

Internacionalització en el Grau d'Educació Primària – Docència Universitària en Anglès: Mirades crítiques dels estudiants i del professorat

Cristina Escobar Urmeneta*
Antonio Sánchez-Sola**

Resum

L'inici de l'itinerari «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 UAB, i la seva entrada en funcionament, un èxit —avalat, entre d'altres indicadors, per la bona acceptació dels estudiants. Tanmateix, el seu desplegament no ha estat exempt de tensions i reptes que s'han abordat amb un enfocament exploratori que ha mirat de trobar solucions viables sobre el terreny. En aquest treball es reflexiona de manera crítica sobre els tres primers cursos de desplegament del GEP-DUA a partir de les mirades dels estudiants i del professorat. L'article conclou amb un resum de les temàtiques centrals i la seva projecció de futur.

Paraules clau

Integració de Continguts i Llengua a l'Educació Superior (ICLES), Docència Universitària en Anglès (DUA), Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), Anglès 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'oferta de docència universitàries en anglès o DUA (en anglès EMI, de *English Medium Instruction*) ha rebut des de la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) un impuls extraordinari arreu d'Europa com a conseqüència de les polítiques d'internacionalització dels estudis universitaris. Les universitats catalanes, sota els auspicis dels Departaments d'Economia i Coneixement i d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, han contribuït de manera decisiva a aquesta política, dissenyant i oferint titulacions de grau i postgrau en què l'anglès esdevé llengua vehicular d'un gran nombre d'assignatures. La Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) s'ha adherit de bon grat a aquesta política internacionalitzadora posant a l'abast dels estudiants de grau titulacions que es poden cursar en modalitat estàndard o en modalitat DUA. El «Grau

(*) Cristina Escobar Urmeneta és doctora en Ciències de l'Educació (UAB), especialitzada en Aprenentatge 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

(**) Antonio Sánchez Sola és catedràtic d'ensenyament secundari i doctor en Filologia Anglesa per la UAB. La seva recerca ha girat principalment al voltant de la utilització de les eines de la informació i de la comunicació en el aula de llengua, i és expert en la utilització de questionaris oberts i entrevistes per a l'avaluació de programes educatius. Actualment és membre del grup de recerca Llengua i Educació (LED). Adreça electrònica: asanchez@xtec.cat

d'Educació Primària – Docència Universitària en Anglès» (GEP-DUA), dissenyat i ofert per la Facultat de Ciències de l'Educació (FCE) des de 2012, és un bon exemple d'implementació d'aquestes polítiques. Algunes de les característiques definitòries del GEP-DUA són les següents:

- El GEP-DUA es va posar en funcionament al setembre de 2012 com a modalitat paral·lela al Grau d'educació primària (GEP) estàndard, 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 GEP-DUA compta amb una via d'accés diferenciada de la modalitat estàndard del GEP.
- L'anglès és llengua vehicular d'entre 65% i el 80% dels ECTS cursats, segons opcions.
- En accedir al GEP-DUA, el 80% dels estudiants demostren competències en anglès de nivell B1 o superior.
- El GEP-DUA adopta un enfocament Integració de Continguts i Llengua a l'Educació Superior (ICLES) en les assignatures de contingut.

És precís assenyalar també que el procés de desplegament ha estat monitoritzat de forma continuada mitjançant la recollida de dades quantitatives i qualitatives proporcionades per l'alumnat i professorat (v. Taula 1).

Taula 1. Dades i informants

Fonts de dades i instruments	Estudiants	Professorat
Qüestionaris preguntes tancades	X	
Qüestionaris preguntes resposta oberta	X	
Entrevistes personals	X	
Grups de discussió	X	X
Reunions formals (equip docent, delegats, etc.).	X	X
Dades documentals (actes, treballs dels estudiants, etc.)	X	X
Video-gravacions de classes i seqüències de classes	X	X
Notes de camp sobre converses informals, etc.	X	X

L'estudi pren aquest conjunt de dades com a punt de partida i té com a objectiu presentar i examinar críticament una relació de temes directament vinculats amb la docència en anglès en el «Grau d'Educació Primària – Docència Universitària en Anglès» (GEP-DUA) que han estat objecte de l'atenció sostinguda per part dels estudiants i del professorat entre setembre de 2012 (iniciació del programa) i juny de 2015 amb la finalitat d'identificar àrees de millora de cara al futur proper.

Un cop processades els diferents tipus de dades (tabulació d'enquestes; transcripció de dades conversacionals) i organitzat el corpus, es va dur a terme un procés d'anàlisi interpretativa, holística i recursiva consistent en la identificació de regularitats, la reducció d'informació, el contrast entre diferents fonts, i la validació de les interpretacions

provisionals per part de participants en la experiència (v., per exemple, Cohen, Manion i Morrison, 2007; Guba i Lincoln, 1989; Punch, 2009). Aquest procés ha conduït a la identificació d'un conjunt de temàtiques etiquetades com a rellevants pels participants: estudiants i professorat.

Els resultats d'aquesta anàlisi es presenten organitzat en dos grans blocs: la mirada dels estudiants i la mirada del professorat. L'article conclou amb un conjunt de recomanacions o propostes de millora aplicables inicialment a futures edicions del GEP-DUA, però també a altres titulacions DUA.

Resultats 1: La mirada dels estudiants

Durant els tres primers anys de desplegament del GEP-DUA s'han recollit dades de tipus quantitatiu, etnogràfic, conversacional i documentals mitjançant notes de camp, qüestionaris (v. Escobar Urmeneta, 2013), entrevistes personals, grups de discussió i actes o resums de les reunions amb delegades i tutores. L'anàlisi de les dades ha donat lloc a tres estudis que exploren el grau de satisfacció dels estudiants dins de l'àmbit de tres assignatures específiques (Agud i Ion, en aquest monogràfic; Coral, en aquest monogràfic). L'anàlisi que es presenta a continuació complementa aquests estudis aportant una visió global dels temes que els estudiants fan rellevants al llarg dels tres primers anys del grau. Així, la Taula 2 presenta les qüestions que han anat emergint cronològicament segons el desplegament del GEP-DUA, per després passar a discutir-les agrupades per línies temàtiques.

