docent del professorat de i en llengües estrangeres. En el passat, ha treballat de mestra i de professora de secundària a l'ensenyament públic. Adreça electrònica: cristina.escobar@uab.cat

seny del GEP-DUA, mentre que la secció 4 presenta el perfil de l'alumnat que opta per aquesta modalitat i la secció 5 dóna compte dels resultats preliminars del programa. Finalment, la secció 6 conclou l'article ressaltant les qüestions de més rellevància.

L'anglès a l'educació superior i la internacionalització en la formació de mestres

La internacionalització a casa

La competència comunicativa en llengües estrangeres d'ús internacional ha deixat de ser un segell de prestigi reservat a minories per esdevenir una competència bàsica per al ciutadà que es mou en una societat globalitzada. El desenvolupament d'aquesta competència és un dels objectius centrals de la internacionalització promoguda per les universitats europees. El terme *internacionalització* fa referència a «la capacitació de l'individu per adaptar-se amb flexibilitat a les realitats d'altres països i cultures, i per analogia als canvis de futur d'una societat globalitzada i en evolució» (Pérez-Vidal, Lorenzo i Trenchs, 2016). La via principal d'accés a experiències d'internacionalització dels universitaris catalans en els últims 15 anys han estat el programa Erasmus, o altres programes similars d'intercanvi. Sense dubte les estades a l'estranger tenen una gran influència en el desenvolupament de la competència intercultural i plurilingüe dels participants, on l'aprenentatge de la llengua pròpia del país de destinació, i de l'anglès, adoptat en nombroses ocasions com a llengua d'acollida dels estudiants internacionals, juga un paper essencial.

Tanmateix, malgrat el gran nombre d'universitaris que s'han beneficiat de programes de mobilitat,¹ les estades a l'estranger continuen estant fora de l'abast d'una majoria d'estudiants, la qual cosa fa necessària la cerca d'estratègies alternatives o complementàries. Nilsson (1999) va proposar el terme *internacionalització a casa* per referir-se a les accions endegades per les institucions universitàries dins de les seves seus amb una finalitat internacionalitzadora. En aquest context, l'oferta de programes de Docència Universitària en Anglès (DUA) —coneguts internacionalment com a *English Medium Instruction* o EMI— representen una alternativa democratitzadora de la mobilitat, no només perquè multipliquen l'oferta de places «internacionalitzades», sinó també perquè donen accés a aquest tipus d'experiències a uns estudiants que, per raons econòmiques familiars o d'altres tipus, no poden desplaçar-se de la seva residència habitual.

Amb respecte als aprenentatges lingüístics, s'ha atribuït a les estades a l'estranger un poder quasi-màgic en el desenvolupament de la competència comunicativa en una L2 (DeKeyser, 2014). Les evidències disponibles mostren, però, que aquesta millora no depèn tant del context (estada internacional o programa DUA) sinó del tipus i de la intensitat del contacte amb la llengua meta (Collentine i Freed, 2004). Cal afegir que els graus DUA ofereixen una experiència d'internacionalització no només lingüística sinó també cultural, ja que aquests graus tenen la propietat d'atreure estudiants de diversos orígens i tendeixen a incorporar de forma natural més continguts internacionals; és a dir, promouen l'emergència d'ocasions per a la interacció plurilingüe i intercultural (Moore, 2011). Les estades de mobilitat i els graus internacionalitzats poden esdevenir

(1) Tres milions d'estudiants europeus es van beneficiar del programa Erasmus entre 1987 i 2013. Font: *Erasmus: Facts, Figures and Trends*. <http://ec.europa.eu/> Consulta: 20/05/2016.

dues estratègies complementàries per al desenvolupament de les habilitats necessàries per accedir a un món globalitzat.

Programes integrats: tipologia i terminologia

L'informe Bullok (1975) va introduir en el debat educatiu l'enfocament pedagògic denominat «la llengua a través del currículum» (LAC), que va suposar un punt d'inflexió sobre com es podia concebre la interrelació entre els aprenentatges escolars i l'aprenentatge de la llengua. Tots els enfocaments educatius que posen l'èmfasi en el desenvolupament integrat de conceptes i habilitats acadèmiques i de la competència comunicativa en llengües primeres (L1) i segones o estrangeres (L2), beuen en major o menor mida d'aquesta tradició.

Promoguts pel Consell d'Europa, els programes que utilitzen una llengua addicional, com a llengua vehicular, s'estenen per les institucions educatives europees com una estratègia educativa preferent que permet millorar la capacitació comunicativa mitjançant l'augment substancial d'hores de contacte amb la llengua objecte d'aprenentatge i del seu ús autèntic per ensenyar i aprendre sobre el món que ens envolta. Atès que els termes i sigles que es fan servir per designar-los són sovint poc utilitzats en català, abans d'endinsar-nos en el contingut central d'aquest article intentarem clarificar el significat assignat als termes i acrònims que es fan servir en el monogràfic, juntament amb els equivalents respectius en anglès.

La creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) va aportar un gran impuls a una tipologia de graus DUA amb l'aspiració de millorar la competència lingüística dels estudiants (Pérez-Vidal, 2014; Smit i Dafouz, 2012). Per designar-los, Wilkinson (2004) proposa el terme *Integrating Content and Language in Higher Education*, o ICLHE, acrònim àmpliament utilitzat en la literatura internacional actual (Costa, 2012; Pérez-Vidal, 2015; Smit i Dafouz, 2012; Unterberger i Wilhelmer, 2011). En català, traduïm aquesta etiqueta com *Integració de Continguts i Llengua a l'Educació Superior* (ICLES).

Encara que les sigles DUA abasten qualsevol tipus de programa universitari vehiculat en anglès, aquest acrònim queda sovint restringit als programes que fan servir l'anglès com a *lingua franca* (Crystal, 2003; Alcón, 2007) majoritàriament amb la finalitat principal de captar estudiants internacionals (Coleman, 2013). A diferència d'aquesta concepció anglicista i comercial, tant l'AICLE com l'ICLES, inclouen l'ensenyament en qualsevol L2, així com «explicit and integrated content and language learning aims» (Unterberger i Wilhelmer, 2011, p. 95). És a dir, són *programes integrats* que aspiren al desenvolupament de la competència acadèmica i professional pròpia de l'especialitat i, simultàniament, al de la competència comunicativa en una llengua addicional, sovint l'anglès (Pérez-Vidal, 2015; Smit i Dafouz, 2012).

Per la seva banda, l'acrònim AICLE, d'Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengua (CLIL, en les seves sigles en anglès), ha esdevingut un terme de referència a Europa per designar programes (en un altre temps denominats 'bilingües') implementats, principalment, en l'educació primària i secundària. Més concretament, l'AICLE ha estat definit com:

a dual-focused educational approach in which an additional language is used for learning and teaching of both content and language. There is a focus not only on content and not only on language. Each is interwoven — even if the emphasis is greater on one than the other at a given time (Coyle, Hood i Marsh, 2010, p. 1).

En anglès, les sigles ICLHE (ICLES) coexisteixen en la literatura amb l'acrònim CLIL (AICLE) per designar programes universitaris integrats (p. ex., Dalton-Puffer, 2011; Figueras i Flores, 2013, o Fortanet-Gómez, 2013). La Taula 1 recull la terminologia i sigles tal com es fan servir en aquest monogràfic, juntament amb el seu equivalent en anglès, llengua de la qual procedeixen la majoria de les sigles.

Taula 1. Glossari de terminologia utilitzada en el Monogràfic

CAT	ANG
Grau d'Educació Primària-Docència Universitària en Anglès (GEP-DUA)	English-Medium Bachelor's Degree in Primary Education (EMBDPE)
Grau d'Educació Primària-Docència en català O grup estàndard (GEP-Cat o GEP estàndard)	Catalan-Medium Bachelor's Degree in Primary Education (BDPE-Cat)
Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengua (AICLE)	Content an Language Integrated Learning (CLIL)
Integració de Continguts i Llengua en Educació Superior (ICLES)	Integrating Content and Language in Higher Education (ICLHE)
AICLE/ICLES	CLIL/ICLHE
Docència Universitària en Anglès (Ensenyament en anglès / docència en anglès) (DUA)	English-Medium Instruction (EMI)
Professorat de continguts no-de-llengua	Content teachers
L1	L1
L2	L2
Llengua addicional	Additional language
Llengua o llengües estrangeres LE / LLEE	Foreing language / languages FL

A diferència de les anomenades *escoles internacionals*, una característica central dels programes AICLE/ICLES/DUA és que en aquests darrers el currículum impartit és el currículum local del país on el centre docent està ubicat (Pérez-Vidal, 2015). Tanmateix, els programes internacionalitzats més sensibles acostumen a incloure també formació per al desenvolupament d'habilitats específiques pròpies de contextos internacionalitzats. Per exemple, fer negocis en anglès com a lingua franca requereix una formació específica, atès que els rituals negociadors varien enormement segons les llengües i tradicions culturals. Per aquesta raó, les titulacions en anglès relacionades amb la direcció i administració d'empreses en centres de referència acostumen a incloure formació específica sobre com negociar en contextos multilingües i multiculturals.

