

POLICIES – POLITIQUES – POLÍTICAS

CLIL ENGAGEMENT AND MOTIVATION IN UNIVERSITY LECTURERS

LA MOTIVACIÓ I EL COMPROMÍS EN AICLE DEL PROFESSORAT UNIVERSITARI

MARTA AGUILAR

marta.aguilar@upc.edu

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA

Keywords: CLIL at tertiary level, CLIL policies, lecturers' profile, CLIL teacher training

Paraules clau: AICLE en ensenyament superior, polítiques AICLE, perfil del professorat universitari, formació del professorat AICLE

This study reports on a CLIL implementation process at a technical university that started four years ago. More specifically, it focuses on engineering lecturers' response to CLIL, namely their reluctance to receive CLIL methodological training, and suggests policies to cope with this reluctance.

As Marsh (2008: 233) pointed out, CLIL applications can vary substantially and often an amalgam of language learning and subject learning is the outcome, resulting from the educational level, the environment and the specific approach adopted. The three aspects are going to feature the specific context of the CLIL implementation. A gradual implementation took place with bilingual postgraduate engineering students. It turned out the implementation was not CLIL proper but simply English-medium instruction. It is claimed that this is mostly due to two reasons: the average level of lecturers and students was the same (upper-intermediate) and lecturers' insufficient engagement.

A pilot follow-up study revealed interesting information. One strand of this research probed into how both lecturers and students perceived their experience and for

that purpose an open-ended questionnaire was passed to students and several interviews and meetings took place with lecturers so that they could voice their reactions and overall concerns. Both lecturers and students seemed to be satisfied. For students, vocabulary and listening-speaking skills were the most important gains but they complained about lecturers' poor English, slow delivery rate and lack of interaction. On the other hand, lecturers proved to be satisfied (100% of the participating lecturers decided to go on with the experience). Looking at lecturers as L2 learners, they were enthusiastic about practising their English and stated that English-medium instruction was a challenge: they unanimously self-assessed their English proficiency as "not good enough" to lecture in English. It was found out that their willingness to communicate (WTC) in English, a stable personality trait, and their communicative competence in English differed; their WTC apparently outweighs their self-reported appraisal, resulting from the variables influencing WTC (Dörnyei, 2003: 13). When asked about their motivations, they highlighted their wish to learn and practise English, but a desire to deploy a certain international lecturer aura and "do something different" were identified as well. The lecturers in the study did not feel that the quality of their teaching had been sacrificed because of their English; they had not included any question on language learning in their assessment because their priority was content and, essentially, they asked for more support from the university. As a consequence, the university offered them the possibility of receiving some in-service teacher training and a questionnaire (Fortanet, 2010) was passed to them to find out what kind of teacher training they preferred. By and large, they showed great reluctance to receiving any CLIL methodological training. Their demand was solely linguistic, with a special emphasis on English pronunciation, on the characteristics of spoken English in lectures and on delivery of mini-lectures. Methodology, different lecturing cultures, small talk, definitions and office hours were amongst the least interesting.

In order to shift from mere courses taught in English to CLIL, turn losses into gains (e.g. slow delivery rate and lack of interaction resulting in boring lessons) and optimise gains, the author claims that it is necessary to properly engage lecturers in CLIL, sensitizing lecturers and university policy-makers with a technical profile about the need to have a focus on form. A tailored CLIL training that provides them not only with more linguistic resources to rephrase, exemplify and clearly organise and deliver

content but also with group management techniques and genre and academic literacy awareness seems to be a good departure point. Engagement theory can be drawn on, yet for lecturers' engagement and CLIL awareness to increase, a more specific analysis of engineering lecturers' profile is necessary. From the second study above, we know that direct instruction and explicit and systematic methodological training to this type of lecturers had better be precluded and their training incorporate other kind of strategies that are more in keeping with their learning and lecturing style (e.g. Problem-Solution Learning and peer discussion). For example, they can be made to reflect upon CLIL in a very practical and quantitative way, distinguishing lecturer, student and university benefits and explicitly articulating gains and losses. They can be made to reflect on crucial requirements for CLIL benefits to emerge, in such a way that methodological issues are communicated as though 'in a wedge': guiding them until they discover by themselves. In addition, discrete components in technical lecturer behaviour are analysed in a continuum of different degrees to measure CLIL lecturer engagement: on the low end we find those lecturers who want to practise their spoken fluency in English and are not concerned about methodology, even when they lecture in their mother tongue. In the middle, we find lecturers who are completely unaware of CLIL implications and methodological requirements but who respond positively and acknowledge the role of focus on form in their lessons once they are sensitized. On the upper end is a minority of lecturers who believe in methodological issues in general and quickly adapt them to their lecturing style. Another finding is that some lecturers seem to deploy rather incongruous teaching and language behaviours.

Work is still going on to gain deeper insight into motivation factors for CLIL university engineering lecturers (Will their motivations change over time? Will these CLIL lecturers' motivation have a bearing on their students' learning achievement?) and suitable mechanisms that can somehow be institutionalized.

References

- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations and motivations. En Z. Dörnyei (ed.), *Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications* (p. 3-32). Oxford: Blackwell.

- Fortanet, I. (2010). Training CLIL teachers for the university. En D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (eds.), *CLIL in Spain. Implementation, Eesults and Teacher Training* (p. 257–276). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Marsh, D. (2008). Language awareness and CLIL. En J. Cenoz & N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (Vol. 6: Knowledge about Language, p. 233-246). Dordrecht: Springer Science.

EL PLA D'IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA A SECUNDÀRIA: OPCIONS METODOLÒGIQUES I LÍNIES FORMATIVES

PLAN DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA EN SECUNDARIA: OPCIONES METODOLÓGICAS Y LÍNEAS FORMATIVAS

NÚRIA ALBA ROMA

nalba@xtec.cat

SERVEI D'IMMERSIÓ I ACOLLIMENT LINGÜÍSTICS, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT

PERE MAYANS BALCELLS

pmayans@xtec.cat

SERVEI D'IMMERSIÓ I ACOLLIMENT LINGÜÍSTICS, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT

Paraules clau: secundària, immersió lingüística, formació, àrees no lingüístiques, TILC, competències comunicatives

Palabras clave: Secundaria, inmersión lingüística, formación, áreas no lingüísticas, TILC, competencias comunicativas

1. Punt de partida i objectiu

En la primera Taula Rodona Internacional sobre aprenentatge integrat de llengua i continguts (TRI-CLIL 2009), el Servei d'Immersion i Ús de la Llengua¹ va presentar el Pla per a l'actualització del programa d'immersió lingüística a Catalunya (2007-2013) i l'oferta formativa associada a aquest Pla.

En aquell moment, les línies formatives que es plantejaven per al professorat de secundària tot just estaven esbossades. Tres cursos després, aquestes línies s'han concretat i començat a aplicar en la major part de territoris de Catalunya.

¹ Ara *Servei d'Immersion i Acolliment Lingüístics*.

Aquesta comunicació presenta la concreció de l'oferta formativa a secundària i l'opció metodològica que s'ha adoptat, basada en l'aplicació d'estratègies de tractament integrat de llengua i continguts.

2. Context

Justificació. Optar per metodologies CLIL –habitualment associades a l'ensenyament de les llengües estrangeres– en l'ensenyament d'una llengua vehicular té sentit en el context sociolingüístic actual, en què el català no és la llengua d'ús per a una part important de la població i la majoria d'alumnes del nostre sistema educatiu no la tenen com a llengua familiar.

La necessitat d'un enfocament diferent a secundària. Per bé que les idees força de la formació a infantil i a primària són igualment vàlides al llarg de tota l'escolarització obligatòria –i, en conseqüència, una part de l'oferta formativa és comuna a tots els cicles–, a secundària calia fer un plantejament diferent, que tingués en compte les especificitats de l'etapa. El funcionament dels centres, amb una estructura per departaments didàctics molt marcada i un enfocament docent molt especialitzat, demanava plantejar el treball de la llengua en funció de les necessitats de les àrees: la llengua com a instrument indispensable per a l'aprenentatge, tal com, d'altra banda, reflecteix el currículum vigent². S'ha vetllat, doncs, per transmetre aquest missatge, de manera més o menys explícita.

