

# El repte de l'AICLE a l'educació universitària: una oportunitat d'internacionalització i de revisió metodològica

Sara Figueras\*  
Carme Flores\*\*

## Resum

Aquest article pretén contribuir al desenvolupament de l'aplicació de l'AICLE a les matèries no lingüístiques en el marc de l'ensenyament universitari, a través de la reflexió sobre l'estat de la qüestió de la modalitat AICLE a les universitats i l'anàlisi dels fonaments que, al nostre entendre, han de vertebrar qualsevol proposta metodològica AICLE a la universitat: a) les experiències i recerques desenvolupades a les etapes d'educació primària i educació secundària en relació aquest format; b) els projectes de millora de qualitat docent desenvolupats en aquesta temàtica; c) les investigacions dutes a terme a les pròpies universitats sobre la implementació de la modalitat AICLE en el seus plans d'estudis. Finalment es concreta una proposta d'estratègies metodològiques que cal tenir en compte i que poden afavorir la correcta implementació del format AICLE a la universitat.

## Paraules clau

AICLE, CLIL, ensenyament universitari, innovació educativa, propostes metodològiques

Recepció de l'original: 12 de octubre de 2013

Acceptació de l'article: 29 de novembre de 2013

## AICLE a l'educació superior

### Introducció

L'educació superior universitària no ha estat al marge de l'Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengües (AICLE) que l'ensenyament primari i secundari han anat protagonitzant a través de polítiques lingüístiques i recerques (Lasagabaster i Ruiz de Zarobe, 2010; Ruiz de Zarobe i Jiménez Catalán, 2009; Dalton-Puffer i Smit, 2007; Deller i Price, 2007). La diversitat de pràctiques educatives que fan servir una llengua addicional/estrangera per impartir continguts no lingüístics ha fet que el concepte AICLE aixoplugui el repte, i alhora riquesa, d'una certa heterogeneïtat (European Commission, 2005; Eurydice Report, 2006). Aquesta realitat, que ja té una trajectòria de més de quinze anys, ha estat reforçada en l'Espai Europeu d'Educació Superior. El desplegament dels nous graus i postgraus universitaris ha suposat l'oportunitat d'apostar per la innovació

---

(\*) Doctora en Pedagogia, combina la docència a l'Àrea d'Educació Física del Departament d'Educació de la FPCEE-Blanquerna (Universitat Ramon Llull) amb la recerca en el camp de l'Educació Física i la seva innovació didàctica. Adreça electrònica: sarafc@blanquerna.url.edu

(\*\*) Professora de l'Àrea de Llengües Estrangeres del Departament d'Educació de la FPCEE-Blanquerna (Universitat Ramon Llull) on desenvolupa tasques docents i d'investigació vinculades a la didàctica de la llengua estrangera. Adreça electrònica: carmefm@blanquerna.url.edu

educativa i els canvis, especialment els relacionats amb les llengües i la seva promoció i normalització.

Les universitats han començat a dissenyar els seus estudis seguint diferents models AICLE (Coyle, Hood i Marsh, 2010), prenent consciència de la importància i el prestigi de la internacionalització i el valor afegit d'assolir una competència multilingüe. Segons Dafouz i Llinares (2008), al 2008 hi havia 30 institucions a Espanya que oferien estudis bilingües, especialment en el camp de l'economia, administració, turisme, dret i enginyeries. Aquest nombre d'institucions s'ha anat ampliant progressivament. A tall d'exemple, el curs 2012-13 s'ofereixen per primera vegada a Catalunya els graus bilingües en Educació (UAB) i en Relacions Internacionals (URL).

Alguns especialistes veuen la necessitat de diferenciar l'AICLE del fet de fer servir una llengua addicional/estrangera en un context universitari, ja que hom pot suposar que els estudiants ja dominen la llengua:

Maybe another terminology is needed for university-level CLIL (...); (...) but at university level the FL is 'known' so to speak, so students are working on content, learning their field (major) while practicing/keeping up their LS – is this really CLIL. (Ting *et al.*, 2007)

Aquest plantejament ha fet que s'hagin proposat termes alternatius, amb els seus corresponents acrònims, per a referir-se a la impartició d'assignatures en una llengua addicional/estrangera específicament en contextos universitaris (ICLHE<sup>1</sup>, ICL<sup>2</sup>, English-Medium Higher Education). Fins i tot, s'ha qüestionant la responsabilitat que la universitat ha de tenir per cobrir competències instrumentals, com ara la competència en una llengua addicional/estrangera o la competència en TIC (Coyle *et al.*, 2010). Malauradament, la competència lingüística dels estudiants universitaris no és encara una realitat a un nombre important de països europeus.

La recerca sobre la integració de contingut i llengües duta a terme fins ara s'ha centrat bàsicament en les primeres etapes educatives (educació primària i secundària), proporcionant evidència pel que fa als avantatges de treballar contingut curricular en una llengua addicional/estrangera, tant pel que fa a l'assoliment dels continguts com pel que fa a la millora de la llengua (Martínez i Gutiérrez, 2009; Lasagabaster, 2008; Dalton-Puffer i Smit, 2007; Admiraal, Westhoff i Bot, 2006; Snow i Brinton, 1997; Geneese, 1987). Dale i Tanner (2012) destaquen raons en relació a la motivació, al desenvolupament cognitiu, a la millora de les habilitats comunicatives orals i escrites, a la consciència intercultural i a la diversitat de maneres d'aprendre i d'ensenyar, entre d'altres. Tot i que aquests avantatges poden resultar importants per promocionar la continuïtat de l'AICLE en entorns universitaris, alguns autors s'han afanyat a proporcionar altres raons més de caire professional, acadèmic i d'internacionalització. Així, Hellekjær (2010) destaca la necessitat d'oferir cursos per a estudiants internacionals, les propostes de cooperació entre universitats, la contractació de professorat especialista estranger i, fins i tot, la percepció, per part d'alguns departaments, de les assignatures que s'imparteixen com a assignatures internacionals amb necessitat de ser impartides, consegüentment, en una llengua internacional. Boughey (2011) afegeix altres raons,

(1) ICLHE: Integrating Content and Language in Higher Education (Wilkinson i Zegers, 2008)

(2) ICL: Integrating Content and Language (Gustafsson *et al.*, 2011)

com ara l'increment en participació i la major accessibilitat al món acadèmic i al coneixement de la disciplina, que repercuteix, en definitiva, en la qualitat de la formació inicial del futur professional i/o recercador.