Taula 2. Temàtiques que els estudiants fan rellevants entre 2012 i 2015

Any 1	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Profund desacord amb tot tipus de pràctiques trans-lingüístiques a l'aula per part del professorat, com ara, la utilització de PowerPoint PPT en què ocasionalment apareixen textos o terminologia en català o castellà; els errors lingüístics en els PPT; el fet que un docent no recordi un terme en anglès i comparteixi el dubte amb la classe; o que imparteixi una part de la classe en català; o que les visites guiades a centres culturals o educatius es facin en català. 1.2. El discurs dominant entre els estudiants és que el nivell d'anglès del professorat no està a l'alçada de les seves expectatives i reclamen professorat nadiu o especialistes en filologia anglesa. 1.3. Una minoria significativa de l'alumnat rebutja aquest discurs dominant del grup-classe en què l'anglès és l'objecte central d'anàlisi, i assevera amb fermesa que la finalitat que els ha portat al GEP-DUA és aprendre a ser mestre. Aquesta posició minoritària durant el primer curs és escoltada amb atenció per part de companys que s'han manifestat d'una altra manera. 1.4. El fet que les majories de tutories personalitzades es realitzin en català és ben rebut i positivament avaluat per tot el grup. 1.5. Valoració positiva de les activitats innovadores proposades pel professorat que impliquen l'ús autèntic de l'anglès, sovint per traspasar els murs de l'aula universitària. 1.6. Bona consideració de les lectures proposades, malgrat la dificultat afegida que suposa la comprensió aprofundida de textos acadèmics originals en anglès. 1.7. Incomprensió davant de tasques conduents a la millora de l'anglès acadèmic si no entren en el còmput de la qualificació final de l'assignatura. Per exemple, de revisió de textos o treballs acadèmics. 1.8. Reclamació d'una via d'accés preferent a la menció d'anglès.
Any 2	<ol style="list-style-type: none"> 2.1. Valoració positiva del nivell de llengua de la majoria del professorat. Les reclamacions sobre l'ús de l'anglès per part del professorat queden restringides a un nombre molt reduït de professors, i a determinades pràctiques, com ara la presentació oral del contingut dels PPT, amb modestes explicacions complementàries; restricció de l'ús de l'anglès a la primera part de la sessió i continuació de la mateixa en català; ús de PPT poc acurats des del punt de vista lingüístic. 2.2. Reclamació d'una ruta de capacitació lingüística definida dins del GEP-DUA que inclogui

	acreditacions oficials segons el MECR.
	2.3. Reclamació de continguts internacionals en assignatures de fort component cultural.
	2.4. Bona acollida de les assignatures de didàctica específica que incorporen la inclusió de principis metodològics AICLE bàsics, i sol·licitud de més formació en AICLE en altres didàctiques específiques.
	2.5. Reclamació d'escoles de pràctiques amb projectes AICLE ben implantats.
Any 3	3.1. Preguntes sobre el sistema d'acreditació lingüística del professorat universitari que imparteix DUA. Aquestes preguntes són indicatives d'un cert grau d'insatisfacció amb el nivell de competència lingüística d'una minoria de professors.
	3.2. Reclamació que el sistema oficial d'enquestes d'avaluació del professorat de la UAB inclogui un ítem sobre la qualitat de la docència en anglès.
	3.3. Reclamació d'una rebaixa en el nivell d'exigència en competència lingüística en català per a si mateixos sota l'argument que és excessiu i, per tant, injust exigir-los un nivell avançat tant en anglès com en català.
	3.4. Valoració global positiva dels aprenentatges fets en el GEP-DUA.
	3.5. Interès en els ajuts Erasmus+ estudis, d'Erasmus+ pràctiques i de programa propi de pràctiques UAB per dur a terme estades internacionals a 4rt curs molt superior a l'apreciat en cursos anteriors i en els grups estàndard.

Com es pot veure a la Taula 2, la temàtica més repetida al llarg dels tres primers anys acadèmics d'implantació del GEP-DUA és l'ús de l'anglès per part del professorat. Malgrat les informacions donades en la setmana d'acollida sobre el perfil lingüístic del professorat de les àrees de contingut (v. Figura 1), l'alumnat arriba a reclamar professorat nadiu per impartir les classes. En alguns casos les queixes no escapen d'un cert nivell de contradicció, com ara la formulada per un estudiant de 1r curs: «The english language of the professors is not very well».

Figura 1. Informació sobre el perfil docent presentada als estudiants en la setmana d'acollida

<p>Perfil Professorat GEP-DUA</p> <ul style="list-style-type: none"> • No és professorat nadiu, ni expert en l'ensenyament de l'anglès <ul style="list-style-type: none"> – Professorat expert en la seva matèria. • Sociologia, geografia, art, pedagogia, matemàtiques, música, etc. • Amb un anglès eficient. • Fan un esforç extra per respondre a una demanda social. • Es reuneixen periòdicament per a discutir formes de millorar la qualitat de la docència.

Amb el curs del temps s'observa una clara transformació en la ideologia lingüística dels estudiants, des de posicions d'una certa intransigència a primer curs, a posicions més elaborades, que desplacen l'exigència d'experts en anglès i manifesten preocupació per l'eficàcia en la docència de la matèria de continguts, tenint en compte l'ús que es fa de la llengua. Un exemple és la demanda d'ítems específics centrats en la docència en anglès en els qüestionaris institucionals d'avaluació del professorat. Dues raons poden explicar aquesta evolució: d'una banda, segons cursen matèries d'alt contingut professionalitzador es produeix una orientació progressiva, i segurament inadvertida pels propis estudiants, cap a la finalitat prioritària del grau: esdevenir bons mestres. Una segona raó, que explicaria parcialment l'evolució d'aquesta mirada, és l'acció tutorial,

encaminada a fer visibles algunes de les contradiccions que comporta la manca de tolerància lingüística dins d'un context ICLES. En qualsevol cas, les demandes dels estudiants referides a la necessitat de garantir un nivell avançat d'anglès per part de tot el professorat GEP-DUA han persistit.