3. Referents nacionals i internacionals

La tasca prèvia del grup de treball de secundària. Al començament del curs 2008-2009 es va constituir un grup de treball, format per tècnics docents del Servei d'Immersion i

² Com ens recorda el currículum, la competència comunicativa lingüística és a la base de tots els aprenentatges i, per tant, el seu desenvolupament és responsabilitat de totes les matèries i matèries del currículum, ja que en totes elles s'han d'utilitzar els llenguatges com a instruments de comunicació per fer possible l'accés i gestió de la informació, la construcció i comunicació dels coneixements, la representació, interpretació i comprensió de la realitat, i l'organització i autoregulació del pensament, les emocions i la conducta. Aquest fet implica que, des de les àrees, també s'ha de treballar, segons les pròpies necessitats, tant l'expressió oral, l'expressió escrita com la comprensió lectora.

Ús de la Llengua i assessors dels equips de Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social (LIC) de tot Catalunya, amb l'encàrrec de reflexionar entorn del plantejament que calia fer a secundària per introduir metodologies de tractament integrat de llengua i continguts (TILC) en la praxis docent a les àrees no lingüístiques que s'impartien en la llengua vehicular dels sistema educatiu a Catalunya. El grup va treballar sota la coordinació de Joaquim Arnau (Universitat de Barcelona) (2009), a partir d'aportacions teòriques a càrrec d'especialistes i de lectures específiques, moltes de les quals eren encara inèdites al nostre país, i de l'experiència d'assessorament a secundària dels seus membres.

L'ensenyament protegit. Anteriorment a la tasca del grup de treball s'havia començat a valorar la viabilitat d'ajustar a la nostra realitat un protocol de planificació didàctica, el SIOP (*Sheltered Instruction Observation Protocol*), pensat per facilitar l'atenció de l'alumnat d'origen estranger que s'escolaritza en aules ordinàries i està aprenent els continguts curriculars de les diferents àrees a la vegada que completa l'aprenentatge de la llengua vehicular. Aquest protocol va ser ideat per J. Echevarría (la qual assessorà, personalment, a Barcelona els inicis del projecte), D. Short i M.E. Vogt (Universitat de Califòrnia) (Echevarria, Vogt, & Short, 2004; Short, Vogt, & Echevarría, 2011), i adaptat a les necessitats del nostre sistema educatiu per Ferran Medina, en aquell moment assessor LIC, amb el nom d'ensenyament protegit, nom suggerit per J. Arnau (2009), que havia assajat el mètode en la formació de professorat³. L'ensenyament protegit proposa que els docents treballin amb el doble objectiu de fer el contingut de la seva matèria comprensible i a la vegada ajudar l'alumnat de L2 a desenvolupar el llenguatge acadèmic. No pretén que les àrees no lingüístiques es converteixin en reforços de la classe de llengua, sinó que cada matèria treballi de manera sistemàtica aquells aspectes de la llengua que li són propis, és a dir, el llenguatge acadèmic, amb l'objectiu de millorar els resultats de l'àrea.

Les competències comunicatives aplicades a les àrees. La segona línia metodològica parteix de la tasca d'un grup de docents de ciències socials i ciències experimentals, aplegats entorn de l'Institut de Ciències de l'Educació i el Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals de la Universitat Autònoma de Barcelona,

³ Joaquim Arnau descriu l'experiència en el seu discurs de recepció de l'Institut d'Estudis Catalans, que es pot consultar a <http://www.iec.cat/butlleti/129/activitats.htm#04>.

sobre les competències comunicatives aplicades a les àrees curriculars de secundària. Aquesta proposta de tractament integrat té un enfocament marcadament competencial, basat en el treball aprofundit de les habilitats cognitivo-lingüístiques i les tipologies textuals, d'acord amb el patró lingüístic específic de cada matèria.

4. Implementació

La formació relacionada amb l'ensenyament protegit s'ofereix en format telemàtic, amb un curs dirigit a assessors LIC, amb l'objectiu de preparar-los per a assessorar els centres, i dos cursos específics per a professorat de les àrees de ciències experimentals i de ciències socials, de caire molt més pràctic.

La formació sobre competències comunicatives aplicades a les àrees no lingüístiques s'ofereix en format presencial, amb tallers intensius d'una tarda i seminaris de 30 hores de durada, adreçats a professorat de ciències experimentals, i els mateixos adreçats a professorat de ciències socials. Els materials bàsics són a l'Ateneu de l'espai de formació *Odissea*⁴ i, per tant, són de lliure consulta.

5. Valoració, perspectives i conclusions

Es pretén que el tàndem entre el treball de les competències comunicatives i l'aplicació del protocol sistemàtic d'ensenyament protegit esdevingui un motor eficient, que impulsi el treball integrat de llengua i continguts en els centres de secundària. Amb la incorporació d'altres propostes, que en bona part arribaran a través de pràctiques de referència dels centres –molts d'ells veritables laboratoris d'experimentació de noves estratègies TILC–, es pretén que aquestes propostes de tractament integrat de llengua i continguts evolucionin cap a un model propi, continuador dels programes d'immersió lingüística que s'iniciaren a la Catalunya dels anys 80 i ara amb continuació a l'ensenyament secundari i amb un alumnat amb molta més diversitat que no pas la que hi havia aleshores.

⁴ http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/cursos/curriculum/eso_btx/dcs1/index.

6. Referències

- Arnau, J. (2009). *La integració acadèmica i social dels alumnes nouvinguts a l'aula ordinària: un estudi de casos*. Discurs de recepció com a membre numerari de la secció de Filosofia i Ciències Socials. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. Recuperat 30 març 2012 des de:
http://www.iec.cat/butlleti/pdf/129_butlleti_Integracio_academica.pdf
- 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., Vogt, M.E., & Short, D.J. (2004). *Making Content Comprehensible for English Learners (the SIOP model)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Short, D.J., Vogt, M.E., & Echevarría, J. (2011). *The SIOP Model for teaching History-Social Studies to English Learners*. Boston: Allyn & Bacon.
- Short, D.J., Vogt, M.E., & Echevarría, J. (2011). *The SIOP Model for teaching Science to English Learners*. Boston: Allyn & Bacon.

**L'ENSENYAMENT AICLE A CATALUNYA.
ORIENTACIONS I RECURSOS**

**IMPLEMENTING CLIL IN CATALONIA.
GUIDELINES AND RESOURCES**

NÚRIA CARRILLO MONSÓ

ncarrill@xtec.cat

TÈCNICA DOCENT DEL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT

PILAR FARRÉ ESPAR

pfarre2@xtec.cat

TÈCNICA DOCENT DEL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT

NATÀLIA MALDONADO MARTÍN

nmaldona@xtec.cat

RESPONSABLE DEL CIREL DEL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT

JORDI MARGELÍ RIBERA

jmargell@xtec.cat

RESPONSABLE D'ÀREA DE FORMACIÓ EN LLENGÜES I AJUTS A LA FORMACIÓ DEL
DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT

Paraules clau: AICLE, orientacions, recursos

Keywords: CLIL, guidelines, resources

1. Punt de partida i objectiu

En el moment actual, els ensenyaments AICLE formen part cada vegada més dels projectes educatius de centres de primària i secundària al nostre país. Des del

Departament d'Ensenyament s'ha vist la necessitat de crear un document que reculli un conjunt d'orientacions que puguin servir de guia als centres per a l'adequada implementació d'aquests ensenyaments.

Aquesta iniciativa segueix la línia iniciada anteriorment pel que fa a l'ensenyament-aprenentatge de les llengües estrangeres. En aquest sentit el Departament d'Ensenyament va publicar en el seu moment unes orientacions referides a l'avançament de la llengua estrangera al cicle inicial de primària abans que es reguessin els seus continguts per l'actual llei d'educació LOE.

L'objectiu d'aquesta ponència és presentar les línies bàsiques del document elaborat pel Departament d'Ensenyament. Aquestes línies bàsiques es concreten en dos apartats. El primer facilita orientacions per als centres de caire metodològic, organitzatiu i d'implementació. El segon recull accions i estratègies de suport als centres com programes formatius i d'assessorament i materials didàctics.