Així mateix, la docència en anglès en els ensenyaments obligatoris requereix una formació específica per afrontar els reptes pedagògics extraordinaris que la docència en

anglès a primària imposa (Escobar Urmeneta, 2016), i que, en el passat, ha format part exclusivament dels programes de formació continuada (v. Taula 2)².

Taula 2. Tipologia de programes d'internacionalització on l'anglès/LE és llengua vehicular

Tipus	Finalitat i característiques	Capacitació Específica del Professorat Universitari	Exemples
1. Anglès com a <i>lingua franca</i>	Captar i adaptar-se a estudiants internacionals. La llengua vehicular no és objecte d'aprenentatge.	Anglès professional eficient. Formació bàsica per a la comunicació en entorns multilingües i multiculturals.	European Master in Photonics Engineering, Nanophotonics and Biophotonics (UAB).
2. Immersió en anglès amb enfocament ICLES	Millorar l'anglès alhora que s'aprenen els continguts acadèmics i professionalitzadors. Atenció al desenvolupament de la L1.	Anglès avançat. Formació específica per fer classes universitàries amb doble focus curricular i lingüístic (Enfocament ICLES).	Grau de Turisme – Anglès (UAB).
3. Formació específica per a l'exercici professional en contextos d'internacionalització	Millorar l'anglès alhora que s'aprenen els continguts acadèmics i professionalitzadors. Atenció al desenvolupament de la L1. Desenvolupar habilitats professionals específiques, per exemple, negociar en anglès la venda d'un producte amb un client alemany, o ensenyar continguts en anglès.	Anglès avançat. Formació específica per fer classes universitàries amb doble focus (Enfocament ICLES). Formació específica en les habilitats que s'han de transmetre. Per exemple, didàctica de l'ensenyament de continguts curriculars en anglès en aules de primària i secundària.	Postgraduate Certificate in CLIL (UAB). MBA (ESADE).

En qualsevol cas, el dilema global-local és present a tots els sistemes universitaris de les cultures i societats properes. Il·lustrarem aquesta tensió amb les paraules de la ministra d'educació finesa, la qual, en una presentació de l'exitosa estratègia internacionalitzadora desplegada pel sistema universitari del seu país, posava l'accent sobre la necessitat de cultivar la pròpia llengua i les polítiques encaminades a fer-ho:

We have realised that, after the internationalization hype, there's no other nation in the whole wide world who is going to take care of the Finnish Language outside Finland (Lehikoinen, 2004, p. 48).

Tensions subjacents a la internacionalització en la formació inicial de Mestres

Sensible a la necessitat de disposar de mestres que puguin impartir docència en anglès, la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (FCE UAB) va posar en marxa al setembre de 2012 el «Grau d'Educació Primària – Docència Univer-

(2) Contràriament al que es podria esperar de l'impuls que el Ministeri d'Educació ha donat als ensenyaments AICLE, en la normativa vigent sobre formació inicial de mestres no hi ha res que orienti les universitats en aquest sentit (v. Reial Decret 1594/2011, del 4 de novembre, i l'Odre ECI/3857/2007, del 27 de desembre).

sitària en Anglès» (GEP-DUA), una modalitat del Grau d'Educació Primària (GEP) ofert des de 2009 en què la llengua vehicular d'un gran nombre d'assignatures seria l'anglès. L'anàlisi de necessitats sobre el qual es construeix aquest disseny se centra en dues premisses principals: (a) l'escola catalana precisa d'un conjunt de mestres generalistes amb altes competències en anglès, i (b) l'enfocament ICLES (docència en anglès amb un suport didàctic explícit per a l'aprenentatge de la llengua i dels continguts) pot esdevenir un bon instrument per a la formació lingüística d'aquests especialistes.

La rellevància social que els estats atorguen al paper del docent en l'educació obligatòria fa que la formació inicial de mestres sigui en general una activitat altament reglamentada. Aquest és el cas d'Espanya, on l'estat, tradicionalment, ha fixat una part substancial dels objectius, continguts i competències meta en cadascun dels plans d'estudis de les diplomatures i graus de formació de mestres mitjançant decrets i disposicions. La redacció dels plans d'estudis ha reflectit les tensions que es donen entre formes diferents de concebre les funcions del mestre i el perfil formatiu meta que la formació inicial ha d'aconseguir. Tres temes, vells coneguts en el debat espanyol sobre la formació de mestres en els últims 50 anys, han tornat a emergir en el disseny del GEP-DUA i continuen essent objecte d'una fructífera discussió: (a) l'èmfasi en educar en la cultura i en els valors propis del territori com a millor garantia de cohesió social vs. un enfocament més internacionalitzador; (b) la preferència per un perfil de mestre «generalista» vs. un perfil de mestre «especialista», i (c) la discussió sobre el major o menor pes relatiu que la formació en les matèries o continguts denominats «culturals» ha de tenir en relació amb la formació pròpiament professionalitzadora.

El mestre com a educador en la cultura i valors autòctons vs. l'educador cosmopolita

La formació de mestres està necessàriament influïda per qüestions relacionades amb les dimensions socials, culturals i polítiques que dibuixen el perfil dels mestres que cada país vol. Així, s'espera que l'escola primària contribueixi que els infants desenvolupin un sentit d'identitat cultural (Robinson, 2011) i que cultivin el gaudi de la llengua i la cultura compartides per tots. En el segle XXI, aquesta funció tradicional de l'escola té lloc dins d'un context de globalització que obliga a repensar el paradigma en referència a la utilització addicional de l'anglès com a llengua vehicular en l'educació primària.

En efecte, la composició extraordinàriament variada de les societats occidentals actuals, els desplaçaments de les famílies en busca d'unes condicions de vida millors, la interconnexió entre països i cultures, les tecnologies de la comunicació, i la ciència i la economia internacionalitzades reclamen també una educació amb perspectiva global que capaciti els aprenents per comprendre la interconnexió entre les seves pròpies vides i les de les persones d'arreu del món (Hicks, 2008). Aquest doble repte exigeix mestres sòlidament capacitats per ajudar els seus estudiants a portar el control de les seves vides, que parteixi de l'entorn proper i el transcendeixi per abastar el món. La competència comunicativa en diverses llengües, i més concretament en anglès, és un dels diversos factors que conformen aquesta capacitació.

Mestre generalista vs. mestre especialista

Una altra font de tensions en la definició dels perfils de mestres és la diferenciació entre mestres generalistes i especialistes. Les especialitats docents a primària es creen a Espanya amb la finalitat de superar les tradicionals mancances de l'escola per la doble via de la instauració de llocs de treball amb perfil especialitzat a les escoles públiques, i la

creació de titulacions de mestres que habiliten específicament per ocupar aquests llocs de treball (LOGSE, art. 16, 1990). Malgrat ser un perfil comú a Europa (Hall, 2000), el mestre especialista ha comptat amb les reticències dels teòrics de l'educació que parteixen del postulat que «la educación es una sola cosa y que el niño es un todo único que se beneficia de la enseñanza en la medida que se le preste atención a su experiencia y se le ayude a progresar adecuadamente» (Serrano Sánchez, Lera Navarro i Contre-ras Jordán, 2007, p. 536). Indubtablement, el mestre generalista és el que es troba en millors condicions de desenvolupar la tasca educativa entesa d'aquesta forma.

