

## La gestió del repertori lingüístic a la classe de tecnologia en anglès: aprenent contingut, llengua i valors

### Management of the linguistic repertoires in the Technology class in English: Learning content, languages and values

---

Xavier Martin-Rubió<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Universitat de Lleida (Lleida).  
A/e: [xavier.martinrubio@udl.cat](mailto:xavier.martinrubio@udl.cat)  
<https://orcid.org/0000-0002-9643-9530>

Com fer referència a aquest article / How to cite this article:

Martin-Rubio, X. (2022). La gestió del repertori lingüístic a la classe de tecnologia en anglès: aprenent contingut, llengua i valors. *Revista Catalana de Pedagogia*, 22, 54-70.  
<https://doi.org/10.2436/20.3007.01.180>

Data de recepció de l'article: 20 de desembre de 2021

Data d'acceptació de l'article: 2 de març de 2022

Data de publicació de l'article: 2 de novembre de 2022

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.180>

#### Resum

En aquest article pretenem descriure l'ús de diferents llengües del repertori lingüístic d'una professora de tecnologia que imparteix l'assignatura seguint el model de *content and language integrated learning* (CLIL) a l'alumnat d'un grup de segon d'ESO d'un institut del barri de Pardinyes de Lleida. Conscient del que implica la metodologia CLIL, la professora s'esforça per proporcionar nous coneixements específics de la matèria i, a la vegada, contribuir a millorar els diferents nivells de llengua estrangera de l'alumnat. Tanmateix, observem que utilitza el català per assegurar-se que l'alumnat de menys nivell d'anglès no perdi la informació que ella considera especialment rellevant. També veiem un esforç per crear un ambient de treball propici i agradable i una bona sintonia de relació amb l'alumnat mitjançant episodis de creativitat lingüística i de comunicació irònica. Aquests episodis succeeixen en les diverses llengües del repertori i contribueixen, en menor o major grau, a establir un bon clima de treball.

#### Paraules clau

CLIL, treball en grup, valors, nivell d'anglès.

### **Abstract**

This article seeks to describe how a Technology teacher uses different languages of her language repertoire to teach this subject to students in the second year of compulsory secondary education in the Pardinyes neighbourhood of the city of Lleida. Aware of what a *content and language integrated learning* (CLIL) approach entails, the teacher strives to teach new specific technology content while at the same time helping to improve the different foreign language levels of the students. However, it is seen that she uses Catalan to make sure the students with the lowest levels of English do not miss out on information which she regards as especially important. One also observes an effort to create a positive and helpful working environment and rapport with students through episodes of linguistic creativity and humour, which occur in different languages of the repertoire, and which contribute, to a greater or lesser degree, to create this good environment.

### **Keywords**

CLIL, group work, values, level of English.

## **1. Introducció**

L'Institut Josep Lladonosa és un institut públic situat al barri de Pardinyes de Lleida. Els estudiants de primer i segon d'ESO cursaven, abans de la pandèmia, una o dues assignatures de contingut en anglès seguint la metodologia coneguda com a CLIL, sigla de *content and language integrated learning*. Durant el curs acadèmic 2018-2019, l'alumnat de segon d'ESO va cursar tant tecnologia com música en anglès, mentre que el de primer només cursava música en anglès, ja que la professora que aquell curs impartia tecnologia a primer no es veia capacitada per fer-ho en anglès. Com a part d'una col·laboració entre el Cercle de Lingüística Aplicada de la Universitat de Lleida (CLA en endavant) i l'institut, es va enregistrar en vídeo una sessió de tecnologia de dos dels cinc grups classe d'aquell curs acadèmic, i es va passar un qüestionari a tot l'alumnat de segon, que van emplenar per grups a l'aula d'ordinadors. Les famílies de l'alumnat van signar un full de consentiment informat.

Els grups classe, determinats per l'equip pedagògic del centre, estan pensats per ser heterogenis i s'evita crear grups de primera i grups de segona. El procediment consisteix a analitzar els resultats acadèmics i els informes dels estudiants del darrer curs de primària, i llavors barrejar en cada grup classe alumnat amb diferents perfils. Això no sempre havia estat així: en un inici, l'any 2013, es va deixar escollir a l'alumnat el fet de cursar una assignatura de contingut en anglès i es va seleccionar alumnat amb cert nivell en aquesta llengua, però es va decidir que això no afavoria la inclusió i es va canviar la mecànica.

Aquest article se centra en la descripció de l'ús del llenguatge per part de la professora i de l'alumnat en la sessió enregistrada amb el grup de 2n D, tenint en compte que, en principi, es tracta d'una sessió de tecnologia en anglès. La professora ha estat sempre disponible per aportar una informació que ha estat cabdal per analitzar els episodis seleccionats. Interactuar amb vint alumnes implica haver de prendre moltes decisions en un espai de temps molt curt si es vol mantenir la idea que aprenguin uns continguts

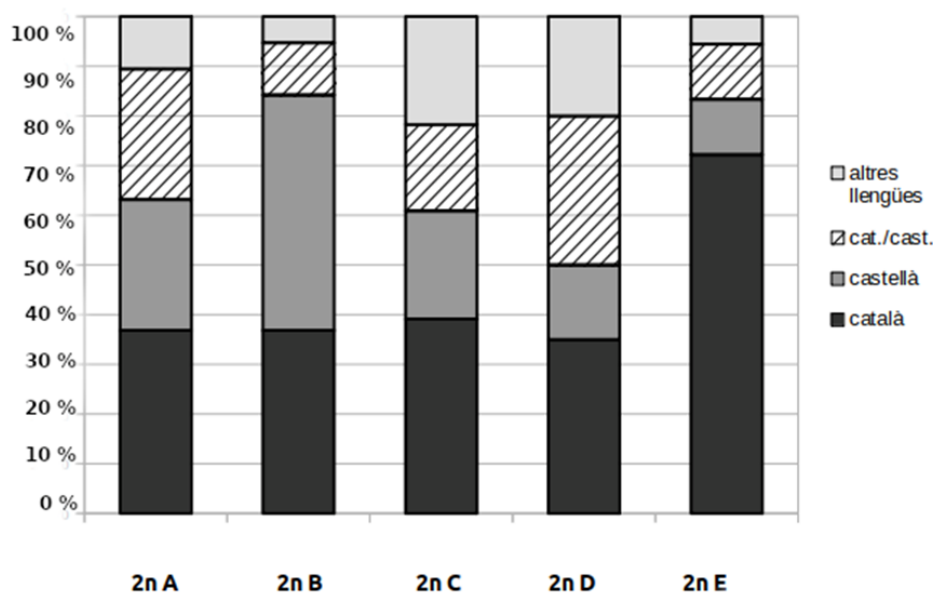
de tecnologia i una llengua estrangera, però també que aprenguin a treballar en equip, a ser respectuosos els uns amb els altres o a veure les seves virtuts i limitacions. L'anàlisi micro que hem realitzat de certs episodis de la classe mostra la complexitat d'aquesta presa de decisions, i el fet de poder involucrar la persona que ha pres aquestes decisions en l'anàlisi ho ha fet encara més enriquidor.

