

Educació Física en anglès: Percepcions dels estudiants entorn d'una experiència metodològica en el marc universitari.

Sara Figueras, Carme Flores, Maria González-Davies

Universitat Ramon Llull

Resum

L'article presenta una experiència AICLE en el marc universitari, a través de l'execució de dues assignatures de l'àrea d'Educació Física dels estudis de Magisteri en llengua anglesa. El projecte comporta una primera experiència pilot de la introducció d'assignatures AICLE a la FPCEE Blanquerna (Universitat Ramon Llull), abans de la plena implementació dels nous plans d'estudi. Es mostra una proposta didàctica per al tractament de les assignatures en format AICLE, com també una anàlisi de les creences dels estudiants participants entorn de l'experiència desenvolupada. La metodologia de la recerca, basada en una investigació acció, ha utilitzat dues estratègies de recollida de dades: els grups de discussió i el diari de classe. L'anàlisi qualitativa de les dades s'ha realitzat amb el suport de l'ATLAS.ti. Els resultats i la discussió permeten introduir nous indicadors d'interès al debat metodològic de les assignatures en format AICLE en el marc universitari.

Paraules clau: AICLE, Educació Física, aprenentatge llengua estrangera, marc universitari.

Correspondència:

Sara Figueras

FPCEE Blanquerna - Universitat Ramon Llull

C/Císter, 34. 08022 Barcelona

sarafc@blanquerna.url.edu

Introducció

El projecte desenvolupat s'emmarca dins les anomenades propostes de treball AICLE (en anglès, *CLIL: Content and Language Integrated Learning*), és a dir, l'aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera. Com comenta Marsh (2000), l'AICLE fa referència a les situacions en què matèries curriculars s'ensenyen a través d'una llengua estrangera amb un doble objectiu: l'aprenentatge dels continguts curriculars de la matèria i l'aprenentatge de la llengua estrangera.

Tot i l'aparent claredat del terme, la seva definició constitueix un repte: la seva flexibilitat, pel que fa a focalització, modalitat i context, fa palesa la necessitat de proporcionar evidència des de la qual es pugui establir un marc teòric que permeti aglutinar pràctica i recerca AICLE amb consistència.

Els programes d'immersió al Canadà van inspirar les primeres experiències AICLE a Europa en el moment que resultats de la recerca confirmaven que la immersió lingüística afavoria l'aprenentatge del contingut i la llengua (Genesee, 1994). Alguns dels reptes detectats, entre els quals destaquem la necessitat de focalitzar l'atenció en el significat i en la forma (*dual-focused approach*) i l'èmfasi en les habilitats comunicatives orals (Johnson & Swain, 1997; Marsh 2002), han estat claus per a la revisió continuada de la definició AICLE. La idoneïtat i rellevància del projecte que presentem es justifica des de la recerca i bones pràctiques esmentades i des dels projectes marc que l'avalen, tant europeus com nacionals, com també des de la pròpia institució universitària.

ESHE (European Space for Higher Education) i CLIL/AICLE a Europa

El nou Espai Europeu d'Educació Superior promou, entre moltes altres iniciatives, una Europa plurilingüe. Des de la Declaració de Bolonya el juny de 1999, Europa ha estat el motor d'accions clau per a la promoció de l'aprenentatge de llengües. Així mateix, el Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües (2001) estableix una nova descripció dels diferents nivells de competència en llengües. D'altra banda, apareixen les primeres recomanacions d'innovació metodològica, pel que fa a la impartició d'assignatures no lingüístiques en anglès, en la Resolució del Consell d'Europa el març de 1995, i apareix el terme *CLIL* (Marsh & Langé, 1999) com a aglutinador de diversos apropaments educatius que tenen en comú l'ús d'una llengua no primera com a mitjà d'ensenyament i aprenentatge de continguts. El seu desplegament es consolida, finalment, amb suport que el Consell Europeu dona a l'AICLE en les seves conclusions, el 2005, i amb la creació del *CLIL Consortium* el 2008.

Pla d'Impuls per a l'Aprenentatge de l'Anglès a Catalunya

Paral·lelament, els nous graus universitaris inclouen l'aprenentatge de l'anglès dins els seus plans d'estudi, alhora que el govern de la Generalitat de Catalunya (maig de 2007) presenta el Pla d'Impuls de l'Aprenentatge de l'Anglès. Aquest pla inclou diverses iniciatives, entre les quals podem destacar-ne tres: la formació en CLIL/AICLE per a mestres i professors, l'augment d'hores d'anglès i les possibilitats de participació en programes de mobilitat internacional per a professors i alumnes. Es calcula que, durant el curs 2015-2016, la totalitat de centres educatius catalans participaran en el pla.

Pla d'Implementació de l'Anglès a la FPCEE

L'Equip Directiu de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (FPCEEB) aprova el Pla d'Implementació de l'Anglès el juny de 2007. Val a dir que aquest pla ha esdevingut referent constant en el disseny dels nous graus de la facultat, ja que tots els estudis contemplen una matèria obligatòria durant el segon curs, un anglès B1, i matèries AICLE a tercer i a quart de carrera. Dins les accions d'incentivació d'aquest Pla, s'insereix el Projecte Educació Física en Llengua Anglesa: un projecte AICLE en el marc universitari, recolzat pel grup de recerca de la FPCEE, CILCEAL (Competència Interlingüística i Intercultural de l'Ensenyament i Aprenentatge de Llengües).

Aquest estudi pretén recollir dades que permetin copsar les creences dels estudiants respecte a l'experiència AICLE dins l'assignatura Educació Física i la seva Didàctica, i fer l'anàlisi dels resultats amb la corresponent discussió, per, finalment, apuntar les conclusions a què s'ha arribat.

Els objectius que es planteja el projecte són aquests:

1. Experimentar una proposta pràctica AICLE en els estudis de Magisteri de la FPCEEB (Universitat Ramon Llull) utilitzant metodologies innovadores adients al tipus de treball.
2. Desenvolupar actuacions interdisciplinàries entre les àrees de Llengües Estrangeres i Educació Física de la FPCEEB per tal de fomentar un aprenentatge de més qualitat entre els nostres estudiants.
3. Potenciar el treball cooperatiu entre els estudiants, i entre els estudiants i professors de les àrees de Llengües Estrangeres i Educació Física.
4. Analitzar el grau de qualitat que comporta l'execució d'assignatures d'Educació Física en llengua anglesa entre els nostres estudiants i entre el professorat implicat en el projecte.

