

**EXPERIENCES – EXPERIÈNCIES – EXPERIENCIAS**

# VERBALITZACIÓ MULTILINGÜÍSTICA DEL LENGUATGE SIMBÒLIC, UNA EINA D'APRENTATGE

## MULTILINGUAL VERBALIZATION OF SYMBOLIC LANGUAGE, A LEARNING TOOL

MONTSERRAT ALSINA AUBACH

montserrat.alsina@upc.edu

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA

MÒNICA SOLER LORENTE

monica@epsem.upc.edu

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA

**Paraules clau:** AICLE, símbols, aprenentatge, matemàtiques, sintaxi

**Keywords:** CLIL, symbols, learning, mathematics, syntaxis

### 1. Punt de partida i objectius de l'experiència

Tot i que el llenguatge simbòlic és una bona representació de les idees i del coneixement, és ben conegut que la dificultat de comprensió que comporta pot revertir negativament en l'aprenentatge. Aleshores, pot ser que el llenguatge, en lloc de pont de comunicació, sigui una barrera que la bloquegi?

Recordem el que deia en Galileu (Opere VI, 232): “...*questo grandissimo libro che continuamente ci sta aperto innanzi a gli occhi (io dico l'universo), ma non si può intendere se prima non s'impara a intender la lingua e conoscer i caratteri, ne' quali è scritto. Egli è scritto in lingua matematica, e i caratteri son triangoli, cerchi, ed altre figure geometriche, senza i quali mezzi è impossibile a intenderne umanamente parola; senza questi è un aggirarsi vanamente per un oscuro laberinto.*” Sense els caràcters

simbòlics (i geomètrics) és impossible entendre cap paraula, sense paraules ens trobem dins un laberint fosc... o bé dit d'una altra manera: “no es pot entendre quelcom si primer no s'entenen els elements de la llengua”. És sobre la base d'aquesta premissa que l'aprenentatge de les matemàtiques en llenguatge simbòlic i l'aprenentatge en una llengua estrangera tenen punts en comú. Els dos llenguatges poden ser pont o barrera per a l'aprenentatge.

La nostra proposta reflexiona sobre aquest paral·lelisme, analitzant característiques comunes i establint punts de contacte. Les teories didàctiques sobre les matemàtiques segueixen insistint en la necessitat de verbalitzar els conceptes per tal d'assolir-ne la comprensió i la capacitat de comunicació (Alpers, 2011) i notem que el llenguatge simbòlic reflexa de manera natural la sintaxi habitual. Així la verbalització del llenguatge simbòlic en una llengua que no és la pròpia fa el procés més conscient, crea sinergia entre ambdós aprenentatges, es potencien mútuament; esdevé així una eina d'aprenentatge integrat, que reforça l'interès de la metodologia AICLE en les matemàtiques i àrees relacionades.

## **2. Context**

A tots els nivells educatius, per tal de millorar la competència en llengües i potenciar el multilingüisme, la impartició en llengua estrangera amb metodologia AICLE (Navés & Victori, 2009) és clarament benvinguda. A nivell d'educació primària i secundària, sovint s'aplica a àrees com ciències naturals o expressió plàstica, en què potser es pressuposa poca dificultat conceptual o bé força potencial descriptiu i d'ús de la llengua. En canvi, es descarta aplicar-la a les matemàtiques, per l'estigma de matèria difícil i la identificació, errònia, amb només números i fórmules. Des del punt de vista comú com a llenguatge, creiem que l'aprenentatge de matemàtiques en llengua estrangera pot ser interessant, donat el valor de la parla i l'escriptura en l'aprenentatge de les matemàtiques, a tots els nivells educatius (Lee, 2001; Silbey, 2003).

A la universitat, també s'ha posat èmfasis en la competència en llengua estrangera, d'acord amb els principis bàsics de mobilitat i competitivitat de la declaració de Bolonya, i s'està generalitzant la impartició de continguts en anglès. Però cal fer els arranjaments necessaris per a no vulnerar el principi de qualitat. Sense una acció i uns

recursos adequats, derivaria en dificultats per assolir les competències específiques, i posaria en dubte l'eficiència del model. Cal fer una anàlisi des de la perspectiva d'AICLE, i no de simple immersió (Lasagabaster & Sierra, 2010), conscients de deficiències en situacions comunicatives més o menys bàsiques. En aquesta direcció són útils els recursos com el Class-Talk (<http://www.upc.edu/slt/classtalk/>).

En l'àmbit científic-tècnic, la pràctica ha posat de manifest la manca d'una verbalització adequada del llenguatge simbòlic en la llengua estrangera de docència. S'han fet proves amb professorat i alumnat universitari que confirmen les dificultats previsibles a l'hora d'expressar els enunciats en llenguatge simbòlic en la llengua de suport (Alsina et al., 2012). Paral·lelament, notem la dificultat de comprensió dels enunciats simbòlics, relacionada amb la dificultat per traduir entre llenguatge simbòlic i llenguatge verbal, en la llengua habitual. Una o altra dificultat (de fet fortament correlacionades) es considera causa principal de fracàs en la resolució de problemes.

Per tant, un recurs que afavoreixi la reflexió sobre l'equivalència entre el llenguatge simbòlic i el verbal incidirà en la millora de la competència de resolució de problemes, a la vegada que millorarà la competència lingüística.

### **3. Desenvolupament, estratègies didàctiques i materials elaborats**

Aquesta reflexió ens motiva a desenvolupar materials interdisciplinaris per a la verbalització del llenguatge simbòlic en llengua estrangera. Aquesta tasca s'està duent a terme per les autores, junt amb altre professorat de l'EPSEM, en el marc del nou grup de recerca i innovació docent Liguattech (<https://www.upc.edu/rima/grups/linguatech-grup-de-recerca-en-comunicacio-cientifica-i-tecnologica-multilingue>).

Per respondre a la situació plantejada en aquest article, s'ha dissenyat l'aplicació *Multilingual Formulae* (<http://mformulae.epsem.upc.edu/>). A través d'un portal web, l'usuari visualitza simultàniament una fórmula com a expressió simbòlica i verbal en un context multilingüe. Proporciona també l'expressió oral com a fitxer àudio, per facilitar la interrelació pràctica de la comprensió oral i la millora de la pronúncia. L'aplicatiu s'ha dissenyat amb el suport d'un ajut CAPMD-UPC-2010 (Alsina et al., 2012). La base de dades contindrà les fórmules més habituals en els graus, amb el suport de l'ajut 2010MQD00189 de la Generalitat de Catalunya.

#### 4. Conclusions i propostes de futur

El temps no s'atura, ni les llengües, ni els coneixements que les llengües ens permeten expressar. Els discursos seran nous i les frases diferents, però les paraules i els símbols seran els mateixos. Conèixer i comprendre, per tant, els elements bàsics del llenguatge ens permet avançar deixant obert el futur.

A partir dels símbols bàsics, les fórmules i la seva verbalització, professorat i alumnat construiran el discurs, tot posant en joc el paral·lelisme entre la sintaxi simbòlica i lingüística.

Es preveu definir indicadors per valorar la utilitat de l'aplicatiu i extreure conclusions sobre la premissa inicial. Si bé sembla clar que sense conèixer les paraules no podem entendre, ni construir, el discurs, caldrà analitzar com el coneixement de les parts afavoreix la comprensió del total.

Més en general, seria interessant dissenyar un estudi per mesurar l'eficàcia de la impartició de continguts que utilitzen el llenguatge matemàtic a través d'una llengua estrangera. En particular es pot utilitzar pretests i post-tests, en la línia d'altres estudis (Escobar Urmeneta & Sánchez Sola, 2009), per mesurar la millora de la comprensió dels conceptes, de les eines, dels símbols... en resum, de les paraules en una i altra banda, en el llenguatge matemàtic i en el llenguatge verbal en un context multilingüístic.

#### 5. Referències

- Alpers, B., et al. (2011) *A Framework for Mathematics Curricula in Engineering Education*. European Society for Engineering Education (SEFI), report of the Mathematics Working Group. Recuperat 31 març 2012 des de: [http://sefi.htw-aalen.de/Curriculum/Competency%20based%20curriculum\\_discussion\\_document\\_December\\_2011.pdf](http://sefi.htw-aalen.de/Curriculum/Competency%20based%20curriculum_discussion_document_December_2011.pdf)
- Alsina, M., Argelaguet, M.R., Bonet, J., del Aguila, F., Fortuny, J., Gamisans, X., Vila, S. (2012). *Multilingual Formulae, Material didàctic amb la verbalització de llenguatge simbòlic, com a suport de l'aprenentatge en anglès de continguts*

- tècnics*. Sessió de pòsters a la Jornada d'Innovació docent 2012. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya. Recuperat 31 març 2012 des de: <http://upcommons.upc.edu/revistes/handle/2099/3163>
- Escobar Urmeneta, C., & Sánchez Sola, A. (2009). Language learning through tasks in a CLIL science classroom. *Porta Linguarum*, 11, 65-83.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J.M. (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal*, 64(4), 367-375.
- Lee, K.P. (2001). A guide to writing Mathematics. Indiana, EE.UU.: Purdue University. Recuperat 31 març 2012 des de: <http://ems.calumet.purdue.edu/mcss/kevinlee/mathwriting/writingman.pdf>
- Navés, T., & Victori, M. (2009). CLIL in Catalonia: an overview of research. A Y. Ruiz de Zarobe & D. Lasagabaster (eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge: Cambridge Scholars.
- Silbey, R. (2003). Math out loud! Heard the word? Talking and writing about math boosts understanding in a big way. *Instructor* (online magazine), april 2003. Recuperat 31 març 2012 des de: <http://www.scholastic.com/teachers/lesson-plan/math-out-loud>

# UNA EXPERIENCIA AICLE EN CICLOS FORMATIVOS DE LA FAMILIA QUÍMICA<sup>1</sup>

## A CLIL EXPERIENCE IN PROFESSIONAL TRAINING IN CHEMISTRY

LIDIA BARREIRO TABOADA

lbarreiro@proven.cat

INS PROVENÇANA DE L'HOSPITALET DE LLOBREGAT

TERESA NAVÉS NOGUÉS

naves@fil.ub.edu

UNIVERSITAT DE BARCELONA

**Palabras clave:** CLIL, AICLE, ESL, Química, Valoraciones Iodométricas

**Keywords:** CLIL, AICLE, ESL, Chemistry, Iodometric Titration

### 1. Introducción

Aplicando la metodología AICLE se desarrolla un material que puede ser utilizado tanto en Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) de la Familia Química y en carreras universitarias en las que se cursen créditos de análisis volumétrico. El objetivo del material es introducir las valoraciones iodométricas para luego trabajar el procedimiento de “Determinación iodométrica de cobre” que se acabará realizando en el laboratorio. El material trabaja los siguientes contenidos: vocabulario específico químico, fundamento teórico de las valoraciones iodométricas y iodimétricas y procedimiento de determinación iodométrica de cobre.

---

<sup>1</sup> La realización de este material fue posible gracias a una licencia retribuida concedida por el Departament d'Educació i Universitat de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm.: 4699 de 17.8.2006).

Se presenta tanto el proceso de elaboración del material y los fundamentos del AICLE que se han seguido, como la experiencia de la aplicación del material en el aula, en el CFGS de Laboratorio de Análisis y Control de Calidad.

## **2. Una experiencia AICLE en Ciclos Formativos de la Familia Química**

Es indudable que en el mundo profesional actual el conocimiento de la lengua inglesa es cada vez más necesario. Esta realidad ha sido incorporada en los nuevos *currículums* de Ciclos Formativos (LOE) con la introducción de un módulo profesional de lengua inglesa en la Comunidad Autónoma de Cataluña. Además, en las orientaciones desarrolladas por el *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* se incluye un apartado específico sobre la introducción de la lengua inglesa en las actividades de enseñanza aprendizaje.

Para la elaboración del material que se presenta se partió de los estudios realizados sobre las experiencias del uso del AICLE en el aula (Marsh & Langé, 1999; Navés & Muñoz, 1999; Navés & Quinacannon, 1998). La metodología empleada se basó en el trabajo cooperativo, aprendizaje basado en tareas, uso de diagramas, tablas, etc. (Cummins & Swain, 1998; Halliwell, 1992; Langé, 2002), así como en el uso del lenguaje científico en el aula (Kasper, 1996; Parkinson; 2000; Swals, 2000; Tarantino 1991; Winstanley & Bjork, 2002).

## **3. Método**

### **3.1. Elección del tema**

¿Por qué utilizar una técnica volumétrica para desarrollar el material AICLE? Las técnicas volumétricas son una de las más utilizadas en los laboratorios de análisis químicos, ya que son análisis rápidos y de bajo coste. Entre los diferentes tipos de volumetrías se encuentran las valoraciones iodométricas, pertenecientes al grupo de titulaciones *redox*. Éstas suelen resultar al alumnado difíciles conceptualmente.

Aplicando la metodología AICLE se desarrolla un material que tiene como objetivo introducir las valoraciones iodométricas, para luego trabajar el procedimiento de “Determinación iodométrica de cobre” que se acabará realizando en el laboratorio. El material trabaja los siguientes contenidos: vocabulario específico químico, fundamento



teórico de las valoraciones iodométricas y iodimétricas y procedimiento de determinación iodométrica de cobre. Se han introducido hojas de trabajo para evaluar conocimientos previos sobre valoraciones e igualación de reacciones *redox*, conocimientos necesarios para entender el procedimiento propuesto.

### **3.2. Aplicación en el aula**

El material y la experiencia que se presentan se han llevado a cabo en el INS Provençana, en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Laboratorio de Análisis y Control de Calidad, en el Módulo 2 “Análisis Químicos”. Éste es un ciclo de dos cursos y en el instituto Provençana el Módulo 2 y el Módulo de Inglés Técnico se imparten en el primer año. Tanto el Módulo de Inglés como el Módulo 2 han sido impartidos por la misma profesora durante el curso pasado y el presente. Esto ha presentado una ventaja para conocer con exactitud el nivel de inglés de los alumnos y las dificultades que pueden presentar.

Al tratarse de un nivel de enseñanza post-obligatoria el grupo de alumnos es heterogéneo en edad y conocimientos en lengua inglesa. El rango de edad del alumnado va desde los 18 a los 38 años. Tanto en el curso pasado como en éste, hay alumnos con un nivel avanzado de inglés y otros que presentan un nivel muy básico.

### **3.3. Desarrollo de los materiales**

Como se ha comentado en la introducción, en el proceso de elaboración de los materiales se han tenido en cuenta las experiencias llevadas a cabo en diversos países.

El material se divide en módulos, y dentro de cada módulo se incluyen actividades de evaluación inicial y final, así como tareas previas y posteriores a la lectura de textos y explicaciones realizadas por la profesora. Las tareas se basan en reconocer y reorganizar la información que los estudiantes habían recibido. También se introdujeron tareas basadas en relacionar conceptos; reconocer y etiquetar material de laboratorio; categorizar; realizar listas, etc.

Se parte de textos originales que no han sido adaptados, así como de textos elaborados que han sido “enriquecidos” para su mayor comprensión.

## **4. Resultados**

El aprendizaje de la metodología AICLE ayuda a reflexionar sobre la propia práctica docente. El hecho de tener que elaborar un material utilizando la metodología AICLE ha permitido analizar la actividad desde un punto de vista nuevo. Al poner en práctica en el aula el material diseñado, se comprobó que el alumnado aprende de la misma forma que si las actividades fueran realizadas en lengua catalana. Además los estudiantes son conscientes de la importancia que tiene el conocimiento de la lengua inglesa en el mercado laboral, y agradecen la incorporación de actividades en inglés. El alumnado se muestra receptivo a este tipo de experiencias.

## 5. Conclusiones

En estos momentos nos encontramos con un currículum joven y, como se comentó anteriormente, en las orientaciones de implantación del ciclo el Departament d'Ensenyament incita a introducir actividades en lengua inglesa. Uno de los problemas con los que se encuentra el profesorado que ha de impartir este ciclo es tener el nivel de inglés adecuado para poder realizar alguna actividad en lengua inglesa. Otro problema es la falta de material AICLE dirigido a ciclos formativos, y en concreto a los ciclos formativos de la Familia Química. Sería interesante realizar un estudio del currículum y proponer aquellos módulos en los que podría ser más fácil desarrollar actividades en lengua inglesa.

## 6. Referencias

- Cummins, J., & Swain, M. (1998). *Bilingualism in Education*. Malasia: Longman.
- Halliwell, S. (1992). Integrating language work and other subjects. En S. Halliwell, *Teaching English in Primary School* (p. 130-143). London/New York: Longman.
- Kasper, L.F. (1996). Theory and practice in content-based ESL reading instruction. *English for Specific Purposes*, 14(3), 223-230.
- Langé, G. (ed.) (2002). *Curso de Especialización en AICLE/TIE-AICLE*. The TIE-AICLE project partnership.

- Marsh, D., & Langé, G. (eds.) (1999). *Implementing Content and Language Integrated Learning. A Research-driven TIE\_AICLE Foundation Course Reader*. Jyväskylä, Finland: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä on behalf of TIE-AICLE (European Lingua Project).
- Navés, T., & Muñoz, C. (1999). AICLE experiencias in Spain. En D. Marsh & G. Langé (eds.), *Implementing Content and Language Integrated Learning. A Research-driven TIE\_AICLE Foundation Course Reader*. Jyväskylä, Finland: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä on behalf of TIE-AICLE (European Lingua Project).
- Naves, T., & Quincannon, J. (1998). Reflexiones sobre el proyecto de integración del inglés con otros contenidos curriculares. La experiencia de tres años de Barcelona. *Actas de las Jornadas de Innovación Educativa del Gobierno de Navarra*. Navarra: Gobierno de Navarra.
- Parkinson, J. (2000). Acquiring scientific literacy through content and genre: A theme based language course for science students. *English for Specific Purposes*, 19(4), 369-387.
- Swals, J.M. (2000). Languages for specific purposes. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 59-76.
- Tarantino, M. (1991). English for science and technology: A quest for legitimacy. *English for Specific Purposes*, 10, 47-60.
- Winstanley, P.A., & Bjork, R.A. (2002). Successful lecturing: Presenting information in ways that engage effective processing. *New Directions for Teaching and Learning*, 89, 19-31.

**AN INITIATIVE FOR THE INCLUSION OF  
PLURILINGUALISM/CULTURALISM IN CLIL: THE EUROPEAN  
PROJECT ConBaT+**

**UNA INICIATIVA PER INCLOURE EL PLURILINGÜISME I LA  
PLURICULTURALITAT A AICLE: EL PROJECTE EUROPEU  
ConBaT+**

MERCÈ BERNAUS

merce.bernaus@uab.cat

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA, SPAIN

ÁINE FURLONG

afurlong@wit.ie

WATERFORD INSTITUTE OF TECHNOLOGY, IRELAND

MARTINE KERVRAN

martine.kervran@bretagne.iufm.fr

IUFM DE BRETAGNE-UNIVERSITE DE BRETAGNE OCCIDENTALE, FRANCE

SOFIE JONCKHEERE

sofie.jonckheere@foyer.be

REGIONAAL INTEGRATIECENTRUM FOYER, BELGIUM

**Keywords:** CLIL, plurilingualism, pluriculturalism, social cohesion, intercultural competence, plurilingual proficiency

**Paraules clau:** AICLE, plurilingüisme, pluriculturalisme, cohesió social, competència intercultural, competència plurilingüe

## 1. Point of departure and objective of the experience

In October 2010, *Factworld*, a forum ‘to support the teaching of subjects through the medium of a foreign language, bilingual education, immersion education, content and language integrated learning (CLIL)’ launched a discussion among CLIL practitioners across the world. The topic was ‘The cultural dimension in CLIL’. The discussion referred to the concept of ‘culture’ in CLIL as ‘baffling’; as a result and unsurprisingly, the discussion progressed quickly toward a definition of CLIL - as opposed to an exploration of what might be understood by ‘culture’. The reflections below give a flavour of the discussions:

I think it's a mistake to want to get culture into a CLIL lesson by hook or by crook. CLIL is mainly subject teaching in L2: the teacher's business is to teach the subject – make sure their kids get grades in maths or geography or whatever it is ( J. Clegg )

or

CLIL is not the savior of the educational world, the purveyor of 'culture'- although it might seem to be in a position to help. That is because, surely, it is a \*methodology\* and not an ideology... (P. Ball).

A few attempts to define culture were made and this included references to ‘surface culture’ such as ‘food, clothes, customs, etc’ as well as ‘high culture’ such as literature, music, art, etc’ or viewing ‘curricular concepts through the prism of L2 and the culture it carries’ (J. Clegg). The first two definitions of culture were perceived to be difficult or impossible to integrate into subjects that do not lend themselves easily to this type of content, such as science or mathematical subjects. With regard to the third definition, culture was restricted to cultural limits of the L2. The limits remained undefined, even if, as was pointed out by one of the contributors, that L2 carries more than a single worldview when linked to diverse cultures as English is to Britain, America, Africa, India, etc. (M. Pérez Galván).

This paper proposes to define the role of culture in CLIL as a dynamic construct based on the reality that is diversity as reflected in our classrooms today. This view is based on the concepts of plurilingualism/culturalism and explores ways in which these

concepts can become an integral part of a CLIL programme. In this model, the aim is not to teach a multiplicity of languages, but to use languages as instruments/ tools that will open doors to their associated cultures. It gives a voice to the languages of the class and their speakers (so often silent). It also ensures that as educators, we do not limit the learning experience to a single worldview. The inclusion of the concept of plurilingualism/culturalism in content should be seen as a pedagogical tool, in the same way as the concept of ‘scaffolding’ is in CLIL. By promoting scaffolding we pass on useful and constructive skills while developing useful and constructive attitudes for the business of learning the subject in question. Similarly, by promoting the inclusion of plurilingualism/culturalism in content, we pass on skills and positive attitudes for the business of living in a diverse and dynamic world. In this way, ‘we do culture’ (as opposed to teaching culture as one would teach and objectify content) and we ensure that the ‘baffling word’ of culture is not just a token element of a CLIL programme, simply because it has to appear in any educational context.

## **2. Context**

These views, i.e. proposing culture as essentially diverse and dynamic, have been developed within the European Centre for Modern Languages<sup>2</sup> through the ConBaT+ project and are presented here in the form of practical applications of plurilingualism/culturalism for the CLIL classroom.

The materials were elaborated by CLIL practitioners working in a wide variety of European educational contexts. They are assembled in a training kit including 26 plurilingual/cultural didactic units in subjects such as mathematics, science, physics, biology, chemistry, history, geography, art, music, physical education, economics, civics and social sciences for the primary and post-primary sectors of the education system. The materials were developed in three languages, namely, Spanish, French and English and implemented in 12 European countries. The project’s dedicated website also contains many additional resources and a rationale.

---

<sup>2</sup> The European Centre for modern languages ([www.ecml.at](http://www.ecml.at)) is a Council of Europe institution promoting excellence in language education.

### 3. 3. Development, didactic strategies and materials elaborated or used

Below is an excerpt of a didactic unit on statistics developed, in this case, by O. Pallarés and C. Petit (Fig.1). Here, the languages of the class and their speakers are formally, yet naturally acknowledged by the inclusion of a dedicated column entitled ‘your language’ and ‘other languages’.

- Rellenad la tabla siguiente:

Concepto	Ejemplo en nuestro pequeño estudio anterior	Definición general (en español o en alguna de tus lenguas)	En tu lengua	En otras lenguas
La población que participa en el estudio / el grupo objetivo				
Tamaño de la población				
Individuo				
Una muestra (representativa o no)				
Tamaño de la muestra				
Variable estadística (numérica o cualitativa)				
Frecuencia absoluta				
Frecuencia relativa				

En el pequeño estudio estadístico que hemos realizado, hemos intentado sacar conclusiones a partir de los conceptos *frecuencia absoluta* y *frecuencia relativa*. Algunos **parámetros estadísticos** con los que todavía no hemos trabajado, pero con los que deberemos trabajar más adelante y que seguro que recuerdas de años o actividades anteriores, son **la moda**, **la mediana** y **la media** aritmética. ¿Podéis intentar rellenar la tabla siguiente?

Concepto	Definición general (en español o en alguna de tus lenguas)	¿Cómo se calcula? (con un ejemplo de la actividad anterior)	En tu lengua	En otras lenguas
Media				
Moda				
Mediana				

Fig.1.

### 4. Evaluation and conclusions

The materials were developed in two phases. Phase 1 included the piloting of the team of experts’ materials which were developed as experimental models for the teachers present at the first ECML workshop. The aim was to transfer the concepts developed in

the rationale of the ConBaT+ project to real-life situations in European classrooms. Teachers appraised the materials critically, made suggestions for improvement and adapted them to their own context. This process empowered participants to develop their own CLIL materials, all containing a plurilingual/cultural dimension. The materials were also subsequently critiqued by the team of experts and suggestions were made to further enrich the content and strategies with a plurilingual/cultural dimension. The didactic units presented here are the result of this synergy which evolved over the 4 year duration of this ECML project (2007-2011).

The principal outcome of the ConBaT+ experience is the realization that the concept of plurilingualism can be easily integrated into content; equally, for many among the participants, the experience opened doors to new possibilities never considered previously by this very experienced cohort of CLIL teachers.

## **5. Proposals for future**

The work conducted in the ConBaT+ project aims to change attitudes both at learner level and at teacher level. Successful and sustainable attitudinal shifts towards the integration of a language-sensitive approach take time. This is why the concept of a plurilingual/cultural mindset within CLIL must focus on more awareness-raising exercises combined with more classroom applications of the kind described here.



**L'APRENTATGE DE L'ANGLÈS A P3 A L'ESCOLA DE  
POLINYÀ**

**APPRENTISSAGE D'ANGLAIS À ÉCOLE MATERNELLE  
(GRANDE SECTION) À L'ÉCOLE DE POLINYA**

ANTONIO CAMPAÑA  
acampan2@xtec.cat  
ESCOLA DE POLINYÀ

PILAR GORINA  
pgorina@xtec.cat  
ESCOLA DE POLINYÀ

ANTÒNIA PÉREZ  
aperez29@xtec.cat  
ESCOLA DE POLINYÀ

MANENA VILANOVA  
manenavilanova@gmail.com  
ESCOLA DE POLINYÀ

**Paraules clau:** Innovació, procés natural, espai i temps, cançons i contes, rutines, competència plurilingüe, llengua i llenguatges, llengua com a eix transversal, connexions vida, enfocament comunicatiu, pedagogia relacional

**Mots-clés:** Innovation, processus naturel, espace et temps, chansons et contes, routines, compétence plurilingue, langue et langages, langue comme axe transversal, connections vie, approche communicative, pédagogie relationnelle

## **1. Punt de partida**

El nostre objectiu consisteix a treballar les llengües de manera coordinada i com una interacció discursiva que té vida dins de l'escola. Per què a P3? Per què no? És un moment idoni des del punt de vista de maduració neurològica, els moments de màxima plasticitat cerebral dels primers anys de vida dels nens i de les nenes s'han d'aprofitar per a la instauració dels tres o quatre sistemes fonològics associats a les tres o quatre llengües que el nostre alumnat va incorporant. Per parlar anglès no considerem que hi hagi una edat idònia. Constatem que en les famílies multilingües les diverses llengües s'aprenen de forma natural. Es parla al nen o a la nena des del naixement, ells i elles escolten fins que parlen per si mateixos i, més endavant, ja escriuran en qualsevol d'aquestes llengües. No es tracta només que sigui més aviat, sinó que sigui natural. La nostra escola vol reproduir aquesta relació natural amb les llengües. La nostra posició davant de la llengua és la comunicació a tots nivells, perquè tota acció és comunicativa. Per això la llengua s'utilitza com acció, com situació de vida: diu coses del que passa i més que comprensió és una parla que connecta amb les vivències.

## **2. Context i fonamentació teòrica**

L'experiència que presentem es realitza a l'Escola de Polinyà. Aquesta escola comença la seva vida el curs 2011-2012 amb dos grups de P3. Els eixos bàsics del centre són: les llengües, la ciència i l'art. El projecte es va iniciar pensant que seríem un institut escola, per tant cercant un projecte ampli. Actualment som una "escola" i és incert què acabarà sent en un futur. Cal matisar que l'equip docent ha estat escollit per la direcció cercant compartir un projecte global, actualment encara en construcció, basat en la projecció i en la imatge dels nens i de les nenes.

## **3. Estratègies didàctiques**

Nosaltres utilitzem com a base l'enfocament comunicatiu de l'ensenyament de la llengua, fem un diàleg amb estudis, propostes, mètodes en què la llengua s'utilitza per

parlar i no només per anomenar les coses o les seves característiques. El que hem definit són uns principis de relació entre totes les llengües i el seu ús a l'escola:

1. El referent és un mateix: no tenim especialista ni utilitzem un objecte (ninot o barret) per identificar la llengua. El que fem és escollir un moment del dia en què s'usa cada llengua.
2. Rutines significatives: la rebuda , el comiat i la rotllana es fan parlant diferents llengües, segons el moment definit.
3. No traduccions: la mestra tutora parla tota la sessió en anglès, no tradueix. Parla de les coses que els nens parlen en la seva llengua i possibilita connexions amb les coses que els passen cada dia.
4. El plaer per cantar: es juga amb cançons i es fa la seva repetició en altres sessions de distintes maneres i recreacions.
5. L'entonació i la pronunciació de la llengua: es fa sentir l'entonació pròpia de l'anglès.
6. Els contes: són un bon instrument.
7. Referència cultural: el referent cultural és la seva pròpia llengua i cultura i no imposen els costums relacionats amb els indrets de parla anglesa. Recollim els canvis comunicatius que el món els ha obert amb la seva diversitat lingüística.

El punt de partida és la trobada a la tarda, els nens arriben de la migdiada o de casa. Després de dinar han trencat el dia i tots sentim que ve alguna cosa diferent. Entren a classe i la tutora parla en anglès. Fem les rutines de rebuda, parlem de les coses que passen en aquell moment i introduïm o recordem les cançons i/o altres recursos.

Treballem dins la classe o a la sala gran on estem els dos grups de P3, perquè d'aquesta manera les dues tutores fan un diàleg conjunt en anglès i els nens i les nenes poden escoltar les seves mestres fent un intercanvi natural. A més a més l'alumnat interactua amb l'altra tutora.

En el context acadèmic s'ha plantejat l'anglès, com llengua estrangera, dins el treball de llenguatge, i els seus continguts per si mateixos són els que actuen de reconeixement de la llengua i de l'ús de la mateixa dins de l'àmbit de l'escola. La seva

comprensió i interpretació estan relacionades amb la llengua en la qual la tutora parla en aquell moment, en la seva pronunciació i en la seva estructura.

Estratègies pedagògiques que s'han aplicat:

- Repeticions i comprensió de rutines i frases fetes.
- Cançons i contes, que comporten execució d'accions que els acompanyen.
- Representacions de cançons: elaboració d'objectes, teatre d'ombres, dibuixos, vídeos, parlar de filmacions d'ells mateixos.

Volem ressaltar que la manera de treballar l'anglès està connectada amb la imatge que tenim del nen i de la nena i amb la manera de treballar a l'escola, on ells desenvolupen els seus interessos per propostes provocatives. De la mateixa manera, la llengua es presenta com una provocació expressiva quan la mestra parla i la utilitza de manera continua mitjançant petites activitats, en què el que es diu i el que es fa està connectat per la llengua.

#### **4. Valoració i conclusions**

En aquest curt temps de treball hem obtingut els resultats següents:

- L'interès i el reconeixement que els nens i les nenes han mostrat per la nova llengua.
- El desenvolupament de la seva capacitat interpretativa.
- Una escolta atenta.
- Un reconeixement de l'entonació i de la pronunciació pròpia de la llengua.
- La incorporació de noves cançons i jocs en anglès.

Els nens i les nenes viuen la relació amb la llengua com una forma d'expressió més. Intuïm que el fet de viure dins d'una cultura amb dues llengües obre la porta a una tercera sense cap necessitat de referent. En tot cas la referència és la diversitat que troben en la seva tutora quan ella parla en una llengua diferent. L'ús natural de l'anglès possibilita que els nens i les nenes es relacionin amb ell com a part de la seva vida.

