

L'ICLES i el rendiment acadèmic dels aprenents a l'educació terciària: El cas del Grau d'Educació Primària de la UAB

Joan Borràs-Comes*

Laura Arnau**

Ainhoa Flecha***

Cristina Escobar Urmeneta****

Resum

En aquest article els autors comparen el rendiment acadèmic de dos grups d'alumnes del Grau d'Educació Primària (GEP) de la UAB, en dues edicions (2012-13 i 2013-14). D'una banda, el GEP-DUA, amb docència majoritàriament en anglès, i, de l'altra, el GEP-cat, amb docència quasi exclusivament en català. Així, es pretén detectar si hi ha diferències en els resultats de les avaluacions de les assignatures en funció de si aquestes es cursen en català o en anglès. Els resultats permeten evidenciar que no hi ha diferències estadísticament significatives entre el rendiment del GEP-DUA i el del GEP-cat en les assignatures cursades en català i en anglès.

Paraules clau

Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengua (AICLE), Docència Universitària en Anglès (DUA), Integració de Continguts i Llengua a l'Educació Superior (ICLES), èxit acadèmic, educació terciària

Recepció original: 19 d'abril de 2017

Acceptació: 08 de juny de 2017

Publicació: 27 de juliol de 2017

Introducció

La Docència Universitària en Anglès (DUA; EMI segons les sigles de l'anglès *English Medium Instruction*) constitueix una política lingüística àmpliament estesa per atreure

-
- (*) 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
- (**) Laura Arnau Sabatés és professora del Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha realitzat diverses investigacions en l'àmbit de l'avaluació de programes i el canvi d'actituds. S'ha especialitzat en els processos de transició i en les trajectòries laborals d'èxit dels joves ex-tutelats. Membre del grup de recerca IARS (Grup de Recerca en Infància i Adolescència en situació de Risc Social). Adreça electrònica: laura.arnau@uab.cat
- (***) Ainhoa Flecha és doctora en Sociologia. Professora del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona. S'ha especialitzat en sociologia de l'educació, grups culturals i gènere. Membre del GEDIME (Grup d'Estudis d'Immigració i Minories Ètniques). Adreça electrònica: ainhoa.flecha@uab.cat
- (****) 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

estudiants d'origens lingüístics i culturals diversos. La DUA també és practicada dins i fora d'Europa com a estratègia per oferir una experiència «internacional» sense que l'estudiant es mogui del seu país natal. Aquesta activitat s'ha anomenat *internacionalització a casa* (Nilsson, 2003) i té com a objectiu que els estudiants desenvolupin competències comunicatives generals, acadèmiques i professionals en anglès que beneficiïn la seva ocupabilitat en el futur. Al costat d'aquest terme, l'aproximació docent que cerca explícitament la millora de la llengua en l'educació terciària es coneix com *Integració de Continguts i Llengua a l'Educació Superior* (ICLES; en anglès, ICLHE; Wilkinson, 2004), encara que diferents autors també empenen l'etiqueta *Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengua* (AICLE; en anglès, CLIL), comuna per a l'educació primària i secundària. Així, en el cas de l'educació terciària es poden trobar els termes DUA, AICLE, ICLES i ICLES emprats indistintament (Aguilar i Muñoz, 2014).

Alguns dels beneficis dels programes AICLE/ICLES, especialment pel que fa a l'adquisició del llenguatge, han estat descrits per Aguilar i Muñoz (2014), Airey (2011), Coleman (2013), Pérez-Vidal (2011), Smith (2004) i Unterberger (2012), entre altres. Hi ha diferents estudis amb resultats encoratjadors que demostren que l'adquisició de continguts no rep cap afectació negativa per l'ús d'una segona llengua en els programes AICLE. En un estudi centrat en l'avaluació d'un programa ICLES a Taiwan, Yang (2015) conclou que, encara que el rendiment inicial en l'aprenentatge de continguts pot veure's afectat pel nivell lingüístic, aquest efecte desapareix després del primer semestre. Chostelidou i Griva (2014), després d'avaluar l'efectivitat d'un programa ICLES en el currículum de Comptabilitat a Grècia, van mostrar-ne l'efectivitat en tant que el grup experimental superava el grup control tant pel que fa a les habilitats de lectura com pel que fa als continguts. Codó, Masats, Feixas, Espinet i Couso (2007), en un estudi d'àmbit limitat en el context de la formació inicial de mestres, van analitzar la complexitat de les respostes dels estudiants en relació al domini del contingut, i no van trobar diferències significatives entre grups ICLES i no ICLES que seguien la mateixa assignatura.