L'aplicació de l'AICLE comporta un indiscutible replantejament metodològic d'aquestes assignatures a través del qual es pugui garantir el reconeixement de qualitat entre els nostres estudiants. En aquest sentit, el

plantejament d'estratègies de treball cooperatiu entre grups d'estudiants amb nivells diferents de llengua anglesa, els espais de treball de petit grup i tutoria amb professors de les dues àrees implicades, i la recerca i aplicació d'estils d'ensenyament que s'allunyin del lideratge exclusiu del professor/a i en el qual els alumnes assumeixin el protagonisme i la màxima participació, generaran la necessitat de comunicació en un clima de confiança i d'ús normalitzat de la llengua anglesa.

Mètode

L'objecte d'estudi de la recerca convidava a introduir-se en una metodologia hermenèutica-interpretativa centrada en la recerca-acció, ja que ens centràvem en el món de l'experiència viscuda dels individus des de les seves pròpies creences i interpretacions. En aquest cas, es concretaven els constructes que estudiants de primer curs elicitaven, entorn de l'experiència viscuda, a saber, cursar una assignatura universitària en format AICLE. En aquest sentit, es van considerar les següents preguntes per valorar la impartició de l'assignatura i la implementació del projecte:

1. ¿Com valoraven l'experiència els alumnes de les especialitats d'Educació Musical, Educació Primària i Llengües Estrangeres dels estudis de Magisteri, en relació als objectius plantejats per l'assignatura?
2. Els alumnes que havien participat en l'experiència, ¿tenien la percepció d'haver millorat quant a competència lingüística en llengua anglesa? I, pel que fa als continguts de l'assignatura, ¿tenien la percepció que havien quedat afectats per l'experiència?
3. Aquesta experiència, ¿havia aportat, als alumnes participants, alguna cosa més que el coneixement dels continguts propis de l'Educació Física i l'aprenentatge d'una llengua estrangera?

Es van escollir dos grups-classe de primer curs dels estudis de Magisteri de la FPCEEB: un primer grup de l'especialitat Educació Primària i un segon grup d'estudiants barrejats de dues especialitats diferents, Educació Musical i Llengües Estrangeres. L'assignatura era quadrimestral i troncal per a ambdós grups i va ser compartida entre l'àrea d'Educació Física i la de Llengua Estrangera amb el desenvolupament de tasques diferenciades però, alhora, coordinades.

La posada en pràctica del format AICLE en l'assignatura d'Educació Física i la seva didàctica es va realitzar, des del primer dia de curs, en modalitat parcial, és a dir, les classes teòriques de l'assignatura es van impartir en llengua catalana i les de caire pràctic exclusivament en llengua anglesa per part de les dues professores. Així mateix, les sessions s'estructuraven sempre en tres parts: el moment de trobada, el desenvolupament de la sessió i la cloenda.

El format AICLE va obligar a introduir noves estratègies metodològiques a les classes, tenint en compte, també, que el nivell de competència lingüística entre els estudiants era totalment dispar. Es van incloure estratègies derivades de la didàctica específica de la llengua estrangera, per tal que tots els alumnes poguessin seguir satisfactòriament les classes pràctiques. Algunes d'aquestes estratègies foren: *List of Useful Terms* (terminologia útil), *Unknown Language on the White Board* (llengua desconeguda a la pissarra blanca), *Cooperative Groups and the Big Brothers/ Big Sisters* (grups cooperatius i el germà/germana gran), *Session Diary* (diari de classe), Adaptació del llenguatge verbal (*recasting, repetitions, slow speech, rephrasing, feedback, checking comprehension, summarising...*) i Adaptació de la comunicació no verbal (*body language, eye contact, visual aids...*).

Mètode de recollida de dades

El mètode de recollida de dades va respondre a un estudi de cas múltiple (Coller 2000), ja que la investigació s'ubicà en dos grups classe delimitats, d'un mateix context institucional. Les estratègies dutes a terme per a la recollida de dades van ser els següents: els grups de discussió i el diari de classe.

Grups de discussió

Es van configurar tres grups de discussió de tipus *participatiu*, (Gómez, Latorre, Sánchez & Fecha, 2006), diferenciats seguint les especialitats representades en els dos grups-classe, a saber: un grup de discussió representant del grup d'Educació Musical, un segon grup de discussió representatiu d'Educació Primària, i, finalment, un grup de discussió del grup classe de Llengües Estrangeres.

Es van triar a l'atzar set alumnes de cada grup i se'ls va convocar per a participar en el grup de discussió als espais de seminari de la mateixa facultat. En la dinàmica es van perfilar les normes de funcionament del grup de discussió, basades en el funcionament de la metodologia comunicativa-crítica (Gómez, Latorre, Sánchez & Fecha, 2006):

1. Es tracta d'un grup de discussió participatiu en el qual tots els participants tenim el mateix dret i les mateixes oportunitats de donar el seu punt de vista respecte al tema a tractar.
2. La participació i assistència al grup de discussió són lliures.
3. Les valoracions que es vulguin realitzar al llarg del debat són lliures.
4. La participació i els comentaris que es realitzin en el grup de discussió no tenen cap vinculació amb l'avaluació de l'assignatura.
5. Les intervencions dels membres del grup se centren, únicament, en la valoració de l'experiència AICLE en el marc de l'assignatura Educació Física i la seva Didàctica a la FPCEE, Universitat Ramon Llull.

Tot seguit es van anar introduint les dimensions (Quivy & Van Campenhoutd, 1997) a discutir:

A. Dimensió d'ensenyament/aprenentatge de la didàctica específica de l'EF

Indicadors concrets:

1. Quina percepció teniu del que heu après d'EF a les classes pràctiques?
2. Quines estratègies han desenvolupat les professores i com han afavorit en l'aprenentatge dels continguts pràctics de l'assignatura d'EF? Podeu enumerar-ne 3?
3. Us ha aportat algun aprenentatge el treball amb els *big brothers* o *big sisters*?
4. Creieu que hauríeu après igual els continguts de l'EF si haguéssim fet les classes pràctiques en català?
5. Busqueu els 2 adjectius que sintetitzen millor la vostra percepció de l'aprenentatge de continguts d'EF.