## **5. Propostes de futur**

La nostra idea, d'aquí a les Jornades, per avaluar i per fer propostes de futur és realitzar:

- Enquestes a les famílies.
- Enquestes als i a les substituïts i substituïtes que passen per l'escola, que tenen molt a dir i a reflexionar.
- Opinió del professorat del centre i d'agents externs d'observació, si n'hi ha.
- Opinió de col·laboradors i col·laboradores: famílies.
- Anàlisi de filmacions als nens i a les nenes.
- Altres.

## **2010, CONSTRUÏM EL FUTUR DESPRÉS D'UN NAUFRAGI**

## **2010, BUILDING THE FUTURE AFTER BEING CAST AWAY**

GEMMA CODINA BARRERAS

gcodina2@xtec.cat

LA VALL

NÚRIA TAPIAS NADALES

ntapias.lavall@institutio.org

LA VALL

**Paraules clau:** AICLE, tecnologia, eines 2.0, innovació, llengua anglesa, la vall

**Keywords:** CLIL, Technology, 2.0 tools, innovation, English, la vall

### **1. Punt de partida i objectiu de l'experiència**

La Vall és una escola concertada amb prop de quinze anys d'experiència AICLE. Fa dos anys i mig, aprofitant un congrés intern de la institució a la qual pertany, es plantejà fer un anàlisi en profunditat d'aquesta experiència i proposar-se nous reptes de cara al futur. Després de catorze anys impartint amb força èxit l'assignatura de ciències en anglès a tota la Primària i a 1r d'ESO, era el moment d'ampliar la nostra oferta AICLE. Vàrem analitzar, en primer lloc, les capacitats del professorat disposat a participar en el projecte. El següent pas era decidir quines matèries i en quins nivells. La primera elecció va ser Geografia i Història a 3r d'ESO per la disponibilitat de professores amb un doble perfil (especialistes en el contingut i experiència en la docència de la llengua anglesa).

Però no en teníem prou. Volíem omplir el forat de 2n, per això es van analitzar les diferents assignatures del nivell. La introducció a la Tecnologia semblava una bona

opció, però primer calia convèncer al Departament corresponent que col·laborés en el projecte.

## **1.2. Ara fa 9 anys**

A finals del 2002, La Vall es trobava que tenia un Departament de Tecnologia format per professors que no estaven convençudes del material docent ni de la metodologia que s'estava fent servir per impartir aquesta matèria.

## **1.3. Què és i per a què serveix la tecnologia?**

L'alumnat no tenia clar en què consistia la tecnologia, per què s'estudiava ni com s'integrava en les seves vides. La realitat era que no estava motivat per aprendre-la.

D'altra banda, començàvem a rebre pressions de la societat del moment per integrar les TIC a les aules i tothom tenia clar que podia fer-se de forma natural des de la Tecnologia.

## **1.4. Necessitat d'un canvi radical**

Es va canviar la cap de Departament, es va decidir prescindir dels llibres de text i es va crear una plataforma *e-learning* per tal que l'alumnat disposés d'un entorn escolar on trobar el material d'elaboració pròpia i altres materials que s'havien escollit i classificat d'Internet.

Amb aquesta estratègia es va repensar què i com s'ensenyava i, alhora s'incorporaren les noves tecnologies a l'aula, i d'aquesta manera es cobrí la necessitat d'ajudar les alumnes a adquirir unes destreses digitals concretes.

## **1.5. 6 anys després**

Valorem que vam consolidar uns apunts i un contingut pràctic, però ens trobàvem que en un nivell concret, 2n d'ESO, la motivació de les alumnes no estava aconseguida; els continguts els eren feixucs, les pràctiques quasi inexistent i les classes avorrides. El professorat es trobava amb un grup classe poc motivat i que generava problemes de disciplina a l'aula i comentaris, d'any en any, poc saludables.

## **1.6. He naufragat! 2009, l'any de l'aposta!**

L'objectiu és desenvolupar un projecte en què el protagonista sigui l'alumna i ella dirigeixi el seu propi aprenentatge.

Es tracta d'aprofitar-nos de les possibilitats didàctiques que ens proporcionen les TIC per aconseguir que les alumnes realitzin millors aprenentatges i ajudar a reduir el desinterès davant d'una realitat.

Així va sorgir el *Castaway Project*, que mirava de contextualitzar la introducció a la Tecnologia per a fer-la més atractiva i poder assolir aprenentatges significatius, fent-ho, a més, en llengua anglesa (AICLE).

## **2. Context (àrea curricular o matèria, etapa, lloc, participants, etc.)**

Ara fa dos anys a l'escola La Vall va arrancar un nou projecte a 2n d'ESO dins de l'àrea de Tecnologia. El projecte *He naufragat!*, amb el professorat que imparteix la matèria i la cap de Tecnologia, pretén situar a l'alumna en una situació límit en què per poder sortir-se'n ha de fer tot un procés tecnològic.

El *Castaway Project* proposa a l'alumnat que durant el curs escolar sigui el naufrag a l'illa deserta per tal d'anar introduint-la en la Tecnologia.

Per contextualitzar el projecte, cal destacar que en les dues primeres sessions es visualitza la pel·lícula *Cast Away* de Robert Zemeckis i es duu a terme un debat sobre aquesta pel·lícula, posant especial èmfasi en els aspectes relacionats amb la supervivència: necessitats bàsiques humanes i com cobrir-les. S'explica com es treballaran els diferents temes al llarg del curs i que seran enfocats des de la perspectiva del personatge de la pel·lícula, i que elles seran aquest personatge.

## **3. Desenvolupament, estratègies didàctiques i materials elaborats o utilitzats**

L'assignatura presenta els continguts en un dossier dividit per temes penjats a la Intranet col·legial basada en GoogleApps i en enllaços a recursos on-line.

### **1.1. I –Nàufrag en l'illa deserta**

Visualització de la pel·lícula *Cast Away*. Debat i anàlisi de les necessitats bàsiques i de com la tecnologia ens pot ajudar a cobrir-les.



## **1.2. II – Vida a l'illa**

Com alimentar-nos, aconseguir aigua, foc o iniciar un conreu. A través de varies WebQuest introduïm el tema dels materials i les seves propietats.

La pel·lícula *Robots* (Chris Wedge) introdueix l'estudi i classificació de les eines, que completem fent recerca en grup.

I, per últim, a partir d'una lectura sobre la història del S.M.D., realitzem diferents pràctiques per poder elaborar els plànols de la cabana que construirem.

## **1.3. III – Mirant el futur**

En aquesta darrera part treballem lectures per introduir el concepte de producció industrial, distingint-hi els diferents mètodes, analitzant les conseqüències positives i negatives del procés industrial i treballant en taula rodona el desenvolupament sostenible amb un expert i amb treball cooperatiu tipus puzle el reciclatge i la cura del medi ambient.

## **2. Valoració i conclusions**

El projecte es va implementar per primer cop el curs 2010-11 amb força bona acollida per part de l'alumnat. Malauradament no es va ajustar adequadament al calendari escolar. Enguany s'han dut a terme els ajustos necessaris a partir de l'experiència i esperem poder concloure la totalitat del projecte. Un altre canvi rellevant ha estat la implantació de la nova intranet escolar que afavoreix el treball cooperatiu, tant a l'alumnat com al professorat que formem part d'aquest projecte, mitjançant aplicacions on-line com Google Docs, Calendar i l'aplicació per a crear i allotjar Webquests.

## **3. Reptes de futur**

- Creació d'un *site* per unificar recursos.
- Participació de professionals externs.
- Enquesta a les alumnes a fi de curs.
- Concursos europeus.

**ART AND ICT IN CLIL. HOW TO LEARN ENGLISH  
CREATING STOP-MOTION VIDEOS**

**PLÀSTICA I TAC EN CLIL. COM APRENDRE ANGLÈS  
CREANT STOP-MOTION VIDEOS**

EMPAR COGOLLOS CALABUIG

ecogollo@xtec.cat

ESCOLA CHARLIE RIVEL DE L'HOSPITALET DEL LLOBREGAT

**Keywords:** CLIL, primary, art, ICT, video stop-motion, English

**Paraules clau:** AICLE, primària, Visual-i-Plàstica, TAC, video stop-motion, anglès

### **1. Point of departure**

CLIL is becoming increasingly popular across Catalonia in the context of Foreign Language Teaching. Nevertheless, as Oliver Meyer (2010) points out ‘...embracing the CLIL approach does not automatically lead to successful teaching and learning. To truly realize the added value of CLIL, teachers need to embrace a new paradigm of teaching and learning...’.

The important fact is to understand how CLIL works and how the theories that underpin CLIL are related to practice.

Last school year, thanks to a Llicència d'Estudis D from the Departament d'Ensenyament, the author of this paper attended to the Postgraduate Certificate in Plurilingual Education at the University of Aberdeen with Professor Do Coyle. In this course, some teaching resources called AnimaTic were created. This is a ready to use material for teaching Art and ICT through English.

The purpose of the present paper is to share with other teachers my experiences in a CLIL classroom and to illustrate how theory and practice are fused. Therefore, we

will look to some basic concepts of CLIL and also, some examples of the AnimaTic project developed in a primary school.

## **2. Context**

AnimaTic is a CLIL project to be developed in the Art class in the third cycle of primary education. This project combines the use of artistic techniques and the use of Information and Communication Technology (ICT). The main aims are to discover the story of the animation and its techniques, and also, to develop two different animation projects.

The AnimaTic project started in 2010 in La Farigola del Clot School, Barcelona. This first school year of the AnimaTic project implementation, 50 students from the two classes of year 6 participated in the project. The project was taught during the art classes.

The current school year 2011-2012, the AnimaTic project is being developed in the Charlie Rivel School, L'Hospitalet del Llobregat. At this moment, the project is taught inside the ICT classes for one hour a week during one term in groups of 12 students each. The total number of attending students will be 24 pupils from year 6.

## **3. Development, teaching strategies and materials created**

CLIL is not only supported by one learning theory. In fact CLIL is underpinned by many theories that have proved to be useful in the teaching learning process. That is to say, the learning theories that can explain learning inside CLIL classes are not specific to the integration of content and language but of a methodology which supports high quality learning in general. From this perspective, the learning process that takes places in CLIL is the same as could happen in a normal class.

However, one of the biggest differences compared to traditional classes is that in CLIL, due to the possible lower linguistic level in the vehicular language when compared with the content/subject taught, the use of methodologies where the student has to be an active participant is not an option. Active participation indicates that if

learners use the language to learn, they will need to be openly supported to develop their linguistic competence.

The Lesson Plans have been drawn up following the Coyle, Hood & Marsh's (2010) 4Cs framework. It is a good way to plan because makes the teacher to think carefully not only what she/he wants to teach (Content), but also how (Cognition), the language needs (Communication) and the Culture include in these knowledge.

Therefore, in the AnimaTic project different scaffolding strategies are used to help students to have success. For example, as content concerns, in order to scaffold the process to create an animation film, the activity follows the next sequence:



Fig.1. Children watch a finished film

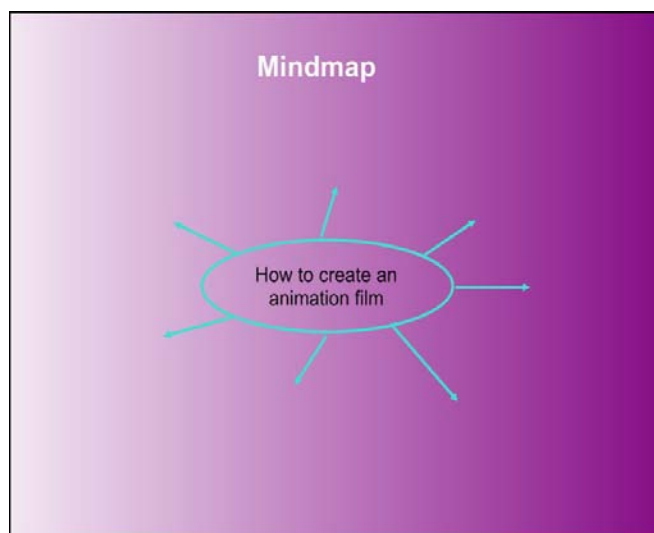


Fig.2. Create a mind map

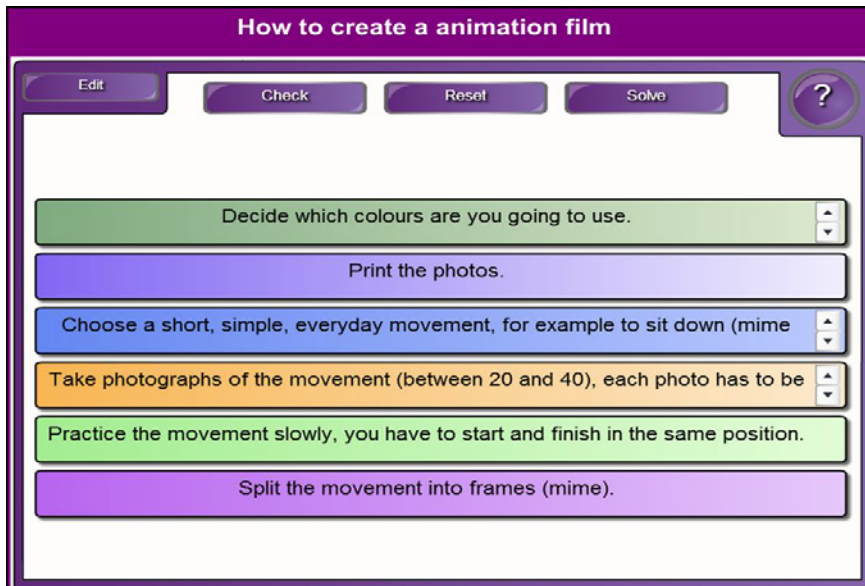


Fig.3.Children put the process in order

AnimaTic

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_ Group: \_\_\_\_\_ Student Worksheet 6

**How to create a drawing animation film**  
Step-by-step Procedure

Roles  
Actors:  
Camera:  
Director/Checker:

Step	What do you do?	What tools do you need? What sentences do we need?	Finished?
First	<b>Choose</b> a short, simple, everyday movement, for example to sit down (mime the action).	The movement we choose is .....	
	<b>Split</b> the movement into frames (mime).		
	<b>Practice</b> the movement slowly, you have to start and finish in the same position.		

Fig.4. Children follow the process to create a film

As Communication is concern, a strategy to scaffold Language OF learning is highlight important words. Another strategy to scaffold language FOR learning is to use language frames with the purpose of helping students to carry out the activities effectively.

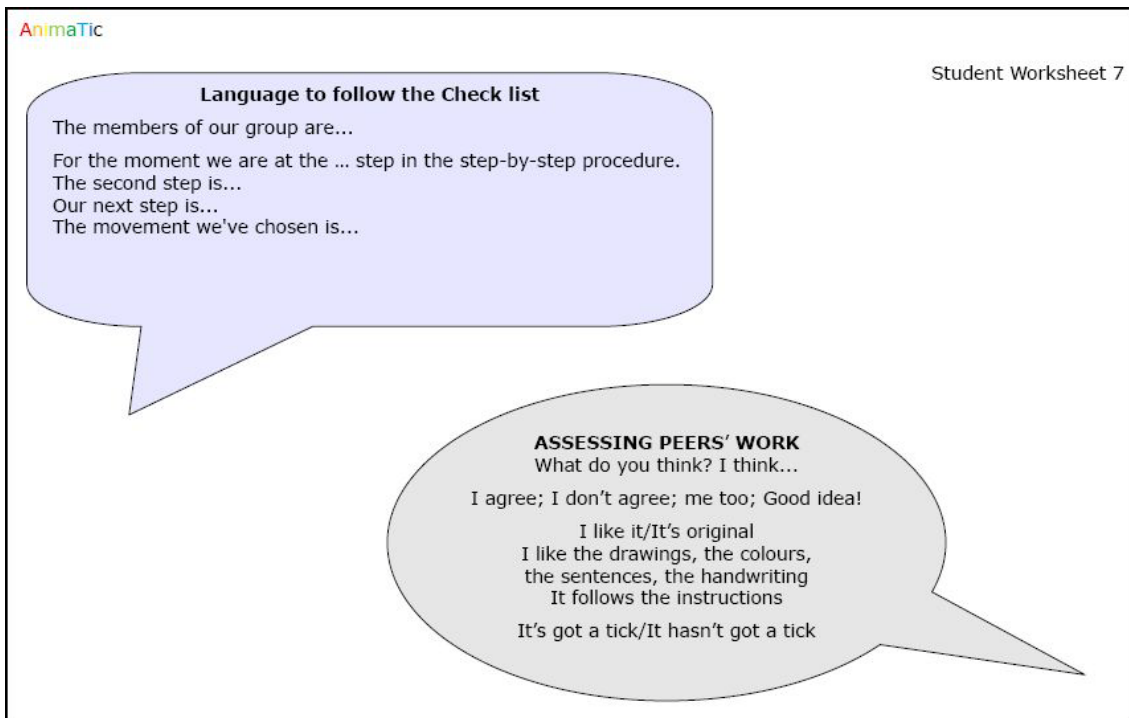


Fig.5. Language frames

In CLIL social interaction is important in order to develop both, internal thinking and external language. As Coyle et al. (2010: 35) highlight: ‘according to Freire, ‘without dialogue there is no communication and without communication there can be no true education’ (1972: 81). This puts classroom communication – interaction between peers and teachers – at the core of learning’.

This is the reason why in this project most of the activities proposed are based on Cooperative Learning. Also different groupings as pairs, whole class work, team work and individual work are used in order to promote communication.

It is worth pointing that ICT will be present in every lesson. There is a Notebook file designed for every lesson to use with an Interactive Board. This fact increases the pupils' need to be active participants inside the class.

For example, in this activity children have to classify the photos into peace and conflict.



Fig.5. Language frames

AnimaTic project is divided into four units. The first one deals with the animation history and how it works, the second one enables children to create a drawing animation, the third one is about different types of shots and how photojournalism use the image, and the last one, the fourth unit, is the production of an animation film and organise an award ceremony.

In each unit there is a progression in cognitive and linguistic demands following Coyle CLIL Matrix adapted from Cummins (2000). Starting with activities focus on low cognitive demands and low linguistic demands till achieve activities with high cognitive demands and high linguistic demands.

Different kinds of materials have been designed to develop the project: Lesson Plans, Teaching Notes, Students' Worksheets, Class Worksheets, Assessment Worksheets and Notebook files for the Interactive Board.

This is the website of the project where it is possible to find the pupils' productions as well as the materials to develop the project:  
<https://sites.google.com/a/xtec.cat/farigolanimation/home>

#### **4. Evaluation and conclusions**

The AnimaTic project has increased pupils' motivation towards the English language learning. It is necessary more implementation time to evaluate the impact in pupils' English knowledge.

The project could be evaluated better if there is a continuation in the same school and with the same resources provided.

#### **5. References**

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Meyer, O. (2010). Introducing the CLIL-pyramid: Key strategies and principles for quality CLIL planning and teaching. In M. Eisenmann & T. Summer (eds.), *Basic Issues in EFL-Teaching and Learning*. Heidelberg: Winter.



**COMPARTIM LES NOSTRES LLENGÜES A L'ÀREA DE LLENGUA  
ANGLESA**

**SHARING OUR LANGUAGES THROUGH ENGLISH**

MONTSERRAT CREUS PEDROL

mcreus22@xtec.cat

ESCOLA GAUDÍ DE SABADELL

ESTHER PORTA SABI

eporta@xtec.cat

ESCOLA GAUDÍ DE SABADELL

**Paraules clau:** multilingüisme, llengua anglesa, educació primària

**Key words:** multilingualism, English Language, primary education

El multilingüisme és una realitat social que es pot aprofitar per a un millor aprenentatge escolar. Les activitats que presentem tenen com a objectiu fer visibles, prestigiar i compartir les llengües d'origen del nostre alumnat i alhora millorar la competència en llengua anglesa.

## **1. Introducció**

Des del curs 2008-2009 fins el 2010-2011 el nostre centre va implementar la modalitat *b* del projecte d'innovació de llengües estrangeres basat en el reforç oral de la llengua objecte d'estudi.

El projecte *Sharing our languages through English*, que vam desenvolupar i que continuem tirant endavant, en la mesura de les nostres possibilitats, es fonamenta en el desig que els alumnes esdevinguin més competents en llengua anglesa i alhora fomentar

el respecte i l'estimació envers la diversitat lingüística i cultural del centre, comunitat educativa i barri.

Pensem que és important aprofitar com a recurs per aprendre totes les llengües que aporta l'alumnat nouvingut i/o provinent de comunitats lingüístiques/culturals establertes al barri. De la mateixa manera volíem augmentar progressivament la presència de l'anglès en activitats generals del centre.

## 2. Metodologia

L'experiència que es presenta ha implicat bona part del professorat i s'ha portat a terme sobretot amb l'alumnat de cicle superior.

Per tal d'aconseguir els principals objectius proposats vam fixar diferents actuacions que permetessin augmentar la presència de llengua anglesa (recital de poemes, revista escolar, celebració del *World book day*, enregistraments d'alumnat...), i d'altres que anessin encaminades a treballar l'eix plurilingüe del currículum: anàlisi de receptes i prospectes en diferents llengües, aprendre algunes paraules en altres llengües amb el joc del gat copiador, salutacions en diferents idiomes al final d'actes escolars, nadala *Fum, fum, fum* en llenguatge de signes, racó a l'entrada de l'escola *A bit of you is a bit of everyone*, participació de les especialistes d'anglès al programa europeu ETSIZE (<http://www.european-teachers.eu/>). Aquestes activitats es porten a terme sobretot des de l'àrea de llengua i des de tutoria tenint en compte la diversitat lingüística de cada grup.

Per augmentar les hores de docència en llengua anglesa es va augmentar l'horari de grup partit i va quedar acordat que els alumnes de 5è farien els esquetxos del certamen literari en llengua anglesa. Per altra banda, es van programar tallers de plàstica en anglès a cicle mitjà i a cicle superior.

Al llarg del curs els alumnes de cicle superior fan dos tallers de plàstica en llengua anglesa: un parteix de les visites guiades en anglès que ofereix el Museu d'Història de Sabadell i l'altre treballa l'eix plurilingüe del currículum. Els tallers multilingües programats aquests darrers cursos han estat: *Say Hello in our school languages*, *Multilingual Christmas bookmark workshop*, *Peace workshop* i *Brain multilingual workshop*. L'alumnat s'organitza en grups de treball cooperatiu davant la

tasca que se'ls proposa. El producte final que han d'elaborar normalment és un fullet turístic, un joc de taula, un pòster... Valorem molt positivament el taller *Brain multilingual workshop*: s'elabora un joc que parteix de la idea del joc de taula *The world*, joc d'observació i memòria que treballa la geografia de manera lúdica. Consta de diferents targetes i cada una il·lustra un país del món. A la part del darrere de la targeta hi ha diferents preguntes referents a les il·lustracions del davant i els jugadors tenen 10 segons per a estudiar-se les il·lustracions de la targeta abans que se'ls facin les preguntes. Si la resposta és correcta es queden la targeta, si és incorrecta tornen la targeta a la capsa. En aquest taller es procura que els alumnes nouvinguts o de grups culturals/lingüístics minoritaris quedin repartits als diferents grups de treball. A les tres primeres sessions s'elaboren el pòster i les preguntes i a la darrera sessió s'hi pot jugar i intercanviar-se'l amb altres grups per viatjar, tot jugant, a diferents països del món. A cada pòster hi ha de figurar el mapa del país triat, la bandera, com es diu *Hola, Adéu i Gràcies* i els nombres de l'u al tres en una de les llengües del país. També cal afegir les il·lustracions necessàries per poder respondre les preguntes formulades. Cada grup ha de triar el país que vol treballar entre un llistat que inclou els països que s'estudien a l'àrea de llengua anglesa i els països d'origen de l'alumnat. A l'hora de posar-se d'acord, cal tenir present si al grup hi ha un/-a alumne/-a d'algun dels països del llistat. Si tots hi estan d'acord, es treballa aquell país. Per a realitzar aquesta tasca es facilitaven diferents recursos:

- Un atlas del món per grup.
- Dictionary Oxford Pocket Català-Anglès/Anglès-Català
- Pissarra interactiva
- Dos ordinadors
- Adreces d'internet recomanades:  
<http://www.newburypark.redbridge.sch.uk/langofmonth/>  
<http://www.enchantedlearning.com/geography/>  
<http://www.masteranylanguage.com/>

Una vegada finalitzat el taller, el joc elaborat ha quedat com a un bon recurs d'aula.

# PARAGUAY

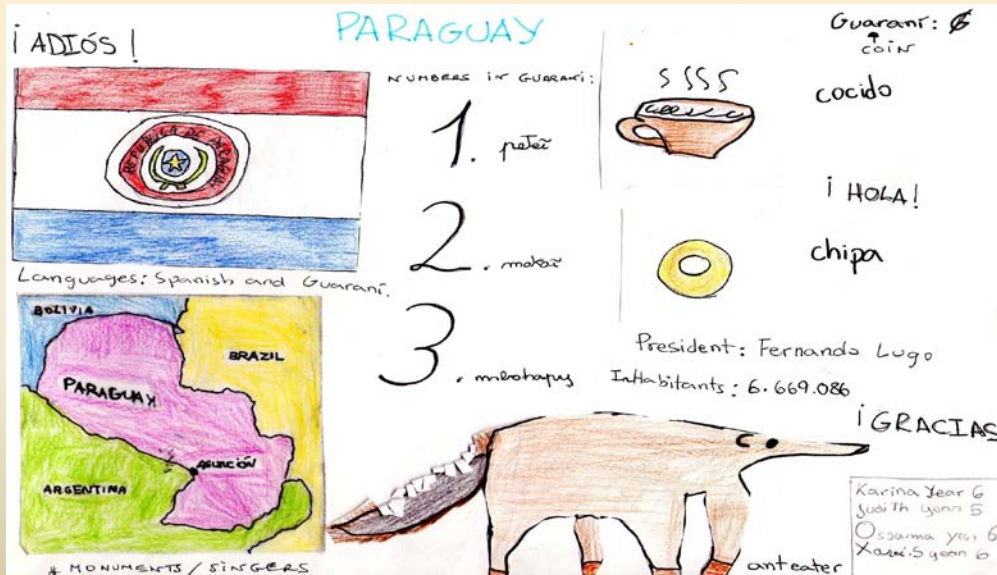


Fig. 1. Producció de l'alumnat

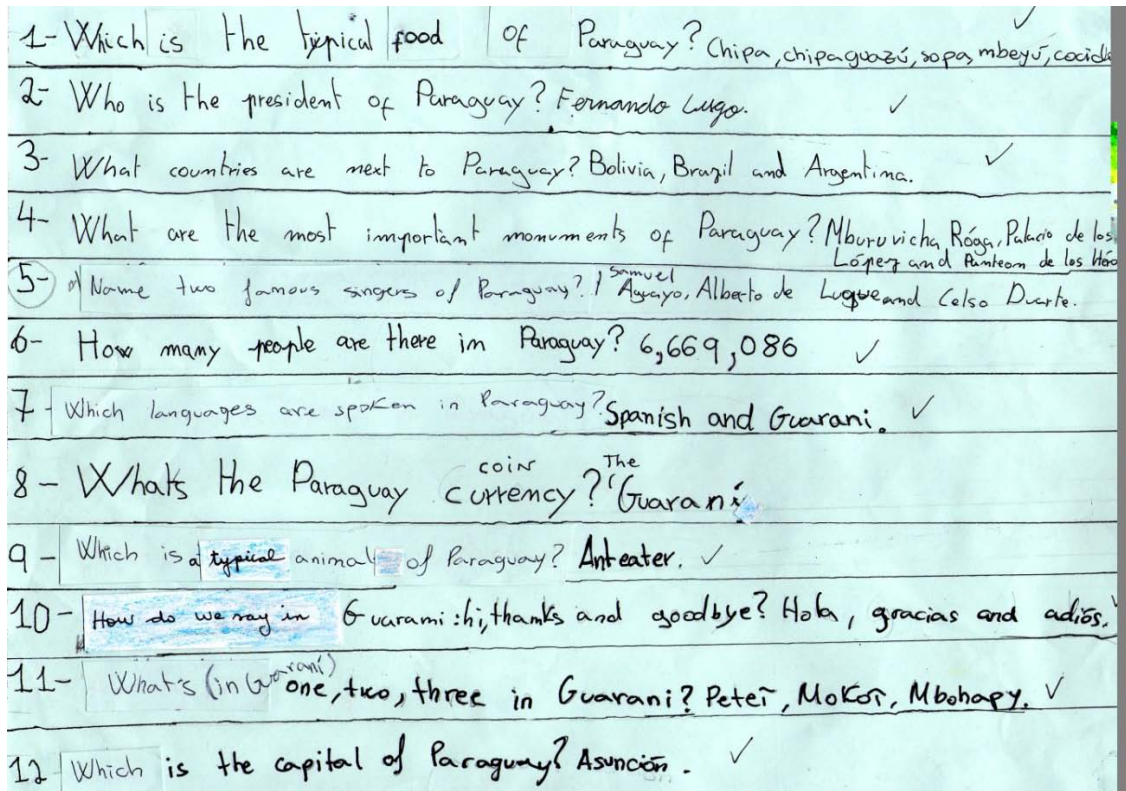


Fig. 2. Producció de l'alumnat

# BOLIVIA



Fig. 3. Producció de l'alumnat

# QUESTIONS

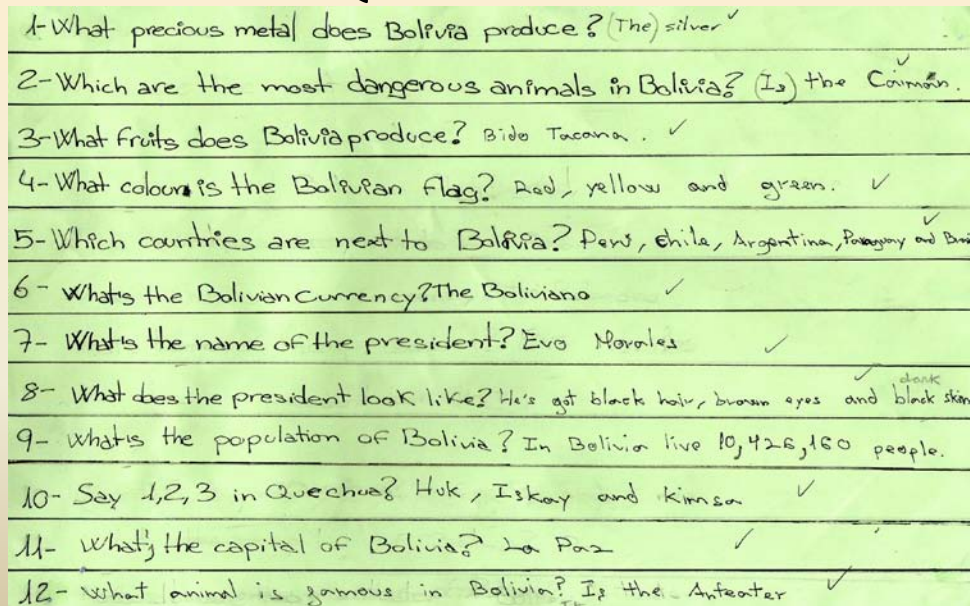


Fig. 4. Producció de l'alumnat



### 3. Resultats

Valorem molt positivament totes aquestes pràctiques que han quedat fixades com a línia d'escola i que han contribuït a millorar l'aprenentatge de l'alumnat. En analitzar les competències bàsiques d'anglès dels cursos 2009-2010 i 2010-2011 hem constatat una notable millora en els resultats de comprensió oral: hem reduït el nivell baix d'alumnat d'un 56,6% a un 16,7% i el nivell alt ha crescut d'un 26,6% a un 75%. En el curs 2009-10 un de cada quatre alumnes es trobava al nivell alt de comprensió oral i aquest darrer curs són tres de cada quatre que es troben a un nivell de comprensió alt.