En el context de l'Estat espanyol, els programes AICLE s'han desplegat i analitzat extensivament pel que fa a l'educació primària i secundària, amb diferents resultats encoratjadors (Escobar Urmeneta i Sánchez Sola, 2012; Lasagabaster i Sierra, 2009; Lorenzo, 2007; Lorenzo, Casal i Moore, 2010; Serra, 2007; Ruiz de Zarobe i Jiménez Catalán, 2009). L'evidència extreta de primària i secundària ha estat crucial per identificar alguns indicadors per millorar la intervenció pedagògica en aquells mateixos nivells educatius, però també per transferir pràctiques similars en l'educació terciària (Escobar Urmeneta, 2013, Escobar Urmeneta i Evnitskaya, 2014; Figueras i Flores, 2013; Llinares i Morton, 2016).

Malgrat l'abundància de programes DUA a les universitats espanyoles (Ramos Garcia, 2013), el nombre d'estudis de què es disposa és encara insuficient, pel que encara no es coneixen a fons els resultats de la seva implementació. La recerca sobre ICLES a l'Estat espanyol s'ha centrat fins al dia d'avui en temes com l'adquisició del llenguatge, les actituds dels professors i dels estudiants, la motivació, la participació, la satisfacció i percepcions de cadascú pel que fa a l'experiència AICLE/ICLES i la seva implementació (Aguilar i Rodríguez, 2012; Dafouz, 2011; Dafouz i Núñez, 2009; Fortanet-Gómez, 2013; Maiz-Arévalo i Domínguez-Romero, 2013; Figueras, Flores i Davies, 2011; Pérez-Vidal, 2014). En canvi, els estudis centrats en l'aprenentatge de continguts en programes DUA

són encara escassos, així com tots aquells centrats a avaluar l'efectivitat de les experiències ICLES en termes de rendiment general.

El present estudi adreça l'efectivitat de la DUA en el context del «Grau en Educació Primària–docència en anglès», de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Des del 2012, aquest grau universitari es pot cursar mitjançant un programa ICLES que adopta l'anglès com a mitjà d'instrucció en aproximadament un 70% de les seves assignatures. En aquest treball analitzem el rendiment acadèmic dels estudiants, mesurat a través de les qualificacions finals de cada assignatura, tant del grup del programa ICLES en anglès com del programa no-ICLES en català, que actua de grup control, a partir de les dades recollides durant els cursos 2012-13 i 2013-14.

Metodologia

Per analitzar el rendiment acadèmic d'aquests estudiants, l'estudi compara les qualificacions obtingudes per part dels estudiants depenent del seu itinerari lingüístic i de la llengua emprada com a mitjà d'instrucció. Entre els diferents itineraris lingüístics de diferents itineraris lingüístics es compten un grup ICLES amb un 70% de les assignatures impartides en anglès (GEP-DUA) i un grup paral·lel no-ICLES amb la docència en català (GEP-cat). Pel que fa a la llengua emprada com a mitjà d'instrucció, diferents assignatures van ser impartides diferentment en català (GEP-cat) o en anglès (GEP-DUA) depenent de l'itinerari lingüístic de cada estudiant, mentre que unes altres assignatures van ser impartides en català a tots dos itineraris lingüístics.

El nostre estudi vol avaluar l'èxit acadèmic dels estudiants en relació amb la consecució dels objectius específicament relacionats amb els continguts de cada assignatura. En aquest sentit, l'aprenentatge dels continguts és comparable entre els dos itineraris lingüístics en la mesura que els coordinadors de les assignatures asseguruen que els estàndards de continguts siguin equivalents entre tots els grups, independentment de la llengua vehicular.

