

Caracterització de les pràctiques docents en  
AICLE: Una recerca en acció per a un  
ensenyament-aprenentatge integrat de  
continguts i llengua estrangera més efectiu.

“Pràctica Docent Efectiva AICLE”

*Instrument de Recerca*

Llicència A

Carme Florit Ballester

Curs 2009-2010

## Índex

<b>1. Entrevistes al professorat.....</b>	<b>3</b>
1.1 Entrevista al professorat .....	4
1.2 Entrevista al professorat universitari.....	5
1.3 Entrevista a les professores treballant al Departament d'Educació.....	5
<b>2. Qüestionaris.....</b>	<b>6</b>
2.1 Qüestionari al professorat .....	6
2.2 Qüestionari a l'alumnat .....	10
<b>3. Pautes d'observació .....</b>	<b>12</b>
3. 1 El model SIOP .....	12
<i>SIOP Model: Lesson Observation Protocol.....</i>	<i>14</i>
3. 2 Pauta per a un ensenyament eficaç de la llengua estrangera en AICLE .....	15
<i>Effective CLIL Teaching Observation Tool.....</i>	<i>16</i>
3.3 Taxonomia per descriure i valorar bones pràctiques en AICLE – Perspectiva ecològica .	17
<i>CLIL Classrooms' Observation Table .....</i>	<i>18</i>
3.4 Estàndards per a una pedagogia efectiva .....	19
<i>Standards Effective Teaching Practice .....</i>	<i>20</i>
3.5 Les quatre tendències.....	22
<i>The Four Strands Observation Tool.....</i>	<i>23</i>
3.6 Llista per la planificació i observació d'AICLE.....	24
<i>Planning and Observation Checklist .....</i>	<i>25</i>
3. 7. Indicadors de bones pràctiques en AICLE .....	27
<i>CLIL Good Practice Indicators.....</i>	<i>28</i>
<b>4. Bibliografia .....</b>	<b>30</b>

### 1. Entrevistes al professorat

L'entrevista va ser el primer contacte amb el professorat AICLE. Va ésser dissenyada com una entrevista semi-estructurada amb la pretensió d'explorar la forma en què cada professor/a implementa AICLE i de recollir els seus punts de vista sobre el desenvolupament d'aquesta implementació. Algunes de les respostes i opinions manifestades durant les entrevistes es van utilitzar per completar el qüestionari *on-line*, amb la idea de confrontar punts de vista i experiències entre el professorat. Totes les entrevistes van ser enregistrades amb una gravadora d'àudio. Les parts considerades més rellevants han estat transcrites per a una anàlisi posterior. Per a la seva consulta, veure el document adjunt *Interviews transcriptions*.

Setze mestres de primària, secundària, formació professional i universitat van ésser entrevistats. Per a una informació més detallada, veure la taula 1.

Taula 1: Professorat entrevistat

Gen	Nivell educatiu	Assignatura	Experiència docent	Experiència AICLE	Població i Comarca	Tipus d'escola
D	Primària 1	Science	25	+10	Sant Just Desvern Barcelonès	Escola concertada
D	Primària 2	Science and Mathematics	9	3	Montcada i Reixac Vallès Occidental	Escola pública
H	Primària 3	Science	5	3	Lleida La Segarra	Escola pública
D	Primària 4	Arts and Crafts	27	3	Terrassa Vallès Occidental	Escola pública
H	Primària 5	Arts and Crafts CLIL Trainer	16	3	Comarruga Alt Penedès	Escola pública
D	Primària 6 Responsable CIREL	CLIL Trainer (English)	20	10	Barcelona Barcelonès	Departament d'Educació
D	Primary teacher 7	Arts and Crafts	5	1	Santa Susanna El Maresme	Escola pública
D	Primària 8 Assessora centres	CLIL Trainer (Arts and Crafts)	20	5	Barcelona Barcelonès	Departament d'Educació
D	Secundària 1	Mathematics CLIL Trainer	7	2	Cervera La Segarra	Escola pública
H	Secundària 2	Art History	27	3	Vilassar de Mar El Maresme	Escola pública
D	Secundària 3	German Literature & Mathematics	25	10	Milano Italy	Escola pública
D	Secundària 4	Science	30	3	La Garriga Vallès Oriental	Escola pública
D	Formació Professional 1	Marketing & Tourism	7	5	Barcelona Barcelonès	Escola pública
D	Formació Professional 2	Chemistry	11	3	Hospitalet de Llobregat Barcelonès	Escola pública
D	Universitat 1	English Master CLIL Modules	25	5	Bellaterra UAB Vallès Occidental	Universitat pública
D	Universitat 2	English Master CLIL Modules	?	?	Barcelona UB Barcelonès	Universitat pública

## **1.1 Entrevista al professorat**

### *General and Personal Information*

About the teacher's job

What's your name?

Tell me the name of your school and your present position.

How long have you been teaching?

How long have you been at this school?

What are you teaching this year?

About teaching CLIL

How long have you been teaching CLIL?

Are you teaching CLIL this year?

Can you tell me how CLIL is implemented at your school?

Which grades are taught in CLIL?

What are the CLIL subjects?

Before you applied for the PELE project, did you do something related to CLIL?

Do you work in collaboration with other teachers?

Which students are following the CLIL courses?

Do you use any recordings in your CLIL lessons?

About the teacher's studies

What are your studies?

What degrees did you pass at the University?

Can you tell me a little bit about your background, when did you start learning English?

Tell me about your English language level: how did you start and when.

Tell me about your stays abroad, and your major degrees.

Can you tell us about your experience in Nottingham/Great Britain? (If you went there)

### *Teaching CLIL*

About the students' speech

Do they use Catalan or Spanish in the CLIL lessons? Does it bother you?

How do you encourage your students to use English?

Do you think that spontaneous talking is lacking?

About the materials you use in class

What kind of materials do you use for your CLIL lessons?

Are the materials the ones you developed in Nottingham?

Do you create your own materials when you teach in Catalan?

What other kind of resources do you use?

About your feelings when teaching CLIL

Why do you think teaching CLIL is positive (the added value)?

What about the content?

Could you explain the main problems that you come across when teaching CLIL?

Is the lack of spontaneous talking one of the main problems when teaching in CLIL?

Is there a lack of spontaneous participation?

Could you explain one of your best lessons?

Could you describe the last class you taught?

What was yesterday's lesson about?

Could you explain one of your current/common lessons?

About teaching in Catalan or in English: similarities and differences

Do you develop your lessons the same way when you teach in Catalan?

Can you compare the way you teach now with the way you taught in Catalan (before CLIL)?

Do you think that you are teaching the same way?

Do you prepare special activities when you are teaching in CLIL, different from the ones you plan when you teach in Catalan?

Will it take more time teaching the same content in English (than in Catalan)?

Do you help your students somehow? Are you guiding them in some way (scaffolding)?

Would you like to add something else?

### **1.2 Entrevista al professorat universitari**

L'entrevista conté les mateixes preguntes, però se'n van afegir algunes més específiques per a les professores universitàries:

- Are you teaching CLIL at the University?
- How long have you been teaching CLIL at the University?
- How long is the CLIL module (Master Course)?
- Is the CLIL module just one part of the Master course?
- How is CLIL developed, implemented at the University? Which subjects, how many, in which schools/departments...?
- Have you ever taught English at secondary or primary education?
- Can you say something about the bilingual programmes in the States?
- Is sheltered education for native speakers?
- What is an adjunct course/module?
- What do you know about bilingual programmes in the States?
- Are you working in collaboration with other teachers at your department (related to CLIL)?
- How and why did you start teaching CLIL at the University?
- How do you get students talking or producing some output during your CLIL lessons?
- What are the main problems when a school starts implementing CLIL?
- Is the lack of CLIL materials one of the main problems?
- About the content, do you think there is a problem here?
- Is there any studies researching about how CLIL students are learning the same content?

### **1.3 Entrevista a les professores treballant al Departament d'Educació**

L'entrevista conté les mateixes preguntes que l'entrevista al professorat, però se'n van afegir algunes més específiques per les peculiaritats de les tasques de les dues professores destinades al Departament d'Educació.

- How did CLIL start in state schools in Catalonia?
- Why did the Department of Education decide to start CLIL programmes?
- Why did they take Do Coyle's Framework as a model?
- What kind of research or comparative study did they do before selecting this framework?
- How many primary, secondary and vocational schools are involved in CLIL projects at the moment?
- Which is the follow up, if any, that the Department of Education is carrying on schools with CLIL projects?
- How do you see the future of CLIL in Catalonia?
- What are the main challenges that CLIL is facing in our schools?
- What are the main benefits that we are getting from implementing CLIL?
- Do you feel confident about the way our schools are implementing CLIL? Why?
- What must be improved?