B. Dimensió d'aprenentatge de la llengua addicional: l'anglès

Indicadors concrets:

6. Considereu que heu desenvolupat la vostra competència lingüística en llengua anglesa gràcies a aquesta experiència? En quins nivells?
7. Quins considereu que han estat els factors més importants a l'hora d'afavorir l'aprenentatge de l'anglès en les classes pràctiques d'Educació Física?
8. ¿Com han contribuït els diferents elements metodològics, introduïts a classe, a l'hora de desenvolupar l'aprenentatge de l'anglès: *bigbrother/bigsisiter*, *white board*, *observadors*, *team teaching*, documents penjats a l'intranet, diari de classe?
9. Busca els dos adjectius que sintetitzin millor la vostra percepció de l'aprenentatge de l'anglès.
10. Quin exemple, record o anècdota destacaríeu de les classes pràctiques vinculat a l'ús de l'anglès durant les sessions?
11. ¿Hauríeu preferit fer la part pràctica de l'assignatura en llengua catalana o castellana? Per què?
12. Aconsellariu l'experiència de participar en una assignatura en format AICLE? En quins casos? Amb quines condicions?

C. Dimensió d'aspectes relacionals i processos emocionals

Indicadors concrets:

13. Quins sentiments i creences vàreu experimentar al principi de l'experiència AICLE? I quins sentiments o creences teniu al final del quadrimestre?
14. Quins tipus de relació s'han generat, entre companys/es, en dur a terme l'assignatura d'EF en anglès? Creieu que hauria estat diferent si la llengua vehicular hagués estat el català?
15. Quins tipus de relació s'han generat entre vosaltres i les professores de l'assignatura en dur a terme l'assignatura en anglès? Creieu que

hauria estat diferent si la llengua vehicular hagués estat el català?

16. ¿Creieu que heu après alguna cosa més que els continguts propis de la didàctica de l'Educació Física o de l'anglès?

17. Quins elements o moments us han donat seguretat en les classes pràctiques? Quins us han fet sentir insegurs o incòmodes?

D. Dimensió de síntesis

Indicador concret:

18. Enumereu tres aspectes positius de l'experiència AICLE i tres aspectes millorables.

Els tres grups de discussió van ser enregistrats en vídeo per tal de ser, posteriorment, transcrits i preparats per a la seva anàlisi.

Diari de classe

El diari es va construir com una estratègia que ens permetés *atrapar* (Flick, 2004) aquells esdeveniments o situacions interessants que es produïen a les classes pràctiques i que no podien quedar recollits en els altres instruments d'investigació. La seva potencialitat no es limitava al seu ús en la triangulació de dades, sinó també en la capacitat de l'instrument per a suggerir hipòtesis i generar interrogants sobre les dades.

Resultats

Anàlisi de les dades qualitatives i presentació del resultat

L'anàlisi de les dades qualitatives de la recerca s'ha realitzat a través del mètode de la *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967) de comparació constant, utilitzant el suport del software ATLAS.ti en la seva versió 5. El procés es va iniciar amb la codificació de les transcripcions dels tres grups de discussió, com també de cinc documents corresponents al diari de classe (dels tres grups) que es van analitzar a través de l'ATLAS.ti com a imatges per a mantenir l'autenticitat de la lletra escrita dels participants en la recerca. Els documents primaris es van codificar en una mateixa unitat hermenèutica per tal de facilitar la posterior combinació entre categories. El nombre total de codis generats es va anar limitant fins a un total de 75 (segons nomenclatura ATLAS.ti). Es va decidir mantenir codis amb freqüències i interaccions baixes (fins i tot d'1) per tal de garantir la representativitat de totes les veus dels participants, ja que el baix nombre de documents a analitzar ens permetia mantenir aquests codis.

El primer que sorprèn de l'anàlisi és l'alta freqüència en què apareixen quatre *grans* codis i l'alt nombre d'interaccions que presenten aquests codis amb els altres. Aquests codis, en ordre de freqüència, són els següents: *Valoració positiva*: Aquest codi fa referència a tots els comentaris i valoracions, de tipus positiu, que els participants de la nostra investigació fan dels diferents aspectes vinculats amb l'experiència AICLE. Aquest

codi apareix amb una freqüència de 72 vegades i interactua amb 23 codis diferents.

Ús anglès: Aquest codi fa referència a tots els comentaris i valoracions que els participants fan entorn de l'ús de la llengua anglesa com a llengua vehicular a les classes pràctiques d'Educació Física. Aquest codi apareix amb una freqüència de 66 vegades i està vinculat a 17 codis diferents.

Aprenentatge anglès: Aquest codi fa referència a tots els comentaris i valoracions que fan, els participants, de la investigació de la seva percepció personal, en relació a l'aprenentatge de la llengua anglesa. Aquest codi apareix amb una freqüència de 55 i està vinculat a altres 25 codis.

Aprenentatge contingut: Aquest codi fa referència a tots els comentaris i valoracions que fan, els participants de la recerca, de la seva percepció personal en relació a l'aprenentatge dels continguts concrets de l'assignatura; en concret, de l'Educació Física. Aquest codi apareix amb una freqüència de 35 i està vinculat a 20 codis diferents.

És interessant comprovar que les unitats de significat dels documents ens condueixen, primerament, a una valoració positiva de l'experiència; segonament, a una diferenciació clara entre els conceptes d'ús de l'anglès i aprenentatge de l'anglès, però doblement referenciat amb altes freqüències i interaccions entre codis; i, finalment, que la categoria *aprenentatge del contingut propi de l'assignatura* no queda marginada, sinó que apareix referenciada en quart lloc. Aquest fet ens fa pensar que l'aprenentatge del contingut no ha patit cap conseqüència en la implementació del format AICLE a l'assignatura.

