El desenvolupament de la competència discursiva en llengua estrangera en un entorn ICLES: L'efectivitat de l'estratègia Guideway

Joan Borràs-Comes[*]
Berta Rapesta[**]
Rubén Jiménez[***]
Cristina Escobar Urmeneta[****]

Resum

L'article analitza l'efecte del dispositiu didàctic Guideway en el «Grau d'Educació Primària–Docència en Anglès» (GEP-DUA). El dispositiu, dissenyat segons els principis pedagògics ICLES, té com a finalitat el desenvolupament del discurs acadèmic escrit en anglès dels estudiants. En aquest treball s'examinen les millores observades en coherència i cohesió en el redactat de textos argumentatius per part d'alumnes de primer i segon cursos del GEP-DUA, classificats també depenent de si rebien o no classes extracurriculars d'anglès. Els resultats constaten (*1*) que els informants obtenen millors resultats en el post-test que en el pre-test, (*2*) que els alumnes de segon obtenen millors resultats que els de primer, (*3*) que la millora és superior en la coherència que en la cohesió, i (*4*) que els informants que no reben classes extracurriculars d'anglès obtenen millors resultats que els que sí que en reben. En definitiva, l'estudi indica que la competència discursiva en l'argumentació acadèmica escrita pot millorar en un context ICLES mitjançant l'ús d'un dispositiu pedagògic amb tasques guiades per a l'escriptura.

Paraules clau

Aprenentatge integrat de continguts i llengua a l'educació superior (ICLES), competència discursiva, formació del professorat

Recepció original: 19 d'abril de 2017
Acceptació: 08 de juny de 2017
Publicació: 27 de juliol de 2017

(*) Joan Borràs-Comes és doctor en Lingüística per la Universitat Pompeu Fabra (2012). Exerceix de professor associat i tècnic de suport a la recerca a la UPF i a la UAB. És membre del grup de recerca Llengua i Educació (LED) de la UAB, i col·labora activament també amb el Grup d'Estudis de Prosòdia (GrEP) de la UPF. Els seus interessos de recerca estan al voltant de la pragmàtica de l'entonació, la comunicació multimodal, l'estudi de la variació lingüística i l'ensenyament de llengües i TIC. Adreça electrònica: joanborrascomes@gmail.com

(**) Berta Rapesta és diplomada en Mestre d'Educació infantil per la UAB (2009) i ha cursat el Màster Universitari de Recerca en Educació en l'especialitat de Didàctica de la Llengua i la Literatura (2015). Actualment és docent d'Educació Primària. Ha estat mestra d'infantil i d'anglès a infantil amb la metodologia AICLE. Adreça electrònica: brapesta@xtec.cat

(***) Rubén Jiménez Galán és llicenciat en Filologia Anglesa per la Universitat de La Rioja i The University of Manchester. Màster en Lèxic i Comunicació per la UB i Màster en Formació del Professorat de Secundària i Batxillerat per la UAB. Compagina la seva tasca docent a l'escola privada catalana amb la investigació educativa, sent membre del grup d'investigació LED de la UAB. Adreça electrònica: ruben041287@gmail.com

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

Temps d'Educació, 52, p. 61-77 (2017) Universitat de Barcelona

10.1344/TE2017.52.5
Creative Commons 3.0 Reconeixement no comercial

Introducció

La incidència dels programes ICLES en la formació lingüística de l'estudiant

La Docència Universitària en Anglès o DUA (en anglès, *EMI*, sigles d'*English Medium Instruction*) és una pràctica pròpia en nombroses universitats arreu del món. Els programes ICLES, d'Integració de Continguts i Llengua en l'Educació Superior, constitueixen una varietat concreta d'aquests programes i representen l'extensió de l'aprenentatge integrat de continguts i llengua en l'ensenyament primari i secundari, conegut com a AICLE (o *CLIL*, en les seves sigles en anglès) (v. Escobar Urmeneta, en aquest monogràfic). Els programes ICLES tenen l'objectiu de desenvolupar de forma simultània la competència professional específica d'un grau i la competència comunicativa de la llengua addicional en el propi context professional (en el cas del GEP-DUA i de la comunitat educativa catalana en general, l'anglès).

Generalment, els estudis sobre DUA/ICLES s'han centrat en tres àrees principals: (a) les actituds dels estudiants i els professors vers aquests programes, (b) les pràctiques d'interacció a l'aula i (c) l'actuació acadèmica de l'aprenent en una llengua addicional (Dafouz, 2014).

Pel que fa a les actituds de professors i estudiants, mentre que diferents estudis nòrdics no troben avantatges en l'aprenentatge de continguts per mitjà d'una llengua estrangera (v. Dalton-Puffer, 2011) –sinó que més aviat suggereixen problemes en comprensió lectora, pronúncia i un possible efecte advers sobre la plena competència en la llengua materna (Hellekjaer, 2010; Airey i Linder, 2007)–, altres estudis del centre i sud d'Europa indiquen diferents actituds positives per part d'aprenents i docents (Ackerl 2007; Aguilar i Rodríguez, 2012; Dafouz, Núñez, Sancho i Foran, 2007; Doiz, Lasagabaster i Serra, 2011). De tota manera, aquests altres estudis també assenyalen que, en general, la competència lingüística i les metodologies poden no ser tan rellevants com el contingut per a un docent en un context estrictament DUA (Aguilar i Rodríguez, 2012), o que el docent pot considerar que els aspectes lingüístics no són responsabilitat seva i que, per tant, no ha de corregir els errors lingüístics dels alumnes (Airey, 2012; Dafouz, Camacho i Urquia, 2014; Doiz, Lasagabaster i Serra, 2011).

Pel que fa a les pràctiques d'interacció a l'aula, els estudis realitzats en el context de l'educació universitària no han estat tan nombrosos com els que s'han desenvolupat en l'àmbit de l'educació secundària. Aquests estudis s'han centrat principalment en tres aspectes: (a) la instrucció dels professors universitaris (Dafouz i Núñez, 2010; Dafouz et al., 2007; Fortanet, 2010), (b) l'ús de preguntes per part del professorat, en totes les disciplines (Dafouz i Sánchez García, 2013; Sánchez García, 2010), i (c) la noció de l'anglès com a llengua franca dins de l'aula (Borràs, Moore, Nussbaum i Patiño, 2012; Moore, Nussbaum i Borràs, 2013; Hynninen, 2012; Moore, 2016). Les principals troballes d'aquests estudis han establert dues conclusions generals: (i) que els professors es beneficien de la instrucció pedagògica i lingüística amb l'objectiu de maximitzar les seves habilitats educatives en una altra llengua (Dafouz, 2011), i (ii) que cal reconsiderar el fet de prendre el parlant nadiu com a paradigma de les pràctiques internacionals a l'aula.

Finalment, l'estudi de les millores lingüístiques dels aprenents d'un programa ICLES –aspecte central d'aquest article– no ha rebut una atenció gaire més gran. En general,

els estudis AICLE realitzats en l'ensenyament primari i secundari (v. Ruiz de Zarobe, 2011) mostren millores en la lectura, el vocabulari receptiu, l'expressió oral (en relació a la fluïdesa i la disposició a parlar), l'escriptura (pel que fa a la fluïdesa i les dificultats sintàctiques i lèxiques), algun fenomen morfològic i amb aspectes emocionals i afectius, però no pas en el vocabulari productiu, la sintaxi, el llenguatge informal o no tècnic i l'escriptura (pel que fa a les habilitats discursives i a l'adequació).