## 2. Qüestionaris

### 2.1 Qüestionari al professorat

El qüestionari *on-line* està format per vuitanta-dues preguntes agrupades en quatre seccions. La primera, que consta de quinze qüestions, recull informació personal de cada professional, mentre la segona secció, que consta de setze qüestions, recull informació sobre la seva experiència AICLE. Les preguntes són de resposta múltiple tancada, però les tres darreres són de resposta oberta per aplegar els punts de vista personals. Aquestes tres preguntes requereixen més reflexió perquè demanen interpretació i informació subjectiva. La tercera secció consta de trenta-tres qüestions centrades en la implementació AICLE. Aquestes preguntes intenten aprofundir en els aspectes metodològics i en les estratègies que el professorat enquestat utilitza i amb quina freqüència ho fa. Les preguntes es van formular seguint els criteris d'una bona pràctica AICLE. Es va tenir en compte el *Model SIOP* (Echevarría et altri, 2010), la *Lista per a la planificació i observació AICLE* (Fortune, 2000 adaptada per Marsh et altri, 2008), i *Effective CLIL Teaching Observation Tool* (de Graaf et altri, 2007). La quarta secció està composta d'onze afirmacions sobre AICLE on se'ls demana que en mostrin el seu acord o desacord. Aquestes afirmacions provenen, en la seva gran majoria, de les opinions expressades al llarg de les entrevistes. El qüestionari acaba amb un espai en blanc per a comentaris lliures i suggeriments.

Una mostra de trenta-vuit professores i professors han participat voluntàriament en aquest qüestionari.

Per consultar les dades extretes d'aquest qüestionari amb més detall, veure el document adjunt anomenat *Dades Qüestionari Professorat*.

L'accés al qüestionari on-line és <http://www.ub.edu/GRAL/survey.php?id=604>

#### CLIL Teacher's Questionnaire

##### Biodata & Professional Background

- Please provide an e-mail to contact you.....
- Name and surname .....
- Age ..... I am a     **a. Man** **b. Woman**
- Where do you work? (Town and education centre name)  
.....
- I work as a:  
**a. Primary teacher** **b. Secondary teacher** **c. University teacher** **d. Other (please specify)**
- I have been teaching for (number of years)  
.....
- Which is/are your major university degrees?  
**a. Graduate/Bachelor (Diplomatura)** **b. Master (Licenciatura)** **c. PhD (Doctorat)**
- English language qualifications. Please, write the highest one  
.....
- Do you use English in your private life (emails, chat, movies, books, magazines)?  
I don't use English in my private life  
Yes, I use English some few times (once/twice a month)  
Yes, I use English sometimes (three/four times a month)  
Yes, I use English often (twice a week)  
Yes, I use English frequently (more than twice a week)  
Yes, I use English every day
- Foreign languages that you speak and your level of fluency  
**a. -----** very fluent, fluent, sufficient, non fluent  
**b. -----** very fluent, fluent, sufficient, non fluent  
**c. -----** very fluent, fluent, sufficient, non fluent
- Do you attend some refresher/updating courses in the English language/EFL teaching?  
**a. Yes** Four or more times a year **b. Two/Three** times a year **c. Once** a year **d. No**

- Have you participated in any European mobility programmes like Comenius /Grundvig / Erasmus?

- a. Yes, please specify
- b. No

CLIL Professional Background

- Have you ever implemented CLIL/AICLE in your classroom?

- a. Yes. As a trial As an European Project As an Lang Innovative Project (PELE ) Other (specify).....

b. No, I have never implemented CLIL

- Level in which you teach CLIL

- a. Primary: 1 First Cycle 2 Second Cycle 3 Third Cycle
- b. Secondary (ESO): 1 First grade 2 Second grade 3 Third grade 4 Fourth grade
- c. High School Degree (Batxillerat): 1 First 2 Second

- Before starting your experience with CLIL you: (some possible answers)

- a. You attended a CLIL course in your country
- b. You attended a CLIL course in a foreign country
- c. You learnt about CLIL by yourself
- d. You learnt about CLIL working in collaboration with the EFL teacher
- e. You learnt about CLIL being a CLIL student and you decided to implement it in your teaching

- Your CLIL training is (altogether):

- a. Up to 20 h b. 20-40 h c. 40-60 h d. 60-80 h e. 80-100 h f. More.....

- Do you have any CLIL work published?

- a. Yes 1 Articles 2 Books 3 Other (specify.....) b. No

- Experience in CLIL teaching

- a. Occasional (short) b. About two years c. About three or more years (number of years.....)

- How is your CLIL teaching developed?

- a. Single CLIL units (please specify duration)
- b. Single CLIL workshops (please specify duration)
- c. Mainstream CLIL course (please specify duration)
- d. Optional CLIL course (please specify duration)

- Content-subjects in which you have implemented CLIL/AICLE:

.....

- Are you a member of any CLIL/AICLE association

- a. CIREL b. OnestopCLIL c. CLIL 4teachers d. Other (please specify)

- Do you have a subscription to any CLIL/AICLE journals?

- a. Yes. Could you please state in which ones? b. No

- Are you a CLIL teacher's trainer?

- a. Yes. How long?..... b. No

- Have you participated in any European mobility programmes like Comenius/Grundvig?

- a. Yes b. No

- State the main benefits of teaching in CLIL

.....  
.....

- Write the main challenges you face when you teach in CLIL

.....  
.....  
.....

- Define CLIL in your own words

.....  
.....  
.....

CLIL Implementation

- Your CLIL students are in their

- a. First CLIL year b. Second CLIL year c. Third CLIL year d. Fourth or more CLIL year

- In what percentage is the CLIL implementation planned with the EFL teacher?  
**a.** 100%      **b.** 80-60%      **c.** 40-20%      **d.** I plan the CLIL implementation alone, on my own
- In what percentage is the CLIL implementation planned with the subject/content teacher?  
**a.** 100%      **b.** 80-60%      **c.** 40-20%      **d.** I plan the CLIL implementation alone, on my own
- How often do you use ...
- 1- Materials adapted from the Internet  
**a.** Always 80-100%      **b.** Frequently 80-40%      **c.** Sometimes 40-20%      **d.** Few times 20%-0%
- 2- Materials created for English Foreign Language Learners  
**a.** Always 80-100%      **b.** Frequently 80-40%      **c.** Sometimes 40-20%      **d.** Few times 20%-0%
- 3- My own created materials  
**a.** Always 80-100%      **b.** Frequently 80-40%      **c.** Sometimes 40-20%      **d.** Few times 20%-0%
- How often do you use...
- 1 Audio materials  
**a.** Always 80-100%      **b.** Frequently 80-40%      **c.** Sometimes 40-20%      **d.** Few times 20%-0%
- 2 Audio-visual materials  
**a.** Always 80-100%      **b.** Frequently 80-40%      **c.** Sometimes 40-20%      **d.** Few times 20%-0%
- 3 Visual materials  
**a.** Always 80-100%      **b.** Frequently 80-40%      **c.** Sometimes 40-20%      **d.** Few times 20%-0%
- 4 Written materials  
**a.** Always 80-100%      **b.** Frequently 80-40%      **c.** Sometimes 40-20%      **d.** Few times 20%-0%
- How often your CLIL students:
- 1 Work in pairs or small groups  
**a.** Always 80-100%      **b.** Frequently 80-40%      **c.** Sometimes 40-20%      **d.** Few times 20%-0%
- 2 Participate in cooperative activities in the classroom  
**a.** Always 80-100%      **b.** Frequently 80-40%      **c.** Sometimes 40-20%      **d.** Few times 20%-0%
- 3 Participate in on-line learning environments  
**a.** Always 80-100%      **b.** Frequently 80-40%      **c.** Sometimes 40-20%      **d.** Few times 20%-0%
- 4 Participate in hands-on activities (experiential activities)  
**a.** Always 80-100%      **b.** Frequently 80-40%      **c.** Sometimes 40-20%      **d.** Few times 20%-0%
- 5 Do some Internet searching  
**a.** Always 80-100%      **b.** Frequently 80-40%      **c.** Sometimes 40-20%      **d.** Few times 20%-0%
- 6 Use ICT for lesson development  
**a.** Always 80-100%      **b.** Frequently 80-40%      **c.** Sometimes 40-20%      **d.** Few times 20%-0%
- 7 Make a product  
**a.** Always 80-100%      **b.** Frequently 80-40%      **c.** Sometimes 40-20%      **d.** Few times 20%-0%
- 8 Design and do a project  
**a.** Always 80-100%      **b.** Frequently 80-40%      **c.** Sometimes 40-20%      **d.** Few times 20%-0%
- When you assess your CLIL students (you can select more than one option)  
**a.** I do it the same way as if I was teaching in the first language  
**b.** I use different assessment strategies (please specify which strategies)  
**c.** I design the assessment with the content teacher  
**d.** I design the assessment with the EFL teacher  
**e.** I design self-evaluation tasks for my students
- Do you feel confident enough when you are teaching CLIL because
- 1 I master the content subject register/discourse in English  
**a.** I strongly agree      **b.** I somewhat agree      **c.** I somewhat disagree      **d.** I strongly disagree
- 2 I master the specific subject vocabulary and terminology in English  
**a.** I strongly agree      **b.** I somewhat agree      **c.** I somewhat disagree      **d.** I strongly disagree
- 3 I master the classroom management language in English  
**a.** I strongly agree      **b.** I somewhat agree      **c.** I somewhat disagree      **d.** I strongly disagree
- I am able to help my CLIL students using communicative strategies in English by (write some of your main actions):  
 .....  
 .....  
 .....
- Define how much you apply the following strategies in your CLIL implementation:  
**a.** I clearly define the content and language objectives before starting the lesson  
**Always Frequently Sometimes Few times**