Des del punt de vista normatiu, el Reial Decret 1594/2011, que actualitza el procediment d'habilitació en les diferents especialitats via mencions, opta per confirmar l'especialitat de mestre d'anglès i no crea una nova menció d'especialista en AICLE. És a dir, deixa els ensenyaments AICLE als llimbs, sense precisar el tipus d'acreditació que els docents de primària necessiten per impartir continguts en llengua estrangera. L'administració catalana mostra una sensibilitat més gran que l'estatal pel que fa a la formació lingüística i didàctica, en el Decret 39/2014 (Decret de Plantilles), que estableix que «Els llocs de treball amb perfil lingüístic requereixen el coneixement de llengua estrangera de nivell mínim B2 del Marc europeu comú de referència [...] També es requereix formació en metodologies d'immersió lingüística o en ensenyaments AICLE». Per últim, més recentment, la Resolució ENS/1128/2016, de 26 d'abril concreta els requeriments anteriors en el denominat Perfil Professional «Lingüístic en llengua estrangera, AICLE». Encara que en el moment d'escriure aquest article no queda clar la utilitat del perfil en l'assignació de llocs de treball a l'educació primària, sí que es desprèn del document que és un perfil no necessàriament coincident amb el d'especialista en llengua estrangera.

Deixant de banda momentàniament les consideracions teòriques i normatives, resulta evident que en el cas d'ensenyaments en anglès, en un context social en el qual aquesta llengua ha deixat de ser una competència especialitzada per esdevenir una competència bàsica del ciutadà, el bon funcionament de les escoles necessita estratègies que ajudin a superar la dicotomia generalista/especialista, tal com ja han entès algunes universitats catalanes (v. Arbonés Solà i Civera López, 2013). És a dir, que l'escola catalana del segle XXI exigeix mestres multicompetents, generalistes o especialistes en disciplines diverses, involucrats al 100% en el projecte pedagògic de l'escola, que es puguin fer càrrec amb garanties de l'ensenyament de continguts curriculars diversos (biologia, plàstica, història, música) en anglès.

Formació en continguts culturals vs. formació professionalitzadora en relació a la didàctica específica

Una altra font tradicional de controvèrsia (v., p. ex., Gimeno Sacristán, 1982, i Bernat Montesinos, 1982) és el pes relatiu que la formació en continguts culturals (biologia, matemàtiques, anglès, etc.) ha de tenir en relació amb els continguts professionalitzadors, en els quals la formació lingüística constitueix un cas especial, ja que la llengua és l'eina de treball principal del mestre. Conseqüentment, no es pot fer de mestre si no es té una competència avançada en la llengua vehicular de l'ensenyament, sigui quina sigui aquesta llengua.

El Marc Europeu Comú de Referència (MECR) per a les llengües (Consell d'Europa, 2001/2003) ens ha dotat d'un instrument imperfecte, però útil, per caracteritzar els nivells de competència lingüística dels usuaris. La Llei 12/2009, de 10 de juliol,

d'Educació (LEC), es fa ressò d'aquesta necessitat, i en el Capítol IV, relatiu a la selecció del professorat de primària i secundària i l'accés als cossos funcionaris, precisa que «s'ha d'acreditar un nivell de competències corresponent al nivell B2 del Marc pel que fa al domini de llengües estrangeres, sens perjudici del nivell exigít per a accedir a l'especialitat de llengües estrangeres» (article 119, punt 5). En contrast amb això, en el Reial Decret 1594/2011, que regula els plans d'estudis vigents del Grau d'Educació Primària es conforma amb un B1, o nivell llindar, mentre que oblida completament la formació professionalitzadora en relació a la didàctica de/en LE, tot demostrant la manca d'adequació entre el perfil de mestre que dibuixa el decret i les necessitats reals de les escoles i la demanda social.

Probablement, una facultat d'educació no ha de convertir-se en una escola d'idiomes. De tota manera, si tenim en compte que el nivell mitjà d'anglès dels estudiants que accedeixen als graus de mestres és un A2 (segons detecten les proves de diagnòstic inicial que la FCE-UAB administra des de 2013), les facultats d'educació haurien d'esforçar-se a implementar mesures que garantissin per als futurs mestres, com a mínim, el nivell de competència fixat en la LEC. L'opció del GEP-DUA camina en aquesta direcció i, basant-se en els estudis disponibles, intenta omplir el buit oferint als estudiants un contacte intens i extens amb l'anglès. En qualsevol cas, cal ser realista pel que fa a les expectatives de millora que un programa DUA pot assolir pel simple fet de canviar de llengua vehicular. En aquest sentit, la recerca mostra consistentment que aquells programes en L2 que no dirigeixen explícitament l'atenció dels aprenents cap a trets formals de la llengua i del discurs obtenen resultats modestos en la millora de la competència gramatical dels estudiants o de les seves competències productives orals i escrites (v., p. ex., Genesee i Lindholm-Leary, 2013; Lyster, 2007; Vallbona, Khan, Keim, Pynyana i Raluy, 2016; Walsh, 2006).

Gènesi i disseny del GEP-DUA a la FCE-UAB

El GEP-DUA, el fruit d'un compromís

El GEP-DUA és fruit d'un compromís per donar resposta a la necessitat expressada pels Departaments Departament d'Economia i Coneixement i d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya de formar mestres multicompetents –generalistes i especialistes en diverses matèries– capaços de combinar el coneixement aprofundit de la llengua i de la cultura del país, amb un perfil de mestre qualificat per impartir continguts o àrees del currículum de primària en anglès. La proposta d'una modalitat del GEP, que seria impartida majoritàriament en anglès, es va aprovar en Junta de Facultat al 2012 i va entrar en funcionament al setembre del mateix any. Així, segons consta al web oficial de la titulació,³ la finalitat dels estudis GEP-DUA és «formar mestres amb capacitat per exercir la docència en català i en anglès, dins d'un context d'escola catalana» (v. Figura 1).

(3) <http://www.uab.cat/web/estudiar/llicitat-de-graus/informacio-general/educacio-primaria-angles-1216708251447.html?param1=1345663778708>

Figura 1. Informació del Web institucional del GEP-DUA. Data de la captura: 17/05/2016

Grau d'Educació Primària (Anglès)

Informació general	Accés	Pla d'estudis	Mobilitat	Pràctiques	Matrícula 1r curs
--------------------	-------	---------------	-----------	------------	-------------------

Presentació



El grau d'Educació Primària en anglès té l'objectiu de proporcionar la formació bàsica necessària per exercir la professió de mestre a la franja de 6 a 12 anys de l'escola obligatòria. Aquests estudis estan marcats pel llegat de Rosa Sensat, reconeguda per la seva tasca pedagògica i docent arreu del país. Comparteix la tradició pedagògica, els objectius, les assignatures i els continguts curriculars del grau d'Educació Primària en català, amb la finalitat de formar mestres amb capacitat per exercir la docència en català i en anglès, dins d'un context d'escola catalana.

El disseny i encetament del GEP-DUA es va fer sobre els següents tres supòsits: els estudiants GEP-DUA (a) millorarien el seu anglès; (b) mostrarien uns índexs de rendiment similar al dels estudiants que segueixen el programa estàndard en català, tant a les assignatures cursades en anglès com a les cursades en català, i (c) en estadis avançats del programa (3r curs), mostrarien un nivell de competència lingüística en català similar al dels estudiants que van cursar el programa estàndard en català. Els trets específics del GEP-DUA es presenten en les tres seccions que desenvolupem a continuació.

Càrrega lectiva en anglès i formació professionalitzadora específica

La totalitat dels alumnes GEP-DUA cursen en anglès un mínim de 153 ECTS (64%) corresponents a assignatures de Formació Bàsica Compartida (FBC) i Obligatòries (OB). Tanmateix, els estudiants que opten per un perfil generalista o per una menció diferent de la de llengua anglesa i escullen l'assignatura de didàctica en AICLE cursen en anglès un total 159 ECTS dels 240 (66%), mentre que els estudiants que opten per la menció de llengua anglesa arriben als 195 (81 %) de crèdits cursats en anglès (v. Taula 3). Per «docència en anglès» s'entén que l'anglès és la llengua de comunicació habitual entre professorat i estudiants, així com la llengua en la qual es vehiculen les tasques d'avaluació (exàmens, exposicions, memòries de pràctiques, etc.). Altres llengües compartides poden tenir un paper rellevant segons el context (v. Guia d'usos lingüístics al GEP-DUA, Annex 2).