La introducció de didàctica AICLE dins de les assignatures de didàctica específica és el segon tema que més es repeteix a partir del segon curs. Per una banda, aquesta formació específica és molt ben rebuda quan es produeix. Per l'altra, ha sigut, i encara és, una demanda continuada per part dels estudiants. La perspectiva d'una assignatura optativa a 4rt curs és vista com a llunyana, insuficient i potencialment incompatible amb cursar una menció diferent a la Menció de llengua anglesa.

Els estudiants mostren també un cert grau de desafecció per les tasques que no porten atribuït un valor acadèmic en forma de qualificació (Martínez-Ciprés, en curs). Les regles del joc del món acadèmic en forma de percentatges atorgats a les diferents «evidències d'aprenentatge» en les guies docents, destinades a garantir la transparència en l'avaluació, poden tenir l'efecte contraproductiu de dificultar la introducció de bones pràctiques amb un doble focus pedagògic: contingut i llengua, pròpies del context ICLES.

Altres demandes fetes pels estudiants són una ruta de capacitació lingüística en anglès —amb la corresponent acreditació—, l'accés preferent a la menció d'anglès, la reivindicació d'una certa laxitud en el nivell d'exigència en català pels estudiants GEP-DUA, o la sol·licitud d'escoles de pràctiques amb programes AICLE intensius i consolidats. Aquestes demandes denoten aspiracions desajustades a les regles de funcionament de les institucions i a la realitat de les escoles catalanes.

A part de tot això, des de primer curs, els estudiants mostren consciència del valor de les lectures i de moltes de les activitats d'aprenentatge que duen a terme. També, del seu progrés i del seu aprenentatge. Finalment, l'interès en els programes Erasmus+ estudis, d'Erasmus+ pràctiques i de programa propi de pràctiques s'ha traduït en una demanda massiva d'ajuts per dur a terme estades internacionals a 4rt curs, significativament superior a la de cursos anteriors i a la d'altres grups GEP.

Resultats 2: La mirada del professorat

En les següents subseccions abordem selectivament aquelles preocupacions expressades pel professorat que fan referència a la docència en anglès reconstruïdes a partir de les notes de camp, resums de les reunions periòdiques de l'equip docent i documents generats pel professorat. Centrem l'anàlisi en quatre temàtiques principals: (1) llengua del docent, (2) suport a l'aprenent, (3) llengua i avaluació acadèmica i (4) guies docents. Quan ha estat possible, les temàtiques fetes rellevants pel professorat s'han posat en relació amb pràctiques observades en aules on el docent ha facilitat l'accés d'observadors externs i/o la vídeo-gravació de classes.

Atenció a la llengua del docent

La major part de les inquietuds manifestades pel professorat GEP-DUA durant el seu primer any de docència en la titulació gira en torn a qüestions lingüístiques, i en la seva formulació es detecta una clara evolució des de posicions centrades quasi exclusivament en l'anglès del propi docent, cap a la focalització sobre el discurs dels estudiants.

A continuació es presenten, a través d'una breu narrativa, els estadis d'aquesta evolució, posant en relació les verbalitzacions del professorat i les pràctiques observades a les aules.

En els estadis preparatoris, anteriors a l'inici de les classes, una part important del professorat mostrava una gran preocupació per la necessitat d'elaborar material docent en anglès adient als objectius de la seva assignatura: PPT, apunts, tasques d'aprenentatge i avaluació, lectures, vídeos, etc. En aquest moment, a l'hora de la planificació es detectava una gran dependència del professorat amb respecte a la planificació de l'assignatura tal com s'ha impartit en català en edicions anteriors, per la qual cosa l'estratègia que emergia com a preferida per una majoria de docents era la traducció literal a l'anglès dels documents (principalment els PPT) que fins a aquell moment havia fet servir.

Un cop començades les classes, emergien les dificultats derivades dels reptes de la gestió de la interacció en anglès/LE en sessions de gran grup i de llarga durada. En aquest moment alguns docents verbalitzaven que el repte d'impartir una assignatura sencera en anglès era superior al que havien calibrat inicialment i que necessitaven millorar la seva competència comunicativa general en anglès. Aquesta constatació venia referendada per la inscripció de la majoria de docents als cursos de *English for Teaching Purposes* del Servei de Llengües (SdL) de la UAB, a cursos privats, per estades lingüístiques a països de parla anglesa.

Tanmateix, des dels inicis es fa palès que un nivell avançat d'anglès no assegura el dinamisme que el professorat expert imprimeix a les seves classes en L1. Il·lustrem aquesta percepció de fragilitat amb una anècdota representativa: «Sóc molt bo explicant acudits en castellà quan la situació ho requereix. En anglès no sé com col·locar l'acudit, i els acudits quan els explico en anglès no tenen cap gràcia». L'anècdota és valuosa per dues raons. Per una banda, posa l'accent en les dificultats que el professor percep per fer el seu discurs amè als estudiants i en la ineficàcia de la mera transposició d'estratègies de la L1 a la L2. Per l'altra, en aquest punt del seu desenvolupament professional, el docent sembla no ser conscient que l'ús d'una L2 com a llengua vehicular a l'aula fa imprescindible la reducció dràstica d'explicacions monologades i el desplegament per part del professor d'estratègies sofisticades de gestió de la interacció a l'aula conduents a fomentar la participació de l'alumnat en la co-construcció d'explicacions dialogades.

L'anècdota de l'acudit explicada anteriorment també il·lustra una altra discussió freqüent sobre si l'enfocament de la docència ha de ser monolingüe entès com a que l'única llengua de comunicació permesa entre professorat i alumnat a l'aula és l'anglès, o si bé altres llengües tenen un lloc a l'aula, i, en aquest cas, quin ha de ser aquest lloc.