Així, aquest estudi vol adreçar les qüestions que es desprenen de l'estudi dels dos factors mencionats abans: grup segons itinerari lingüístic i llengua de l'assignatura: (1) hi ha diferències generals entre les qualificacions de cada grup? (2) hi ha diferències generals entre les qualificacions que s'obtenen en assignatures que tothom cursa en català i aquelles altres que cada itinerari lingüístic fa en una llengua diferent? (3) els estudiants del programa ICLES (GEP-DUA) mostren diferències entre les assignatures que fan en anglès i les que fan en català? (4a) hi ha diferències entre els estudiants dels dos programes (GEP-DUA i GEP-cat) pel que fa a les assignatures que tots dos grups cursen en català? (4b) hi ha diferències entre les assignatures que els estudiants ICLES (GEP-DUA) fan en anglès i aquelles que els estudiants no ICLES (GEP-cat) fan en català?

Mostra

Els participants de l'estudi pertanyien a dos grups: GEP-DUA (programa ICLES en anglès) i GEP-cat (programa no-ICLES en català), que alhora estaven classificats en dues cohorts diferents, depenent de si havien iniciat els seus estudis durant el curs acadèmic 2012-13 o 2013-14. Tots els grups de participants són completament bilingües català-castellà, sense diferències estadísticament significatives pel que fa a la seva competència lingüística en català (Escobar Urmeneta i Cros 2015).

Per al present estudi, la mostra va consistir en 317 estudiants, d'una edat mitjana de 22,43 anys (desviació estàndard = 3,89). La Taula 1 detalla les característiques principals de la mostra:

Taula 1. Característiques principals de la mostra

| Grup lingüístic | Cohort | n | Homes | Dones | Edat | Rendiment acadèmic |
|-----------------|--------|-----|-------|-------|--------------|--------------------|
| GEP-cat | 2012 | 86 | 16 | 70 | 23,33 (3,07) | 7,16 (0,95) |
| | 2013 | 75 | 9 | 66 | 21,15 (2,75) | 7,36 (0,61) |
| | Total | 161 | 25 | 136 | 22,36 (3,12) | 7,25 (0,81) |
| GEP-DUA | 2012 | 74 | 10 | 64 | 23,43 (5,03) | 7,18 (0,94) |
| | 2013 | 82 | 15 | 67 | 21,64 (3,94) | 7,14 (0,98) |
| | Total | 156 | 25 | 131 | 22,50 (4,57) | 7,16 (0,96) |
| Total | 2012 | 160 | 26 | 134 | 23,38 (4,06) | 7,17 (0,94) |
| | 2013 | 157 | 24 | 133 | 21,41 (3,43) | 7,24 (0,83) |
| | Total | 317 | 50 | 267 | 22,43 (3,89) | 7,20 (0,89) |

Obtenció i anàlisi de les dades

Les qualificacions de cada estudiant en cada una de les assignatures van constituir les dades per a l'anàlisi comparat del rendiment acadèmic dels dos itineraris lingüístics (GEP-DUA i GEP-cat). Les dades van ser proporcionades per la Facultat de Ciències de l'Educació (FCE) de la UAB. La confidencialitat va ser assegurada als participants al llarg del procés d'obtenció i anàlisi de les dades. Els noms van ser omesos deliberadament per evitar qualsevol informació identificativa.

Per dur a terme l'anàlisi estadística, es va realitzar primer un conjunt d'anàlisis t d'Student (*t-tests*) per comparar si les qualificacions obtingudes a cada assignatura eren diferents entre els dos grups. Després, per comparar la significació i les possibles interaccions entre les variables Grup (GEP-DUA i GEP-cat), Cohort (2012, 2013) i Llengua de l'assignatura (català, depenent) es va aplicar un Model Lineal Generalitzat Mixt (GLMM, sigles de l'anglès *Generalized Linear Mixed Model*). Totes les anàlisis estadístiques es van dur a terme mitjançant IBM SPSS Statistics v23.

Resultats

Els resultats presentats en aquest treball estan estructurats en dues parts. En la primera part, se subratllen i es descriuen algunes característiques rellevants dels participants, com ara les qualificacions generals obtingudes en cada assignatura d'acord amb l'itinerari lingüístic triat (GEP-DUA o GEP-cat). En la segona part, es presenten els efectes del grup lingüístic, la llengua de l'assignatura i les cohorts sobre el rendiment acadèmic dels grups.