## 2. Materials i mètodes

Un total de noranta-nou alumnes de segon varen emplenar el qüestionari esmentat anteriorment. La primera part del qüestionari comprenia nou preguntes referents a dades sociodemogràfiques dels estudiants, de les quals destacarem alguns aspectes. Pel que fa a la llengua materna (vegeu la figura 1 a continuació), un terç de l'alumnat dels grups de 2n A, 2n B, 2n C i 2n D diuen que tenen el català com a llengua materna; aquesta dada puja fins al 72 % en el cas del grup de 2n E.

FIGURA 1

*Llengua materna dels estudiants*



FONT: Elaboració pròpia.

Això es deu al fet que molts dels estudiants de 2n E venen del poble de Corbins, als afores de Lleida, en un entorn més rural on l'ús del català és més elevat. En canvi, el 47 % del grup 2n B té el castellà com a llengua materna, mentre que en els altres grups, aquest percentatge no supera el 26 %. Entre l'11 i el 30 % diuen que tenen tant el català com el castellà com a llengua materna. Tretze alumnes indiquen que tenen una llengua diferent del català i el castellà com a llengua materna. Aquestes són, concretament, les dotze següents: àrab, bàmbara, búlgar, gitano (romaní), mandinka, peul, portuguès, rifyeny, romanès (dos alumnes), rus, sarahule i soninke.

Pel que fa al nivell d'anglès que ells mateixos s'atorgarien, vàrem oferir d'entrada unes categories entre les quals podien escollir, però també l'oportunitat que definissin ells mateixos el nivell que creien que tenien. La formulació de la pregunta va ser:

«Concretament sobre l'anglès, quin nivell diries que tens? (Si el vols definir a la teva manera, selecciona "ALTRES" i defineix tu mateix el teu nivell)». Nou estudiants varen decidir definir el seu nivell amb les seves pròpies paraules: tres d'aquests van expressar la idea que els costava parlar-lo però que l'entenien bé, i un que el seu nivell parlat era més alt que l'escrit; dos varen escriure «nivell normal» i un «mai». La resta va emprar l'escala proporcionada, que contenia una formulació i el nivell de l'escala del Marc europeu comú de referència per a les llengües (A1 a C2). Sobre les dades en general, voldríem destacar dos aspectes: d'una banda, el fet que un terç dels estudiants escollissin l'opció: «suficient per parlar-lo una mica, però justet (B1)», i de l'altra, que a tots els grups, encara que en diferents proporcions, hi tinguessin presència tots els nivells.

La professora de tecnologia, que es diu Belén, és llicenciada en enginyeria forestal, amb el castellà com a L1, però amb el català també com a llengua d'ús habitual. També té un alt coneixement d'italià arran d'una estada dins d'un programa ERASMUS a Bolonya, nocions de francès (B1 en el moment de la redacció d'aquest article) i un C1 certificat d'anglès. És una persona del barri, molt sociable i ben considerada per l'alumnat per la seva proximitat i atenció. Va participar en un curs de formació en CLIL al Regne Unit i s'interessa per l'impacte de la seva pràctica docent en el benestar de l'alumnat, actitud que la va conduir a col·laborar amb el Centre de Lingüística Aplicada.

L'interès del CLA per les pràctiques multilingües a secundària no és nou (Cots et al., 2008; Nussbaum i Cots, 2011). Tot i que durant la darrera dècada la recerca del CLA s'ha desplaçat cap als mateixos fenòmens però en l'àmbit universitari (Llurda et al., 2014; Cots et al., 2014; Mancho-Barés i Arnó-Macià, 2015), el cert és que la intenció sempre ha estat la de no deixar de banda altres etapes educatives. Prova d'això són iniciatives com la descrita en aquest article. La col·laboració que ens ocupa sorgeix arran d'unes converses informals entre l'autor de l'article i la professora, en les quals la professora mostrà inseguretat en relació amb l'ús del català i el castellà a classe de tecnologia en anglès. La professora expressà la sensació que aquest ús d'altres llengües potser traïa l'objectiu de fer tecnologia en anglès. Ara bé, la professora tenia clar que allò prioritari era que tots l'alumnat pogués seguir els continguts adequadament. Com ja s'ha dit a l'apartat anterior, en tots els grups de segon hi trobem tots els nivells d'anglès i, per tant, és força comú que alguns alumnes necessitin una traducció o un reforç per entendre la informació en anglès. Butzkamm (2003) reflexionava que, sovint, «using the mother tongue is accompanied by feelings of guilt» i es mostrava agraït al seguit de «stubborn teachers» que al llarg del temps s'havien oposat a la ideologia prevalent, aquella que defensa que cal ensenyar la llengua estrangera obviant la llengua materna tant com es pugui, i que en canvi havien descrit les seves tècniques bilingües d'ensenyament.

Actualment, aquesta hegemonia del discurs procliu a obviar la llengua materna s'ha vist fortament alterada gràcies a la irrupció d'estudis favorables al «translanguaging» com a eina efectiva per ensenyar en un context multilingüe (Lasagabaster i García, 2014; Leonet et al., 2017; Duarte, 2019). Els repertoris lingüístics d'alumnat i professorat són vistos, des d'aquest discurs, com un recurs valuós en el procés d'aprenentatge. Això se suma als diversos estudis que, en les darreres dècades, han analitzat exemples reals d'interacció entre professorat i alumnat a l'aula per tal de fer propostes dirigides a

millorar aquesta comunicació i que sigui més equilibrada i natural (Nunan, 1987; Thornbury, 1996; Tsui, 1996).