Amb respecte als contextos DUA/ICLES, Aguilar i Muñoz (2013) van evidenciar que, després d'un semestre de programa, els estudiants milloraven la comprensió oral, però no mostraven resultats rellevants en la competència estrictament gramatical. Amb tot, van mostrar que els estudiants menys competents lingüísticament eren els qui mostraven més millora. Chostelidou i Griva (2014) van comparar els resultats que van obtenir (per a les mateixes assignatures) un grup d'estudiants d'un programa ICLES i un altre que no participava d'aquest enfocament. Els autors van concloure que els primers obtenien més bons resultats en habilitats lingüístiques (comprensió de la llengua) i de contingut (aprenentatge de continguts), a més de desenvolupar globalment actituds positives vers les assignatures. Amb la finalitat de mesurar l'impacte de l'ICLES, Jiménez-Muñoz (2014) va crear un model propi basat en el Marc europeu comú de referència per a les llengües (MECR) per concretar les millores lingüístiques que els estudiants podien obtenir amb un qüestionari d'autoavaluació. Els resultats van indicar una millora significativa en totes les habilitats lingüístiques, però també una mancança d'objectivitat derivada de l'ús de l'autoavaluació. Finalment, Ament i Pérez Vidal (2015) van explorar les millores lingüístiques que es produïen al cap d'un curs en dos grups d'estudiants catalans de diferents nivells de programes DUA en contextos d'immersió i semi-immersió. La recerca va indicar (a) una millor competència oral i lexicogramatical en tots els aprenents, (b) una millora no significativa en la competència escrita, malgrat una tendència positiva en complexitat i fluïdesa, i (c) la preferència per un enfocament netament ICLES si el que es desitja és també una millora dels aspectes lingüístics.

L'estudi de la competència discursiva: coherència i cohesió

Hymes (1972) va idear el concepte de competència comunicativa com a contrapunt a la noció de competència lingüística de Chomsky (1965), que establia una diferència entre *competència* i *actuació*, que servia de base per interessar-se fonamentalment per la primera (és a dir, pel domini de la llengua i les regles gramaticals de l'oient/parlant, però no pas per l'ús real de la llengua en situacions concretes, l'ús del llenguatge o l'adquisició i l'ensenyament de llengües). Més tard, Canale i Swain (1980) van desglossar el model de competència comunicativa de Hymes en tres parts: la competència gramatical, la sociolingüística i l'estratègica, i, poc després, Canale (1983, p. 9) redefinia la competència sociolingüística per fer-ne escindir la competència discursiva, definida com «la manera en què es combinen formes gramaticals i significats per aconseguir un text oral o escrit unitari, en diferents gèneres. […] La unitat d'un text s'aconsegueix mitjançant la cohesió en la forma i la coherència en el significat».

Així, des de la primera definició de competència discursiva es poden extraure dos elements clau per aconseguir la unitat d'un text: la cohesió, lligada a la forma, i la coherència, lligada al significat. Per tant, la cohesió repercutiria en l'estructura i la globalitat del text mentre que la coherència faria referència a un nivell més profund i intern. Més tard, diferents autors com Bachman (1990) i Bachman i Palmer (1996), Celce-Murcia,

Dörnyei i Thurrell (1995), Connor i Mbaye (2002), Camps, Guasch, Milian i Ribas (2005), i Barkaoui i Knouzi (2012), han revisat la definició de la competència discursiva per incloure-hi altres elements com ara l'organització del text o la dixi, però cohesió i coherència han estat elements presents en la pràctica totalitat dels models teòrics.

La definició de coherència ha anat canviant segons els autors: mentre alguns d'ells li han atribuït diferents subcomponents discursius (cohesió, unitat, registre, etc.), d'altres l'han entès com una unitat capaç de relacionar els significats i les oracions entre sí i de modelar la competència discursiva dels textos. Grabe (1984) la va definir com un «constructe teòric en l'estructura del text que fa referència a les relacions subjacents que s'estableixen entre diferents assercions (o proposicions) i com contribueixen a la temàtica discursiva general» (1984, p. 110) (v. Canale, 1983; Bander, 1971; Dastjerdi i Talebinezhad, 2006), i diferents autors han al·ludit al concepte de *coherència basada en el lector*, segons el qual és necessari que text i lector interactuïn adequadament perquè el text sigui processat correctament (Carrel, 1982; Rumelhart, 1977).

El concepte de cohesió tampoc no ha estat exempt de múltiples definicions. Van Dijk (1972, 1977, 1980; també a Van Dijk i Kintsch, 1983) entén la cohesió com un element dins de la coherència, i indica –com explica Tani (1983)– que cal estructurar les frases en un sistema textual o *macroestructura* que exerceix de mecanisme de coherència textual. Així, si una seqüència d'oracions està mancada d'un tema global –o de *macroestructura*–, els enunciats són incoherents, i en conseqüència no es constitueix el text. Per la seva banda, Halliday i Hasan (1976) entenen que les relacions de cohesió determinen la *textura* del text, i que el fet de posseir *textura* és la propietat essencial que defineix qualsevol text. En base a aquest sistema, Sanders i Maat (2006) distingien cinc tipus de cohesió: (1) *referència*: dos elements lingüístics estan relacionats amb respecte al que es refereixen, (2) *substitució*: un element lingüístic no es repeteix sinó que es reemplaça per un element substitutori, (3) *el·lipsi*: entre elements lingüístics idèntics se n'omet un, (4) *conjunció*: una relació semàntica es marca explícitament, i (5) *cohesió lèxica*: dos elements comparteixen un camp lèxic (col·locació). Més tard, Celce-Murcia et al. (1995) refeien la classificació anterior col·locant sota una mateixa categoria els conceptes de substitució i el·lipsi.

Chiang (1999), conscient dels canvis ocorreguts en la teoria de l'anàlisi del discurs –en els quals s'emfasitzava la frase i es profunditzava en la gramàtica inter-oracional i les estructures intermèdies del discurs–, va exposar diferents intents d'investigar la relació entre coherència i cohesió, i també entre aquests dos constructes i la qualitat d'un text. Finalment, va determinar que coherència i cohesió eren elements discursius clarament diferenciats i va identificar els dos paràmetres com a eixos centrals de la competència discursiva. En aquest sentit, Chiang va dissenyar una primera escala d'avaluació Likert per avaluar diferents trets gramaticals i discursius (1999, p. 221): «l'escala de mesura, per tant, consisteix en dues sub-escales intra-oracionals (morfologia i sintaxi) i en dues sub-escales inter-oracionals (cohesió i coherència), a més d'una escala independent de cinc punts sobre la qualitat general de l'escriptura». L'any 2003, Chiang va adaptar les escales d'avaluació presentades anys abans per oferir-ne unes de més operatives, en què cadascun dels constructes es presentava amb una quantitat igual de 5 ítems, en els quals cada avaluador ha de puntuar el grau en què està d'acord amb les cinc afirmacions que s'hi donen (cinc per a la coherència i cinc per a la cohesió; v. més endavant la Figura 1).