La posició que podem etiquetar com a *suport a la interacció monolingüe* ha estat defensada discursivament i practicada tant per professorat amb competències avançades en anglès, com per professorat que ha trobat entrebancs a l'hora, per exemple, de re-explicar un concepte. Així, tenim documentat un cas en què, davant d'una demanda d'aclariment, el docent opta per la repetició quasi-literal de l'explicació, i la lectura en veu alta del PPT per tal d'evitar un canvi a la L1. D'altra banda, la posició de *suport a la interacció plurilingüe* ha estat reivindicada discursivament per docents que (a) argumenten que les dificultats d'un docent universitari expert en la seva matèria per construir un

discurs extens i coherent en anglès no haurien de ser un impediment per impartir docència en aquesta llengua, i/o (b) atribueixen als enfocaments ICLES la desaprovació de pràctiques plurilingües i auto-qualifiquen la seva posició com a «transgressora». La majoria del professorat declara situar-se, però, en posicions poc militants en referència als extrems anteriors.

Un altre tema rellevant en relació amb les llengües des del punt de vista del professorat es refereix a la selecció de lectures i documents. Majoritàriament, els docents declaren fer la selecció quasi exclusivament per raons de contingut i no de llengua. Aquesta posició fa que ocasionalment alguns professors lamentin no poder oferir en anglès determinats articles de divulgació originals en català que els donen bon rendiment. A més, el professorat és molt conscient del doble repte comunicatiu i conceptual que suposa la lectura d'articles, capítols i obres en anglès original, i utilitza o recomana elements de suport a lectura. Il·lustrarem aquest punt amb dues pràctiques ben diferents observades a primer curs.

Pràctica 1

La professora D explica a la reunió que ha assignat un conjunt de lectures obligatòries en català perquè són aquestes i no pas altres les que es prescriuen a la Guia docent dels grups estàndard, encara que lamenta que aquestes mateixes lectures no estiguin disponibles en anglès. Quan una companya li suggereix que segurament deu haver lectures equivalents en anglès per a alguns dels textos, la professora manifesta la incomoditat que li produeix apartar-se de la bibliografia recomanada a la Guia Docent.

Pràctica 2

Per la seva part, la professora B assigna com a lectura obligatòria la versió original *Alice's Adventures in Wonderland*. Tanmateix, conscient de la dificultat lingüística però, sobretot, conceptual del text, recomana als estudiants tenir a mà una versió traduïda de l'obra a la qual acudir quan es trobin amb dificultats.

De les argumentacions dels docents i de les pràctiques observades es conclou que el posicionament sobre la coexistència de llengües i el paper que juguen a l'aula són ben diversos entre el professorat i, contràriament a alguns supòsits, tenen més a veure amb les ideologies lingüístiques a les quals s'adscriuen els docents, que amb els nivells de competència en anglès que els diversos docents exhibeixen.

Les observacions a les aules i les explicacions dels estudiants aporten indicis per preguntar-se fins a quin punt algunes de les pràctiques plurilingües del professorat són el fruit d'una estratègia pedagògica elaborada o, més aviat, un indicador d'una carència competencial o de manca de seguretat en la utilització de l'anglès per a la docència. Les valoracions de l'alumnat ignoren les pràctiques del primer tipus, de la qual cosa es conclou que les perceben com a pràctiques normalitzades dins del context ICLES. Pel contrari, penalitzen severament les pràctiques del segon tipus.

L'aula ICLES és un entorn ben estrany, ja que posseeix la insòlita propietat que tant docent com aprenents pacten substituir la llengua en la qual es comuniquen habitualment per una altra que resulta molt més incòmoda per a tothom durant el període de temps que dura la classe. La finalitat pedagògica de possibilitar l'aprenentatge d'una llengua addicional no present a l'entorn social dels aprenents, juntament amb el con-

tracte explícit establert entre la institució i els estudiants que matriculen un grau amb «docència en anglès», justifiquen suficientment l'esforç conjunt d'estudiants i professorat per optimitzar totes les ocasions d'ús d'aquesta llengua dins l'aula, sense, evidentment, ni proscriure ni penalitzar l'ús esporàdic de qualsevol altra. Tanmateix, l'opció de maximitzar les ocasions d'ús de la llengua meta a l'aula amb docència en anglès és criticada des de postulats teòrics que assimilen les aules ICLES a entorns plurilingües sense la finalitat institucional d'ensenyar una llengua, com ara qualsevol context no formal d'aprenentatge d'una llengua addicional o un aula que acull alumnat autòcton i al·lòcton i fa servir l'anglès com a *lingua franca*.

Atenció a l'aprenent

La preocupació del professorat per les pròpies necessitats expressives ha continuat activa fins a dia d'avui. Tanmateix, un cop superat el xoc inicial, la focalització sobre el propi discurs ha coexistit amb l'atenció que el professorat dona a l'alumnat i amb la cerca de formats d'interacció diversificats que promoguin majors graus de participació verbal de l'alumnat, també en les classes de gran grup. La pràctica 3 il·lustra un d'aquests formats que, si bé és possible i desitjable en qualsevol aula estàndard, de fet ha estat observada en un aula ICLES.

Pràctica 3

Seguint el plantejament estàndard de l'assignatura, les professores A, B i el professor C organitzen una sessió plenària conjunta de gran grup (N = 75), en què l'obra *Alice's Adventures in Wonderland*, prèviament llegida pels estudiants, serà explorada des de plantejaments històrics, científics i filosòfics. Després d'una breu presentació de la sessió i de la revisió dels conceptes centrals objecte d'estudi, es convida als estudiants a sortir a la pissarra i concentrar en una paraula o frase la seva reacció a l'obra (Figura 2). Quan tots els estudiants han abandonat la pissarra, les tres professores inicien un debat temàtic on asseguren la participació de tots ells fent servir una pilota que llencen en diferents direccions. Així, el torn de parla és assignat a l'estudiant que rep la pilota. Finalitzat el debat, els estudiants, en petits grups, redacten les conclusions de la sessió seguint les instruccions proporcionades per les professores (activitat de Dot, Saura i Sierra, 2013).