2. Context

Abans de l'any 1999 a Catalunya, diferents centres educatius havien iniciat algunes experiències en relació a l'ensenyament de continguts curriculars en llengua estrangera, però no és fins a la convocatòria de projectes d'innovació dins el Projecte Orator que aquestes iniciatives prenen més rellevància.

El Projecte Orator va tenir una durada de cinc anys amb convocatòries anuals que contemplaven la modalitat AICLE tant per a centres de primària com de secundària. Les convocatòries anuals de projectes PELE (Pla Experimental de Llengües Estrangeres) van donar continuïtat a la modalitat de participació AICLE iniciada amb el Projecte Orator fins a l'actualitat.

Per poder obtenir un d'aquests projectes, els centres havien de complir una sèrie de requisits: disposar d'un professorat capacitat en llengua estrangera amb un nivell mínim de B2 del Marc Europeu Comú de Referència; en el cas de secundària, una coordinació estreta entre el professorat de matèria i el professorat de llengua estrangera i el vist-i-plau del claustre i del consell escolar del centre.

El professorat responsable de la implementació de l'ensenyament AICLE en totes les convocatòries mencionades rebia una formació específica, durant el seu primer

any de projecte, per tal de familiaritzar-se amb el marc teòric del que implica la integració de continguts i llengua estrangera. Els centres educatius també rebien un assessorament durant la vigència del projecte i una dotació econòmica per l'adquisició de materials i recursos.

El professorat implicat, a banda de la formació inicial durant el primer any de vigència del projecte, podia optar per una formació d'aprofundiment a Catalunya o al Regne Unit. Aquesta última implicava una estada de tres mesos en una institució britànica amb la qual el Departament d'Ensenyament havia signat un conveni, amb un triple objectiu: poder aprofundir en el marc teòric de l'AICLE, adquirir una major competència lingüística i finalment la creació d'unitats didàctiques per posar a disposició de tot el professorat interessat i que es pot consultar a <http://phobos.xtec.cat/cirel>.

L'ensenyament AICLE en les diverses convocatòries ha esdevingut part dels projectes educatius del centres que han participat. En les diverses convocatòries de formació en llengües estrangeres, tant a Catalunya com a l'estranger, el Departament d'Ensenyament ha prioritzat al professorat d'aquests centres amb l'objectiu de facilitar la consolidació d'aquests projectes.

En el moment actual i després de recollir els resultats i valoracions d'aquestes experiències AICLE, el Departament d'Ensenyament considera oportú elaborar i difondre unes orientacions per tal d'ajudar als centres a iniciar i consolidar els ensenyaments AICLE.

3. Referents nacionals i internacionals

Les iniciatives AICLE a Catalunya han avançat paral·lelament a les que han tingut lloc a d'altres Comunitats Autònomes com és el cas d'Andalusia, del País Basc o de la Comunitat de Madrid. El Departament d'Ensenyament ha fet un seguiment d'aquests programes i també s'han dut a terme intercanvis d'experiències i materials.

A nivell internacional el Departament d'Ensenyament ha participat en projectes europeus AICLE com a soci coordinador. Aquest és el cas del projecte CCN (Clil Cascade Network) (<http://www.ccn-clil.eu>). En el marc d'aquest projecte s'han organitzat dos cursos Comenius a Barcelona de formació de professorat AICLE on

s'han donat a conèixer els materials elaborats per professorat català i les experiències en centres. En aquesta línia, un curs Comenius es durà a terme enguany. La informació sobre aquest curs es pot consultar a: <http://www.ccn-clil.eu/index.php?name=News&nodeIDX=5600>.

4. Implementació

La presentació d'aquest document, en aquests congrés, és la primera actuació de difusió que el Departament d'Ensenyament té previst realitzar per donar a conèixer aquestes línies orientatives per als ensenyaments AICLE. A més a més de les presentacions territorials, es publicarà el document a les pàgines institucionals, amb la intenció de fer-lo accessible a tots els agents educatius implicats en la implementació d'aquests ensenyaments: professorat interessat, equips directius, inspecció educativa i persones formadores i assessores.

5. Valoració, perspectives i conclusions

Els ensenyaments AICLE cada vegada tenen més presència en els centres educatius, tal com s'ha esmentat al primer punt.

En les instruccions d'inici de curs s'esmenta la possibilitat que tenen els centres per dur a terme ensenyaments AICLE.

Les recerques dutes a terme a Catalunya conclouen que per a una adequada implementació d'aquests ensenyaments cal un conjunt de requisits, acompanyat d'unes bones orientacions.

A través d'aquest document, el Departament d'Ensenyament vol posar a disposició de la comunitat educativa aquestes orientacions.

**CLIL EDUCATION POLICIES IN CATALONIA:
LOOKING FOR COLLECTIVE EMPOWERMENT THROUGH
SCHOOL AUTONOMY**

**POLÍTIQUES EDUCATIVES A CATALUNYA: LA CERCA DE
L'EMPODERAMENT COL·LECTIU A TRAVÉS DE
L'AUTONOMIA DE CENTRE**

M^a NEUS LORENZO GALÉS

nlorenzo@xtec.cat

SERVEI DE LLENGÜES ESTRANGERES, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT

Key words: CLIL, plurilingualism, mobility, inclusion, employability, language policies, European policies, school autonomy

Paraules clau: AICLE, plurilingüisme, mobilitat, inclusió, prioritats, empleabilitat política lingüística, polítiques europees, autonomia escola

1. Summary

In this article we analyse education policies for language learning in Catalonia, within the European organisational framework. We present educational plans for Catalan schools, developed for empowering foreign language learning to increase academic success, focusing on how social and democratic participation can be built through plurilingualism and integrated language learning approaches (CLIL), as well as through international mobility and eLearning.

We believe that the EU can be a global co-leader. Not by imposing ideas, but by proposing solutions to our partners in the world! (Barroso, 2010).

2. The main organisational challenge: coordination

At the UN Millennium Summit of 2010, the President of the European Commission stressed that today's global interdependence requires common solutions because "ultimately, we are all in the same boat" (Barroso, 2010). As he said, "that is why the EU, with its transnational experience of peace and integration, is well-equipped to make a leading contribution to the globalisation process" (idem). This speech reminds us that collective empowerment, international collaboration and enriching diversity are the best paths for achieving the Millennium development goals.

The conclusions of the Council of the European Union of 19 May 2006 (Council of the European Union, 2006), on the European Indicator of Language Competence, had already reaffirmed the importance of cultural diversity and language plurality. Council experts affirmed that foreign language skills and mutual understanding between peoples are prerequisites for the workforce mobility, needed to bolster the competitiveness of the Union's economy. On 25 October 2011, the Council concluded:

While general language programmes help to develop essential communication skills for everyday use, methodologies such as content and language-integrated learning (CLIL) in both general education and VET can be particularly effective in enhancing the mobility and employability of workers (Council of the European Union, 2011)

In addition, the Council agreed: "In order to promote CLIL, teachers and trainers - in particular in VET - should be encouraged to acquire high quality language competences and should have access to high quality teaching resources".

Both these statements promote the involvement of schools, teachers and institutions, in a process of change that must move from traditional methods towards integrated approaches, through enhancement of the offer, quality and relevance of language teaching in general education.

Our challenges are also related to developing teacher co-ordination and student involvement. CLIL becomes an opportunity for organisational learning and for involving teachers in their own professional improvement, interacting and networking.

3. Catalan policies to implement CLIL

The world is becoming increasingly complex; for educational policies to be efficient and sustainable, both professionals and communities must participate. To promote this collaboration, Catalonia created its *Strategic Agreement*⁵ (Generalitat de Catalunya, 2008a) in 2007, between the regional government, stakeholders and enterprises:

To promote co-operation between education, innovation and research, the Generalitat de Catalunya has defined its education decisions between 2008 and 2011 within the framework of this *Acord estratègic per la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana* (Strategic agreement to promote internationalisation of the Catalan economy, strengthen its competitiveness, and improve the quality of employment) (Generalitat de Catalunya, 2008b).