Objectius de l'estudi i hipòtesis

Els objectius d'aquesta recerca s'inscriuen en el camp de la investigació de la didàctica de la llengua, concretament en l'àmbit de l'avaluació del discurs escrit i en l'àmbit de l'educació multilingüe en programes de canvi de llengua. Segons Escobar Urmeneta [coord.] (2014), l'estudi parteix del disseny de la titulació GEP-DUA de la UAB i constitueix un component central del projecte de recerca Guideway: «el fet que l'anglès es faci servir com a llengua vehicular per dur a terme tasques acadèmiques d'alta demanda cognitiva i discursiva incrementarà notablement les competències comunicativo-discursives en anglès dels estudiants, sempre i quan els estudiants rebin guiatge i suport suficient en les activitats de lectura i en les tasques d'escriptura requerides en les diferents assignatures» (Escobar Urmeneta [coord.], 2014, p. 7).

Així, l'objectiu d'aquest estudi és avaluar l'eficàcia del dispositiu didàctic dissenyat pel professorat de Guideway (estratègies de guia, micro-activitats de presa de consciència discursiva, etc.; Escobar Urmeneta, 2016) en la millora de la competència discursiva acadèmica en anglès dels futurs mestres. La recollida de dades es va dur a terme en dos nivells diferents del GEP-DUA: alumnes de primer i alumnes de segon curs. D'aquest objectiu general establert per Guideway, es va concretar una pregunta d'investigació general: «Mostren els estudiants GEP-DUA una millora estadísticament significativa de la competència discursiva acadèmica mesurada mitjançant un conjunt d'indicadors de competència discursiva?», de la qual van derivar les quatre preguntes d'investigació següents:

P1. Hi ha un progrés significatiu en la competència discursiva acadèmica escrita entre el pre-test i el post-test després d'haver aplicat el tractament del dispositiu pedagògic Guideway en un context ICLES?

P2. Hi ha una diferència significativa en la competència discursiva acadèmica escrita entre el grup de primer GEP-DUA (cohort 2014/15) i el grup de segon GEP-DUA (cohort 2013/14)?

P3. Hi ha una diferència significativa en la competència discursiva acadèmica escrita entre els alumnes que només han rebut el dispositiu pedagògic Guideway i els alumnes que han rebut classes extra curriculars d'anglès i el dispositiu pedagògic Guideway?

P4. Hi ha una diferència significativa entre els dos constructes de la competència discursiva acadèmica escrita: la coherència i la cohesió?

Les hipòtesis resultants són les següents:

H1. Havent aplicat el dispositiu pedagògic Guideway, hi haurà un progrés significatiu entre el pre-test i el post-test.

H2. Comparant els grups de primer (cohort 2014-15) i de segon (cohort 2013-14), els de segon obtindran millors resultats globals, però el progrés entre pre-test i post-test serà més gran per als alumnes de primer.

H3. Comparant els alumnes segons si han rebut, addicionalment, classes extra-curriculars d'anglès o no, els alumnes que sí que n'hagin rebut milloraran més significativament i obtindran en general més bons resultats.

H4. Entre els dos constructes de competència discursiva, els alumnes obtindran més bons resultats globals en coherència que en cohesió.

La secció 2 d'aquest article descriu més a fons la població d'estudi i la metodologia utilitzada per realitzar el treball de recerca. La secció 3 presentarà els resultats de l'estudi i, tot seguit, a la secció 4, es discutiran aquests resultats en base a les hipòtesis que s'acaben de plantejar. Finalment, a la secció 5 s'exposaran les principals conclusions de l'estudi juntament amb la utilitat que se'n desprèn i les possibles limitacions i ampliacions futures.

Metodologia experimental i d'anàlisi

Context i informants

La recollida de dades teva tenir lloc a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), la qual des del curs 2012-13 ofereix la possibilitat de cursar un itinerari del Grau d'Educació Primària (4 anys acadèmics i 240 ECTS de càrrega lectiva) amb la docència en anglès (GEP-DUA). L'itinerari GEP-DUA adopta un enfocament d'Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengües en l'Ensenyament Superior (ICLES) concretat en el dispositiu pedagògic Guideway, que és l'objecte d'avaluació en aquest estudi.

Els participants de l'estudi sorgeixen de dues cohorts d'estudiants GEP-DUA: alumnes de primer curs (cohort 2014-15) i de segon curs (cohort 2013-14), que a la vegada van ser classificats segons si rebien (o no) classes extra-curriculars d'anglès (d'ara en endavant, AEC, sigles d'anglès extra-curricular): alumnes que no en rebien (AEC0) i alumnes que sí (AEC1). La Taula 1 mostra el nombre d'alumnes amb què comptava cada subgrup (a la taula s'ometen 23 participants addicionals que van realitzar només una de les dues tasques i que, per tant, no es van incloure a les anàlisis subsegüents).

Taula 1. Nombre d'alumnes dins de cada subgrup de l'estudi, resultant de les dues cohorts analitzades i de si rebien o no anglès extra-curricularment

	AEC0	AEC1	**Total**
Cohort 2013-14	32	33	**65**
Cohort 2014-15	36	31	**67**
Total	**68**	**64**	**132**

Els 132 informants de la mostra van participar en un programa d'immersió lingüística en anglès amb un enfocament ICLES que a partir del curs 2013-14 es va concretar en el dispositiu Guideway. En línies generals, aquest dispositiu consisteix a proporcionar a l'alumnat un guiatge i suport en les activitats de comprensió i expressió en les diferents assignatures (v. Escobar Urmeneta, 2016), el qual, entre setembre de 2013 i febrer de 2014 –objecte d'avaluació del present estudi–, es va desenvolupar en tres assignatures de 6 ECTS de càrrega lectiva de primer i segon curs: *Educació i contextos educatius* (1r), *Societat, ciència i cultura* (1r), i *Didàctica i desenvolupament curricular* (2n). Les activitats d'escriptura guiada estan formades per guions de treball amb un format establert, en les quals es proposa abordar un tema o problema relacionat amb l'assignatura (Escobar Urmeneta [ed.], en curs). Per al seu desenvolupament, els estudiants compten amb pautes o guies d'escriptura que acompanyen les consignes, i rúbriques o pautes d'auto i co-avaluació que contribueixen a la presa de consciència discursiva (Martínez-Ciprés, en aquest monogràfic). El material de suport permet que els aprenents prenguin consciència d'aspectes rellevants de la competència discursiva com ara la utilització de terminologia adient, l'estructuració del text, la fonamentació argumentativa i altres elements (v.

Escobar Urmeneta [ed.], en curs). Així doncs, tots els informants mantenen unes característiques similars: tenen un domini de la llengua anglesa que oscil·la entre els nivells A2 i B2, es troben majoritàriament entre 18 i 20 anys d'edat, la seva llengua familiar (L1) és el català i/o el castellà i han rebut una instrucció en anglès amb un guiatge pedagògic amb enfocament ICLES implantat al GEP-DUA.

Metodologia

Aquest estudi quantitatiu adopta un disseny pre-experimental, és a dir, aspira a mesurar el canvi que s'ha produït amb el tractament, des del pre-test (prova prèvia a la intervenció pedagògica) fins al post-test (prova posterior a la intervenció) (v. Sans Martín, 2004). Es va optar per aquest disseny experimental perquè l'estudi es duu a terme en un grup natural de la Facultat de Ciènciès de l'Educació, en la qual no es troba cap altre grup similar a qui s'hagi administrat un tractament paral·lel (i, per tant, susceptible de ser comparable). En aquest sentit, no es pot comparar el grup GEP-DUA amb el grup GEP en català, atès que difereixen de forma extrema amb el volum d'hores de contacte amb l'anglès.