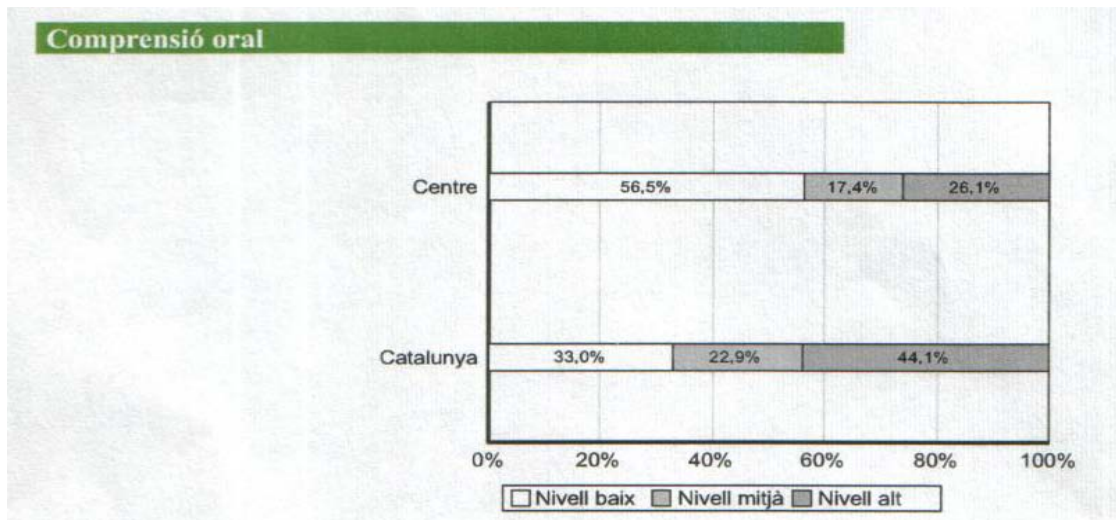


Fig. 5. Competències bàsiques curs 2009-2010 Escola Gaudí

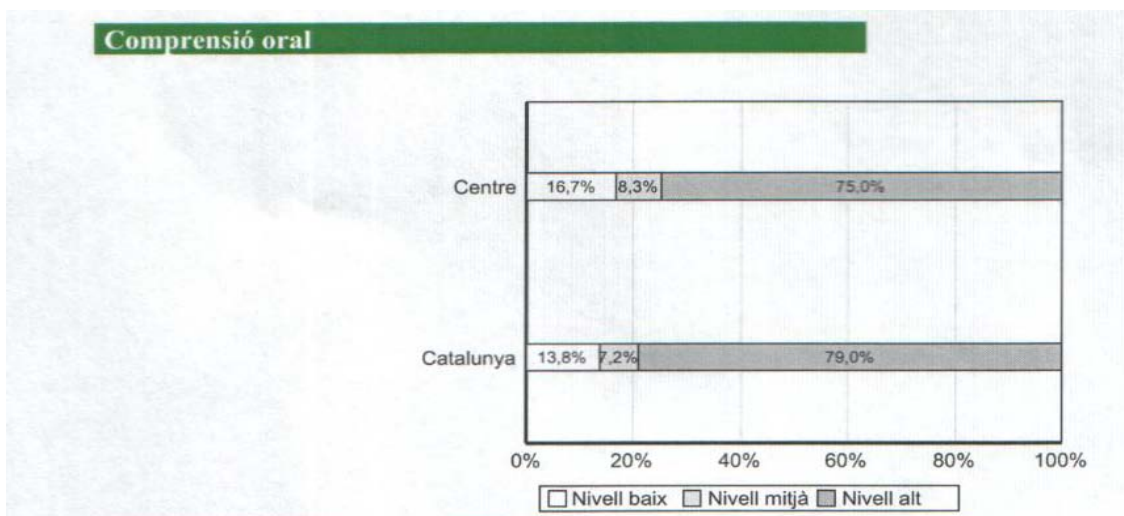


Fig. 6. Competències bàsiques curs 2010-2011 Escola Gaudí

Tanmateix els resultats de comprensió lectora no han estat tan bons i hem establert diferents iniciatives per a millorar-los.

Pensem que és important continuar treballant en aquesta direcció, tot i les noves limitacions pressupostàries (una única especialista d'anglès al centre, grups partits només cada quinze dies i tallers de plàstica en anglès només a cicle superior). Els resultats obtinguts, especialment en comprensió oral, ens animen a continuar desenvolupant aquest projecte.

Creiem que és molt important desenvolupar en els alumnes l'interès i l'estimació envers les llengües i l'obertura cultural que això comporta. Pensem que d'aquesta manera fomentem una visió integrada de les llengües, la coherència en el treball de llengües, ajudem a transferir coneixements d'unes llengües a les altres, valorem de forma explícita totes les llengües presents al centre i millorem la inclusió i la cohesió social.

**FER CIÈNCIES I ANGLÈS EN TALLERS INTER-NIVELL: UNA  
EXPERIÈNCIA CLIL A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA**

**SCIENCE AND ENGLISH IN A CROSS-AGE WORKSHOP: A CLIL  
EXPERIENCE IN PRIMARY EDUCATION**

LUCIA DALLARI MARCHICA

ldallari@xtec.cat

ESCOLA CIUTAT D'ALBA, SANT CUGAT DEL VALLÈS

MERCÈ AGUAS MESTRE

maguas@xtec.cat

ESCOLA CIUTAT D'ALBA, SANT CUGAT DEL VALLÈS

MARIONA ESPINET BLANCH

mariona.espinet@uab.es

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA, CERDANYOLA DEL VALLÈS

**Paraules clau:** AICLE, Ciències, Anglès, Tallers inter-nivell, Educació Primària

**Keywords:** CLIL, Science, English, cross-age workshops, primary education

**1. Punt de partida i objectiu de l'experiència**

L'Escola Ciutat d'Alba va començar com a escola de nova creació el curs 2007/2008 amb 74 alumnes de primer i segon d'educació infantil. El curs 2008/2009, amb l'educació infantil completa, vam sol·licitar un projecte PELE d'avançament de la llengua anglesa a 2n curs d'educació infantil. A través d'aquest projecte, els nostres alumnes van començar a tenir contacte amb la llengua anglesa des del segon curs d'educació infantil.



Les actuacions a infantil es van dibuixar a través de situacions conegudes per a ells en la vida d'aula, com són els moments de les rutines, que comparteixen l'especialista de llengua anglesa amb la mestra tutora de l'aula, i d'altres moments de jocs, de dramatització, d'explicació de contes a través de titelles, que es fan solament amb la mestra de llengua anglesa. En el moment que els primers alumnes PELE van arribar a primària (2010/2011) vam veure la necessitat de donar una continuïtat en el tractament d'aquesta llengua i, per tant, de trobar o d'organitzar espais on poder utilitzar una llengua no vehicular, en contextos significatius.

A partir d'aquesta situació aprofitem una organització que ja funciona a l'escola, que són els tallers inter-nivell. Aquest espai reuneix una sèrie de requisits que ens permeten fer CLIL: el nombre d'alumnes per grup és molt més petit i per tant es dona la possibilitat de poder arribar millor a tots els components del grup; la composició dels grups és heterogènia quant a nivell i edats; és una organització on poden treballar dues mestres alhora i, per últim, els tallers són un espai on els alumnes fan, actuen i poden construir continguts científics comuns en llengua anglesa de manera significativa.

## **2. Context**

La proposta que presentem, en format CLIL, respon a aquesta necessitat de dotar d'espais a l'escola on es pugui escoltar i parlar la llengua anglesa. El suport de les famílies és molt gran, i això facilita la nostra tasca docent. És dins els tallers inter-nivell on desenvolupem la nostra experiència. En aquesta agrupació es barregen alumnes de primer, segon i tercer de primària durant 3 sessions d'una hora a la setmana. Aquestes agrupacions redueixen el nombre d'alumnes per aula a 14 o 16. La nostra proposta de taller forma part de l'àrea de Coneixement del Medi Natural i de Llengua Anglesa. La raó per la que vam decidir fer el taller de *Science* en llengua anglesa va ser perquè creiem que l'observació de l'entorn i el fer-se preguntes sobre els fenòmens està a l'abast de tothom.

L'experiència que presentem s'està realitzant durant el present curs 2011-2012 i se centra en el treball al voltant de l'hort ecològic de l'escola. Els objectius del taller estan plantejats en tres blocs:

El primer bloc és propi de l'àrea de Coneixement del Medi Natural:

1. Treballar el procés de germinació de llavors.
2. Veure quines són les condicions idònies per a que es produeixi aquests fenomen.

El segon és propi de l'àrea de llengua estrangera:

1. Aprendre vocabulari relacionat amb l'hort i amb el medi natural en anglès.
2. Poder comunicar una idea o contingut científic en anglès.

Tenim un darrer objectiu CLIL, integrador de les dues àrees:

1. Poder aprofundir en els conceptes científics per tal d'elaborar continguts compartits entre tots en llengua anglesa.

### **3. Desenvolupament, estratègies didàctiques i materials elaborats o utilitzats**

Les sessions les comença dinamitzant la mestra d'anglès, repassant vocabulari i presentant el que es farà en la sessió d'aquell dia. El desenvolupament de la sessió el porta a terme la mestra de ciències, conduint la conversa científica. El tancament de la sessió el fa la mestra d'anglès. De cara a l'àrea de Llengua Estrangera, les estratègies didàctiques que se segueixen tenen com a fi fomentar la competència comunicativa oral de continguts científics en anglès. És per això que treballem vocabulari propi de l'hort i de les condicions de la germinació de les llavors mitjançant cantarelles, rimes i *chants*. Aquest treball de repetir paraules, frases i estructures gramaticals potencia la comprensió i expressió oral de l'alumne. El fet de cantar i repetir frases ajuda l'infant a memoritzar, a processar informació i a interioritzar els aprenentatges. En relació a l'àrea de Coneixement del Medi Natural, les estratègies didàctiques que es fan servir són l'observació, el fer-se preguntes d'allò que observem a través de la conversa i la comprovació a partir de l'experimentació de possibles hipòtesis generades pels propis alumnes. Busquem a cada sessió la integració real de contingut científic amb un contingut de llengua anglesa de manera que la construcció lingüística en anglès sigui el resultat d'una construcció científica basada en la experiència i el pensament. Hem creat un bloc per tal de fer efectiva la comunicació d'allò après a les sessions de tallers amb

les famílies. El bloc es diu *Superscience* i cada grup d'alumnes escull el contingut que vol publicar en aquest espai virtual. Els materials utilitzats en les sessions son variats, molt vivencials i canvien en funció de les activitats plantejades.

#### **4. Valoració i conclusions**

Valorem el taller de forma molt positiva i considerem que el grau d'assoliment dels objectius marcats és alt. En primer lloc volem destacar la importància i necessitat que tant les mestres com els alumnes tinguin un rol actiu. D'aquesta manera els alumnes aprenen a mostrar-se crítics i oberts davant un nou aprenentatge. En segon lloc volem destacar la reflexió que hem iniciat sobre la selecció del llenguatge més adient per treballar al taller que sigui poderós per estructurar la conversa i l'experiència dels alumnes. Així hem hagut de buscar verbs de cada àrea temàtica que treballem, per tal d'optimitzar el llenguatge que apareix amb més freqüència i que dóna més joc a l'observació i l'experimentació científica. En tercer lloc veiem la necessitat de dotar les estones de taller amb un elevat grau de flexibilitat. Les activitats i experiments realitzats a cada sessió i amb cada grup és diferent, a conseqüència de com respon l'alumnat a cada situació d'aprenentatge plantejada. En quart lloc pensem que el fet de barrejar alumnes de diferents edats fa possible la interacció entre alumnes de cursos superiors i inferiors i l'aprenentatge cooperatiu i entre iguals. Per últim, hem comprovat que els alumnes utilitzen més la llengua anglesa tant al taller com a casa tot reforçant així la relació família-escola. Hem pogut observar que els alumnes s'emporten l'anglès i el que aprenen de medi a casa, i ho comparteixen amb les seves famílies.

#### **5. Propostes de futur**

Ens sentim satisfetes amb el treball col·laboratiu fet fins ara i ens agradaria seguir endavant a mesura que vagi creixent l'etapa d'Educació Primària a la nostra escola, tot aprofundint en els reptes de l'ensenyament col·laboratiu de les ciències i la llengua anglesa en un context CLIL.

**THE ROLE OF ENGLISH LANGUAGE INSTRUCTION IN  
HEALTH SCIENCES AT THE UNIVERSITAT INTERNACIONAL  
DE CATALUNYA**

**EL PAPER DE L'ENSENYAMENT DE L'ANGLÈS EN CIÈNCIES  
DE LA SALUT A LA UNIVERSITAT INTERNACIONAL DE  
CATALUNYA**

MANDY DEAL

mdeal@csc.uic.es

UNIVERSITAT INTERNACIONAL DE CATALUNYA

**Keywords:** higher education, CLIL, health sciences, curricula design

**Paraules clau:** l'educació superior, AICLE, ciències de la salut, el disseny de plans d'estudi

### **1. Point of departure**

In few other contexts is the need for English more tangible than it is in the health sciences where the use of English is a key tool in carrying out an Evidence-based practice. The evidence-based paradigm involves accessing, appraising and applying the best evidence available to very real questions that arise in a clinical practice. A working knowledge of English is essential for this process – a fact that is widely recognized by the international health sciences community as the vast majority of research is published in English. The Universitat Internacional de Catalunya acknowledged this defined role of English by allowing the *Servies d'Idiomes* to play an important part in the development of its health sciences curricula. As a result, all undergraduate and graduate health sciences programs include courses designed to address this specific use of English in these areas.

## **2. Objective**

The language program aimed to help students acquire a base of English necessary to prepare them for a future evidence-based practice. In concrete terms, this means providing a context in which students can enhance relevant language skills, especially those of reading and listening, to enable them to read and appraise evidence they will ultimately apply to their everyday clinical decision-making.

## **3. Context**

The setting of this experience is the health sciences campus at the Universitat Internacional de Catalunya. The students are Nursing, Physical Therapy, Dentistry and Medical students in different years of their degrees.

## **4. Development, teaching strategies and materials elaborated or used**

Students from each degree program are divided into level-dependent groups of approximately 20. The levels are determined on the first day of class by means of a level test designed by our department. The content is common to all levels but is approached in different ways and at different paces. The content that is covered across all the disciplines is related to introductory concepts of research methodology and genres. Degree-specific topics serve as a backdrop to this material and maintain coherence to all the related activities. Such themes are introduced by means of authentic university textbook, original article sections and lectures, all which provide the students with the language, skills and knowledge needed to understand research in their areas of study. Whenever possible, topics that can be shared among the disciplines are targeted. For example, the topic, the cardiovascular system and health, is relevant to several departments, like Nursing, Physical Therapy and Medicine. In this case, virtually the same preliminary material can be used across the different programs. Upon studying research in cardiovascular health, however, relevant literature specific, and therefore unique, to the role of the health science professional, is examined.

The nature and amount of language support provided throughout the courses mainly depends on the language level of the class as well as on the type of tasks assigned. In particular, language structures that have the potential to impede students' comprehension of research literature are identified and adapted to level. Therefore, a false beginner class, for example, may need to learn to recognize the present tense whereas near-native students might require a brief review of punctuation used in advanced structures. Again, the language focus here is intended to improve efficiency in reading and understanding research. All of the classes are introduced to high-frequency vocabulary and genre format present in scientific literature. More active skills (e.g. writing and speaking) are practiced with the aim of recycling and consolidating knowledge. While the type of teacher and student participation varies according to class needs, the lessons are designed to be conducted in English. Class activities include lectures, student presentations, group work, cooperative learning activities and guided reading, listening, speaking and writing tasks. Further language reinforcement can be attained in the language department's Self Access Center.

Evaluation is continuous and involves assessment of students' individual and group presentations, writing assignments, exams and quizzes. As our evaluation takes into account the students' improvement from baseline, all students have the potential to receive respectable (as well as low) marks regardless of their language level on arrival. Nevertheless, students with an advanced level do have an advantage initially.

## **5. Evaluation and conclusions**

The feedback from students has tended to be positive. It is commonly reported that the courses are difficult but useful. We have also received positive feedback from other department heads, and their commitment to our efforts is reflected in the number of ETCSs our department was assigned when the Bologna process was implemented. Overall, our staff is motivated by the challenging aspects of our program and the opportunity to collaborate in further development of our material.

## **6. Proposals for the future**

While student feedback has been positive, the time needed for them to fully embrace the objectives and methodology of our program has sometimes created obstacles in their progress. Students often expect our program to be similar to their previous language learning experiences in secondary school or academies. One solution has recently been piloted in the Medicine department: the name of our courses have been changed from *Scientific English* and *Medical English* to *Basic Concepts in Population-based Research* and *Basic Concepts in Experimental Research*. This innovation seems to have helped re-orient the expectations of the students and in turn their participation in class. Such a practice may be warranted for other courses that bear names referring to the English component of the course.

Despite the encouragement expressed by other departments at the university, our staff feels a need to work more rigorously on interdisciplinary collaboration. The unique position of our department, in that it participates in all the departments, along with the small size of the university is conducive to such an endeavor.

From the teachers' point of view, this program has the potential to be either a highly interesting and rewarding teaching experience, or one that requires excessive preparation time, sometimes leading to a feeling of insecurity in the classroom. More efforts towards developing systematic training for incoming teachers are needed.

Above all, our full-time team members strongly feel that our courses constitute a rich setting for empirical research in CLIL in higher education, and such research is currently being planned.

**UNA EXPERIENCIA DE LA ENSEÑANZA DE SISTEMAS  
DECISIONALES EN LENGUA INGLESA**

**TEACHING DECISIONAL SYSTEMS IN ENGLISH:  
A CLASSROOM EXPERIENCE**

MARÍA TERESA ESCOBAR URMENETA

mescobar@unizar.es

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

JOSÉ MARÍA MORENO JIMÉNEZ

moreno@unizar.es

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

ALBERTO TURÓN LANUZA

turon@unizar.es

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

**Palabras clave:** Sistemas Decisionales, docencia en inglés, internacionalización.

**Key words:** Decisional Systems, teaching in English, internationalization.

**1. Punto de partida y objetivo de la experiencia**

En el año 2007, fruto de un plan de internacionalización de la Universidad de Zaragoza (UZ), se ofreció a los profesores la posibilidad de impartir clases en inglés. Un grupo de tres profesores de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales que impartíamos asignaturas de Métodos Estadísticos decidimos aprovechar la oportunidad para ofertar la docencia en inglés de un grupo de la asignatura Sistemas Decisionales (en inglés, *Decisional Systems*).



Como objetivos de la experiencia, se diferencian los institucionales y los propios de la asignatura. Entre los primeros se encuentran los relativos a la búsqueda de una mayor internacionalización de la UZ, abriendo la posibilidad de captar más alumnado extranjero y reforzar los acuerdos *Erasmus*, así como la mejora de las competencias lingüísticas de los alumnos en lenguas extranjeras. Entre los objetivos de la asignatura, se pretende dar la oportunidad a los estudiantes de practicar la comunicación en inglés en un entorno profesional y hacer más accesible y comprensible la materia para los estudiantes extranjeros.

## **2. Contexto**

La asignatura *Decisional Systems* se imparte desde el área de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa en la Facultad de Economía y Empresa (antes Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales) de la Universidad de Zaragoza desde el curso 2007/2008.

Se trata de una asignatura optativa de 6 créditos de 4º curso de la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas. La asignatura tiene un componente práctico muy importante, por lo que se imparte en su totalidad en el aula de informática. El número promedio de estudiantes que cursan la asignatura es de 30, siendo éstos mayoritariamente *Erasmus* (91%).

## **3. Desarrollo, estrategias didácticas y materiales elaborados o utilizados**

La plataforma proporcionada por la UZ y utilizada como soporte a la docencia de la asignatura en español tenía dos inconvenientes: no estaba traducida al inglés y los alumnos sólo podían utilizarla una vez que se hubieran matriculado, situación que en el caso de los alumnos *Erasmus* puede prolongarse hasta muy avanzado el cuatrimestre. Por lo tanto se creó una plataforma propia en la que los alumnos pueden darse de alta desde el primer día de clase. Esta herramienta les proporciona información en inglés sobre el programa, objetivos, contenidos y planificación docente de la asignatura, a la vez que les permite descargarse los documentos y ficheros utilizados en clase. La plataforma también incluye un foro, aunque la participación suele ser escasa o nula.

Para la impartición de las clases se elaboraron materiales tales como transparencias para las sesiones teóricas o ficheros de problemas para las sesiones prácticas. Estos materiales fueron traducidos de los que se utilizaban para la asignatura en español.

Entre las actividades docentes que se realizan, destaca la elaboración por parte de los alumnos de un proyecto final que éstos presentan en clase, con lo que se busca, además de integrar los contenidos, dar la oportunidad a los estudiantes de practicar la comunicación en inglés.

Este curso académico, la UZ ha puesto en marcha un plan piloto de apoyo a la impartición de materias en lenguas extranjeras en el que nos hemos integrado. La descripción de las actividades de este plan está detallada en otra comunicación que se presenta en el congreso (véase Oria Gómez, 'Plan de apoyo lingüístico a iniciativas AICLE en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Zaragoza' en este mismo volumen).

çPara tener un mayor conocimiento de la opinión que los estudiantes tienen de los aspectos relacionados con el idioma en la impartición de la asignatura, se tiene pensado pasar una encuesta a los alumnos en los últimos días del curso. Esto permitirá valorar la experiencia desde el punto de vista del alumno.

#### **4. Valoración y conclusiones**

Después de cinco años impartiendo la asignatura hemos detectado una serie de dificultades inherentes a la utilización de una lengua extranjera para la docencia y la comunicación con los alumnos:

- La necesidad de traducir los materiales docentes, que requiere un elevado esfuerzo y la ayuda de personal especializado.
- Aunque los profesores están habituados al lenguaje técnico especializado en inglés, la utilización de aplicaciones informáticas en clase requiere un dominio del vocabulario tecnológico relativo a éstas al que no estamos habituados.
- Al no ser el inglés la lengua materna de los profesores es más difícil encontrar formas alternativas de explicar un concepto a los alumnos.

Si comparamos los resultados de esta asignatura con los de su correspondiente en español, y la experiencia que los profesores hemos tenido impartiendo ambas, podemos señalar algunas diferencias:

- El ritmo de las clases es mucho menor en el caso de la asignatura en inglés.
- Los alumnos de la asignatura en inglés participan menos en la clase.
- Aunque hace tres años se rediseñó la asignatura en español, no se hizo lo mismo con la que se imparte en inglés.

Una vez finalicen las actividades del plan piloto de apoyo a la impartición de materias en lenguas extranjeras y realicemos la encuesta a nuestros alumnos, es posible que podamos extraer alguna valoración y conclusión adicionales.

En general, podemos afirmar que el esfuerzo que requiere impartir esta asignatura en inglés es muy superior al necesario para la correspondiente asignatura en español.

## **5. Propuestas de futuro**

Los nuevos grados aprobados en el marco del plan Bolonia van a transformar sustancialmente esta asignatura, ya que por su situación en el currículo de los futuros graduados habrá un solo grupo de docencia, por lo que éste no será en inglés. Lo mismo ocurre con las demás asignaturas especializadas que impartimos actualmente, por lo que es previsible que al finalizar el próximo curso académico dejemos de impartir docencia en inglés.

En el caso de volver a impartir una asignatura en inglés, y a la vista de las conclusiones anteriormente expuestas, las propuestas que consideramos más apropiadas de cara a la mejora de la enseñanza en lengua inglesa son contar con un apoyo continuado a la docencia en inglés por parte de la Universidad, y promover más la participación del alumnado.

# GEOGRAFIA I TIC EN ANGLÈS

## TEACHING GEOGRAPHY AND ICT THROUGH ENGLISH

CARME FLORIT BALLESTER

cflorit@xtec.cat

CEIP SANTA ANNA DE P

DALT

**Paraules clau:** AICLE, TIC, Geografia, Educat 1x1

**Keywords:** CLIL, ICT, Geography, Educat 1x1

### 1. Punt de partida i objectiu de l'experiència

El contacte continuat i freqüent amb la llengua estrangera és fonamental per a assolir uns nivells més alts de competència lingüística. El currículum de primària no permet ampliar l'horari destinat a l'anglès perquè ja està molt ple. Nos reptes educatius omplen també aquest currículum: l'ús d'ordinadors portàtils personals a les aules ja és un fet amb la implementació del programa Educat 1x1. Per altra banda, el nostre alumnat té procedències diverses d'arreu del món, que sovint passen desapercebudes en l'esdevenir quotidià. Gràcies als cercadors en xarxa (Google i d'altres) el nostre alumnat té accés a una allau d'informació que no sempre és fàcil de triar. Em vaig plantejar l'objectiu de combinar aquests quatre elements per treballar aspectes del coneixement del medi natural, social i cultural, les competències bàsiques i la llengua anglesa tot fent servir els *netbooks* que ja teníem al centre de primària on treballa, l'Escola Santa Anna de Premià de Dalt.

### 2. Context

La unitat AICLE *A Country Report* pertany a l'àrea de Medi Natural, Social i Cultural per Cicle Superior de Primària. Es tracta d'una proposta interdisciplinària que treballa continguts de geografia del món desenvolupant les competències bàsiques següents:

- Tractament de la informació i competència digital
- Competència d'aprendre a aprendre
- Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
- Competència social i ciutadana.

L'experiència que presentaré s'està implementant a 5è de primària a l'Escola Santa Anna de Premià de Dalt (alumnat de 10 a 11 anys). La unitat consta de 25 lliçons i un total de 35 hores lectives, ja que algunes sessions s'allarguen dues hores.

### **3. Desenvolupament, estratègies didàctiques i materials elaborats o utilitzats**

Els materials en la seva versió reduïda estan disponibles al web del CIREL ([http://www.xtec.cat/cirel/pla\\_le/nottingham/carme\\_florit/index.htm](http://www.xtec.cat/cirel/pla_le/nottingham/carme_florit/index.htm)) i es van dissenyar en el context d'una llicència D (estades de 10 setmanes a la Gran Bretanya per a la producció de materials AICLE).

La unitat ampliada és la que mostraré durant la presentació amb algunes produccions de l'alumnat, part del material docent creat per mi, alguns fragments de vídeo i il·lustracions amb fotos. Es tracta d'una unitat que té com a objectiu l'elaboració d'una presentació digital i oral en anglès. Per arribar a assolir l'objectiu, es treballen els accidents geogràfics i es duu a terme una maqueta de fang. A continuació, els alumnes han d'escollir un país qualsevol del món (o el seu país d'origen si és el cas, i cal que aportin les raons de per què han seleccionat aquell país) i seguir una recerca guiada en buscadors i enciclopèdies digitals en línia per a construir el seu projecte. Treballen individualment o en parelles (opcional per aquells alumnes que ho demanen) amb els *netbooks*, amb instruccions d'ús en anglès del programari lliure (Open Office Impress i Writer) i de totes les accions que han de fer amb les TIC. La preparació de l'exposició oral també està guiada i és el moment final de la unitat, quan ho presenten tot davant dels companys de classe.

### **4. Valoració i conclusions**

El curs passat es va implementar amb una forta motivació de l'alumnat. Es van assolir els objectius plantejats, tot i que cal polir alguns aspectes que encara necessiten una revisió. Les dificultats de treballar en anglès i amb *netbooks* amb alumnat de necessitats educatives especials, tot i haver adaptat el grau d'exigència dels resultats finals i haver simplificat el procés, cal valorar-les. Com a valor afegit, es va aprofitar la coincidència del final del nostre tercer projecte Comenius amb una visita del professorat estranger al nostre centre per a presentar els projectes davant d'aquest professorat, el que va aportar significació i motivació als projectes.

## **5. Propostes de futur**

Aquesta unitat pot continuar desenvolupant-se amb nous continguts, entre d'altres la interpretació de mapes i l'escala, la producció de mapes, el treball amb mapes digitals, el plantejament i disseny d'una proposta de viatge per diversos països amb totes les etapes de planificació, tot continuant amb l'ús dels *netbooks* i la llengua anglesa com a eix de treball.

Per a la continuïtat de producció de materials caldria orientar activitats en format de grups de treball per a l'elaboració de materials de coneixement del medi social en la línia de les Comunitats Col·laboratives de Docents (Coyle, 2006, 2007). Actualment hem iniciat un grup de treball de producció de materials AICLE al Maresme-Vallès Oriental. Estem dissenyant una unitat didàctica sobre la Unió Europea.

## **6. Referències**

- Coyle, D. (2006). CLIL in Catalonia, from Theory to Practice. *APAC Monographs*, 6.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a connected reesearch agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.

**CLASS TALK: RECURS EN LÍNIA  
PER A L'ENSENYAMENT D'ASSIGNATURES EN ANGLÈS**

**CLASS TALK: ON-LINE RESOURCE  
FOR TEACHING SUBJECTS IN ENGLISH**

JORDI FORTUNY-SANTOS

Jordi.fortuny@upc.edu

DEPARTAMENT D'ORGANITZACIÓ D'EMPRESES  
ESCOLA POLITÈCNICA SUPERIOR D'ENGINYERIA DE MANRESA  
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA

MONTSERRAT ALSINA AUBACH

montserrat.alsina@upc.edu

DEPARTAMENT DE MATEMÀTICA APLICADA III  
ESCOLA POLITÈCNICA SUPERIOR D'ENGINYERIA DE MANRESA  
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA

**Paraules clau:** AICLE, competències, Espai Europeu Educació Superior

**Key words:** CLIL, competence, European Space Higher Education

**1. Punt de partida i objectius de l'experiència**

En un món connectat en xarxa, idees i coneixements flueixen en totes direccions. Però, les distàncies que la xarxa ha escurçat creixeran de nou per mancances lingüístiques? Un bon nivell de competència en llengües és virtualment imprescindible per a titulats universitaris, tant per al món professional (Kessler, 2005) com per a l'acadèmic. Com a professionals de l'educació en el context de l'Espai Europeu d'Educació Superior, els autors d'aquest projecte tenim el compromís d'oferir recursos que afavoreixin el

desenvolupament de la competència multilingüística de l'alumnat. És en aquest sentit que hem optat per l'aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera o *content and language integrated learning* (AICLE-CLIL) (Escobar Urmeneta, 2007) per considerar que el seu avantatge principal és que afavoreix l'aprenentatge de la llengua (Lasagabaster & Sierra, 2010) aprofitant la motivació del contingut (Genís, Orduna, Perlado & Rubio, 2010). A més, posa l'èmfasi en el costat de l'aprenentatge (allò que l'alumnat fa amb la llengua) i no en el de l'ensenyament (Ting, 2011).

Des del 2008, el projecte d'impartició d'assignatures en anglès en el context universitari va engrescar al professorat de l'Escola Politècnica Superior d'Enginyeria de Manresa (EPSEM) de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC) on s'inicià un procés, amb el suport de cursos de llengua específics per al professorat, que té en compte una anàlisi per detectar el punt de partida i les dificultats i mancances per a l'alumnat i el professorat.

Una de les primeres conclusions fou la necessitat de disposar de recursos que garantissin a professorat i alumnat la comunicació a l'aula. Més enllà del llenguatge tècnic o específic, propi de cada assignatura, calia que tant alumnat com professorat conegués la fraseologia habitual d'aula. Per això, es va veure convenient disposar d'una guia per facilitar la comunicació a l'aula. Tot i que ja existeixen altres recursos en aquesta línia, com per exemple la col·lecció de guies de conversa universitària dels serveis lingüístics de la Universitat de Barcelona (<http://www.ub.edu/guiaconversa/>), va semblar que la fraseologia específica d'interacció docent no quedava coberta, per la qual cosa calia crear materials nous.

El resultat n'ha estat el recurs obert en línia *Class Talk. A University Teaching Phrasebook*, elaborat per professorat de l'EPSEM en col·laboració amb el Servei de Llengües de la UPC. L'acollida que ha tingut i la bona crítica rebuda n'aconsellen la seva difusió com a recurs obert a la comunitat educativa, especialment en aquells àmbits on l'AICLE-CLIL té un paper rellevant, sigui quin sigui el nivell educatiu (Kessler, 2005).

## **2. Context**



Cal situar l'inici del projecte a l'EPSEM, el 2008, quan es van engegar alguns cursos d'anglès per al professorat (*English for lecturers, English for presentations...*), via ICE-UPC ja que es va considerar l'anglès com a llengua estrangera prioritària per impartir assignatures.