- b. I emphasize the key vocabulary, before or during the lesson  
**Always Frequently Sometimes Few times**
  - c. I explicitly make clear links between students' past learning and new concepts  
**Always Frequently Sometimes Few times**
  - d. I use scaffolding techniques throughout lesson --think-aloud, paraphrasing, partnering...  
**Always Frequently Sometimes Few times**
  - e. I normally give ample opportunities for clarification for concepts in L1  
**Always Frequently Sometimes Few times**
  - f. I regularly give feedback to students on their output: I clarify, discuss, and correct responses.  
**Always Frequently Sometimes Few times**
  - g. I try to avoid too much teacher talk and down-time by making students actively involved working in whole groups, small groups, individually...  
**Always Frequently Sometimes Few times**
  - h. I provide my students with activities for discussing and doing, to make abstract concepts concrete.  
**Always Frequently Sometimes Few times**
  - i. I supply lots of hands-on materials.  
**Always Frequently Sometimes Few times**
  - j. I conduct the assessment of my students comprehension and learning by using a variety of quick reviews: thumbs up-down, numbered wheels, student self-assessment...  
**Always Frequently Sometimes Few times**  
I employ a variety of question types ( Bloom's Taxonomy...)  
**Always Frequently Sometimes Few times**
  - l. I use a variety of techniques to make content concepts clear--modelling, hands-on materials, visuals, demos, gestures, film clips...  
**Always Frequently Sometimes Few times**
  - m. I supply comprehensive review of key content concepts and key vocabulary (review of content directly related to objectives throughout lesson, use of graphic organizers, word wall charts...).  
**Always Frequently Sometimes Few times**
  - n. I provide frequent opportunities for interaction and discussion by supplying "oral rehearsal".  
**Always Frequently Sometimes Few times**
- Do you consider that teaching in CLIL has influenced the way you teach in general, when you are not teaching in CLIL?
- a. Yes, in which ways can you describe this influence?  
.....
  - b. No, why not?  
.....

Some statements concerning the CLIL implementation

- One of the key factors to the success of CLIL programmes is that they must be long-term, which implies not only the continuity of the programme but also the stability of teaching teams.
- I fully agree I quite agree I disagree I strongly disagree**
- Students in CLIL courses learn content as well as or even better than their peers in mainstream classes
- I fully agree I quite agree I disagree I strongly disagree**
- Students in CLIL courses learn English as well as if not better than their peers in mainstream classes
- I fully agree I quite agree I disagree I strongly disagree**
- There is a lack of spontaneous talking and pupils don't ask questions or don't participate as much as if it was in a Catalan lesson.
- I fully agree I quite agree I disagree I strongly disagree**
- Content is very important so if my pupils need some clarification to understand better, I have no doubt in talking in our mother tongue at that moment.
- I fully agree I quite agree I disagree I strongly disagree**
- CLIL changes your way of thinking and the methodology you use. I don't teach the same way after teaching CLIL.
- I fully agree I quite agree I disagree I strongly disagree**
- It takes much more time to develop a content lesson in English than in L1.
- I fully agree I quite agree I disagree I strongly disagree**

- One of the most difficult things I have found when implementing CLIL is preparing activities in which I ask my students to talk.

**I fully agree    I quite agree    I disagree    I strongly disagree**

- A very big problem when teaching in CLIL is the lack of materials. CLIL learners need appropriate materials to learn English and content.

**I fully agree    I quite agree    I disagree    I strongly disagree**

- The lack of training is one of the main problems when teaching in CLIL (both language and methodology).

**I fully agree    I quite agree    I disagree    I strongly disagree**

- I would not have prepared the same kind of activities if I was teaching the subject in L1.

**I fully agree    I quite agree    I disagree    I strongly disagree**

- Please write any comments or final suggestions.

## 2.2 Qüestionari a l'alumnat

Paral·lelament al qüestionari al professorat, s'ha elaborat un qüestionari adreçat als alumnes de les classes observades amb l'objectiu de conèixer les dificultats o les millores que creuen que experimenten en cursar matèries en una llengua estrangera.

Les dades extretes d'aquests qüestionaris s'han analitzat per a determinar quins aspectes docents són percebuts pels alumnes com més favorables per a facilitar l'aprenentatge dels continguts i, simultàniament, millorar la competència lingüística en la llengua meta.

El qüestionari consta de dotze preguntes. Les quatre primeres es centren en les dades personals dels alumnes (edat, nivell educatiu, centre docent, hores de llengua estrangera per setmana i hores d'anglès extraescolar) per passar a preguntar per què creuen que estan fent una matèria en anglès i en què creuen que milloren en fer-la. La desena pregunta demana que defineixin quines dificultats troben en fer les diverses activitats d'una classe de matèria en llengua estrangera, amb un total de 10 sub-preguntes de resposta tancada en una gradació de molta dificultat a cap dificultat. Les preguntes 11 i 12 també estan dividides en sub-preguntes. Els alumnes han de dir en quin grau segueixen millor la classe quan el seu professor o professora realitza diverses accions docents, en una gradació de "em serveix molt" a "no em serveix gaire". També poden dir si aquella activitat no s'acostuma a fer.

Per a conèixer la valoració de les dades recollides d'aquest qüestionari, es pot consultar el document *Enquesta Alumnes*.

Per a consultar les dades concretes extretes del qüestionari, es pot consultar el document adjunt *Dades Qüestionari Alumnes*.

### Qüestionari a alumnes d'AICLE

-Nom.....Curs .....Edat: .....

-Centre educatiu .....Població .....

-Hores d'anglès/setmana .....

-Assignatura que fas en anglès ..... Hores per setmana .....

-Fas anglès fora del teu centre escolar? **a. Sí.** Hores/setmana ..... **b. No**

-T'agrada fer assignatures en anglès? **Sí No** Per què?.....

- Creus que fent una assignatura en anglès aprens més anglès?

**a.** Sí, aprenc molt més **b.** Sí aprenc bastant més

**c.** Sí, aprenc una mica més **d.** Crec que aprenc el mateix

- Quin aspecte de l'anglès millores fent una assignatura en anglès? (encercla *només* el que creguis que millores més)

**a.**Entenc millor l'anglès **b.**Escric millor l'anglès

**c.**Parlo millor l'anglès **d.**Llegeixo millor l'anglès **e.**No crec que millori en cap aspecte

- Digueu per què creus que estàs fent una assignatura en anglès

**a.** Per aprendre més anglès

**b.** Per aprendre millor l'assignatura

**c.** Per aprendre millor l'assignatura i també l'anglès

- Què esperes en començar a fer una assignatura en anglès?

- a. Millorar el meu nivell d'anglès en tot (parlar, escriure, entendre, llegir)
- b. Millorar el meu nivell de l'assignatura que faig en anglès
- c. Millorar el meu nivell oral d'anglès (parlar)
- d. Altres coses que espero .....

Digues en quin grau et costen (grau de dificultat) les següents activitats de classe quan tens una assignatura en anglès:

-Entendre el que diu la professora/or quan explica

- a. Molt b. Força c. Una mica d. Gens

-Comprendre les instruccions de classe i seguir-les per fer els treballs

- a. Molt b. Força c. Una mica d. Gens

-Fer preguntes i/o comentaris en anglès

- a. Molt b. Força c. Una mica d. Gens

-Contestar oralment les preguntes que fa la professora/or

- a. Molt b. Força c. Una mica d. Gens

-Escriure el que et demanen (respondre preguntes, escriure textos curts...)

- a. Molt b. Força c. Una mica d. Gens

-Participar en converses i/o debats en anglès

- a. Molt b. Força c. Una mica d. Gens

-Fer treballs en parelles/petit grup fent servir l'anglès amb els companys/es

- a. Molt b. Força c. Una mica d. Gens

-Expressar les teves idees oralment en angles

- a. Molt b. Força c. Una mica d. Gens

-Expressar les teves idees per escrit en angles

- a. Molt b. Força c. Una mica d. Gens

-Llegir textos curts i/o instruccions en anglès

- a. Molt b. Força c. Una mica d. Gens

Digues en quin grau et serveix (segueixes millor la classe) quan la professora o el professor:

-Explica què serà el més important i què voleu aconseguir (continguts i objectius)

- i. Molt ii. Força iii. Una mica iv. No gaire v. No ho acostuma a fer

-Destaca molt el vocabulari bàsic (pissarra, pòsters, repeticions...)