This agreement included CLIL as the favoured methodology for improving students' communicative competencies, and for developing plurilingualism, lifelong learning, and employability (Generalitat de Catalunya, 2008c).

Since 2009, the Catalan Education Law has provided a legal framework to develop autonomous school projects. They implement decision-making at the school level, and are promoted with organisational flexibility, international training and research, networking for teachers, student mobility, ICT tools, plurilingualism, CLIL approaches, and experimental language plans. Since 2011, they are empowered by the Council of The European Union, when it invites the member states to:

Encourage innovative forms of European co-operation, experimentation and new approaches to language teaching and learning, such as content and language-integrated learning (including in bilingual schools), opportunities for language immersion mobility and, where appropriate, more extensive use of ICT also in creative language learning environments (Council of the European Union, 2011).

⁵ Follow up of the strategic agreement (seguiment de l'acord estratègic) retrieved 28 March 2012 from: http://www.acordestrategic.cat/seguiment_acord/documents_acord/index.html

Many European educational policies are targeted to involve users and professionals in acquiring *high quality language competencies*, essential for the internationalisation of higher education institutions and the enhancement of graduate employability. This strategic goal aligns the Catalan education system with European proposals.

The *Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme*, the official unit in charge of developing international school projects in several curricular languages in Catalonia, is now promoting CLIL initiatives by funding the new PILE 2012 (*Pla Integrat de Llengües Estrangeres*). The foreign language service, *Servei de Llengües estrangeres*, is also working on strategies to implement school language projects⁶ where European networking and classroom CLIL-tasks are blended: eLearning at eTwinning projects, mobility in Comenius associations and training in Grundtvig, are successful examples to take into account.

All these programs contribute to provide valuable strategies to develop a school's linguistic project, fostering plurilingualism, networking, CLIL approaches, eLearning, and European mobility.

4. CLIL for democratic engagement

Education policies should also focus on getting both immigrant and established communities involved, to avoid social gaps. Stimulating citizen participation in decision-making is a real challenge that puts democracy on the spot. Every school

⁶ In 2012, several CLIL programs will be promoted in Catalonia:

- a) PILE: *Pla Integrat de Llengües Estrangeres*. It gives founding to schools that include planning for curricular foreign languages under CLIL approaches. All school levels.
- b) AAI: *Ajut a l'Aprenentatge Actiu*. It facilitates international student mobility, after preparing projects where classroom-work is based on language and content learning. Secondary education.
- c) SAE: *Suport a les Activitats Extraescolars o estades per primària*. It offers foundings to organise after-classes in foreign languages with content and language learning approaches in Primary education.
- d) PAP: *Programa d'Aprenentatge Permanent* (Comenius and Grundtvig). It empowers networking among European schools and mobility for teachers and students.

project should include strategies for enhancing long-term commitments from teachers and should involve families actively, whatever their origin or social status.

School projects need to develop leadership among actors and users: the so-called BachiBac programme, for example, where the French Baccalauréat and Spanish Bachillerato are combined to produce an internationally accepted CLIL curriculum (Ministerio de Educación, 2010), requires determined support from the whole educational community. It can be an opportunity for reflection and debate among teachers and students, alongside families.

Co-ordinating holistic CLIL curricula at schools cannot be worked out without profound acceptance and participation⁷. Many other issues such as implementing plurilingualism with equity, improvement of academic results, consolidation of lifelong learning or future expectations, also need collective involvement if we want any successful level of achievement.

Education policies must be presented to school communities, open to suggestions and collaborative participation with transparency and democratic processes. School communities can feel involved if contextual decision-making and school-management autonomy is promoted: educators from formal, non-formal and informal educational fields can also work together to provide a major increase in resources, widening the scope for success.

CLIL offers opportunities for professional development, shared leadership, international collaboration, and for action–research at school: teachers, families and students can participate in designing, promoting, assessing and diffusing their CLIL school projects internationally, disseminating their success.

5. References

Barroso, J. M. (2010). *European Union shows global leadership at UN Summit. Speech at the UN Millennium Development Goals Summit, and UN General Assembly in*

⁷ In Catalonia, the Headmaster Committee (*Junta de Directores*) is where the main education policies are presented and explained to schools. This is a way for the education authorities to be open to suggestions and collaborative participation from principals, teachers, and communities, with transparency and democratic processes.

New York (video). European Commission, Audiovisual Services (streaming 166218-24.09.2010). Retrieved 28 March 2012 from: http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/speeches-statements/2010/09/20100924_speeches_2_en.htm

Council of the European Union (2006). Council conclusions on the European indicator of language competence. *Official Journal of the European Union* (p. 1-3). Council of the European Union, OJ C 172, 25.07.2006. (2006/C 172/01) Retrieved 28 March 2012 from: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:172:0001:0003:EN:PDF>

Council of the European Union (2011). Council conclusions on language competences to enhance mobility. *Official Journal of the European Union*. Council of the European Union, EDUC 256 SOC 891 CULT 83, 20.12.2011 (2011/C 372/07) Retrieved 28 March 2012 from: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0027:0030:EN:PDF>

Generalitat de Catalunya (2008a). *Strategic Agreement to Promote Internationalisation of the Catalan Economy, Strengthen its Competitiveness and improve the Quality of Employment, 2008-2011* (Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana, 2008-2011). Generalitat de Catalunya. Retrieved 28 March 2012 from: http://www.acordestrategic.cat/doc/doc_31305876_1.pdf

Generalitat de Catalunya (2008b). *Strategic Agreement to Promote Internationalisation of the Catalan Economy, Strengthen its Competitiveness and improve the Quality of Employment 2008-2011* (Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana, 2008-2011). Generalitat de Catalunya. Retrieved 28 March 2012 from: <http://www.acordestrategic.cat/>

Generalitat de Catalunya (2008c). *Strategic Agreement to Promote Internationalisation of the Catalan Economy, Strengthen its Competitiveness and improve the Quality of Employment 2008-2011* (Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia

catalana, 2008-2011). Generalitat de Catalunya, Aim 26(3) document. Retrieved 28 March 2012 from: http://www.acordestrategic.cat/doc/doc_98238263_1.pdf

Ministerio de Educación (2010). *Real Decret 102/2010, de 5 de febrer*, pel qual es regula l'ordenació dels ensenyaments acollits a l'acord entre el Govern d'Espanya i el Govern de França relatiu a la doble titulació de batxiller i baccalauréat en centres docents espanyols. Ministerio de Educación, BOE 62, de 12 de març de 2010.

**ADDRESSING THE SOCIO-CULTURAL BARRIERS TO THE
IMPLEMENTATION OF CLIL INTO JAPANESE PRIMARY
SCHOOLS**

**LA SUPERACION DE LAS BARRERAS SOCIO-CULTURALES EN
LAS ESCUELAS PRIMARIAS JAPONESAS CON LA
INTRODUCCION DE AICLE**

MARTIN PARSONS

mp@hannan-u.ac.jp

HANNAN UNIVERSITY (OSAKA, JAPAN)

RANDY MUTH

rmuth@kio.ac.jp

KIO UNIVERSITY (NARA, JAPAN)

Keywords: Japan, CLIL, ESL, primary school, *senpai-kohai*

Palabras clave: Japón, AICLE, Inglés L2, escuela primaria, *senpai-kohai*

1. Point of departure and objective

The aim of this presentation is to explain the current situation of foreign language teaching, specifically English (ESL), in Japan, with particular reference to the introduction of ESL classes to primary schools. During the presentation we will briefly explore the historical background of English language education in Japan, contextualizing the present policies regarding ESL in public primary schools. In addition, we will discuss the possibility of the adoption of CLIL as a way of dealing with some of the objections raised to the introduction of English in the current initiative, focusing primarily on the socio-cultural and socio-economic factors particular to Japan.

2. Context

In Japan, English is an essential element of all university entrance examinations as well as the majority of high school entrance examinations, making English language instruction compulsory at lower and upper secondary levels. Given the importance still attached to attending a well-regarded university in Japan with respect to employment opportunities, a great number of pupils supplement English classes provided in regular school curriculums with extra lessons at evening and weekend cram schools, and accordingly, many teachers of English feel obligated to rely upon the so-called “*yakudoku*” (grammar-translation) method to enable their pupils to pass these tests (Gorsuch, 1998; Guest, 2000; Takagi, 2001).