És convenient però recuperar, com a raó prioritària, especialment en el context català i espanyol, la recomanació que la Comissió Europea fa per a la promoció de la competència plurilingüe. Com s'ha dit anteriorment, hi ha una necessitat de millorar el nivell de llengües entre els estudiants universitaris i futurs professionals. L'AICLE ha de suposar una altra oportunitat per millorar la competència en, com a mínim, una llengua addicional/estrangera. La falta de domini lingüístic dels estudiants es pren com a justificació de les propostes AICLE però, alhora, es percep com a una de les primeres dificultats que han d'afrontar les universitats catalanes i espanyoles que decideixen incorporar matèries AICLE en els seus plans docents. Els nous graus demanen assolir un nivell B1 segons el Marc Comú de Referència per a les Llengües (Generalitat de Catalunya, 2002; European Commission, 2001). El dubte que sorgeix és si, amb aquest nivell, l'estudiant pot ser capaç de seguir una assignatura impartida en una llengua addicional/estrangera. El nivell de competència lingüística dels estudiants universitaris se situa entre un A2-B1 (Gómez, Solaz, i Sanjosé, en premsa). Comprendre continguts impartits en una llengua addicional/estrangera demana una competència lingüística mínima, habilitats cognitives i metacognitives que permetin el control intern del propi aprenentatge i disposar dels mitjans per tal de superar els obstacles que es vagin presentant (Kolic-Vehovec i Bajanski, 2007).

Un altre dels reptes que les universitats han d'afrontar és la manca de domini de la llengua addicional/estrangera per part del professorat universitari, no pel que fa a la seva capacitat de fer servir la llengua per a activitats més vinculades a la recerca (comunicacions a congressos, estades internacionals, articles científics, etc.), sinó pel que suposa impartir una assignatura en una llengua que no és la pròpia (Dafouz i Nuñez, 2009). Fer servir una llengua addicional/estrangera implica, entre d'altres aspectes, dominar el llenguatge per a explicar de diferents maneres, per a gestionar els debats, per a l'aprofundiment del contingut, per a les reflexions i per a la comprensió de continguts. Professorat amb bon nivell d'anglès pot presentar sovint dificultats en un domini més acadèmic-docent de la llengua (Hellekjær, 2007; Klaassen, 2001; Vinke, 1995). En la mateixa línia, Räsänen i Fortanet-Gómez (2008) remarquen la necessitat d'identificar i dissenyar tasques comunicatives adequades amb el llenguatge acadèmic que es mereixen. Klaassen (2001), però, prioritza la pràctica docent efectiva (estructuració, ritme, ús de bon suport visual, comentaris meta-discursius, etc.), al domini lingüístic del discurs. Malgrat les dificultats, l'AICLE és, per al professor universitari, una oportunitat de desenvolupament i actualització professionals, de revisar la pròpia pràctica docent, incorporant o potenciant, encara més, models interactius d'ensenyament, fonamentals per a la pedagogia AICLE. La mobilitat docent i la col·laboració internacionals demanen professionals polivalents preparats per a la internacionalització.

### **Models d'aplicació AICLE a la universitat**

Coyle *et al.* (2010) i Räsänen (2008) descriuen la diversitat de models d'aplicació AICLE que s'han anat desenvolupant a les universitats. Els primers autors identifiquen tres models AICLE: Educació Plurilingüe (*plurilingual education*), AICLE Adjunt (*adjunct CLIL*) i

Matèries de Contingut amb Pràctica Lingüística Incorporada (*language-embedded content courses*). L'Educació Plurilingüe no contempla cap focalització lingüística, ja que se suposa que els estudiants tenen un nivell més que adequat per tal de seguir les matèries. Els dos últims models presentats sí que contemplen el treball lingüístic, però de maneres diferents. L'AICLE Adjunt contempla cursos paral·lels per reforçar el coneixement i habilitats d'ús més acadèmic de la llengua. D'altra banda, les Matèries de Contingut amb Pràctica Lingüística Incorporada són les que des del disseny del mateix pla docent ja contemplen objectius lingüístics. Hi ha per tant una doble focalització i l'ensenyament és sovint compartit.

Räsänen (2008) proposa uns nivells de concreció classificats en dues categories: Models PRE-AICLE (*PRE-CLIL Models*) i Models AICLE (*CLIL Models*). El segon grup inclou: per una banda, el model l'AICLE Adjunt, que té les característiques de l'últim model descrit per Coyle *et al.* (2010), (Matèries de Contingut amb Pràctica Lingüística Incorporada) i no les del seu model amb idèntica terminologia; per l'altra, el model AICLE, referint-se a un model completament dual pel que fa a la integració de la llengua i contingut, on les matèries són impartides per un especialista en el contingut o per dos professors (*team teaching*). En aquest últim cas, es plantegen objectius específics clars, tant pel que fa al contingut com pel que fa a la llengua.

## **AICLE, el repte metodològic a l'ensenyament universitari**

La pròpia conceptualització d'AICLE, basada en l'ensenyament d'una matèria curricular no lingüística a través d'una llengua addicional/estrangera amb el doble objectiu de garantir l'aprenentatge dels continguts curriculars i les competències lingüístiques (Figueras, Flores i González Davies, 2011; Coral, 2010; Marsh, 2000), convida a la reflexió metodològica. El caràcter implícitament interdisciplinari del concepte AICLE obliga els professionals de l'àmbit docent que vulguin adaptar les seves matèries a aquest format a un reajustament metodològic de les seves matèries (Ramos i Ruiz Omeñaca, 2011; Coyle *et al.*, 2010; Halbach, 2010):

A new age has dawned in additional language teaching methodology which directly reflects wider changes in the world. In the corresponding sea-change in educational philosophy, CLIL presents an opportunity and a threat to accepted language teaching practice. As with immersion, formal language instruction remains integral to most CLIL models. But for this to be synchronous to subject teaching through an additional language, curricular and methodological adjustment is often required. (Coyle, Hood i Marsh, 2010, p. 12)

El context universitari no queda exempt d'aquesta responsabilitat metodològica, i més si tenim en compte que la renovació metodològica de les matèries AICLE no és una realitat consolidada en aquest moment a l'educació superior. Aquesta manca de consolidació és deguda entre altres raons, a la lectura simple i parcial que sovint s'ha fet des de l'àmbit universitari del que significa l'aprenentatge integrat de continguts i llengües. Aquesta mala interpretació ha comportat que les propostes educatives implementades s'hagin limitat al canvi de la llengua vehicular en la que s'imparteix la matèria universitària, sense tenir en compte l'autèntic objectiu de l'AICLE. D'aquesta manera, s'entén que el professorat universitari que imparteix matèries AICLE s'hagi mostrat més preocupat i motivat per millorar la seva formació específica en competència lingüística, que no pas en la formació metodològica (Aguilar i Rodríguez, 2012). Ortogonar aquesta inquietud entre el professorat escollit per liderar els crèdits AICLE a la universitat, fent-

los conscients de la necessitat d'una formació metodològica específica, que s'hauria de desenvolupar de forma paral·lela a una formació lingüística, és la clau per assolir el repte d'una bona pràctica AICLE en l'àmbit universitari.