Figura 2. Resposta dels estudiants a Alice's Adventures in Wonderland



Alhora, l'atenció a les capacitats de l'alumnat GEP-DUA revela, a més, que el context permet dur a terme experiències d'internacionalització poc viables en els grups estàndard. Il·lustrem aquestes constatacions amb la pràctica següent.

Pràctica 4

La professora D organitza regularment a la seva classe videoconferències amb institucions (per exemple, Escola Sumerhill) o amb pedagogs de referència d'àmbit internacional, com a culminació de la lectura i estudi de les idees pedagògiques posposades per l'esmentat autor (activitat d'Álvarez, 2014).

Per últim, la constatació de les dificultats que els estudiants troben per escriure assajos acadèmics o fer presentacions orals en anglès contribueix a desplaçar l'atenció prioritària del professorat de les seves pròpies necessitats expressives a les necessitats expressives de l'alumnat. Així, malgrat que la declaració d'objectius de millora lingüística del GEP-DUA comporta necessàriament un enfocament ICLES en les assignatures de continguts, inicialment l'equip docent del GEP-DUA no mostra una clara consciència del doble focus pedagògic centrat en l'aprenentatge dels continguts disciplinaris i de la llengua meta, i l'enfocament ICLES no és explorat en profunditat fins al segon semestre de desplegament del Grau.

En aquest punt, l'enfocament ICLES va ser percebut com a una estratègia útil també per a la millora en l'aprenentatge dels continguts. Així, el procés d'elaboració de la plantilla Guideway (v. Escobar Urmeneta [ed.], en curs), amb la identificació d'objectius lingüístic-discursius integrats en els objectius de contingut, ha contribuït a generar entre el professorat de continguts més involucrat un procés de re-conceptualització de la llengua com a instrument que permet construir, co-construir i vehicular idees.

Llengua i avaluació amb valor acadèmic a les àrees de contingut

A les beceroles del programa es van succeir diverses discussions sobre com calia considerar la llengua dins de les tasques d'avaluació en les assignatures de contingut, amb dues posicions antagòniques. D'una banda, un sector del professorat considerava que a una assignatura de continguts la llengua no havia d'estar inclosa en els criteris d'avaluació (v. Airey, 2012; Aguilar i Rodríguez, 2012). Aquesta posició es reforça amb l'argument d'una auto-assignada manca de legitimitat i, així, un argument com el de «Jo no sóc professora de llengua», s'ha repetit al llarg dels tres anys en diferents moments i formes. De l'altra, un altre sector del professorat remarca la importància de la correcció lingüística i defensa la penalització dels errors, en especial els ortogràfics, en els treballs i exàmens. Totes dues posicions denoten una concepció de la llengua derivada d'una tradició escolar de tall gramaticista i obsolet, que (a) conceptualitza la llengua com a un constructe purament formal, independent del contingut que vehicula; (b) dóna més importància als aspectes locals (lletres i mots aïllats) que a la coherència del discurs, a l'adequació de l'escrit a la situació comunicativa o a la complexitat del text, i (c) està més pendent dels errors en què incorren els aprenents que de l'assoliment dels objectius de comunicació.

Durant el segon any, i sobretot a partir de l'inici del procés d'elaboració de la plantilla Guideway, es va iniciar la introducció de criteris d'avaluació lingüístic-discursius en

les rúbriques d'auto- i coavaluació que diferents professors fan servir, derivats dels objectius identificats. Tanmateix, no tenim evidències que aquesta estratègia —que sembla proDUAr els resultats esperats en termes d'aprenentatges lingüístic-discursius (v. Borràs-Comes, Rapesta et al., en aquest monogràfic)— sigui aplicada de manera generalitzada pel professorat GEP-DUA.

L'avaluació de l'assoliment per part dels estudiants dels nivells B2 i C1 de competència lingüística, segons descriptors del MECR, també ha estat objecte de viva discussió (Escobar Urmeneta, en aquest monogràfic). A més de les dificultats d'índole pràctica que les docents, amb tota probabilitat, troben per a dur a terme una avaluació fiable del nivell de llengua d'acord amb el MECR dins de les seves respectives matèries, dos problemes principals dificulten la correcta implantació d'aquestes exigències: (a) l'assignatura *Llenguatges i Contextos II* de primer curs està composta per objectius i continguts referits a la llengua castellana i a la llengua anglesa i, consegüentment, un suspès per causa d'un B2 no assolit afecta al conjunt de la matèria. Aquest problema es reproduïx en certa manera a *Projecte lingüístic de centre i plurilingüisme*, una assignatura en què els objectius i continguts referits específicament a la didàctica de la llengua estrangera representen només el 30% de la càrrega lectiva i ni tant sols s'endevinen en el nom de l'assignatura; i (b) la càrrega de l'avaluació de la competència lingüística queda tremendament descompensada.

Les Guies Docents i el cronograma

Les Guies Docents, com és sabut, són documents que prescriuen els objectius competencials, els continguts i el sistema d'avaluació de les assignatures. Des de l'inici de desplegament del GEP-DUA l'adhesió fidel del professorat del Grau a les Guies Docents, tal com havien estat dissenyades per al GEP, així com al cronograma de l'assignatura, ha resultat sovint dificultosa. En diferent mesura, i de manera desigual, els docents van trobar entrebancs en relació als objectius lingüístics i els criteris i tasques d'avaluació que se'n deriven, la selecció de continguts, les lectures obligatòries i les activitats d'aprenentatge. El mateix va succeir amb el cronograma acordat per als grups GEP. Molt breument presentarem les qüestions més rellevants i algunes estratègies de solució desenvolupades ad hoc pel professorat.