Taula 3. Càrrega lectiva en anglès i en altres llengües segons les opcions disponibles

Es cursen en anglès assignatures corresponents a...	FBC + OB	FBC + OB + AICLE	FBC + OB + MLEA
Docència en anglès	153 ECTS (64%)	159 ECTS (67%)	195 ECTS (81%)
Docència en català, castellà i francès	87 ECTS (36%)	81 ECTS (34%)	45 ECTS (19%)

FBC: Formació Bàsica Compartida

OB: Obligatòries

AICLE: Optativa d'AICLE

MLEA: Menció Llengua Estrangera Anglès

Accés al GEP-DUA i ruta de desenvolupament lingüístic en anglès

Des dels seus inicis el GEP-DUA ha comptat amb una via de preinscripció universitària diferenciada i la selecció d'estudiants es fa de manera ordinària per nota de tall. El GEP-DUA recomana que els candidats tinguin un nivell B2 d'anglès o superior, però no ho imposa com a requisit d'entrada atès que una exigència d'aquest tipus podria excloure del GEP-DUA a estudiants provinents de classes socials més desfavorides que no han tingut accés a activitats extraescolars d'anglès o a estades a l'estranger. Tanmateix, en accedir-hi s'informa els estudiants que s'espera d'ells un compromís actiu en la millora de la seva competència comunicativa en llengua anglesa al llarg del grau.

El disseny del grau va assumir que, durant el primer curs, els 39 ECTS corresponents a assignatures de continguts impartides en anglès amb enfocament ICLES, sumats als 2,4 ECTS de l'assignatura obligatòria d'anglès instrumental (que ha estat adaptada a les necessitats del GEP-DUA) aporten un contacte intens i extens amb la llengua meta potencialment suficient per assolir el nivell B2 i pal·liar, així, les possibles desigualtats a l'accés.

En el seu disseny, el GEP-DUA incorpora una ruta de millora lingüística per als estudiants que va des del B2 –recomanat com a nivell d'entrada i avaluat a final de primer curs dins de l'assignatura de *Llenguatges i contextos*–, fins a l'assoliment de les competències de C1 –que seran avaluades a finals de tercer curs dins l'assignatura de 'Projecte lingüístic de centre i plurilingüisme' (v. Guies Docents)⁴. Aquestes dues assignatures són impartides per professorat especialista en filologia anglesa i/o didàctica de l'anglès.

Enfocament ICLES

L'objectiu de millora lingüística declarat pel GEP-DUA comporta necessàriament un enfocament ICLES en les assignatures de continguts. Les discussions sobre com incorporar aquest enfocament a la docència en el Grau es van concretar en el disseny i posada en funcionament l'estratègia docent Guideway (Escobar Urmeneta [ed.], en curs), centrada en el guiatge dels estudiants en les tasques de recepció (lectura) i producció (escriptura i presentacions orals acadèmiques) a través d'instruccions detallades, documents de suport a la comprensió i l'expressió en anglès, i l'ús de rúbriques d'auto- i coavaluació (v. Coral, en aquest monogràfic, i Martínez-Ciprés, 2016, en aquest mono-

(4) <http://www.uab.cat/web/estudiar/llicitat-de-graus/pla-d-estudis/guies-docents/educacio-primaria-angles-1345467811508.html?param1=1345663778708>

gràfic). Malgrat que l'eficàcia de l'estratègia Guideway en la millora de la competència discursiva d'aprenents de primer i segon curs queda demostrada pels estudis de Borràs-Comes, Rapesta Monymany, Jiménez Galán i Escobar Urmeneta (en aquest monogràfic), cal reconèixer que l'enfocament ICLES no és aplicat de forma generalitzada pel professorat GEP-DUA actual, bé per resistència al canvi, bé desconeixement o manca de formació específica en ICLES, bé per manca d'afiliació parcial o total amb els enfocaments integrats (Escobar Urmeneta i Sánchez-Sola, en aquest monogràfic).

Professorat: selecció i suport

És comunament acceptat que el nivell mínim de capacitació lingüística necessari per exercir una docència de qualitat en una llengua estrangera en l'educació terciària és el C1 del MECR (Lasagabaster i Ruiz de Zarobe, 2010, p. 288). A aquest nivell de competència en anglès general cal afegir-li la competència lingüística i discursiva pròpia de la disciplina que el docent imparteix: terminologia, gèneres textuais que li són propis, etc. Des del punt de vista didàctic, es precisa un docent format en la didàctica de l'ICLES amb un alt nivell de competència interactiva acadèmica (Walsh, 2006) per tal de promoure i sostenir formats interactius que afavoreixin la participació de l'alumnat en la conversa acadèmica i per modelar i remodelar les produccions dels estudiants cap a enunciats més precisos i coherents amb l'estil discursiu de la disciplina (Escobar Urmeneta i Evnitskaya, 2014; Escobar Urmeneta i Walsh, 2017).

Atès que la UAB no disposa d'un sistema d'acreditació estandarditzat que habiliti per a la docència en anglès, és cada departament qui valora la qualificació específica per impartir docència en anglès del professorat candidat. Pel que fa al GEP-DUA, algunes unitats docents van assignar el seu professorat tenint en compte no només la seva capacitació lingüística en anglès sinó també la seva formació específica en docència AICLE i la seva experiència docent als ensenyaments bàsics. En cap cas es va prendre en consideració que el professorat seleccionat tingués formació específica en docència ICLES. Tanmateix, el professorat que acceptà l'encàrrec ha disposat d'un suport a la docència que s'ha concretat en cinc tipus d'accions:

- a) El major grau d'esforç en la planificació de les assignatures de perfil acadèmic impartides en anglès és compensat, per la UAB, reconeixent al pla docent del professorat implicat 1h 15' de docència per cada hora real de classe impartida en anglès.
- b) El Servei de Llengües (SdL) de la UAB obre anualment una convocatòria d'ajuts per a la revisió lingüística de documents destinada al professorat amb docència en anglès sota unes condicions determinades d'antelació i volum màxim de text. (De tota manera, el professorat declara que aquestes condicions són difícils de complir en algunes ocasions).
- c) La UAB ofereix cursos específics de formació per a la docència en anglès a través del Servei de Llengües (SdL). Aquesta formació es pot cursar actualment també en format de *curs obert en línia i massiu* (MOOC) (<https://www.coursera.org/learn/teaching-english>).
- d) El professorat GEP-DUA ha comptat amb un procés d'acompanyament sota el paraigua del Grup d'Interès d'Innovació Docent en Educació Superior (GI-IDES)

de la UAB, concretat en activitats auto-formatives i formatives dutes a terme en les reunions de l'equip docent i tallers ad-hoc.

- e) La FCE de la UAB ha finançat l'assistència de professorat GEP-DUA a tallers de didàctica de l'AICLE impartits dins del *Postgraduate Certificate in CLIL* (PC CLIL) (<http://www.clil.cat/>).

A més, la docència en anglès puntua per a l'obtenció de trams docents.

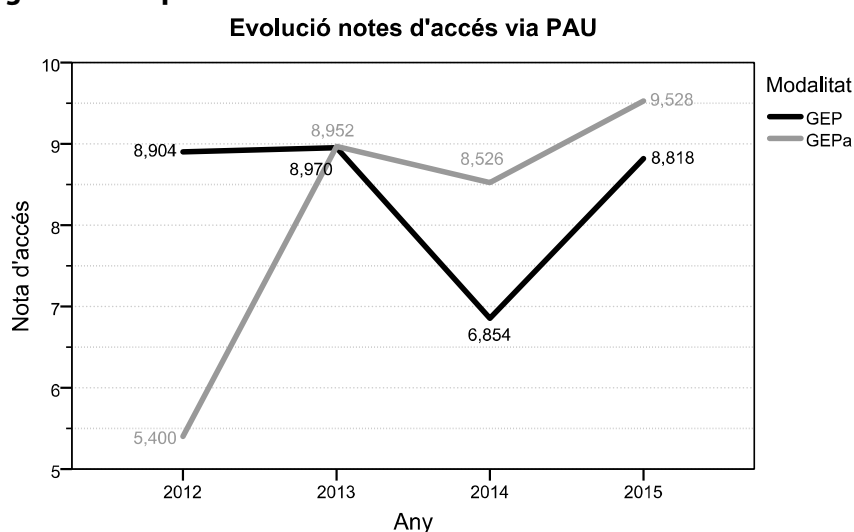
Perfil de l'alumnat GEP-DUA

Notes d'accés

La inscripció diferenciada a les PAU ha tingut diversos efectes rellevants: (a) l'oferta és transparent des de l'inici del procés de tria d'opcions; (b) la forta presència de l'anglès al Grau atrau un tipus d'alumnat –amb vocació de mestre– que aspira a una professió relacionada amb anglès (v. Torras-Vila i Evnitskaya, en aquest monogràfic), i (c) en els estadis inicials del grau, una minoria d'estudiants han mostrat expectatives poc ajustades a les característiques de la titulació, en donar poca o nul·la importància a la formació professionalitzadora i demanar una formació relacionada quasi exclusivament amb l'anglès.