- i. Molt ii. Força iii. Una mica iv. No gaire v. No ho acostuma a fer

-Us fa expressar el que ja sabeu del tema de moltes maneres (coneixements previs)

- i. Molt ii. Força iii. Una mica iv. No gaire v. No ho acostuma a fer

-Us dona un suport especial de llengua (repeticions, murals, taules...)

- i. Molt ii. Força iii. Una mica iv. No gaire v. No ho acostuma a fer

-Si cal, parla en català per facilitar la comprensió

- i. Molt ii. Força iii. Una mica iv. No gaire v. No ho acostuma a fer

-Parla poca estona i us fa treballar activament

- i. Molt ii. Força iii. Una mica iv. No gaire v. No ho acostuma a fer

-Parla molta estona per explicar el tema

- i. Molt ii. Força iii. Una mica iv. No gaire v. No ho acostuma a fer

-Us fa moltes preguntes diferents per comprovar si ho enteneu

- i. Molt ii. Força iii. Una mica iv. No gaire v. No ho acostuma a fer

Digues en quin grau et serveix (segueixes millor la classe) si la professora o el professor:

-Us fa treballar en parelles o petits grups

- i. Molt ii. Força iii. Una mica iv. No gaire v. No ho acostuma a fer

-Us demana fer servir els ordinadors per a dur a terme activitats relacionades amb el tema de la classe

- i. Molt ii. Força iii. Una mica iv. No gaire v. No ho acostuma a fer

Utilitza material audiovisual (fotos, pel·lícules, PowerPoint, enregistraments d'àudio)

- i. Molt ii. Força iii. Una mica iv. No gaire v. No ho acostuma a fer

-Us demana fer treballs experimentals (experiments, manualitats, construccions, jocs...)

- i. Molt ii. Força iii. Una mica iv. No gaire v. No ho acostuma a fer

-Us fa compartir/intercanviar el que apreneu en converses i debats en parella o petit grup

- i. Molt ii. Força iii. Una mica iv. No gaire v. No ho acostuma a fer

-Us demana fer projectes de treball, tant individuals com en grup

- i. Molt ii. Força iii. Una mica iv. No gaire v. No ho acostuma a fer

### 3. Pautes d'observació

Per a conèixer millor la pràctica docent AICLE, cal observar, analitzar i extreure conclusions sobre el dia a dia a les aules.

A continuació es presenta un recull de pautes d'observació que poden emprar-se com a eina d'avaluació de la pràctica docent AICLE. Totes busquen arribar a establir una idea genèrica de què vol dir una pràctica docent AICLE efectiva.

Aquestes pautes d'observació també es detallen a l'Annex 1 del document principal d'aquest treball de recerca *Pràctica Docent Efectiva AICLE*.

#### 3.1 El model SIOP

El Protocol d'Observació per a un Ensenyament Acompanyat de l'Anglès (*SIOP Model* o *Sheltered Instruction Observation Protocol*) va ser dissenyat per Jana Echevarría, Mary Ellen Vogt and Deborah J. Short als EUA (2010). Es va crear per a facilitar la comprensió i adquisició dels continguts a estudiants que els havien i han d'aprendre en una llengua que no és la pròpia. El model consisteix en trenta indicadors agrupats en vuit categories que ajuden a dissenyar i planificar la pràctica educativa: preparació, desenvolupament del coneixement previ, input comprensible, estratègies d'aprenentatge, interacció, aplicacions pràctiques, desenvolupament de la lliçó i repàs-avaluació.

El model té en compte les necessitats lingüístiques i acadèmiques dels alumnes que estan aprenent continguts en una segona o tercera llengua, tot proposant diferents estratègies i tècniques per a ensenyar els continguts d'una forma més comprensible alhora que potencien el desenvolupament lingüístic. Després de diversos anys d'estudi i aplicació a diferents llocs dels Estats Units, s'ofereix com un model que integra l'aprenentatge de continguts i de llengua.

Ja dins de la preparació de la unitat didàctica, el model assenyala la importància de definir clarament tant els objectius dels continguts de l'àrea com els objectius de llengua i recomana donar-los a conèixer a l'alumnat. Destaca la necessitat d'adaptar els continguts al nivell acadèmic dels alumnes amb l'ús de materials manipulables, objectes de la vida real, recursos visuals, multimèdia... El professorat també s'encarrega de fer el contingut més comprensible mitjançant organitzadors gràfics, guies didàctiques, esquemes, textos originals adaptats... L'objectiu és ajustar els continguts al nivell lingüístic dels estudiants, la qual cosa no significa simplificar el currículum acadèmic que reben.

En el transcurs de la unitat didàctica es dona rellevància a diversos aspectes. Molt destacable és la importància de descobrir els elements d'enllaç existents entre els coneixements anteriors dels alumnes i els continguts encara per aprendre amb la finalitat d'establir relacions significatives amb els conceptes de la unitat. Molt en la línia de les característiques dels programes efectius AICLE proposades per Navés (2008) i per Coyle (2007), el model insisteix en què és necessari plantejar-se una pedagogia intercultural que busqui l'enriquiment i la comprensió a través d'aprenentatges basats en el fons personal i cultural de cada un, tot valorant-lo enlloc de negar-lo.

El SIOP es basa en el concepte de Vygotsky (1978) anomenat Zona de Desenvolupament Pròxim (ZPD). Aquesta idea es fonamenta en què en certs nivells de desenvolupament, els alumnes poden resoldre certs problemes o tasques cognitives només per mitjà de la interacció amb d'altres persones (iguals o adultes) o en cooperació amb els iguals. D'aquí que aquest model fomenti molt la interacció tot fent participar l'alumnat en grups de treball de diferents mides.

El SIOP també proposa l'ús de l'*scaffolding* (bastida). L'*scaffolding* implica guiar l'alumne amb consells, models, preguntes i materials tot oferint-li un ajut en la resolució de les tasques. Aquest suport es va reduint amb el temps fins al moment en què l'alumne és capaç de realitzar la tasca de forma autònoma. El professorat guia l'alumnat en la construcció del significat en els textos, en el discurs de classe i en la comprensió de conceptes complexos. Una forma de

portar-ho a terme és amb l'expressió oral (parafrasejant, oferint exemples i analogies, fent servir un llenguatge clar... ) per a facilitar la comprensió i la participació dels alumnes.

En la pràctica basada en aquest model, hi ha un nivell molt alt d'implicació i d'interacció per part de l'alumne amb el professor, amb els altres alumnes i amb el text. A l'alumnat se li ensenyen habilitats de llengua funcional (com fer preguntes, confirmar informació, expressar opinions...) i se li facilita l'adquisició del vocabulari relatiu al contingut que ha d'aprendre (diccionaris personals, mapes per a la definició de conceptes, selecció de les paraules clau...). També s'organitzen activitats que integrin les quatre destreses lingüístiques.

Per altra banda, i en la mesura que es cregui possible o necessari, es contempla l'ús de la llengua materna per a la clarificació de conceptes.

Finalment, en una unitat didàctica dissenyada amb aquest model, es revisa el vocabulari i els conceptes clau de diverses maneres (ús de gràfics, il·lustracions...) i s'avalua la comprensió i l'aprenentatge dels objectius de la lliçó oferint diferents possibilitats per demostrar la seva comprensió (projectes, treballs en grup, portfolios, proves amb suport visual i activitats pràctiques etc).

Per a la implementació d'aquest model s'aconsella que el professorat treballi col·laborativament en el disseny de la pràctica educativa (professorat d'àrea i de llengua).

A la pàgina següent hi ha la taula on es recull la pauta d'observació per a l'ús en el nostre context.

*SIOP Model: Lesson Observation Protocol*

Date: ..... Time: ..... School: .....

Teacher: ..... Subject: ..... Grade: .....

Nº pupils: ..... Classroom: ..... Materials: .....