Guies docents

A l'inici del programa algunes Guies Docents no incloïen cap objectiu relacionat amb la comunicació i la llengua vehicular de l'assignatura, i, consegüentment, dins dels procediments d'avaluació no es descrivien indicadors o criteris referits a l'ús adequat o correcte de la llengua de comunicació, o els criteris es referien exclusivament a l'ortografia. Atès que l'enfocament ICLES del GEP-DUA fa necessari un plantejament on la llengua i el discurs acadèmic formin part dels objectius i dels criteris d'avaluació, a partir de 2013 les Guies Docents van començar a incorporar redactats que indicaven els objectius comunicatius i discursius de l'assignatura i els criteris d'avaluació aplicables a la llengua vehicular, fos quina fos. La Figura 3 mostra una de les formulacions adoptades¹.

(1) Amb posterioritat a aquesta discussió, la Comissió per a la millora de la competències comunicativa dels Graus d'Educació Infantil i Primària de la FCE va consensuar un redactat genèric referit a la competència comunicativa en la o les llengües vehiculars de la matèria, el qual, consegüentment, substituïa aquest text i

Figura 3. Exemple de formulació genèrica de criteris d'avaluació lingüístics

L'estudiant ha de demostrar que és capaç d'interactuar amb els companys i el professorat de forma eficaç i adequada al context en la llengua vehicular de l'assignatura, d'expressar-se amb fluïdesa i correcció, i de llegir de forma independent i amb un alt grau de comprensió textos extensos on s'abordin temàtiques diverses d'índole acadèmica o d'un altre tipus.

Continguts

Qualsevol tipus de contingut és susceptible de ser ensenyat en qualsevol llengua, però és evident que alguns continguts encaixen millor amb algunes llengües i, viceversa, algunes llengües criden determinats continguts. Així, l'ús de l'anglès afavoreix la inclusió de continguts internacionals especialment en assignatures relacionades amb el patrimoni cultural. Tanmateix, sovint les Guies Docents originals ofereixen poc marge d'adaptació per a la introducció d'aquesta mena de continguts.

Per un altre cantó, la discussió sobre la conveniència o no d'incloure estratègies pròpies de l'enfocament AICLE a l'educació primària en assignatures troncal i obligatòries emergeix especialment entre el professorat de didàctiques específiques. La posició contrària a aquesta introducció defensa que en la formació inicial aquestes assignatures han de centrar-se en el que és fonamental de la didàctica de l'àrea. Tres línies argumentals relacionades respectivament amb la tradició de la didàctica específica, l'enfocament «llengua a través del currículum» (LAC) (Bullock [ed.], 1975), i l'adscripció ideològica d'alguns docents donen suport a aquesta posició. (a) Les diferents didàctiques específiques, o més aviat els docents i investigadors que les cultiven i ensenyen, formen comunitats de pràctica dissimilars amb una tradició epistemològica i una praxi que els hi són pròpies. Des d'aquesta posició es percep que l'adopció de principis metodològics AICLE pot suposar una certa amenaça a la tradició didàctica consolidada i, per tant, una pèrdua potencial de qualitat docent a primària. (b) La didàctica específica en qüestió ja adopta els principis LAC, i, conseqüentment, l'atenció a la llengua forma part del nucli de l'assignatura. Segons aquesta posició, l'enfocament AICLE, propi de la LE, resultaria redundant atès que no es perceben diferències de fons entre els enfocaments LAC per a docència en primeres llengües i els enfocaments AICLE. (c) L'ensenyament en anglès a primària és un resultat directe de l'extensió dels postulats d'origen neoliberal sobre la globalització i la mobilitat de treballadors i, per tant, no s'ha de promoure. Per últim, no es pot descartar una percepció probablement poc conscient que parteix de la creença popular que dona per suposat que «qui sap anglès, sap ensenyar en anglès». Des d'aquest punt de vista la didàctica AICLE seria redundant.

Des d'una perspectiva alternativa es defensa que és convenient complementar la formació genèrica en AICLE —normalment encarregada a professorat de didàctica de la llengua— amb formació impartida per professorat especialista en les didàctiques específiques, ja que les diferents àrees curriculars exigeixen concrecions diferenciades de principis i estratègies pedagògiques comunes. Alguns exemples de diferències significatives són l'educació física, les ciències o la música. En l'actualitat el debat continua obert.

altres redactats similars. En qualsevol cas, un text com el que aquí es presenta, en ser més exhaustius, continuen tenint sentit en una aula ICLES i poden ser incorporats als programes de les assignatures.

Lectures

La planificació original d'algunes assignatures GEP és prou flexible en aquest respecte. Per exemple, l'obra *Alice's Adventures in Wonderland*, mencionada abans, va ser triada per la lectura enlloc d'altres opcions contemplades per la Guia. En altres casos, les lectures queden relegades al «programa» específic del professor GEP-DUA, o simplement es considera que l'assignació de lectures equivalents en anglès no és necessària.

Activitats

L'enfocament ICLES requereix sovint suport específic a la comprensió dels textos de lectura i, sobretot, a la producció oral i escrita, la qual cosa implica la necessitat de descompondre explícitament les macro-tasques en activitats més petites, que expliciten cadascuna de les fases o passos que convé seguir per a obtenir l'èxit discursiu-acadèmic, o incloure activitats intermèdies sovint absents en les aules en L1, com pot ser la negociació de criteris d'avaluació, la coavaluació de productes o la «doble oportunitat». La programació coordinada d'activitats d'aprenentatge, imprescindible en les assignatures de Formació Bàsica Compartida, a càrrec de dos o més professors, actua com a una cotilla que pot limitar la inclusió d'activitats innovadores o d'ajustaments ICLES a les activitats comunes. Algunes de les estratègies implementades per superar el problema han estat la descomposició de la macro-activitat en fases i l'assignació d'algunes de les fases identificades com a treball per a fora de l'aula (v. Martínez-Ciprés, en aquest monogràfic).

Discussió

En aquesta secció es presenta un conjunt de reflexions que aspiren a contribuir i orientar a un debat ampli entre la comunitat universitària. Les reflexions s'organitzen en torn a dues temàtiques principals: el paper de la llengua meta i el currículum de continguts.