En la primera edició del GEP-DUA (2012) la baixa difusió institucional donada a la modalitat en anglès va traduir-se en una nota de tall comparativament baixa en relació al programa estàndard (GEP: 8,904; GEP-DUA: 5,4) (v. Figura 2). El 2013, les notes d'accés GEP-DUA es van equilibrar (GEP: 8,952; GEP-DUA: 8,97), i en els anys 2014 (GEP: 6,854; GEP-DUA: 8,526) i 2015 (GEP: 8,818; GEP-DUA: 9,528) es van situar per sobre de les notes d'accés del GEP (Font: Portal Universitats i Recerca, Generalitat de Catalunya). Aquesta remuntada és especialment indicativa de l'al·licient que suposen els estudis en anglès, atès que el GEP-DUA s'imparteix en un horari de tarda, poc popular entre els estudiants, i la recomanació d'un nivell d'anglès B2 són aspectes que limiten inicialment el nombre de candidats. En resum, es pot concloure que l'oferta GEP-DUA ha estat ben acollida entre els estudiants de nou accés.

Figura 2. Comparativa notes d'accés al GEP i GEP-DUA de 2012 a 2015



Competència lingüística en anglès

Com a part del cicle d'activitats de benvinguda a la FCE-UAB, des de l'any 2013, els estudiants de nou accés se sotmeten, entre d'altres, a una prova diagnòstica de competència lingüística en anglès, sense valor acadèmic. En el GEP-DUA aquesta prova és més rigorosa i consta de tres exercicis: el primer, d'opció múltiple, avalua morfosintaxi i lèxic; el segon és un exercici de redacció, i el tercer, una entrevista oral.

Els resultats de la prova mostren que els estudiants que van accedir al GEP-DUA al 2013 exhibien majoritàriament competències de nivell B1 (63%), mentre que el B2 era un valor encara minoritari (17%), i que cap alumne demostrava un nivell global C1 o superior, encara que un grup significatiu d'estudiants demostra competències parcials d'aquest nivell (en els grups GEP estàndards la moda se situa en el nivell A2). Finalment, un 14% demostren un nivell A2. Els 6% restant correspon a estudiants d'incorporació tardana que no van fer la prova (no presentats).

Raons que porten a l'alumnat a triar la modalitat del grau amb docència en anglès

L'estudi de Torras-Vila i Evnitskaya (en aquest monogràfic) suggereix que els factors relacionats amb les identitats dels estudiants i, concretament, amb les seves identitats imaginades (la persona que volen ser en un futur) són aquells que van empènyer principalment als futurs mestres a escollir la modalitat en anglès, mentre que els factors més utilitaristes relacionats amb la facilitat d'accés al mercat del treball jugaven un paper més secundari. L'interès envers l'anglès s'emmarca dins d'aquestes identitats imaginades, i el seu aprenentatge és considerat pels estudiants com a una inversió en la seva pròpia persona.

Les característiques principals que configuren el disseny del GEP-DUA presentades al llarg de les seccions anteriors 3 i 4 es resumeixen en la Taula 4.

Taula 4. Característiques principals del disseny del GEP-DUA

Accés	<ul style="list-style-type: none"> - Accés diferenciat a través de la preinscripció a l'oficina PAU. - Nivell de llengua recomanat per a l'accés: B2.
Assignatures, objectius, continguts i capacitació professional	<ul style="list-style-type: none"> - És una modalitat de docència del programa original del GEP, amb les mateixes assignatures i els mateixos objectius i continguts acadèmics i professionalitzadors. - El professorat format en el GEP-DUA ha de desenvolupar totes les competències acadèmiques i professionals que els permetrà exercir la docència en primària en català. - El GEP-DUA declara aportar formació bàsica per exercir la docència en primària també en anglès.
Enfocament pedagògic en relació amb l'anglès	<ul style="list-style-type: none"> - L'anglès és llengua vehicular d'entre 64% i 81% dels ECTS cursats, segons opcions. - És un programa d'<i>internacionalització a casa</i> que aspira a preservar i cultivar els trets lingüístics i culturals autòctons. - Les assignatures de contingut adopten un enfocament ICLES, que afavoreix de manera integrada l'aprenentatge dels continguts i la millora de la competència comunicativa en anglès. - S'espera que els estudiants hagin desenvolupat a finals de 3r un nivell de competència comunicativa en anglès C1, segons els descriptors del MECR.
Enfocament professionalitzador en relació amb la didàctica de	<ul style="list-style-type: none"> - A 4rt curs, els estudiants GEP-DUA, sempre que compleixen els requisits acadèmics d'accés a cadascuna de les opcions, poden accedir a: <ul style="list-style-type: none"> o La Menció de LE-anglès o L'assignatura 'AICLE', impartida en anglès

l'anglès i l'AICLE	- Els estudiants també poden optar, si compleixen els requisits, a qualsevol altra Menció de les ofertes pel Grau: Educació Física, Música, etc., i combinar-la, o no, amb l'assignatura optativa en didàctica de l'AICLE.
Professorat	- Seleccionat pels Departaments i Unitats Docents segons criteris de competència comunicativa en anglès i, ocasionalment, formació en didàctica AICLE. - No s'exigeix cap tipus d'acreditació formal. - La docència en anglès compta amb una petita reducció horària per compensar el sobreesforç. - El professorat disposa de suport lingüístic per a la revisió de material docent i, en les tres primeres edicions, d'acompanyament pedagògic.

Resultats preliminars

La tasca d'innovació i recerca duta a terme dins del projecte Guideway ha donat com a primers resultats la producció de material docent adaptat lingüísticament i didàcticament a la docència en anglès per part de cada docent dins la seva assignatura. També a diferents tipus de materials generats col·laborativament com a components de l'estratègia Guideway. Tres d'aquets instruments són utilitzats com a suport a la docència ICLES dins del GEP-DUA i poden servir de font d'idees en futures experiències de graus amb un enfocament integrat: (i) la plantilla de planificació Guideway (Escobar Urmeneta [ed.], en curs), (ii) les rúbriques integrades d'auto- i coavaluació (v. Coral, en aquest monogràfic; Martínez-Ciprés, en aquest monogràfic; Martínez-Ciprés, en curs), i (iii) la *Guia d'usos lingüístics del GEP-DUA* (Escobar Urmeneta [coord.], en aquest monogràfic). Tanmateix, cal reconèixer que l'enfocament ICLES no és aplicat de forma generalitzat per la totalitat del professorat GEP-DUA actual, bé per desconeixement, bé per manca de formació específica en ICLES, bé per manca d'afiliació parcial o total amb els enfocaments integrats, bé per resistència al canvi en les formes habituals de fer classe.

La recerca Guideway també ha donat lloc a estudis empírics que aspiren a comprovar la verificació dels tres supòsits sobre els quals es va assentar el disseny del GEP-DUA. Així, l'estudi de Borràs-Comes, Rapesta Montmany, et al. (en aquest monogràfic) mostra millores significatives en la competència discursiva escrita dels aprenents al llarg de tres semestres que atribuïm a l'enfocament ICLES implementat en dues assignatures de primer i dues de segon curs del GEP-DUA (v. Escobar Urmeneta [ed.], en curs), la qual cosa confirma els guanys lingüístics (supòsit a) almenys parcialment. Queda pendent d'estudiar la millora en competències orals, escrites i en morfosintaxi al llarg de sis semestres.

Així mateix, l'anàlisi de dades empíriques oficials de la UAB sobre rendiment dels estudiants (supòsit b) confirmen que el rendiment dels estudiants en el grup estàndard i en la modalitat de docència en anglès és similar (Arnau, Escobar Urmeneta i Borràs-Comes, en avaluació; Borràs-Comes, Arnau, Flecha i Escobar Urmeneta, en aquest monogràfic).