Aquest article, emmirallant-se en estudis recents com Bernad-Mechó i Fortanet-Gómez (2019), Codó (2020) i Escobar Urmeneta i Evnitskaya (2014), intenta fer les dues coses següents: analitzar la interacció en una sessió de CLIL i fixar-se en com la professora busca un equilibri entre donar contingut, millorar el nivell d'anglès i promoure certs valors que l'escola creu importants. Per fer-ho, hem triat un seguit d'episodis representatius de les tècniques emprades per la professora per apuntar-ne els objectius principals, els quals mostren tècniques que la professora empra en diverses ocasions, el que Georgakopoulou (2013) anomenaria *episodis iteratius*. També es mostren exemples en què, tot i que la intenció per part de la professora era la mateixa, el resultat no ha estat tan exitós. Per tal d'analitzar els episodis seleccionats, n'hem fet una anàlisi multimodal inspirada en la *multimodal interaction analysis* (Bernad-Mechó, 2021). Això ha implicat identificar les diferents seqüències en què s'estructura la sessió i parar atenció a diversos elements de la interacció que s'hi desenvolupa tenint en compte el context concret. Es tracta d'analitzar la tria del lèxic, els elements suprasedgmentals de la parla tals com l'entonació o la intensitat, la gestualitat o el posicionament espacial dins l'aula (Lim et al., 2012), entre d'altres factors.

### 3. Resultats

Hem estructurat els resultats en tres seccions referides a diferents paràmetres de les sessions: l'estructura; la bona relació i l'ambient de treball agradable, i finalment, el contingut, el llenguatge i els valors.

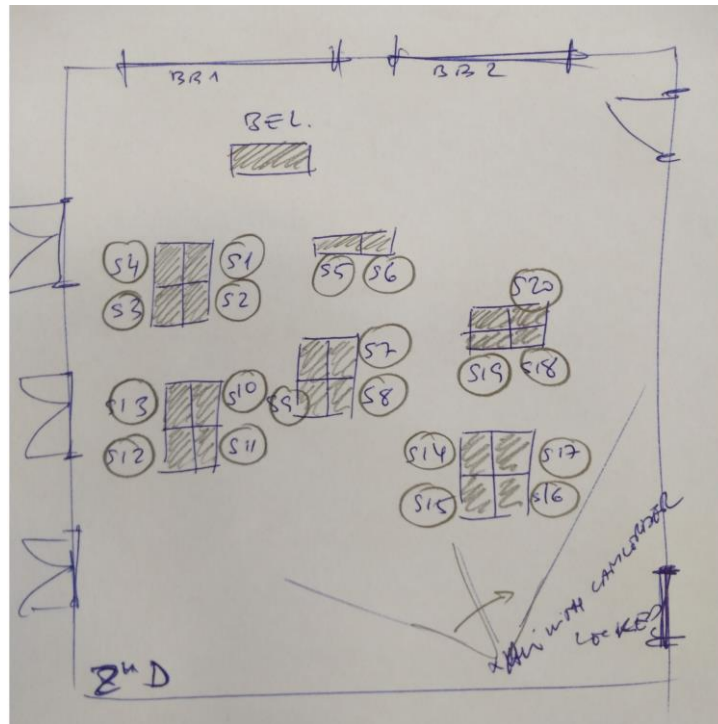
#### 3.1. La sessió: estructura

Una peculiaritat de l'assignatura de tecnologia en aquest grup és l'ús dels grups heterogenis dins del grup classe. L'alumnat es distribueix en grups de quatre, i s'intenta equilibrar cada grup de manera que tots continguin alumnat que necessiti més ajuda i alumnat capaç de proporcionar aquesta ajuda. Això reforça la distribució dels grups classe de forma heterogènia, tal com hem esmentat anteriorment. La Belén està totalment alineada amb l'aposta de Direcció de l'institut de posar l'equitat i la no discriminació per damunt d'altres consideracions més acadèmiques, i això ho trasllada a l'aula. Estudis molt recents, com per exemple Fernández-Agüero i Hidalgo-McCabe (2020) sobre les anomenades escoles bilingües a la comunitat autònoma de Madrid, mostren fins a quin punt l'aposta que cada comunitat fa en aquest tema repercuteix en l'educació i el benestar de l'alumnat. Es tracta que qui en sap més avanci més ràpidament i qui no en sap tant no entorpeixi aquest progrés? O de prioritzar no fer grups ja d'entrada i que tothom avanci plegat? L'escola i la professora en qüestió tenen clara la resposta.

La professora insisteix a l'alumnat que no es tracta que uns facin la feina dels altres, sinó que s'ajudin en aquells moments en què no saben com procedir, però sense acabar la tasca d'aquells a qui ajuden (vegeu l'extracte 10).

FIGURA 2

Distribució de l'alumnat a la sessió de 2n D



FONT: Elaboració pròpia.

La taula 1 mostra un quadre resum de la sessió de 2n D de tecnologia enregistrada. Durant els cinc minuts inicials de la sessió de 2n D, l'alumnat, que arriba del pati, fa broma en diversos idiomes sobre la presència de la càmera, hi ballen i hi gesticulen davant, i a poc a poc van posant les taules en la disposició del dibuix de la figura 2. Quan la Belén pregunta si tothom ja té el llibre («Everybody has the activity book?»), tothom ja està assegut a taula, i tots contesten afirmativament i alcen els llibres, excepte un parell d'estudiants que no el tenen. Quan la professora està comprovant a qui falta entregar una tasca, arriba una professora d'una altra assignatura (6 min 8 s) que vol demanar quelcom a tres alumnes del grup. Marxa als 7 min 2 s, i la Belén torna a reprendre el fil amb «okay» i alçant la mà, amb un dit, i passats dos segons, treu un segon dit. Aquesta és una tècnica que empra normalment quan necessita que facin silenci: l'alumnat sap que si arriba a cinc, s'hauran de quedar cinc minuts sense pati.