A partir d'aquí, es va formar un grup dinàmic de treball, actualment ja reconegut com a grup de recerca i innovació en metodologies d'aprenentatge (RIMA-Linguatech) (<https://www.upc.edu/rima/grups/linguatech-grup-de-recerca-en-comunicacio-cientifica-i-tecnologica-multilingue>). El grup va avaluar el nivell de domini de la llengua anglesa per part del professorat i de l'alumnat i es va trobar que en ambdós casos els perfils són heterogenis. En el cas de l'alumnat, això va portar a dissenyar processos de recollida i anàlisi de dades que ara s'utilitzen periòdicament sobre l'alumnat de nou ingrés.

En un segon pas, es va considerar que hi ha prou suport sobre la terminologia pròpia dels continguts (els llibres de text i els articles científics), però en canvi es detecta poc coneixement de la terminologia d'interacció docent, és a dir la fraseologia d'ús habitual a l'aula. Els continguts universitaris ja són prou complexos i convé no complicar la intercomunicació, ja que això incidiria negativament en l'aprenentatge específic. Per això és important disposar d'un recurs adequat, a l'abast del professorat i l'alumnat.

### **3. Desenvolupament i materials elaborats**

El material elaborat descrit en aquest article és el recurs en línia *Class Talk. A University Teaching Phrasebook* (<http://www.upc.edu/slt/classtalk/>)

*Class Talk* és una guia de conversa multilingüe, desenvolupada per docents i tècnics lingüistes, que inclou fraseologia d'ús habitual a l'aula. És el resultat d'un projecte de col·laboració entre el Servei de Llengües i Terminologia (SLT) de la UPC i el professorat de l'EPSEM. El SLT va tenir cura de la traducció de les expressions a l'anglès, i l'estructuració en l'aplicatiu que es troba al web, amb el suport d'un ajut NORMA del Comissionat d'Universitats i Recerca de la Generalitat de Catalunya.

Aquesta guia s'adreça a les persones que utilitzen en l'ensenyament o l'aprenentatge una llengua que no és la pròpia (català, castellà o anglès). Respon al nou

model creat per l'EEES, i es dirigeix tant al professorat com a l'alumnat, ja sigui d'origen català o internacional, que participa en el programa de millora de les competències lingüístiques a través de la impartició d'assignatures en anglès o bé en programes de mobilitat. Pot ser útil tant per a la docència com per a la comprensió. També facilita la integració de l'alumnat internacional universitari.

Arran de l'anàlisi de l'experiència docent, la fraseologia s'organitza en dos blocs d'unes 300 frases. El Bloc A inclou fraseologia per a situacions habituals en el dia a dia d'una assignatura, amb apartats temàtics que faciliten la cerca, com ara: "inici de la classe" o "Interacció amb l'alumnat". El Bloc B agrupa la fraseologia corresponent a situacions més concretes, com ara "El primer dia de curs", o "Exàmens", entre altres.

Per reforçar la competència oral, les expressions es poden escoltar en català i en anglès.

#### **4. Valoració i conclusions**

El curs 2009-2010 van començar els ensenyaments de grau amb el coneixement d'una tercera llengua com a competència obligatòria. Una enquesta revela que més d'un 80% de l'alumnat no té títol de nivell B2.2 o superior. Gairebé un 45% expressa la seva disponibilitat a cursar assignatures en anglès i només un 25% manifesta que té bon nivell d'expressió oral. Aquests resultats indiquen la necessitat d'oferir classes en anglès. Per tant l'eina *Class Talk* és un recurs de suport a la tasca docent de plena actualitat.

*Class-Talk* també pot ser una eina útil de suport al professorat en altres contextos educatius no universitaris on també s'aplica l'AICLE-CLIL com l'educació primària o secundària (Escobar Urmeneta & Sánchez Sola, 2009; Navés & Victori, 2009).

#### **5. Propostes de futur**

El projecte *Class Talk* va representar una primera fase d'elaboració de recursos de suport a la docència en anglès, per part de professorat de l'EPSEM. S'està complementant amb l'elaboració d'altres recursos. Si *Class Talk* és un "diccionari" d'expressions d'aula, el següent projecte, és un "diccionari" multilingüe de llenguatge

simbòlic anomenat *Multilingual Formulae* (<http://mformulae.epsem.upc.edu/>) (Alsina et al., 2012).

## 6. Referències

- Alsina, M., Argelaguet, M.R., Bonet, J., del Aguila, F., Fortuny, J., Gamisans, X., Vila, S. (2012). *Multilingual Formulae, Material didàctic amb la verbalització de llenguatge simbòlic, com a suport de l'aprenentatge en anglès de continguts tècnics*. Sessió de pòsters a la Jornada d'Innovació docent 2012. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya. Recuperat 28 març 2012 des de: <http://upcommons.upc.edu/revistes/handle/2099/3163>
- Escobar Urmeneta, C. (2007). Mesurament de competències lingüístiques en aules AICLE, en contextos multilingües: allò que els números amaguen. A O. Guasch & L. Nussbaum (eds.), *Aproximacions a la noció de competència multilingüe*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Escobar Urmeneta & Sánchez Sola, A. (2009). Language learning through tasks in a CLIL science classroom. *Porta Linguarum*, 11, 65-83.
- Genís, M., Orduna, E., Perlado, M., & Rubio, J. (2010). Applying CLIL to higher education: an experience of collaborative work between advertising and applied languages departments. *3rd International Conference of Education, Research and Innovation ICERI 2010* (p. 1906-1911). Madrid: International Association for Technology, Education and Development (IATED).
- Kessler, M. (2005). Spain opts to instruct in English. *Guardian Weekly*. Recuperat 28 març 2012 des de: <http://www.guardian.co.uk/education/2005/feb/11/tefl1>
- Navés, T., & Victori, M. (2009). CLIL in Catalonia: an overview of research. A Y. Ruiz de Zarobe & D. Lasagabaster (eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge: Cambridge Scholars.
- Ting, Y.L.T. (2011). CLIL... not only not immersion but also more than the sum of its parts. *ELT Journal*, 65(3), 314-317.

**FOSTERING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE  
THROUGH A CONTENT-RICH APPROACH**

**EL FOMENTO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A  
TRAVÉS DE TAREAS BASADAS EN CONTENIDO**

ANA GARCÍA ANTÓN

anaggaa.2@gmail.com

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

MARIONA GURRI ROMA

nonastress@yahoo.es

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

HELGA MARTÍNEZ CIPRÉS

helga.maci@gmail.com

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

**Keywords:** content-rich teaching unit, teamwork, positive interdependence, English as a foreign language, communicative competence

**Palabras clave:** unidad didáctica basada en contenidos, trabajo en equipo, interdependencia positiva, inglés como lengua extranjera, competencia comunicativa

As far as the teaching-learning of English as a second language, the current curriculum in the Catalan educational system regards the communicative competence as one of its landmarks. It also advocates for the transversality of the key competences. *A Trip Back to Ancient Greece* (Fig.1) is a teaching sequence designed as a content-rich teaching unit with the ultimate purpose of fostering the communicative competence amongst second language learners. Content, hence, becomes the driving force of the use of

English as the vehicular language in the classroom. The main concern and challenge of the teachers was to create an environment where learners would feel at ease to use English as a means to communicate. Bearing this in mind, the authors prepared an arsenal of activities as instruments to achieve this goal. Thus, the starting point of this experience was to provide students with as many tools as possible in order to facilitate the use of English when they were on-task during teamwork.

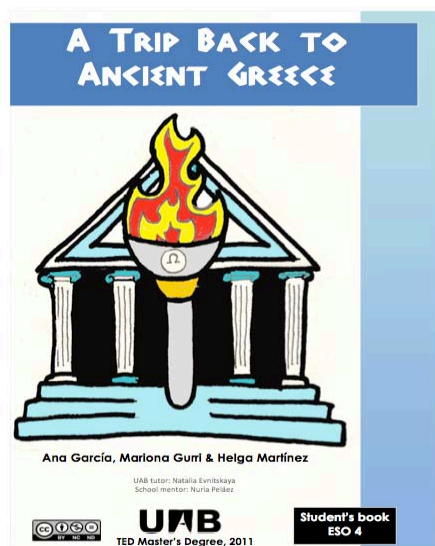


Fig.1. Teaching unit cover

The experience took place in a school located in a small Catalan town eighteen kilometres away from Barcelona city. The lessons were given in a class of fifteen and sixteen-year-olds in their fourth year of obligatory secondary education (ESO). *A Trip Back to Ancient Greece* is a teaching unit based on the curriculum of History, and adapted for its implementation in the English as a second language lessons. Although the students' English proficiency was seemingly heterogeneous, in general it corresponded to an A2 level according to the Common European Framework of Reference for Languages. Most of them, born in Catalonia, had as their mother tongues both Catalan and Spanish and they all came from similar social backgrounds.

As aforementioned, the main target of this teaching experience was to foster the use of English as a means to communicate. It was thought that cooperation and interaction would have to be two major milestones of this experience, so it was decided that they would play a very important role. *A Trip Back to Ancient Greece* is an interactive approach to learning the ancient Greek civilization. It aims at providing a

first insight into this historic period in order to further the learners' understanding of its culture and relevance up until our days. The sequence promotes learners' communication skills through a wide range of supporting materials. It should be pointed out that the cornerstone of this unit is to foster learners' acquisition of English as a second language, as well as the content, through collaborative and cooperative learning activities. In order to keep this balance between content and language, all the tasks were preceded by a warm-up activity that led students to focus on the lesson-related concepts to later facilitate the development of the content-based tasks.

To provide a general view of the experience in question, two of the tasks implemented will be put forward in this article. The first of these activities was the jigsaw task (Kagan, 1985), which aimed to approach the basic characteristics of the ancient Greek society and, at the same time, to enhance positive interdependence and group cohesion amongst learners. It is noteworthy that teams were heterogeneous as far as their language competence level was concerned, as well as their different learning and working abilities. Each member of the teams was in charge of becoming an expert on one of four different subtopics of the lesson, so as to be able to explain it later to the rest of the members in their teams (Fig.2). The second task consisted in writing a collaborative summary, in which students had to sum up the notes they had jotted down during a previous listening activity. The task involved identifying the main ideas of the different parts of the ancient Greek city. The notes had to be transformed into a full written production containing all the highlighted important points. This meant to help students to learn about how to work collaboratively towards a common goal.

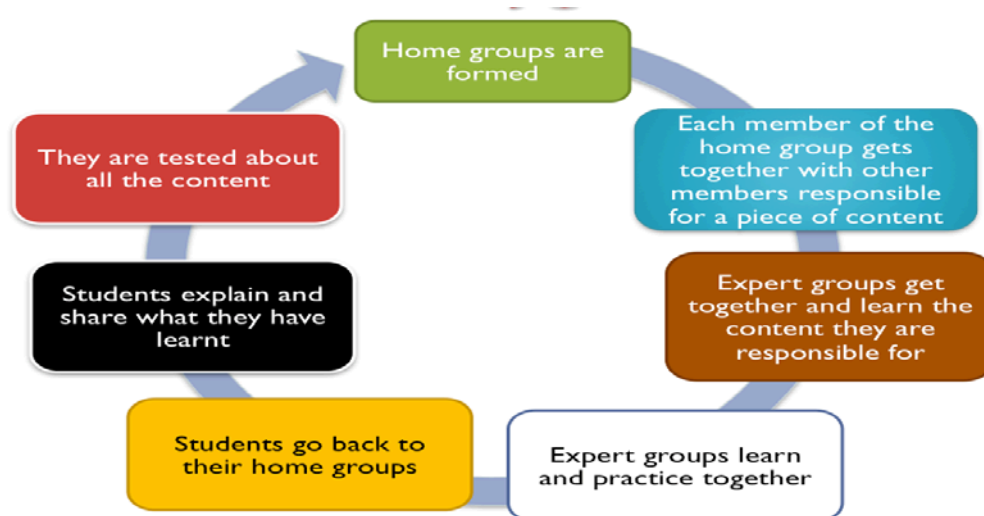


Fig.2. Phases of the jigsaw task

In relation to the concern that language could hamper the acquisition of content of the teaching sequence, the latter was thoroughly embedded into linguistic scaffolding. As a result, the overall appraisal was that content was successfully attained. Another important outcome was that the construction of knowledge had been built collaboratively among students. Furthermore, in some occasions it was observed that during the development of content-based tasks students would discuss on their own about English language features, without a previous request. The fact that teams were heterogeneous was an advantage for the better acquisition of both content and language, given that the members in the teams adopted the roles of experts and non-experts (Evnitskaya & Aceros, 2008) according to the needs of each task.

At the end of the implementation of the teaching unit, it was observed that it lacked a more elaborated final project, which required the retrieval of the content and the language of the whole sequence. Taking advantage of the terminology used previously, it is worth drawing a parallelism between the jigsaw task, in which learners had to join all the pieces together to give meaning to the overall content, and the aggregate of tasks in the sequence. Thence, it would be interesting to corroborate whether or not students not only acquire the content *per se*, but also connect the different pieces of the entire unit to grasp both a global idea and a detailed insight into the ancient Greek civilization. Nevertheless, after the completion and assessment of the tasks, the conclusions that can be drawn from this experience point out that content and language were acquired both in parallel and systematically. Although designing a content-rich unit from scratch calls for the involvement of different teaching experts, which can turn out into an obstacle, the results obtained made this experience worthwhile and encouraging for further practices.

## References

- Evnitskaya, N., & Aceros, J.C. (2008). "We are a good team". El contrato didáctico en parejas de aprendices de lengua extranjera. *RESLA*, 21, 45-70.
- Kagan, S. (1985). *Cooperative Learning Resources for Teachers*. Riverside, CA: University of California at Riverside.

**DESCOBERTA D'UNA REGIÓ FRANCESA: L'ESTADÍSTICA  
APLICADA A LES CIÈNCIES SOCIALS**

**DECOUVERTE D'UNE REGION FRANÇAISE: LA STATISTIQUE  
APLIQUEE AUX SCIENCES SOCIALES**

SÒNIA GELI ROIG

sgeli@xtec.cat

INSTITUT ILLA DE RODES (ROSES, ALT EMPORDÀ)

GRAZIELLA BERTO POZAS

gberto@xtec.cat

INSTITUT ILLA DE RODES (ROSES, ALT EMPORDÀ)

**Paraules clau:** diagrames estadístics, demografia, sectors d'activitat, turisme, enquestes, tractament de dades

**Mots clé:** diagrammes statistiques, démographie, secteurs d'activité, tourisme, sondages, traitement des données

### **1. Punt de partida i objectiu de l'experiència**

Es tracta d'un projecte elaborat conjuntament pel Departament de Llengües Estrangeres i el Departament de Matemàtiques adreçat a l'alumnat de 4t d'ESO que estudia el francès com a primera llengua estrangera.

El projecte té com a finalitat el coneixement i la comparació de l'estat actual de dues regions limítrofes, l'Empordà i els Pirineus Orientals, situades en dos estats diferents però estretament relacionades, a través de la informació que ens poden proporcionar les dades demogràfiques, socials i econòmiques extretes de bases de dades, mitjans de comunicació en llengua francesa i entrevistes directes als seus



habitants. Els departaments de Matemàtiques i de Ciències Socials proporcionen a l'alumnat els coneixements necessaris i el vocabulari específic (en llengua francesa) per dur a terme aquesta tasca.

L'activitat final d'aquest projecte és l'elaboració d'una enquesta que l'alumnat passarà als habitants de la Catalunya Nord durant una estada lingüística que es durà a terme al tercer trimestre com a activitat de síntesi de les activitats i dels continguts fets a classe. Un cop al centre, es processaran les dades recollides i es tractaran estadísticament, amb l'elaboració de taules i gràfics que permetran conèixer millor la comarca veïna i extreure'n conclusions.

Els objectius principals d'aquesta experiència són:

1. que l'alumnat aconsegueixi la competència comunicativa oral, escrita i audiovisual en llengua francesa per comunicar-se amb els altres, per cercar i elaborar informació, per expressar les opinions i concepcions personals i que serveixi com a eina d'aprenentatge de continguts diversos.
2. que conegui aspectes geogràfics, demogràfics, econòmics i socials d'una zona d'un país proper que li permetin manifestar una actitud d'interès i de respecte cap a altres països i cultures; que conegui hàbits d'una altra cultura i els compari amb la seva, tot treballant en contextos significatius i rics, propers a la seva vida quotidiana i al seu entorn.
3. que utilitzi de manera responsable i creativa les TIC com a eina per obtenir i processar informació diversa, treballant estratègies per a la localització de la informació, l'obtenció i el tractament de les dades i les habilitats d'anàlisi i de comunicació (col·laborativa, de presentació i publicació dels resultats).

## **2. Context**

El projecte es desenvolupa amb l'alumnat de 4t d'ESO que cursa francès com a primera llengua estrangera des de fa com a mínim tres anys. Hi intervenen els departaments de Llengua Francesa, de Matemàtiques i de Ciències Socials. És el segon curs que el duem a terme.

L'institut Illa de Rodes està situat a Roses, localitat costera molt turística, a la comarca de l'Alt Empordà i a uns trenta quilòmetres de França. Durant tot l'any, la presència de ciutadans francesos o francòfons és constant i nombrosa, ja que hi ha molts ciutadans francesos i belgues jubilats que tenen una segona residència a la comarca. El turisme de parla francesa és molt abundant i els caps de setmana molts francesos visiten la zona per fer compres i passar el dia. La gran majoria d'ofertes de treball, i en la seva totalitat en les del sector serveis, es demana parlar i escriure correctament el francès. El coneixement de la llengua francesa esdevé imprescindible per a una gran part de l'alumnat que cerca feina de temporada.

Les escoles de Roses tenen com a matèria obligatòria a partir del cicle mitjà de primària la llengua francesa, amb la qual cosa la majoria d'alumnes arriba a l'institut amb uns coneixements previs. L'institut sempre ha ofert la possibilitat a l'alumnat d'estudiar francès com a primera llengua estrangera i any rere any són més nombrosos els alumnes que l'escullen. A més, també hi ha un gran interès per poder estudiar francès com a segona llengua estrangera.

### **3. Desenvolupament, estratègies didàctiques i materials elaborats o utilitzats**

L'experiència es desenvolupa durant una hora a la setmana al llarg de tot el curs acadèmic, basant-nos en tres llibrets de treball, un per trimestre. Cada llibret conté entre sis i set activitats, cadascuna de les quals tracta un tema diferent i que mantenen un desenvolupament comú a fi que l'alumnat esdevingui de mica en mica més autònom i les seves produccions a nivell oral i escrit esdevinguin cada vegada més complexes i riques. En cada activitat es treballen les quatre competències bàsiques de la llengua (comprensió oral i escrita i expressió oral i escrita), així com els aspectes gramaticals necessaris.

Partint d'un vocabulari l'alumnat treballa amb un text, un vídeo, un gràfic estadístic, un conjunt de dades, etc. que fan referència al tema de l'activitat proposada. Seguidament, l'alumnat respon oralment o per escrit un seguit de qüestions i, a partir d'una cerca de dades, elabora un diagrama estadístic, a partir del qual fa un estudi comparatiu a nivell escrit i una reflexió oral. Finalment cada activitat es clou amb un treball en grup de síntesi dels continguts apresos (tríptic, power point, cartell...).

Els aspectes gramaticals que demanen un desenvolupament més extens s'estudien en diferents unitats i, d'aquesta manera, s'aconsegueix una distribució racional de la dificultat, molt més accessible i lleugera per a la classe. Els coneixements nous s'integren amb tot el que s'ha après anteriorment, reutilitzant vocabulari i estructures.

Tots els materials del projecte han estat elaborats seguint les pautes de la metodologia EMILE (Eurydice, 2006), interrelacionant en cada moment els continguts necessaris de les tres matèries implicades. Els llibrets de treball són d'elaboració pròpia a partir de materials autèntics, i s'actualitzen cada curs acadèmic.

### **3.1. Material docent**

1. Power point de presentació del projecte
2. Llibret 1 – *Introduction: Activités de sensibilisation.*
3. Llibret 2 – *Le Département des Pyrénées- Orientales*
4. Llibret 3 – *Les liens entre la Catalogne du Sud et du Nord*

### **3.2. Exemples de treballs dels alumnes**

1. Diagrames i comentari
2. Tríptic turístic de l'Empordà
3. Recorregut pel Canal du Midi
4. *Tautavel et le Château de Salses*
5. Enquesta sobre l'Alt Empordà

## **4. Valoració i conclusions**

### **4.1. Valoració de la realització de l'activitat**

1. La diversitat de nivells i motivacions a la classe ens dificulta en alguns casos poder realitzar totes les activitats previstes.
2. La majoria de l'alumnat ha treballat amb normalitat continguts de ciències socials i matemàtiques en francès.
3. La majoria de l'alumnat ha realitzat les activitats correctament i les ha repetides fins que les ha fetes bé.

#### **4.2. Aspectes a millorar:**

1. Potenciar l'expressió oral per a l'alumnat que té més dificultats per expressar-se
2. Intentar que tot l'alumnat segueixi el mateix ritme i finalitzi les activitats més o menys alhora.
3. Potenciar més el treball autònom, sense haver de dependre de les explicacions de la professora.

#### **4.3. Conclusions:**

Aquest projecte ens permet acostar el nostre alumnat una regió fins el moment força desconeguda, malgrat ser tant propera. L'alumnat s'adona de les semblances i de les diferències quant a geografia, clima, població, immigració, sectors econòmics, turisme, etc., a més a més de fer visites tant virtuals com reals a la zona.

També permet els alumnes expressar-se per comunicar continguts que no són específics de la classe de llengua francesa i cercar dades per poder realitzar els treballs.

### **5. Propostes de futur**

#### **5.1 Quant al nostre projecte**

Pensem continuar amb aquesta experiència amb el mateix format (grup i distribució horària).

Volem introduir com a activitat de síntesi l'elaboració d'un dossier per part de l'alumnat amb els aspectes més rellevants que han estudiat i amb els resultats de l'enquesta per presentar-lo a la tercera edició del concurs «*Planter de Sondeigs i Experiments*», que organitza la FME de la UPC. Aquest concurs es convoca anualment i té per objectiu despertar la curiositat dels estudiants per l'estadística com a eina per a la recerca en ciències experimentals i en ciències socials.

#### **5.2. Quant al nostre centre**

El centre voldria esdevenir un referent de la comarca quant a estudi de llengües estrangeres (i concretament de llengua francesa), per la qual cosa estem treballant per aconseguir introduir un altre projecte amb continguts de matemàtiques en l'àmbit de la geometria (*Mosaiques: géometrie et art*).

Voldríem que en finalitzar els estudis d'ESO i començar els de batxillerat, un nombre important d'alumnes es decantés per la llengua francesa com a primera llengua estrangera i així poder oferir a l'alumnat del nostre centre el BatxiBac.

Voldríem participar també en un projecte Comenius en llengua francesa amb un contingut comú d'aplicació de l'estadística a les ciències socials.

## **6. Referències**

Eurydice (2006). *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*. Bruxelles: Eurydice, Comissió Europea. Recuperat 28 març 2012 des de: <http://www.eurydice.org/Documents/CLIL/fr/FrameSet.html>

**SCAFFOLDING THE SCAFFOLDERS!  
TEACHER TRAINING AND CLIL IN A PRIVATE CATALAN  
UNIVERSITY**

**POSAR BASTIDES A LA BASTIDA!  
LA FORMACIÓ DOCENT I L’AICLE EN UNA UNIVERSITAT  
PRIVADA CATALANA**

JANINE KNIGHT

janine@cir.uic.es

UNIVERSITAT INTERNACIONAL DE CATALUNYA, BARCELONA

**Keywords:** Catalan university, pedagogical training for CLIL teaching, didactic strategies, classroom experiences

**Paraules clau:** universitat catalana, formació docent per a l’AICLE, estratègies didàctiques, experiències d’aula

### **1. Point of departure**

As a response to the challenge of improving the integration and presence of English in Catalan universities posed by educational authorities<sup>3</sup>, in 2009, the Universitat Internacional de Catalunya (UIC) supported professors to teach in English by approving a proposal which had dual objectives. Firstly, it aimed to support professors’ spoken production and interaction in English and secondly, to offer pedagogical training for CLIL teaching.

For the purposes of this paper, we focus on the second objective materialised through a course entitled: ‘Introduction to Teaching English using a CLIL approach’.

---

<sup>3</sup> L’*Estudi sobre les mesures adequades per aconseguir una millor integració i presència de la llengua anglesa en l’activitat acadèmica del sistema universitari català*”  
[http://premsa.gencat.cat/pres\\_fsvp/AppJava/notapremsavw/detall.do?id=90609](http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/AppJava/notapremsavw/detall.do?id=90609)

We present the objectives of the programme, look at its development and evaluate the successful and less successful elements of its implementation and finally, outline the current situation.

## **2. Context**

The professors who participated in the course came from a variety of curricular areas including Business, Humanities and Audiovisual Communication. Taking place over 12 weeks for 2 hours a week in the UIC's Barcelona campus, all professors had demonstrated a minimum B2.2 level in a speaking test, based on the Spoken Production competencies in The Common European Framework<sup>4</sup>.

## **3. Development, didactic strategies and materials elaborated or used**

The objective of the course was that professors were exposed to both theoretical and practical elements of a CLIL approach. That is to say:

- Become familiar with reasons for CLIL, different CLIL approaches, contexts and theoretical frameworks, as well as language education theories which CLIL is influenced by (e.g. Task-based learning, The Communicative Approach, Social Constructivism, etc.).
- Be able to apply some CLIL strategies by creating their own resources related to subjects they teach and practise using CLIL teaching strategies. In this case, create their own subject-specific resources and microteach a mini lesson using 'scaffolding' techniques (adapted texts, frames, mind maps, etc.)

In terms of the didactic strategies and teaching materials used, I undertook a conscious strategy to *model* CLIL teaching strategies throughout the course. That is to say, I used visuals, guided reading and supported writing strategies and provided resource/network support web-links, pre-course reading materials, lesson and course planning guides.

---

<sup>4</sup> The spoken production test was designed by the author based on the CEF.

#### 4. Evaluation of classroom experiences

Based on my observations alongside feedback from professors, I have identified the most successful, partially successful and least successful elements of the course:

Successful:

The most valuable aspect was undoubtedly the microteaching and peer feedback. But this was at the very end of the course with only 4 weeks dedicated to it. In addition, creating personalised, subject-specific resources such as glossaries were immediately useful, practical and applicable to their context.

Partially successful:

Understanding the reasons for CLIL as an approach was useful but too much time was dedicated to it.

Some professors viewed some CLIL/language teaching approaches as “childish”, e.g. *matching activities*, *fill in the gap*. Not everyone was convinced that the ‘game’-like activities inherited from ESL teaching were ‘appropriate’, ‘adult’ or ‘academic’ enough for a university context – a perception that these activities could undermine formal ‘delivery’ and by implication, the importance of what was being taught.

Some professors believe that just by talking (‘teaching’) in English, students would understand and learn. Some were not really convinced of the idea of “negative stress”<sup>5</sup> for example and others felt that students just needed to ‘get on with it’ or ‘manage’.

Less successful:

The ‘planning’ paper work, e.g. lesson plans, schemes of work, were not completed and were perceived as an overwhelming task for professors and hence a disincentive to adopt a CLIL approach. These tools and habits were unfamiliar to the professors.

---

<sup>5</sup> Negative stress relates to the simple fact that listening, reading, speaking in an additional language is tiring until we get used to it. [http://www.clil-axis.net/potential\\_clil\\_about\\_faqs\\_1.htm](http://www.clil-axis.net/potential_clil_about_faqs_1.htm)



‘External’ paperwork could be seen as an ‘imposition’ from Europe. As one professor said, “We are being asked to do what we have always done but now put it on paper”.

A lack of official recognition for the course meant that it had less validity or status: professors could take seriously some of the contents but not all. In addition, the value of research over pedagogical knowledge or successful classroom practice influences how teacher training is perceived and valued in universities and by academics themselves.

## **5. Conclusions**

Presenting professors with a CLIL approach does not deal with their genuine worries about their ability to teach in English. In fact the thought of the amount of work involved (a change in methodology & being proficient) can make it ‘worse’. As one professor said, “to teach my classes in English would be enough (of a challenge)”. This has significant implications: it is feasible that professors choose to teach in English *without* using any CLIL strategies at all. Therefore CLIL-use in classrooms needs to be incentivised. Incentives at the UIC exist but it is an incentive to change the language you teach in but *not* necessarily your methodology. In addition, it is easier and more prestigious at the moment, I would argue, to say that you are teaching in English than to say that you are teaching using CLIL. It is hard work and to do it well requires a lot of planning and training. This means a wider institutional culture shift towards supporting a change in methodology.

Finally, there is using CLIL and using CLIL *well*. For the latter to happen professors need personal and practical support and encouragement, networks, individual feedback, updates, input, sharing of experience, institutional support. It should also be part of institutional Quality Assurance processes.

## **6. 2011 and beyond**

As a follow up to this experience, the UIC is developing a new support system for professors teaching in English. In addition to supporting communicative competences in English and providing initial training for teaching content in English, the new proposal

includes collaboration between language and subject specialists following the initial training and the promotion of action research in CLIL.

# **DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES EN ANGLÈS. VALORACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA AL GRAU D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA DE LA UAB<sup>6</sup>**

## **SCIENCE EDUCATION IN ENGLISH. EVALUATION OF THE IMPLEMENTATION IN PRIMARY SCHOOL TEACHER DEGREE**

ANNA MARBÀ TALLADA

anna.marba@uab.cat

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

**Paraules clau:** Didàctica, anglès, clil

**Keywords:** teacher education, english, clil

### **1. Punt de partida**

L'assignatura de Didàctica de les Ciències Experimentals de 3r curs de Grau d'Educació Primària de la UAB (Universitat Autònoma de Barcelona) respon a la necessitat d'ensenyar ciències a l'aula de primària i està relacionada amb la presència dins el currículum oficial actual d'educació primària de l'àrea de Coneixement del Medi i a la competència bàsica d'interacció amb el medi físic.

Enguany era el primer cop que es feia aquesta assignatura i hi havia quatre grups (tres en torn de matí i un en torn de tarda). Dels tres grups de torn de matí, dos s'oferien en català i un anglès. Els alumnes escollien a l'hora de matricular-se l'idioma amb què volien cursar l'assignatura.

---

<sup>6</sup> Aquesta comunicació ha rebut el suport financer del projecte de Millora de la Qualitat Docent (2010MQD-132) "Desenvolupament de material didàctic en anglès per a la integració de les competències lingüístiques i científiques en assignatures dels Graus d'Educació Infantil i Primària", de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR)

Com a grup de professors el repte era fer la mateixa classe, fent servir els mateixos recursos i materials i que la única diferència fos la llengua usada.

## **2. Context i desenvolupament**

Aquesta proposta de docència en anglès pretén fonamentar un aprenentatge integrat de continguts i llengua i, per tant, és un context AICLE (o en el terme original CLIL: *Content and Language Integrated Learning*) es refereix, definit per Marsh (Marsh, 2002), a “qualsevol context educatiu que tingui el doble objectiu de fer servir una llengua diferent a la llengua materna dels estudiants com a mitjà per ensenyar i aprendre continguts no lingüístics”.

El professorat implicat en l'assignatura va dissenyar classes on l'alumant participava activament i hi havia poques exposicions magistrals. Quant a l'ús de la llengua, la professora utilitzava exclusivament la llengua anglesa. Només en casos puntuals de tutories per elaborar la unitat didàctica, s'usava el català. Els materials elaborats pel grup de professors responsables de l'assignatura, tant els documents escrits que es donaven als alumnes com les presentacions que es feien a classe, eren en anglès. Com que l'examen era el mateix per tots els grups, les lectures obligatòries eren en català.

## **3. Valoració i resultats**

A continuació s'exposaran les reflexions entorn de l'avaluació de la incorporació de la docència en anglès en l'assignatura Didàctica de les Ciències.

### **3.1. En relació al número d'alumnes matriculats**

En els grups de matí, s'oferien 80 places per grup. 50 alumnes es van matricular al grup que s'oferia en anglès, entre els quals hi havia 9 estudiants ERASMUS (4 que la cursaven a la UAB i 5 alumnes de la UAB que la cursaven a l'estranger i que, per tant, no assistien a classe). La majoria d'aquests alumnes volen cursar la menció de Llengües Estrangeres el proper curs. De les 4 alumnes Erasmus, només dues necessitaven ser avaluades.