	Highly evident		Somewhat evident		Not evident	No answer
<b>Preparation</b>	4	3	2	1	0	NA
Clearly define content objectives.						
Clearly define language objectives.						
Use supplementary materials to make lessons clear and meaningful.						
Adapt content to all levels of student proficiency.						
Provide meaningful and authentic activities that integrate lesson concepts with language practice opportunities.						
<b>Building Background</b>	4	3	2	1	0	NA
Make clear links between students' past learning and new concepts.						
Explicitly link concepts to students' background experience.						
Emphasize key vocabulary.						
<b>Comprehensible Input</b>	4	3	2	1	0	NA
Speak appropriately to accommodate students' proficiency level.						
Clearly explain academic tasks.						
Use a variety of techniques to make content concepts clear.						
<b>Strategies</b>	4	3	2	1	0	NA
Consistently use scaffolding techniques throughout lesson.						
Employ a variety of question types.						
<b>Interaction</b>	4	3	2	1	0	NA
Provide frequent opportunities for interaction and discussion.						
Group students to support language and content objectives.						
Consistently afford sufficient wait time.						
Give ample opportunities for clarification for concepts in L1.						
<b>Practice-Application</b>	4	3	2	1	0	NA
Supply lots of hands-on materials.						
Provide activities for students to apply content/language knowledge.						
Integrate all language skills into each lesson.						
<b>Lesson Delivery</b>	4	3	2	1	0	NA
Clearly support content objectives.						
Clearly support language objectives.						
Engage students 90-100% of the lesson.						
Appropriately pace the lesson to students' ability level.						
<b>Review/Assessment</b>	4	3	2	1	0	NA
Provide comprehensive review of key vocabulary.						
Supply comprehensive review of key content concepts.						
Regularly give feedback to students on their output.						
Conduct assessment of student comprehension and learning.						

Based on Jana Echevarria, Mary Ellen Vogt and Deborah J. Short (2010). *The SIOP Model Observation Protocol*.  
 Adaptació de Carme Florit.

### 3. 2 Pauta per a un ensenyament eficaç de la llengua estrangera en AICLE

Rick de Graaff, Gerrit Jan Koopman, Yulia Anikina and Gerard Westhoff van dur a terme una recerca als Països Baixos l'any 2007 amb el propòsit d'observar i analitzar pràctiques AICLE efectives per la millora de la competència lingüística. Van dissenyar una pauta d'observació basada en cinc principis derivats de la didàctica de la llengua estrangera (a) exposició a l'input, (b) procés orientat cap als continguts, (c) procés orientat cap a les formes lingüístiques, (d) producció de llengua i (e) ús estratègic de la llengua. El seu objectiu consistia en aportar recomanacions per a una metodologia AICLE efectiva en l'adquisició de la llengua estrangera així com mostrar que el professorat d'AICLE es pot beneficiar del coneixement d'aquesta metodologia al mateix temps que el professorat de llengua també pot beneficiar-se del coneixement de pràctiques AICLE efectives.

Aquests autors justifiquen la necessitat d'aquesta recerca en els resultats de la immersió en francès al Canadà. Els estudiants canadencs, després d'anys subjectes a programes d'immersió, mostraven uns nivells de comprensió de la llengua equivalents als parlants nadius però no arribaven a aconseguir uns nivells de producció oral similars. Alguns estudis fins i tot assenyalaven una persistent incorrecció lèxica, morfològica i sintàctica (Baker, 1993; Cummins & Swain, 1986; Genesee, 1987; Pawley, 1985; Swain & Lapkin, 1985, Lyster, 1984 citats a De Graaf et altri, 2007). D'altres estudis investigaven els efectes de diferent tipus de didàctiques adreçades a corregir aquests dèficits (Harley, 1993; Lyster & Ranta, 1997; Lyster, 2004; Obadia, 1996 citats a De Graaf et altri, 2007).

Segons aquest estudi, als Països Baixos el professorat que imparteix AICLE és preparat especialment en cursos de formació on es posa un èmfasi especial en la competència lingüística i en els materials, però no se'n dóna gaire a un repertori pedagògic que afavoreixi una millora en la competència lingüística de l'alumnat. Els resultats dels programes AICLE són prometedors, però l'estudi de De Graaf pretén proporcionar una eina vàlida per a l'avaluació de la pràctica AICLE i per a la millora de la formació dels docents. D'aquí l'interès que pot tenir per al present projecte de recerca. Els indicadors de la pauta d'observació es detallen a continuació:

- (1) El professorat AICLE presenta la llengua en un nivell lleugerament superior al dels alumnes per a què ho considerin un repte; se seleccionen materials originals atractius, tot adaptant els textos al nivell dels aprenents i es dóna un suport de llengua i continguts de moltes diverses maneres (gestos, llenguatge corporal i visuals).
- (2) El professorat AICLE facilita el processament dels significats tot estimulant la necessitat de nou vocabulari, comprovant la comprensió del seu significat, per mitjà de diversos tipus de correcció implícita i explícita i practicant el vocabulari amb tasques orals i escrites rellevants.
- (3) El professorat facilita un processament de les formes lingüístiques amb exemples, preguntes per aclarir significats i esvair dubtes.
- (4) El professorat encoratja la producció tant oral com escrita dels alumnes tot treballant en formats interactius diferents i produccions orals interactives tals com debats, diàlegs, taules rodones, presentacions orals, cartes, enquestes, articles, manuals... L'alumne té prou temps per a accomplir les tasques assignades. La correcció i comentari dels companys es treballa com una pràctica normalitzada.
- (5) El professorat facilita l'ús d'estratègies compensatòries i estimula la superació de les dificultats de comprensió i de producció amb un suport continuat.

Aquests indicadors han servit d'eina d'observació (*observation tool*) de classes AICLE als Països Baixos.

La següent taula els recull per a fer-los servir en el nostre context (pàgina següent):

*Effective CLIL Teaching Observation Tool*

	Highly evident		Somewhat evident		Not evident	No answer
<b>1. Teacher Facilitates Exposure To Input At A (Minimally) Challenging Level</b>	4	3	2	1	0	NA
1.1. Text selection in advance.						
1.2. Text adaptation in advance.						
1.3. Adaptation of teacher talk in advance.						
1.4. Text adaptation during teaching.						
1.5. Fine-tuning of teacher talk.						
<b>2. Teacher Facilitates Meaning-Focussed Processing</b>	4	3	2	1	0	NA
2.1. Stimulating meaning identification.						
2.2. Checking meaning identification.						
2.3. Emphasising correct and relevant identifications of meaning.						
2.4. Exercises on correct and relevant identifications of meaning.						
<b>3. Teacher Facilitates Form-Focussed Processing</b>	4	3	2	1	0	NA
3.1. Facilitating noticing of problematic and relevant language forms.						
3.2. Providing examples of correct and relevant language forms.						
3.3. Correcting use of problematic and relevant language forms.						
3.4. Explaining problematic and relevant language forms, e.g. by giving rules.						
3.5. having pupils give peer feedback.						
<b>4. Teacher Facilitates Opportunities For Output Production</b>	4	3	2	1	0	NA
4.1. Asking for reactions.						
4.2. Asking for interaction.						
4.3. Letting students communicate.						
4.4. Stimulating the use of the target language.						
4.5. Providing feedback, focusing on corrected output.						
4.6. Organising written practice.						
<b>5. Teacher Facilitates The Use Of Strategies</b>	4	3	2	1	0	NA
5.1. Eliciting receptive compensation strategies.						
5.2. Eliciting productive compensation strategies.						
5.3. Eliciting reflection on strategy use.						
5.4. Scaffolding strategy use.						

Rick de Graaff, Gerrit Jan Koopman, Yulia Anikina, Gerard Westhoff. 2007.  
 Institute of Education, Universiteit Utrecht, Utrecht, The Netherlands.  
 Adaptació de Carme Florit.



### **3.3 Taxonomia per descriure i valorar bones pràctiques en AICLE – Perspectiva ecològica**

Mercè Clemente, Josep M. Cots, Montse Irún i Enric Llurda (2009) han creat una taxonomia per descriure i valorar bones pràctiques en AICLE. L'objectiu de la taxonomia és identificar moments de classe caracteritzats per bones pràctiques o que permetin veure quins aspectes li cal potenciar al docent per tal d'arribar al grau òptim d'integració del treball de desenvolupament de la llengua i els continguts curriculars. La taxonomia es basa en uns paràmetres centrats en quatre àrees: currículum, interacció, instrucció basada en l'activitat i codi lingüístic. La taxonomia s'ha dissenyat des d'una *visió ecològica* de l'ensenyament (Clemente, 2007).

A. *Currículum*. La noció de *currículum emergent* es basa en la llibertat del professorat per introduir canvis en el programa d'estudis amb nous materials, activitats i suport docent. Des de la visió ecològica, les activitats d'aprenentatge poden ser negociades ja que s'han d'acomodar als diferents estils d'aprenentatge i han de comptar amb l'autonomia dels aprenents.

B. *Interacció*. Des d'una visió ecològica, la interacció té molta rellevància ja que l'aprenentatge de la llengua a classe es produeix per la participació en les pràctiques socials que hi tenen lloc. Hi ha dos tipus d'interacció: professor/a amb alumne/a i alumne/a amb alumne/a. El primer tipus implica una negociació de significats, suport i *scaffolding*, participació simètrica i suport visual per reforçar la comprensió. Entre l'alumnat es promou el treball col·laboratiu, l'autonomia i la creativitat.