TAULA 1

*Quadre resum de la sessió*

Codi de temps	Llengua de la professora	Descripció
0 min 0 s	Català i castellà	Transició. L'alumnat col·loca les taules en grups de quatre, fa broma, treu el material, s'asseu.
4 min 50 s	Anglès	La professora s'assegura que tenen l' <i>activity book</i> . Repassa qui no ha entregat el full de consentiment.
6 min 8 s	Català	La professora gestiona el canvi de plans amb la professora que venia a buscar tres alumnes per fer una tasca a part.
7 min 6 s	Català	La professora anuncia que explicarà els criteris d'avaluació de la nova unitat i acorda com podran entregar el full de consentiment.
8 min 44 s	Anglès	La professora presenta l'observador. Un alumne diu que és el seu aniversari i vol que li cantin la cançó.
9 min 34 s	Anglès	La professora anuncia que faran Classcraft però amb la seva tauleta.
10 min 15 s	Català	La professora fa una explicació detallada dels criteris d'avaluació del tema nou.
14 min 3 s	Anglès (traduccions puntuals al català)	La professora fa una explicació de les activitats que hauran de fer, amb instruccions. <b>[Extracte 7]</b>
16 min 30 s	Català, però també anglès i castellà	La professora dona suport individual o als grups de quatre, movent-se de grup en grup. <b>[Extractes 2, 3, 6, 8]</b>
23 min 10 s	Anglès (traduccions puntuals al català)	La professora fa la correcció de les activitats amb el grup classe i la reflexió sobre allò après. <b>[Extractes 4, 5]</b>
31 min 30 s	Anglès i català	La professora fa l'explicació de més activitats que hauran de fer, amb instruccions.
34 min 30 s	Català, però també anglès i castellà	La professora dona suport individual o als grups de quatre, movent-se de grup en grup.
38 min 11 s	Anglès	La professora fa la correcció de les activitats amb el grup classe i la reflexió sobre allò après. <b>[Extracte 9]</b>
40 min 47 s	Anglès	La professora fa l'explicació de l'activitat de la pàgina 66, que finalment decideix fer amb tot el grup classe.
42 min 30 s	Anglès i català	La professora fa l'exercici amb el grup classe i introdueix explicacions sobre el concepte de potència.
47 min 57 s	Anglès	La professora dona instruccions de la darrera tasca en grups.
48 min 46 s	Català, però també anglès i castellà	Mentre treballen en grup, la professora supervisa i avalua l'acompliment de la tasca. <b>[Extracte 10]</b>

FONT: Elaboració pròpia.

Tot seguit, anuncia que explicarà els objectius i els criteris d'avaluació del tema que estan a punt de començar. Comença en anglès però canvia al català; reparteix les còpies, i als 8 min 40 s torna a alçar la mà per demanar silenci. Aquí aprofita per presentar el professor que fa d'observador, cosa que fa en anglès, mentre l'alumnat aplaudeix i el

saluda efusivament. S7 aprofita per informar que avui és el seu aniversari i tothom el felicita, però quan un altre alumne vol continuar estirant el fil i demana que li cantin la cançó («Teacher, the happy birthday»), la professora fa un gest per dir que no i li diu, de broma, que ja quedaran ells dos («After, after we meet each other, okay?»). Veiem que en tota aquesta gestió s'ha emprat l'anglès. La professora els informa sobre el que faran i s'asseu a la taula per preparar la presentació. S16 aprofita el silenci generat per fer un soroll com si s'obris una ampolla de cava (10 min 8 s); ho fa posant un dit de la mà dreta a la boca i fent palanca, i mentre ho fa mira a càmera. La Belén utilitza la ironia, en anglès, com a reacció al soroll que S16 ha fet (vegeu el torn 1 de l'extracte 1, a continuació). El to i el contingut del missatge van en línies oposades; el to diu que no és gens interessant, però tampoc no mostra enuig. D'aquesta manera, mostra cert grau d'acceptació de la broma, alhora que deixa clar que tampoc és el que cal fer.

#### Extracte 1

- 1 Belén: *Thank you, very interesting.*
- 2 S16: [es torna a girar a la càmera]
- 3 Belén: Vale, a vere, comencem amb això dels criteris d'avaluació. Hi ha tres objectius... [explicació]
- 4 Belén: ... Vale, algun dubte?
- 5 S6: Ens ho passarem bé.
- 6 Belén: Ens ho passarem superbé.
- 7 S20: *Wow!*
- 8 Belén: *Vale, okay so... let's go to the... with the party, va. Eh, go on page please number 60. Now I'm going to explain to you some activities...*

La Belén comença l'explicació dels criteris d'avaluació directament en català, i l'explicació s'allarga durant gairebé quatre minuts. Quan aquesta explicació acaba, la Belén pregunta als estudiants, encara en català, si hi ha cap dubte, i quan S6 diu «ens ho passarem bé» (torn 5 de l'extracte 1), ella s'alinea amb l'alumne, afegint-li «super» a la frase, cosa que porta S20 a realitzar una expressió d'entusiasme. La Belén comença el següent torn de paraula en castellà, però canvia a l'anglès «Okay, so... let's go to the... with the party», tot i que afegeix «va» en català.

A continuació, la Belén els explica en què consisteix la tasca que hauran de fer, en anglès, i als 16 min 28 s pregunta si ho han entès i els diu que tenen set minuts per fer-la (tot en anglès). Durant els set minuts següents es passeja per la classe anant de grup en grup, amb un compte enrere activat a la seva tauleta. Els avisa quan ja ha transcorregut la meitat del temps i de nou quan queden trenta segons. En aquests set minuts interactua amb almenys un membre de cada grup, amb diferents finalitats i emprant diferents llengües. A S5 i S6 els explica la tasca en detall, en català. Són alumnes que, de fet, tenen el dossier en català i que necessiten un seguiment més exhaustiu: S5 té diagnosticat un retard mental i S6 és nouvingut. A S13, una alumna diagnosticada amb un grau baix de trastorn de l'espectre autista, la intenta convèncer que treballi (vegeu l'extracte 2). Amb S7 i S8 fan broma en diverses ocasions en una barreja, molt creativa, de català i anglès (vegeu més endavant). A S1 li resol un dubte de gramàtica anglesa (vegeu l'extracte 8). Amb S20 hi parla en tres ocasions: primer en anglès (ja que S20 li ha fet la pregunta en anglès), més tard en català (quan S20 li demana el full de preguntes en català) i un darrer cop en castellà, després que S20 faci un comentari en català en un moment de



comunicació irònica de la Belén en relació amb S16. La Belén fa aquest comentari en to irònic en anglès. Més endavant analitzarem en detall com actua, primer amb S16 i després amb S20, per generar aquesta bona relació amb l'alumnat.