El GEP-DUA és un Grau que aspira a que els estudiants adquireixin competències avançades en la L2 (C1 del MEQR) que, atesa la seva finalitat de formar mestres que puguin ensenyar en anglès, van més enllà de l'ús eficient de l'anglès com a *lingua franca*. Dues estratègies resulten centrals per assolir aquest objectiu: (a) l'ús habitual de la llengua meta en les activitats d'aprenentatge en les quals s'ofereix als aprenents un model d'anglès fluït, correcte i adequat a les situacions comunicatives, i (b) un enfocament integrat compartit per tot l'equip docent del grau en anglès.

Un grau en anglès a Catalunya és un context multilingüe en què les diverses llengües de l'alumnat i del professorat han de posar-se al servei tant de l'aprenentatge del contingut com de la llengua meta. Invitar els estudiants a llegir fragments d'*Alícia en terra de meravelles* en català com a suport a la lectura en anglès, explicar un acudit en castellà en mig d'una densa dissertació en anglès, o introDUAr en un PPT un paràgraf en versió original (per exemple, en francès o català) són exemples de *bones pratiques* multilingües, perfectament admissibles en un Grau en anglès abordat amb un enfocament ICLES. Que el professor transiti continuadament de la LE a altres llengües, sense acabar d'aprofitar els recursos que la mateixa LE li proporciona, que pot ser degut a la manca de confiança del docent en els propis recursos expressius, no ho és tant. En aquest respecte les demandes insistents de l'alumnat en referència que tot el professorat GEP-DUA —i no només una majoria— estigui en possessió d'una acreditació homologada d'anglès C1 o pugui acreditar objectivament competències equivalents s'ha

mantingut viva fins al dia d'avui. En aquest sentit, és urgent una acció institucional en consonància amb l'informe de la Conferència de Rectors de les Universitats Espanyoles o CRUE (Bazo, Centella, Dafouz, Fernández, González i Pavón, 2016).

Per la seva part, l'enfocament integrat requereix la formulació d'objectius, d'activitats d'aprenentatge i de criteris d'avaluació en consonància. De les contribucions fetes per docents i d'algunes pràctiques docents registrades inferim que el canvi en l'aproximació a la docència que suposa l'adopció d'un enfocament d'aquest tipus pot col·lidir amb una concepció de la pròpia assignatura incompatible per a un sector del professorat universitari. També en aquest sentit es fa necessària una acció formativa i acreditativa institucional prèvia a l'assignació de docència en un grau ICLES.

Les guies docents i els cronogrames comuns garanteixen l'homogeneïtat en la impartició d'una assignatura i la transparència en l'avaluació, però poden constrènyer el desenvolupament d'activitats innovadores, molt desitjables en un entorn ICLES. Estratègies com ara evitar els redactats excessivament tancats en objectius, criteris i tasques d'avaluació, o l'ampliació de les referències bibliogràfiques possibiliten l'acció innovadora.

Del discurs dels estudiants es desprèn també la seva consciència sobre la conveniència d'inclusió en algunes assignatures de continguts de rellevància internacional que transformen un grau merament «en anglès» en un altre que mereixi l'etiqueta d'«internacionalitzador». L'abordatge dels continguts culturals des d'una perspectiva multicultural i la formació bàsica en didàctica AICLE són dues demandes concretes dels estudiants fàcilment incorporables a la docència d'assignatures troncal i obligatòries.

Per concloure

L'objectiu d'aquest treball —identificar àrees de millora en el desplegament del GEP-DUA durant els seus tres primers cursos de desplegament— i l'aproximació crítica conseqüent amb aquesta finalitat han posat l'accent sobre aquelles qüestions relatives al GEP-DUA que han estat categoritzades com a problemes pels estudiants o pel professorat. Així, malgrat que l'alumnat GEP-DUA ha manifestat repetidament la seva satisfacció amb l'atenció rebuda del professorat, la qualitat de la docència i els aprenentatges fets al llarg dels tres primers cursos del GEP-DUA, i els resultats positius obtinguts en els estudis empírics (Escobar Urmeneta, en aquest monogràfic), el procés de monitorització continuada del GEP-DUA al llarg dels tres anys ha permès identificar un conjunt de problemàtiques que alumnat i professorat fan rellevants en diferents fases del desplegament del GEP-DUA.

Les reunions periòdiques de l'equip docent sota el paraigua proporcionat primer pel Grup d'interès IDES-UAB i després pel projecte Guideway (2014 ARMIF 00009) han afavorit un enfocament exploratori dels problemes per tal de trobar solucions viables sobre el terreny. Ha quedat palès, per exemple, que en la gestió de les llengües, les creences i les pràctiques no sempre encaixen, sinó que reflecteixen interessos i ideologies diverses (Shohamy, 2006; Smit i Dafouz, 2012; Spolsky, 2004). També, que l'aula és un entorn amb una finalitat pedagògica definida institucionalment on les normes que regeixen la interacció en altra mena de contextos queden supeditades a l'assoliment de la funció d'ensenyar i aprendre que li és pròpia. La confecció consensuada d'un manual d'usos lingüístics del GEP-DUA (Escobar Urmeneta [coord.], en aquest monogràfic), així

com la incorporació d'estratègies ICLES en una part significativa de les assignatures, són resultats tangibles d'aquest enfocament exploratori i alhora rigorós.

Malgrat els avenços, algunes problemàtiques com ara l'auto-deslegitimació del professorat de continguts per donar retroacció sobre aspectes lingüístics i discursius; les dificultats que troba una part del professorat per diversificar els formats interactius en les sessions de gran grup; o la presentació oral dels textos dels PPT com a pràctica docent desaprovada per l'alumnat, són pràctiques que es mostren resistents al canvi. En alguns casos, aquestes deficiències han estat causades per un nivell limitat de competència comunicativa en anglès del docent. Però en cap manera es pot afirmar que aquesta sigui la causa principal, com demostra el fet que aquests problemes no són privatis de la docència universitària en anglès, sinó que són també observables en contextos universitaris en L1. Tanmateix, l'ús extens i intens d'una L2 com a llengua vehicular, juntament amb el procés d'auto-observació continuada, els han posat sota una lupa que els fa més fàcilment visibles.