C. *Instrucció basada en l'activitat*. La participació en l'activitat social és la base de la visió ecològica. La instrucció basada en l'activitat es pot implementar en lliçons específiques i amb treballs per projectes. Les activitats poden centrar-se en esdeveniments reals per a un ús significatiu de la llengua. El treball per projectes promou l'autonomia de l'alumnat i permet adonar-se del propi progrés .

D. *Codi lingüístic*. L'activitat social de classe es produeix per mitjà de l'ús de la llengua. Els usos i funcions de la llengua són un punt especial d'atenció. La possibilitat d'utilitzar la llengua pròpia per a facilitar la comprensió és ben acceptada així com l'ús simultani de les dues llengües. La llengua estrangera és introduïda i utilitzada centrant-se en el significat, però també es dedica un temps per centrar-se en la forma, en particular quan apareixen problemes de comunicació/comprensió.

La següent taula recull els elements de la taxonomia per a fer-los servir en el nostre context (pàgina següent):

*CLIL Classrooms' Observation Table*

<b>1. Teacher facilitates exposure to input</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.1 Text selection in advance.					
1.2 Text adaptation (in advance & during teaching).					
1.3 Adaptation of teacher talk.					
<b>2. Focus on content</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
2.1 Adaptation of teacher talk.					
2.2 Checking meaning identification.					
2.3 Designing activities on correct and relevant identifications of meaning.					
2.4 Having students give peer feedback on content.					
<b>3. Focus on form as integrated within content discourse</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
3.1 Facilitating noticing of problematic and relevant language forms.					
3.2 Providing examples of correct and relevant language forms.					
3.3 Correcting use of problematic and relevant language forms.					
3.4 Explaining problematic and relevant language forms.					
3.5 Having students give peer feedback on form.					
<b>4. Opportunities for output production</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
4.1 Teacher-led interaction (spontaneous).					
4.2 Promoting student-led interaction (pair/group work).					
4.3 Students' planned output (presentations).					
4.4 Stimulating the use of the target language.					
4.5 Promoting written practice.					
<b>5. Promoting the use of strategies</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
5.1 Promoting receptive strategies.					
5.2 Promoting productive strategies.					
5.3 Promoting reflection on strategy use.					
5.4 Promoting study skills.					

Mercè Clemente, Josep M. Cots, Montse Irún i Enric Llorca (2009) presentat a la *I Taula Rodona Internacional sobre Programes AICLE, Barcelona, 28-29 abril 2009*  
 Clemente, M.; Cots, J.M.; Arántegui, J. (2006) Integrating Foreign Language Training and Course Contents at University: A Pilot Experience *Actas del IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Versión en CD.*  
 ISBN: 84-7653-886-3.  
 Universitat de Lleida.

Adaptació de Carne Florit.

### **3.4 Estàndards per a una pedagogia efectiva**

Stephanie Stoll (1998) va dissenyar uns estàndards per a una pedagogia efectiva gràcies a un treball de recerca dut a terme per molts investigadors treballant en col·laboració amb el suport del *CREDE Centre for Research on Education, Diversity & Excellence* de Califòrnia, als EUA.

Els estàndards van néixer de l'observació de pràctiques docents efectives en tot tipus de contextos educatius, particularment en situacions socials desfavorides i amb alumnat la llengua del qual no era l'anglès i que successivament mostraven fracàs escolar.

Per a Stoll, l'expertesa docent és un dels factors més importants per incrementar l'èxit acadèmic dels estudiants. Aquesta afirmació està basada en els resultats aportats per la recerca que avalen la idea de l'estreta relació existent entre les accions i coneixements del professorat i l'aprenentatge de l'alumnat.

Cada estàndard està compost de diversos indicadors que en defineixen les accions i les funcions que tenen en l'ensenyament-aprenentatge.

La taula següent mostra cada estàndard amb els seus indicadors per a l'ús en el nostre context:

*Standards Effective Teaching Practice*

<b>Standard I. Joint Productive Activity (JPA): Teacher and Students Producing Together</b>	
1 Designs instructional activities requiring student collaboration to accomplish a joint project.	
2 Matches the demands of the joint productive activity to the time available.	
3 Arranges classroom seating to accommodate students' individual and group needs to communicate and work jointly.	
4 Participates with students in joint productive activity.	
5 Organizes students in a variety of groupings, such as by friendship, mixed academic ability, language, project, or interests, to promote interaction.	
6 Plans with students how to work in groups and move from one activity to another, such as from large group introduction to small group activity, for clean-up, dismissal, and the like.	
7 Manages student and teacher access to materials and technology to facilitate joint productive activity.	
8 Monitors and supports student collaboration in positive ways.	
<b>Standard II. Developing Language and Literacy Across the Curriculum</b>	
1 Listens to student talk about familiar topics such as home and community.	
2 Responds to students' talk and questions, making "in-flight" changes that directly relate to students' comments.	
3 Assists language development through modelling, eliciting, probing, restating, clarifying, questioning, and praising, as appropriate in purposeful conversation.	
4 Interacts with students in ways that respect students' preferences for speaking style, which may be different from the teacher's, such as wait-time, eye contact, turn-taking, spotlighting.	
5 Connects student language with literacy and content area knowledge through speaking, listening, reading, and writing activities.	
6 Encourages students to use content vocabulary to express their understanding.	
7 Provides frequent opportunities for students to interact with each other and with the teacher during instructional activities.	
8 Encourages students' use of first and second languages in instructional activities.	
<b>Standard III. Making Meaning: Connecting School to Students' Lives</b>	
1 Begins with what students already know from home, community, and school.	
2 Designs instructional activities that are meaningful to students in terms of local community norms and knowledge.	
3 Learns about local norms and knowledge by talking to students, parents, and community members, and by reading pertinent documents.	

4 Assists students to connect and apply their learning to home and community.	
5 Plans jointly with students to design community-based learning activities.	
6 Provides opportunities for parents to participate in classroom instructional activities.	
7 Varies activities to include students' preferences, from collective and cooperative to individual and competitive.	
8 Varies styles of conversation and participation to include students' cultural preferences, such as co-narration, call-and-response, and choral, among others.	
<b>Standard IV. Teaching Complex Thinking</b>	
1 Assures that students, for each instructional topic, see the whole picture as the basis for understanding the parts.	
2 Presents challenging standards for student performance.	
3 Designs instructional tasks that advance student understanding to more complex levels.	
4 Assists students to accomplish more complex understanding by relating to their real-life experience.	
5 Gives clear, direct feedback about how student performance compares with the challenging standards.	
<b>Standard V. Teaching Through Conversation</b>	
1 Arranges the classroom to accommodate conversation between the teacher and a small group of students on a regular and frequent schedule.	
2 Has a clear academic goal that guides conversation with students.	
3 Ensures that student talk occurs at higher rates than teacher talk.	
4 Guides conversation to include students' views, judgments, and rationales, using text evidence and other substantive support.	
4 Ensures that all students are included in the conversation according to their preferences.	
5 Listens carefully to assess levels of students' understanding.	
6 Assists students' learning throughout the conversation by questioning, restating, praising, encouraging, and so forth.	
7 Guides the students to prepare a product that indicates the Instructional Conversation's goal was achieved.	

Stephanie Stoll Dalton 1998  
 Researcher  
 Centre for Research on Education, Diversity & Excellence, California, USA.

Adaptació de Carme Florit.

### 3.5 Les quatre tendències

Paul Nation (2007) va dissenyar un marc d'observació de cursos de llengua per veure si oferien suficients oportunitats d'aprenentatge. Nation partia de la idea que per innovar l'ensenyament de llengües cal fer-ho tot incorporant-hi el coneixement derivat de la recerca en aquest camp. Per a facilitar la tasca, Nation va classificar les oportunitats d'aprenentatge en quatre *strands* o tendències: (a) *meaning-focused input* o aportacions orientades al significat, (b) *meaning focused output* o *produccions orientades al significat*, (c) *language-focused learning* o aprenentatge sistemàtic de la llengua, (d) *fluency development* o desenvolupament de la fluïdesa. Reben el nom de tendències (*strands*) perquè són un conjunt de condicions per aprendre que estan presents durant tot el curs. Segons Nation, cada una de les activitats realitzades en cursos de llengua s'ajusten a una o altra de les quatre tendències. Per a què un curs estigui equilibrat, cada tendència s'ha de contemplar en un temps més o menys igual, temps aproximat a una quarta part del total.

La primera tendència, *the meaning-focused input*, implica l'aprenentatge que es produeix en utilitzar la llengua receptivament, és a dir, en escoltar i llegir. Les activitats més comuns d'aquesta tendència són llegir individualment o en grup, escoltar contes o històries, mirar la televisió o pel·lícules, o, simplement, escoltar una conversa o les explicacions del professorat. Aquesta tendència és fràgil perquè amb cada repetició d'aquestes activitats només s'aprenen algunes paraules, i sempre està en relació amb els coneixements previs. Per això, cal practicar les activitats receptives en gran mesura.