### **Fonaments per a una proposta metodològica a l'àmbit universitari**

La literatura científica sobre l'AICLE a l'educació superior universitària es troba encara en un estat embrionari (Navés i Victori, 2010; Dafouz i Guerrini, 2009), tot i que l'augment de publicacions, especialment a *International CLIL Research Journal* i congressos científics sobre AICLE/CLIL organitzats els últims anys —*Integrating Content and Language in Higher Education* (ICLHE) (Holanda, 2006); *CLIL Conference* (Estònia, 2008), *CLIL Conference* (Alemanya, 2010), *CLIL Conference* (Holanda, 2012), *TriCLIL 2009 i 2012* (Catalunya, Espanya)— evidencia l'interès creixent que ha despertat la integració de continguts i llengua entre la comunicat científica i les administracions educatives. Les publicacions a partir dels congressos a Holanda (Wilkinson i Zegers, 2008; Wilkinson, 2004) se centren particularment en l'educació superior universitària.

Estudis més específics sobre la reflexió metodològica que comporta l'aprenentatge integrat de continguts i llengua són encara més escassos. L'interès per l'AICLE s'ha traduït en un conjunt d'iniciatives que es poden dividir en tres àmbits diferenciats: les bones pràctiques a l'educació primària i secundària, el desenvolupament de projectes de millora de la qualitat docent (MQD) i les recerques orientades a interpretar els resultats de la implementació de propostes AICLE al marc universitari. A continuació, abordem cada un d'aquests àmbits amb més profunditat atès que representen, al nostre entendre, el fonament de qualsevol proposta de metodologia AICLE a la universitat:

#### *Bones pràctiques a l'educació primària i secundària*

Nombroses recerques i experiències reeixides de bones pràctiques en els contextos d'Educació Primària i Secundària s'han desenvolupat des dels anys 80 i fins avui, a Europa, el Canadà i els Estats Units (veure, Coral, 2010, 2012; Méndez García i Pavón Vázquez, 2012; Tedick i Cammarata, 2012; Dalton-Puffer, 2011; Moate, 2011; Sierra i Lasagabaster, 2008; Bentley, 2007; Rottmann, 2007; Serra, 2007), a través de les quals, la modalitat AICLE ha anat evolucionat cap a un enfocament pedagògic ric i complex que garanteix el desenvolupament de la *multicompetència* de l'estudiant (Cook, 1991), a saber, el desenvolupament de les estratègies lingüística-cognitives, metacognitives i emocionals.

Contrastant les diferents experiències i investigacions que s'han dut a terme, podem extreure indicadors comuns que han orientat les reflexions i propostes d'aplicació del format AICLE a les etapes educatives de primària i secundària:

- La necessitat de canviar la metodologia de classe, per tal de garantir no només l'adquisició dels continguts de la matèria, sinó també els vinculats a la competència lingüística.
- La importància que el contingut de la matèria continuï liderant el projecte de qualsevol proposta en AICLE, evitant que els continguts esdevinguin un mer instrument per adquirir competències lingüístiques.

- La reivindicació del treball interdisciplinari i col·laboratiu entre el mestre/professor dels continguts de la matèria i el mestre/professor de llengua.
- L'èxit de l'aplicació del format AICLE en matèries que permeten un treball procedimental que afavoreix la participació activa, la creació de significat i la interacció entre l'alumnat.
- La necessitat de la formació en competències lingüístiques dels mestres i professors de secundària.
- La necessitat de formació pedagògica en relació a l'AICLE i la seva aplicació metodològica en matèries no lingüístiques.
- La possibilitat d'endegar projectes d'innovació educativa en els centres escolars que donin resposta a les inquietuds i reptes que planteja i neguiteja la societat actual.

Aquestes dimensions, que apareixen com a trets comuns a moltes de les experiències o recerques en AICLE a l'Educació Primària i/o Secundària, cal tenir-les en compte en qualsevol proposta metodològica d'aplicació de la modalitat AICLE a la universitat.

#### *Projectes de Millora de la Qualitat Docent*

El desenvolupament de projectes de Millora de la Qualitat Docent (MQD) promoguts des de diferents universitats de l'Estat espanyol també ha suposat un impuls important en la creació de propostes d'aplicació del format AICLE. A tall d'exemple, destacaríem dos projectes MQD implementats des de la FPCEE Blanquerna (Universitat Ramon Llull).

El primer projecte, finançat per la FPCEE Blanquerna (número de referència: FPCEEB-MQD/2008-003), es presenta com un projecte pilot d'aplicació del format AICLE a la universitat a través d'una primera experiència desenvolupada a dues assignatures dels estudis de Magisteri, a través d'una proposta metodològica innovadora. En el projecte es dissenyen unes estratègies metodològiques que s'implanten i avaluen al llarg del semestre. En el procés d'avaluació i revisió de l'experiència per part dels estudiants i professorat implicat, es valoren els punts forts i febles de la proposta, es redissenyen algunes de les estratègies utilitzades al llarg de les classes per tal d'optimitzar l'aprenentatge de la llengua i es valora el tipus d'aprenentatge que s'ha produït.

El segon projecte MQD (número de referència: 2010MQD00139), finançat per l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR), neix com a continuació i aprofundiment del primer projecte pilot. En el seu disseny es planteja implantar i avaluar un programa de formació AICLE per al professorat universitari, fer un seguiment de bones pràctiques d'AICLE desenvolupades a la FPCEE Blanquerna, i finalment, realitzar un seguiment de l'evolució de l'aprenentatge dels estudiants en relació a les competències lingüístiques en llengua anglesa, així com les competències pròpies dels continguts de la matèria.

Els resultats i conclusions que es desprenen dels dos projectes de Millora de la Qualitat Docent són un element clau per redefinir les estratègies metodològiques en l'aplicació de l'AICLE en el marc universitari. Tot i que el segon projecte MQD-AGAUR

continua en fase d'implementació, podem començar a interpretar indicadors importants:

- Els continguts formals de les matèries no es veuen afectats per la implementació del format AICLE.
- La competència en llengua anglesa millora quant a l'adquisició de vocabulari i a les destreses comunicatives, especialment en la comprensió oral.
- La implementació d'estratègies metodològiques a les classes esdevé fonamental per aplicar de forma autèntica la modalitat AICLE.
- Les innovacions metodològiques afavoreixen un aprenentatge de tipus cooperatiu entre els alumnes que els facilita l'adquisició dels continguts de la matèria en llengua anglesa.
- L'estudiant evoluciona d'una primera fase de neguit a l'inici de l'experiència, a una fase de motivació que genera més rendiment i, en conseqüència, una millor adquisició dels continguts de la matèria.
- La diferència de nivells en quant a la competència lingüística anglesa entre l'alumnat no suposa un impediment per dur a terme la proposta.
- La formació paral·lela de les competències lingüístiques en llengua anglesa (B2) dels alumnes es considera fonamental per l'èxit de l'experiència. Els alumnes, a través de la formació, manifesten que no només adquireixen més competència lingüística, sinó que també motivació per tal de cursar les assignatures posteriors en format AICLE.
- La formació anterior del professorat universitari en AILCE i metodologia AICLE, i l'assessorament continuat, es considera imprescindible pel professorat que ha d'impartir les assignatures en aquest format.