Pel que fa a la competència comunicativa en català (supòsit c), es parteix d'una abundant recerca disponible que confirma que la L1 no es veu negativament afectada per programes en L2 quan la L1 té un ús social majoritari i consolidat en la comunitat de referència (p. ex., Arnau i Vila, 2013; Shapson, 1984; Swain, 2000). Tanmateix, en ser el català encara una llengua de minories i en procés de recuperació social, precisament mitjançant programes d'immersió lingüística, i l'anglès una llengua de poder demogràfic, econòmic, mediàtic, polític i militar considerablement superior, es va considerar

prioritari examinar si les competències en català dels estudiants GEP-DUA resultaven afectades d'alguna manera.

Per aquesta raó es va decidir dur a terme un estudi comparatiu entre estudiants de tercer curs (cohort 2012) dels estudiants GEP-DUA (N=50) i dels estudiants d'un dels grups que cursen la modalitat estàndard (N=55). La finalitat de l'estudi va ser determinar si la utilització de l'anglès com a llengua vehicular afectava el desenvolupament de la competència lingüística en català dels futurs mestres. A gener 2015 es va administrar un test estandaritzat consistent en una prova d'opció múltiple que avaluava lèxic i morfosintaxi, i una redacció, que avaluava competència escrita, administrat pel SdL-UAB. L'anàlisi comparativa entre GEP-Cat i GEP-DUA mostrava que els estudiants GEP-Cat obtenien uns resultats lleugerament superiors en la prova d'opció múltiple (66,91% vs. 66,53% de mitjanes), mentre que els estudiants del GEP-DUA (85,5%) superaven els del GEP-Cat (84%) en la prova de competència escrita. Tanmateix, amb les dades de què disposem no podem establir una doble comparació entre els nivells d'entrada i de sortida del programa i entre les dues modalitats, atès que: (a) hi ha una manca de dades sobre la competència lingüística en català dels estudiants a l'inici dels estudis, i (b) s'observa un major índex d'autoexclusió de la prova dels estudiants GEP-Cat (33%, vs. 18% del GEP-DUA) (Escobar Urmeneta i Cros, 2015). L'alt grau d'absentisme en el GEP-Cat, que podria ser indicatiu d'un menor grau d'afiliació amb el dispositiu de recollida de dades o d'autoconfiança per part dels estudiants en el seu nivell de català, resta vàlida als resultats de la comparació.

Per una altra banda, en l'estudi de Borràs-Comes, Arnau, et al. (en aquest monogràfic), pel que fa al rendiment dels estudiants en les assignatures *Llengües i currículum* i *Llengües i aprenentatges*, cursades en català tant pels estudiants GEP-Cat com GEP-DUA, es mostra que els estudiants GEP-DUA obtenen millors resultats que els estudiants GEP-Cat en totes dues assignatures, i en el cas de l'assignatura *Llengües i currículum*, la diferència a favor del GEP-DUA és estadísticament significativa. Cal precisar que la competència lingüística avançada en català és un objectiu explícit en totes dues assignatures i, conseqüentment, forma part dels criteris d'avaluació. Per tot això, es pot concloure, amb un cert nivell de confiança, que unes qualificacions millors en aquestes assignatures descarten nivells de competència lingüística en català inferiors de l'alumnat GEP-DUA. Potser, i amb tota prudència, es podria suggerir addicionalment que els resultats superiors en les assignatures de didàctica de la llengua impartides en català podrien ser indicadors de nivells de català lleugerament superiors.

En resum, dels dos estudis anteriors agafats en conjunt es pot concloure que els estudiants GEP-DUA de 3r curs no es mostren desavantatjats pel que fa a les seves competències en català en relació als estudiants del GEP-Cat. Tanmateix, amb les dades disponibles no podem descriure de quina manera el GEP-DUA afecta el desenvolupament del català dels estudiants que el cursen. Aquest objectiu, així com la continuïtat en l'avaluació de la millora dels estudiants en competència comunicativa en anglès, queden pendents per a estudis futurs.

Finalment, els resultats preliminars de l'estudi interpretatiu de Torras-Vila (2016) suggereixen que el grau internacionalitzat ofereix als estudiants nombroses oportunitats d'esdevenir, mitjançant l'anglès, participants legítims en comunitats de pràctica internacionals. Aquest influx resulta especialment apreciable en l'alumnat sense experiències internacionals prèvies, procedent de classes socials menys afavorides.

Per concloure

L'article ha presentat un conjunt de tensions i entrebancs observats en diferents fases de planificació i desplegament del GEP-DUA. Entre ells, la tensió global-local i la discussió sobre la preeminència de la formació en continguts culturals o continguts professionalitzadors. En aquest sentit, el camí seguit per Finlàndia mostra com les societats amb sistemes educatius més dinàmics busquen i troben formes de conciliar la preservació del patrimoni lingüístic i cultural amb una obertura al món que no només té efectes positius sobre el desenvolupament econòmic i tècnic del país sinó que actua com a pol de difusió de la pròpia llengua i cultura a través dels estudiants internacionals que atrauen els programes en anglès.

Per tal de donar una resposta viable a aquests reptes, sota els auspicis dels Departaments d'Economia i Coneixement i d'Ensenyament, la FCE-UAB va iniciar al 2012 l'aventura d'oferir un grau d'educació primària amb docència en anglès que ofereix formació per tal de «formar mestres amb capacitat per exercir la docència en català i en anglès».

Globalment, el procés de desplegament del GEP-DUA pot ser considerat un èxit col·lectiu de la institució, el professorat i l'alumnat. Alguns indicadors que avalen aquesta conclusió són: (1) la intensitat del programa; (2) el grau creixent d'acceptació de la proposta per part de l'alumnat; (3) l'efecte que el GEP-DUA mostra en la construcció de les seves identitats com a membres de la comunitat internacional; (4) l'alt grau d'implicació pedagògica del professorat, pertanyent a vuit departaments diferents, en un context en què la qualitat de la docència és obviada en el sistema d'avaluació del personal docent i investigador (PDI) que condueix a acreditacions; (5) la implicació del professorat no només en la docència innovadora sinó també en la difusió entre la comunicat educativa de les diferents experiències; (6) la generositat dels grups de recerca a l'hora de posar-se a disposició d'un projecte d'investigació transversal, sovint allunyat de les línies de recerca que li són pròpies, i (7) finalment, els resultats preliminars obtinguts en relació als tres indicadors avaluats empíricament: el desenvolupament de l'anglès acadèmic, els resultats acadèmics i la competència comunicativa en català.

Tanmateix, el disseny del GEP-DUA revela carències potencials. En primer lloc, cal mencionar la manca d'un procediment estandarditzat d'assignació de la docència en els graus DUA, un problema observat arreu l'estat (Bazo, Centella, Dafouz, Fernández, González i Pavón, 2016). Sembla urgent desenvolupar protocols de selecció del professorat per posar a disposició dels departaments que puguin garantir una docència ICLES d'excel·lència. En aquest respecte, la competència lingüística avançada en anglès (C1) del professorat és una condició necessària, però no suficient, per promoure aprenentatges integrats de contingut i llengua estrangera. És, a més, imprescindible una formació didàctica específica que doti el docent universitari d'estratègies que contribueixin a la integració de llengua i contingut, i un elevat grau de competència interactiva acadèmica (Walsh, 2006) per conduir classes de format interactiu en una L2. Algunes universitats espanyoles han iniciat ja un camí en aquest sentit sense esperar una regulació estatal, tot i situant el C1 del MEQR i la formació didàctica en ICLES com a requisits per a l'acreditació (v. UAM, 2015). En qualsevol cas, els criteris d'assignació del professorat a la docència DUA no han de passar exclusivament per les acreditacions lingüístiques homologades i els cursets. També caldrà explorar altres opcions mitjançant el desenvolupament

pament de criteris objectivables i instruments d'avaluació de la competència lingüística general i específica, la competència interactiva acadèmica, i la didàctica en ICLES.

Les carències en formació en didàctica ICLES del professorat GEP-DUA i/o l'afiliació incompleta als seus postulats (i.e., inclusió d'objectius i criteris d'avaluació sobre l'ús de la llengua) fa recaure una part desproporcionadament alta de la responsabilitat de l'avaluació dels nivells B2 i C1 dels estudiants en només dues assignatures. Urgeix, així, la incorporació de formes alternatives d'acreditació de la competència lingüística adquirida. Alhora, per exercir la docència en anglès a l'educació primària es precisa una formació didàctica específica en AICLE, un contingut que en aquest moment no forma part de manera oficial de les assignatures troncal i obligatòries. Com omplir aquesta llacuna també hauria de ser objecte de reflexió prioritària al GEP-DUA (v. Escobar Urmeneta i Sánchez-Sola, en aquest monogràfic).