Diferències entre els grups en cada assignatura

Per tal de dur a terme aquesta anàlisi, es van seleccionar aquelles assignatures en què tots dos perfils lingüístics (GEP-DUA i GEP-cat) van participar de manera rellevant pel que fa al nombre d'estudiants que les van cursar. Concretament, les assignatures en què

algun dels itineraris lingüístics només contribuïa amb 3 estudiants o menys no van ser incloses en l'anàlisi. Aquest procediment va donar el nombre d'estudiants i les mitjanes mostrats a la Taula 2, que també inclou els resultats d'una sèrie de t-tests de mostres independents que ens indiquen si els dos grups lingüístics són estadísticament diferents entre ells en cada una de les assignatures. (Vegeu també l'Apèndix per a una descripció dels codis de les assignatures).

Taula 2. Rendiment acadèmic dels estudiants per llengua d'assignatura (català i específica d'itinerari) i grup lingüístic (GEP-DUA i GEP-cat)

| Llengua | Codi | Total | GEP-DUA | | | GEP-cat | | | Dif. | t-tests | |
|----------|------|----------|----------|-------------|-----------|----------|-------------|-----------|------|-----------|--------------|
| | | <i>n</i> | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | <i>df</i> | <i>p</i> |
| Depenent | 2011 | 440 | 231 | 7,27 | 1,19 | 209 | 6,98 | 1,00 | ,29 | 438 | ,006 |
| | 2036 | 141 | 64 | 7,46 | 0,93 | 77 | 7,70 | 0,95 | -,24 | 139 | ,134 |
| | 2046 | 139 | 64 | 7,30 | 0,72 | 75 | 7,00 | 1,11 | ,31 | 137 | ,058 |
| | 2051 | 136 | 62 | 8,34 | 0,58 | 74 | 7,22 | 1,04 | 1,12 | 134 | ,0001 |
| | 2052 | 138 | 63 | 6,20 | 0,85 | 75 | 7,09 | 0,99 | -,90 | 136 | ,0001 |
| | 2055 | 297 | 151 | 6,85 | 1,55 | 146 | 6,67 | 1,15 | ,18 | 295 | ,257 |
| | 2059 | 134 | 62 | 7,07 | 1,05 | 72 | 7,98 | 0,82 | -,91 | 132 | ,0001 |
| | 2061 | 140 | 65 | 7,00 | 0,93 | 75 | 7,16 | 1,30 | -,16 | 138 | ,400 |
| | 2068 | 280 | 140 | 7,19 | 1,12 | 140 | 7,67 | 0,79 | -,47 | 278 | ,0001 |
| | 2069 | 285 | 141 | 6,81 | 1,35 | 144 | 7,15 | 0,81 | -,34 | 283 | ,012 |
| | 2084 | 128 | 58 | 8,67 | 1,11 | 70 | 8,46 | 0,53 | ,21 | 126 | ,194 |
| | 2085 | 278 | 140 | 7,72 | 1,39 | 138 | 7,88 | 0,95 | -,16 | 276 | ,258 |
| | 2089 | 134 | 61 | 6,67 | 0,83 | 73 | 6,90 | 1,17 | -,23 | 132 | ,193 |
| Català | 2075 | 128 | 57 | 7,34 | 1,45 | 71 | 7,03 | 1,18 | ,32 | 126 | ,175 |
| | 2076 | 138 | 60 | 7,40 | 1,46 | 78 | 6,68 | 1,58 | ,72 | 136 | ,007 |

Pel que fa a les assignatures que els diferents itineraris cursaven amb una llengua diferent, els resultats mostren que hi ha algunes diferències estadísticament significatives. El GEP-DUA van obtenir qualificacions significativament més altes que el GEP-cat en dues assignatures: *Teories i pràctiques contemporànies en educació* (2011) i *Educació física i la seva didàctica I* (2051). En canvi, el GEP-cat va el GEP-DUA en quatre assignatures: *Educació física en l'educació primària* (2052), *Gestió i innovació a l'aula de matemàtiques* (2059), *Didàctica i desenvolupament curricular* (2068) i *Context social i gestió escolar* (2069). En les altres assignatures que s'impartien en una llengua diferent depenent de l'itinerari no es van trobar diferències significatives entre els dos grups (v. Taula 2). Pel que fa a les assignatures que van ser impartides en català als dos grups, el GEP-DUA va presentar unes qualificacions millors que el GEP-cat a *Llengües i currículum* (2076).