Per tant, es considera que hi ha hagut una bona acceptació per part de l'alumnat. La contrapartida ha estat que els altres dos grups de matí han hagut d'assumir un excendent d'alumnes, amb la qual cosa en ambdós casos la matrícula era superior als 80 alumnes. Caldrà valorar, doncs, com es pot fer factible mantenir un grup de docència amb anglès força més petit que els altres sense fer augmentar el nombre d'alumnes en els altres grups.

### **3.2. En relació a la metodologia usada**

Com ja s'ha comentat anteriorment, el fet que el temps destinat a les exposicions magistrals no superés mai els 60 minuts (les classes en gran grup eren de 3 hores mentre que els seminaris eren de 90 minuts) va facilitar enormement poder fer les mateixes classes i els mateixos continguts. Val a dir, però, que la inversió en hores del professorat per preparar les classes i traduir el material és molt alta i no es veu compensada pel nombre de crèdits extres reconegut.

### **3.3. Respecte a l'ús del català i l'anglès**

Com d'altres autors ja han manifestat (Feixas, 2005), traduir el propi material, així com usar la terminologia adequada, ha estat l'aspecte més problemàtic. D'altra banda, però, poder fer ús de la quantitat de recursos escrits en llengua anglesa que hi ha a la xarxa amb el convenciment que els alumnes en podran copsar tota la riquesa ha sigut molt interessant.

Quant a l'ús de la llengua anglesa per part dels alumnes, podem considerar que hi ha tres tipologies d'alumnat: alumnes amb un nivell molt alt d'anglès i que sempre fan les intervencions en aquesta llengua; alumnes amb un nivell acceptable d'anglès i que proven de fer les intervencions en anglès i, per últim, alumnes que no fan mai les intervencions en anglès (excepte aquelles presentacions orals en què és obligatori fer-ho). Respecte a l'examen, només cinc persones van usar la llengua anglesa (dues de les quals eren Erasmus).

### **3.4. Respecte a l'avaluació de l'alumnat**

Tot i que actualment encara s'està avaluant la part grupal de l'assignatura (dissenyar una unitat didàctica), la part individual (un examen de preguntes obertes igual per tots

els grups) ha tingut el mateix percentatge d'aprovat en tots els grups. No s'observa una correlació entre el nivell d'anglès i la nota de l'examen.

En resum, considerem que ha estat una experiència positiva, ja que s'ha aconseguit seguir la mateixa metodologia i les mateixes activitats (incloses l'avaluació) en tots els grups independentment de la llengua vehicular usada, i que els coneixements adquirits en tots els grups ha estat similar (les taxes d'aprovat i les notes obtingudes pels alumnes han sigut semblants en tots els grups). Ara bé, el cost en hores de preparació del professorat és molt més alt que el nombre d'hores que es reconeixen en els plans docents i s'augmenta el nombre d'alumnes en els altres grups de l'assignatura –la qual cosa dificulta la docència, especialment l'ús del laboratori-. Per tant fora bo revisar tant el nombre d'hores de més reconegudes pel professorat que fa la docència en anglès així com la creació d'un nou grup per assumir els alumnes que volen fer la docència en català i no sobrecarregar els ja existents. Cal també agilitzar les beques per a la revisió de material docent ja que en aquest cas, al ser enguany el primer cop que es realitzava l'assignatura, els materials s'han anat elaborant al llarg del curs i no s'ha pogut fer ús d'aquests ajuts.

#### **4. Referències**

- Feixas, M. (2005). *La decisió d'impartir una assignatura troncal en llengua anglesa: right or wrong?* Comunicació presentada a la II Jornada de Campus d'Innovació Docent. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Marsh, D. (2002). *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension - Actions, Trends and Foresight Potential*. Brussel·les: Unió Europea.

# PLANIFICACIÓ D'UNITATS DIDÀCTIQUES AMB L'ENFOCAMENT EDUCATIU DE L'ENSENYAMENT PROTEGIT

## PLANIFICACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS CON EL ENFOQUE EDUCATIVO DE LA ENSEÑANZA PROTEGIDA

FERRAN MEDINA RESTOY

fmedina@xtec.cat

ESCOLA SALA I BADRINAS (TERRASSA)

NÚRIA ALBA ROMA

nalba@xtec.cat

SERVEI D'IMMERSIÓ I ACOLLIMENT LINGÜÍSTICS

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT

**Paraules clau:** Educació Secundària Obligatòria, L2, formació, ciències socials, TILC, Ensenyament Protegit.

**Palabras clave:** Educación Secundaria Obligatoria, L2, formación, TILC, Enseñanza Protegida

### 1. Punt de partida i objectiu de l'experiència

L'arribada a Catalunya d'alumnat d'origen estranger ha canviat la composició de les nostres aules. Ja fa anys que l'administració educativa aplica una sèrie d'actuacions per satisfer les necessitats generades per aquests canvis. Les aules d'acollida, probablement el recurs més destacat, atenen l'alumnat que porta menys de 24 mesos en el nostre

sistema educatiu, durant una part del seu horari escolar<sup>7</sup>. Un cop superat aquest període, l'alumne s'incorpora definitivament a l'aula ordinària a temps complet.

És a l'aula ordinària on el professorat es troba amb més dificultats per poder atendre aquest alumnat de forma efectiva. Les metodologies didàctiques habituals no permeten donar resposta a les necessitats d'un grup d'alumnes que ha d'aprendre una segona llengua -el català- a la vegada que els continguts curriculars sense oblidar l'atenció de la resta de companys, en una altra situació pel que fa a la llengua. L'ensenyament protegit pot ser aquesta resposta.

## 2. Context

L'ensenyament protegit és l'adaptació al sistema educatiu català elaborada per Ferran Medina a partir del model SIOP, ideat per J. Echevarria, D. Short i M.E. Vogt (Universitat de Califòrnia) (Echevarria & Short, 1996, 1999, 2007; Echevarria, Short & Vogt, 2008; Echevarria, Vogt, & Short, 2004; Vogt & Echevarria, 2008), experimentat durant més de dues dècades a les aules dels EUA i enriquit a partir d'aportacions de docents que l'utilitzen. El nom *Ensenyament Protegit*<sup>8</sup> (EP) en ressalta l'objectiu essencial, que és ajudar i protegir dins l'aula ordinària l'alumnat que simultàniament està aprenent una L2 i els coneixements curriculars propis del seu curs, i per tant ha de fer un esforç suplementari.

Aquest tractament integrat de llengua i continguts va dirigit a l'alumnat que ja ha assolit un nivell bàsic de competència conversacional en L2. És especialment indicat per ser aplicat a les àrees no lingüístiques, perquè facilita que aquest alumnat es familiaritzi molt aviat amb les rutines i les tasques acadèmiques, i se centri en l'estudi dels nous continguts mentre continua aprenent la llengua. L'experiència ha demostrat que també permet millorar els resultats acadèmics de la resta d'estudiants, especialment aquells que tenen dificultats d'aprenentatge o de motivació.

L'EP funciona com un protocol sistemàtic per planificar i implementar seqüències didàctiques sense oblidar cap aspecte bàsic, per tal de fer-ne comprensible el

---

<sup>7</sup> Excepcionalment, en el cas d'alumnat procedent de cultures molt allunyades a la nostra, aquest període es pot allargar a 36 mesos.

<sup>8</sup> De l'anglès *Sheltered Instruction: shelter* [v] protegir, aixoplugar.



contingut i ajudar els alumnes a desenvolupar el llenguatge acadèmic. Amb aquest doble objectiu, s'aplica com a instrument de planificació i com a protocol d'observació de la tasca dins l'aula.

No es planteja que les àrees no lingüístiques esdevinguin reforços de la classe de llengua, sinó que cada matèria treballi de manera sistemàtica el llenguatge acadèmic que li és propi. Tampoc pretén substituir la metodologia que el professorat està aplicant sinó facilitar-li la tasca; sense qüestionar-li l'estil docent però proposant-li petits canvis en la seva praxis d'aula, orientats a la millora de resultats.

Aquesta pràctica docent ha començat a arribar a l'educació secundària el curs 2011-2012, a través d'assessoraments en centre i d'un curs telemàtic adreçat a professorat de ciències naturals i ciències socials de tot Catalunya. La planificació d'una unitat didàctica protegida de l'àrea de ciències socials d'ESO que es desenvoluparà a continuació forma part del material pràctic d'aquestes formacions.

### **3. Desenvolupament, estratègies didàctiques i materials elaborats o utilitzats**

El protocol consta de 30 elements aplegats en 8 blocs, que serveixen per planificar la seqüència didàctica i també per observar i valorar les sessions d'aula:

1. La planificació dels objectius curriculars de l'àrea i els objectius de llengua.
2. La construcció dels antecedents: experiències i coneixements previs.
3. L'*input* comprensible dels continguts i tasques de l'àrea.
4. Les estratègies d'aprenentatge.
5. La interacció entre l'alumnat i entre l'alumnat i el docent.
6. La pràctica i aplicació simultània dels aprenentatges curriculars i l'ús de la llengua (L2).
7. La implementació de la programació: paper del professorat i de l'alumnat.
8. La revisió i avaluació dels aprenentatges curriculars i de l'ús de la llengua.

A l'hora d'aplicar el protocol protegit a la planificació de la unitat didàctica, caldrà tenir present la necessitat de donar resposta als diferents nivells de competència

comunicativa presents a l'aula sense devaluar els continguts curriculars que tot l'alumnat ha d'assolir. Això comporta:

- adequar i adaptar determinades activitats,
- seleccionar curosament els materials que es faran servir i adaptar-los si és necessari,
- preveure l'organització de grups dins l'aula,
- afavorir la cooperació entre iguals,
- assegurar l'ús de les quatre habilitats lingüístiques,
- planificar el llenguatge acadèmic que es treballarà.

Els elements de cada bloc del protocol acompanyen pas a pas la planificació de la seqüència didàctica, sense oblidar cap dels aspectes esmentats.

Les tasques que ha de desenvolupar l'alumnat en una metodologia protegida potencien l'ús de la L2 en el context educatiu, faciliten el domini d'uns determinats continguts conceptuals i activen la posada en pràctica d'habilitats, destreses, estratègies i processos que permetin el desenvolupament de les competències bàsiques dins del currículum actual.

#### **4. Valoració i conclusions**

L'ensenyament protegit pot ser una eina extraordinària per donar resposta al canvi lingüístic i cultural que han experimentat les nostres aules:

- Permet el treball multinivell.
- Afavoreix una atenció més individualitzada de l'alumnat.
- Potencia el desenvolupament de la L2 des de totes les àrees.
- Afavoreix l'adquisició dels continguts curriculars propis del curs on està adscrit l'alumnat.
- Crea les condicions necessàries per a la interacció i la participació activa de l'alumnat en el procés d'aprenentatge.
- Desenvolupa l'aprenentatge competencial de l'alumnat.

- Aporta seguretat i satisfacció al professorat en la seva pràctica docent.

## 5. Propostes de futur

Les necessitats del nostre sistema educatiu, amb un alumnat amb competències en la llengua vehicular de l'escola molt desiguals, amb una necessitat evident de millora de resultats, amb una formació inicial del professorat (especialment a secundària) que ha obviat en la majoria dels casos la didàctica de les assignatures en contextos amb diversitat de nivells de competència lingüística, fan que les propostes de futur passin, necessàriament, per:

- Formació del professorat.
- Assessorament a centres pel que fa a la seva aplicació.
- Grups de treball per elaborar materials didàctics.
- Intercanvi d'experiències entre centres i professorat. Detecció de pràctiques de referència.

## 6. Referències

Echevarria, J., & Short, D.J. (1996). *The Sheltered instruction observation protocol. The SIOP Institute*. Recuperat 30 març 2012 des de: <http://www.siopinstitute.net/media/pdfs/sioppaper.pdf>

Echevarria, J., & Short, D.J. (1999). *The Sheltered Instruction Observation Protocol: A Tool for Teacher-Researcher Collaboration and Professional Development*. Santa Cruz: University of California, Center for Research on Education, Diversity & Excellence CREDE. Recuperat 30 març 2012 des de: <http://repositories.cdlib.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1063&context=crede>

Echevarria, J.. & Short, D.J. (2007). *The Impact of the SIOP Model on Middle School Science and Language Learning*. EE.UU.: US Department of Education, Institute of Education Sciences, Center for Research on the Educational Achievement and Teaching of English Language Learners CREATE.

Recuperat 30 març 2012 des de: <http://www.cal.org/create/downloads/ResearchOverview-SIOPScience.pdf>

Echevarria, J, Short, D., & Vogt, M. (2008). *Implementing the SIOP Model through effective professional development and coaching*. Columbus, OH: Pearson Allin & Bacon publishers.

Echevarria, J., Vogt, M.E., & Short, D.J. (2004). *Making Content Comprehensible for English Learners (the SIOP model)* (2<sup>a</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Vogt, M.E. & Echevarria, J. (2008). *99 Ideas and activities for teaching English learners with the SIOP model*. Pearson Allin & Bacon publishers.

**LANGUAGE SERVICES AT THE UPC FOR ACADEMIC STAFF  
DELIVERING LECTURES IN ENGLISH:  
THE EXPERIENCE OF THE LANGUAGE AND TERMINOLOGY  
SERVICE**

**SERVEIS LINGÜÍSTICS A LA UPC PER A PROFESSORAT QUE  
FAN DOCÈNCIA EN ANGLÈS:  
LES EXPERIÈNCIES DEL SERVEI DE LLENGÜES I  
TERMINOLOGIA**

RUTH MURRAY

ruth.murray@upc.edu

SERVEI DE LLENGÜES I TERMINOLOGIA  
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA

MONTSERRAT NORÓ

montserrat.noro@upc.edu

SERVEI DE LLENGÜES I TERMINOLOGIA  
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA

**Keywords:** support, language, expertise, specific purpose, innovation, resources

**Paraules clau:** suport, llengua, expertesa, finalitats específiques, innovació, recursos

## **1. Introduction**

*Teachers working with CLIL are specialists in their own discipline rather than traditional language teachers. They are usually fluent speakers of the target language, bilingual or native speakers. In many institutions, language teachers work in partnership with other departments to offer CLIL in various subjects.*

European Commission (2012)

The Language and Terminology Service (SLT) at the *Universitat Politècnica de Catalunya* (UPC) provides language services to lecturers that intend to or already deliver lectures through English. The services and activities are tailored to the academic staff's specific needs, which range from general language skills to academic language proficiency. The SLT does not address the “content” aspect of Content and Language Integrated Learning (CLIL). The SLT and CLIL share one word in common in their titles, namely “language”:

CLIL: Content and **L**anguage Integrated Learning.

SLT: **L**anguage and Terminology Service.

At TRICLIL 2012, the SLT will present practical information on its experiences in providing language services and activities it has designed and implemented for academic staff at the UPC. Academic staff can use these services on a voluntary basis.

## **2. Objective**

In order to provide support to academic staff at the UPC who either lecture or intend to lecture in English, in February 2010 the UPC approved and passed the UPC Language Plan in which policies and strategies to this end were included and established. The Language Plan promotes building the University's language model and establishing transversal objectives and actions for improving the knowledge, use, quality and interaction of languages across the UPC.

The SLT is responsible for the technical coordination of the Language Plan and the Institute of Education Sciences (ICE) is responsible for learning programmes for academic staff.

More specifically, the Language Plan clearly exposes among other objectives that it aims to:

- “Empower members of the University in relation to languages so that they are able to achieve appropriate levels of multilingual competence”.
- “Design and implement language training plans that enable teaching, research, administrative and service staff to reach the language levels required of them.”
- “Provide language-learning courses, services and resources that are diverse with regard to format, requirements, target audience and communicative purpose, and that make use of virtual learning environments, Web 2.0, technology and informal learning strategies.”

In this paper, the SLT would like to present the specific action and steps it has taken since February 2010 to implement and achieve these objectives.

Within the context of CLIL, the SLT focuses its service specifically on language, namely by improving the level of English among academic staff, by providing services and resources to support lecturers who communicate in English and by revising teaching material in this language.

### **3. Context and participants**

The SLT has created and implemented a range of language support services specific to the needs of academic staff lecturing in English. These services include:

- Individual coaching
- Formal learning plans
- Informal learning activities
- Resources on academic communication

These services are described in the next section on development, strategies and materials.

Throughout the academic year 2010/11, over 300 members of academic staff participated in activities designed specifically for them.

#### **4. Development, strategies and materials**

In 2010/11, the SLT delivered the following strategies and activities to academic staff. Each activity practises one or more language skills.

##### **4.1. Strategy: Individual coaching**

Activities: Revision of teaching material, 1:1 coaching sessions with feedback and advice.

Language skills: Tailored to individual language needs.

##### **4.2. Strategy: Formal learning plans**

Activities:

- Pathways: online courses provided via Moodle, an e-learning platform.  
Pathways delivered in 2010/11 include:
  - Lecturing in English
  - Pronunciation and Intonation
  - Academic Collocations
  - Pronunciation of mathematical formulae
- Workshops, to communicate research in English and to practise lecturing in English.

Language skills: Academic language proficiency; academic vocabulary; academic presentations; phraseology; self-study pronunciation tools and many other skills.

##### **4.3. Strategy: Informal learning activities**

Activities: Innovative fluency activities such as:

- Speed Teaching
- 59 seconds
- Book Club
- Pub Quiz

Language skills: Fluency in spoken general and academic English.



#### **4.4. Strategy: Resources on academic communication**

Activities and materials:

- **Writer's Toolbox:** a blog for academic staff who are looking for expert advice and resources on academic writing.
- **ACR: Academic Communication Resources,** an area within the SLT website in which experts have carefully chosen top-quality resources related to academic English.
- **Class-Talk:** Innovative tool for academic staff. Class-Talk is an online dictionary with audio files that includes phrases used in a classroom environment.
- **Higher Education Lexicon (HEL) and UPCTERM:** Online multilingual dictionaries with academic and technical terms in order to provide language and terminology support to the UPC community.

Language skills: Academic vocabulary and technical terminology.

#### **5. Evaluation and feedback**

The feedback on programmes run by SLT has been extremely positive.

The general evaluation provided by academic staff is that by researching and developing language courses with a specific purpose, lecturers believe that they save time, receive a personalised service from language experts, are encouraged to continue lecturing in English and that once they have completed a course or activity, they are more autonomous in improving the quality of language they use to lecture in English.

#### **6. Proposals for the future**

The SLT's role in the future is to reinforce the coordination of language learning services at the UPC by creating a unified programme that combines the range of services on offer at the UPC in order to maximise resources and create a greater impact within the university. It aims to identify the specific needs of each professional group at the UPC. Based on the results, the SLT will design and implement learning programmes aimed at achieving specific objectives and will collect and analyse data on language competence of each professional group.

## 7. References

European Commission (2012). *Language and Content Teaching*. Retrieved 28 march 2012 from: [http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm)

Servei de Llengües i Terminologia, UPC (2012). *Academic Communication Resources*. <http://www.upc.edu/slt/academic-communication>

## 8. On-line resources on academic communication developed by SLT

Servei de Llengües i Terminologia, UPC (2010). *Class-Talk*. <http://www.upc.edu/slt/classtalk/>

Servei de Llengües i Terminologia, UPC (2008). *Higher Education Lexicon*. <http://www.upc.edu/slt/helexicon/>

Servei de Llengües i Terminologia, UPC (2010). *UPC Language Plan*. <http://www.upc.edu/slt/pla-llengues-upc>

Servei de Llengües i Terminologia, UPC (1990). *UPCTERM*. <http://www.upc.edu/slt/upcterm/>

Servei de Llengües i Terminologia, UPC (2012). *Writer's Toolbox*. <http://blogredacta.slt.upc.edu/writers-toolbox/>

**AN EXPERIENCE OF TEACHER COLLABORATION:  
SUPPORTING STUDENTS TO REFLECT ON THEIR USE OF  
ENGLISH THROUGH CONTENT-BASED ASSIGNMENTS**

**UNA EXPERIENCIA DE COLABORACIÓN DOCENTE:  
APOYO A LOS ESTUDIANTES A REFLEXIONAR SOBRE EL USO  
DEL INGLÉS A TRAVÉS DE TAREAS BASADAS EN EL  
CONTENIDO**

NASHWA NASHAAT SOBHY

nnashaat@usj.es

INSTITUTE OF MODERN LANGUAGES

UNIVERSIDAD SAN JORGE (ZARAGOZA)

**Keywords:** content and language teacher collaboration – assessment – corrections – English.

**Palabras clave:** la colaboración de los profesores de idioma y contenido – evaluación – correcciones – Inglés en las tareas de contenido.

## **1. Point of departure**

The University of San Jorge (USJ) in Villanueva – Zaragoza has taken on the integration of English and content (CLIL) as part of its language policy since 2005. For this purpose, students receive English as a subject in the first two years next to other technical subjects partially imparted in English. However, students cease to have English language classes after the first two years and move on to having entire subjects in English that may reach up to 18 credits in their 4<sup>th</sup> year of undergraduate studies. During the latter period, students then mainly depend on content classes to continue learning and practicing English. While this arrangement seems logical and in line with

CLIL, closer inspection through content classroom observations, which will be explained next, showed the possibility that students might not continue to see English as equally important to other subjects in their specific disciplines, leading them to disregard essentials in English writing they learned in the first two years.

The provider of English language instruction and CLIL support within the University is the Institute of Modern Languages (IML). In 2010/2011, IML started a protocol of peer observations among English language and content professors. During these observations, the presenter realized a number of facts that are considered the point of departure for this paper. It was noticed that:

- a. Students were rarely prompted to produce long utterances in English and those seemed willing and able to do so were the same students on every occasion;
- b. Students who took the initiative to speak English were not given language feedback of any type by the content teacher;
- c. Concepts and important terms were usually explained, but concept checks were never used;
- d. Some students preferred Spanish when asking for clarifications or commenting; a routine the professors seemed to be used to and did not try to modify.

The above observations led the presenter to conclude a number of lacking elements that CLIL scholars continuously point to as important in the CLIL context: the need for conscientious scaffolding (Coyle, Hood & Marsh, 2010); the need to communicate to students and content professors the importance of integrating English in content whenever possible for students to negotiate meaning and monitor their output (Swain, 1993); and the lack of meaningful language feedback (Dalton- Puffer, 2007).

As a result, the presenter decided to run an experiment to see if students can be motivated (pushed) while engaged in content to notice language problems and learn from them. In addition to this, two further questions were posed:

- 1- Using a holistic rubric for evaluating language use in content assignments, would students self-evaluate accurately?

- 2- Do students believe they should linguistically perform as best as they can in assignments directed to their content professors?

## **2. Context**

To answer the questions, a process of collaboration started between the presenter and a colleague lecturer in the school of information technology<sup>9</sup> at the same university. The content subject was Advanced Computer Architecture for third and fourth year students who were 8 students in total. The students involved were presumed to have a high B1 or a B2 level on the scale of the common European framework of reference for languages as that is the level mandated by the university for students in years 3 and 4. The students had only seen the presenter during observations and between classes at the university campus in *El Parque Tecnológico de Walqa*. The experiment was facilitated by colleague previously mentioned and communication took place via emails and the Moodle platform.

## **3. Development & materials created**

The collaborating professor informed the students that one of the assignments – already submitted – will be corrected and graded by the English lecturer who teaches first and second year students. They consented to the experiment knowing that it would not affect their grades and that the feedback would help them take notice of their mistakes to avoid them in the future. The procedure started by sending the students an informative document illustrating the role of each party, the rationale behind why it is important for them to notice their mistakes, and what to expect from the experiment, all in the form of frequently asked questions in English and Spanish (FAQs – see Fig.1). The assignments were corrected qualitatively first and sent to the students for them to use the comments together with a holistic rubric to reflect on their performance (Fig.2 & 3). After receiving the reflections of the students and their self-evaluations, the grades given by the English lecturer were sent forward to all and the students' grades on content and English were correlated.

---

<sup>9</sup> Jesus Carro – Lecturer in Networks and Computer Architecture Systems

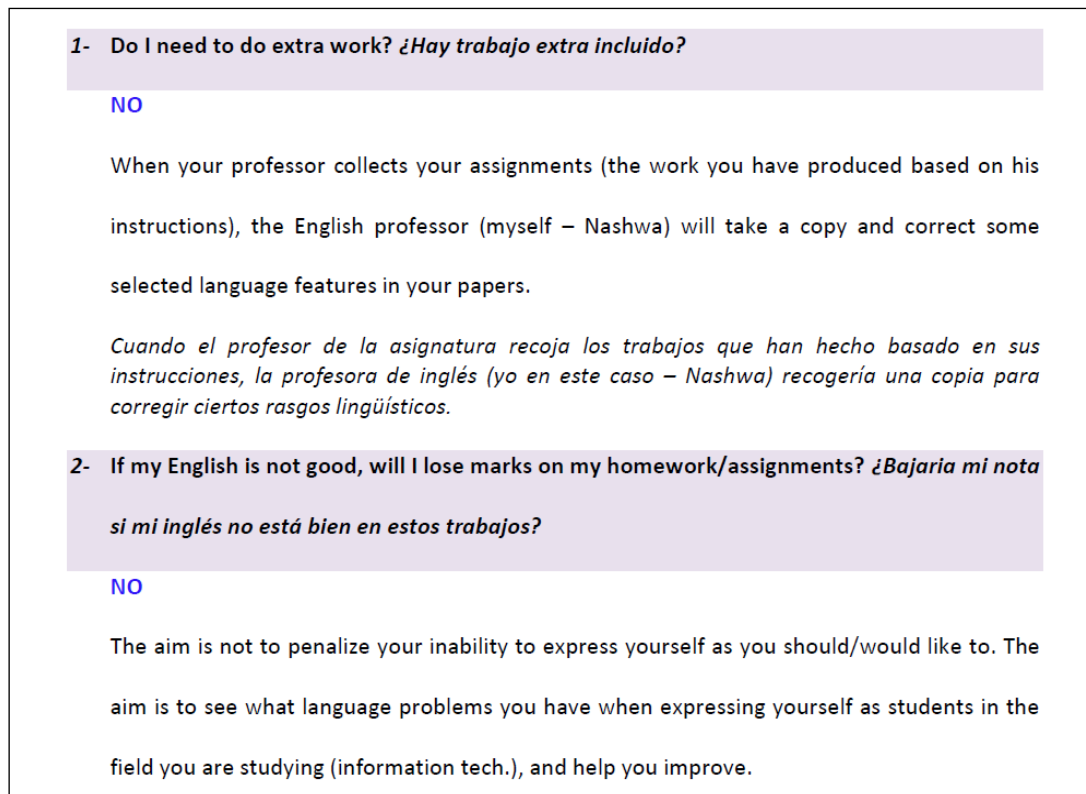


Fig.1. A screenshot of the FAQs document sent to the students.

#### 4. Evaluation and conclusions

The experience and the data from the students led to the following conclusions:

- Students were absolutely accurate in self-evaluating their language performance in the content assignment using the holistic rubric.
- Students stated they would have performed linguistically better had the assignment been designated for the English language classroom.
- The use of self-evaluation and the reflective questions pushed the students to revisit their language performance in the content-based assignment, and without it they would not have revisited their language performance at all.

It could then be concluded that for students to pay attention to language while working on content assignments, a form of evaluation needs to be strongly considered including self-evaluation in regards to language. In addition, the collaboration of

language and content teachers on feedback is essential for students to realize that language is not divorced from content at the moment of evaluation.

### Reflection Sheet

This sheet has some questions that will help you evaluate the way you write. By evaluating how you write, you will be engaged in self-assessment.

**Reflection 1: GIVE YOURSELF A GRADE**

You need to give your self a grade based on the comments in your corrected sample and on the assessment scale in the table below.

	0	1	2	3	4
Description	The paper is impossible to comprehend or follow as the language is too fragmented and lacks any coherence.	The paper is very hard to follow, but there are scattered phrases and keywords that give the reader clues about the nature of the subject. The reader can only get the gist of the paper, but no details.	The paper is not easy to follow because of the odd choice of words and incorrect sentence structures (including punctuation). Translation from Spanish makes it necessary that the reader re-reads several times and may end up not being fully sure of the meaning still. Some verbs or nouns may be missing leaving the reader to guess.	The paper can be easily followed and arguments/explanations...do not require extensive reading despite the presence of some odd word choices or grammatical errors (including punctuation). The latter do not impede the reader from comprehending the message	The paper runs smooth with hardly any errors to comment on. Style and some punctuation may require improvement though.

Figure 2. A screenshot of the rubric used for evaluation (self and teacher evaluation).

**Reflection 2:**

If you were preparing a paper for an English language class, would you pay more attention to constructing better sentences and paragraphs? YES/ NO and explain a little.

**Reflection 3:**

Which of the comments in the paper did you LIKE (think is right/ will help you) the most. In other words, which correction clicked for you and you think you will not repeat?

Figure 3. A screenshot of the reflection questions students answered to after self-evaluating.

## **5. Proposals for the future**

For the future, it would be of interest to see the degree to which students' written performance would improve if their content assignments were graded for language as well.

## **6. References**

- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning Classrooms*. Amsterdam: Benjamins.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis, just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.



**PLAN DE APOYO LINGÜÍSTICO A INICIATIVAS AICLE EN LA  
FACULTAD DE ECONOMÍA Y EMPRESA DE LA UNIVERSIDAD  
DE ZARAGOZA**

**SUPPORTING CLIL INITIATIVES AT THE FACULTY OF  
ECONOMICS AND BUSINESS ADMINISTRATION (UNIVERSITY  
OF ZARAGOZA)**

BEATRIZ ORIA GÓMEZ

beoria@unizar.es

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

**Palabras clave:** AICLE, apoyo lingüístico, internacionalización, EEES, universidad, tutoría.

**Key words:** CLIL, linguistic support, internationalization, EHEA, university, mentorship.

### **1. Punto de partida y objetivo**

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está trayendo consigo una nueva realidad educativa que busca potenciar la movilidad y empleabilidad de los estudiantes europeos, los cuales se ven forzados a competir en un mercado laboral globalizado al finalizar sus estudios (Doneva, Totkov, Kasakliev & Somova, 2009; Hunter, 2010). Como consecuencia, las instituciones educativas universitarias se ven en la necesidad de crear un espacio multilingüe que posibilite la integración de alumnos extranjeros, así como la mejor preparación lingüística de los propios en su andadura europea.

Este nuevo panorama educativo está llevando a muchas universidades españolas a fomentar el uso de la metodología CLIL. Este término, que hace referencia a las situaciones en las que una materia se enseña a través de un idioma extranjero (Marsh,

1994; Marsh & Langé, 2000) ha demostrado aportar numerosas ventajas en diferentes ámbitos: se considera que aumenta la motivación a la hora de aprender idiomas, mejora la adquisición de terminología específica, potencia las competencias comunicativas interculturales (Coyle, 2008; Marsh, 2008) y, en general, parece ser más eficiente en el aprendizaje de una lengua extranjera que las aproximaciones tradicionales (Lasagabaster, 2008). Así pues, no es de extrañar que el CLIL se esté convirtiendo en un método de enseñanza cada vez más extendido en todos los niveles de enseñanza. Esta comunicación pretende presentar las iniciativas de apoyo a la docencia CLIL que la Universidad de Zaragoza (UZ) está llevando a cabo.

## **2. Contexto**

La actividad que aquí se presenta consiste en una experiencia piloto de apoyo lingüístico a aquellos profesores que ya se encontraban impartiendo docencia en inglés en el curso 2011/2012 en la Facultad de Economía y Empresa de la UZ. La experiencia se circunscribe a este centro durante el primer cuatrimestre y está previsto que se lleve a cabo también en la Facultad de Ciencias y en la de Veterinaria durante el segundo cuatrimestre. Por el momento, la actividad se ha limitado a un grupo de cuatro profesores que han sido “tutelados” por una profesora del Departamento de Filología Inglesa.

## **3. Desarrollo**

La experiencia consiste en la observación de la actividad docente de un grupo de profesores no especialistas en lengua inglesa por parte de sus compañeros y de una especialista en la lengua. El objetivo último es hacer a los docentes conscientes de sus carencias y puntos fuertes en lo que a sus habilidades comunicativas se refiere a través del *feedback* ofrecido tanto por sus compañeros como por la tutora.