Aquest últim punt representa la condició primera i principal per a valorar l'experiència AICLE des de l'àrea d'Educació Física de la FPCEEB i superar les reticències inicials del departament d'Educació Física a l'hora de valorar la participació en l'experiència AICLE a la universitat. És més, altres característiques generalment valorades a les classes, fent servir la llengua materna, apareixen també vinculades al codi *aprenentatge contingut*, en la nostra experiència AICLE. Així, els participants fan referència als vincles que l'assignatura de didàctica afavoreix a crear entre companys, als recursos didàctics que aporta aquesta assignatura i al caire participatiu, útil, dinàmic i pràctic de les classes. Aquest fet ens fa pensar, novament, que l'ús de la llengua anglesa no ha representat cap impediment en el desplegament de continguts i didàctica de l'assignatura. Fins i tot existeix una interacció entre els codis *aprenentatge contingut* i *ús anglès*. Aquest vincle ens convida a interpretar que, en aquest grup, hi ha participants que consideren que l'ús de l'anglès ha afavorit l'aprenentatge dels continguts de l'assignatura. Per acabar aquesta reflexió sobre les apreciacions que fan els participants de l'aprenentatge de continguts de l'Educació Física, volem fer referència a un últim codi vinculat a *aprenentatge contingut* i que va ser codificat *in vivo* amb el nom de: *part d'innovació jo veig*.

Creiem que és una unitat de significat molt interessant dins la matriu de significats generals d'aquesta experiència, ja que ens fa entendre que els participants també valoren la innovació en una assignatura universitària i, per tant, són capaços d'avaluar l'aprenentatge del contingut segons el seu valor afegit d'innovació, que proposa, en el nostre cas, impartir una assignatura d'Educació Física en llengua anglesa.

La tipologia de codis que apareixen vinculats al codi *ús anglès* són, en general, de caire positiu. És cert, que sovint apareix relacionat amb el codi *resistències inicials*, però, a la vegada, aquestes resistències acaben confluint en una valoració positiva. És interessant, però, aprofundir en l'origen d'aquestes resistències inicials. Descobrim que, en un principi, l'ús de la llengua anglesa genera una sensació d'inseguretat, de por i de vergonya. A la vegada, els estudiants tenen la percepció que l'ús de l'anglès els exigeix més atenció i concentració a les classes pràctiques d'Educació Física i, d'altra banda, els obliga a relacionar-se més amb els seus companys de classe, donada la necessitat de cooperar entre ells. Aquesta necessitat els precipita cap a un aprenentatge diferent del que tradicionalment estan acostumats. Aquests elements acaben confluint en una sensació de neguit, que van superant al llarg del desenvolupament de l'experiència AICLE. En aquest sentit, resulta interessant veure com una categoria que nosaltres hem anomenat *aprenentatge diferent* es vincula, també, a la categoria que estem analitzant. Interpretem que els participants relacionen l'ús de la llengua anglesa amb una forma d'aprendre diferent. Intueixen que la forma en què han abordat l'aprenentatge dels continguts de l'assignatura ha estat diferent pel fet d'haver cursat l'assignatura en llengua anglesa.

Per tal d'aprofundir més en la comprensió dels significats que fan els nostres participants en relació a l'ús de la llengua anglesa en l'assignatura, resulta especialment interessant analitzar les interaccions que es produeixen dins els codis *sensació seguretat* i *sensació inseguretat*. Es desprèn que diferents propostes metodològiques, especialment creades per a l'aplicació de la modalitat AICLE, van contribuir a donar seguretat als estudiants al llarg de l'experiència. La figura del *big brother / big sister* (que es vincula clarament a les relacions entre companys), el *team-teaching* (format pel tàndem entre professores de diferents disciplines) i el diari de classe van contribuir a donar seguretat i, possiblement, a superar les resistències inicials. Altres aspectes destacables són: l'ús del català en moments puntuals de les classes pràctiques, l'ús continuat de les demostracions en les classes pràctiques, la diferència de nivells de domini de la llengua anglesa i, finalment, la seguretat que els aportava el fet que la competència en llengua anglesa no s'avalués. Paral·lelament, els elements que provocaven sensació d'inseguretat als participants eren: les resistències inicials (por i vergonya), el fet d'haver d'adreçar-se al

grup-classe usant la llengua anglesa i, finalment, el grau de responsabilitat per liderar un grup cooperatiu (aquest últim expressat només per participants que exercien de *big brother / big sister*).

En relació a aquests aspectes vinculats a la sensació de seguretat i d'inseguretat, podríem aprofundir en aquelles categories que els alumnes verbalitzen com a condicions indispensables per a tornar a repetir una experiència AICLE a la facultat. En alguns casos utilitzen significats contraris, ja que alguns participants creuen que les assignatures de tipus AICLE haurien de ser optatives i d'altres consideren que haurien de ser obligatòries. Altres elements que formen part del conjunt de significats que atorga el grup a les condicions per a realitzar propostes AICLE, tot i que amb menor freqüència, són codis relacionats amb un nivell previ d'anglès, amb la necessitat que la facultat ofereixi classes d'anglès, amb el fet que es tingui una experiència prèvia d'AICLE en diferents etapes de l'ensenyament i, finalment, amb l'actitud del professor. Curiosament, si bé els trets metodològics apareixen clarament com un element de seguretat en l'experiència AICLE, no apareixen vinculats a les condicions, possiblement perquè, de forma inconscient, relacionen les classes pràctiques amb unes propostes metodològiques riques i variades.

L'aprenentatge de la llengua anglesa és la segona condició per valorar l'experiència AICLE. En aquest sentit, el posicionament hermenèutic de la nostra recerca ens portava a comprendre quina era la percepció que tenien els estudiants en relació a l'aprenentatge de l'anglès. Ens sembla important fer veure com el codi *valoració positiva* surt vinculat al codi *aprenentatge anglès* amb una freqüència de 19 vegades. Això vol dir que hi ha 19 cites dels nostres participants en les quals es recull un reconeixement de la importància de l'aprenentatge de l'anglès. D'altra banda, en cap moment no surt codificada la categoria *valoració negativa* vinculada a l'aprenentatge de l'anglès. Destaquem la valoració que fan els participants entorn de l'àmbit dels aspectes metodològics implementats. En aquest sentit, es vincula l'aprenentatge de l'anglès a la proposta de treball a través de la intranet de la FPCEE, a l'ús de la *white-board* a les classes pràctiques i al treball en *team-teaching* format per dues professores de disciplines diferents. El replantejament metodològic sembla haver reforçat no tan sols la seguretat en l'ús de l'anglès, sinó també en l'aprenentatge de l'anglès.