Després d'aquests minuts de treball descentralitzat, venen uns minuts en què la professora corregeix l'exercici i demana a diferents alumnes que llegeixin el que han escrit. En aquesta fase, la Belén aprofita per estendre's en explicacions teòriques, passant al català tot sovint (vegeu l'extracte 7). Als 34 min 25 s torna a manar dos exercicis, però aquest cop els dona tres minuts per fer-los. Als 38 min 12 s els diu que se'ls ha acabat el temps, en anglès, i torna a haver-hi una fase de correcció dels exercicis. Als 40 min 45 s els presenta el darrer exercici i el fan tots plegats. Una primera part la fa a la pantalla projectada i una segona part l'ha de fer a la pissarra perquè l'ordinador de classe ha deixat de funcionar. La resta l'han de fer per equips, i als 48 min 11 s els diu, en anglès, que el primer equip que acabi l'exercici amb totes les dades, les operacions matemàtiques, les unitats correctes i la resposta, guanyarà 300 XP (o *experience points*, punts de l'aplicació Classcraft per dinamitzar classes); el segon, 200 XP, i el tercer, 100 XP. Cal, però, que tots els membres de l'equip ho tinguin correcte per poder atorgar els punts al grup.

Quan s'apropa el final de la classe, els equips comencen a reclamar que la Belén certifiqui que ho han fet tot correctament per guanyar el màxim nombre de punts. Als 54 min 25 s, la Belén declara l'equip de S18, S19 i S20 guanyadors del primer premi. Els demana el nom, que resulta ser The Engines, que tant la professora com l'alumnat pronuncien amb l'accent a la segona síl·laba (vegeu més endavant). Als 56 min 21 s, es declara l'equip The Fuses, és a dir, S14, S15, S16 i S17, segons. A la resta de grups, algú del grup s'ha deixat una resposta, o una unitat, o algun detall, així que finalment opta per donar 100 XP a tots els altres grups, cosa que no agrada a tothom. La classe acaba amb la Belén demanant a uns quants alumnes que li portin l'autorització que encara no han portat, i amb l'alumnat tornant a situar les taules com abans de començar. La llengua fa minuts que ha passat a ser el català.

### 3.2. La sessió: bona relació i ambient de treball agradable

Dues de les principals preocupacions de la professora són: (1) que hi hagi un bon ambient de treball i (2) establir una bona relació amb l'alumnat. Ens fixarem en petits moments que contribueixen a aquests dos objectius. Mentre l'alumnat està treballant en grups, la Belén veu com S13 encara no ha començat a treballar. Com podem veure a l'extracte 2, la Belén li demana que tregui un full, però ho fa de la manera següent: comença amb el seu nom, empra un to que denota que és una petició més que una ordre, tot i que formalment es tracti d'una oració imperativa; utilitza el diminutiu de «full»; i ho completa amb el terme afectuós «carinyo» per minimitzar, precisament, que pugui ser llegit com un retret.

#### Extracte 2

- 1 Belén: [Nom de S13], treu un fullet, carinyo.
- 2 S13: Ai!
- 3 Belén: Treus un full? Te he asustao? [li acaricia el cabell]
- 4 S13: Sí!
- 5 Belén: Treu un full.

- 6 S13: L'estic buscant...
- 7 Belén: Ya... [arronsa espatlles i mira la tauleta]. El què? [allunyant-se]
- 8 Belén: [després de moure's per altres grups]. [Nom de S13], treu un full i és igual, no el busquis més, treu un full i a copiar les respostes ja està!

L'alumna no ho fa immediatament, i la Belén hi insisteix, sense el diminutiu, però fent una entonació ascendent que correspon a una pregunta. Aquest cop ja no es tracta d'una oració imperativa (torn 3). Per justificar la lenta reacció li pregunta, en castellà, si l'ha espantat, alhora que l'acaricia. S13 contesta afirmativament, però la Belén diu per tercera vegada que tregui un full, aquesta vegada sense diminutiu ni pregunta, emprant una imperativa, però amb un to calmat. S13 es justifica dient que l'està buscant, tot i que no està fent cap acció que pugui ser llegida com buscar un full, i la Belén marxa del grup dient «ya», arronsant les espatlles i interactuant amb la tauleta. Després de moure's per d'altres grups, la Belén torna a la taula de S13 i veu que no ha fet res encara. Sospira, torna a emprar el nom de l'alumna, però aquest cop el to ja és el d'una ordre, tot i que més animant-la a fer-ho que no pas fent-li un retret. Entenent que el full que buscava era un full concret en el qual devia tenir alguna cosa apuntada, li diu que en tregui un qualsevol i que copii les respostes. La professora ha fet prevaler el fet de tractar l'alumna d'una manera afectuosa, fins i tot si això implica que no treballi tant. La Belén ens comenta més tard que es tracta d'una noia amb un trastorn de l'espectre autista que es mostrava especialment afectuosa sempre que la veia pels passadissos.

FIGURA 3

*Creant sintonia*



FONT: Elaboració pròpia.

Uns minuts més tard, veu que S17 està escrivint en silenci, i el felicita per treballar tant, tot dient que potser caldrà que el professor que està enregistrant la sessió vingui cada dia, ja que està treballant molt (vegeu el torn 1 a l'extracte 3). Ho fa fort perquè ho senti tota la classe, observador inclòs, però veient que l'alumne baixa la mirada cap al full en què estava escrivint, s'apropa somrient, baixa el volum, adreçant-se, ara, només a ell, s'inclina cap a l'alumne i li posa la mà a la cara afectuosament (vegeu la figura 3). Li repeteix el missatge, encara en anglès, que ho diu perquè realment està treballant molt, i mentre ella li està dient això, S20 (el noi que somriu al fons de la imatge de la figura 3), diu en català que ho fa per no perdre subscriptors del seu canal de YouTube. De fet, S16 ja havia esmentat aquest canal de YouTube a l'observador en els primers minuts de l'enregistrament.