Esta actividad es una continuación de otra iniciativa de apoyo a la impartición de materias en lenguas extranjeras que se viene realizando desde 2006: la oferta de cursos especializados en inglés académico al personal docente e investigador (PDI) de distintos centros de la UZ. Estos cursos tienen como objetivo facilitar al profesorado que imparte

sus asignaturas en inglés herramientas y recursos prácticos para perfeccionar su competencia lingüística, con la finalidad de mejorar las destrezas orales y fomentar la interacción en el aula. Aunque los resultados de estos cursos han sido muy satisfactorios, se tenía la sensación de que, una vez finalizados, el docente que pretende impartir su asignatura en inglés se encuentra bastante “solo” y falto de un apoyo lingüístico especializado. La presente iniciativa no viene a cubrir completamente esta carencia, pero es un primer paso en esta dirección.

Esta actividad se basa en la utilización de *feedback* objetivo por parte de observadores externos para la mejora de las clases que utilizan la metodología CLIL y, también, en la auto-evaluación a través de la grabación de las sesiones. Para la observación de las clases, se ha diseñado una rúbrica que pretende evaluar cuatro aspectos básicos de las sesiones: contenido, estructura, uso del inglés y expresión oral. Muchos de los ítems incluidos en cada sección han sido previamente trabajados en los cursos anteriormente mencionados. La labor básica del tutor es centrarse en la “forma” de la presentación, no en el contenido, atendiendo únicamente a aspectos puramente lingüísticos. Por otro lado, la presencia en el aula de compañeros especialistas en la materia que se está impartiendo sí que permite la obtención de interesante *feedback* sobre la claridad en la exposición de los contenidos, así como sobre vocabulario específico de la materia.

La observación de las clases se ha visto completada por un proceso de autoevaluación posibilitado por la grabación en vídeo de estas sesiones. Los profesores han tenido la oportunidad de ver sus propias “actuaciones” y valorarlas siguiendo la misma rúbrica que el resto de sus compañeros. Una vez elaborados los “informes”, éstos se han discutido en tutorías grupales a las que ha asistido el tutor, el profesor que ha impartido la sesión y aquellos compañeros que estuvieron presentes en ella. En estas sesiones se ha reflexionado sobre dificultades comunes y se han ofrecido pautas para subsanarlas.

#### **4. Valoración y conclusiones**

La actividad que aquí se presenta se ha llevado a cabo de manera satisfactoria. Los participantes la han valorado positivamente, haciendo hincapié en la utilidad tanto del

*feedback* obtenido de la tutora y los compañeros, como de las grabaciones de las clases. Sin embargo, los docentes también han puesto de manifiesto que, en términos generales, no se sienten lo suficientemente apoyados en el proceso de internacionalización en el que las universidades españolas se hallan inmersas. Los profesores involucrados en esta experiencia afirman que la recompensa “institucional” ofrecida a cambio de impartir una asignatura en inglés es mínima en comparación al esfuerzo invertido en su preparación. También se ha detectado un considerable número de problemas organizativos a la hora de impartir docencia en inglés, lo que genera un alto grado de desmotivación entre los docentes. Así pues, se puede concluir que las iniciativas como ésta son siempre bienvenidas por el personal de la UZ en general y de la Facultad de Economía y Empresa en particular pero, al menos por el momento, no son suficientes para compensar la falta de un apoyo institucional sólido a la plena inmersión de la UZ en el proceso de internacionalización.

## **5. Propuestas de futuro**

De lo expuesto anteriormente se desprende la necesidad de que la UZ siga promoviendo este tipo de actividades. Se espera que tanto los cursos de inglés académico como esta experiencia tengan continuidad, ampliándose a otros centros y aumentando el número de participantes y tutores. En el futuro, sería también deseable que cada centro contara con un especialista en la lengua al que el PDI pudiera acudir en caso de necesitar apoyo lingüístico específico, tanto en la impartición de sus clases como en el ámbito investigador.

## **6. Referencias**

- Coyle, D. (2008). CLIL – A pedagogical approach from the European perspective. En N. Van Deusen-Sholl & N.H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Second and Foreign Language Education* (Vol. 4, p. 97-111). New York: Springer Science+Business Media LLC.
- Doneva, R., Totkov, G., Kasakliev, N., & Somova, E. (2009). European standardization: Mobility without borders. En B. Rachev & A. Smrikarov (eds.), *Proceedings of*

*the International Conference on Computer Systems and Technologies – CompSys Tech'09* (p. IV. 16.1-16.6). New York: ACM. doi:10.1145/1731740.1731832.

Hunter, F. (2010). Bologna beyond 2010: Looking backward, looking forward. *International Educator*, 19, 60-63.

Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.

Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), University of Sorbonne.

Marsh, D. (2008). Language awareness and CLIL. En J. Cenoz & N.H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of language and education. Knowledge about language* (Vol. 6, p. 233-246). New York: Springer Science+Business Media LLC.

Marsh, D., & Langé, G. (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä & Milan: TIE-CLIL.

## LEARNING ENGLISH IN CONTENT-RICH CLASSROOMS<sup>10</sup>

### APPRENDRE ANGLÈS EN CLASSES BASADES EN CONTINGUTS

ORIOI PALLARÉS

Oriol.Pallares@uab.cat

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

HELGA MARTÍNEZ CIPRÉS

helga.maci@gmail.com

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

ERNEST PARELLADA

eparell2@xtec.cat

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

MERCÈ BERNAUS

merce.bernaus@uab.cat

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

CRISTINA ESCOBAR URMENETA

cristina.escobar@uab.cat

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

NATALIA EVNITSKAYA

natalia.evnitskaya@uab.cat

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

M<sup>a</sup> JOSÉ LOBO

mariajose.lobo@uab.cat

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

**Keywords:** content-rich English classrooms, Teaching Units, student-teachers

**Paraules clau:** classes d'anglès basades en continguts, unitats didàctiques, professorat en pràctiques

---

<sup>10</sup> Work funded by the MICINN (R+D+i EDU2010-15783 project).

This workshop presents a set of Teaching Units (TU) designed by the student-teachers taking the UAB's official *Teacher-Education Master's Degree (English Branch)* in the 2010-2011 academic year, under the guidance of their school mentors and the supervision of university staff. It is the second volume of a collection of CD's entitled "Learning English in Content-Rich Classrooms. Content-Rich units designed by Student-Teachers, in partnership with Professional Development Schools" (Tsui, Edwards & Lopez-Real, 2009), the contents of which are available at <http://grupsderecerca.uab.cat/clilsi/content/all-subjects>. Figure 1 summarises the CD contents:

TITLE	SUBJECT	GRADE /AGE
A Trip Back to Ancient Greece	History	1 <sup>st</sup> ESO / 13
Discovering China	Social Studies	2 <sup>nd</sup> ESO / 14
Lights, Camera, Action!	Communication	2 <sup>nd</sup> ESO / 14
Hit the Road	Social Studies	3 <sup>rd</sup> ESO / 15
Nothing is What it Seems	Citizenship	3 <sup>rd</sup> ESO/ 15
A Trip Back to Ancient Greece	History	4 <sup>th</sup> ESO / 16
A World of Diversity	Cultural diversity	4 <sup>th</sup> ESO / 16
ARTisTIC: from Renaissance to Modern Times	Social Studies and Art	4 <sup>th</sup> ESO / 16
Be Water, My friend	Science	1st ESO / 13
Triangulate the World	Math	2 <sup>nd</sup> ESO / 14
New Materials	Science and Society	1 <sup>st</sup> BTX / 17

Fig.1. Summary of contents

Whereas the design of a TU is a demand common to many teacher-education courses, the TU's in this project share a number of characteristics that make them especially valuable in two ways. On the one hand, the units themselves, as a product, make an important contribution to innovation in the learning of English as a foreign language. In this respect, the following features are to be remarked:

- They adopt a Content-Rich (Escobar Urmeneta, 2012) approach, an updated version of the Content-Based approach designed for learning English and learning in English as a *foreign* language. That is, they take bits of intrinsically attractive academic content as their starting point. This implies that it is the content to be explored (e.g. Renaissance Art, Filmmaking) which determines the selection of the language items that will be presented and practiced. At the furthest end of this approach lies Content and Language Integrated Learning (CLIL).
- Classwork is mostly organized by means of meaningful tasks (Skehan, 1998).
- Oral skills are paramount. The units provide plenty of interaction and speaking activities with a communicative purpose.
- ICT is mainly used to facilitate Computer-Mediated Communication (Hiltz & Turoff, 1993).
- There is a balance between individual tasks and tasks which demand peer student cooperation.
- Assessment tasks have a double function: informative (for marks), and formative (to improve learning) and use a varied set of tools to collect information. That includes assessment rubrics, checklists, portfolios or tests.
- All units fully comply with the competence-based curriculum currently in force in Catalonia.
- Planning is formalised by means of a common template for CLIL and Content-Rich Units (CLIL-SI, 2012).

On the other hand, the process of pooling together all the knowledge and skills necessary to set up a teaching sequence is a powerful instrument for triggering deep reflection mechanisms on what to teach and how to learn. In this respect, the units are the result of the work carried out in cycles of collaborative teaching and shared reflection with peer student-teachers (Allwright & Bailey, 1991; Mejía & Tejada, 2001). The design and redrafting of the units is closely interrelated with other course components such as sessions on language acquisition, lesson planning or assessment, and also with the collaborative action-research (Lewin, 1946) component and,



ultimately, with the Master's Dissertation, which is devoted precisely to dissect the implementation of one of the activities in the unit previously designed and piloted.

It is important to emphasise that the process of designing an original teaching sequence is extremely demanding for all participants, but especially for the student-teachers who had to design their own materials from scratch. Lack of experience in this area resulted in large amounts of time spent in designing tasks that would be either finally discarded before implementation or redrafted after piloting. This fact, although being a natural part of the lesson planning process, caused a certain amount of frustration among the student-teachers. Along with this, designing these materials required a great deal of discussion in order to overcome disagreement, as there often were divergent opinions among student-teachers on how to proceed. In this regard, how to assess students for informative purposes was thoroughly discussed, as were the criteria to be used and their weight.

Student-teachers also found the activity to be highly enriching as it gave them the opportunity to put into practice the various resources and tools presented in the course and to reflect on their own teaching practice. It is also important to highlight that the student-teachers had the chance to share their impressions all throughout with their school mentors, university tutors and peers, so the outcomes and reflections were discussed from several viewpoints, thus gaining a deeper understanding of their own performance, learning and achievements.

The educational value of this project is also supported by the quality of the products – which shows the high degree of commitment displayed by the student-teachers and their mentors – and the results of the piloting in terms of learner satisfaction and learning outcomes.

The student-teachers qualifying in 2012 are currently working on a third volume which will also contain TU's in French and German.

## **References**

Allwright, D., & Bailey, K. (1991). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- CLIL-SI (2012). Planning template for CLIL and Content-Rich environments. In C. Escobar Urmeneta (coord.), *Learning English in Content-Rich Classrooms*. Recuperado 20 marzo 2012 de: <http://grupsderecerca.uab.cat/clilsi/content/all-subjects>.
- Escobar Urmeneta, C. (2012). Content-Rich Language Learning in Context-Rich Classrooms. *APAC*, 74: 39-47.
- Hiltz, S.R., & Turoff, M. (1993). *The Network Nation: Human Communication Via Computer* (revised edition). Cambridge, MA: MIT Press.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Mejía, A.M., & Tejada, H. (2001). Empowerment y cambio en la construcción de currículos bilingües. En A.M. de Mejía & R.N. Oviedo (eds.), *Nuevos caminos en la educación bilingüe en Colombia* (4ª ed., p. 105-122). Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- Skehan, P. (1998). Task-based Instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 268-286.
- Tsui, A.B.M., Edwards, G., & Lopez-Real, F. (2009). *Learning in School-University Partnership. Sociocultural Perspectives*. New York: Routledge.

***HIT THE ROAD: APRENDRE CIÈNCIES SOCIALS EN ANGLÈS  
EN CLASSES BASADES EN CONTINGUTS***

***HIT THE ROAD: LEARNING SOCIAL STUDIES IN ENGLISH IN  
CONTENT-RICH CLASSROOMS***

ERNEST PARELLADA TORRES

eparell2@xtec.cat

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

**Paraules clau:** classes d'anglès basades en continguts, aprenentatge cooperatiu, socials en anglès, interacció, aprenentatge entre iguals, comunicació.

**Key words:** content-rich English classrooms, cooperative learning, social studies in English, interaction, peer learning, communication.

L'experiència educativa presentada s'emmarca dins el segon volum de la col·lecció de CDs titulada "Learning English in Content-Rich Classrooms. Content-Rich units designed by Student-Teachers, in partnership with Professional Development School" i sorgeix de la voluntat dels seus autors<sup>11</sup> d'ensenyar ciències socials en anglès per mitjà de classes basades en continguts. Així, els autors han dissenyat una unitat didàctica dedicada a la Ruta 66, titulada *Hit the Road*, l'objectiu principal de la qual és dotar els alumnes de l'oportunitat d'estar en contacte amb l'anglès en un nou context d'ús i aprenentatge que sigui ric en els seus continguts per tal que l'aprenentatge de la llengua meta sigui eficaç i, sobretot, significatiu (Skehan, 1998).

Aquesta experiència didàctica ha estat dissenyada per acomplir també els objectius següents:

---

<sup>11</sup> Aquesta unitat didàctica ha estat elaborada per Lara Insa Pasamonte i Ernest Parellada Torres, sota la supervisió i el guiatge del seu tutor a la Universitat Autònoma de Barcelona, Oriol Pallarés Monge, i amb la col·laboració de la Cap de Departament d'Anglès de l'Institut Icària, Azucena Pe Estella.

- a. potenciar l'ús de les TIC per tal d'afavorir la comunicació en la llengua meta (Hiltz & Turoff, 1993).
- b. millorar la competència comunicativa en anglès dels alumnes tant a nivell oral com a nivell escrit (Canale & Swain, 1980).
- c. implementar una metodologia participativa, que potenciï una millora de les habilitats lingüístiques i cognitives dels alumnes per la via del contacte i l'ús continuat de la llengua meta.
- d. desenvolupar la competència social i ciutadana dels alumnes, fent-los descobrir la diversitat i la riquesa cultural de la Ruta 66.

Aquesta experiència s'ha dut a terme a l'Institut Icària, un centre d'ensenyament públic ubicat a Barcelona, que aposta des de fa anys per l'ensenyament de continguts en llengua anglesa. En aquest sentit, el centre porta a terme des de l'any 2002 la implementació d'un projecte AICLE (Aprentatge Integrat de Contingut i Llengua Estrangera), on destaquen assignatures en anglès amb contingut curricular com ara *Geography of the World* o *English for Science*. Pel que fa al grup-classe objecte d'aquesta experiència didàctica, es tracta d'un grup de 3r d'ESO format per 24 estudiants d'entre 14 i 15 anys, amb un domini de la L2 relativament baix tenint en compte el nivell general del centre.

L'experiència didàctica s'ha desenvolupat al llarg d'onze sessions de 55 minuts, que segueixen una metodologia participativa en què els professors són una de les múltiples fonts d'ús de la llengua meta. Aquesta metodologia prioritza la participació oral dels alumnes en parelles o grups reduïts, amb tasques que sempre exigeixen la producció de com a mínim un enunciat oral en anglès (Escobar Urmeneta, 2004). Les sessions s'organitzen amb dos professors a l'aula amb l'objectiu de promoure una dinàmica que permeti una major participació, control i seguiment per part dels docents, així com un modelatge lingüístic constant (Pallarés & Petit, 2009).

Dit això, atès que l'aprenentatge d'una àrea en llengua meta presenta força dificultats d'expressió i comprensió per part dels aprenents, els professors fan una previsió i programació detallada de tota la llengua d'ús i apliquen estratègies específiques d'acompanyament i suport lingüístic per tal de facilitar l'ús de la llengua

meta. Aquestes estratègies van adreçades a l'ús del vocabulari específic sobre el contingut tractat, així com a totes les expressions que els alumnes necessiten per a poder comunicar-se de forma fluida (Snow, Met & Genesse, 1989). Així, es procura minimitzar les ocasions en què la comunicació en la llengua meta s'interrompi. Pel que fa a la tipologia de les tasques, es potencia la competència comunicativa dels alumnes per mitjà de tasques d'interacció entre iguals (Johnson & Johnson, 1991) i tasques d'aprenentatge cooperatiu basades en el mètode del *puzzle* (Slavin, 1995), entre d'altres.

Des de la perspectiva de l'alumnat, la valoració d'aquesta experiència és molt positiva tenint en compte, d'una banda, el grau de motivació dels alumnes al llarg de la seva implementació i, de l'altra, els resultats obtinguts tant en les produccions orals i escrites al llarg de la unitat didàctica com en els productes finals realitzats per l'alumnat. Tot i això, tenint en compte el curt espai de temps de què han disposat els professors per a treballar amb el grup-classe, caldria disposar de més temps per tal de poder valorar i quantificar bé els resultats.

Des de la perspectiva docent, utilitzar la metodologia descrita suposa un augment notable del volum de feina per part del professor, tant pel que fa a la tria d'opcions pedagògiques òptimes en el disseny de les tasques, que són molt més completes i mobilitzen moltes més competències i recursos que les activitats d'aprenentatge tradicionals, com pel que fa a l'elaboració dels materials, que han de tenir en compte no només la correcció de la llengua anglesa sinó també la correcció dels continguts i la seva adequació al currículum. Amb tot, l'augment de feina es veu recompensat pels resultats finals, que mostren un augment considerable de la participació a l'aula en llengua meta dels alumnes, i per la seva traducció en classes molt més dinàmiques i participatives, on l'aprenentatge no es dona de forma mecànica sinó de forma significativa (Skehan, 1998). Per tant, caldria aprofundir en aquest tipus d'experiències i aconseguir que tots els centres d'ensenyament disposessin de projectes d'ensenyament de continguts en llengua anglesa.

## **Referències**

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 47.

- Escobar Urmeneta, C. (2004). Para aprender a hablar hay que querer decir algo. *Glosas Didacticas*, 12, 81-90.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1991). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Massachussets: Allyn & Bacon.
- Hiltz, S. R., & Turoff, M. (1993). *The Network Nation: Human Communication Via Computer*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Pallarés, O., & Petit, C. (2009). Matemáticas e inglés, un tándem con objetivos comunes. *Cuadernos de Pedagogía*, 395, 66-69.
- Skehan, P. (1998). Task-based Instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 268-286.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative Learning*. Massachussets: Allyn & Bacon.
- Snow, M., Met, M., & Genesse, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23(2), 201-218.

# **SELF-ORGANIZED MULTILEVEL DISCUSSION GROUP IN A UNIVERSITY MASTER'S PROGRAM SETTING**

## **GRUP DE DISCUSSIÓ AUTOGESTIONAT I MULTINIVELL EN UN PROGRAMA DE MÀSTER UNIVERSITARI**

JOAN CATHERINE PLOETTNER

jploettner@uic.csc.es

SERVEI D'IDIOMES

UNIVERSITAT INTERNACIONAL DE CATALUNYA

**Key words:** Discussion Group, University level, Health sciences.

**Paraules clau:** grup de discussió, universitat, ciències de la salut

### **1. Point of departure**

Evidence-based health care has represented a paradigm shift in the research and practice of the health sciences. A basic working knowledge of professional English is a fundamental tool for all health professionals, given that a substantial amount of research is published in the English language. Researchers must understand both written and spoken English in order to read research, participate in international research groups, present research at congresses, and understand presentations.

A CLIL-oriented English language program consisting of 3 independent subjects was designed for the first year curriculum of the Master's in Nursing Science Program at Universitat Internacional de Catalunya (UIC). The content focus of the three subjects was: Nursing Theories and Models, Basic Concepts in Research Study Design, Research Article Structure and Function. Throughout the program an integrated skills approach was used. Heavier emphasis was placed on receptive skills, although productive speaking and writing skills were also practiced.

The need for continuing training and practice in oral expression in English for the second year students in the Master's in Nursing Science Program was subsequently identified.

## **2. Objective of the experience**

Offer a multi-level group of Master's in Nursing Science students the opportunity to organize, participate in and lead a group discussion on professional topics related to their field.

## **3. Context**

The students who enroll in the Master's in Nursing Science Program at UIC have varying levels of previous experience with the English language, yet are highly motivated to improve their abilities in English as they recognize the importance of English for research. During the two-year program the students are required to read large amounts of research literature, the majority of which is published in English. At the end of the two-year Master's program the students present and defend their project proposal. Once approved, the students carry out their project, which culminates in the defense of their Doctoral dissertation. Many students subsequently present their research findings at international nursing congresses, where English is the principal language of communication.

## **4. Development**

The discussion groups with the second-year Master's students began four years ago. The development of the discussion sessions has occurred gradually over the last four years, incorporating new materials and objectives based principally on previous experience.

The first year, teacher-led conversation classes were carried out. The teacher proposed topics and student participation was variable, but satisfactory.



Throughout the second through fourth years, several changes have been incorporated.

Currently, the discussions are student-organized and student-led. The discussions are led in pairs. The students announce the topic one week before they lead the discussion, to allow for preparation on part of all the group members. The group leaders introduce the topic, including appropriate vocabulary, usually with a power point presentation. Discussion leaders receive immediate feedback regarding their performance and are evaluated based on the following criteria:

- 1) Participation in the sessions: participating and ensuring that all students have the opportunity to participate (0-10)
- 2) Pronunciation, particularly of key vocabulary (0-10)
- 3) Application of concepts and vocabulary reviewed in class (0-10)
- 4) Communication skills (listening, turn-taking, using appropriate language, clarification) (0-10)
- 5) Preparation (both organization of the sessions they moderate as well as preparing to discuss the topics of the sessions which other students organize) (0-10)
- 6) Coherency (well-organized and clear presentation of ideas, appropriate and relevant interventions) (0-10)
- 7) Global improvement (0-10)

The teacher's role is to correct pronunciation and vocabulary, take notes of errors made, and type up and present a document of 5-15 pronunciation and vocabulary errors made during the discussion. This list is revised at the beginning of the following session and is used to prepare a revision activity at the end of the course.

At the end of each session, all students fill in self evaluation sheets regarding their performance that day. These sheets are not used to determine final marks. The purpose of these evaluations is principally to make students reflect on their performance, and identify areas of improvement.

## **5. Evaluation and conclusions**

Evaluation of the experience has been subjective, on the basis of teacher evaluation and student evaluation at the end of the course.

This approach has successfully allowed students of all levels to lead and participate in professionally-oriented group discussions. It is easily adaptable to discussion groups from other professions.

## **6. Proposals for future**

Future action research should be developed to objectify the results of this classroom experience. Future program changes should include immediate written self evaluation obtained from the discussion leaders. Immediate written feedback could be a useful tool for increasing self-awareness, as well as for evaluating the student's ability to reflect on and improve discussion leading techniques.

# PROJECTE AICLE JESUÏTES SARRIÀ-SANT IGNASI

## CLIL PROJECT JESUÏTES SARRIÀ-SANT IGNASI

LAURA RICO FERNÁNDEZ

[laura.rico@fje.edu](mailto:laura.rico@fje.edu)

JESUÏTES SARRIÀ SANT IGNASI

**Paraules clau:** projecte, xarxa, planificació, matèries, model, transversalitat

**Keywords:** project, networking, planning, subjects, model, cross-curricular

### 1. Punt de partida

El coneixement de la llengua anglesa es va fent cada dia més necessari i imprescindible per a moltes activitats educatives i laborals. És un fet inqüestionable. En el nostre sistema educatiu des de la publicació de la LOE (2006) les competències són un element curricular de primera magnitud. La primera de les competències bàsiques és la comunicativa. Aquesta inclou la utilització d'un idioma estranger, en el nostre cas l'anglès. Es tracta, doncs, que els nostres alumnes en acabar la seva formació hagin adquirit aquesta competència, és a dir, tinguin un nivell suficient en comprensió oral i escrita i en expressió oral i escrita en llengua anglesa.

Des de fa quatre anys a Jesuïtes Sarrià Sant Ignasi, hem apostat per anar augmentant l'exposició dels nostres alumnes a la llengua anglesa a través del projecte AICLE per millorar la competència dels nostres alumnes en llengua estrangera.

### 2. Context

A la sessió que es proposa es farà un recorregut per les accions portades a terme des de la nostra escola per implementar aquest projecte a secundària i quina planificació a curt, mig i llarg termini vàrem dibuixar. Ens centrariem en els següents aspectes:

- a. Accions prèvies a la planificació del projecte AICLE
- b. Criteris de planificació del projecte
- c. Recorregut a través dels últims quatre anys de les accions i matèries que formen part del projecte AICLE
- d. Formació i acompanyament del professorat. La figura de l'auxiliar de conversa i participació en altres projectes

### **3. Desenvolupament**

Previs a la planificació del Projecte AICLE:

- Experiència AICLE a 4t d'ESO dins de la classe d'anglès.
- Intervencions trimestrals AICLE a CCSS 1r d'ESO. Curs 2004-2005.
- Grup de Treball 2005/2008: L'anglès com a llengua vehicular d'aprenentatge.
- Visionat de totes les pel·lícules en versió original.
- Nivell d'anglès del professorat.

A continuació es detallen les matèries que actualment formen part del Projecte:

#### **3.1. 1r ESO**

- Optativa *Logic & Chess*. Els alumnes que no fan cap reforç fan una optativa trimestral.
- Matèria comuna *Social Science*: de les tres hores de ciències socials una es fa en anglès. En aquesta hora són presents a l'aula tant el professor que imparteix la matèria en català les dues altres hores, com la professora que ho fa en anglès. La matèria impartida en anglès correspon a la part més visual de l'assignatura. Serien a la primera avaluació els mapes i a la segona i a la tercera avaluació la part d'art de les diferents civilitzacions que s'estudien.

### 3.2. 2n ESO

- Optativa *Health & Fitness*. Es segueix el mateix model que a l'optativa de 1r ESO. Es tracta en aquest cas d'una matèria d'Educació Física dissenyada i aplicada per aquest Departament.
- Matèria comuna *Natural Science*. Una hora setmanal de les tres de la matèria es fa en anglès. Aquesta assignatura la porten a terme dues professores especialistes de la matèria. La professora que fa la matèria en català en tres seccions entra a les altres tres seccions i fa l'hora en anglès i viceversa.

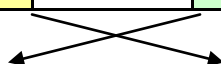
### 3.3. 3r ESO

- Optativa *Come to the Celebration*. Es tracten celebracions religioses de diferents religions del món. Aquesta matèria depèn del Departament de Religió.
- Matèria comuna *Biology*. La matèria de CCNN de 3r es distribueix en dos quadrimestres. La part quadrimestral que correspon a Biologia es fa en català.

#### 1r quadrimestre: Física i Química

#### Biologia

Secció A	secció B	secció C		secció D	secció E	secció F
professor	professor	professor		professor	professor	professor
CCNN en català	CCNN en català	CCNN en català		CCNN en anglès	CCNN en anglès	CCNN en anglès



#### 2n quadrimestre: Física i Química

#### Biologia

secció A	secció B	secció C		secció D	secció E	secció F
professor	professor	professor		professor	professor	professor
CCNN en català	CCNN en català	CCNN en català		CCNN en anglès	CCNN en anglès	CCNN en anglès

Fig. 7. Distribució de l'assignatura

### 3.4. 4t ESO:

- Optativa *Euroadventure*. Es fa un recorregut pels esdeveniments històrics europeus del s.XX i els països integrants de la Unió Europea.

- Matèria comuna *Ethics & Civics*. Segueix el currículum d'Ètica i Ciutadania. Es va elaborar un dossier de treball pels alumnes.
- Matèria comuna *Social Science*. De les tres hores setmanals de la matèria es fa 1 en anglès. Durant aquesta hora es tracten els temes d'Història de l'Art del període que s'està estudiant en aquell moment a la part treballada en català.

### **3.5. 1r Batxillerat:**

- Matèria comuna *Science for the Contemporary World*. Es segueix el mateix esquema de distribució de la matèria per quadrimestrals que amb Biology a 3r d'ESO. La part científica de la matèria es fa en anglès mentre que la part social es fa en català.

## **4. Valoracions i conclusions**

Arran de l'experiència de la nostra escola dels últims anys, podem dir que, tot i els grans reptes que suposa aquest projecte, sobretot reptes estructurals i reptes pel professorat, considerem que els nostres alumnes viuen amb normalitat allò que li manca o li ha mancat durant tant de temps a la nostra societat: la convivència i l'ús de les llengües estrangeres amb les pròpies.

## **5. Propostes de futur**

Des d'aquest curs i durant els propers quatre les escoles de Jesuïtes de Catalunya (set escoles en total) han posat en marxa un projecte AICLE comú, dins d'un mateix model i marc d'implementació. Es tracta d'una proposta de feina en xarxa de les set escoles per tal de compartir experiències, coneixements i recursos i assolir un objectiu comú.

**IMPLANTANT UN PROJECTE AICLE, IMPLICANT TOT  
L'INSTITUT**

**IMPLEMENTING A CLIL PROJECT, INVOLVING ALL THE  
SECONDARY SCHOOL**

JOAN RUBIES

jrubies@gmail.com

INS DOMÈNEC PERRAMON

SÍLVIA ZURITA

szurita.mon@gmail.com

INS DOMÈNEC PERRAMON

**Paraules clau:** projecte AICLE, educació secundària, coordinació

**Keywords:** CLIL project, secondary education, coordination

A l'Institut Domènec Perramon es va iniciar fa tres cursos una experiència d'introducció de l'anglès en matèries no lingüístiques, amb el projecte d'implicar tota l'escola i construir un projecte coherent que no fos dependent únicament de un o dos professors. Descrivim l'evolució que ha seguit aquest procés, el paper dels diferents professors implicats i les eines que s'han fet servir. Per acabar, valorem el resultat del procés fins a data d'avui, els trets que ens semblen importants, els detalls que canviariem i les coses que estan pendents de fer.

En aquest article es descriu l'experiència d'implantació d'un projecte AICLE en el nostre centre de secundària. Volem descriure i abordar el procés des d'una perspectiva de treball de claustre, és a dir, no com una experiència aïllada d'un docent

que decideix introduir una llengua estrangera a la seva matèria, sinó com un procés de treball d'un equip de professorat i desenvolupat amb el suport de l'equip directiu. El projecte s'estén a diversos nivells i està creat amb l'objectiu de tenir una presència estable en el centre, que s'ha d'anar desplegant i ampliant al llarg del temps.

En la nostra cerca de recursos (Cesire Cirel, 2012a&b; CLIL-SI, 2012; Pérez, 2012) i experiències prèvies (V Trobada sobre AICLE i Semiimmersió a Catalunya, 2011) per a dissenyar i seguir un procés d'implantació del projecte AICLE al nostre centre ens vàrem trobar amb la sorpresa que la immensa majoria del material trobat feia referència a experiències personals d'un sol docent. No hi havia pràcticament descripcions de processos complets que impliquessin un treball per objectius i amb un equip de professors al darrere. La nostra presentació vol ser una d'aquestes descripcions que nosaltres voldríem haver trobat abans de començar.

L'INS Domènec Perramon és un institut de titularitat pública situat a Arenys de Munt. És l'únic centre de secundària de tot el poble, i acull uns 500 alumnes des de primer d'ESO a segon de Batxillerat. El claustre està format per uns quaranta professors, dels quals hi ha vuit implicats activament en el projecte AICLE.

El projecte dut a terme fins a la data d'avui es pot descriure en tres fases:

- 1- Etapa prèvia de plantejament (curs 2009-2010). Es comença a parlar del projecte, però encara no es fa cap actuació a les aules.
- 2- Arrencada del projecte (curs 2010-2011). S'inicia el treball a l'aula. Un grup de professors voluntaris comencen a fer feina en les seves matèries.
- 3- Extensió al claustre: (curs 2011-2012). El grup de docents voluntaris segueix treballant, però a més es fa una proposta ja estructurada de introducció de l'anglès a tot el claustre.

En el nostre centre es va començar a abordar el problema de la coordinació entre departaments i el treball per competències a nivell de claustre fa tres anys, el curs 2009-2010. En aquest context, un dels punts que es va considerar com a abordable va ser la introducció de les llengües estrangeres dins les classes de matèries no lingüístiques.