La Taula 3 presenta un resum en el qual el rendiment acadèmic dels estudiants s'ha classificat segons el grup lingüístic (GEP-DUA i GEP-cat) i la llengua de l'assignatura (català o específica de l'itinerari).

Taula 3. Rendiment acadèmic general dels estudiants (mitjanes i desviacions estàndard) per grup lingüístic i llengua de les assignatures.

| | | Llengua d'impartició | | |
|-----------------------------|---------|---------------------------|-------------|-------------|
| | | Específica de l'itinerari | Català | Total |
| Grup / itinerari lingüístic | GEP-cat | 7,26 (0,86) | 6,70 (0,55) | 7,30 (1,12) |
| | GEP-DUA | 7,06 (1,06) | 7,64 (0,76) | 7,26 (1,24) |
| | Total | 7,26 (1,18) | 7,38 (1,23) | 7,28 (1,19) |

Efectes de l'itinerari, la llengua vehicular i la cohort en el rendiment acadèmic

Es va aplicar un GLMM a les dades, amb la qualificació de cada estudiant com a variable dependent. Es van establir com a factors fixos la Cohort (2012, 2013), el Grup Lingüístic (GEP-DUA, GEP-cat), la Llengua d'Assignatura (Específica d'itinerari, Català) i totes les seves combinacions possibles. Es va establir com a factor aleatori l'assignatura.

Tots els efectes van ser trobats com a no significatius amb l'excepció d'una interacció doble: Grup Lingüístic \times Llengua d'Assignatura, $F(1, 3323) = 4,738$, $p = ,030$, que pot ser interpretada de la manera següent: el GEP-DUA va obtenir més bons resultats en les assignatures que feien en català que en les que feien en anglès ($p < ,001$), mentre que aquest no va ser el cas per als estudiants GEP-cat (que, altrament, les cursaven unes i altres en català; $p = ,168$). Malgrat això, no hi ha diferències significatives entre el GEP-DUA i el GEP-cat quan ens focalitzem en els diferents tipus d'assignatura depenent de la llengua vehicular; és a dir, mostren qualificacions similars en aquelles assignatures que cada grup fa en una llengua diferent ($p = ,728$) i també en aquelles altres que tots dos grups fan en català ($p = ,241$).

Discussió i conclusions

Els nostres resultats mostren que els estudiants GEP-DUA (programa ICLES) van obtenir més bons resultats en les assignatures rebudes en català que en les que van rebre en anglès (especialment en el cas de la cohort 2013). Tanmateix, no hi ha diferències estadísticament significatives en termes de rendiment acadèmic entre GEP-DUA i GEP-cat dins de cada agrupament d'assignatures pel que fa a llengua vehicular. Aquest fet reforça la idea que l'adquisició de continguts no es veu afectada per la llengua emprada a classe. Així, el nostre estudi mostra que el rendiment acadèmic dels estudiants que participen en programes ICLES (GEP-DUA) és similar als dels estudiants d'un programa no ICLES (GEP-cat) que cursaven les mateixes assignatures exclusivament en català. Això suggereix que l'aprenentatge de continguts no està afectat negativament per l'exercici d'un programa ICLES o DUA en el cas del Grau d'Educació Primària de la UAB.

Aquests resultats estan d'acord amb la recerca prèvia realitzada per Chostelidou i Griva (2014), que mostrava l'efectivitat de la implementació de l'AICLE en l'educació terciària i els resultats positius en termes d'adquisició de continguts del grup AICLE amb respecte al grup control.

També de manera consistent amb la recerca prèvia, els resultats d'aquest treball justifiquen la implementació i el desplegament de programes AICLE en l'educació terciària en tant que hi ha guanys en l'ús d'una llengua estrangera sense disminuir significativament l'adquisició de continguts. Els resultats mostren que l'ús de l'anglès per adquirir els continguts de les diferents disciplines és un fet positiu, en tant que les qualificacions finals dels dos grups no difereixen significativament. Per tant, els resultats suggereixen que els programes ICLES tenen moltes possibilitats per oferir en el context de l'educació terciària (v., per a una revisió, Harrop, 2012), com ara oferir als estudiants la possibilitat de millorar el seu anglès i alhora adquirir continguts curriculars al mateix nivell que un altre grup que no segueixi un programa ICLES. A més, aquests programes podrien esdevenir especialment rellevants en el cas de la formació inicial dels mestres, en tant que els seus guanys en l'adquisició de la llengua anglesa tindran un efecte en la pràctica educativa de les generacions futures; qualsevol acció adreçada a millorar la formació dels mestres té un efecte multiplicador que convé considerar.