This focus on grammar and reading is often cited as one of the main reasons for the relatively poor performance by Japanese on international tests of English. For example, Japanese scores for the TOEFL Internet-Based Test have long ranked among the lowest in the world in country by country comparisons (ETS, 2011). Recent policy initiatives, including the JET (Japan Exchange Teaching) which includes the integration of native speaking assistant language teachers into English classes and compulsory oral communication English lesson in high schools, both introduced in the end of the 1980’s, and the Action Plan to “cultivate Japanese who can use English”, announced in 2003, have attempted to encourage more communicative approaches to ESL instruction and learning.

In the 2011 academic year, Foreign Language Activities (essentially English) became compulsory for all 5th and 6th grade pupils and, in contrast to secondary school ESL education, there is a strong emphasis on developing communication abilities as the goal of these classes (MEXT).

3. National and international references

A number of criticisms have been raised about the introduction of ESL classes to primary school. Among them are concerns regarding the amount of time in the curriculum, concerns that focusing on English at a young age may adversely affect

pupils' ability in their mother tongue, concerns about the transition from primary school to secondary school and the lack of pre- and in-service language education training for primary school teachers.

The positive results achieved by CLIL programmes around the world indicate that CLIL may offer a solution to several of these concerns. However, while CLIL in various formats has been adopted throughout the world in recent decades, it remains largely unknown in Japan. If CLIL approaches and programmes were to be introduced into Japanese education and have a chance to realise their potential, financial, historical, and socio-cultural factors particular to Japanese society will need to be addressed.

4. Implementation

There are numerous positive aspects of Japanese society that may facilitate the introduction of CLIL to primary schools. For example, the high importance Japanese place on education is reflected in the resources dedicated to extra-curricular study in cram schools, many of which are dedicated to studying English. Japanese primary schools in particular have long been praised internationally for the quality of education and attention to the needs of pupils provided (Lee, Graham & Stevenson, 1998; White, 1987). Teachers are also highly motivated, hardworking and enjoy a highly respected position in the community.

However, the kind of issues that would need to be dealt with if CLIL approaches were to be successfully implemented in Japanese primary schools tend to be socio-cultural in nature. A major problem is the prevailing ESL educational culture in Japan, coupled to the lack of training in language education for teachers. These problems may potentially lead new primary school ESL programmes to simply mirror secondary programmes, which lean heavily on grammar-translation methods. Teachers themselves are extremely anxious about the new addition to the curriculum, and few believe they have the knowledge or skills to achieve good results.

There is also a strong vertical hierarchical structure to Japanese society, typified by *senpai-kohai* (senior-junior) relationships (Hendry, 2003; Nakane, 1984), which can make bottom-up innovation difficult to achieve. Japanese social interaction is traditionally centred on the avoidance of embarrassment (Benedict, 1954), creating a

classroom atmosphere in which the teacher is seen as the arbiter and transmitter of knowledge, and which may not be conducive to communicative language learning.

On the other hand, rather than looking at these social phenomenon as difficulties to be overcome, examining ways in which they can be incorporated into a CLIL approach may yield benefits. For example, teachers spend a great deal of time with pupils outside of class on extra-curricula activities, like sport and cultural clubs. These activities, in which pupils of varying ages (i.e., *senpai-kohai*) interact in a less formal environment, may offer a window of opportunity for introducing CLIL.

5. Evaluation, future prospects and conclusions

In spite of Japan's limited past success in establishing effective foreign language teaching programmes, there is potential to find Japan-specific solutions to this situation. This potential lies in the human and physical resources available, the high regard for education in society, and a strong awareness of the importance of English competence in an increasingly competitive labour market. CLIL may offer a way to activate that potential in ESL education in Japanese primary schools. However the successful introduction of CLIL programmes will be contingent upon appropriately negotiating the socio-cultural and socio-economic issues outlined in this presentation.

6. References

- Bendict, R. (1954). *The Chrysanthemum and the Sword: Patterns of Japanese Culture*. Rutland, USA: Tuttle.
- Educational Testing Service (ETS) (2011). *TOEFL Candidates and Populations*. Retrieved 28 march 2012 from: http://www.ets.org/toefl/research/topics/candidates_and_populations
- Gorsuch, G. (1998). *Yaku-doku* EFL in two Japanese high school classrooms: An exploratory study. *JALT Journal*, 20(1), 6-32.
- Guest, M. (2000). "But I have to teach grammar!": An analysis of the role "grammar" plays in Japanese university English entrance examinations. *The Language Teacher*, 24(11), 23-29.

- Hendry, J. (2003). *Understanding Japanese Society*. USA: Routledge.
- Lee, S., Graham, T., & Stevenson, H. (1998). Teachers and teaching: Elementary schools in Japan and the United States. In T. Rohlen & G. LeTendre (eds.), *Teaching and Learning in Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). *Foreign Language Activities*. Retrieved 28 march 2012 from: http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2011/03/17/1303755_011.pdf
- Nakane, C. (1984). *Japanese Society*, Japan: Tuttle.
- Takagi, A. (2001). The need for change in english writing instruction in Japan. *The Language Teacher*, 25(7), 5-9.
- White, M. (1987). *The Japanese Educational Challenge: A Commitment to Children*. New York: Free Press.

BI/PLURILINGÜISME AMB EL CATALÀ A L'ESCOLA DE LA CATALUNYA DEL NORD

BI/PLURILINGUISME AVEC LE CATALAN À L'ÉCOLE DE LA CATALOGNE DU NORD

RITA PEIX

rita.peix@montpellier.iufm.fr

ICRESS UNIVERSITAT VIA DOMÍCIA DE PERPINYÀ

INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAÎTRES DE PERPINYÀ

(UNIVERSITÉ MONTPELLIER 2)

Paraules clau: textos oficials, ensenyament bilingüe a paritat d'horaris, immersió, modalitats de funcionament, tractament integrat de llengües, tractament integrat de llengua i continguts altres, avaluacions

Mots claus: textes officiels, enseignement bilingue à parité horaire, immersion, modalités de fonctionnement, didactique intégré, traitement intégré de la langue et des contenus des Disciplines dites Non linguistiques

1. Punt de partida i objectiu

El punt de partida és l'ensenyament en català a la Catalunya del Nord (França) amb l'objectiu de presentar un estat de la qüestió basat en les disposicions oficials dels ensenyaments a paritat d'horaris francès-català, per immersió en català i de l'ensenyament de la llengua estrangera.

Es completarà en un segon temps el panorama esbossat per l'exploració de les representacions i la pràctica de les formes d'integració de les tres llengües presents en el context acadèmic: el francès, llengua 1 (L1); el català, llengua 2 (L2) i la llengua estrangera, llengua 3 (L3).

2. Context

Per a parlar dels ensenyaments bilingüe francès-català i de la immersió cal comprendre quin és el seu context sociolingüístic. És per aquesta raó que es descriuran breument l'estatus reservat a les llengües regionals a França i les implicacions que aquest crea en els textos oficials.

Es presentarà també un estudi sobre els orígens sociolingüístics, les categories socioprofessionals i les motivacions dels pares i mares que fan la tria d'inscriure els seus fills en l'ensenyament bilingüe i per immersió amb el català (Peix, 2011).

3. Referents nacionals i internacionals

Els avanços realitzats en els darrers anys pel que fa a l'ensenyament de les llengües a tot Europa i les experiències d'ensenyament en llengua regional a l'Estat francès fan del tractament integrat de les llengües i els continguts un element fonamental en l'organització dels models bi/plurilingües amb el català que ofereix l'escola de la Catalunya del Nord.

A l'estat francès s'utilitza la denominació EMILE, *Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*, però existeixen altres terminologies dins la Unió Europea, com ara CLIL, *Content and Language Integrated Learning* i AICLE, *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*.

La investigació s'inscriu en les perspectives obertes per Europa a través de textos que considerem clau com ara la *Carta europea de les llengües regionals o minoritàries* (1992), el *Marc europeu comú de referència per a les llengües* (2001), el *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives* (2003; 2007) i *Un défi salutaire. Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe* (2008).

