

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"

Carme Florit Ballester

CURS 2009-2010

Llicència A

Índex

1. Introducció	4
2. Propòsit de la recerca	4
3. Marc metodològic: Com s'ha dut a terme la recerca	5
3.1 Instruments de recerca	5
3.2 Mostra: perfil personal i professional	8
3.2.1 <i>Professorat participant en el qüestionari</i>	8
3.2.2 <i>Professorat participant en l'entrevista</i>	10
3.2.3 <i>Professorat observat</i>	11
4. Efectivitat docent versus excel·lència docent	12
5. Què s'entén per un programa AICLE efectiu?	15
6. Programes efectius AICLE i aprenentatge de la llengua estrangera	18
7. Una mirada a la implementació AICLE	20
7.1 Planificació i treball en equip	21
7.2 Adquisició dels continguts	21
7.3 Materials	22
7.4 Comprensió i expressió en la llengua estrangera	23
7.5 Canvis metodològics i didàctics.....	26
7.6 Motivació de l'alumnat	28
7.7 Noves tecnologies	28
7.8 Avaluació	29
7.9 Influència d'AICLE en la docència.....	29
8. És efectiva la implementació dels programes AICLE a les escoles catalanes? És efectiva la tasca docent en la integració de la llengua i els continguts?	30
8.1 Els programes AICLE donen suport i respecten la llengua materna dels estudiants i la seva cultura.....	30
8.2 Els programes AICLE han de comptar amb un professorat multilingüe o bilingüe que domini la llengua materna dels alumnes.	31
8.3 Els programes AICLE formen part d'un currículum bilingüe o multilingüe integrat en el centre.	31
8.4 Els programes AICLE són de llarga durada i s'implementen amb equips docents estables.	32
8.5 Els programes AICLE compten amb el suport i la implicació dels pares.	32
8.6 Els programes AICLE es desenvolupen amb l'esforç conjunt de totes les parts implicades.	33
8.7 Els programes AICLE tenen un professorat amb formació dual en la llengua i el contingut de la matèria a ensenyar, i preparat en una metodologia adequada.	33
8.8 Els programes AICLE s'inicien amb unes expectatives ambicioses i es sotmeten a una contínua avaluació i revisió.....	34
8.9 Els programes AICLE es forneixen de materials de qualitat dissenyats a propòsit.	36

8.10 Els programes AICLE s'implementen amb una metodologia AICLE apropiada.	36
9. Conclusions	38
9.1 Els punts forts de la implementació d'AICLE:.....	38
9.2 Els punts febles de la implementació d'AICLE:	39
10. Suggeriments per a una millor implementació d'AICLE	40
10.1 Suggeriments de millores en la formació del professorat	40
10.1.1 Formació en llengua estrangera	40
10.1.2 Aprofundiment en tècniques i estratègies específics d'ensenyament-aprenentatge	40
10.1.3 Formació en coneixement sobre adquisició de llengües i en experiències AICLE a	
d'altres països.	41
10.1.4 Formació pràctica amb observacions	41
10.2 Suggeriments de millores en alguns aspectes generals d'AICLE.....	41
10.2.1 Establiment d'un programa AICLE a Catalunya	41
10.2.2 Avaluació i recerca.....	42
10.2.3 Comunitats de docents AICLE.....	43
10.2.4 Formació inicial del professorat	43
10.2.5 Creació de materials	43
11. Annex : Pautes d'observació i models per a una pràctica docent AICLE efectiva	45
1. El model SIOP	45
<i>SIOP Model: Lesson Observation Protocol</i>	47
2. Pauta per a un ensenyament eficaç de la llengua estrangera en AICLE.....	48
<i>Effective CLIL Teaching Observation Tool</i>	49
3. Taxonomia per descriure i valorar bones pràctiques en AICLE – Perspectiva ecològica... 50	
<i>CLIL Classrooms' Observation Table</i>	51
4. Estàndards per a una pedagogia efectiva	52
<i>Standards Effective Teaching Practice</i>	53
5. Les quatre tendències	55
<i>The Four Strands Observation Tool</i>	56
6. Llista per la planificació i observació d'AICLE	57
<i>Planning and Observation Checklist</i>	58
7. Indicadors de bones pràctiques en AICLE	60
<i>CLIL Good Practice Indicators</i>	61
12. Bibliografia.....	63