Un altre àmbit interessant és el de les competències lingüístiques que s'han desenvolupat en aquesta experiència AICLE. Els alumnes tenen la percepció d'haver aprofundit en competències lingüístiques relacionades amb l'aprenentatge de vocabulari i destreses comunicatives. És veritat, però, que la valoració positiva dels estudiants, pel que fa a les destreses comunicatives que s'han activat durant les classes pràctiques, se centra especialment en la comprensió oral. L'expressió oral queda més

diluïda en les seves valoracions. Ens adonem que gran part de les estratègies didàctiques emprades prioritzaven la recepció envers la producció. Així, doncs, sembla que la utilització de les estratègies esmentades han funcionat a l'hora d'afavorir l'aprenentatge de certes competències de la llengua anglesa; concretament, la comprensió oral. Altres aspectes, com ara els vincles entre les professores, els alumnes participants i el caire procedimental donat a l'assignatura també s'aprecien com a motius pels quals es percep una millora en l'aprenentatge de l'anglès.

Finalment, podríem reconèixer un últim àmbit de reflexió que podríem anomenar *altres aprenentatges* i que fa referència a tots aquells aprenentatges que l'alumne/a té la percepció d'haver adquirit al marge de les competències vinculades a l'anglès. Així, apareix l'aprenentatge de continguts propis de l'assignatura d'Educació Física vinculat ara a l'aprenentatge de la llengua anglesa. El que és més sorprenent són les moltes referències que fan els participants entorn d'un aprenentatge de tipus cooperatiu forjat amb el vincle entre els propis companys. Aquest aprenentatge cooperatiu és resultat d'algunes estratègies metodològiques aplicades a les classes pràctiques, com ara la figura del *big brother / big sister*, valorades positivament. Aquesta valoració positiva que es fa de la cooperació en l'aprenentatge de l'anglès té com a conseqüència que els alumnes relacionin l'aprenentatge de la llengua amb la diversitat de nivells de competència lingüística. Així, la diversitat de nivells s'entén com un factor que afavoreix l'aprenentatge de l'anglès. Interpretem que això es produeix perquè els participants ho vinculen amb l'aprenentatge cooperatiu. Sembla que el continuat ús del català (llengua materna) entre tots els companys/es del grup no s'ha pogut superar amb la presència del *big brother / big sister*, ja que, normalment, aquesta figura acabava fent de traductor. Així, és lògic que aquesta figura aparegui referenciada com un element que donava seguretat als alumnes amb un nivell baix de llengua anglesa. Aconseguir que els alumnes s'adrecin els uns als altres en llengua anglesa en moments en què no hi hagi la presència d'un dels professors de l'assignatura, continua sent l'assignatura pendent. D'altra banda, els participants tenen la percepció que la figura del *big brother / big sister* va anar perdent presència a mesura que passaven les classes; per a uns, era una qüestió d'afinitats entre companys/es, els altres consideraven que, de mica en mica, van anar guanyant confiança i entenent més la llengua i, per tant, es van veure capaços de prescindir d'aquesta figura; per últim, també és important tenir present que les absències puntuals d'alguns *big brothers / big sisters* en algunes sessions van anar desdibuixant el seu paper en els petits grups al llarg de les classes pràctiques.

Pel que fa al diari de classe, ja es va dissenyar amb una doble funció; d'una banda, per a exercir una funció reguladora de l'ansietat de l'alumnat davant aquesta nova experiència i, de l'altra, per tenir un control sobre el

grau de satisfacció de l'alumnat respecte a l'assignatura. La consigna era molt clara: els alumnes podien escriure, de forma anònima, en la llengua que desitgessin, les seves sensacions respecte a les sessions que anàvem desenvolupant. La valoració, pel que fa a la seva funció, per tant, és positiva, tot i que no va fomentar l'aprenentatge de la llengua anglesa d'una forma directa.

Discussió

El primer que es desprèn dels resultats de l'anàlisi de les dades qualitatives és la valoració positiva general que fan els participants del fet de cursar una assignatura en format AICLE, tant en relació a l'aprenentatge dels continguts propis de l'assignatura, com pel que fa a l'aprenentatge de la llengua anglesa.

Com hem pogut analitzar anteriorment, els resultats del nostre estudi de cas mostren que els participants tenen la percepció que els continguts propis de l'assignatura Educació Física i la seva didàctica no han entrat en crisi per l'aplicació del format AICLE. És a dir, el fet de desenvolupar la docència de les classes pràctiques de l'assignatura en llengua anglesa no ha anat en detriment de l'aprenentatge dels continguts propis. En alguns casos, fins i tot l'ús de l'anglès ha estat valorat com un plus d'innovació ofert des de l'assignatura, entès com una motivació extra per a l'aprenentatge dels continguts i didàctica específica d'Educació Física.

Tot i que la producció científica entorn de la millora substantiva dels continguts d'una assignatura en format AICLE no és gaire àmplia, és un tema que genera interès i que està sent abordat per diferents experts (vegeu Coyle, Hood & Marsh, 2010). Tot i això, comencen a aparèixer referències pròximes al que es revela en la nostra pròpia recerca, a saber: que els continguts no es veuen afectats, segons les perspectives i creences dels nostres alumnes, per la implementació del format AICLE. En aquest sentit, Wiesemes (2009), com a resultat dels seus treballs realitzats al Regne Unit entre els anys 2000-2005, argumenta que les propostes AICLE contribueixen a millorar la motivació, les competències en altres llengües, com també tendeixen a no tenir efectes negatius en el contingut de l'assignatura treballada en aquest format.