4. Implementació

L'estudi concerneix els programes d'immersió de la xarxa d'escoles privades i laiques de La Bressola, de l'escola pública Arrels, i el programa d'ensenyament bilingüe a

paritat d'horaris que ofereixen unes quantes escoles de l'escola pública a la Catalunya del Nord.

En del marc de l'ensenyament a paritat d'horaris es troben dos tipus de modalitats: «un mestre-una llengua» o «un mestre-dues llengües». En aquest primer cas, un mestre imparteix en català durant mitja jornada i un altre mestre imparteix les classes en francès l'altra mitja jornada. Són dos els mestres que intervenen en una mateixa classe, un mestre bilingüe pel que fa al temps en català i un mestre bilingüe o monolingüe pel que fa el temps en francès. En el cas que sigui un mestre bilingüe que assegurí l'ensenyament en francès, aquest mateix mestre intervindrà en català en una altra classe bilingüe. La majoria de les escoles de la Catalunya del Nord, però, ha optat per la modalitat d'un mestre-dues llengües. En aquest segon cas, un únic ensenyant bilingüe decideix i s'encarrega, tot respectant la paritat d'horaris, de l'alternança de les llengües durant el seu horari de classe (Peix, 2011).

Primerament, s'estudia la visió didàctica de l'ensenyament integrat donada pels textos oficials de francès, de català i de la llengua viva a l'escola primària. La lectura es focalitza sobre aquelles directives o recomanacions que relacionen les llengües entre elles, que siguin L1, L2 o L3.

Seguidament, es tracten les representacions i actuacions que tenen els docents bilingües sobre la integració de les tres llengües presents en les seves pràctiques de classe a través de l'estudi d'horaris de classe, de fitxes pedagògiques de preparació, de grups de discussió i de gravacions de sessions de disciplines dites no lingüístiques (Gajo, 2009) en dues classes bilingües francès-català de primària. L'anàlisi dels corpus evidencia una concepció fonamentada essencialment en la gramàtica i en una concepció de l'aprenentatge de caire innatista basada en l'existència d'un mecanisme intern d'adquisició de la llengua per al funcionament del qual només seria necessari el contacte amb la llengua 2.

5. Valoració, perspectives i conclusions

L'ensenyament en català a la Catalunya del Nord apareix com un ensenyament inclusiu, tot i que atreu les categories socioprofessionals considerades més elevades (Peix, 2011).

Les dades semblen apuntar la necessitat d'una formació en un veritable tractament integrat de les llengües i dels continguts per tal que l'ensenyament-aprenentatge es focalitzi tant en els sabers lingüístics com en els sabers no lingüístics (Escobar Urmeneta & Nussbaum, 2011; Gajo, 2010; Guasch, 2010; Lüdi & Py, 2003).

Considerant els resultats de la investigació, sembla un error ignorar les recomanacions europees favorables d'una banda a una política integradora de les llengües dites regionals i minoritàries i, d'altra banda, a l'aprenentatge de tres llengües abans els dotze anys. Les conclusions, examinades des de les perspectives obertes pel Consell d'Europa i la Comissió europea, permeten establir propostes per a una evolució de l'ensenyament bilingüe cap a un ensenyament plurilingüe inclusiu (Cavalli, 2005; Coste, Moore & Zárata, 1998).

6. Referències

- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilingue. Langues et apprentissages des langues*. París: Didier.
- Coste, D., Moore D., & Zárata, G. (1998). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, numéro spécial, 9.
- Escobar Urmeneta, C., & Nussbaum, L. (coords.). (2011). *Aprendre en una altra llengua*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Tréma*, 28, 37-48. Recuperat 30 març 2012 des de: <http://trema.revues.org/448>
- Gajo, L. (2009). De la DNL à la DdNL: principes de classe et formation des enseignants. *Les Langues Modernes*, 4, 15-24.
- Guasch, O. (2010). *El tractament integrat de les llengües*. Barcelona: Graó.
- Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Bern: Peter Lang.
- Peix, R. (2010). Intégrer la réflexion linguistique en classe bilingue. *Les Langues Modernes*, 4/2010. Recuperat 30 març 2012 des de: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article3559>

Peix, R. (2011). *Bi/plurilingüisme amb el català a l'escola de la Catalunya del Nord*
(Tesi doctoral inèdita). Perpinyà: Universitat Via Domicia de Perpinyà.

LEARNING EUROPEAN LANGUAGES AT SCHOOL: EUROPEAN CLIL RESOURCE CENTRE FOR WEB 2.0 EDUCATION

APRENDER LENGUAS EUROPEAS EN LA ESCUELA: CENTRO EUROPEO DE RECURSOS AICLE PARA LA EDUCACIÓN WEB 2.0

MARÍA-DOLORES RAMÍREZ-VERDUGO

dolores.ramirez@uam.es

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Keywords: CLIL, European Languages, Web 2.0, digital resources, primary schools

Palabras clave: AICLE, lenguas europeas, Web 2.0, recursos digitales, escuelas primarias

CLIL has already been established as a valuable approach to both teaching foreign languages and specific subjects since it creates a meaningful context for learning. More specifically, CLIL pedagogical project involves using one or more foreign languages as the vehicle to teach certain subjects within the curriculum (cf. Wolff, 2007). In a global CLIL model ‘both language and content are conceptualised on a continuum without an implied preference for either’ (Coyle, 2007: 543). In Europe, core elements common to all CLIL practice coexist with diverse varieties in implementation depending of national, regional and local characteristics (cf. Ramírez-Verdugo, 2010).

However, in spite of all the attention devoted to CLIL during the last years, recent research reveals that even though CLIL is gaining popularity across Europe, further work is still necessary on relevant methodological strategies and available materials (Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2010). Therefore, it seems there is an important need for specific materials, resources and implementation guidelines to guarantee excellence in language and content learning. To reduce the detected difficulties and shortcomings, we have been awarded with the project called *European CLIL Resource*

Centre for Web 2.0 Education (E-CLIL, 504671-LLP-1-2009-1-ES-COMENIUS-CMP), funded with support from the European Commission. The mission of this project is to create motivational resources that will raise engagement and confidence in language and content learning. *E-CLIL* aims at increasing children's exposure to European languages and to improve the quality of teaching through the implementation of CLIL within the European demand for acquiring a mother tongue plus two foreign languages (MT+2, Eurydice, 2006: 8). *E-CLIL* falls within the European philosophy of long life learning programme. It focuses on language learning, learning strategies, multilingualism and multiculturalism. The approach used within E-CLIL involves CLIL and ICT as recommended pedagogical procedure and resources, respectively. The project team has already designed and developed multilingual interactive resources for the use of CLIL teachers and learners.

Within the framework of this three-year- investigation, an initial piloting of the resources created was conducted last June 2011 in Madrid (Spain). The feedback provided by teachers and learners was taken into account to specify the enhancement still required both in terms of content, language and technology development. Once that improvement was complete the research has been extended to a new pilot study which is taking place in Belgium, Bulgaria and Spain at the moment. When this pilot phase concludes, we intend to make the project resources available worldwide so that a large community of children and teachers can benefit from E-CLIL.

More specifically, in the present paper we report on the findings obtained from this initial piloting phase. This study investigates the worth interactive digital resources may bring to a Primary education context. In this sense, a central digital story and related CLIL Internet-based games, all originally created for this project, entail three main learning objectives which involve exposing young learners to European languages, children literature and science content. Our main hypothesis at this stage of the study was to prove whether these interactive digital resources may enhance 8 to 10 year-old students' learning involvement and CLIL achievement. In the initial piloting phase of the study, these digital materials were presented to a total of 120 students enrolled in three different CLIL schools in the region of Madrid. Six experienced English teachers participated in the study and followed the guidelines provided by the project researchers. In order to gather objective data that may prove our hypothesis, both

learners and teachers completed specific questionnaires which were then statistically analysed. The data gathered through questionnaires, interviews and observation has been used to extend progressively the piloting to other European countries participating in the project. This larger study will hopefully provide information on cross-cultural similarities or differences regarding the results already obtained here. The initial findings indicate this approach adds a very positive value to a CLIL learning context at linguistic, content, literary, cognitive, social and cultural levels. This outcome is very much in line with the ideas expressed by scholars such as (cf. Johnstone, Kubanek-German & Taeschner, 1998; Marsh, Maljers & Hartiala, 2001; Marsh, 2002; Mehisto, Marsh & Frigols, 2008).