L'instrument que es va aplicar per recollir les dades en el pre-test i el post-test és el «Test on Academic Skills in English», dissenyat ad hoc. El test complet consta de tres tasques de comprensió lectora i dues d'escriptura. Per tal de mesurar la competència discursiva acadèmica escrita es fan servir únicament les dades aportades per la tasca 5, que consistia a escriure un assaig argumentatiu –d'un màxim de 200 paraules– de temàtica educativa a partir de dues citacions «estímul» corresponents a pedagogs de prestigi. Més concretament, es va utilitzar una cita de Bellack en el pre-test, i una de Montessori en el post-test.

Per tal que els informants responguessin les dues versions del test, es va establir un protocol d'administració pactat per l'equip de recerca Guideway i pel professorat del GEP-DUA. Així, tots els grups d'estudiants van comptar amb una equitat de condicions a l'hora de respondre cada prova. Cada grup–classe va ser convocat un dia diferent a una de les aules d'informàtica de la Facultat de Ciències de l'Educació (FCE) de la UAB. A l'hora establerta pel protocol, tots els informants van rebre un guiatge amb les instruccions a seguir amb suport visual PPT. El pre-test es va administrar al setembre del 2014, abans d'iniciar les classes. El post-test es va administrar al gener del 2015, un cop acabades les classes del primer semestre.

Selecció i tractament de les dades

Les dades del pre-test i del post-test es van descarregar, classificar, i organitzar amb el programa Microsoft Excel. Acte seguit, es van descartar els textos produïts per estudiants absents en el pre-test o en el post-test, així com aquells que havien sofert alguna mena d'incidència informàtica o d'un altre tipus durant l'administració de la prova. Finalment els textos es van anonimitzar i organitzar de manera aleatòria per evitar que hi hagués influències a l'hora de realitzar la codificació i per garantir la fiabilitat de tot el procés.

Abans d'iniciar les tasques de puntuació dels textos, els avaluadors (els dos darrers coautors de l'estudi) es van sotmetre a un entrenament conjunt puntuant assajos similars als de la mostra fins que van obtenir un nivell de coincidència d'aplicació dels crite-

ris de Chiang (2003) superior al 80%. Finalment, els assaigs van ser puntuats pels avaluadors mitjançant un procediment de doble correcció independent.

Per tal de valorar la competència discursiva acadèmica escrita dels informants es va optar pel model de Chiang (2003), que desglossa aquesta competència en dos components –cohesió i coherència– (v. Figura 1) i que constitueix un instrument ja validat i àmpliament utilitzat per abordar la qüestió de manera empírica (v., p. ex., Barkaoui i Knouzi 2012).

Figura 1. Traducció de l'escala per mesurar trets discursius de Chiang (2003)

5 = Molt d'acord	4 = D'acord 3 = Indecís 2 = En desacord 1 = Molt en desacord
Coherència	
5 4 3 2 1 NA (a)	Les idees de l'assaig estan ben relacionades les unes amb les altres
5 4 3 2 1 NA (b)	El punt de vista general de l'escriptor és clar
5 4 3 2 1 NA (c)	La transició entre paràgrafs és suau
5 4 3 2 1 NA (d)	Les idees que menciona estan elaborades
5 4 3 2 1 NA (e)	La divisió en paràgrafs és justificable per la rellevància del contingut
Cohesió	
5 4 3 2 1 NA (a)	Els connectors s'empren adequadament i amb criteri
5 4 3 2 1 NA (b)	Quan no hi ha connectors, la transició entre oracions és suau
5 4 3 2 1 NA (c)	Quan és el cas, els mots i expressions equivalents s'empren adequadament
5 4 3 2 1 NA (d)	La informació nova s'introdueix en un lloc i en una manera adequats
5 4 3 2 1 NA (e)	La puntuació s'empra adequadament per separar idees i oracions

Després que cada assaig fos puntuat segons els 10 criteris de Chiang (2003) es va calcular l'índex de fiabilitat entre avaluadors a través del coeficient Kappa de Cohen aplicat mitjançant l'aplicació IBM SPSS Statistics versió 23.0. El resultat total entre avaluadors va ser de 0,849, que, en estar situat entre 0,81 i 1, és qualificat de «quasi perfecte» (cf. Landis i Koch, 1977).

Tot seguit, es va calcular la mitjana de la puntuació donada pels dos avaluadors i es va transformar en un valor del 0 a l'1 (en què, per exemple, la puntuació «1» de l'escala Likert esdevenia 0 i la puntuació «5» esdevenia 1). Finalment, la taula de dades final es va traslladar l'aplicació IBM SPSS Statistics, en la qual apareixien 20 registres per participant (2 proves × 2 mesures de competència discursiva × 5 criteris d'anàlisi), i un total de 132 participants classificats en quatre grups diferents (v. més amunt la Taula 1).

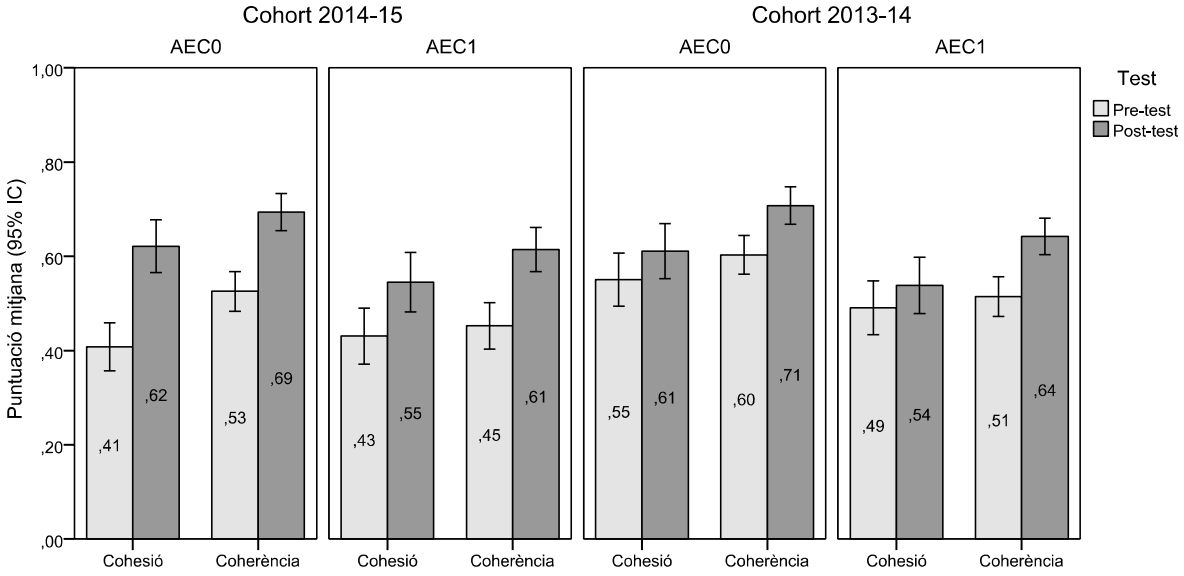
Per analitzar les diferències entre el pre-test i post-test es va utilitzar un Model Lineal Generalitzat Mixt (GLMM: Generalized Linear Mixed Model), descrit en detall a la secció següent.