#### *Recerques «d'evidència afectiva»<sup>3</sup> sobre l'AICLE en l'àmbit universitari*

Els nous graus universitaris comencen a incloure l'aprenentatge de l'anglès en els seus plans d'estudis, a partir de matèries pròpiament lingüístiques, però també mitjançant matèries no lingüístiques. D'aquesta posada en marxa, sorgeixen els recents estudis sobre les percepcions dels professors i/o estudiants en relació a experiències AICLE desenvolupades, recerca d'evidència afectiva, entre les que destaquem els treballs realitzats per Figueras, Flores i González Davies (2011), Aguilar i Rodríguez (2012), i finalment, Toledo, Rubio i Herмосín (2012).

La recerca desenvolupada per Figueras, Flores i González Davies (2011) ofería una anàlisi de les percepcions dels alumnes sobre una experiència AICLE pilot desenvolupada en el marc dels estudis de Magisteri de la FPCEE Blanquerna (Universitat Ramon Llull). La investigació tenia per objectius: a) entendre les percepcions dels alumnes entorn una proposta metodològica adaptada pel treball de la matèria d'Educació Física

(3) Coyle *et al.* (2010) es refereixen amb aquest terme a les evidències vinculades a les motivacions, graus d'ansietat, percepcions mostrades i/o compartides, per part del professorat i alumnat, en relació a una experiència AICLE viscuda.

en format AICLE; b) comprendre les creences dels participants en relació a l'aprenentatge dels continguts propis de la matèria i de competències lingüístiques en anglès; c) interpretar les percepcions dels estudiants en relació al tipus d'aprenentatge que es genera quan s'imparteix l'Educació Física en format AICLE. La recerca responia a un estudi de cas múltiple. Els participants en la investigació eren els 76 alumnes de primer curs que cursaven la matèria. Es van utilitzar dues estratègies de recollida de dades: els grups de discussió i el diari de classe/recerca. Les dades qualitatives es van sotmetre a l'anàlisi qualitativa a través del mètode de la *Grounded Theory* amb el suport del software ATLAS.ti v.5.

La investigació realitzada per Aguilar i Rodríguez (2012), a la Universitat Politècnica de Catalunya, analitzava les percepcions dels estudiants i professorat en relació amb una experiència AICLE a la seva universitat. La investigació plantejava els següents objectius: a) recollir informació sobre les percepcions del professorat en relació la docència desenvolupada en un semestre (15 setmanes) en llengua anglesa. i b) recollir informació sobre la percepció dels alumnes en relació a la impartició d'una matèria en llengua anglesa al llarg d'un semestre (15 setmanes). Els participants en la recerca eren 193 estudiants de primer curs d'Enginyeria i els 17 professors implicats en la docència de les matèries. Els instruments utilitzats per fer la recollida de dades van ser entrevistes i qüestionaris.

Per últim, la recerca de Toledo, Rubio i Hermosín (2012) es plantejava conèixer el procés d'aprenentatge, les percepcions i creences en relació al desenvolupament de la competència lingüística dels estudiants participants en una experiència AICLE a la Universitat de Huelva. D'aquesta manera la recerca plantejava els següents objectius: a) analitzar i diagnosticar les carències, dificultats i necessitats de l'alumnat; b) conèixer el nivell autopercebut de la llengua (anglès); c) conèixer el grau de satisfacció de l'alumnat entorn de l'experiència; d) comprovar el rendiment acadèmic de la matèria; e) conèixer les percepcions dels alumnes quant al desenvolupament de les destreses (comprensió, vocabulari, producció); f) indagar en les opinions dels estudiants sobre la dificultat de les tasques, el temps de dedicació i esforç. El nombre total de participants en la investigació van ser 39 de la Facultat d'Educació i els instruments de recollida de dades eren qüestionaris, autoinformes i entrevistes.

Les tres investigacions presentades anteriorment indaguen en les percepcions de professors i/o alumnes en el marc dels estudis universitaris i coincideixen en algunes conclusions que cal tenir en compte. Així, Figueras, Flores i González Davies (2011) afirmen que els alumnes perceben l'experiència com a positiva i que l'aprenentatge de continguts de la matèria no s'ha vist afectat pel format AICLE. Paral·lelament, corroboren haver desenvolupat la seva competència lingüística en relació l'adquisició de nou vocabulari i de destreses comunicatives, més concretament la comprensió oral. Els alumnes perceben també que han après d'una forma diferent atès que les estratègies metodològiques implementades els ha portat a realitzar un tipus d'aprenentatge cooperatiu. Finalment, es verbalitza la necessitat d'oferir cursos des de la facultat per millorar la competència lingüística en llengua anglesa.

Per altra banda, Aguilar i Rodríguez (2012), que en la seva recerca s'interessen per la percepció que tenen professors i alumnes de l'experiència AICLE en l'àmbit universitari,

interpreten que el professorat no percep que els continguts de la matèria s'hagin vist afectats amb la modalitat AICLE, mostren el seu interès per millorar la competència lingüística però no en rebre assessorament metodològic AICLE. Pel que fa als alumnes, coincideixen en afirmar que l'experiència ha estat positiva i afirmen haver millorat les seves competències lingüístiques en la seva dimensió oral i han adquirit nou vocabulari. Finalment perceben que els professors tenen un nivell insuficient d'anglès.

En una mateixa línia, la recerca de Toledo, Rubio i Hermosin (2012), després d'analitzar les percepcions dels alumnes, afirmen que després d'una incertesa inicial, els alumnes expressen que l'experiència és positiva a l'adonar-se que han millorat la competència lingüística i els continguts acadèmics no s'han vist afectats. Un altre element interessant, i que després també es recull en les altres recerques, és que el nivell de motivació per la matèria no decreix, tot i que el format AICLE els exigeix un esforç suplementari.

Tenint en compte l'aportació d'aquestes tres recerques, podem extreure unes conclusions conjuntes que poden ajudar a reflexionar sobre la pràctica AICLE a les universitats:

- S'observa un augment progressiu en la motivació dels alumnes en la impartició d'assignatures en format AICLE.
- Els continguts de la matèria no es veuen afectats.
- Es determina que es millora la competència lingüística oral i s'augmenta vocabulari.
- S'observa, en alguns casos, la necessitat de formació específica en metodologia AICLE.
- Es remarca la necessitat de formació específica en competències lingüístiques en anglès per part del professorat i de l'alumnat.
- Es valora el component motivacional que suposa una matèria en format AICLE, com aquesta motivació creix al llarg de la impartició de la matèria i, finalment, com reverteix en l'adquisició dels seus continguts donat el plus d'atenció que suposa fer la matèria en una llengua addicional.