We conclude this paper by referring to the language learning philosophy behind the interactive activities, tasks and games created. All resources created so far have been translated in to the project languages to promote a multicultural dimension. Finally, the project, in its Web 2.0 dimension, involves teachers, learners and educationalists to interact and collaborate with each other. Therefore, it is intended to create opportunities for educators around Europe to engage with the project through social network groups, by providing CLIL resources for evaluation and by using the resources produced by E-CLIL project.

References

- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education*, 10, 543-562.
- Eurydice Report (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Ioannou-Georgiou, S., & Pavlou, P. (eds.) (2010). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*. Cyprus: Cyprus Pedagogical Institute.
- Johnstone, R., Kubanek-German, A., & Taeschner, T. (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education. A Review of Recent Research within the European Union*. Report for DG 22, European Commission.

- Marsh, D., Maljers, A., & Hartiala, A.K. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms—Languages Open Doors*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.
- Marsh, D. (2002). *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension - Actions, Trends and Foresight Potential*. DG Education & Culture, European Commission. Retrieved 28 march 2012 from: http://ec.europa.eu/languages/documents/doc491_en.pdf
- Mephisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
- Ramírez Verdugo, M. D. (2010). CLIL varieties across Europe. In S. Ioannou-Georgiou & P. Pavlou (eds.), *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*. Cyprus: Cyprus Pedagogical Institute.

**CURRICULAR HERITAGE LANGUAGES:
DUAL-LANGUAGE IMMERSION SCHOOLING AS A SOLUTION
FOR CATALONIA'S ENGLISH-KNOWING SCHOOL-AGE
POPULATION**

**LLENGUA D'ORIGEN, LLENGUA CURRICULAR:
LA PROBLEMÀTICA DELS ALUMNES D'ARREL ANGLÒFONA
A LES ESCOLES CATALANES I LA IMMERSIÓ
BIDIRECCIONAL COM A POSSIBLE SOLUCIÓ**

JOHN STONE

john.stone@ub.edu

ENGLISH-SPEAKING CHILDREN'S PARENTS' AND GUARDIANS' ASSOCIATION OF
CATALONIA & UNIVERSITAT DE BARCELONA

Keywords: trilingualism; heritage language education; worker mobility in the European Union; dual-language immersion

Paraules clau: l'ensenyament de les llengües d'origen; la mobilitat de la població activa a la Unió Europea; la immersió bidireccional com a model d'ensenyament

1. Point of departure and objective

This paper addresses aspects of Catalan education policy from the point of view of a newly founded educational advocacy group, the English-speaking Children's Parents' and Guardians' Association of Catalonia (in Catalan, *Associació Catalana de Mares, Pares i Tutors d'Infants Anglòfons*). Most of our members are among Catalonia's 33,800 English-speaking residents; others are Catalans who formerly lived in an English-speaking country where their children were schooled in English. We believe that publicly funded schools in Catalonia should make some provision for the language

skills of children who are native or near-native speakers of English. We believe that programs tailored to the English skills these children already possess will better enable them to use written and spoken English with the same depth and breadth of skills and purposes for which they are being educated to use Catalan. We believe that fostering a dual-language, cosmopolitan identity in these children, both as learners and as future citizens, will be of incalculable benefit to Catalan society as it meets the challenges of a knowledge-based, globalized economy whose lingua franca is English.

2. Context

The first decade of the twenty-first century witnessed remarkable growth in the number of Catalan residents who are classed, statistically, as citizens of Germany, the UK, or France. From the 2000 to 2010, Catalonia's German population increased by nearly 145% to 24,032, its French population by over 268% to 35,940, and its population of UK nationals by 270% to 21,775 (Institut d'Estadística de Catalunya, 2000-2010)⁸. In comparison to the general population, these communities reside disproportionately in the capital and nearby municipalities – for example, some 37% of French residents live in Barcelona, and the population of Sant Cugat del Vallès is over 1.25% French. While the Statistical Institute of Catalonia data sets do not feature an exact break-down for school-age children, they do provide figures for the French, German, and UK resident populations aged 0-14: 3882, 2067, and 2189 respectively, as of 1 July 2011 (Direcció General per a la Immigració, 2011). In the absence of a detailed linguistic census data for residents who have not attained the age of majority, this data gives us our most reliable estimate of the number of children who are home speakers of three of the four curricular foreign languages of the Catalan education system. Here I must add two caveats. If native-born children holding Spanish nationality who speak one of these languages to one or both parents were factored in, the figures would no doubt be considerably higher; and French-, English-, and German-knowing newcomers from other states for which detailed data have not been published – such as Canada, Switzerland, and Australia – the figures would again be revised upwards.

⁸ Dual nationals are not counted among the foreign population.

Thus, Catalonia is home to thousands of school-aged children for whom the taught foreign languages of schooling are not foreign. In terms of policy, the Catalan educational system makes no specific, concerted accommodation of such children, nor of those whose skills in these languages, acquired in other circumstances (such as some schooling abroad in an English-speaking country), make them ill-suited to an EFL classroom. There is anecdotal evidence that the presence of English-knowing children in Catalan EFL classrooms leads to conflicts over points of pronunciation, or grammar, or pragmatics; that such children find that English class can be a frustrating experience; that they are neglected inasmuch as their teachers request that they sit out lessons and use the time to complete other assignments; and that English as a school subject often holds little or no interest.

As such, standing policy may stand in contravention of EU law. EU Council Directive 77/486/EEC of 25 July 1977 on the education of the children of migrant workers states, in Article 1, that

This Directive shall apply to children for whom school attendance is compulsory under the laws of the host State, who are dependants of any worker who is a national of another Member State, where such children are resident in the territory of the Member State in which that national carries on or has carried on an activity as an employed person (Council of the European Communities, 1977: 32).

The directive further requires that member states undertake the teaching of such migrant children's mother tongue and culture, "in coordination with normal education", yet Tarrés Vives notes that these stipulations have never been transposed into Spanish law, nor implemented by policy makers (Tarrés Vives, 2006: 137-138).

English is likewise excluded from the policy rubric of heritage language teaching (in Catalan, a *llengua d'origen*), under which it is possible to sponsor after-school mother-tongue classes in Catalan schools, beginning at age 6. Ten other languages are currently recognised as *llengües d'origen*. English is excluded on the grounds that additional instruction in English would be discriminatory. The only policy which schools may use to adapt their English-language instruction to these children is a special curriculum agreement (known as a *Pla Intensiu Individualitzat* or *PII*).

However, as *PIIs* are resource dependent, resources are finite, and public finances are less than robust, the *PII* is at best a patchwork response.

3. National and international references

Many other jurisdictions have well-developed, robust policy responses to the arrival of linguistically diverse populations whose L1s are linguistic assets. Dual-language schooling is a well-established option in publicly funded primary and secondary education in many U.S. cities, notably New York and San Francisco (Howard, Sugarman, Christian, Lindholm-Leary & Rogers, 2005), as well as the Netherlands, Finland, Sweden, Denmark, three Canadian provinces, Vienna (Hüttner & Rieder-Bünemann, 2010: 66-69), and some German Länder. It often involves quotas of native speakers to ensure the viability of both languages as languages of socialization, and graduates fully bilingual individuals who academically out-perform students from other schools. Of particular interest in a European policy context is the Vienna Bilingual Schooling programme, whose detailed protocols for staffing and admission will provide a useful model for Catalan policy makers.

4. Implementation

Implementation of a dual-language model presupposes that data from a linguistic census of school-age population in Catalonia will show such a model to be feasible. Should that be the case, policy makers will need to build on their experience of CLIL in Catalan schools by developing protocols for dual-language admission, staff selection, team-teaching, assessment, accountability, and balanced attention to both language groups in the classroom, as well as community and parental involvement.

5. References

Council of the European Communities (1977). *Council Directive of 25 July 1977 on the education of the children of migrant workers*. Official Journal of the European Communities, L 199, 32-33.