Content and Language Integration Project (CLIP) research findings collected both by schools and by the overarching project evaluation team indicate that, for learners, CLIL contributes to raising motivation; CLIL contributes to raising standards in Modern Foreign Languages; CLIL tends not to have any negative effects on subject learning. (Wiesemes, 2009, p.46)

Pel que fa a l'aprenentatge de la llengua anglesa, els resultats ens fan interpretar que els estudiants han desenvolupat competències vinculades

a l'adquisició de nou vocabulari i de destreses comunicatives en general i han perdut por. És interessant de veure com els participants mostren una clara consciència de la relació entre l'ús quotidià de la llengua anglesa en el marc d'una assignatura i l'aprenentatge d'aquesta; així entenen que la manera d'aprendre una llengua passa indiscutiblement per haver d'usar-la, encara que el seu nivell inicial de competència oral sigui baix o molt baix. Els resultats del nostre estudi de cas reafirmen, d'aquesta manera, les recerques efectuades en el camp de l'adquisició d'una segona llengua, encapçalades entre altres per Krashen (1982), Long (1990), Dupuy (2000) i finalment, Lightbown i Spada (2006), en les quals s'argumenta la necessitat de retrobar el sentit natural de l'aprenentatge de la llengua a través de la comunicació real, simulant, així, les condicions de l'adquisició i aprenentatge de la primera llengua.

En aquesta línia, la nostra experiència AICLE, en la qual es proposava l'ús quotidià de la llengua anglesa a través de l'intercanvi d'experiències significatives pròpies d'una situació de classe pràctica real d'Educació Física, ha fet augmentar, de forma clara, l'exposició dels participants/alumnes de l'assignatura a la llengua anglesa. Aquest fet ha tingut un efecte significatiu en l'aprenentatge de la llengua, ja que hem donat importància al significat sense prioritzar la forma (Dalton-Puffer & Smit, 2007; Navés, 2009). Sembla, però, que la percepció d'aprenentatge de la llengua es vincula més en la comprensió oral. L'ús d'estratègies metodològiques més centrades a facilitar un *input* més comprensible pot justificar la valoració prioritària que els participants fan de la comprensió vers l'expressió. Tot i que es manté el grau d'interacció durant les sessions, més oportunitats d'expressió oral per part dels estudiants podrien haver equilibrat la percepció de la millora quant a habilitats receptives i productives.

També caldria tenir en compte la necessitat de buscar fórmules per a millorar l'exigència de la competència de la llengua escrita, tant pel que fa a la comprensió com a l'expressió, ja que, com es desprèn dels resultats del nostre estudi de cas, els estudiant no fan cap referència a l'aprenentatge de la llengua en aquest nivell de domini. Per tant, caldria impulsar estratègies metodològiques que motivessin l'aprenentatge de l'anglès en aquest sentit. Autors rellevants de la didàctica específica de la llengua anglesa (vegeu Cameron, 2001; Lightbown & Spada, 2006) continuen emfasitzant la importància del treball conjunt de competències orals i escrites (el que es coneix com les quatre destreses, comprensió oral i escrita, i expressió oral i escrita) per tal de millorar l'adquisició i aprenentatge de la llengua.

Si bé ja hem vist, anteriorment, que els continguts de l'assignatura no s'han vist afectats per la implementació del format AICLE, interpretem, dels resultats, que els estudiants han après d'una manera diferent

de la que tradicionalment aprenien en altres assignatures universitàries. Podríem afirmar, doncs, que s'ha après el mateix, però de forma diferent. Els resultats ens porten a interpretar que s'estableix una relació evident entre la cooperació i les relacions o vincles entre els companys, i l'aprenentatge de continguts en una assignatura impartida en una llengua no materna. Certament, algunes estratègies metodològiques implementades a l'assignatura en format AICLE ja es van crear amb la intenció de motivar la relació entre companys/es, com poden ser les figures del *big brother* i *big sister*, però també és cert que, al llarg de l'anàlisi, hem anat detectant que aquestes figures es van anar desdibuixant. En canvi, el sentiment de *vincles entre companys* s'ha mantingut amb força al llarg de la recerca. Així, doncs, l'ús de l'anglès a les classes d'Educació Física ha afavorit la necessitat de cooperació entre els estudiants, cosa que s'ha valorat de forma molt positiva entre els participants.

La importància dels processos d'interacció entre companys/es, que podria ser la primera causant de l'aprenentatge diferent al qual fan referència alguns dels participants, es podria explicar des dels arguments exposats en la primera revolució cognitiva, que va esdevenir el fonament de la concepció constructivista de l'aprenentatge. En aquest sentit, Piaget (1978) comenta que la interacció entre iguals és un dels orígens del conflicte cognitiu que ens obliga a reexaminar les nostres pròpies idees i modificar-les. El conflicte provoca un desequilibri que el subjecte ha de superar, a través del procés d'equilibració, per tal d'elaborar uns esquemes cognitius més potents i adquirir aprenentatge. Així, doncs, per a Piaget, la interacció entre iguals és un mitjà ideal per al desequilibri i l'adquisició de nous coneixements. Posteriorment, la teoria sociocultural de Vigotsky (1988) enforteix més el paper de la interacció social en l'adquisició d'aprenentatge. El seu concepte de *Zona de Desenvolupament Pròxim* (ZDP) ens afirma que els nens triguen menys a resoldre problemes amb l'ajuda d'un adult o d'un company més capaç que ells, que no pas si ho fan tots sols. D'aquesta manera, s'afavoreix el concepte d'interiorització dels processos cognitius i socials implicats, és a dir, el moment que la regulació interpsicològica o social es transforma en intrapsicològica o individual.

D'aquesta manera, entenem la creença que comparteixen els nostres participants sobre la importància de les relacions, vincles i diferents formes de cooperació entre els companys/es. Els codis *cooperació* i *vincles companys* apareixen vinculats tant al codi *aprenentatge contingut* com al codi *aprenentatge anglès*. Interpretem que el fet de proposar unes classes d'Educació Física i la seva didàctica basades en el foment de la interacció entre companys ha facilitat, segon les teories de Piaget i Vigotsky, l'adquisició de nous aprenentatges. Però la interacció entre alumnes no ha estat l'única variable causant del conflicte cognitiu entre els nostres participants. Sens dubte, l'ús de la llengua anglesa com a llengua vehi-