1. Introducció

L'aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera, conegut per AICLE, ha entrat a les escoles catalanes de la mà dels Plans Experimentals de Llengües Estrangeres, PELE, en els darrers anys. Són moltes les raons de la introducció dels programes AICLE als centres de Catalunya. La preparació dels nostres alumnes com a ciutadans d'una Europa multilingüe i multicultural es troba en l'arrel d'aquesta innovació (Eurydice, 2006). AICLE es perfila com un programa que pot ajudar significativament en la millora de la competència lingüística en llengua estrangera (Lasagabaster, 2008), que és l'anglès en la major part d'escoles i instituts del nostre país.

Els sistemes educatius europeus han esmerçat grans esforços per millorar la competència dels estudiants en llengües estrangeres, ja que molts alumnes acaben l'educació obligatòria amb una capacitat molt limitada per a comunicar-se en anglès (Lasagabaster, 2008). Aquesta preocupació també és compartida per l'administració educativa catalana. El Departament d'Educació va emprendre mesures per a millorar el nivell general en llengua estrangera dels alumnes catalans. L'inici de l'estudi de l'anglès a edats més primerenques és una d'aquestes mesures, malgrat que alguns estudis específics de recerca mostren certs dubtes en la seva efectivitat (veure Lasagabaster&Sierra 2009 o Navés&Victori 2010). Sembla que no n'hi ha prou només amb l'avançament de l'edat d'inici. Per altra banda, cal tenir en compte que d'altres estudis mostren que a Espanya i Itàlia, el 56% i el 59% dels ciutadans són monolingües. El percentatge d'espanyols (17%) i italians (16%) que poden mantenir una conversa en llengües estrangeres està entre els més baixos d'Europa (Lasagabaster, 2008).

No hi ha gaires treballs de recerca que facin una radiografia de la implementació d'AICLE a Catalunya. El Departament d'Educació ha estat impulsant aquest programa però encara no se n'ha elaborat un document marc en el què se'n mostrin les peculiaritats i els guanys. Altres comunitats autònomes de l'estat espanyol han publicat informes que avalen la validesa d'aquesta iniciativa o en destaquen els beneficis (veure San Isidro, 2009 per Galícia; Plan de Fomento del Plurilingüisme, 2005 per Andalusia, Alonso et altri 2007 pel País Basc, Halbach et altri 2005 per Madrid).

Per altra banda, no és fàcil trobar professionals de l'ensenyament que puguin posar en pràctica un programa AICLE. Les dificultats van més enllà dels requisits de formació imprescindibles: tenir un domini suficient de la llengua estrangera i de la matèria a ensenyar (Infante et al, 2009). La diferència que hi ha entre ensenyar continguts en la pròpia llengua o ensenyar-los en llengua estrangera es troba en el fet d'afegir els objectius de llengua (De Graaf et altri, 2007). Els programes AICLE demanen un esforç addicional, doncs, per integrar continguts i llengua i trobar-ne les estratègies docents adients per a fer que aquest ensenyament sigui el més efectiu i exitós possible. Cal anar més enllà (Coyle, 2007; Pessoa et altri, 2008). Estudis recents (Lasagabaster, 2008; Navés, 2009) mostren que AICLE ajuda a millorar la competència lingüística en llengua estrangera en contextos on aquesta llengua no té presència fora dels centres educatius. Treballs de recerca centrats en l'anàlisi de la metodologia aplicada i en l'observació del professorat involucrat en aquests programes són necessaris i caldria considerar-los prioritaris per a tenir dades de com s'està desenvolupant a les nostres aules. El present estudi intenta fer una aportació a aquest camp de coneixement.