- Direcció General per a la Immigració, Departament de Benestar Social i Família, Generalitat de Catalunya (2011). *Població empadronada a Catalunya. Xifres provisionals a 1 de juliol de 2011*. Retrieved 28 march 2012 from: http://www20.gencat.cat/docs/dasc/03Ambits%20tematics/05Immigracio/02Dad esimmigraciocatalunya/01perfilsdemografics/Documents/PERFIL_ambits.pdf.
- Howard, E.R., Sugarman, J., Christian, D., Lindholm-Leary, K.J., & Rogers, D. (2005). *Guiding Principles for Dual Language Education* (2nd ed.). Washington: Center for Applied Linguistics.
- Hüttner, J., & Rieder-Bünemann, A. (2010). A cross-sectional analysis of oral narratives by children with CLIL and non-CLIL instruction. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula & U. Smit (eds.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (p. 61-80). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Institut d'Estadística de Catalunya (2000-2010). *Total and foreign population series 2000-2010*. Retrieved 28 march 2012 from: <http://www.idescat.cat/poblacioestrangera/>.
- Tarrés Vives, M. (2006). El sistema educativo español ante el reto de los niños provenientes de otros Estados de la unión europea. In V. Aguado i Cudolà (ed.), *Ciudadanía, protección de la familia y dependencia: un análisis socio-jurídico del impacto de la migración europea* (p. 103-141). Barcelona: Fundació Bosch i Gimpera.

ESTRATEGIAS PARA LA IMPLANTACIÓN DEL INGLÉS EN EL GRADO DE ARQUITECTURA

STRATEGIES FOR THE INTRODUCTION OF ENGLISH IN THE DEGREE OF ARCHITECTURE

JUDITH URBANO

jurbano@cir.uic.es

ESCOLA TÈCNICA SUPERIOR D'ARQUITECTURA

UNIVERSITAT INTERNACIONAL DE CATALUNYA

Palabras clave: inglés, internacionalización, terminología, competencia intercultural, arquitectura, ESARQ

Keywords: English, internationalisation, terminology, intercultural competence, architecture, ESARQ

La Escuela Técnica Superior de Arquitectura (en adelante, ESARQ) de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC a partir de ahora) nace en 1996 como la primera escuela de arquitectura privada de Cataluña con un claro enfoque creativo e internacional. Desde el inicio, en su plan de estudios existen dos asignaturas de inglés (Inglés 1 y 2) sobre terminología arquitectónica y sobre cómo presentar un proyecto en inglés respectivamente. Con la adaptación a la enseñanza superior europea, el título permite al alumno trabajar fuera de España, y la ESARQ comprende que solamente podrá aprovechar estas oportunidades en países extranjeros si cuenta con un nivel óptimo en lengua inglesa, convirtiéndose ésta en herramienta necesaria, indispensable, para llevar a cabo con éxito esta labor. Desde hace dos cursos, cuando se implantó el grado, se decidió que algunas materias obligatorias se impartirían en inglés para conseguir aumentar el nivel de conocimiento de esta lengua, sobretodo en vocabulario específico. También se firmó un convenio con la institución *Council on International*

*Educational Exchange*⁹ para que alumnos estadounidenses de arquitectura cursaran asignaturas en la ESARQ, de manera que su presencia en el aula facilitara el cumplimiento de los objetivos de ambas instituciones: la mejora del dominio del inglés/castellano de los alumnos y el incremento de la competencia intercultural.

Se escogieron a continuación las asignaturas que pasarían a impartirse en inglés (aparte de las mencionadas Inglés 1 y 2): En el primer curso la asignatura Introducción a la Historia del Arte y de la Arquitectura (primer semestre), en segundo curso *Pensament* 1 y 2 y parte de Composición 1 y 2, y en tercer curso Ética y Composición 4. Se ofreció además la asignatura optativa *Artists and Architects: constructing culture*, también íntegramente en esta lengua. Para los alumnos estadounidenses se ofrecieron (por razones de calendario) Composición 4 y la mencionada optativa. Puesto que ésta última se ofrece solamente cada dos años, centraremos esta comunicación en Composición 4, que se cursa cada año en el segundo semestre del tercer curso de carrera, a modo de ejemplo.

No tenemos constancia de algo similar en otra escuela de arquitectura. Sabemos que la Escuela de Arquitectura de Segovia de la *IE University* ofrece dos líneas, una en castellano y una íntegramente en inglés, y el Grado de Administración y Dirección de Empresas en nuestra universidad –UIC– imparte, en una de sus líneas, el 50% en inglés, porcentaje que se va incrementando a medida que avanza la carrera. Con la idea de seguir un ejemplo de internacionalización intentamos poner en marcha algo similar.

Las asignaturas en inglés obligan al profesor y al alumno a utilizar esta lengua como lengua vehicular dentro del aula, y todo el temario se aprende en este idioma. En las asignaturas de historia (Introducción a la Historia del Arte y de la Arquitectura, Composición 1 y 2) se da la terminología en catalán, castellano e inglés por la relevancia que tiene su conocimiento. Nos interesa que un arquitecto graduado en Barcelona sepa el vocabulario específico en las tres lenguas. En Composición 4 el objetivo del curso es dotar al alumno de competencias sobre la crítica arquitectónica contemporánea, sobre diseño gráfico y sobre el comisariado y montaje de exposiciones. Para ello se organiza una exposición de arquitectura que los estudiantes deberán investigar, producir y montar. Éstos se dividen en grupos y, desde el primer momento,

⁹ Organización sin ánimo de lucro que envía estudiantes norteamericanos a estudiar en el extranjero desde el año 1947, ofreciendo actualmente más de 130 programas de estudios en 42 países del mundo.

se vio claro que los estudiantes norteamericanos y los españoles se debían mezclar. No se permitieron por tanto grupos formados únicamente por españoles, todos debían estar integrados al menos por un norteamericano, o bien un alumno *Erasmus*. Éste fue el primer paso para el éxito, puesto que de manera natural se produjo el intercambio de información y experiencias entre ellos dentro y fuera de las aulas para pensar, discutir y dar forma a los trabajos que debían presentar. Sin duda las diferencias culturales y educativas en sus respectivos países estaban presentes en esta interacción.

Todo este proceso en Composición 4 desarrolló el conocimiento del inglés de los alumnos locales de primera mano, además de su habilidad para trabajar en equipo, cualidad muy importante en la carrera de arquitectura y para su futuro profesional. El alumnado de la ESARQ se comunica en inglés con los estudiantes extranjeros de manera natural, ya que todos los *inputs* que recibe de parte de las profesoras son también en este idioma. Este entorno intercultural propiciado es un buen ejemplo de un mundo globalizado como el nuestro, realidad que van a encontrar cuando acaben la carrera (Lustig & Koester, 1998). Las asignaturas impartidas en inglés no han tenido diferencias en el número de aprobados o suspensos respecto a otros años y el *feedback* de los alumnos en las encuestas de calidad sobre profesores y asignaturas es muy positivo¹⁰. Los estudiantes valoran el que la escuela ponga a su disposición estos medios y el inglés se convierte en una lengua más de la universidad, escuchada y utilizada con naturalidad.

Con ganas de seguir implantando esta modalidad en más asignaturas de la carrera, la asignatura de Informática (de primer curso, segundo semestre) se ha sumado este año a las impartidas en inglés, y durante el curso 2012-13 lo harán dos asignaturas del área técnica: Instalaciones 1 y 2. Para la ESARQ esta apuesta por el inglés ha supuesto un reto, pero era imprescindible. Poco a poco esta lengua ha ido entrando en las aulas dentro de la normalidad y lo ha hecho para quedarse. Ya no hay marcha atrás, al contrario. Curso tras curso se promoverá su uso en diferentes áreas de la escuela, dada su necesidad y los buenos resultados de la iniciativa.

¹⁰ En la presentación de esta comunicación se han añadido dichos resultados y comentarios realizados por los alumnos en las encuestas de calidad.

Referencias

Lustig, M.W., & Koester, J. (1998). *Intercultural Competence. Interpersonal Communication Across Cultures*. New York: Addison Wesley Longman.