Resultats

A través dels resultats de l'anàlisi estadística es vol comprovar si l'aplicació d'un programa ICLES fa variar la competència discursiva acadèmica escrita dels estudiants, per a la qual cosa es comprovarà la rellevància de quatre factors diferents i les seves possibles interaccions. Dos d'aquests factors són inter-grupals (és a dir, conformen grups de participants diversos): Cohort (2013-14, 2014-15) i la realització d'anglès extracurricularment o AEC (AEC0, AEC1), i els altres dos factors, intra-grupals: la prova, que passem a anomenar Test (pre-test, post-test), i el Constructe específic de la competència discursiva (coherència, cohesió).

La Figura 2 mostra les puntuacions mitjanes donades a cada constructe, en cada una de les dues proves i en cadascun dels quatre grups de participants. En el gràfic es pot observar una tendència general a obtenir una puntuació superior en el post-test que en el pre-test, així com una puntuació superior en la coherència que en la cohesió.

Figura 2. Puntuacions mitjanes obtingudes als assajos pel que fa als dos constructes que permeten l'anàlisi de la competència discursiva



Es va aplicar un GLMM sobre les dades, en el qual es va establir com a variable dependent la mitjana de puntuació que els avaluadors van assignar a cada redacció. Es van establir com a factors fixos Cohort (2013-14, 2014-15), AEC (AEC0, AEC1), Test (pre-test, post-test), Constructe (coherència, cohesió) i totes les seves possibles interaccions. Es van establir com a factors aleatoris la variació entre subjectes dins de cadascun dels quatre grups, i també la variació possible entre els cinc diferents criteris que conformaven l'anàlisi de cada constructe.

Els dos efectes principals intra-grupals (Test i Constructe) van resultar significatius (tots dos amb $p < 0{,}001$), però aquest no va ser el cas dels dos efectes principals intergrupals (Cohort i AEC). Pel que fa al Test, es van obtenir millors resultats en el post-test que en el pre-test. Pel que fa al Constructe, es van obtenir millors resultats per a la coherència que per a la cohesió.

Cinc de les onze interaccions possibles també van resultar significatives, entre les quals es compten alguns casos d'efectes locals de la Cohort i de l'AEC, que descrivim a continuació. Les tres primeres interaccions són entre dos elements. Primer, AEC × Constructe ($p = 0{,}044$), que es pot interpretar en tant que, pel que fa a la coherència, els estudiants AEC0 van obtenir millors puntuacions que els AEC1 ($p = 0{,}029$), però els dos grups es comportaven de manera similar pel que fa a la cohesió ($p = 0{,}188$). Segon, Cohort × Test ($p < 0{,}001$), que es pot llegir de la manera següent: mentre que en els resultats del pre-test la cohort 2013-14 obté més bons resultats que la cohort 2014-15 ($p = 0.015$), les dues cohorts obtenen resultats similars en el post-test ($p = 0{,}860$). Tercer, Test × Constructe ($p = 0{,}035$), que ofereix una interpretació complicada (atès que es repliquen les direccions dels efectes trobades ja per als efectes principals; és a dir, post-test > pre-test, $p < 0{,}001$, i coherència > cohesió, $p < 0{,}001$), i per al qual només es podria aventurar l'explicació que l'efecte de Test es més gran en la coherència i que l'efecte de Constructe és més gran en el post-test (en tots els casos $p < 0{,}001$).

Finalment, les dues interaccions de tres elements van ser les següents. D'una banda, AEC × Test × Constructe (p = 0,031), que podria ser llegida en dues direccions complementàries: primer, que els estudiants AEC0 sempre superen els AEC1 excepte en l'anàlisi de la cohesió en el pre-test, en el qual obtenen resultats similars; segon, que l'efecte principal de Constructe desapareix quan s'analitza el pre-test dels estudiants AEC1. D'altra banda, Cohort × Test × Constructe (p = 0,040), que podria ser interpretada de la manera següent: mentre que no es troben diferències entre les dues Cohort, aquestes sí que es donen quan s'analitza la coherència en els pre-tests.

En resum, mentre que els factors Test i Constructe mostren tendències molt generalitzades entre els resultats, aquest no és el cas per als factors de Cohort i AEC, que només tindrien una incidència restringida. Per exemple, la incidència de la Cohort es faria més visible pel que fa als resultats del pre-test, especialment si analitzem la cohesió i si ens centrem en els alumnes AEC0. Per un altre cantó, la incidència de l'AEC es fa més palesa quan s'analitzen els resultats del post-test i si ens centrem en l'anàlisi de la coherència, situacions en les quals els participants AEC0 obtenen avaluacions més favorables que els AEC1.

Els resultats d'aquesta secció han confirmat de manera satisfactòria les hipòtesis H1 i H4, referents als efectes de Test i Constructe, respectivament. També, de manera parcial, es compleix la H2, en el sentit que en alguns casos els alumnes de segon obtenen més bones puntuacions que els alumnes de primer, especialment si s'atenen als resultats del pre-test, especialment en el cas de la cohesió i dels alumnes que no reben AEC. Finalment, la H3 s'ha trobat en la direcció oposada, en el sentit que els alumnes que rebien classes extra-curriculars d'anglès (AEC1) van obtenir pitjors resultats que els qui no en rebien.

Discussió

La primera de les nostres hipòtesis d'investigació (H1) estava relacionada amb la diferència entre els resultats del pre-test i del post-test, en el sentit que haver aplicat el dispositiu pedagògic Guideway proDUAria una millora en la competència discursiva acadèmica escrita dels estudiants. Els nostres resultats han confirmat aquesta hipòtesi, atès l'efecte principal del factor Test relatat en la secció anterior. Així, es pot interpretar que el dispositiu Guideway és eficaç per millorar la competència discursiva en l'argumentació acadèmica escrita en un enfocament ICLES. En aquest sentit, el dispositiu didàctic, amb les tasques d'escriptura guiada i amb les activitats guia d'estratègies i micro-activitats de presa de consciència discursiva, pot ser considerat com a productiu per desenvolupar i millorar aquesta competència.

Aquest resultat va en la mateixa línia que diferents resultats dels estudis existents sobre programes AICLE i CLIL, així com les investigacions ICLES de Dafouz (2007) i Ament i Pérez Vidal (2015), que també demostren l'efectivitat i els guanys lingüístics dels programes ICLES per damunt d'altres com els DUA. De tota manera, aquest estudi és el primer a mostrar aquesta millora i efectivitat específicament pel que fa a la competència discursiva acadèmica en un context ICLES.