cular de l'assignatura ha generat un autèntic conflicte cognitiu entre els alumnes, ja que els ha obligat a haver d'aprendre uns continguts en una llengua vehicular no materna. Això ha provocat que els alumnes hagin hagut d'estar més atents, motivats i actius en el procés d'aprenentatge. Els aprenentatges de caire més tradicional, basats en la repetició i memorització, no els serveixen en aquest tipus de classes, ni tan sols no els poden posar en marxa. Des d'aquesta perspectiva, compremem les referències que fan els estudiant al fet d'haver d'activar estructures cognitives diferents o al fet d'haver après de forma diferent. Des d'aquest punt de vista, la nostra proposta AICLE ha afavorit un tipus d'aprenentatge cooperatiu. La cooperació s'entén com a relació centrada en l'adquisició d'un coneixement, establerta entre un grup d'alumnes amb habilitats heterogènies dins de marges de proximitat (Monereo & Duran, 2002). És dins d'aquest marc que podem comprendre com els nostres estudiants amb nivells tan diferents, inicialment, quant a competència lingüística en llengua anglesa han valorat positivament l'heterogeneïtat del grup en l'aprenentatge del contingut i de l'anglès. Tal com afirmen Johnson i Johnson (1991), l'aprenentatge es basa en una interdependència positiva, a saber, en un interès comú pel màxim rendiment de tots els membres del grup. En el nostre cas, els petits grups que es van formar i es van anar reformant espontàniament al llarg del semestre, tenien un objectiu clar: garantir que tots els membres s'ajudessin els uns als altres per tal de seguir les classes amb normalitat. És a dir, que la funció del grup era maximitzar les potencialitats individuals de cada un dels seus membres, per tal que cap individu no es trobés desplaçat de la dinàmica de la classe i, per tant, no pogués seguir el ritme del grup. L'ús de l'anglès a les classes d'Educació Física i l'heterogeneïtat de nivells competencials en el domini de la llengua va afavorir, sens dubte, la interdependència positiva en els grups. L'heterogeneïtat dels grups és també una característica clara dels aprenentatges cooperatius; en el nostre cas, l'heterogeneïtat era molt marcada, ja que comptàvem amb alumnes amb un nivell d'anglès avançat (C1-C2) i amb d'altres que no havien estudiat l'anglès durant la seva etapa escolar. Així, l'objectiu era garantir l'aprenentatge de destreses comunicatives, per part dels membres del grup, per tal de poder seguir les classes pràctiques i augmentar la responsabilitat de cada individu en el seu grup. Aquest treball exigia, paral·lelament, el desenvolupament d'habilitats socials, ja que la gestió dels grups era producte de diàlegs i consensos interns. El paper de les dues professores implicades en la recerca també era característicament cooperatiu; se centrava molt més en el procés, a saber, la intervenció i supervisió dia a dia dels grups, que no pas en l'avaluació del resultat final. Així, es partia d'un treball setmanal *in situ* a les instal·lacions esportives on es desenvolupaven les classes pràctiques.

Les propostes metodològiques desenvolupades en aquesta experiència AICLE es valoren de forma positiva com a generadores, directament o indirectament, de l'aprenentatge dels continguts de l'assignatura i de l'aprenentatge de competències orals en llengua anglesa i, com hem pogut veure, com a motor d'un tipus d'aprenentatge cooperatiu basat en una epistemologia de tipus constructivista. Tot i això, els resultats ens mostren que la millora d'algunes estratègies és possible. En primer lloc, les propostes que es desprenen dels resultats ens animen a la revisió de la figura del *big brother/ big sister* per aconseguir un major nivell de lideratge i responsabilitat d'aquesta figura dins els subgrups, com a dinamitzador de l'ús i aprenentatge de la llengua anglesa. En segon lloc, l'estratègia de la *White Board* i els documents publicats a la intranet es podria replantejar, de manera que comportés un treball escrit paral·lel, de manera que es treballés la competència escrita en llengua anglesa. També es podrien plantejar més oportunitats perquè tots els estudiants poguessin expressar-se oralment; potser, també, a partir de la llengua elicitada en la *White board*. Així mateix, el diari de classe es podria redactar de forma virtual, per tal de facilitar la participació de tots els estudiants i fomentar les ressenyes en llengua anglesa. D'altra banda, el *team-teaching*, valorat molt positivament entre l'alumnat, s'hauria de consolidar com una forma contemplada de docència retribuïda, i que, per tant, no comportés el sacrifici personal d'un professor/a. Afinar en aquestes estratègies metodològiques afavoriria, encara més, la innovació en les assignatures en format AICLE en el marc universitari i, possiblement, en altres etapes educatives en les quals es realitzen propostes AICLE.

Al marge de l'anàlisi del tipus d'aprenentatge que s'ha generat en la nostra experiència AICLE, també volem fer referència a les resistències inicials que ha generat la proposta entre els estudiants i que, possiblement, es podrien produir d'igual manera, en altres propostes AICLE, en universitats diferents i amb assignatures diferents. És interessant d'analitzar, però, com, en els mateixos resultats del nostre estudi de cas, trobem ara les solucions per a minvar la pressió d'aquestes resistències inicials. En aquest sentit, podem veure, gràcies als resultats del nostre estudi, com els aspectes que exposem a continuació podrien afavorir una relaxació de l'ansietat entre els nostres participants, segons les seves pròpies percepcions: (a) La no-avaluació de la competència lingüística en anglès; (b) La diversitat de nivells entre els estudiants de domini de la llengua anglesa; (c) Les metodologies a classe que afavoreixen la interrelació i l'aprenentatge cooperatiu; (d) L'ús de la llengua materna i de la traducció en moments puntuals; (e) L'ajut als alumnes per a millorar el seu nivell lingüístic en anglès a través de cursos organitzats per la mateixa facultat; (f) L'aplicació del format AICLE en assignatures de caire més pràctic o procedimental; (g) El perfil adequat del professor/a que imparteix l'assignatura en format AICLE.

Conclusions

Les conclusions que presentem a continuació pretenen sintetitzar, d'una manera clara, les aportacions d'aquest estudi, extrapolar i generalitzar els resultats a totes les realitats similars.