L'encetament del 4rt i darrer curs del GEP-DUA durant l'any acadèmic 2015-2016 fa imprescindible un seguiment precís dels nous reptes. Entre ells destaquem els que es derivaran de l'organització d'un pràcticum AICLE i de la direcció de TFG en anglès per part de docents que no necessàriament posseeixen una formació específica sobre la redacció de textos acadèmics. Amb seguretat, emergiran altres reptes no anticipats.

La monitorització continuada i l'enfocament exploratori que cerca trobar fórmules de solució viables adaptades al context durant el curs 2015-2016 no ha de ser cap obstacle per a l'encetament d'un programa d'avaluació final del programa pilot encaminada a la presa de decisions institucionals que posin remei als problemes identificats.

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

- Aguilar, M.; Rodríguez, R. (2012) «Lecturer and student perceptions on CLIL at a Spanish university». *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (2), p. 183–197.
- Agud, I.; Ion, G. (en aquest monogràfic) «Cartes a una mestra. Construint ponts entre la teoria i la pràctica a l'educació primària». *Temps d'Educació* (Número monogràfic «Formem mestres trilingües per a una societat cosmopolita: El projecte Guideway»).
- Airey, J. (2012) «'I don't teach English'. The Linguistic Attitudes of Physics Lecturers in Sweden». *AILA Review*, 25, 64–79.
- Álvarez, I. (2014) «Jumping over the classroom walls: Videoconfering with Professor Kilbourn». Tasca de comunicació mediatitzada per ordinador. Document intern no publicat. Universitat Autònoma de Barcelona.

- 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.
- Borràs-Comes, J.; Rapesta Monymany, 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.
- Carrol, L. (1865) *Alice's Adventures in Wonderland*. Versió digital disponible a: <http://www.literatureproject.com/alice/>
- Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education*. Nova York, Routledge.
- 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»).
- Dot, E.; Saura, S.; Sierra, S. (2013) «Seqüència de tasques de síntesis sobre avanços filosòfics, socials, científics i artístic-literaris de finals del S. XIX». Document intern no publicat. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Escobar Urmeneta, C. (2013) «Key competencies for CLIL teaching in the Spanish Pre-Service Teacher Education System». Comunicació presentada a *ALP CLIL International Conference* (La Cristalera, UAM; 8 de jun de 2013).
- Escobar Urmeneta, C. (en aquest monogràfic) «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)». *Temps d'Educació* (Número monogràfic «Formem mestres trilingües per a una societat cosmopolita: El projecte Guideway»).
- 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. [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.
- Guba, E.; Lincoln, Y. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park (CA), Sage.
- 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. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials (tesi doctoral en curs).
- Punch, K. (2009) *Introduction to research methods in education*. Newbury Park (CA), Sage.
- Shohamy, E. (2006) *Language Policy. Hidden Agendas and New Approaches*. Londres, Routledge.
- 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.
- Spolsky, B. (2004) *Language Policy*. Cambridge, Cambridge University Press.

Internacionalización en el Grado de Educación Primaria – Docencia Universitaria en Inglés: Miradas críticas de los estudiantes y del profesorado

Resumen: El comienzo del itinerario «Grado de Educación Primaria – Docencia Universitaria en Inglés» (GEP-DUI) en el contexto catalán fue una decisión valiente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, y su entrada en funcionamiento, un éxito —avalado, entre otros indicadores, por la buena aceptación de los estudiantes. Sin embargo, su despliegue no ha estado exento de tensiones y retos que se han abordado con un enfoque exploratorio que ha perseguido encontrar soluciones viables sobre el terreno. En este trabajo se reflexiona de manera crítica sobre los tres primeros cursos de despliegue del GEP-DUI a partir de las miradas de los estudiantes y del profesorado. El artículo concluye con un resumen de las temáticas centrales y su proyección de futuro.

Palabras clave: Integración de Contenidos y Lengua en la Educación Superior (ICLES), Docencia Universitaria en Inglés (DUI), Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), inglés, lengua extranjera, lengua vehicular

L'internationalisation dans le Grade d'Enseignement primaire – Cours universitaires en anglais : regards critiques des étudiants et des enseignants

Résumé: Dans le contexte catalan, le « Grade d'Enseignement primaire – Cours universitaires en anglais » (GEP-DUA) est le fruit d'une décision courageuse de la faculté des sciences de l'éducation de l'UAB et son lancement a été un succès à en juger, notamment, d'après le bon accueil reçu auprès des étudiants. Cependant, le déploiement de ce grade a suscité des tensions et des difficultés, qui ont été abordées dans un esprit de recherche en vue de trouver des solutions viables dans la pratique. Ce travail entame une réflexion critique sur les trois premières années de déploiement du GEP-DUA à partir de la vision des étudiants et des enseignants. L'article conclut sur un résumé des thématiques centrales et sur leur projection d'avenir.

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

Internationalization in the Bachelor's Degree in Primary Education – University Teaching in English: Critical Perspectives of Students and Teaching Staff

Abstract: The courageous decision of the UAB's Faculty of Education to launch the Bachelor's Degree in Primary Education – University Teaching in English (GEP-DUA) in the Catalan context has proved a success when we consider such indicators as how well it has been received by students. However, its rollout has not been free of tensions and challenges, which have been addressed by taking an exploratory focus to look for viable solutions on the ground. This paper reflects critically on the first three academic years of the rollout of the GEP-DUA by examining the perspectives of students and teaching staff and it concludes with a summary of the central themes and the degree's future prospects.

Keywords: Integrating Content and Language in Higher Education (ICLHE), University Teaching in English (UTE), European Higher Education Area (EHEA), English as a foreign language, language of instruction