### **Proposta d'indicadors i/o estratègies metodològiques per a la implementació de la modalitat AICLE a l'àmbit universitari**

Anteriorment hem analitzat com l'aplicació fidel del format AICLE a l'àmbit universitari exigeix un gir metodològic i/o, fins i tot, la creació de didàctiques específiques concretes per aquest format en cada una de les àrees de coneixement. Aquest canvi no es limita a redefinir la proposta quant a les estratègies i/o recursos implementats en la docència de les matèries, sinó que interpel·la de forma més global la gestió de la matèria en si, així com el propi perfil docent del professor/a que l'ha d'impartir. A continuació presentem algunes propostes que s'estan desenvolupant i treballant per tal d'optimitzar l'aplicació del format AICLE en l'àmbit universitari.

*La gestió compartida*

Metodològicament, la integració de contingut i llengua a la universitat demana un apropament cooperatiu, ja que és difícil que el coneixement de la llengua i el coneixement de la disciplina recaigui en un mateix especialista. L'ensenyament compartit permet optimitzar les activitats i entorns d'aprenentatge. Baynham (2010) descriu el potencial i els reptes que la cooperació entre disciplines pot comportar. Aquesta cooperació possibilita, entre altres coses, el tractament de la dimensió lingüística i discursiva de l'ensenyament i aprenentatge del contingut. S'evita per tant el perill de caure en una visió jeràrquica d'epistemologies, una visió que podria considerar la llengua addicional/estrangera com a una disciplina de segona a l'entorn universitari.

La fórmula de l'ensenyament compartit entre el professor/a responsable directament dels continguts de la matèria i un professor/a responsable de l'assessorament en l'àmbit competencial lingüístic s'interpreta com a una manera interessant de gestionar les matèries AICLE en l'àmbit universitari (Méndez García i Pavón Vázquez, 2012; Figueras, Flores i González Davies, 2011).

El format d'ensenyament compartit pot presentar dues variants en la seva implementació. Per una banda, una modalitat d'Ensenyament Compartit Conjunt, en el qual els dos professor/es comparteixen la docència amb el grup d'estudiants al mateix temps i es distribueixen les tasques docents en funció del disseny coordinat de la sessió i/o les necessitats que vagin sorgint en la impartició de la classe; per l'altra, la modalitat d'Ensenyament Compartit Assessorat, en el que el professor/a responsable dels continguts docents rep l'assessorament del professor/a expert en l'àmbit competencial lingüístic per reforçar, aclarir o aportar estratègies per afavorir l'ensenyament-aprenentatge dels continguts lingüístics.

Si bé la primera modalitat resulta molt interessant per la potencialitat que implica tenir en el dia a dia docent dos professors/es, un especialista en els continguts més l'altre especialista en llengua treballant de forma coordinada, resulta ser també la modalitat més costosa per a la institució educativa que l'aplica. La segona modalitat, més orientada cap l'assessorament del professor/a de llengua als professors/es de continguts, intenta pal·liar aquest problema mantenint el format de l'ensenyament compartit i tots els seus beneficis pedagògics.

*Ús del glossari terminològic de matèria*

Es tracta de facilitar un glossari amb la terminologia específica de la matèria a impartir, així com aquelles expressions pròpies i comuns de llenguatge d'aula que s'usen de forma més freqüent en l'assignatura implicada. Els glossaris incorporen les definicions i explicacions en llengua addicional/estrangera dels termes i expressions més utilitzats.

Aquests glossaris es poden lliurar a principi de curs i representen un suport per a l'estudiant matriculat, i també el ventall terminològic bàsic en relació a la matèria, que esperem que els nostres estudiants adquireixin en acabar els curss.

És fonamental que esdevinguin una eina «viva», d'ús continuat, a través de les referències que pugui donar el professor/a en diferents moments de les classes, per tal que els estudiants copsin la necessitat de la seva consulta diària i estudi. En aquest sentit, cal

buscar estratègies que motivin la manipulació i adquisició continuada d'aquests glossaris per part dels estudiants, com ara:

- Demanar als alumnes petits textos o fragments escrits, en què hagin de combinar un nombre determinat de paraules o expressions que apareixen en el glossari; aquestes activitats resultarien especialment interessants les primeres setmanes d'impartició de la matèria.
- Especificar per a cada sessió els termes i expressions que s'utilitzaran i potenciar, a través de dinàmiques, l'ús oral i escrit d'aquests termes.
- Demanar als estudiants de forma espontània una descripció o definició d'un terme de matèria important inclòs en el glossari que aparegui en un moment concret.
- Analitzar al final de cada classe els termes o expressions inclosos en el glossari que han aparegut al llarg de la sessió, tant oralment com per escrit.

#### *Creació del llistat de termes desconeguts*

Consisteix en un recurs que pretén fomentar l'adquisició de nou vocabulari i expressions no previstes i, per tant, no incloses en el glossari de termes de la matèria.

La forma d'implementació a les classes podria ser a través d'una pissarra blanca o una plataforma virtual, on de forma espontània i no obligada, els alumnes poguessin anar introduint aquelles paraules o expressions que al llarg de la classe han volgut expressar però no han pogut per desconeixement lingüístic. La pissarra o plataforma virtual recolliria tots els aspectes de vocabulari escrits pels estudiants i pel mateix professor/a responsable de contingut de la matèria en llengua materna, en cada una de les sessions. A la següent classe, s'abordaria el llistat del dia anterior, aclarint el seu significat a través de la contextualització dels termes mitjançant la lectura d'unes frases o petits fragments en llengua addicional/estrangera, on apareixerien els termes o expressions en qüestió.

En el cas que l'assignatura AICLE es realitzés en Ensenyament Compartit Conjunt, aquesta tasca seria pròpiament assumida pel professor/a responsable de la llengua, mentre que si fos en modalitat d'Ensenyament Compartit Assessorat, el professor/a de la matèria, prèviament assessorat pel professor/a de llengua, realitzaria la tasca de presentació dels termes i expressions.

Posteriorment, el conjunt de frases i/o petits fragments en llengua addicional/estrangera que recollirien les paraules desconegudes dels alumnes es podria repartir o penjar en la plataforma virtual per tal que els alumnes puguin aprofundir novament en els termes i expressions desconegudes ajudant-los a adquirir nou vocabulari.

#### *Treball per grups cooperatius*

Un dels principals problemes que es troben els docents universitaris a l'hora d'aplicar el format AICLE a les aules és la disparitat de nivells de competència lingüística. Aquesta disparitat de nivells esdevé un argument, tant per als professors com per als alumnes amb un nivell lingüístic baix, per dubtar de la idoneïtat de la modalitat AICLE en el marc de l'ensenyament superior. El repte que suposa l'aplicació del format AICLE amb estu-

dians universitaris amb nivells de domini molt dispars es pot minimitzar a través de l'estratègia metodològica dels grups cooperatius.