La segona de les nostres hipòtesis d'investigació (H2) preveia que els estudiants de segon curs (cohort 2013/14) obtindrien globalment més bon resultat que els de primer (cohort 2014/15), així com el resultat addicional que el progrés observat entre pre-test i

post-test seria superior en els estudiants de primer curs que en els de segon. La hipòtesi H2 s'ha complert en la direcció indicada, tot i que només de manera parcial. Els resultats descriptius indiquen, efectivament, que els estudiants de segon curs obtenen una mitjana superior als estudiants de primer, amb una diferència del 4,35% favorable als de segon curs, però l'estadística inferencial indica que, globalment, ambdós grups es comporten d'una manera similar (v. Secció 3). Tot i això, la interpretació de diferents interaccions (a través dels seus respectius contrastos per parelles) indica que la direcció dels efectes prevista es compleix de manera significativa si es donen alguns requisits. Per exemple, els estudiants de segon superen significativament als de primer en el pre-test, però no pas en el post-test. Aquesta diferència es pot explicar pel fet que els estudiants de segon ja han estat rebent classes amb el dispositiu pedagògic Guideway durant tot un curs, pel que ja estan integrats dins d'aquesta dinàmica de treball i ja han pogut posar en funcionament diferents estratègies per millorar la competència discursiva acadèmica en els textos argumentatius escrits. Dues de les interaccions entre tres elements (la primera de les quals tan sols quasi-significativa en el model general) informen, a més, que aquest resultat és especialment rellevant en el cas dels estudiants que no realitzaven anglès extra-curricularment (AEC0), fet que reforça la hipòtesi que la diferència de resultats es doni, especialment, a causa del dispositiu pedagògic Guideway, així com en el cas de la cohesió per damunt de la coherència.

La segona part de la hipòtesi H2, que el progrés observat entre pre-test i post-test seria superior en els estudiants de primer curs que en els de segon, també es compleix. La diferència entre els resultats del post-test i els del pre-test és superior, significativa en tots dos grups a $p < 0{,}001$, ofereix una estimació de contrast superior per als estudiants de primer (0,165) que per als estudiants de segon (0,085).

Aquest conjunt de resultats difereix dels exposats per Ruiz de Zarobe (2011), que afirmava que habilitats com l'escriptura –pel que fa les habilitats discursives i l'adequació– no demostren millores en entorns AICLE. En el nostre cas, es mostra una millora en habilitats d'escriptura pel que fa a les habilitats discursives. Tal com s'ha comentat per a la hipòtesi H1, aquests resultats corroboren que els programes ICLES ofereixen unes condicions potencialment afavoridores de l'aprenentatge de la llengua estrangera que atribuïm a la interrelació dels factors següents: el contacte intens i extens amb la llengua meta en assignatures de continguts –en què emergeix una àmplia varietat de contextos i tasques de gran demanda cognitiva que requereixen l'ús actiu de la llengua amb un propòsit funcional–, i el dispositiu pedagògic –que guia l'atenció dels estudiants cap a aspectes discursius íntimament lligats amb el desenvolupament del contingut, i posa al seu abast eines que els permeten planificar, escriure, revisar i millorar els seus textos.

La tercera hipòtesi (H3) establia que, malgrat que tots els alumnes haguessin rebut el dispositiu pedagògic Guideway, els alumnes que, a més a més, rebessin classes extracurriculars d'anglès (AEC1) obtindrien més bons resultats que aquells alumnes que no ho fessin (AEC0). Els nostres resultats, però, mostren tot just la tendència contrària, ja que han estat els estudiants AEC0 els qui –quan es compleixen certs requisits– obtenen més bons resultats que els estudiants AEC1. La diferència entre els dos grups és, estadísticament parlant, tan sols una tendència quan se n'analitza l'efecte principal, però arriba a ser significativa si ens limitem als resultats de la coherència (però no pas en els de la cohesió), i s'intensifica encara més si ens quedem en els resultats del post-test. Una

possible explicació d'aquests resultats podria ser que els informants amb una competència més limitada en anglès es beneficien menys del dispositiu pedagògic implantat, i de retruc aquests informants són els qui opten per assistir a classes extra-curriculars d'anglès. Aquest supòsit, però, precisa de verificació mitjançant un estudi posterior.

Aleshores, el fet que els estudiants AEC0 obtinguin més bons resultats que els AEC1 es podria relacionar amb els estudis que han trobat més guanys lingüístics per a aquells estudiants que segueixen un programa AICLE –pel que fa a l'educació primària i secundària– que no pas per a aquells estudiants que segueixen un programa d'instrucció formal (IF). Per tant, aquestes dades, fan que ens demanem sobre l'efectivitat de la instrucció formal en general, i més precisament sobre la que ofereixen les acadèmies d'anglès o de llengües estrangeres en relació al desenvolupament de la competència discursiva o d'altres components de la competència comunicativa; una altra àrea susceptible d'exploració.

Finalment, la quarta hipòtesi (H4) determinava que entre els dos constructes de competència discursiva, els alumnes obtindrien més bons resultats globals en coherència que en cohesió, i els nostres resultats han confirmat aquesta hipòtesi amb escreix. Aquests resultats es podrien interpretar partint de la teoria de Canale (1983), que considera que la coherència es refereix al significat i la cohesió a les marques formals que faciliten l'adquisició de coherència. Probablement, doncs, per obtenir uns resultats millors en la cohesió caldria un treball formal de cohesió –avalant, en aquest cas, la conveniència d'incloure instrucció formal en un programa ICLES estretament vinculada als objectius del programa.

Conclusions

Aquest estudi tenia la finalitat de determinar la millora de la competència discursiva acadèmica escrita d'estudiants immersos en un programa ICLES, concretat en el dispositiu pedagògic Guideway de l'itinerari pilot del GEP-DUA de la UAB. Els resultats obtinguts han mostrat que (a) els informants obtenen millors resultats en el post-test que en el pre-test, (b) els informants de la cohort 2013-14 obtenen millors resultats que els informants de la cohort 2014-15, (c) els estudiants que no reben classes extra-curriculars d'anglès obtenen millors resultats que els que sí que en fan, i (d) els informants obtenen millors resultats en la coherència que en la cohesió, segons els quals podem establir una sèrie de conclusions generals.

En primer lloc, a través de la diferència significativa de resultats entre pre-test i post-test, es confirma, per a un programa de docència en anglès en educació terciària –fins i tot a curt termini (un quadrimestre d'un curs universitari)–, que un enfocament ICLES com el concretat en el dispositiu Guideway contribueix als guanys lingüístics de l'alumnat, tal com afirmen Ruiz de Zarobe (2008), Escobar Urmeneta i Sánchez Sola (2012), Lorenzo, Casal i Moore (2010) i Roquet Pugès (2011) en relació a programes AICLE / CLIL, i Dafouz (2007) i Ament i Pérez Vidal (2015) en relació a programes ICLES.

En segon lloc, cal recalcar els estudiants que rebien classes extra-curriculars d'anglès no van obtenir resultats millors que els que no en rebien, la qual cosa pot suggerir que certes competències comunicatives, com ara les que es relacionen amb la competència discursiva, puguin aprendre's més efectivament a partir d'un programa ICLES que no

pas a partir de la seva combinació amb un context d'instrucció formal (IF). Tanmateix, la recerca d'aquest aspecte requereix una investigació futura més a fons.

Aquest primer estudi adreçat a avaluar l'eficàcia del dispositiu Guideway dins d'un context ICLES de formació inicial del professorat ha permès validar la utilitat del dispositiu pel que fa a la millora en competència discursiva a curt termini, així com identificar l'ensenyament formal de la cohesió com un aspecte a considerar en el futur dins del programa. Futurs estudis haurien de terminar si el dispositiu produeix (o no) una millora significativa de la competència comunicativa dels informants en altres subàrees, com ara, la competència gramatical, la competència lectora o la competència interactiva. També seria convenient, complementar-lo amb un estudi longitudinal on es puguin determinar la consolidació (o no) dels aprenentatges a llarg termini.