Algunes de les limitacions d'aquest estudi es relacionen amb el fet que les dades es van obtenir considerant les qualificacions finals de cada participant, la qual cosa podria estar emmascarant diferències en l'adquisició de continguts des del punt de vista que les dinàmiques d'avaluació tendeixen a seguir patrons de comparació intragrups. Més endavant, noves investigacions podran adreçar aquesta qüestió a través de l'anàlisi de continguts de les evidències avaluadores comparant els grups anglès i català. Una altra limitació possible està relacionada amb no haver considerat altres factors coneguts per exercir un paper significatiu en els resultats educatius, com ara la percepció pròpia de l'estudiant, la implicació i participació, el nivell d'anglès previ, etc. En el futur, altres investigacions poden aïllar cadascun d'aquests factors perquè la seva anàlisi ajudi a identificar debilitats i fortaleses del programa ICLES i permeti introDUAr millores necessàries que el facin esdevenir més efectiu.

Malgrat les limitacions descrites, els resultats de l'estudi han aportat coneixements a un camp que no ha estat suficientment explorat, el referent a la implementació dels programes AICLE en l'educació terciària en general, i en la formació de mestres en particular, i ha aportat evidència que l'ús de l'anglès com a llengua vehicular no implica una pèrdua en l'adquisició de coneixements. L'objectiu principal de l'educació terciària és proporcionar un marc conceptual especialitzat i entrenar els estudiants en les habilitats de la seva professió futura. La internacionalització a casa, basada en l'ús d'un gir lingüístic, alguns cops temut, podria afectar negativament aquest objectiu principal. L'estudi evidencia que aquest no ha estat el cas per al grup GEP-DUA. Les opcions metodològiques a favor d'una aproximació ICLES, que proporciona un suport sostingut per a la comprensió, producció i interacció en anglès dels estudiants, ha frenat les possibles amenaces a l'aprenentatge de continguts que podria causar el canvi de llengua. Aquesta atenció al llenguatge i al discurs a través de diferents disciplines és justament coneguda pels seus efectes positius tant en l'aprenentatge de continguts com en el desenvolupament lingüístic (Bullock, 1975).

Agraïments

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

Referències

- Aguilar, M.; Muñoz, C. (2014) «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. (2011) «Talking about teaching in English: Swedish university lecturers' experiences of changing teaching Language». *Iberica*, 22, p. 35–54.
- Bullock, A. (1975) «A language for life». Report of the Committee of Enquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science.
- Chostelidou, D.; Griva, E. (2014) «Measuring the effect of implementing CLIL in higher education: An experimental research Project». *Social and Behavioral Sciences*, 116, p. 2169–2174.
- Codó, E.; Masats, D.; Feixas, M.; Espinet, M.; Couso, D. (2007) «Analysing the level of complexity of university students' written responses: A comparison between first and foreign language productions», a Rust, C. [ed.] *Improving Student Learning Through Teaching, Book 14*. Oxford, Oxford Centre for Staff and Learning Development, p. 158–170.
- Coleman, J.C. (2013) «English-medium teaching in European higher education». *Language Teaching*, 39, p. 1–14.
- Dafouz, E. (2011) «English as the Medium of Instruction in Spanish Contexts», a Ruiz de Zarobe, Y.; Sierra, J.M.; Gallardo del Puerto, F. [eds.] *Content and Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Berlin, Peter Lang, p. 189–209.
- Dafouz, E.; Núñez Perucha, B. (2009) «CLIL in higher education: Devising a new learning landscape», a Dafouz, E.; Guerrini, M. [eds.] *CLIL across educational levels: experiences from primary, secondary and tertiary contexts*. Madrid, Richmond Santillana, p. 101–112.
- Escobar Urmeneta, C. (2013) «Learning to Become a CLIL Teacher: Teaching, Reflection and Professional Development». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), p. 334–353.
- Escobar Urmeneta, C.; Cros, A. (2015) «Competència lingüística en català dels estudiants del Grau d'educació primària-docència en català i dels estudiants del Grau d'educació primària-docència en anglès. Estudi comparatiu». Informe intern. Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Escobar Urmeneta, C.; Evnitskaya, N. (2014) «'Do you know Actimel?' The Adaptive Nature of Dialogic Teacher-led Discussions in the CLIL Science classroom: a Case Study». *Language Learning Journal*, 42 (2), p. 165–180.