El treball amb grups cooperatius contextualitzat en la nostra proposta pressuposa subdividir la classe en petits grups heterogenis pel que fa al domini lingüístic, però amb un objectiu comú de grup: adquirir els coneixements propis de la matèria, així com les competències lingüístiques prefixades. L'aprenentatge es basaria en la interdependència positiva, a saber, en l'interès comú pel màxim rendiment de tots els membres del grup, sigui quin sigui el seu nivell lingüístic. D'aquesta manera, la funció del grup se centra en maximitzar les potencialitats i responsabilitats individuals de cada un dels seus components vers el grup, com una forma efectiva per assolir els aprenentatges i ajudar els altres a assolir-los.

L'organització de la classe en grups de treball cooperatius, i el consegüent aprenentatge cooperatiu que es desprèn d'aquesta estratègia metodològica, esdevenen ideals en la implantació del format AICLE a la universitat.

#### *Ús del diari de sessions*

El diari de les sessions es proposa com una estratègia metodològica reguladora de la pròpia pràctica del docent universitari AICLE en la implementació de les classes. Aquesta estratègia pretén que els estudiants puguin expressar per escrit, de forma voluntària, anònima i en diferents moments del curs, el grau de comprensió i seguiment dels continguts de la matèria treballats, així com les emocions i vivències que els comporta la impartició de la matèria en aquest format. El diari de les sessions es converteix en un termòmetre interessant que el professor/a pot utilitzar per avaluar de forma general el dia a dia d'una experiència AICLE i, per tant, la seva pròpia proposta docent. Entenem que calibrar la valoració positiva que fan els estudiants sobre el seguiment que fan dels continguts propis de la matèria, l'assoliment de les diferents competències lingüístiques i la percepció personal de seguretat o d'angoixa controlada, és fonamental perquè la proposta sigui reeixida.

L'aplicació d'aquesta estratègia metodològica a les aules pot tenir diferents modalitats: es pot realitzar a través d'una llibreta física a la qual els alumnes universitaris puguin tenir accés al llarg de les sessions presencials a classe, i/o una modalitat virtual, en la que en l'espai de la intranet es proposaria la creació d'un blog compartit en el qual els alumnes, en diferents moments, poguessin abocar les seves reflexions. La redacció del contingut en la llengua addicional/estrangera pot motivar l'alumnat en l'ús escrit de la llengua, tant per redactar les seves valoracions i sensacions, com per comprendre i respondre als comentaris que escriuen els seus companys/es classe. D'aquesta manera, el diari de les sessions es converteix en un recurs paral·lel per al desenvolupament de la competència escrita.

#### *Equilibri de les tasques de la matèria amb les lingüístiques*

L'adaptació metodològica del format AICLE a les matèries universitàries implica replantejar també les tasques concretes que es proposen a l'assignatura al llarg del curs acadèmic. Obviar el plantejament i revisió de les tasques podria comportar problemes a dos nivells: en primer lloc, ens podríem trobar que les tasques de la matèria no s'ajustessin al nivell lingüístic dels alumnes, en quant al domini específic de la termino-

logia tècnica que requereix un àmbit concret; o bé, que les tasques que proposa la matèria no motivessin o convidessin de forma clara els estudiants a haver d'utilitzar de forma oral o escrita la llengua com a mitjà de comunicació. En aquest sentit, el treball lingüístic seria viscut entre els estudiants com a complicat o impeditiu, o bé, directament hi hauria un treball lingüístic insuficient com a resultat d'una mala tria de les tasques a desenvolupar.

L'equilibri entre les tasques de la matèria i les tasques lingüístiques resulta clau per a l'èxit de qualsevol proposta AICLE (Coral, 2012). Així, cal modificar les tasques de la matèria per tal que, en si mateixes, s'inclouin o es proposin tasques vinculades a diferents competències lingüístiques adequades a la progressió i treball lingüístic realitzat amb els estudiants.

## Conclusions

L'adaptació del format AICLE a l'educació superior no respon a una moda puntual sinó que sorgeix com a clam acadèmic i social, davant la necessitat d'afrontar-nos a un món cada vegada més petit i complex. L'exigència del domini lingüístic en una o diverses llengües addicionals/estrangeres es fa cada cop més evident i innegable, especialment, entre els estudiants universitaris que ja no poden visualitzar l'exercici de la seva futura professió en un territori concret, de forma exclusiva, al llarg de tota la seva vida laboral.

La possibilitat de contribuir a l'aprenentatge de les diferents competències lingüístiques des de matèries no lingüístiques ens apropa a la idea generalitzada que l'aprenentatge lingüístic és més efectiu quan es produeix en situacions d'aplicació reals i quotidianes, simulant l'adquisició d'una primera llengua. En aquest sentit, la proposta de matèries no lingüístiques dissenyades i implementades en format AICLE proporciona una intensificació en la càrrega lectiva de les competències lingüístiques entre els estudiants universitaris i, alhora, l'adquisició dels continguts propis d'una matèria.

La implementació de la modalitat AICLE ve acompanyada d'una evident oportunitat pedagògica de fer les coses diferents, especialment en l'àmbit metodològic. Entenem que l'educació superior té en molts casos un clar deute pendent en el camp de la revisió metodològica. En aquest sentit, la modalitat AICLE, per la seva pròpia naturalesa, qüestiona la implementació exclusiva de metodologies tradicionals basades en les classes expositives. Així, s'aposta per l'exploració de noves fórmules en què la gestió de la matèria no depengui exclusivament del professor/a i en les que els estudiants esdevinguin participants actius dels seus propis processos d'ensenyament/aprenentatge.

Per altra banda, la modalitat AICLE obliga a explorar les possibilitats del treball interdisciplinari en l'àmbit universitari, tasca que entenem com a idònia si tenim en compte que els nous plans docents aposten per formar els futurs professionals en competències cada vegada més transversals i complexes.

La implementació coherent de la modalitat AICLE a l'Espai Europeu d'Educació Superior respon a una necessitat inqüestionable d'internacionalització, alhora que suposa una invitació oberta al repte metodològic pendent.