La figura del docent del segle XXI que millor pot servir a la comunitat local és el que des de les pròpies arrels ajuda els seus estudiants a formar part d'una societat cosmopolita. La realitat progressa més ràpidament que els canvis normatius i es fa palès que el sistema, en el seu conjunt, està darrere d'aquesta realitat, en un procés de reconsiderar el paper que les competències relacionades amb la llengua estrangera exerceixen a l'escola i en la formació de mestres. De la mateixa manera que ha succeït amb les Tecnologies de l'Aprenentatge i la Comunicació (TAC), l'anglès ha deixat de ser una competència per a especialistes per passar a ser una competència bàsica de qualsevol docent i la competència per a ensenyar en anglès està en procés d'arribar a ser-ho. La responsabilitat institucional dicta que, mentre els canvis normatius arriben, és necessari aconseguir punts de trobada o solucions de compromís encaminades a l'acció formadora que permetin avançar en els nous reptes. Confiam que el debat encetat propiciï un terreny favorable a la discussió aprofundida que redundi en l'emergència de pràctiques de millorades en la formació de docents multilingües i multicompetents.

Agraïments

Aquest estudi ha rebut el suport del projecte de recerca «Guideway: Recerca sobre el Grau d'Educació Primària en anglès. Guiatge per a l'aprenentatge integrat de continguts acadèmics i desenvolupament de la competència discursiva» (2014 ARMIF 00009) i del «Grup de recerca 'Llengua i educació' (LED)» (2014 SGR 01190), tots dos finançats per l'AGAUR–Generalitat de Catalunya.

Referències

- Alcón, E. (2007) «Linguistic unity and cultural diversity in Europe: implications for research on English language and learning», a Alcón, E.; Safont, P. [eds.] *Intercultural language use and language learning*. Dordrecht, Springer, p. 23–39.
- Arbonés Solà, C.; Civera López, I. (2013) «La formació inicial del professorat d'AICLE: eines per a la pràctica reflexiva». *Temps d'Educació*, 45 [número monogràfic «L'aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera (AICLE) a Catalunya. Estudis i experiències»], p. 79–95.
- Arnau, L.; Escobar Urmeneta, C.; Borràs-Comes, J. (en avaluació) «Integrating Content and Language in Higher Education (ICLHE) and learners' achievement in tertiary education: The case of the Bachelor's Degree in Primary Education at UAB».

- Arnau, J.; Vila, F.X. (2013) «Language-In-Education Policies in the Catalan Language Area», a Arnau, J. [ed.] *Reviving Catalan at School: Challenges and Instructional Approaches*. Bristol / Barcelona, Multilingual Matters / Institut d'Estudis Catalans, p. 1–28.
- Bazo, P.; Centella, A.; Dafouz, E.; Fernández, A.; González, D.; Pavón, V. (2016) «Documento Marco para la Internacionalización Lingüística de las Universidades Españolas». Grupo de Trabajo de Política Lingüística. CRUE-IC.
- Bernat Montesinos, A. (1982) «Bases para un curriculum de formación de profesores de EGB». *Revista de Educación*, 269, p. 17–41.
- Borràs-Comes, J.; Arnau, L.; Flecha, A.; Escobar Urmeneta, C. (en aquest monogràfic) «L'ICLES i el rendiment acadèmic dels aprenents a l'educació terciària: El cas del Grau d'Educació Primària de la UAB». *Temps d'Educació* (Número monogràfic «Formem mestres trilingües per a una societat cosmopolita: El projecte Guideway»).
- Borràs-Comes, J.; Rapesta Montmany, B.; Jiménez Galán, R.; Escobar Urmeneta, C. (en aquest monogràfic) «El desenvolupament de la competència discursiva en llengua estrangera en un entorn ICLES: L'efectivitat de l'estratègia Guideway». *Temps d'Educació* (Número monogràfic «Formem mestres trilingües per a una societat cosmopolita: El projecte Guideway»).
- Bullock, A. [ed.] (1975) *'The Bullock Report' A language for life. Report of the Committee of Enquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science*. Londres, Her Majesty's Stationery Office.
- Coleman, J. (2013) «English-medium teaching in European higher education». *Language Teaching*, 39 (1), p. 1–14.
- Collentine, J.; Freed, B. (2004) «Learning context and its effects on second language acquisition». *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (2), p. 153–171.
- Consell d'Europa (2001/2003) *Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- Coral, J. (en aquest monogràfic) «Els reptes de la didàctica de l'educació física al grau de primària en anglès: L'aprenentatge de continguts i el desenvolupament de la competència discursiva en llengua estrangera». *Temps d'Educació* (Número monogràfic «Formem mestres trilingües per a una societat cosmopolita: El projecte Guideway»).
- Costa, F. (2012) «Focus on Form in ICLHE lecturers in Italy. Evidence from English-medium Science Lectures by Native Speakers of Italian». *AILA Review*, 25, p. 30–47.
- Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D. (2010) *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003) *English as a global language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2011) «Content and Language Integrated Learning: From practice to principles». *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, p. 182–204.
- DeKeyser, R. (2014) «Research on language development during study abroad: methodological considerations and future perspectives», a Pérez-Vidal, C. [ed.] *Second language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins.
- Escobar Urmeneta, C. (2016) «Aprendizaje integrado de contenidos y lengua», a Nussbaum, L.; Masats, D. [eds.] *Didáctica de las lenguas extranjeras en la ESO*. Madrid, Síntesis.

- Escobar Urmeneta, C. [ed.] (en curs) *Integrating Content and Language in Higher Education (ICLHE) in action: foundations, pedagogical implications and commented application examples*. Servei de Publicacions de la UAB.
- Escobar Urmeneta, C. [coord.] (en aquest monogràfic) «Manual d'usos lingüístics per a Graus universitaris amb docència en anglès». *Temps d'Educació* (Número monogràfic «Formem mestres trilingües per a una societat cosmopolita: El projecte Guideway»).
- Escobar Urmeneta, C.; Cros, A. (2015) «Estudi comparatiu de competència lingüística en català entre estudiants del Grau d'educació primària, modalitat docència en anglès i el Grau d'educació primària, modalitat estàndard». Informe intern. FCE UAB.
- Escobar Urmeneta, C.; Evnitskaya, N. (2014) «'Do you know Actimel?' The Adaptive Nature of Dialogic Teacher-led Discussions in the CLIL Science classroom: a Case Study». *Language Learning Journal*, 42 (2), p. 165–180.
- Escobar Urmeneta, C.; Sánchez-Sola, A. (en aquest monogràfic) «Internacionalització en el Grau d'Educació Primària – Docència Universitària en Anglès: Mirades crítiques dels estudiants i del professorat». *Temps d'Educació* (Número monogràfic «Formem mestres trilingües per a una societat cosmopolita: El projecte Guideway»).
- Escobar Urmeneta, C.; Walsh, S. (2017) «Classroom interactional competence in content and language integrated learning», a Llinares, A.; Morton, T. [eds.] *Applied Linguistics Perspectives on CLIL*. Amsterdam, John Benjamins.
- Figueras, S.; Flores, C. (2013) «El repte de l'AICLE a l'educació universitària: una oportunitat d'internacionalització i de revisió metodològica». *Temps d'Educació*, 45 (número monogràfic «L'aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera (AICLE) a Catalunya. Estudis i experiències»), p. 97–114.
- Fortanet-Gómez, I. (2013) *CLIL in Higher Education. Towards a Multilingual Language Policy*. Bristol, Multilingual Matters.
- Generalitat de Catalunya (2009) «Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació». – (DOGC núm. 5422, de 16.7.2009, p. 56.589).
- Genesee, F.; Lindholm-Leary, K. (2013) «Two case studies of content-based language education». *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1 (1), p. 3–33.
- Gimeno Sacristan, J. (1982) «La formación del profesorado en la universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de E.G.B. *Revista de Educación*, 269, p. 77–99.
- Hall, J. (2000) *Initial Teacher Education: Specialists and Generalists*. Scottish Council for Research in Education.
- Hicks, D. (2008) «Ways of Seeing: The origins of global education in the UK». *UK ITE Inaugural Conference for Sustainable Development/Global Citizenship*. Londres (July, 2008).
- Lasagabaster, D.; Ruiz de Zarobe, Y. (2010) «Conclusions», a Lasagabaster, D.; Ruiz de Zarobe, Y. [eds.] *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.
- Lehikoinen, A. (2004) «Foreign-language-medium education as national strategy», a Wilkinson, R. [ed.] *Integrating Content and Language. Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education; Proceedings of the ICL Conference (October 23–25, 2003)*. Maastricht, Universitaire Pers Maastricht.