Agraïments

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

Referències

Ackerl, C. (2007) «Lexico-grammar in the essays of CLIL and non- CLIL students: Error analysis of written production». *Vienna English Working Papers*, 16 (3), p. 6–12.

Aguilar, M.; Muñoz, C. (2013) «The effect of proficiency on CLIL benefits in Engineering students in Spain». *International Journal of Applied Linguistics*, 24 (1), p. 1–18.

Aguilar, M.; Rodríguez, R. (2012) «Lecturer and student perceptions on CLIL at a Spanish university». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (2), p. 183–197.

Airey, J. (2012) «'I don't teach language'. The linguistic attitudes of physics lecturers in Sweden». *AILA Review*, 25, p. 64–79.

Airey, J.; Linder, C. (2007) «Disciplinary learning in a second language: A case study from Sweedish university physics», a Wilkinson, R.; Zegers, V. [eds.] *Integrating content and Language: Researching content and language integration in higher education*. Maastricht (NL), Universitaire Pers, p. 161-171.

Ament, J.R.; Pérez-Vidal, C. (2015) «Linguistic outcomes of English medium instruction programmes in higher education: A study on economics undergraDUAtes at a Catalan university». *Higher Learning Research Communications*, 5 (1), p. 47–67.

Bachman, L.F.; Palmer, A.S. (1996) *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford, Oxford University Press.

Bachman, L.F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, Oxford University Press.

Bander, R.B. (1971) *American English rhetoric*, 3a edició. Nova York, Holt, Rinehart and Winston, 1983.

Barkaoui, K.; Knouzi, I. (2012) «Combining score and text analyses in writing assessments», a Van Steendam, E.; Tillema, M.; Rijlaarsdam, G.; Van den Bergh, H.

[eds.] *Measuring Writing: Recent Insights into theory, methodology and practices*. Leiden (NL), Brill, p. 83–115.

Borràs, E.; Moore, E.; Nussbaum, L.; Patiño, A. (2012) «Emergence de modes plurilingues dans des cours universitaires en L2», a Mondada, L.; Nussbaum, L. [eds.] *Interactions Cosmopolites: L'Organisation de la Participation Plurilingue*. Limoges, Editions Lambert Lucas, p. 63–98.

Camps, A.; Guasch, O.; Milian, M.; Ribas, T. (2005) *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona, Graó.

Canale, M. (1983) «From communicative competence to communicative language pedagogy», a Richards, J.C.; Schmidt, R.W. [eds.] *Language and communication*. Londres / Nova York, Longman, p. 2–27.

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

Carrell, P.L. (1982) «Cohesion is not coherence». *TESOL Quarterly*, 16 (4), p. 479–488.

Celce-Murcia, M.; Dörnyei, Z.; Thurrell, S. (1995) «Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications». *Issues in Applied linguistics*, 6 (2), p. 5–35.

Chiang, S.Y. (1999) «Assessing grammatical and textual features in L2 textual writing samples: The case of French as a foreign Language». *Modern Language Journal*, 83 (2), p. 219–232.

Chiang, S.Y. (2003) «The importance of cohesive conditions to perceptions of writing quality at the early stages of foreign language learning». *System*, 31 (4), p. 471–484.

Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass, MIT Press.

Chostelidou, D.; Griva, E. (2014) «Measuring the effect of implementing CLIL in higher education: An experimental research project». *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, p. 2169–2174.

Connor, U.; Mbaye, A. (2002) «Discourse approaches to writing assessment». *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, p. 263–278.

Dafouz, E. (2007) «On content and language integrated learning in higher education: The case of university lectures». *Revista Española de Lingüística Aplicada* (Número Extraordinario 1. Dedicado a: Models and practice in CLIL), p. 67–82.

Dafouz, E. (2011) «English as the medium of instruction in Spanish contexts: A look at teacher discourse», a Ruiz de Zarobe, Y.; Sierra, J.M.; Gallardo del Puerto, F. (Eds), *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Frankfurt, Peter Lang, p. 189–210.

Dafouz, E. (2014) «Integrating content and language in European higher education: An overview of recurrent research concerns and pending issues», a Psaltou-Joycey, A.; Agathopoulou, E.; Mattheoudakis, M. [eds.] *Cross-Curricular Approaches to Language Education*. Cambridge, Cambridge Scholars, p. 289–304.

Dafouz, E.; Núñez, B. (2010) «Metadiscursive devices in university lectures: A contrastive analysis of L1 and L2 teacher performance», a Dalton-Puffer, C.; Nikula, T.; Smit, U. [eds.] *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins, p. 213–231.

Dafouz, E.; Camacho, M.; Urquia, E. (2014) «'Surely they can't do as well': A comparison of business students' academic performance in English-medium and Spanish-as-first-language-medium programmes». *Language and Education*, 28 (3), p. 223–236.

Dafouz, E.; Sánchez García, D. (2013) «'Does everybody understand?' Teacher questions across disciplines in English-mediated university lectures: An exploratory study». *Language Value*, 5 (1), p. 129–151.

Dafouz, E.; Núñez, B.; Sancho, C.; Foran, D. (2007) «Integrating CLIL at the tertiary level: Teachers' and students' reactions», a Wolff, D.; Marsh, D. [eds.] *Diverse contexts converging goals. Content and language integrated learning in Europe*. Peter Lang, Frankfurt, p. 91–102.

Dalton-Puffer, C. (2011) «Content-and-Language Integrated Learning: From practice to principles?». *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, p. 182–204.

Dastjerdi, H.; Talebinezhad, M. (2006) «Chain-preserving deletion procedure in cloze: a discoursal perspective». *Language Testing*, 23 (1), p. 58–72.

Doiz, A.; Lasagabaster, D.; Serra, J. (2011) «Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction». *World Englishes*, 30 (3), p. 345–359.

Escobar Urmeneta, C. [coord.] (2014) *Recerca sobre el Grau d'Educació Primària en anglès. Guiatge per a l'aprenentatge integrat de continguts acadèmics i desenvolupament de la competència discursiva*. Projecte de recerca. Document intern. Sense publicar.

Escobar Urmeneta, C. (2016) «Enseñar y aprender a escribir en inglés en las asignaturas de contenidos en la Educación Terciaria: La plantilla Guideway». Comunicació al *34 Congrés internacional AESLA* (Alacant, 14 d'abril de 2016).

Escobar Urmeneta, C. [ed.] (en curs) *Integrating Content and Language in Higher Education (ICLHE) in action: foundations, pedagogical implications and commented application examples*. Servei de Publicacions de la UAB.

Escobar Urmeneta, C.; Sánchez Sola, A. (2012) «Mejoras en la fluidez y repertorio léxico en las aulas AICLE inclusivas de Ciencias Naturales en inglés en Cataluña». *MarcoELE*, 15, p. 82–93.

Fortanet, I. (2010) «Training CLIL teachers for the University», a Lasagabaster, D.; Ruiz de Zarobe, Y. [eds.] *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Newcastle, Cambridge Scholars, p. 257–276.

Grabe, W.P. (1984) «Written discourse analysis». *Annual Review of Applied Linguistics*, 5, p. 101–123.

Halliday, M.A.K.; Hasan, R. (1976) *Cohesion in spoken and written English*. Londres / Nova York, Longman.

Hellekjaer, G. (2010) «Language matters: Assessing lecture comprehension in Norwegian Englishmedium higher education», a Dalton-Puffer, C.; Nikula, T.; Smit, U. [eds.] *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam, John Benjamins, p. 233–258.