## Referències

- Admiraal, W.; Westhoff, G.; Bot, K. (2006) «Evaluation of Bilingual Secondary Education in the Netherlands: Students' Language Proficiency in English». *Educational Research and Evaluation*, (Abingdon, Taylor & Francis) 12 (1), p. 75-93.
- Aguilar, M.; Rodríguez, R. (2012) «Lecturer and student perceptions on CLIL at a Spanish university». *International Journal of Bilingual education and bilingualism* (Abingdon, Routledge Journals), 15(2), p. 183-197.
- Baynham, M. (2010). «Some preliminary reflections». *Dynamic content and language collaboration in higher education: theory, research, and reflection*. Ciutat del Cap, Cape Peninsula University of Technology.
- Bentley, K. (2007) «STT: Student Talking Time. How can teachers develop learners communicationskills in a secondary school CLIL programme?». *Revista Española de Lingüística Aplicada* (Logroño, AESLA), 1, p. 129-140.
- Boughey, C. (2011). «Institutional difference: A neglected consideration in the scholarship of teaching and learning?». *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* (Statesboro, Georgia Southern University), 5(2), p. 1-6. Disponible a: [http://academics.georgiasouthern.edu/ijstol/v5n2/invited\\_essays/PDFs/Boughey.pdf](http://academics.georgiasouthern.edu/ijstol/v5n2/invited_essays/PDFs/Boughey.pdf) [accès: 1.2.2013].
- Cook, V. (1991) «Multi-Competence: Black hole or wormhole?», a Zhaohong, H. [ed.] *Understanding second language process*. Clevedon, Multilingual Matters, p. 16-26.
- Coral, J. (2010) «L'aprenentatge de l'anglès a través de l'Educació Física: El programa 'Mou-te i aprèn'». *Temps d'Educació*, 39, p. 149-170.
- (2012) *Aprenentatge integrat de continguts d'educació física i llengua estrangera: Educació física en AICLE al cicle superior de Primària*. Barcelona, Universitat de Barcelona (tesi doctoral; directora: Teresa Lleixà Arribas).
- Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D. (2010) *CLIL Content and language integrated learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Dafouz, E.; Guerrini, M. (2009) [eds.] *CLIL across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts*. Madrid/London, Richmond Santillana.
- Dafouz, E.; Llinares, A. (2008) «The role of repetition in CLIL teacher discourse: a comparative study at secondary and tertiary levels». *International CLIL Research Journal* (Finlàndia, University of Jyväskylä) 1(1), article 4, Disponible a: <http://www.icrj.eu/11/article4.html> [accès: 1.2.2013].
- Dafouz, E.; Núñez, B. (2009) «CLIL in Tertiary Education: Devising a new Learning Landscape», a Dafouz, E.; Guerrini, M. [eds.] *CLIL across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts*. Madrid/London, Richmond Santillana, p. 101-112.
- Dale, L.; Tanner, R. (2012) *CLIL Activities. A resource for subject and language teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2007) «Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): current research from Europe», a Delanoy, W. i Volkmann, L. [eds.] *Future Perspectives for English language teaching*. Heidelberg, Carl Winter, p. 139-157.
- (2011) «Content-and-Language Integrated Learning: from practice to principles?». *Annual Review of Applied Linguistics* (NY, Cambridge University Press), 31, p. 182-204.

- Dalton-Puffer, C.; Smit, U. (2007) (ed.) *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt/Vienna, Peter Lang.
- Deller, S.; Price, C. (2007) *Teaching other Subjects in English*. Oxford: Oxford University Press.
- European Commission. (2001) «Common European Reference Framework for Languages». Brussel·les, European Commission.
- (2005) «European Language Policy and CLIL». Brussel·les, European Commission. Disponible a: [http://ec.europa.eu/languages/documents/clilbroch-xx.pdf\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/clilbroch-xx.pdf_en.pdf) [accès: 1.02.2013].
- Eurydice Report (2006) «Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe». Brussel·les, European Commission. Disponible a: <http://bookshop.europa.eu/en/content-and-language-integrated-learning-clil-at-school-in-europe-pbNCX106001/> [accès: 1.02.2013].
- Figueras, S.; Flores, C.; González Davies, M. (2011) «Educació Física en anglès: Percepcions dels estudiants entorn d'una experiència metodològica en el marc universitari». *Aloma* (Barcelona, Blanquerna Tecnologia i Serveis), 29, p. 61-80.
- Generalitat de Catalunya. (2002) «Marc Comú de Referència per a les Llengües». Barcelona, Generalitat de Catalunya. Disponible a: <http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.b318de7236aed0e7a129d410b0c0e1a0/?vgnnextoid=7b76bd051ca62110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextchannel=7b76bd051ca62110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default> [accès: 1.02.2013].
- Genesee, F. (1987) *Learning through two languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Nova York, Harper and Row.
- Gómez, A.; Solaz, J.J.; Sanjosé, V. (2014) «Competencia en Lengua Inglesa de Estudiantes Universitarios Españoles en el contexto del EEES: nivel de dominio Lingüístico, Estrategias Metacognitivas y Hábitos Lectores». *Revista de Educación* (Madrid, MEC), 363.
- Gustafsson, M.; Eriksson, A; Räisänen, C.; Stenberg, A.C.; Jacobs, C.; Wright, J.; Wyrley-Birch, B.; Winberg, C. (2011) «Collaborating for content and language integrated learning: The situated character of faculty collaboration and student learning». *Across the Disciplines*, 8(3). (Statesboro, WAC Clearinghouse. Disponible a: <http://wac.colostate.edu/atd/clil/gustafssonetal.cfm> [accès: 1.02.2013].
- Halbach, A. (2010) «From the classroom to university and back», a Lasagabaster, D.; Ruiz de Zarobe, Y. [ed.] *CLIL in Spain. Implementation, results and teacher training*. New Castle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, p. 246-248.
- Hellekjær, G. O. (2007) «The Implementation of Undergraduate Level English Medium Programs in Norway: An Explorative Case Study», a Wilkinson, R.; Zegers, V. [ed.] *Researching Content and Language Integration in Higher Education*. Nijmegen, Maastricht, Valkhof Pers & Maastricht University, p. 68-81.
- (2010) «Lecture Comprehension in English-Medium Higher Education». *Hermes-Journal of Language and Communication Studies* (Dept of Lang. & Busin. Comm., Aarhus), p. 11- 34.
- Klaassen, R. (2001) *The International University Curriculum: Challenges in English-Medium Engineering Education*. Delft, Delft University of Technology.