- Escobar Urmeneta, C.; Sánchez Sola, A. (2012) «Mejoras en la fluidez y repertorio léxico en las aulas AICLE inclusivas de Ciencias Naturales en inglés en Cataluña». *MarcoELE*, 15 [Monográfico sobre Estudios sobre aprendizaje y adquisición de lenguas y sus contextos], p. 82–93.
- Figueras, S.; Flores, C. (2013) «El repte de l'AICLE a l'educació universitària: una oportunitat d'internacionalització i de revisió metodològica». *Temps d'Educació*, 45, p. 97–114.
- Figueras, S.; Flores, C.; Davies, M. (2011) «Educació Física en anglès: perceptions dels estudiants entorn d'una experiència metodològica en el marc universitari». *Aloma: Revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport*, 29, p. 61–80.
- Fortanet-Gómez, I. (2013) *CLIL in higher education: Towards a multilingual language policy*. Bristol, Multilingual Matters.
- Harrop, H. (2012) «Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities». *Encuentro*, 21, p. 57–70.
- Lasagabaster, D.; Sierra, J.M. (2009) «Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes». *International CLIL Research Journal*, 1, p. 4–17.
- Llinares, A.; Morton, T. [eds.] (2016) *Applied Linguistics Perspectives on CLIL*. Amsterdam, John Benjamins.
- Lorenzo, F. (2007) «An analytical framework of language integration in L2 content-based courses: the European dimension». *Language and Education*, 21 (6), p. 502–513.
- Lorenzo, F.; Casal, S.; Moore, P. (2010) «The effects of content and language integrated learning in European education: key findings from the Andalusian sections evaluation report». *Applied Linguistics*, 31, p. 418–442.
- Maiz-Arévalo, C.; Domínguez-Romero, E. (2013) «Student's response to CLIL in tertiary education: the case of business administration and economics at Complutense University». *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 8, p. 1–12.
- Nilsson, B. (2003) «Internationalisation at Home From a Swedish Perspective: The Case of Malmö». *Journal of Studies in International Education*, 7 (1), p. 27–40.
- Pérez-Vidal, C. (2011) «Language acquisition in three different contexts of learning: formal instruction, stay abroad, and semi-immersion (CLIL)», a Ruiz de Zarobe, Y.; Sierra, J.M.; Gallardo del Puerto, F. [eds.] *Content and foreign language integrated learning. Contributions to multilingualism in European context*. Bern, Peter Lang, p. 103–127.
- Pérez-Vidal, C. [ed.] (2014) *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*. Amsterdam, John Benjamins.
- Ramos García, A.M. (2013) «Higher Education Bilingual Programmes in Spain». *Porta Linguarum*, 19, p. 101–111.
- Ruiz de Zarobe, Y.; Jiménez Catalán, R.M. (2009) *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Bristol, Multilingual Matters.
- Serra, C. (2007) «Assessing CLIL at primary school: A longitudinal study». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), p. 582–602.
- Smith, K. (2004) «Studying in an additional language – What is gained, what is lost, and what is assessed?», a Wilkinson, R. [ed.] *Integrating content and language: Meeting the challenge of a multilingual higher education*. Maastricht, Universitaire Pers Maastricht.

- Unterberger, B. (2012) «English-medium programmes at Austrian business faculties. A status quo survey on national trends and a case study on programme design and delivery». *AILA Review*, 25 (1), p. 80–100.
- Wilkinson, R. [ed.] (2004) *Integrating Content and Language. Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*. Proceedings of the ICL Conference, October 23-25 2003. Maastricht, Universitaire Pers Maastricht.
- Yang, W. (2015) «Content and Language Integrated Learning Next in Asia: Evidence of Learners' Achievement in CLIL Education from a Taiwan Tertiary Degree Programme». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18 (4), p. 361–382.