La segona tendència, *the meaning focused output*, implica l'aprenentatge que es produeix en utilitzar la llengua productivament, és a dir, en parlar i escriure. Les activitats més comuns són participar en converses, fer xerrades, escriure cartes, diaris, prendre notes... i donar instruccions.

La tercera tendència, *the language-focused learning*, és l'aprenentatge sistemàtic de la llengua en aspectes tals com la pronunciació, vocabulari, gramàtica, ortografia i sintaxi. Les activitats més comuns són practicar la pronunciació, llegir molt, memoritzar cançons, poemes i diàlegs, traduir, fer dictats, escriure i rebre'n correccions. Aquestes activitats són molt importants per aprendre la llengua però han de formar part del curs només en una quarta part i no han de monopolitzar la major part del temps disponible.

La quarta tendència, *the fluency development*, ha d'incloure les quatre habilitats clàssiques (llegir, escriure, parlar i escoltar). L'alumnat ha de fer servir tot el que sap per entendre els missatges que rep i poder respondre'ls. Les activitats més comuns són la lectura repetida, explicar el que s'ha escoltat, la lectura ràpida, escoltar històries fàcils i escriure en temps curts mesurats.

Entre la primera, segona i quarta tendències (*meaning-focused input*, *meaning focused output* i *fluency development*) s'han d'utilitzar les tres quartes parts del temps del curs, i la quarta part restant és per la tercera tendència, *language-focused learning*.

La taula següent recull les quatre tendències per a l'ús en el nostre context (pàgina següent):

*The Four Strands Observation Tool*

<b>1 Provide and organise large amounts of comprehensible input through both listening and reading.</b>	
1.1 Providing an extensive reading programme.	
1.2 Reading to the learners.	
1.3 Getting learners to give talks for their classmates to listen to.	
1.4 Arranging spoken communication activities and interaction via the internet.	
<b>2 Boost learning through comprehensible input by adding a deliberate element.</b>	
2.1 Note words on the board as they occur in listening .	
2.2 Do consciousness raising activities before communicative tasks.	
2.3 Get learners to reflect on new items they met while reading.	
2.4 Explain problem items that come up in the context of communication activities.	
<b>3 Support and push learners to produce spoken and written output in a variety of appropriate genres.</b>	
3.1 Use communication activities in a range of situations.	
3.2 Use role plays.	
3.3 Match writing and speaking tasks to learner needs.	
<b>4 Provide opportunities for cooperative interaction.</b>	
4.1 Do group work involving split information, opinion gaps and information gaps.	
4.2 Get learners to work together on writing and reading.	
<b>5 Help learners deliberately learn language items and patterns, including sounds, spelling, vocabulary, multiword units, grammar and discourse.</b>	
5.1 Do teacher-led intensive reading.	
5.2 Give feedback on writing.	
5.3 Deliberately teach language items.	
5.4 Arrange individual study of language items.	
<b>6 Train learners in strategies that will contribute to language learning.</b>	
6.1 work on guessing from context.	
6.2 Dictionary use.	
6.3 Word part analysis.	
6.4 Learning using word cards.	
<b>7 Provide fluency development activities in each of the four skills of listening, speaking, reading and writing.</b>	
7.1 Run a speed reading course.	
7.2 Include repeated reading.	
7.3 Provide an extensive reading programme.	
7.4 Organise a regular ten-minute writing programme.	
7.5 Do listening to stories.	
<b>8 Provide a roughly equal balance of the four strands of meaning-focused input, meaning-focused output, language-focused learning and fluency development.</b>	
8.1 Keep a record of the activities done in the course, the strand they fit into and the amount of time spent on them.	
<b>9 Plan for the repeated coverage of the most useful language items.</b>	
9.1 Focus on high frequency items.	
9.2 Use controlled and simplified material.	
9.3 Provide plenty of input at the same level.	
<b>10 Use analysis, monitoring and assessment to help address learners' language and communication needs.</b>	

*Nation (2007) The four strands Adaptació de Carme Florit*

### **3.6 Llista per la planificació i observació d'AICLE**

El CARLA *Centre for Advanced Research on Language Acquisition* de Minnessota als EUA ha promogut la investigació sobre l'efectivitat de la immersió en segones llengües i llengües estrangeres durant molts anys. L'any 2000 es va dissenyar una eina professional d'observació de classes d'immersió sota els seus auspicis. Aquesta eina pot ser també útil per a la planificació de cursos AICLE. Es va crear gràcies a la col·laboració d'experts en disseny curricular i professionals de l'ensenyament de llengües estrangeres. Anomenada *Immersion Teaching Strategies Observation Checklist*, es tracta d'una eina eficaç tant per a la formació prèvia com per a la formació permanent del professorat d'immersió i d'AICLE. Pot servir per explorar la pròpia pràctica educativa o per a fer observacions a d'altres mestres. La pauta està pensada per a ésser aplicada en diverses sessions de classe durant tot un període escolar entre professionals treballant en cooperació, o per a l'avaluació de les pròpies pràctiques docents enregistrades en vídeo o àudio.

Es recomana centrar-se en un o dos elements de la pauta cada cop que s'aplica ja que aquest procediment facilita l'observació, tot i que poden observar-se simultàniament els set elements de què està composta.

La pauta d'observació va ser modificada per David Marsh, Peeter Mehisto i María Jesús Frígols (2008). Aquesta versió és la que es presenta a continuació, possiblement de gran utilitat en el nostre context AICLE (pàgina següent):



### Planning and Observation Checklist

The following seven category labels and their descriptors identify key pedagogical goals in CLIL settings. The subsequent indicators illustrate possible observable features of goals achievement. All features would not be observable in any one class.

Grade Level: ..... Number of students: .....

Lesson Planned / Observed: ..... Date: .....

The CLIL teacher aims to:	Indicators:	+ - 0
<b>1. Integrate content and language</b>		
1.1 Specifies the planned content outcomes and the content-obligatory language outcomes for each lesson.	Planned outcomes are on the board or stated and recognisable as driving all activities.	
1.2 Uses authentic texts, artefacts and materials to teach content and language.	Some of the listed elements are present.	
1.3 Focuses corrective responses on pre-determined content and language outcomes based on the lesson, and the developmental level of the learners.	Students successfully follow instructions and complete assignments. Too difficult language is avoided and future topics are not addressed at length.	
1.4 Has a well-balanced lesson.	Warm-up, teaching/ learning, analysis and reflection are present.	
<b>2. Create a rich L2 learning environment</b>		
2.1 Creates a friendly and safe learning environment.	Teacher uses routine activities. The classroom seems stress-free. Students support one another & participate actively. They experiment freely with language. Rules created with students are posted & observed. Students respect the rules.	
2.2 Surrounds learner with rich subject content, and extensive oral and written language input.	Content is challenging, linked to a relevant context and previous learning, and is successfully applied by students during a task requiring higher order thinking. Synonym & antonym work is done. Language is displayed. A reading corner, learning centres &/or electronic media are available.	
2.3 Creates numerous opportunities for students to speak and write.	Students speak more than the teacher. (First weeks of programme are an exception.) Peer-cooperative work encourages equal participation. Students express own understanding in writing.	
2.4 Organises classroom so it promotes learning.	Teacher displays student work, language is displayed, supplies are in logical places and seating configurations promote cooperation.	
<b>3. Make input comprehensible</b>		
3.1 Uses body language, visuals, regalia, and manipulatives to communicate meaning.	e.g., facial and hand gestures, pictures, actual objects	
3.2 Elicits and draws upon prior knowledge, experiences and current attitudes vis-à-vis new topics.	Students are encouraged to link new learning to previously taught topics. Attitudes toward new topic are determined and discussed.	
3.3 Uses a variety of pre-reading and pre-writing activities to make content and language more accessible.	e.g., advanced organizers, concept and word charts, or maps	
3.4 Breaks complex information and processes into component parts.	The theme/information is organised into sub-units or sub-themes. Scaffolds both content and language input by chunking information, breaking instructions or assignments into manageable pieces.	
3.5 Makes frequent use of comprehension checks that require learners to demonstrate their understanding.	Students can articulate what they have learned and can apply it through an assignment or activity.	
3.6 Selects and adapts instructional material for learners' developmental level.	Texts may be shortened, sub-headings inserted and language support sheets created. Students cope with the assignments and participate actively.	