El curs 2010-2011 es va arrencar el projecte amb un recull inicial d'informació sobre el professorat interessat i el nivell d'anglès que tenien. A continuació es va



constituir un grup de treball, format per un coordinador del Departament de Llengües Estrangeres i professorat de les àrees de Matemàtiques, Ciències, Tecnologia i Socials.

El coordinador del projecte s'encarrega de:

- Cercar informació i recursos.
- Assessorar el professorat de les altres matèries sobre el nivell i el tipus d'activitats d'anglès que es pot demanar en els diferents cursos.
- Corregir o repassar material preparat pel professorat.

La resta de professorat implicat té una hora no lectiva per a preparar material del projecte.

Es va acordar que l'anglès s'utilitzaria com a incentiu o com a opció, mai com a raó per posar una qualificació inferior als alumnes amb baix nivell lingüístic a les matèries de Matemàtiques o Ciències, per exemple. A més, es prioritzarien les activitats de recepció (oral o escrita) a les de producció pròpia dels alumnes, especialment en els primers cursos.

Per a posar en comú la feina duta a terme pels diferents professors es va obrir un bloc del projecte, gestionat pel coordinador, a l'adreça: <http://domenecperramonblog.blogspot.com/>

Els docents són editors del *blog* i, per tant, poden compartir les seves experiències i materials.

L'experiència després d'aquest primer curs es va considerar prou positiva, i es va ampliar l'any següent amb un projecte més formal, dirigit ja a tot el claustre. En aquest projecte:

- a) S'estableixen els objectius generals i concrets per a aquest curs.
- b) Es demana a tot el professorat que s'impliqui en el projecte en la mesura de les seves possibilitats, i es proposen diferents maneres de participar-hi.
- c) Es dissenya una estratègia a seguir amb vista a diversos cursos, tenint en compte que actualment estaríem en una etapa d'implementació però que després de quatre cursos el projecte hauria d'estar ja estabilitzat .

A més, en aquest curs es prova de fer la introducció a primer de Batxillerat d'una assignatura impartida en anglès.

Com a valoració general de la nostra experiència, que ha de seguir creixent els propers cursos, podem dir que:

1. El resultat general és positiu, tot i que un procés d'aquest tipus necessita una autoavaluació contínua i una implicació important per part del professorat. Per aquesta raó és important disposar d'hores de coordinació i preparació de material per a les persones que vulguin participar-hi activament.
2. L'acollida i la valoració entre l'alumnat és també positiva, sempre i quan es mantingui l'anglès com un incentiu i no com una complicació en els estudis.
3. És interessant mantenir el criteri de voluntarietat per part de l'alumnat com a mínim en aquesta primera etapa d'implantació.
4. La tipologia d'activitats varia entre les diferents matèries, però es pot establir una gradació de dificultat, tant per al professorat com per a l'alumnat. I és important que cada professor identifiqui aquelles que són més efectives en el seu cas.
5. És important donar-li al projecte una extensió en el temps i tenir com a horitzó un tractament integral de la llengua estrangera en tots els nivells.
6. Per a aquest punt anterior és crucial la implicació de la directiva i el tractament de l'AICLE com a un projecte de tot el centre, no com a una opció d'un petit grup de professorat que pot desaparèixer si el curs vinent algú se'n va del centre.

I com a punts a millorar de la nostra experiència, destacariem:

- a. La importància de coordinar les hores de les quals el professorat disposa per a treballar el tema, i permetre que el grup de treball impulsor del projecte tingui un espai de trobada, malgrat les dificultats d'horari que això pugui implicar.
- b. La necessitat de donar a conèixer i implicar les famílies en el projecte.

## **Referències**

- V Trobada sobre AICLE i Semiimmersió a Catalunya (2011). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperat 01 Febrer 2012 des de: <http://jornades.uab.cat/semiimmersio2011/content/continguts>
- CESIRE CIREL (Centre de Suport a la Innovació i Recerca Educativa en Llengües) (2012a). *Llicències C*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Recuperat 01 Febrer 2012 des de: [http://phobos.xtec.cat/cirel/cirel/index.php?option=com\\_content&view=article&id=45&Itemid=73](http://phobos.xtec.cat/cirel/cirel/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=73)
- CESIRE CIREL (Centre de Suport a la Innovació i Recerca Educativa en Llengües) (2012b). *Llicències D*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Recuperat 01 Febrer 2012 des de: [http://phobos.xtec.cat/cirel/cirel/index.php?option=com\\_content&view=article&id=46&Itemid=74](http://phobos.xtec.cat/cirel/cirel/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=74)
- CLIL-SI (2012). *Materials de lliure accés oferts per CLIL-SI*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperat 01 Febrer 2012 des de: <http://grupsderecerca.uab.cat/clilsi/content/materials-de-lliure-acc%C3%A9s-oferts-clil-si>
- Pérez, I. (2012). *Actividades y materiales CLIL - listos para usar*. Recuperat 01 Febrer 2012 des de: [http://www.isabelperez.com/clil/clil\\_m\\_6.htm](http://www.isabelperez.com/clil/clil_m_6.htm)

# PSICOLOGIA EN LLENGUA ANGLESA AL BATXILLERAT

## PSYCHOLOGY IN ENGLISH LANGUAGE IN CATALAN *BATXILLERAT*

JOSEP SANLLEHÍ I UBACH

jsanlleh@xtec.cat

INSTITUT PAU VILA. SABADELL

**Paraules clau:** Psicologia Batxillerat; AICLE

**Keywords:** Secondary School Psychology; CLIL

### **1. Punt de partida i objectiu de l'experiència**

L'Institut Pau Vila és un centre d'ensenyament secundari de Sabadell (Barcelona). En els darrers anys el centre s'ha involucrat en activitats d'innovació pedagògica, potenciació de llengües estrangeres, educació multicultural i dimensió europea. En aquesta línia ha desenvolupat un Pla Experimental de Llengües Estrangeres (PELE) (2008-2011) i ha participat en diversos Projectes Comenius, bilaterals i multilaterals (2008-2010 i 2010-2012). Per tal d'avançar en aquesta direcció i implementar allò que disposa la Llei d'Educació, especialment en l'article 14.2 (Llei 12/2009 del DOGC), el centre ha engegat durant el curs 2011-2012 un projecte pilot d'aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera (AICLE-CLIL). Una dels activitats del projecte consisteix en integrar continguts de psicologia i llengua anglesa, de tal manera que l'ensenyament-aprenentatge de la psicologia es realitza en anglès.

### **2. Context**

La integració es duu a terme en l'assignatura *Psicologia i Sociologia*, matèria optativa de Batxillerat al 2n curs terminal amb quatre hores lectives setmanals. La integració es realitza només durant el primer quadrimestre en què es cursa psicologia; queda exclosa de la integració la sociologia que es cursa durant el segon quadrimestre. L'assignatura *Psicologia i Sociologia* és de lliure elecció i l'alumnat pot escollir-la entre altres assignatures que no integren continguts i llengua anglesa. El nombre d'alumnat matriculat durant el curs 2011-2012 ha estat de 9, el 78% provinent de branques socio-humanístiques i el 22% de branques científico-tecnològiques. En cursos anteriors, sense projecte AICLE-CLIL, el nombre d'alumnat matriculat en l'assignatura era d'uns 22 de mitjana.

### **3. Desenvolupament, estratègies didàctiques i materials elaborats o utilitzats**

El currículum de l'assignatura *Psicologia i Sociologia* està fixat per ordre del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (Ordre EDU/554/2008 del DOGC). D'acord amb les competències, objectius i continguts determinats en el text normatiu, s'han programat 16 unitats d'introducció a la psicologia a partir de les 26 que formen el curs on-line *Discovering Psychology: Updated Edition* produït el 2001 per WGBH Boston amb l'American Psychological Association i servit per Annenberg Learner (Annenberg Learner, 2011).

Cada unitat del curs *Discovering Psychology: Updated Edition* tracta un tema específic de psicologia i utilitza com a material i activitat d'ensenyament-aprenentatge principal un video-documental didàctic d'una mitja hora de durada amb informació succinta sobre el tema i entrevistes a investigadors i experts, amb un èmfasi especial en la recerca més actual. Cada unitat es complementa amb material addicional com ara glossari de termes i conceptes, diccionari de psicòlegs pioners i altres activitats interactives sobre història de la psicologia, mètodes de recerca, encèfal humà, desenvolupament psicològic al llarg de la vida i aplicacions pràctiques de la psicologia.

Per tal de facilitar l'aprenentatge, especialment des de fora de l'aula, s'ha creat un espai en l'entorn Moodle de l'Institut Pau Vila (Institut Pau Vila, 2012) organitzat seguint les 16 unitats de psicologia programades. A cada unitat hi ha un dossier i l'enllaç al video-documental corresponent. El dossier de cada unitat conté informació

ordenada de la unitat, extreta de la pàgina web de *Discovering Psychology: Updated Edition*, així com un guió del video-documental que serveix de guia per al visionat.

Les classes es programen seguint una dinàmica pautada que consisteix en la introducció a cada unitat a partir de la informació del dossier (1a sessió), el visionat sencer i ininterromput del video-documental corresponent (2a sessió) i el visionat fraccionat i comentat de cadascuna de les seqüències (3a i 4a sessions). Les sessions lectives utilitzen l'anglès com a llengua vehicular i el visionat dels video-documental es realitza activant els subtítols en la llengua original anglesa a través del sistema *Closed Captioning*, atesa la seva provada utilitat en l'aprenentatge de les llengües estrangeres (Mitterer & McQueen, 2009).

Com a activitats d'avaluació i control de l'aprenentatge els/les estudiants realitzen un resum de cadascun dels documentals -la qual cosa els permet elaborar una carpeta o llibre-manual del curs-, i passen un test amb preguntes de resposta tancada d'elecció múltiple per a cadascuna de les unitats. Tant els resums com els tests són en anglès. Així doncs, en les activitats d'avaluació s'exercita només la comunicació escrita, amb poca exigència de l'expressió escrita, atès que els resums es poden elaborar a partir dels subtítols del video-documental.

El criteri per seleccionar aquests tipus d'activitats d'avaluació és la minimització del component lingüístic, però sense renunciar a l'anglès com a llengua vehicular. La raó per fer-ho és que les competències i objectius a assolir a través de l'assignatura són específics de la psicologia i la sociologia i no fan referència a la competència comunicativa en llengua anglesa. Tanmateix, atès que l'ús vehicular de la llengua anglesa és part del projecte, es mantenen a les activitats d'avaluació. En resum, s'utilitza la llengua anglesa, però minimitzant-ne l'ús, amb la intenció que el component lingüístic no sigui rellevant -o ho sigui mínimament- en l'avaluació dels continguts.

#### **4. Valoració i conclusions**

La valoració global de l'activitat és positiva. En primer lloc, els resultats acadèmics són bons: el 100% de l'alumnat supera la matèria amb qualificacions que oscil·len entre 5 i 9, amb una mitjana de 6,27. En segon lloc, el grau de satisfacció de l'alumnat és alt: valoren amb un 9 el fet de cursar alguna assignatura de Batxillerat en anglès i amb un

8,22 el fet de cursar-hi la psicologia. En tercer lloc, el grau de motivació de l'alumnat - ja alt al principi en tractar-se d'una assignatura amb la dificultat afegida de la llengua, però escollida lliurement- s'ha mantingut alt gràcies, creiem, a tres factors: els propis bons resultats acadèmics que han actuat com a retroalimentació positiva, l'autoestima creixent generada per la superació del repte posat per l'ús d'una llengua estrangera i l'interès provocat per la utilització sistemàtica de material audiovisual de gran qualitat didàctica i científica. En quart lloc, també es valora com a positiu el fet objectiu que l'alumnat assoleix un coneixement bilingüe del vocabulari propi de l'assignatura.

## **5. Propostes de futur**

Atesa la valoració globalment positiva de l'experiència, es considerarà de cara a cursos vinents -al marge de la millora d'aspectes didàctics, tècnics i organitzatius menors- l'ampliació del nombre d'unitats i, doncs, de continguts i, d'altra banda, l'extensió de la integració de continguts i llengua anglesa al segon quadrimestre, és a dir, a la sociologia.

## **6. Referències**

- Annenberg Learner (2011). *Discovering Psychology: Updated Edition*. Recuperat 12 febrer 2012 des de: <http://www.learner.org/resources/series138.html>
- DOGC (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya), núm. 5287 § 94518 (2008). *Ordre EDU/554/2008, de 19 de desembre, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació i diversos aspectes organitzatius del batxillerat i la seva adaptació a les particularitats del batxillerat a distància i del batxillerat nocturn*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- DOGC (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya), núm. 5422 § 56589 (2009). *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Institut Pau Vila (2012). *Psychology*. Recuperat 12 de febrer 2012 des de: <http://agora.xtec.cat/iespauvila/moodle/course/view.php?id=1001>

Mitterer, H., & McQueen, J.M. (2009). Foreign subtitles help but native-language subtitles harm foreign speech perception. *PLoS ONE*, 4(11), e7785. doi:10.1371/journal.pone.0007785.



# ESTRATÈGIES PER ENSENYAR EN CATALÀ A LA UNIVERSITAT FOMENTANT EL PLURILINGÜISME

## STRATÉGIES POUR ENSEIGNER EN CATALAN À L'UNIVERSITÉ PAR PROPAGATION DU PLURILINGUISME

ENRIC SERRA I CASALS

enric.serra@uab.cat

SERVE DE LENGÜES

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

**Paraules clau:** gestió del multilingüisme; competència plurilingüe; acollida lingüística; docència universitària

**Mots clé:** gestion de multilinguisme, compétence plurilingue, accueil linguistique, enseignement universitaire

### 1. 1. Punt de partida i objectiu

A les aules universitàries hi ha un enorme capital lingüístic que la presència d'estudiants de mobilitat incrementa. Bona part del professorat, amb tot, no fa aflorar la diversitat lingüística, ni la gestiona adequadament amb vista a enriquir l'aprenentatge i fer créixer la competència plurilingüe de l'alumnat.

Aquest fet és produeix a causa d'una falta de consciència sobre la rellevància de la qüestió, a la inèrcia d'adoptar actituds docents no conflictives i a l'absència d'una reflexió sobre les estratègies i els recursos (lingüístics o tecnològics, per exemple) que els docents tenen a l'abast per fer créixer el plurilingüisme dels alumnes. L'objectiu d'aquesta comunicació és presentar als docents un elenc organitzat d'estratègies que els permeten fer front a aquest repte.

## 2. Context

El context d'aplicació d'aquestes propostes és l'ensenyament superior i, en concret, tots els entorns universitaris (tutories, campus virtual, entorns personals d'aprenentatge, aules, etc.) on es genera aprenentatge, amb independència de la disciplina ensenyada i apresada. Les reflexions s'adrecen al professorat que vol fomentar el plurilingüisme al mateix temps que opta per fer servir la llengua catalana com a llengua principal del seu ensenyament.

## 3. Vint-i-cinc estratègies

Les estratègies que s'articulen en aquesta proposta han estat experimentades aïlladament en diversos contextos d'aprenentatge, però prenen sentit exposades conjuntament com un bloc. No són concebudes per ser aplicades sistemàticament, sinó per esdevenir motius de reflexió que el docent ha de posar en relació amb la realitat de cada grup.

Dividim aquestes estratègies en tres grups:

- a) aspectes de planificació;
- b) aspectes actitudinals i
- c) estratègies i habilitats lingüístiques, discursives i de comunicació.

Pel que fa als aspectes de planificació, considerem que el docent ha de:

- 1) conèixer els drets i els deures lingüístics de la comunitat universitària i ajustar-s'hi;
- 2) saber utilitzar recursos per a l'anàlisi de la situació inicial de l'alumnat amb l'objectiu d'evitar prejudicar-ne les competències lingüístiques i interculturals;
- 3) saber planificar l'aprenentatge amb coneixement de les eines de base tecnològica que poden afavorir la mediació lingüística;
- 4) conèixer els recursos lingüístics a l'abast dels estudiants i els recursos en diverses llengües relacionats amb la matèria ensenyada;
- 5) saber gestionar el suport humà que pot ser clau en la mediació lingüística;

- 6) ser conscient de la realitat complexa que constitueix la llengua de l'ensenyament-aprenentatge pel que fa a situacions i entorns, a fi de preveure solucions idònies i creatives, i
- 7) saber desplegar recursos complementaris en altres llengües en diversos mitjans.

Pel que fa als aspectes actitudinals, el docent ha de:

- 8) tenir i fomentar l'obertura cap a noves llengües i cultures;
- 9) tenir consciència lingüística crítica i valorar i fomentar l'exposició a persones d'altres llengües i cultures i la diferència lingüística i cultural com a possibilitat d'enriquiment;
- 10) mostrar i fomentar respecte, tolerància, acceptació de l'alteritat i disposició a vèncer els prejudicis i els estereotips sobre les llengües i els seus parlants;
- 11) valorar les llengües com a instruments que reflecteixen una visió del món i un sistema de creences i de valors i codis que aporten una perspectiva única a la construcció del coneixement;
- 12) mostrar capacitat de tolerar el malentès i gestionar-lo;
- 13) tenir la capacitat de potenciar una actitud lúdica i destranscendentalitzadora en l'ús de llengües;
- 14) saber acceptar momentàniament episodis de comprensió parcial o superficial, i
- 15) saber ser flexible en els usos lingüístics planificats.

Pel que fa a les estratègies i les habilitats lingüístiques, discursives i comunicatives, el docent ha de saber:

- 16) dominar les estratègies lingüístiques de mediació;
- 17) planificar i usar estratègies d'interacció oral;
- 18) estimular l'ús de les estratègies de recepció escrita i oral dels estudiants i fer-los conscients de la seva competència discursiva;
- 19) controlar en la producció del discurs oral aspectes com el volum de la veu, l'articulació clara dels sons, la velocitat de l'elocució, la vocalització o l'ús d'una entonació significativa i variada;

- 20) controlar els aspectes paralingüístics;
- 21) controlar els aspectes relacionats amb la cortesia lingüística;
- 22) controlar tots els aspectes relacionats amb una òptima construcció del discurs oral;
- 23) controlar la densitat informativa de les exposicions;
- 24) aprofitar les característiques del discurs acadèmic formal que n'afavoreixen la comprensió, i
- 25) utilitzar una varietat de la llengua catalana intercomprensible.

#### **4. Valoració i conclusions**

L'ús del català com a llengua principal de la docència en grups amb estudiants nouvinguts, amb sensibilitat per totes les llengües del grup classe i amb l'objectiu d'enriquir la construcció de coneixement de l'alumnat i la seva competència plurilingüe, és possible desplegant amb consciència i flexibilitat un feix d'estratègies afavorides pels nous usos tecnològics i per la varietat d'escenaris en què es produeix actualment l'aprenentatge.

#### **5. Propostes de futur**

Les vint-i-cinc estratègies plantejades s'obriran pròximament a un procés de *crowdsourcing* en el marc del Màster d'Ensenyament del Català per a l'Acolliment Lingüístic (UAB).

**FROM GENOTYPE TO PHENOTYPE: A TEACHER-LED  
EXPLANATION, WHOLE-CLASS EXPERIENCE IN AN UPPER-  
SECONDARY CLIL SCIENCE CLASSROOM<sup>12</sup>**

**DE GENOTIP A FENOTIP: UNA EXPERIÈNCIA D'UNA  
EXPLICACIÓ LIDERADA PEL PROFESSOR EN UNA DISCUSSIÓ  
AMB TOTA LA CLASSE EN UNA CLASSE AICLE DE CIÈNCIES  
EN BATXILLERAT**

JILL SIMON AUERBACH

jill.simon@e-campus.uab.cat

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

**Keywords:** teacher-led explanation, content-obligatory language, density, opacity, guidance strategies, diagrams

**Paraules clau:** explicacions liderades pel professor, llenguatge de contingut obligatori, densitat, opacitat, estratègies de guiar, diagrames

One of the main difficulties that teachers encounter in upper-secondary CLIL classrooms is the quantity and density of the content in the syllabi. Teachers may respond to this difficulty by simplifying the topic or by employing methodologies more appropriate to monolingual classes, such as the lecture. It is necessary, therefore, to develop didactic strategies in these classrooms that permit the target language to be used extensively without a concomitant simplification of the subject domain.

The appropriate use of teacher-led explanations with upper-grade high school students is a means by which to fully develop the subject material while preparing students for future higher education methodologies in which L2 use is becoming more

---

<sup>12</sup> This study has been carried out within R+D+i EDU2010-15783 project funded by the MICINN.

prominent. Teacher-led explanations (Escobar Urmeneta, 2011) differ from those of lectures in that the former give a prominent role to student participation, while the latter are principally teacher-centred.

This experience forms part of a broader action research investigation whose focus is the effective use of teacher-led explanations in upper-secondary CLIL high school classes. Among the objectives of this investigation are: first, to determine how topic-related, learner-centred activities undertaken prior to teacher-led explanations can help students deal with the *opacity* and *density* (Berthoud & Gajo, 2005; Gajo, 2007) of the topic under discussion; second, to explore how diagrams can be effectively used to clarify explanations; and third, to identify and analyze teacher guidance strategies (Mercer, 1995) that encourage the co-construction of knowledge during the explanation. The experience will be illustrated by means of student production, teaching materials, and video screenshots and excerpts of students and the teacher at work.

The subject of the study is two groups of eleventh grade students in a CLIL science class entitled *Ciències pel món contemporani* ('Science for the Modern World'). The school is located in a suburb of Barcelona and the experience took place over a period of three classroom periods in November, 2011. One group, consisting of thirty-two students, follows scientifically-related itineraries ('the scientific group'), whereas the other group of twenty-seven students follows a mixture of humanistic, economic and technological itineraries ('the humanistic group').

A teacher-led whole-class explanation was used to establish the relationship between genotype and phenotype. The explanation was supported by an interactive digital board diagrammatic presentation. Over a period of two classes prior to this explanation, students were introduced to basic concepts and terminology of genetics through learner-centred activities. These activities consisted of a web-based interactive task, a whole-body class simulation of meiosis (only the humanistic group), a dragon genetics simulation task, and a combined follow-up/warm-up activity in groups about concepts previously introduced and those to be developed in the teacher-led explanation. During these activities, the teacher's role was to set up the tasks, provide spontaneous class explanations where needed, and resolve the doubts of individual students in carrying out the activities.

The activities placed prior to the more complex and formal explanation activated students' preconceived notions, familiarized students with *content-obligatory* (Gajo, 2006; Snow, Met & Genesee, 1989) and *content-embedded language* (Gajo, 2006) and permitted students to begin acquiring curricular knowledge that served as the starting point from which to further develop more advanced concepts during the explanation. Reducing opacity allowed students to focus on the conceptually dense aspects of the explanation. Full development of a dense discourse also benefited from students' prior work on certain underlying concepts.

The discourse in the classroom during the explanation revolved around the diagrams prepared for this purpose. Their use marked the direction of the discussion and allowed a full development of the curricular content. Linguistically, the iconic symbols acted as an additional channel of communication together with those of the oral, aural, written and body-language. As part of an action research program, certain aspects of the explanation were modified between one class and the next. In the first class, the diagram was presented as a finished product quite complex in nature, whereas in the second, a more simplified version was developed in collaboration with the students. This last alternative was found to be more effective in promoting student participation.

The teacher-led explanation was characterized by guidance strategies that encouraged learner participation and co-construction of knowledge. These strategies included eliciting relevant knowledge, offering a variety of feedback to student contributions, and describing shared experiences (Edwards and Mercer, 1987; Mercer, 1995).

One difference which emerged between the two groups of students involved the amount of teacher intervention needed to set up the dragon genetics simulation task. Whereas the scientific group quickly understood what was expected of them, the humanistic group required a longer explanation to be able to carry out the task. A more structured teacher-led explanation in this group at this point could help students acquire the required terminology and conceptual knowledge necessary to complete the activity with more ease.

The results of this experience, though encouraging as far as pointing to alternative methodologies to develop the content and linguistic domains, are limited in scope. Many questions need to be explored regarding the use of teacher-led

explanations in upper-secondary school CLIL classrooms. Is content fully developed in these types of situations? What is the best length? What is the optimal point in a lesson for a teacher-led explanation? What types of activities prior to a teacher-led explanation are most effective in preparing students for the explanation to come? How do students evaluate the use of iconic symbols in the form of diagrams in explanations? What are the most effective scaffolding techniques during these explanations? Does student note-taking during explanations help or hinder their understanding of the content? These questions will be investigated as part of the action research cycle of which this experience is a first part.

## References

- Berthoud, A.C., & Gajo, L. (2005). Traitement des arguments et de leur mise en texte dans le processus de rédaction conversationnelle: continuité entre objets linguistiques et non linguistiques. In R. Bouchard & L. Mondada (eds.), *Le processus rédactionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common Knowledge. The Development of Understanding in the Classroom*. London: Routledge.
- Escobar Urmeneta, C. (2011). *Teacher-led explanations* (personal communication). Bellaterra: CLIL module in Màster i Doctorat en Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gajo, L. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue: problématique, opacité, densité. *Education et Sociétés Plurilingues*, 20, 75-87.
- Gajo, L. (2007). Linguistic knowledge and subject knowledge: how does bilingualism contribute to subject development? *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 563-581.
- Mercer, N. (1995). Guidance strategies. In N. Mercer, *The Guided Construction of Knowledge* (p.21-43). Clevedon: Multilingual Matters.
- Snow, M.A., Met, M., & Genesee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second / foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23(2), 201-217.



**PROMOTING PLURILINGUALISM IN THE FOREIGN  
LANGUAGE CLASSROOM THROUGH THE USE OF PUPILS'  
HOME LANGUAGES**

**LA PROMOCIÓ DEL PLURILINGÜISME A L'AULA DE  
LLENGUA ESTRANGERA A TRAVÉS DE L'ÚS DE LA LLENGUA  
FAMILIAR DELS ESTUDIANTS**

CATERINA SUGRANYES ERNEST<sup>13</sup>

CaterinaSE@blanquerna.url.edu

UNIVERSITAT RAMON LLULL

**Key words:** foreign language, home language, plurilingualism, newly arrived students, multilingual settings

**Paraules clau:** llengua estrangera, llengua familiar, plurilingüisme, estudiants nousvinguts, contextos multilingües

## **1. Introduction**

Multilingualism is currently present in many primary schools in Catalonia. Many immigrant families already speak two or three languages, while the children of these families learn Catalan, Spanish and English at school, alongside the languages spoken at home. More often than not, the presence of children from immigrant backgrounds is regarded as an impediment for overall academic performance in schools and as a way of slowing the learning process, rather than as a positive resource for promoting language skills.

---

<sup>13</sup> L'autora és membre del "Grup de Recerca en competència interlingüística i intercultural en l'ensenyament i aprenentatge de les llengües".

This paper is based on a project recently carried out in a primary school (Year 6), with 9 different mother tongues coexisting among pupils. It considers ways in which the foreign language classroom can be seen as a positive context in which to promote intercultural communicative competences, plurilingualism and general academic improvement through the use of translation as a learning tool to encourage the use of home languages.

Extensive research has been carried out on the advantages that bilinguals and multilinguals have with regards to language learning in comparison to monolingual speakers (Baker, 2006; Cenoz & Genesse, 1998; Cummins, 2000; Lasagabaster, 1997). Moreover the use and visibility of home languages can become a useful resource for learning other languages (Cook, 2003; Cummins, 2005). Translation used as a learning strategy to promote the home languages of all the pupils in the class, especially when the languages are not part of the environment where its speakers live (Hélot, 2010), seems also especially relevant. Finally, language teaching within an intercultural dimension helps learners to acquire linguistic competence but also develops their intercultural competence (Byram, Gribkova & Starkey, 2002).

In this paper, I will argue that multilingual classrooms should be regarded as highly beneficial both within the education system in particular and for society in general and that having a high level of intercultural competence and being plurilingual can have very positive effects on foreign language learning.

## **2. The context**

The project was carried out in the state infant and primary school 'Castella' in the Raval neighbourhood of Barcelona, where 92% of the pupils are of foreign origin.

This sixth grade primary school classroom consisted of nineteen pupils. Only 2 pupils were born in Spain, the other 17 had been living in Catalonia for different periods of time. Pupils came from 10 different countries and 9 different languages coexisted in the classroom.

For the purpose of the study, language background of the students was divided according to language use: home languages (used at home on a regular basis); social

languages (used in a social context on a regular basis) and school languages (those learnt at school).

### 3. Development

The starting point to this project was based on the following data: the language background of pupils<sup>14</sup> was compared with their marks in the three school languages (English, Catalan and Spanish). In all three languages, multilingual pupils obtained higher marks than monolingual pupils. Multilingual pupils seemed to also show a higher intercultural competence than monolingual pupils.

The aim of the project work was to create stories in English in multilingual groups and translate them into pupils' home languages as a way to:

- Develop a positive attitude towards languages and make all the cultures visible in the class through the use of the different languages pupils spoke.
- Increase motivation towards language learning.
- Improve academic performance in English.
- Increase intercultural communicative competence.

These stories, addressed to P3, P4, P5 pupils, would be read in English and in all the home languages of the group on the day of *Sant Jordi*.

Pupils were read three stories as a starting point and were grouped according to:

- Different home languages.
- Foreign Language Competence.
- General academic performance.

Pupils were given an outline of the steps they had to follow: main characters, plot, specific vocabulary and design of the pictures and a draft to complete.

---

<sup>14</sup> Pupils were grouped as multilingual (2 or more home languages) or monolingual as there were no significant differences between multilingual and bilingual pupils. More research is required.

Texts in English were revised and pupils started translating into their home language: pupils were given guidelines to facilitate translation and were encouraged to ask parents and family. Pupils designed each of the pages of the storybook. Once the story was finished, pupils in class rehearsed the storytelling and an activity was planned to carry out with the younger children.

On the day of *Sant Jordi*, stories were told to P3, P4, P5 pupils in English and in all the home languages and the activity was carried out. The storytelling was recorded and a blog was created by the pupils (<http://blocs.xtec.cat/englishceipcastella/2010/06/>). Finally, each pupil was given a copy of the story.

#### **4. Conclusions**

Implementing the story book project in this Year 6 classroom was a very positive experience for these pupils. They learnt to use languages in meaningful situations; they enjoyed working in groups, trying to understand what their peers had written in their own home language. They benefited from being creative and enjoying themselves a lot while learning through and with languages.

There was an overall academic improvement in language competence in all three languages and in intercultural competence, which could suggest that the presence of multilingual pupils may be highly beneficial in classes in schools at present.

#### **5. Future proposals**

Using stories as a starting point to involve other areas of the curriculum (IT, Arts & Craft, Science, etc.) taught in English (CLIL) in multilingual settings could and should also have very positive outcomes. A similar experiment could also be carried out in settings where languages involved are all prestigious in order to study whether the same procedures are involved.

All in all, the foreign language classroom of a primary school with many multilingual pupils seems an ideal setting for promoting language awareness and use, as it can contribute towards the development of a more intercultural and plurilingual society.

## 6. References

- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (5<sup>a</sup> ed.) Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cenoz, J., & Genesee, G. (1998). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cook, V. (2003). Introduction: The changing L1 in the L2 user's mind. En V. Cook (ed.), *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 89(4), 585-592.
- Hèlot, C. (2011). Children's literature in the multilingual classroom. En C. Hélot & M. O'Laoire (eds.), *Teaching in the Multilingual Classroom: Policies for Pedagogy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lasagabaster, D. (1997) *Creatividad y Conciencia Metalingüística. Incidencia en el Aprendizaje del Inglés como L3*. Leioa: University of the Basque Country.

**A CLIL PROPOSAL FOR TEACHING-LEARNING OF  
ELECTROMAGNETIC RADIATION IN THE SUBJECT  
'SCIENCES FOR CONTEMPORARY WORLD' AT HIGH SCHOOL**

**UNA PROPOSTA AICLE PER ENSENYAR I APRENDRE LA  
RADIACIÓ ELECTROMAGNÈTICA EN L'ASSIGNATURA  
"CIÈNCIES DEL MÓN CONTEMPORANI" A L'INSTITUT**

MONTSERRAT TORTOSA MORENO

mtortosa@xtec.cat

INS FERRAN CASABLANCAS (SABADELL)

**Keywords:** radiation, science for all, high school, science in society, collaborative learning, CLIL in science.

**Paraules clau:** radiació, ciències per a tots, institut, ciències en la societat, aprenentatge col·laboratiu, AICLE a ciències

### **1. Point of departure and objective of the experiment**

In 2008 a new academic curriculum of post-secondary education (DOGC, 2008) *Batxillerat* (16-17 years old students) started its implementation in Spain and in Catalonia. Since then the new subject "*Ciències per al Món Contemporani*" ("Sciences for Contemporary world") is compulsory in the three modalities of *Batxillerat* (Science and technology, Arts and Humanities-Social Sciences). It is the first time that a science oriented subject is taught to post compulsory, both science and non-science oriented students.