#### Extracte 3

- 1 Belén: *I think that... that this teacher has to come every day! Because when... [s'apropa a ell somrient, redueix el volum, s'inclina cap a ell i li toca el cap], you work so much.*
- 2 S20: És que no vol, no vol, no vol perdre subscriptors del seu canal, saps?
- 3 Belén: ¿Quién te ha preguntao? A ti también te iría bien, coño.

La Belén torna cap a la seva taula, i de camí s'adreça a S20 (torn 3 de l'extracte 3), i ho fa en castellà, emprant un parlar informal (per exemple, «coño»), fent una paròdia del que podria ser una esbroncada. El missatge és doble: ningú li ha demanat l'opinió i a ell també li aniria bé treballar més. Però el somriure de S20 denota que clarament ha entès que no es tracta d'un retret seriós.

Als 25 min 18 s, ens trobem amb una situació força diferent (vegeu l'extracte 4). La Belén ha emprat un exemple amb què molts es poden identificar: després de fer servir un ordinador molta estona, s'ha escalfat. S17 aixeca la mà, la Belén el veu i li dona la paraula. L'alumne comença en castellà però canvia a l'anglès per explicar que a ell li ha passat això mateix amb la PlayStation.

#### Extracte 4

- 1 Belén: *...When the computer is working, after a while, ah, a bit, mm half an hour or something like this, it's hotter than at the beginning. You have you noticed that?*
- 2 S1: *Yes.*
- 3 Belén: *Ok.* [La Belén s'adona que S17 està aixecant la mà, el mira i pronuncia el seu nom]
- 4 S17: *Yo cuando, eh, when when I play to PlayStation, when...*
- 5 S20: [riure]
- 6 Belén: *That it's never, never you...*
- 7 S17: *Eh!*
- 8 Belén: *You don't do: never.*
- 9 S17: *Al cap d'unes, al cap d'unes hores...*
- 10 S7: *No, no: in English.*
- 11 S17: *Si, si la toques, buà, et cremes.*

És evident que tothom coneix la seva afició a aquest dispositiu, i això fa que S20 rigui i que la Belén digui irònicament, en anglès, que aquest exemple que està posant és una cosa que ell mai fa. Sembla que S17 no ho entén i la Belén repeteix la idea en anglès. Finalment, S17 decideix continuar en català, però llavors S7 li recrimina el canvi d'idioma i li diu que ho hauria de fer en anglès; S17, però, decideix acabar l'explicació en català. L'intent humorístic no ha estat exitós, perquè S17 no ha captat la ironia, segurament per la tria de l'anglès.

Es pot apreciar com l'humor i la ironia són elements importants, i com de complex és portar-los a la pràctica. A l'extracte 5, a diferència del que hem vist a l'extracte 4, la professora opta per emprar el català. Està comparant els electrons amb gent a una festa, i pregunta a l'alumnat com se sent quan hi ha molta acumulació de gent a una festa, freds o calents? S8 fa un comentari (que cap micròfon enregistra), però que la Belén aprofita amb efecte humorístic (torn 6) de manera efectiva.

#### Extracte 5

- 1 Belén: *Do you know, for example, when you go a par... in a party, and there are a lot of people? How do you feel? Hotter or colder?*
- 2 Ss: *Hotter.*
- 3 Belén: *Hotter.*
- 4 Belén: *Hotter. You are moving. You are moving. But if there are many people there...*
- 5 S8: *=xxxxxx=*
- 6 Belén: [Nom of S8], la vida personal no la traiem ara, eh?
- 7 Ss: [riures]
- 8 Belén: *Vale? Please? Thank you.*

Ara bé, això no vol dir que no hi hagi exemples exitosos d'humor i, de fet, també de creativitat, en anglès. Als 20 min 40 s (vegeu l'extracte 6), la Belén pregunta a S7 i S8, en anglès, si han acabat. Tot seguit pregunta si han entès el que s'havia de fer. S7 confirma que ho han entès, perquè contesta que ja només els queda resumir. Comença la resposta en català, però la finalitza amb el verb en anglès, però emfatitzant la pronúncia anglesa, cosa que fa riure S8. La Belén repeteix el verb en anglès i li diu, en anglès, que molt bé, que ho faci, doncs. S8 llavors fa veure que renya el company («[Nom], come on!»), mentre S7 catalanitza el verb. En lloc de «resumim?» diu «sumaritzem?». És a dir, agafa l'arrel anglesa, i li aplica el sufix de la primera persona del plural per conjuguar en català. Això és molt comú quan s'adopta un verb d'una altra llengua; tenim l'exemple de «renderitzar» en el món dels mitjans de comunicació, que prové de l'anglès «to render». Aquí l'alumne aplica aquest principi, i la professora ho valida, aplicant el sufix corresponent a la segona persona del plural.

#### Extracte 6

- 1 Belén: *Have you finished? Do you understand what you have to do?*
- 2 S7: *Em falte summarise.*
- 3 S8: [riu]
- 4 Belén: *Summarise... Okay, so do it?*
- 5 S8: [nom], *come on!*
- 6 S7: *Sumaritzem? [es dirigeix a S8]*
- 7 Belén: *Su, sumaritzeu.*

L'humor i la ironia, veiem, són elements molt útils tant per captar l'atenció de l'alumnat en moments en què s'estan donant explicacions teòriques o corregint les tasques, com per contribuir a crear un ambient agradable de treball. Veiem com d'important és mantenir un equilibri; un excés d'episodis d'aquest tipus podria fer que la sessió es descontrolés, però una absència total faria la sessió menys agradable i fluida.