<b>4. Use "teacher-talk" effectively</b>		
4.1 Uses normal level of volume, articulates and enunciates clearly.	Does not raise volume above "normal" levels to achieve comprehension. Students can follow most instructions and use teacher recasts. Teacher speech habits are reflected in the quality of student output.	
4.2 Slows down and simplifies language when developmentally appropriate.	Messages are repeated in different ways without excessive volume. Students are interested in what is going on.	
4.3 Avoids "teacher-speak".	Students, at times, take the lead in conversations. Non-classroom situations are role-played.	
4.4 Models accurate use of language.	Syntax and grammar are accurate. "Parasitic" words or expressions such as "You know!" are avoided. Intonation is natural. The teacher's accent does not impede comprehension.	
<b>5. Promote extended student output</b>		
5.1 Plans for and employs questioning techniques that encourage extended discourse and foster higher-order thinking.	Students participate in discussions. Elements of critical and creative thinking are present. Follow-up questions take thinking a step further.	
5.2 Structures and facilitates high-interest, student-centred activities.	e.g., role playing, plays, debates, presentations, peer cooperative work, peer and group teaching	
5.3 Provides all students with the opportunity to participate and speak.	The teacher uses grouping techniques such as dyads, think-pair-share, small groups, etc. and output-oriented activities such as role plays, simulations, drama, debates, presentations, etc.	
5.4 Promotes learning from and with peers.	e.g., peer editing, peer tutoring, student study groups	
5.5 Communicates and consistently reinforces clear expectations about learning achievements related to content, language and learning skills.	The teacher verbalizes his/her expectations and is consistent in reinforcing students who meet expectations and applies related rules with consistency.	
<b>6. Attend to diverse learner needs</b>		
6.1 Takes into account different learning strategies and helps students develop learning skills.	All students are motivated. Teacher uses co-operative learning strategies and mixed ability grouping. Visual, tactile, auditory and kinaesthetic approaches are visible. Teacher invites students to share different problem-solving approaches and learning strategies.	
6.2 Surveys and takes into account student interests, opinions and wishes.	Students pick topics, decide on order of activities, and bring into the lesson elements that they clearly cherish.	
6.3 Makes use of a wide variety of activities through learning centres where students can work at a level that is appropriate for them.	Students are given a choice in activities. Easier tasks are at the top of activity lists. There are a variety activities suiting visual, aural, kinaesthetic, and reading and writing learning styles.	
<b>7. Attend to continuous growth and improvement in accuracy</b>		
7.1 Creates an opportunity for evaluation of content and language learning (including learning process) during each lesson.	Either self-evaluation by the student, peer evaluation, or teacher-directed evaluation takes place during the lesson.	
7.2 Uses a variety of effective feedback techniques.	For encouraging growth in understanding and using content, the teacher details what is correct, indicates points requiring further reflection, provides clues, creates relational links, and asks probing questions.  In supporting language growth, the teacher uses among others the following techniques: elicitation, clarification requests, repetition, recasting, explicit correction, as well as body language & other non-verbal cues.	
7.3 Attends to errors in both oral and written language.	Teacher models right answer. Teacher encourages self and peer-repair.	
7.4 Differentiates between feedback on form versus meaning.	Students receive verbal reinforcement or marks for content. Teachers says e.g. "I like that idea. How might you say it more precisely? How might you expand on that idea? What would an opponent say?"	

This checklist is adapted from the Immersion Teaching Strategies Observation Checklist by Tara Fortune from the Centre for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) at the University of Minnesota. See [www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol4/Nov2000.pdf/](http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol4/Nov2000.pdf/). This adaptation was produced by the Estonian Language Immersion Centre in discussion with its partners in education, and further modified by P. Mehisto, D. Marsh and M. Frigols for the book *Uncovering CLIL*.

### **3. 7. Indicadors de bones pràctiques en AICLE**

Les professores Natàlia Maldonado i Francesca Vidal han dedicat molts anys a la formació del professorat en actiu. La seva tasca al Departament d'Educació ha estat excel·lent, sempre dedicada a la millora de l'ensenyament i aprenentatge de la llengua estrangera. En els darrers dos anys, aquestes dues professionals de l'ensenyament també van iniciar la coordinació i formació d'un grup de docents de primària, secundària i de cicles formatius que més tard van esdevenir Formadors AICLE. Aquest grup va iniciar la tasca formativa el curs 2008-09 i ha continuat aquest curs 2009-10. Els formadors/es AICLE són els encarregats dels cursos de formació AICLE que s'ofereixen durant el primer any dels projectes PELE.

Les professores Natàlia Maldonado i Francesca Vidal van elaborar aquests indicadors de la bona pràctica docent AICLE, que es presenta a continuació.

Aquest document és accessible des del web del CIREL <http://phobos.xtec.cat/cirel/cirel/>

## CLIL Good Practice Indicators

<b>CLIL GOOD PRACTICE INDICATORS</b>	
<b>Approach and Characteristics</b>	
It begins activating <b>previous knowledge</b> in order to <b>construct</b> further knowledge.	<i>The proposal presents activities to activate previous knowledge of students on the subject. All this knowledge is put together and it is the starting point of the sequence.</i>
Taking as a starting point <b>a specific fact, connections</b> with other <b>areas of knowledge</b> and the <b>global context</b> are established.	<i>Students are presented cross-curricular activities that enable them to relate and establish connections between the different subjects.</i>
The proposal is <b>interesting</b> and <b>creative</b> and leads to a <b>final product</b> .	<i>The activities are interwoven and lead to a singular final product. The content is motivating.</i>
The use of language, including reception and production, is <b>real</b> .	<i>The activities help students develop their linguistic competencies, so the 5 skills: speaking, interacting, writing, listening and reading are balanced.</i>
<b>Thinking skills</b> are <b>activated in a progressive way</b> .	<i>The activities are designed so to activate thinking skills from lower to higher.</i>
The proposal caters for <b>mixed ability</b> and <b>inclusion</b> .	<i>The proposal includes tasks considering multiple intelligences and different styles and paces of learning, so that students can show what they learn in different ways.</i>
There is a space for students <b>to share</b> their opinions and their progress.	<i>Situations that foster the expression and exchange of students' opinions and what they are learning are provided.</i>
<b>Support, scaffolding</b> and <b>opportunities</b> are provided to use the language appropriately.	<i>Activities include explicit support for students to use the language appropriately.</i>
A variety of <b>resources</b> and <b>materials</b> in different formats and support are offered.	<i>For the presentation and fulfilment of activities different sources, tools and formats that offer opportunities to search, analyse, interpret, evaluate and present information, taking into account a wide range of objectives, are provided and used.</i>
A varied range of <b>tools</b> for <b>evaluation</b> and <b>self-evaluation</b> of the process and the final product are provided.	<i>The evaluation criteria are shared with the students in order to involve them in the process. The proposal includes individual evaluation, peer and self-evaluation tasks, which help to regulate the learning process.</i>

<b>Management</b>	
The <b>objectives</b> and <b>purpose</b> of the proposal are <b>shared</b> ; the <b>instructions</b> need to be <b>brief</b> and <b>clear</b> .	<i>At the beginning, as well as throughout the sequence, time has to be allocated to share the learning objectives and to explain what students are expected to do.</i>
The <b>personal value</b> of each student is <b>considered</b> .	<i>The work atmosphere facilitates the individual acknowledgement of each student in the class. This atmosphere has been purposely created.</i>
<b>Open questions</b> to promote <b>interest, reflexion</b> and <b>critical thinking</b> are posed.	<i>The teacher as an expert in the group asks open questions, mainly, as scaffolding to</i>

---

	<i>reflexion and to promote the thinking skills required, allowing students time to think and answer.</i>
<b>Interaction</b> for individual and collective <b>knowledge construction</b> , is fostered	<i>The purposely created atmosphere helps to work collaboratively.</i>
The <b>responsible participation</b> is promoted by fostering the students' autonomy.	<i>The active participation of students is one of the pillars of the proposal. The students are responsible for their decisions and task/problem solving as well as for their own learning process.</i>

#### 4. Bibliografia

- Clemente, M. (2007) Towards a framework for ecological teaching: the case of CLIL. *Treball d'Investigació. Lleida: Universitat de Lleida.*
- Clemente, M., Cots, J.M., Arántegui, J. (2006) Integrating Foreign Language Training and Course Content at University: A Pilot Experience. *Actas del IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Versión en CD. ISBN: 84-7653-886-3*
- De Graaff, R., Koopman, G. J., Anikina, Y., and Westhoff, G. (2007). An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10:5,603 – 624.*
- Echevarría, J., Vogt, M.E., and Short, D.J. (2010) Making Content Comprehensible for Secondary English Learners. The SIOP Model. *Allyn & Bacon, Pearson Education.*
- Fortune, T. (2000) Immersion Teaching Strategies Observation Checklist *Second Languages and Cultures Education, University of Minnesota, Minneapolis ACIE Newsletter -The Bridge.* <<http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol4/Nov2000.pdf>> [Consulta 24 juliol 2010]
- Nation, P. (2007) The Four Strands. *Innovation in Language Learning and Teaching, 1: 1, 2-13* <<http://dx.doi.org/10.2167/illt039.0>> [Consulta 24 juliol 2010]
- Stoll Dalton, S. (1998) Pedagogy Matters: Standards for Effective Teaching Practice. *Center for Research on Education, Diversity & Excellence, CREDE, University of California, Santa Cruz*