- Lyster, R. (2007) *Learning and Teaching Languages through Content. A counterbalanced approach*. Amsterdam, John Benjamins.
- Martínez-Ciprés, H. (2016) «La interacción como herramienta para mejorar la producción escrita: un estudio de caso». *E-AESLA*, 2, p. 85–94.
- Martínez-Ciprés, H. (en aquest monogràfic) «La millora de la competència discursiva: Dificultats i oportunitats per elaborar i implementar una rúbrica de coavaluació». *Temps d'Educació* (Número monogràfic «Formem mestres trilingües per a una societat cosmopolita: El projecte Guideway»).
- Martínez-Ciprés, H. (en curs) *The Assessment Rubric as a Learning Tool to Improve Written Production in ICLHE Contexts*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona (tesi doctoral en curs).
- Mohan, B. (1984) *Language and Content*. Reading (MA), Addison-Wesley.
- Moore, E. (2011) *Plurilingual interaction at a Catalan university doing internationalisation: Context and learning*. Tesi Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Nilsson, B. (1999) «Internationalisation at home: Theory and praxis». *EAIE Forum* 12 (Spring).
- Pérez-Vidal, C. [ed.] (2014) *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*. Amsterdam / Filadèlfia, John Benjamins.
- Pérez-Vidal, C. (2015) «Languages for all in education: CLIL and ICLHE at the crossroads of multilingualism, mobility and internationalisation». Dins M. Juan-Garau i J. Salazar-Noguera [eds.] *Content-based language learning in multilingual educational environments*. Switzerland, Springer, p. 31–51.
- Pérez-Vidal, C.; Lorenzo, N.; Trenchs, M. (2016) «Les llengües en l'educació: el plurilingüisme i la internacionalització», a Vilalta, J.M. [ed.] *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*. Barcelona, Fundació J. Bofill.
- Robinson, K. (2011) «Changing Education Paradigms». Disponible a: <https://www.youtube.com/watch?v=1St0tJVGCW8>. Data de consulta: 20/12/2015.
- Serrano Sánchez, J.A.; Lera Navarro, A.; Contreras Jordán, O. (2007) «Maestros generalistas vs especialistas. Claves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria». *Revista de Educación*, 344, p. 533–555.
- Shapson, S. (1984) «Bilingual and Multicultural Education in Canada», a Shapson, S.; D'Oyley, V. [eds.] *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*. Bristol, Multilingual Matters, p. 1–16.
- Smit, U.; Dafouz, E. (2012) «Integrating Content and Language in Higher Education: An introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe», a Smit, U.; Dafouz, E. [eds.] *Integrating Content and Language in Higher Education. Gaining Insights into English-Medium Instruction at European Universities*. AILA 25. Amsterdam, John Benjamins.
- Swain, M. (2000) «French Immersion Research in Canada: Recent Contributions to SLA and Applied Linguistics». *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, p. 199–212.
- Torras-Vila, B.; Evnitskaya, N. (en aquest monogràfic) «Estudiar educació primària en anglès: Factors sociolingüístics influents en l'elecció del grau per part dels futurs mestres». *Temps d'Educació* (Número monogràfic «Formem mestres trilingües per a una societat cosmopolita: El projecte Guideway»).
- Torras-Vila, B. (2016) *The role of student-teachers' imagined identities in their investments in English in an 'Integrating Content and Language in Higher Education' (ICLHE)*

- Catalan pre-service teacher-education context*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona (tesi doctoral).
- Universidad Autónoma de Madrid (2015) «Plan de formación y acreditación para la docencia en inglés en la UAM». Document intern.
- Unterberger, B.; Wilhelmer, N. (2011) «English-medium education in economics and business studies: capturing the status quo at Austrian universities». *International Journal of Applied Linguistics*, 161, p. 90–110.
- Vallbona, A.; Khan, S.; Keim, L.; Pynyana, À.; Raluy, À. (2016) «The effect of CLIL on the development of English oral proficiency: the case of a double degree teacher training programme». Comunicació presentada a la *34th International AESLA conference* (Alacant, 15 abril 2016).
- Walsh, S. (2006) *Investigating Classroom Discourse*. Londres, Routledge.
- Wilkinson, R. [ed.] (2004) *Integrating Content and Language. Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education; Proceedings of the ICL Conference* (23-25 d'octubre de 2003). Maastricht, Universitaire Pers Maastricht.

Formación inicial del profesorado de Educación Primaria e internacionalización en casa: Diseño y resultados preliminares del despliegue del Grado de Educación Primaria – Docencia Universitaria en Inglés (GEP-DUA)

Resumen: El enfoque (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua) en la educación primaria exige profesionales formados para actuar como docentes en este tipo de contextos. Sensible a esta cuestión, la UAB puso en marcha en el 2012 un programa piloto de internacionalización en casa denominado «Grado de Educación Primaria–Docencia en Inglés» (GEP-DUI), en el cual un 65-80% de los créditos se cursa en inglés y que cuenta con un sistema de acceso propio. El artículo sitúa el programa piloto en el contexto catalán y europeo de internacionalización de la educación superior, analiza el proceso de toma de decisiones que confluyeron en las etapas de génesis y diseño del GEP-DUI, y presenta un resumen de las conclusiones preliminares de los estudios realizados sobre el GEP-DUI.

Palabras clave: Integración de Contenidos y Lengua en la Educación Superior (ICLES), Docencia Universitaria en Inglés (DUI), Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE), Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), formación del profesorado, internacionalización en casa, lengua extranjera, lengua vehicular

La formation initiale des professeurs d'Enseignement primaire et internationalisation à domicile : conception et résultats préliminaires du déploiement du Grade d'Enseignement primaire – Cours universitaires en anglais (GEP-DUA)

Résumé: Pour mettre en œuvre une approche EMILE (Enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère) dans l'enseignement primaire, les professionnels doivent être formés au préalable pour pouvoir enseigner dans ce type de contextes. Sensible à cette question, l'UAB a mis en place en 2012 un programme pilote d'internationalisation à domicile, désigné sous le nom de « Grade d'Enseignement primaire – Cours universitaires en anglais » (GEP-DUA), dont 65 à 80 % des matières sont dispensées en anglais et qui a son propre système d'accès. L'article situe le programme pilote dans le contexte catalan et européen d'internationalisation de l'enseignement supérieur, puis analyse le processus de prise de décision ayant abouti aux étapes de création et de conception du GEP-DUA. Et enfin, il présente un résumé des conclusions préliminaires des études réalisées sur le GEP-DUA.

Mots clés: Enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère, EMILE, ICLES, AICLE, cours universitaires en anglais, DUA, Espace européen de l'enseignement supérieur, EEES, formation des enseignants, internationalisation à domicile, langue étrangère, langue véhiculaire

Initial Teacher Education for Teachers of Primary Education and Internationalization at Home: Design and Preliminary Results from the Rollout of the Bachelor's Degree in Primary Education – University Teaching in English (GEP-DUA)

Abstract: The CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach in primary education calls for professionals trained to perform as teachers in contexts of this sort. Recognizing the importance of this issue, the UAB launched a pilot programme on internationalization at home in 2012. Called the "Bachelor's Degree in Primary Education – University Teaching in English (GEP-DUA)", it required 65-80% of its credits in English and had its own admission system. This paper situates the pilot programme in the Catalan and European context of internationalization in higher education, analyses the decision-making process in the creation and design stages of the GEP-DUA, and presents a summary of the preliminary conclusions drawn from studies conducted on the GEP-DUA.

Keywords: Integrating Content and Language in Higher Education (ICLHE), University Teaching in English (UTE), Content and Language Integrated Learning (CLIL), European Higher Education Area (EHEA), teacher education, internationalization at home, foreign language, language of instruction