Apèndix

Descripció dels codis de les assignatures, classificats segons fossin impartides en una llengua específica en cada itinerari o en tots dos grups en català.

| Assignatures | | Nom complet | |
|---------------------------|------|--|--|
| Llengua | Codi | Nom en català | Nom en anglès |
| Específica de l'itinerari | 2011 | Teories i pràctiques contemporànies en educació | Contemporary Theories and Practices in Education |
| | 2036 | Educació musical i visual | Musical and Visual Education |
| | 2046 | Ensenyament i aprenentatge del coneixement del medi natural, social i cultural | Teaching and Learning about Natural, Social and Cultural Environment |
| | 2051 | Educació física i la seva didàctica I | Physical Education and its Teaching I |
| | 2052 | Educació física en l'educació primària | Physical Education in Primary Education |
| | 2055 | Matemàtiques per a mestres | Mathematics for Teachers |
| | 2059 | Gestió i innovació a l'aula de matemàtiques | Management and Innovation in the Mathematics Classroom |
| | 2061 | Aprenentatge de les matemàtiques i currículum | Learning Mathematics and the Curriculum |
| | 2068 | Didàctica i desenvolupament curricular | Teaching Methods and Curriculum Development |
| | 2069 | Context social i gestió escolar | Social Context and School Management |
| | 2084 | Aprenentatge i desenvolupament II | Learning and Development II |
| | 2085 | Aprenentatge i desenvolupament I | Learning and Development I |
| | 2089 | Didàctica de les ciències experimentals | Teaching Experimental Sciences |
| Català | 2075 | Llengües i aprenentatge | Language and Learning |
| | 2076 | Llenguatges i currículums | Language and Curricula |

El ICLES y el rendimiento académico de los aprendices en la educación terciaria: El caso del Grado de Educación Primaria de la UAB

Resumen: En este artículo los autores comparan el rendimiento académico de dos grupos de alumnos del Grado de Educación Primaria (GEP) de la UAB, en dos ediciones (2012-13 y 2013-14). Por un lado, el GEP-DUI, con docencia mayoritariamente en inglés y, por otra parte, el GEP-cat, con docencia casi exclusiva en catalán. Así, el objetivo es detectar si existen diferencias en los resultados de las evaluaciones de las asignaturas dependiendo si éstas son cursadas en catalán o en inglés. Los resultados permiten demostrar que no hay diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento del GEP-DUI y del GEP-cat en las asignaturas en catalán y en inglés.

Palabras clave: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE), Docencia Universitaria en Inglés (DUI), Integración de Contenidos y Lengua en la Educación Superior (ICLES), éxito académico, educación terciaria

La méthode EMILE et le rendement académique des apprenants dans l'enseignement de troisième cycle : le cas du Grade d'Enseignement primaire de l'UAB

Résumé: Dans cet article, les auteurs comparent le rendement académique de deux groupes d'élèves du Grade d'Enseignement primaire (GEP) de l'UAB, au cours de deux années universitaires (2012-2013 et 2013-2014) : d'un côté, le GEP-DUA, dont la plupart des cours sont dispensés en anglais, et de l'autre, le GEP-cat, où tous les cours sont presque exclusivement en catalan. Cette approche vise ainsi à déterminer s'il existe des différences dans les résultats des évaluations des matières, selon la langue dans laquelle les cours sont dispensés (catalan ou anglais). Les résultats montrent qu'il n'existe pas de différences significatives sur le plan statistique entre le rendement académique du GEP-DUA et celui du GEP-cat dans les matières dispensées en catalan et en anglais.

Mots clés: Enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère, EMILE, AICLE, ICLES, cours universitaires en anglais, DUA, réussite académique, enseignement troisième cycle

ICLHE and the Academic Performance of Learners in Tertiary Education: The Case of the Bachelor's Degree in Primary Education at the UAB

Abstract: In this paper, the authors compare the academic performance of two groups of students in two different years (2012-2013 and 2013-2014) of the Bachelor's Degree in Primary Education at the UAB. One version is the GEP-DUA, in which the language of instruction is largely English, while the other is GEP-cat, in which the language of instruction is almost exclusively Catalan. The aim is to identify whether there are any differences in the students' subject assessment results as a function of their pursuing the degree in Catalan or in English. The results point to no statistically significant differences in academic performance between GEP-DUA and GEP-cat in subjects taken in Catalan and in English.

Keywords: Content and Language Integrated Learning (CLIL), University Teaching in English (UTE), Integrating Content and Language in Higher Education (ICLHE), academic success, tertiary education