### 3.3. La sessió: contingut, llenguatge i valors

L'altre punt que cal tractar és el que fa referència als objectius d'aprenentatge. Aquests objectius no són només en relació amb l'àmbit de la matèria, la tecnologia. També hi ha aspectes de comportaments i valors. I finalment tot el que té a veure amb aprendre anglès. Ara bé, el fet de tenir alumnat de diferents nivells a tots els grups fa que la professora hi hagi de trobar un equilibri. Hi ha moments en què la Belén es vol assegurar que tot l'alumnat entén el que s'ha de fer, i en aquests casos fa servir el català. Per exemple, als 15 min 10 s (vegeu l'extracte 7), la Belén formula les preguntes que hauran de respondre en anglès. La primera és: «Is the filament of the bulb hot or cold?» i la segona és «When is the filament of the bulb hot and when is it cold?». De fet, podríem dir que és una pregunta en dues fases. La primera pregunta es formula en anglès, però mentre llegeix la segona pregunta, fa una autocorrecció en la pronúncia de «lit up», que en un inici pronuncia com si fos l'infinitiu, però que immediatament corregeix. De fet, aprofita per emfatitzar el participi quan es refereix a la bombeta apagada (de fet, no encesa). En aquest moment canvia al català per traduir la pregunta, començant pel final. Fa una petita pausa de 0,3 segons i aporta la traducció de «When it's lit up» i de «When it isn't lit up», i després d'una altra pausa de 0,7 segons, tradueix el principi de la pregunta: «When does this [being hot or being cold] happen?»

#### Extracte 7

- 1 Belén: *Is the filament of the bulb hot or cold? What do you think? And does it happen when the bulb is [lait] up, [lit] up, or when the bulb isn't lit up? Quan està encesa? O quan està apagada? Quan passe això and when an electric device has been working for a long time, is it cold or hot? Anybody understands that? Yes? Que quan funciona un aparell, què està calent o, o està fred, eh? Una nevera o lo que sigui. Yes.*
- 2 S17: *i la nevera està calen...*
- 3 Belén: *In the next exercise, next exercise. You have here a...*

La Belén passa a la pregunta següent: «When an electric device has been working for a long time, is it cold or hot?». Fa una pausa d'un segon, pregunta en anglès si s'ha entès, fa una altra pausa d'un segon, se'n torna a assegurar («Yes?»), fa una nova pausa d'1,4 segons, i decideix tot i així canviar al català i tornar a traduir. De fet, seguidament a la traducció, la professora aporta un exemple d'un «electric device» per si alguns alumnes no han entès aquesta part de la pregunta.

Als 28 min 4 s, per exemple, la Belén utilitza un referent local per explicar la diferència entre cables d'alta i de baixa resistència. Compara dos carrers de Lleida: el carrer Major, estret, i normalment ple de gent per la gran presència de tendes; amb la Rambla Ferran, que porta a l'estació de tren, molt més àmplia. A la rambla de Ferran, el mateix nombre de persones tindrien menys calor perquè no tindrien tants obstacles per avançar. Tot

això ho explica en català, però quan formula la pregunta de si ho han entès (28 min 35 s), ja ho fa en anglès.

En aquests exemples, s'ha prioritzat la comprensió del contingut de l'àmbit tecnològic a l'aprenentatge d'anglès, però en altres ocasions, el focus és purament lingüístic. Als 17 min 32 s (vegeu l'extracte 8), S1 té un dubte sobre la partícula adequada a li pregunta a la professora, que no només li dona la resposta, sinó també l'explicació gramatical de per què és «lit» i no pas «light». Aquest episodi lligat a la llengua és l'esperable en una assignatura de CLIL, i la demostració que s'està ensenyant contingut i també llengua.

#### Extracte 8

- 1 S1: *Teacher, here is [lait] up, no?*
- 2 Belén: *Lit up. Lit up, because is the participle, participle.*

Als 38 min 45 s (vegeu l'extracte 9), mentre corregeixen un exercici, S20 pronuncia la paraula anglesa per *bombeta* amb una vocal no estàndard. De fet, pronuncia la grafia escrita, cosa que en anglès tendeix a no correspondre a la vocal pronunciada. La Belén no ho entén (torn 3), i S20 dubta (torna a dir-ho, però més fluix). Hi ha algú que ho pronuncia en anglès estàndard, i S1 reforça la idea que S20 ha encertat (torn 6). Al torn 7 la Belén fa la connexió i ràpidament, i per duplicat, aporta de nou la pronúncia estàndard. Això també és CLIL en acció. S20 ha rebut un suggeriment de com pronunciar la paraula per part d'un company i de la professora.

#### Extracte 9

- 1 Belén: *Com'on, what more?*
- 2 S20: *[bɔlb]?*
- 3 Belén: *Eh?*
- 4 S20: *[bɔlb] [ho diu més fluix]*
- 5 S?: *[bɔlb]*
- 6 S1: *Si aquí està, aquí està posat.*
- 7 Belén: *=[bɔlb] [bɔlb]= Okay, yes. Yes.*

També cal esmentar que en alguna ocasió, aquest model de pronúncia no és l'estàndard. Tenim el cas de la paraula «engine», que tant la professora com l'alumnat pronuncien amb la força desplaçada a la segona síl·laba. Tot i així, el balanç global és clarament positiu, ja que cal tenir en compte que CLIL no només són casos en què s'explicita la norma gramatical o la pronúncia estàndard. El simple fet d'utilitzar l'anglès serveix com a model o el fet de proporcionar expressions primer en anglès i després en català són evidentment moments en què s'està donant un model de producció en anglès. És cert que això implica menys temps per donar d'altres continguts, però entra dins el criteri de la professora veure si cal aquest reforç donada la diversitat de nivell de l'aula.

Un darrer punt, però no per això menys important, té a veure amb educar en certs valors. Voldríem destacar el de la cooperació i el treball en equip. D'una banda, ja hi ha elements de base que permeten aquesta tasca: l'estructura de les taules o l'organització per grups heterogenis, per exemple. Però acompanyant la sessió, tenim recordatoris per part de la professora, sobretot en els moments de treball en grup, de la importància que els companys aprenguin i de no caure en la temptació de senzillament copiar el que han fet els altres. Als 49 min 31 s (vegeu l'extracte 10), per exemple, la Belén arriba al grup

format per S14, S15, S16 i S17. Comença en anglès, però s'adona que S17 està copiant el que S15 ha fet.

Extracte 10

- 1 Belén: *Okay, can you share your... Em, em, no!* Mira, una cosa és copiar-ho, carinyo, i una altra cosa és... entendre-ho [li treu la llibreta de «S15 del davant i la torna a S15]. A l'examen què? Te deixo copiar?
- 2 S17: No, però xx
- 3 Belén: No: pues el [Nom de S15] te farà de *teacher*. A que sí?
- 4 S15: El seu company.
- 5 Belén: Tu ets un *teacher* super guay.
- 6 S17: No, si ho sé fer, mira.
- 7 Belén: Ets un *teacher* super guay. És important que ho entengueu perquè si no a l'examen esteu allí amb una cara...
- 8 S15: Mira, si ho sé fer: dos-cents vint.
- 9 Belén: Vale. Venga va, pues est... ell et fa de *teacher*.