Hymes, D. (1972) «On communicative competence», a Pride, J.B.; Holmes, J. [eds.] *Sociolingistics: Selected Readings*. Harmondsworth, Penguin Books.

Hynninen, N. (2012) «ICL at the micro level: L2 speakers taking on the role of language experts». *AILA Review*, 25, p. 13–29.

Jiménez-Muñoz, A.J. (2014) «Measuring the impact of CLIL on language skills: A CEFR-based approach for Higher Education». *Language Value*, 6 (1), p. 28–50.

Landis, J.R.; Koch, G.G. (1977) «The measurement of observer agreement for categorical data». *Biometrics*, 33 (1), p. 159–174.

Lorenzo, F.; Casal, S.; Moore, P. (2010) «The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project». *Applied Linguistics*, 31 (3), p. 418–442.

Martínez-Ciprés, H. (en aquest monogràfic) «La millora de la competència discursiva: Dificultats i oportunitats per elaborar i implementar una rúbrica de coavaluació». *Temps d'Educació* (Número monogràfic «Formem mestres trilingües per a una societat cosmopolita: El projecte Guideway»).

Moore, E. (2016) «Conceptualising 'multilingual' higher education in policies and classroom practice». *Language Culture and Curriculum*, 29 (1), p. 22–39.

Moore, E.; Nussbaum, L.; Borràs, E. (2013) «Plurilingual teaching and learning practices in 'internationalised' university lectures». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (4), p. 471–493.

Roquet Pugès, H. (2011) *A study of the acquisition of English as a foreign language: Integrating content and language in mainstream education in Barcelona*. Tesi doctoral. Barcelona, Universitat Pompeu Fabra.

Ruiz de Zarobe, Y. (2008) «CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country». *International CLIL Research Journal*, 1 (1), 60–73.

Ruiz de Zarobe, Y. (2011) «Which language competencies benefit from CLIL? An insight into applied linguistics research», a Ruiz de Zarobe, Y.; Sierra, J.M.; Gallardo del Puerto, F. [eds.] *Content and foreign language integrated learning: Contributions to multilingualism in European contexts*. Bern, Peter Lang, p. 129–153.

Rumelhart, D. (1977) «Toward an interactive model of reading», a Dornic, S. [ed.] *Attention and performance IV*. Nova York, Academic Press, p. 573–603.

Sánchez García, D. (2010) *Classroom interaction in university settings: The case of questions in three disciplines*. Tesi de master no publicada. Universidad Complutense de Madrid.

Sanders, T.; Maat, H.P. (2006) «Cohesion and coherence: Linguistic approaches», a Brown, K. [ed.] *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Philadelphia (PA), Elsevier, p. 591–595.

Sans Martín, A. (2004) «Métodos de investigación en enfoque experimental». En Bisquerra, R. [ed.] *Metodología de la investigación educativa*, 4a edició. Madrid, La Muralla, p. 167–193, 2014.

Tani, R.M. (1983) «Lingüística textual: tres aspectos de la cohesión». *Lectura y Vida*, 4 (3).

Van Dijk, T.A. (1972) *Some aspects of text grammars: A study in theoretical linguistics and poetics*. The Hague, Mouton.

Van Dijk, T.A. (1977) *Text and Context*. Londres / Nova York, Longman.

Van Dijk, T.A. (1980) *Macroestructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse. Cognitions and interaction.* Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum.

Van Dijk, T.A.; Kintsch, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. Nova York, Academic Press.

El desarrollo de la competencia discursiva en lengua extranjera en un entorno ICLES: La efectividad de la estrategia Guideway

Resumen: El artículo analiza el efecto del dispositivo didáctico Guideway en el «Grado de Educación Primaria–Docencia en Inglés» (GEP-DUI). El dispositivo, diseñado según los principios pedagógicos ICLES, tiene como meta el desarrollo del discurso académico escrito en inglés de los estudiantes. En este trabajo se examinan las mejoras observadas en coherencia y cohesión en el redactado de textos argumentativos por parte de alumnos de primer y segundo cursos del GEP-DUI, clasificados también dependiendo de si recibían o no clases extracurriculares de inglés. Los resultados constatan (*1*) que los informantes obtienen mejores resultados en el post-test que en el pre-test, (*2*) que los alumnos de segundo curso obtienen mejores resultados que los de primero, (*3*) que la mejora es superior en la coherencia que en la cohesión, y (*4*) que los informantes que no reciben instrucción extracurricular de inglés obtienen mejores resultados que los que sí la reciben. En definitiva, el estudio indica que la competencia discursiva en la argumentación académica escrita puede mejorar en un contexto ICLES mediante el uso de un dispositivo pedagógico con tareas guiadas para la escritura.

Palabras clave: Aprendizaje integrado de contenidos y lengua en la educación superior (ICLES), competencia discursiva, formación del profesorado

Le développement de la compétence discursive en langue étrangère dans un environnement EMILE : l'efficacité de la stratégie Guideway

Résumé: L'article analyse l'effet du dispositif didactique Guideway dans le « Grade d'Enseignement primaire – Cours universitaires en anglais » (GEP-DUA). Le dispositif, conçu selon les principes pédagogiques EMILE, vise à développer le discours académique écrit en anglais des étudiants. Cette étude examine les progrès observés, en matière de cohérence et de cohésion, dans les textes argumentatifs rédigés par des élèves de première et deuxième années de GEP-DUA, ces derniers étant classés en outre selon qu'ils suivaient ou pas des cours particuliers d'anglais. Les résultats montrent (1) que les élèves concernés obtiennent de meilleurs résultats dans l'épreuve finale que dans l'épreuve préliminaire, (2) que les élèves de deuxième année obtiennent de meilleurs résultats que ceux de première année, (3) que les progrès sont supérieurs en matière de cohérence que de cohésion, et (4) que les élèves qui ne suivent pas de cours particuliers d'anglais obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui en suivent. En définitive, l'étude indique que la compétence discursive dans l'argumentation académique écrite peut être améliorée dans un contexte EMILE grâce à la mise en place d'un dispositif pédagogique prévoyant une assistance dans les tâches d'écriture.

Mots clés: Enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère, EMILE, ICLES, compétence discursive, formation des enseignants

The Development of Discourse Competence in a Foreign Language in an ICLHE Environment: Effectiveness of the Guideway Strategy

Abstract: This paper analyses the effect of the Guideway guidance mechanism in the Bachelor's Degree in Primary Education – University Teaching in English (GEP-DUA). The aim of the guidance mechanism, which was designed in accordance with ICLHE teaching principles, is to develop the students' written academic discourse in English. The paper examines the improvements in coherence and cohesion observed in texts presenting arguments by first- and second-year students in the GEP-DUA. The students are also grouped according to whether they were receiving extracurricular classes in English. The results show that (1) the informants obtained better results in the post-test than in the pre-test, (2) second-year students obtained better results than first-year students, (3) the improvement was greater in coherence than in cohesion, and (4) the informants who were not receiving extracurricular classes in English obtained better results than those who were. In short, the study indicates that discourse competence in written academic argumentation can improve in an ICLHE context through the use of a guidance mechanism with scaffolded writing tasks.

Keywords: Integrating Content and Language in Higher Education (ICLHE), discourse competence, teacher education