To understand some key content of this subject (e.g. the Universe, or Climate change), a good understanding of electromagnetic radiation is desired. The first year (2009-2010) that the author of this work and teacher of the mentioned subject taught it,

she explained in plenary sessions the key concepts of radiation (wavelength, frequency, energy) and main uses of the different kinds of it, using good simulations and animations of electromagnetic waves, and using a dialogic way with students. But she perceived the classroom sessions as disappointing, students did not show a desirable interest on the topic and the evaluation results were worse than the results in other topics. It is to note that when asking students about the meaning of the word “radiation” students answered relating it to “dangerous” “or “bad thing” or even “bad uses of science”. Moreover they showed a bad predisposition to the topic, expressing that it was very difficult, with formulas and unintelligible figures, very difficult to understand even in their own language.

It has been established by studies in science education (Sanmartí, 2002), and in the use of CLIL in sciences (Canet, 2010) that the main factor that influences students learning outcomes on a topic is the previous knowledge that learners have on it. Having this in mind, one factor that could contribute to explain such results was the previous idea of radiation that students had. To improve this situation, new teaching material was created, and a new management of the class periods was proposed. In this work the main features of materials and classroom management are explained. Results about learning achievement are expected to be obtained in the future.

## **2. Context**

The action was performed in the subject “Sciences for Contemporary world” of first year of high school (16-17 years old) in INS Ferran Casablanças (Sabadell). It is a large school, it has seven groups of students (30-35 pupils) in the mentioned level, and the action was taken in two groups in 2010-2011. After revising the action and adapting it taking into account the results obtained in the first implementation, it will be put into practice in three groups the present academic year 2011-2012.

This subject is taught using CLIL Methodology. This methodology started in our school with a Multilateral Comenius School partnership 2008-2010 (information available in the website <http://sciencemaths-clil.eu/>) in which a community of practice of CLIL was established with expert teachers and novice (our school) ones; part of the teaching and student materials used in this action were created in the partnership.

### 3. Development, teaching strategies and materials created or used

The action was performed as a part of the activities in the topic about “The Universe”, and in the topic “Sustainability”. To understand the current cosmological theory of the Big Bang and to understand the Earth Climate Change, students need to deal with electromagnetic radiation. Most of students are Catalan and Spanish speakers. Both teaching materials and instructions were in English.

In Fig.1. below the objectives, the activities and the management of the classroom of the whole action are detailed.

Learning Objectives	Activity	Classroom management
-To relate electromagnetic radiation (ER) with daily experiences of students	-After asking orally the whole group about ER, a different image is given to each student. -Students are asked to write how this relates to daily activities and radiations	-Individual writing activity -Plenary discussion
-To know and to work with variables of ER (frequency, wavelength, speed, energy) -To relate EM with knowledge of the Universe	-Students have to solve a questionnaire on EM They can use information from reliable sources or websites, as NASA (given by the teacher)	- Each student is an expert on an aspect of ER (generalities, variables, EM emitted by celestial bodies, radiation protection) experts worked first individually - Meeting of experts - Each expert contributed to his/her Cooperative group: each group was formed by experts on different aspects of ER.
-To know similarities and differences between the different groups of the electromagnetic spectrum. -To be able to determine if a radiation is ionizing	-Using data on a chart of the EM, determine the energy, wavelength and frequency of each group of radiations in the whole Electromagnetic spectrum	In groups (3-4 students): -Firstly each group of students works on one kind of EM (e.g. microwave, radio waves...) -Each group explains it to the whole class, filling a chart in the board of the class. At the end of



		the session in the board remain the main features of all EM.
-To determine experimentally the velocity of an ER	-Students do the activity at home, using a microwave oven. They take some pictures of their experiences and calculations.	-Homework activity

Fig.1. Main features of the action presented to work electromagnetic radiation using CLIL methodology with students of first year of high-school.

#### 4. Evaluation and conclusions

This experience has been implemented once, students showed a positive attitude to the activity and so were the learning outcomes in the evaluation. Some students' sheets have been improved in order to optimize the activity.

#### 5. Proposals for future

This action will be implemented for second time this academic year (2011-2012). Students will produce written material. This material will be studied to test the evolution of their impressions about electromagnetic radiation pre and post implementation.

#### 6. References

- Canet, R. (2010). Repensant, reescrivint, refent o aprenent a ensenyar ciències mitjançant l'anglès. *Ciències*, 16, 16-21. Retrieved 20 march 2012 from: [http://crecim.uab.cat/revista\\_ciencies/revista/numeros/numero%20016/ciencies\\_016\\_p16-20\\_repensant\\_canet.pdf](http://crecim.uab.cat/revista_ciencies/revista/numeros/numero%20016/ciencies_016_p16-20_repensant_canet.pdf)
- Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya DOGC (2008). *Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat*. Recuperado 20 marzo 2012 de: <http://www.gencat.cat/diari/5183/08190087.htm>
- Sanmartí, N. (2002). *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis.

# L'HORT

## THE VEGETABLE GARDEN

FINA VENDRELL I VILA

fvendrel@xtec.cat

COL·LEGI SANT JOSEP DE NAVÀS

**Paraules clau:** AICLE, l'hort, anglès com a llengua estrangera

**Keywords:** CLIL, vegetable garden, English as a Foreign Language

### 1. Punt de partida

Tenim un petit hortet al jardí de l'escola, com podem treure'n profit i aprendre anglès al mateix temps?

Objectiu principal: potenciar l'expressió oral en anglès i la introducció de coneixements de medi natural als alumnes mitjançant l'estudi del jardí de l'escola.

### 2. Context

Alumnes de 2n de primària, àrea anglès, lloc: aula d'anglès i hort escolar.

### 3. Desenvolupament

L'activitat *The vegetable garden* permet:

1. Adquirir nou vocabulari en anglès: *vegetables, soil, hoe, water, dig, plant, seed, onion, garlic, broadbeans, strawberries, the weather, seasons.*

2. Crear situacions de *Content, Communication and Culture* (val la pena fer l'incís que hi havia alguns alumnes que no reconeixen un pèsol o una fava a punt de plantar).
3. Instructions:  
*Pick the weeds, turn the soil, throw the weeds in the composter, mark the rows, dig a hole, plant the seeds, press the soil, water the plant.*
4. Parlar del temps i de les estacions. Veure com influencien en el creixement del jardí.  
*The weather and seasons: it's sunny, it's cool and windy/rainy, Autumn, Winter, Spring, Summer.*
5. Aprendre i il·lustrar un poema sobre l'hort: *My little garden*.
6. Inventar una cançó sobre el procés de plantació, partint de la melodia de la cançó *Hispaniola* la qual els alumnes ja havien après en l'obra de teatre *Treasure Island* d'IPA productions.
7. Crear activitats plàstiques (*Labels for each plant*) per ambientar l'espai i fer-lo més visible als altres alumnes, mestres i pares de l'escola. També realitzar il·lustracions sobre alguns moments de treball.

Tenint present que els alumnes sempre estan a punt per realitzar activitats d'aprenentatge que suposi una dinàmica diferent de l'habitual, vam aprofitar que l'Ajuntament del poble ens va obsequiar en instal·lar-nos un petit hortet a l'escola pel fet que el Departament d'Ensenyament ens havia atorgat el distintiu d'Escola Verda.

En una de les reunions d'Assemblea de Medi ambient de l'escola els alumnes van manifestar el desig de plantar alguna verdura a l'hort de l'escola.

Aquest va ser, doncs, el punt de partida: aprofitar la motivació de l'alumnat, l'obsequi de l'Ajuntament i la classe d'anglès per engegar un projecte CLIL: *The vegetable garden* (2007-2012).

Ens vam assabentar amb l'ajuda d'algun avi de l'escola, i consultant el *Calendari dels Pagesos, 150 anys* (2011), de quines eren les millors verdures que calia plantar durant la tardor.

L'interès i motivació per treballar a l'hort és total:

- Vam aprendre com cal preparar l'hort abans de plantar-hi res.
- Està clar que tots els alumnes van participar molt activament en el projecte, en el qual combinàvem les visites a l'hort i el treball a l'aula.
- El treball que vam anar realitzant a l'aula era un seguiment de tot el procés i cicle vital de l'hort des que vam plantar les verdures fins que vam collir-les durant els mesos de maig i juny.
- Vaig creure interessant anar fent el seguiment de les diferents visites i tasques realitzades a l'hort mitjançant el *blog* d'anglès de l'escola<sup>15</sup>: <http://englishsantjosepnavas.blogspot.com/search/label/The%20vegetable%20garden>

Penjar les activitats al *blog* ens va permetre visualitzar amb els alumnes el que ells mateixos havien fet, i així ho podien comentar i veure amb els pares a casa.

Per concloure el treball vam realitzar una filmació, a principi del nou curs, on els mateixos alumnes ens expliquen tot el procés, les seves vivències, les sorpreses que ens vam trobar treballant a l'hort i el que van aprendre. El vam animar amb una cançó inventada per ells mateixos.

Cal dir que els moments més emotius van ser quan cada alumne es va poder endur a casa les primeres tavelles de *peas* i *broad beans*, i una cabeça de *garlic*. Les maduixes, ens les vam menjar a classe (les que no s'havien menjat abans els cargols!).

Avaluació del projecte:

- Avaluació inicial: descobrir mitjançant un torn obert de paraules quins són els coneixements inicials dels alumnes respecte què és un hort, què s'hi fa, com, quan es planta, com cal cuidar-lo, tipus de plantes que poden ser plantades al nostre hort i quines no i per què, coneixement de vocabulari i d'estructures d'ús en anglès.
- Avaluació contínua: el procés de treball va durar tot un curs escolar i, per tant, s'avaluava el treball realitzat per cada alumne (documents que al final es van

---

<sup>15</sup> En el *web*, a l'etiqueta *Vegetable garden*, hi ha dos articles anomenats *Planting onions* i *Time to plant garlic and peas* que ja formen part d'un altre projecte engegat aquest curs amb altres alumnes.

recollir per fer-ne un petit àlbum), la participació, i el coneixement i ús de la llengua anglesa a l'hora de comunicar-se amb la mestra i els seus companys.

- **Avaluació final:** A final de curs vam realitzar una prova escrita per avaluar els coneixements adquirits.

#### **4. Conclusió**

La motivació, interès i aprenentatge de la llengua anglesa i del contingut d'una nova matèria per part dels alumnes van ser molt positives!

#### **5. Propostes de futur**

Donada la valoració positiva que en van fer els alumnes i el traspàs que ells mateixos en van fer a companys d'altres cursos, aquest any estem portant a terme el projecte amb els alumnes de 2n de primària, però també amb els del cicle superior.

És molt positiu, creatiu i profitós trobar un tema que motivi els alumnes, ja que el nivell d'adquisició de coneixements i d'ús de la llengua estrangera és molt més elevat.

#### **6. Referències / Recursos electrònics**

*Calendari dels Pagesos, 150 anys* (2011). Barcelona: Publicacions Tomàs, S.C.P.

*The Vegetable Garden* (2007-2012). Recuperat 30 març des de:  
<http://www.thevegetablegarden.info/>

**MÁS ALLÁ DE LA CANCIÓN : PROPUESTAS MUSICALES PARA  
LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN CLASE DE LENGUA  
EXTRANJERA**

**BEYOND THE SONG: MUSICAL PROPOSALS FOR TEACHING  
AND LEARNING IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASS**

LAIA VILADOT

Laia.Viladot@uab.cat

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

ALBERT CASALS

Albert.Casals@uab.cat

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

**Palabras clave:** interdisciplinariedad, recursos área de música, creatividad, educación primaria, materiales.

**Keywords:** interdisciplinarity, resources of music area, creativity, Primary education, materials.

En esta comunicación abordaremos algunos de los recursos y estrategias que ofrece el área de música a la didáctica de la lengua extranjera. Mediante actividades y experiencias concretas que se han ido aplicando en escuelas de educación primaria pondremos de manifiesto cómo se realiza esta colaboración entre las dos disciplinas y algunas de sus consecuencias. Sin embargo, cabe especificar que no nos referimos a un enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE) – aunque las actividades y materiales resultantes pueden ser igualmente útiles para cualquier maestro de música que imparta sus clases en alguna lengua extranjera– sino a una convergencia de ambos instrumentos comunicativos de modo que el dominio de

uno revierta en el otro y viceversa. En este sentido, más allá de una organización del *curriculum* que contempla la lengua extranjera y la educación artística como dos materias distintas, se hace necesario superar la tentación de trabajar por separado. Solamente la construcción de espacios meta-disciplinares de enseñanza-aprendizaje nos permite acercarnos al espíritu con que se definieron las competencias básicas (Casals & Suárez, 2011).

Las experiencias escolares que presentamos se enmarcan en la aplicación del proyecto *European Music Portfolio: A Creative Way into Languages* (EMP-L) en nuestro contexto (ver Viladot & Casals, 2010). Este proyecto europeo empezó en 2009 y parte de dos principios:

- 1) que la música es un instrumento privilegiado para reducir las barreras lingüísticas y facilitar la integración social, y
- 2) que la música ayuda a mejorar la comprensión intercultural y a promover las habilidades comunicativas.

La base teórica del proyecto queda recogida en el *Teacher's Handbook* (Ludke & Weinmann, en prensa) y se fundamenta en la existencia de una simetría y unos puntos en común entre música y lengua que provienen tanto del campo de la psicología (Gómez Ariza, Puerta-Melguizo, Bayo & Macizo, 2000), como de la lingüística (Font & Cantero, 2008) o de la educación (Barrett, 1990). Asimismo cabe destacar que distintas investigaciones y experiencias docentes realizadas (Lowe, 1998; Herrera & Lorenzo, 2006; Jordana, 2008) ponen de manifiesto que el uso de actividades de naturaleza musical no sólo es posible sino muy recomendable en el aula de lengua extranjera.

Los materiales y las propuestas del proyecto van destinados a profesorado y alumnado de educación primaria, y pretenden ser adaptables a la enseñanza y aprendizaje de cualquier lengua europea, aunque en nuestro contexto educativo actual se priorizan materiales dedicados a la lengua inglesa.

Durante el curso 2009-10 y dentro del marco del EMP-L se creó un grupo de trabajo interdisciplinar (*EMP-Cat: Music & Languages in Primary*) que – complementariamente al proyecto– selecciona, crea y pone en práctica actividades y materiales en la línea de innovación educativa expuesta anteriormente. Este grupo de

trabajo está constituido por especialistas de música y especialistas de LE de distintas escuelas de la provincia de Barcelona, y está reconocido por el actual *Servei de Llengües Estrangeres* del *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*. Sus integrantes, bajo la coordinación de los autores, actúan como maestros piloto del proyecto EMP-L.

Las actividades diseñadas (o seleccionadas) dentro del *EMP-Cat* pretenden ser creativas y, además, superar las clásicas propuestas músico-lingüísticas que focalizan el interés en la canción y descuidan sistemáticamente el amplio espectro de recursos musicales existentes. Por este motivo se ha creado una parrilla donde confluyen, por un lado, los objetivos lingüísticos y, por el otro, los diferentes tipos de actividades musicales. Entre éstas últimas, podemos citar la realización de ejercicios rítmico-vocales, la utilización de percusión corporal, la interpretación instrumental y vocal, la danza y el movimiento, la exploración de sonidos, la audición, la improvisación y composición musical, así como la representación de grafía no convencional, la lecto-escritura musical y la utilización de las TIC.

Las actividades del proyecto son intencionadamente muy abiertas: Se describe un procedimiento básico al que se añaden distintas posibilidades de profundización para ambas disciplinas (lengua y música). La idea que subyace a dichas propuestas es que sirvan de fuente de inspiración y que no se queden en simples recetas. En esta comunicación presentamos dos actividades concretas: La primera tiene su punto de partida en la lectura rítmico-vocal de una partitura no-convencional, mientras que la segunda parte de una audición. Ambas han sido llevadas a la práctica en diferentes escuelas y niveles educativos. Veremos grabaciones con el fin de ilustrar los procesos didácticos y los contenidos lingüísticos que se promovieron en algunas de esas aulas.

Una de las principales consecuencias de este proyecto está siendo el aumento de la colaboración entre las especialidades de música y lengua, favoreciendo, según las maestras implicadas, el aprendizaje de ambas materias y creando retroalimentaciones entre ellas. Asimismo, y sin que pueda considerarse una novedad, también destacan que el uso de la música incrementa la motivación y favorece la práctica y la participación del alumnado con menos conocimiento del idioma que se aprende. Paralelamente, se valora que este tipo de proyectos ayudan a impulsar la creatividad de los maestros, que



más que ir ligada a ciertas áreas artísticas tiene que ver con la experiencia profesional (Casals & Viladot, 2010).

En conclusión, las propuestas desarrolladas a partir del EMP-L –algunas de las cuales se presentan en esta comunicación– han abierto una interesante vía de innovación y mejora didáctica. A partir de este proyecto están surgiendo distintas iniciativas desde la UAB que se concretarán en un futuro próximo. Entre éstas destacaríamos:

- Estudiar los materiales y las experiencias realizadas con la doble finalidad de contrastar la eficacia de los productos del proyecto y de cubrir el vacío existente en relación a investigaciones aplicadas basadas en la interrelación didáctica entre la música y la lengua;
- Diseñar e impartir cursos de formación destinados a maestros de toda Europa;
- Adaptar y editar materiales para el profesorado de nuestro contexto;
- Liderar un proyecto europeo subvencionado por el *Lifelong learning programm* basado en la explotación y difusión de los productos creados en el marco del EMP-L.

## Referencias

- Barrett, M. (1990). Music and language in education. *British Journal of Music Education*, 7 (1), 67-73.
- Casals, A., & Suárez, M.M. (2011). Música y aprendizaje de lenguas en el marco competencial. Recuperado 28 marzo 2012 desde: <http://hdl.handle.net/2445/21203>
- Casals, A., & Viladot L. (2010). Maestros de música y maestros generalistas frente a un material interdisciplinar: ¡más sabe el diablo por viejo que por diablo! *Revista electrónica de LEEME*, 25, 26-48. Recuperado 28 marzo 2012 desde: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/casals&viladot10.pdf>
- Font, D., & Cantero, F. (2008). La melodía del habla: Acento, ritmo y entonación. *Eufonía*, 43, 19-39.
- Gómez Ariza, C.J., Puerta-Melguizo, M.C., Bayo, M.T., & Macizo, P. (2000). Cognición musical: Relaciones entre música y lenguaje. *Cognitiva*, 12(1), 63-87.

- Herrera, L., & Lorenzo, O. (2006). Música, fonología y lengua materna. *Música y Educación*, 66, 91-106.
- Jordana, M. (2008). La contribución de la música en la estimulación de procesos de adquisición del lenguaje. *Eufonía*, 43, 49-62.
- Lowe, A. (1998). Integration of music and french: A successful story. *International Journal of Music Education*, 32, 33-52.
- Ludke, K., & Weinmann, H. (eds.) (en prensa). *Teacher's Handbook*. European Music Portfolio.
- Viladot, L., & Casals, A. (2010). Do you speak... music? The Catalan approach. *NAME Magazine*, 30, 2-5.

**CLASSROOM EXPERIENCES: A COMPARISON OF CLIL IN  
SECONDARY AND HIGHER EDUCATION.**

**EXPERIÈNCIES D'AULA: UNA COMPARACIÓ D'AICLE A  
L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA I UNIVERSITÀRIA.**

MARY LOUISE WALSH

mary.walsh@cadscrits.udg.edu

ESCOLA UNIVERSITÀRIA DE LA SALUT I L'ESPORT

ÀNGELS OLIVA-GIRBAU

angels.oliva@upf.edu

UNIVERSITAT POMPEU FABRA

**Keywords:** CLIL, Higher Education, Secondary Education, methodology, 4C's Framework, materials

**Paraules clau:** AICLE, Educació Secundari, Educació Universitari, Metodologia, materials, 4C's Framework

## **1. Introduction**

With the deployment of the new degrees in the European Space for Higher Education, many universities have attempted to increase students' use of academic English by offering – or rather imposing – CLIL courses to students and teachers alike. Due to cultural and organisational particularities, the context of Catalan higher education may not strike some critics as the ideal one for this sort of methodology: class sizes tend to be large, attendance rates are traditionally low, students are often reluctant to use English due to preconceived lack of confidence, whilst some teachers are fearful of maybe dumbing down subject content and of their own lack of linguistic expertise and

abilities. Furthermore, there is little investment in teacher training, which, coupled with the current cuts in funding, may limit the resources available to implement CLIL effectively. However, some critics may also argue that students and teachers within the Catalan system are actually at an advantage as they are learning and communicating within a bilingual society. Moreover, the public sector in Catalonia has a lot of experience working with CLIL in primary and secondary education. This previous experience and exposure in earlier stages of education pave the way for students' learning a subject with CLIL in higher education (HE).

CLIL pedagogies have a strong impact on classroom interactions, enabling students to be more autonomous in their learning by promoting the use of collaborative learning and group work, and the use of high-order cognitive and linguistic skills. By focusing on language from a communicative perspective, based on the levels described in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), CLIL practitioners scaffold students' content acquisition in a context of real-life interactions in the target language, providing continuity in HE to the work carried out by secondary school teachers, and catering to students' different learning styles and language expertise. This paper is a comparative study of materials in secondary and HE to promote a pedagogical approach based on CLIL pedagogies, thus building on CLIL's theory of practice at these two levels.

## **2. Context**

As background for the methods we discuss, we compare the context of secondary and higher education in terms of lesson design, learning goals, material design, classroom interactions and assessment methods.

## **3. CLIL essentials, description of the teaching materials**

The theoretical framework that supported the design of these classroom interventions comprehends sociocultural learning theories such as socio-constructivism and the role of discourse in collaborative learning, (based on the works of authors such as Vygotsky, Bakhtin and Leontiev), Coyle's 4C's Framework (1999) and the CLIL matrix (Coyle,

2005; Cummins, 1984). The 4C's Framework studies the interaction between contents, communication, cognition and culture within CLIL pedagogies. Contents refer to subject knowledge and discipline-specific skills. The acquisition of content involves learning and thinking (cognition) in an interactive meaningful context in which L2 is the language of multi-modal communication, connecting contents to context and L1 culture to L2 culture. The CLIL matrix depicts the possible combinations between high and low demands placed on students either linguistically or cognitively. The balance between these determines the role of language in the mediation between cognition and culture, structuring knowledge through conscious articulation and processing. Cognitive skills are classed into Lower Order Thinking Skills (LOTS) and Higher Order Thinking Skills (HOTS), as classified in Bloom's Taxonomy (1956) and further revised versions of it (Andersen & Krathwhol, 2001). In Bloom's earliest version, evaluating ranked the highest; however, the newest classification places creative skills as the highest order thinking skill. From a communicative perspective, the production of more spontaneous personal speech is perhaps the most challenging prospect for learners. According to Swain's (1988) input and output hypotheses classroom activities should promote spontaneous and complex production of the target language to create opportunities for potential language acquisition.

We present two classroom interventions, one in first-year Baccalaureate and one in first-year Sports Science degree. The first set belongs to the first-year Baccalaureate subject Contemporary History. It consists of a project on the Cold War period in which students were asked to analyse a series of audiovisual sources in order to design an exhibition on this period to teach fourth year ESO students about it. The learning goals of this three-week project covered the ideational contents regarding this historical period, and the necessary discipline-specific competences to study different types of historical sources and connect them to the contents of the course. It also entailed the communicative skills needed to process and deliver this information so that it was comprehensible for ESO students using verbal and non-verbal communicative competencies. The second classroom intervention was used with first-year Sport Science students for History and Sociology of Sport. Authentic texts, listening activities graded to the student's level of English and audiovisual materials were used to present the key concepts in a manner that students, regardless of their language level, could

access and identify them. Subject content was divided into topics with specific objectives for each of the parts. In the first three topics, the students were provided with the key concept questions and had to find the answers using adapted texts, listening activities and audio visual materials. Students were gradually enabled to identify the content objectives on their own, gaining more and more autonomy, removing the scaffolding that was necessary during the first weeks. Sub-groups of 3-4 students worked together to extract information to report back to the rest of the class, using presentations as visual aids. Each sub-group had to create a text summarising the topics' key concepts from all of the group presentations.

#### **4. Analysis and Conclusions**

Guided by the theoretical approach we previously described, we discuss the differences and similarities between the two interventions in relation to their context of use, the level of integration of discipline-specific language and knowledge, and the thinking skills activated. Due to the similarities between these materials and the learning goals they try to achieve, we suggest that CLIL is a suitable approach to material design in HE as well, thus contributing to rethink classroom management, course design, interaction patterns and assessment.

#### **5. Further Studies and Proposals**

This study compares the materials used by teachers in secondary and higher education and the pedagogical stance underlying their design. Our aim was to share with HE teaching staff some of the advantages of CLIL pedagogies so that they can apply them to adapt materials to both students' and teachers' linguistic abilities, based on the many successful examples of CLIL use in Catalonia's primary and secondary public education (see for example APAC's 2006 CLIL monograph). It would also be interesting to open a debate on the resources available to implement CLIL in universities: With the education budgets being squeezed, would it be viable and possible to provide a self-help manual or to create some kind of community of practice?

## 6. References

- Andersen, L.W., & Krathwhol, D.R. (eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bloom, B.S. (ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals – Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts. In J. Masih (ed.), *Learning Through a Foreign Language*. London: CILT.
- Coyle, D. (2005). Developing CLIL. Towards a Theory of Practice. *APAC Monographs*, 6, 5-29.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Swain, M. (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*, 6(1), 68-83.
- VVAA (2006). CLIL in Catalonia, from Theory to Practice. *APAC Monographs*, 6.

# TUTORIZACIÓN DE PROFESORES AICLE EN LA UNIVERSIDAD: UNA PROPUESTA PARA ENFRENTARSE AL CAMBIO

## TUTORIZING CLIL UNIVERSITY TEACHERS: A PROPOSAL TO FACE THE CHALLENGE

FRANCISCO ZAYAS MARTÍNEZ

paco.zayas@uca.es

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

CANDELA CONTERO URGAL

candela.contero@fueca.es

CENTRO SUPERIOR DE LENGUAS MODERNAS

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

**Palabras clave:** Metodología AICLE, enseñanza universitaria, formación de profesores, tutorización de profesores AICLE

**Keywords:** CLIL methodology, university teaching, teachers upgrading, tutorization of CLIL teachers

### 1. Punto de partida y objetivo de la experiencia

Tras unos años de instalación y progresiva expansión del AICLE como modalidad formativa en la enseñanza primaria y secundaria de nuestro país, viene produciéndose en la actualidad una ampliación de esta propuesta hacia la universidad. Esta cuestión no sólo incomoda las vidas laborales de quienes un día decidieron dedicarse a la docencia, sino que desvela las auténticas capacidades e incapacidades idiomáticas de quienes todos suponían a la cabeza de esta eterna asignatura pendiente. Además, los aparentes rigores docentes que vivimos en la enseñanza universitaria actual evitan la



improvisación, mas esquivan cualquier cuestión relativa al estilo didáctico más apropiado para cada materia.

A las anteriores circunstancias se suma una tradición docente basada esencialmente en la transmisión de la propia información. Sin embargo, el enfoque AICLE obliga a revisar y reformar cuestiones tan primordiales como la metodología docente inicialmente prevista.

Instalar en la enseñanza universitaria una modalidad bilingüe o plurilingüe demanda un trabajo centrado en la monitorización de las capacidades idiomáticas requeridas para el uso de la lengua extranjera integrada en la acción docente, así como en la tutorización de la programación didáctica AICLE.

## **2. Contexto**

Esta experiencia se desarrolla en el contexto de un proyecto de innovación educativa propuesto por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, efectuado a lo largo de los cursos académicos 2009/10 y 2010/11, y que desembocó finalmente en la presentación de un Plan de Lenguas de Centro que recoge:

- i. la consideración del curso 2011/12 como año 0 de la oferta plurilingüe;
- ii. la oferta de una modalidad plurilingüe en el Grado de Educación Primaria desde el curso 2012/13.

Los profesores con los que desarrollamos nuestra experiencia educativa pertenecen a áreas no lingüísticas (Sociología, Música, Educación Física, Matemáticas, Psicología, etc.).

En cuanto a la implementación de la experiencia propiamente dicha, cabe distinguir entre:

- i. la monitorización de las capacidades idiomáticas de estos profesores y
- ii. la tutorización para la experiencia piloto AICLE durante el citado año 0, una tutorización que recoge concretamente las observaciones de las que aquí se informa.

### **3. Desarrollo, estrategias didácticas y materiales elaborados o utilizados**

La experiencia que aquí se presenta propone un trabajo de tutorización metodológica del profesor de un área no lingüística (en adelante, PNL) por parte del profesor especialista en lengua extranjera. Esta tutorización se organiza de forma circular en tres fases:

- i. Fase 1: Punto de partida. Programación de una sesión docente analizando las siguientes cuestiones:
  1. ¿Para qué sirve esta sesión?; ¿qué cuestiones o elementos del contenido se revisan o presentan?
  2. ¿Qué pretendo que mis alumnos aprendan durante esta sesión?
  3. ¿Qué quiero que hagan mis alumnos con esos conocimientos?; ¿qué propuesta de utilización práctica de estos contenidos advertía mi programación original?
  4. ¿Para qué les va a servir?; ¿qué finalidad práctica y real tiene el aprendizaje previsto?
- ii. Fase 2: Proceso de andamiaje. Des-fragmentación de los contenidos y de la lengua a emplear durante la sesión.
  5. La desfragmentación permitirá discriminar entre contenidos más y menos imprescindibles.
  6. El análisis de la lengua a emplear durante la sesión permitirá al PNL, llegado el caso, aplicar a los alumnos de la materia un proceso de andamiaje lingüístico similar al que él mismo desarrolla aquí, facilitándoles la capacidad para gestionar verbalmente los elementos de que se nutre el tema.
- iii. Fase 3: Proceso de autentificación. Propuesta al PNL de una técnica propia de la enseñanza post-comunicativa de lenguas extranjeras como es el distanciamiento del concepto puramente académico.

### **4. Valoraciones y conclusión**

Una vez puesta en práctica la presente propuesta, se derivan las siguientes valoraciones:

- i. la fase 1 constituye una parte esencial de toda sesión AICLE, pues las cuestiones que se plantean aquí guían al PNL a lo largo de todo el proceso dirigiéndolo en un mismo sentido;
- ii. la fase 2 favorece una enseñanza más dirigida a la capacitación del alumno para la reflexión y valoración de los contenidos que, por tanto, se aleja de la mera transmisión de información;
- iii. la fase 3 garantiza que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje sea auténtico y que, consecuentemente, se complete el círculo propuesto originalmente, volviendo a las cuestiones que surgieron en la fase 1.

Conclusión: la colaboración entre el PNL y el profesor de lenguas es clave para el éxito de la enseñanza AICLE. El intercambio de experiencias entre ambos garantiza la implementación de un planteamiento didáctico de calidad.

## **5. Propuestas de futuro**

Nuestra primera propuesta consiste en probar la presente experiencia en otras áreas de conocimiento, aplicando la tutorización metodológica que se ha planteado en este taller en otras materias con una tradición didáctica más teórica y escasa en aplicaciones prácticas. El contraste de ambos resultados nos permitirá detectar hasta qué punto esta propuesta es adaptable a diversos ámbitos de estudio y, por tanto, qué aspectos se tendrían que ajustar en cada caso.

Asimismo, nos proponemos analizar en qué medida la fase de andamiaje debe o puede ser desarrollada con mayor o menor intensidad, según el grado de experiencia AICLE de los participantes (alumnos y profesores).

Habrá que desarrollar un estudio serio y profundo sobre las técnicas y estrategias didácticas de la enseñanza adquisitiva de lenguas extranjeras que deben ser importadas al ámbito de la educación AICLE mediante una propuesta formativa *ad hoc*.