- Kolic-Vehovec, S.; Bajanski, I. (2007) «Comprehension monitoring and reading comprehension in bilingual students». *Journal of Reading Research* (Newark, International Reading Association), 30 (2), p. 198-211.
- Lasagabaster, D. (2008) «Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses». *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, Nova York, Bentham Open, p. 31-42.
- Lasagabaster, D.; Ruiz de Zarobe, Y. (2010) (eds.) *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. New Castle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.
- Marsh, D. (2000) *Using languages to learn and learning to use languages*. Finland, University of Jyväskylä.
- Martínez, M.; Gutiérrez, M.J. (2009) «The Acquisition of English Syntax by CLIL learners in the Basque Country», a Ruiz de Zarobe, Y.; Jiménez Catalán, R.S. [ed.] *Content and Language Integrated Learning: Evidence from research in Europe*. Bristol, Multilingual Matters, p. 179-196.
- Méndez García, M.C.; Pavón Vázquez, V. (2012) «Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia». *International Journal of Bilingual education and bilingualism* (Abingdon, Routledge Journals), 15(5), p. 573-592.
- Moate, J. (2011). «The impact of Foreign Language mediated teaching on teachers' sense of professional integrity in the CLIL classroom». *European Journal of Teacher Education* (Filadelfia, Routledge) 34 (3), p. 333-346.
- Navés, T.; Victori, M. (2010) «CLIL in Catalonia: An Overview or Research Studies», a Lasagabaster, D.; Ruiz de Zarobe, Y. [eds.]. *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. New Castle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, p. 30-54.
- Räsänen, C.; Fortanet-Gómez, I. (2008) «ESP teaching and learning in Western European higher education», a Fortanet-Gómez, I.; Räsänen, C. [eds.] *ESP in European higher education: Intergrating language and content*. Amsterdam, John Benjamins, p. 11-51.
- Ramos, F.; Ruiz Omeñaca, J.V. (2011) «La Educación física en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AICLE». *Revista Española de Lingüística Aplicada* (Logroño, AESLA), 24, p. 153-170.
- Räsänen, A. (2008). Redefining 'CLIL' – towards multilingual competence. LANQUA Year One Report. Disponible a: [http://www.lanqua.eu/files/Year1Report\\_CLIL\\_ForUpload\\_WithoutAppendices\\_0.pdf](http://www.lanqua.eu/files/Year1Report_CLIL_ForUpload_WithoutAppendices_0.pdf)
- Rottmann, B. (2007) «Sports in English. Learning opportunities through CLIL in Physical Education», a Dalton-Puffer, C.; Smit, U. [ed.] *Empirical Perspectives on CLIL Discourse*. Frankfurt, Peter Lang, p. 205-227.
- Ruiz de Zarobe, Y.; Jiménez Catalán, R.M. (2009) (ed.) *Content and Language Integrated Learning. Evidence from research in Europe*. Bristol, Multilingual Matters.
- Serra, C. (2007) «Assessing CLIL at the primary school: a longitudinal study». *International Journal of Bilingual education and bilingualism* (Abingdon, Routledge Journals), 10(5), p. 582-602.

- Sierra, J.M.; Lasagabaster, D. (2008) «Los programas AICLE en aulas diversas: ¿una alternativa para todos?». *Lenguaje y textos* (La Corunya, Universidade da Coruña), 28, p. 131-142.
- Snow, M. A.; Brinton, D. (1997) (ed.) *The Content-Based Classroom: Perspectives in Integrating Language and Content*. Nova York, Longman.
- Tedick, D.J.; Cammarata, L. (2012) «Content and language integration in K-12 context: student outcomes, teacher practices and stakeholder perspectives». *Foreign Language Annals* (Hoboken, Wiley-Blackwell), 45, p. 28-53.
- Ting, T.; Bowering, M.; Buttaroni, S.; Ceuleers, E.; Dafouz, E.; Dalton, C.; de Graaff, R.; Elfriede, L.; Foran, D.; Gablasova, D.; Gao, Y.; Gierlinger, E.; Guerrini, M.; Hüttner, J.; Llinares, A.; Moore, P.; Nikula, T.; Nunez, B.; Rieder, A.; Smit, U.; Sylven, L.K.; Ting, T.; van de Craen, P.; van de Gucht, D.; Whittaker, R. (2007) «A collective end-of-symposium reflection: The state of the art of CLIL and future prospects». *AILA CLIL-Research Network (ReN): CLIL & immersion classrooms: applied linguistic perspectives*. Viena, AILA Research Network. Disponible a: [http://www.ichm.org/clil/pdfs/summary\\_symposium07.pdf](http://www.ichm.org/clil/pdfs/summary_symposium07.pdf) [accès: 1.02.2013].
- Toledo, I.; Rubio, F.D.; Hermosín, M. (2012) «Beliefs, academic performance and attitudes of university students in a beginner plurilingual program». *Porta linguarum* (Granada, Universidad de Granada), 18, p. 213-228.
- Vinke, A. (1995). *English as the medium of instruction in Dutch engineering education*. Delf, Delft University of Technology.
- Wilkinson, R. (2004) [ed.] *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*. Maastricht, Universitaire Pers Maastricht.
- Wilkinson, R.; Zegers, V. (2008) (eds.) *Realizing Content and Language Integration in Higher Education*. Maastricht, Maastrich University Language Centre.

## *El reto del AICLE en la Educación Superior Universitaria: una oportunidad de internacionalización y de revisión metodológica*

*Resumen:* Este artículo pretende contribuir al desarrollo de la aplicación del formato AICLE en las materias no lingüísticas en el marco de la enseñanza universitaria, a través de la reflexión sobre el estado de la cuestión de la modalidad AICLE en las universidades i el análisis de los fundamentos que, en nuestra opinión, tienen que vertebrar cualquier propuesta metodológica AICLE en la universidad, a saber: a) las experiencias e investigaciones desarrolladas en las etapas de educación primaria y educación secundaria en relación a este formato, b) los proyectos de mejora de la calidad docente desarrollados desde esta temática, c) las investigaciones llevadas a cabo por las propias universidades sobre la implementación de la modalidad AICLE en sus planes de estudios. Finalmente se concreta una propuesta de estrategias metodológicas que hay que tener en cuenta y que pueden favorecer la correcta implementación del formato AICLE en la universidad.

*Palabras clave:* AICLE, CLIL, enseñanza universitaria, innovación educativa, propuestas metodológicas

## *Le défi de l'EMILE dans l'enseignement supérieur: une opportunité d'internationalisation et de révision méthodologique*

*Résumé:* Cet article prétend contribuer au développement de l'application de l'EMILE aux matières non linguistiques dans le cadre de l'enseignement supérieur, au travers de la réflexion sur l'état de la question de la modalité EMILE dans les universités et de l'analyse des fondements qui doivent articuler, à notre avis, toute proposition méthodologique EMILE à l'Université, à savoir: a) les expériences et les recherches développées dans les étapes d'enseignement primaire et secondaire en rapport avec ce format; b) les projets d'amélioration de la qualité d'enseignement développés dans cette thématique; et c) les recherches effectuées dans les universités elles-mêmes sur la mise en œuvre de la modalité EMILE dans leurs cursus. Enfin, l'article fait une proposition de stratégies méthodologiques qu'il faut prendre en compte et qui peuvent favoriser une bonne mise en œuvre du format EMILE à l'Université.

*Mots clés:* EMILE, CLIL, enseignement universitaire, innovation éducative, propositions méthodologiques

## *The challenge of CLIL in university higher education: an opportunity for internationalization and for revising methodology*

*Abstract:* This paper contributes to the development of CLIL in non-language university subjects. We reflect on the state-of-the-question in CLIL for universities, and analyse the factors that should form the basis of all CLIL methodological proposals for higher education, in our opinion. These factors include: experience and research on CLIL in primary and secondary education, b) projects to improve teaching quality carried out in this field, c) university research on the introduction of CLIL into higher education curriculums. Finally, we propose methodological strategies that should be considered, as they may help to effectively implement CLIL in universities.

*Key words:* CLIL, university teaching, educational innovation, methodological proposals