La Belén passa al català per explicar que copiar és diferent d'entendre, i que el que cal és que S15 li expliqui a S17 què ha fet, és a dir que li faci de professor (paraula que diu en anglès). S15, al torn 4, s'alinea amb ella: cal que li faci de company. La Belén li diu que és un bon professor en dues ocasions (torns 5 i 7) i arribats en aquest punt S17, i després S16, diuen que en realitat ho saben fer. S17 fins i tot aporta informació sobre l'exercici per demostrar-ho. La Belén marxa animant-los i tornant a insistir que si tenen dubtes demanin ajuda al company-professor.

#### 4. A mode de conclusió

Aquest article vol fomentar reflexions entorn de la feina del professorat de contingut i llengua estrangera a centres d'educació secundària. Hi ha com a mínim quatre aspectes que cal considerar en aquestes reflexions. En primer lloc, la natura dels grups classe; és a dir, si tenim davant grups segregats en funció, per exemple, del nivell de llengua, o si prioritzem l'equitat i tenim grups heterogenis. En segon lloc, la importància que donem als coneixements disciplinaris (tecnologia, en el nostre cas), als coneixements lingüístics de l'anglès, i a promoure i mostrar valors com la solidaritat o el respecte als altres. En tercer lloc, el rol de les llengües diferents de l'anglès, del repertori lingüístic dels participants. I per últim, les estratègies pedagògiques per fer que tot això es desenvolupi en un ambient de treball agradable i engrescador.

En aquest article hem analitzat tan sols una sessió, en què la professora ha de prendre decisions constantment per optimitzar totes aquestes variables. Qualsevol d'aquestes decisions té perills: fer broma en anglès pot comportar que els alumnes no t'entenguin i es frustrin en lloc de riure; fer-ho sempre en català no ajuda a millorar l'anglès dels alumnes; no fer-ho fa la sessió menys entretinguda.

## 5. Agraïments

Voldríem mostrar el més sincer agraïment dels membres del CLA envers la professora i l'institut objecte d'estudi. Mencionem especialment el seu director, Santi Pubill, per la manera d'obrir-nos les portes del centre per tal d'explorar plegats com implementar la metodologia CLIL d'una manera efectiva, però en tot moment equitativa.

## 6. Bibliografia

- Bernad-Mechó, E. (2021). Combining multimodal techniques to approach the study of academic lectures: a methodological reflection. *Atlantis*, 43(1), 178-198. <https://doi.org/10.28914/Atlantis-2021-43.1.10>
- Bernad-Mechó, E., i Fortanet-Gómez, I. (2019). Organizational metadiscourse across lecturing styles: engagement beyond language. A C. Sancho-Guinda (ed.), *Engagement in professional genres: deference and disclosure* (p. 312-340). John Benjamins.
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *The Language Learning Journal*, 28(1), 29-39. <https://doi.org/10.1080/09571730385200181>
- Codó, E. (2020). The dilemmas of experimental CLIL in Catalonia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(4), 341-357. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1725525>
- Cots, J. M., Llorca, E., i Garrett, P. (2014). Language policies and practices in the internationalisation of higher education on the European margins: an introduction. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 311-317. <https://doi.org/10.1080/01434632.2013.874430>
- Cots, J. M., Llorca, E., i Irún, M. (2008). Perspectives de recerca al voltant de la ideologia lingüística del professorat de llengües de secundària. A A. Camps, i M. Milián (ed.), *Mirades i veus: recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües* (p. 55-71). Graó.
- Duarte, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 150-164. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>
- Escobar Urmeneta, C., i Evnitskaya, N. (2014). «Do you know Actimel?» The adaptive nature of dialogic teacher-led discussions in the CLIL science classroom: a case study. *The Language Learning Journal*, 42(2), 165-180. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.889507>
- Fernández-Agüero, M., i Hidalgo-McCabe, E. (2020). CLIL students' affectivity in the transition between education levels: the effect of streaming at the beginning of secondary education. *Journal of Language, Identity & Education*. <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1795864>
- Georgakopoulou, A. (2013). Building iterativity into positioning analysis: a practice-based approach to small stories and self. *Narrative Inquiry*, 23(1), 89-110. <https://doi.org/10.1075/ni.23.1.05geo>



- Lasagabaster, D., i García, O. (2014). *Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school*. *Culture and Education*, 26(3), 557-572. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.973671>
- Leonet, O., Cenoz, J., i Gorter, D. (2017). Challenging minority language isolation: translanguaging in a trilingual school in the Basque country. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 216-227. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328281>
- Lim, F. V., O'Halloran, K. L., i Podlasov, A. (2012). Spatial pedagogy: mapping meanings in the use of classroom space. *Cambridge Journal of Education*, 42(2), 235-251. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.676629>
- Llurda, E., Cots, J. M., i Armengol, L. (2014). Views on multilingualism and internationalisation in higher education: administrative staff in the spotlight. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 376-391. <https://doi.org/10.1080/01434632.2013.874435>
- Mancho-Barés, G., i Arnó-Macià, E. (2015). The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: challenges and implications for ESP. *English for Specific Purposes*, 37(1), 63-73. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2014.06.007>
- Nunan, D. (1987). Communicative language teaching: making it work. *English Language Teaching Journal*, 41(2), 136-145. <https://doi.org/10.1093/elt/41.2.136>
- Nussbaum, L., i Cots, J. M. (2011). Doing learning languages in a multilingual context: pragmatic aspects of classroom discourse in Catalonia. A L. Payrató, i J. M. Cots (ed.), *The pragmatics of Catalan* (p. 331-359). De Gruyter Mouton.
- Thornbury, S. (1996). Teachers research teacher talk. *English Language Teaching Journal*, 50(4), 279-289. <https://doi.org/10.1093/elt/50.4.279>
- Tsui, A. B. M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. A K. M. Bailey, i D. Nunan (ed.), *Voices from the language classroom* (p. 145-167). Cambridge University Press.