Interpretem que els nostres alumnes-participants mostren les següents creences i percepcions en relació a l'experiència del format AICLE viscuda a la universitat:

1. L'aprenentatge dels continguts de l'assignatura Educació Física i la seva didàctica no s'ha vist afectat per la implementació del format AICLE.
2. S'ha produït un aprenentatge, quant a la competència en anglès, centrada en l'adquisició de nou vocabulari i en les destres comunicatives, especialment en la comprensió oral. Caldria, però, reformular alguna estratègia metodològica o crear-ne de noves per tal de motivar la millora de la competència escrita i l'expressió oral.
3. Les innovacions metodològiques proposades en el nostre projecte AICLE han contribuït, de forma directa i indirecta, en l'èxit de l'experiència, facilitant, segons les percepcions dels nostres participants, l'aprenentatge dels continguts de l'assignatura Educació Física i la seva didàctica, com també l'aprenentatge de competències orals en llengua anglesa. Tot i això, veiem la necessitat d'afinar en algunes de les estratègies per tal de millorar futures propostes.
4. Les innovacions metodològiques implementades han afavorit un tipus d'aprenentatge cooperatiu entre els nostres participants que els ha facilitat l'adquisició de les competències pròpies de l'assignatura, com també les relatives a la llengua anglesa en la seva dimensió oral. En aquest sentit, la disparitat de nivells inicials, quant a nivells de competència lingüística, ha estat interpretada entre els estudiants com un element positiu i necessari en l'aprenentatge cooperatiu.
5. L'aprenentatge dels continguts conceptuals i procedimentals ha generat un conflicte cognitiu entre els nostres estudiants que ha contribuït a un aprenentatge basat en els postulats de l'epistemologia (socio) constructivista. El procés ha estat percebut, de forma molt positiva, entre els estudiants, que, tot i no saber identificar exactament el tipus d'aprenentatge al qual estaven sotmesos, han tingut clar que es tractava d'un aprenentatge diferent.
6. S'identifiquen, en el nostre estudi de cas, una sèrie de paràmetres inicials que afavoririen la baixada de l'ansietat de l'alumnat davant d'experiències AICLE a la universitat.

Els nous plans d'estudi de Grau de Magisteri de la FPCEEB, iniciats el setembre de 2009, inclouen, en els seus segons cicles (3r i 4t curs), assignatures AICLE de diversa tipologia; algunes de caire procedimental,

d'altres de relacionades amb el pràcticum professionalitzador de l'estudi i d'altres de caire teòric. Tot i ser conscients de les diferents experiències AICLE que es podran dur a terme segons els espais d'assignatura, les característiques de les matèries, l'especificitat de l'estudi i el professorat, entre altres variables, el fet de compartir la nostra recerca amb professionals de l'educació, des de la perspectiva de les percepcions dels participants, ens motiva per a continuar cercant pràctiques i plantejant nous objectius. D'aquesta manera garantirem que la innovació metodològica quedi també reflectida en tots els contextos educatius.

Referències

- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: CIS.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Retrieved from: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. & Smit, U. (Eds). (2007). *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt/Viena: Perter Lang.
- Dupuy, B.C. (2000). Content-based instruction: Can it help ease the transition from beginning to advanced foreign language classes? *Foreign language annals*, 33, 205-222.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Genesee, F. (1994). «Integrating Language and Content: Lessons from Immersion». UC Berkeley: Center for Research on Education Diversity and Excellence. Retrieved from: <http://escholarship.org/uc/item/61c8k7kh>
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Adeline.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. & Fecha, R. (2006). *Metodologia comunicativa crítica*. Barcelona: El roure editorial.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1991). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Johnson, R.K. & Swain, M. (Eds.) (1997) *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford/New York: Pergamon.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned* (2nd revised

- edn). Oxford: Oxford University Press.
- Long, M.H. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-285.
 - Marsh, D. & Langé, G. (1999). *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: TIE-CLIL.
 - Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.
 - Marsh, D. (Ed.) (2002). CLIL/EMILE – *The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Public Services Contract DG EAC: European Commission.
 - Monereo, C. & Duran, D. (2002). *Entramados: Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
 - Navés, T. (2009). Effective content and language integrated learning (CLIL) programmes. A Y. Ruíz de Zarobe & R. S. Jiménez Catalán (Eds), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (p. 22-40). Bristol: Multilingual Matters.
 - Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
 - Quivy, R. & Van Campenhout, L. (1997). *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona: Herder.
 - Vigotsky, L. S. (1988). *Pensament i llenguatge*. Vic: Eumo.
 - Wiesemes, R. (2009). Developing Theories of Practices in CLIL: CLIL as Post-method Pedagogies? A Y. Ruiz de Zarobe & R.S. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from research in Europe* (p. 41-59). Bristol: Multilingual Matters.

Nota d'autor: Aquesta recerca es va realitzar amb el finançament de la FPCEE Blanquerna (Universitat Ramon Llull). Referència: FPCEEB-MQD/2008-003.

Resumen

El artículo presenta una experiencia AICLE en el marco universitario, a través de la implementación de dos asignaturas del área de Educación Física de los estudios de Magisterio en lengua inglesa. El proyecto supone una primera experiencia pilote de la introducción de asignaturas AICLE en la FPCEE Blanquerna (Universitat Ramon Llull), antes de la plena implementación de los nuevos planes de estudios. Se muestra una propuesta didáctica para el desarrollo de las asignaturas en formato AICLE, así como un análisis de las creencias de los estudiantes participantes en torno a la experiencia desarrollada. La metodología se centra en una investigación acción, en la que se han utilizado dos estrategias de recogida de datos: los grupos de discusión y el diario de clase. El análisis

cuantitativo de los datos se ha realizado utilizando el soporte ATLAS.ti. Los resultados y la discusión permiten introducir nuevos indicadores de interés en el debate metodológico de las asignaturas en formato AICLE en el marco universitario.

Palabras clave: AICLE, Educación Física, aprendizaje, lengua extranjera, marco universitario.

Abstract

This article presents a CLIL experience in the university context through two subjects in the area of Physical Education, corresponding to the Teacher Training syllabus, given in English. The project involves a first pilot experience of introducing CLIL subjects in Blanquerna FPCEE (Ramon Llull University), prior to the full implementation of the new curricula. The article shows a didactical proposal to deal with CLIL subjects, as well as an analysis of the students' beliefs about this experience. Our research method, based on action research, used two strategies to collect data: discussion groups, and class diary. The qualitative data analysis was carried out with ATLAS.ti. Results and discussion allow us to introduce new indicators of interest in the methodological debate of CLIL subjects in the university context.

Keywords: CLIL, Physical Education, learning a foreign language, university context.