2. Propòsit de la recerca

Aquest projecte de recerca té com a finalitat caracteritzar les pràctiques docents que es produeixen en l'ensenyament integrat de continguts i llengua estrangera al nostre país, Catalunya. Per pràctica docent entenem les estratègies emprades, les tasques, els materials i els perfils docents. El propòsit és fer conscient al professorat de les pròpies actuacions i fer evidents aquelles pràctiques més reeixides per estendre'n el seu coneixement en la formació que aquest professorat rep. Un dels objectius d'aquesta anàlisi és mostrar aquelles actuacions educatives d'excel·lència en aquest camp i donar-les a conèixer. Per actuacions educatives d'excel·lència entenem aquelles que repercuteixen en una millor competència lingüística i de continguts de l'alumnat.

El principal objectiu d'aquest projecte és, doncs, trobar exemples de pràctiques docents AICLE efectives. Les observacions que s'han realitzat no tenen la finalitat de fer una anàlisi quantitativa de cada centre, departament o professor/a ni tampoc avaluar-ne la qualitat.

Per a poder acomplir l'objectiu del treball, ens cal preguntar-nos: Què ha de saber un professor o professora per a ésser efectiu? Què s'entén per pràctica docent d'excel·lència? Les respostes a aquestes preguntes ens ajudaran a saber com cal que es desenvolupi el treball docent per a un ensenyament d'alta qualitat, però cal tenir present que tot professor/a està ubicat en un context determinat que pot potenciar la seva tasca individual o afeblir-la. Els programes efectius AICLE van molt més enllà de la pràctica de classe de cada mestre/a. Un repàs dels programes que han evidenciat un progrés positiu en l'aprenentatge de la llengua estrangera per part de l'alumnat ens permetrà establir uns criteris definidors dels programes efectius AICLE, aquells en què la tasca del professorat pot impulsar un millor rendiment de l'alumnat. Prenent com a base el treball de recerca de Teresa Navés sobre programes efectius AICLE, es fa un repàs de les coincidències o de les distàncies que la implementació d'AICLE a Catalunya presenta respecte a aquests programes. Les febleses i els reptes trobats es comenten per a poder trobar-hi solucions. Finalment, algunes recomanacions enfocades a la millora d'aquesta implementació s'han fet amb la fi d'aportar visions positives per a la continuïtat dels programes AICLE a Catalunya.

A la llum de la recerca en l'adquisició de llengües estrangeres, un seguit de pautes d'observació i anàlisi han anat apareixent per a apreciar i destacar les accions més reeixides en el camp AICLE. Aquestes pautes ens han d'ajudar a trobar moments d'aprenentatge efectiu a les nostres aules. El present treball proporciona un recull de pautes d'observació que pot ser útil al professorat que imparteix AICLE o als formadors i formadores del professorat.

També es presenten alguns exemples de moments d'ensenyament-aprenentatge efectiu que s'ofereixen com a recurs útil per a la formació del professorat en la metodologia inherent a AICLE. Aquests exemples formen una col·lecció de clips de vídeo de classes enregistrades durant el curs 2009-10. Cada clip de vídeo s'acompanya d'una guia de visionat per a l'ús dels formadors i formadores.

3. Marc metodològic: Com s'ha dut a terme la recerca

3.1 Instruments de recerca

Aquesta recerca s'ha desenvolupat basada en tres instruments de recollida de dades:

- a- Entrevista
- b- Qüestionari *on-line*
- c- Observació de classe

(a) Entrevista

L'entrevista va ser el primer contacte amb el professorat AICLE. Es va dissenyar una entrevista semi-estructurada en la que es pretenia explorar la forma en què cada professor/a implementa AICLE i recollir els seus punts de vista sobre com aquesta implementació es desenvolupa. 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*.

Per a consultar els guí de les entrevistes, veure el document adjunt anomenat *Instruments de Recerca*.

Setze mestres de primària, secundària, formació professional i universitat han estat 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 CLIL Trainer	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 Vallès Occidental	Universitat pública
D	Universitat 2	English Master CLIL Modules	25	10	Barcelona UB Barcelonès	Universitat pública

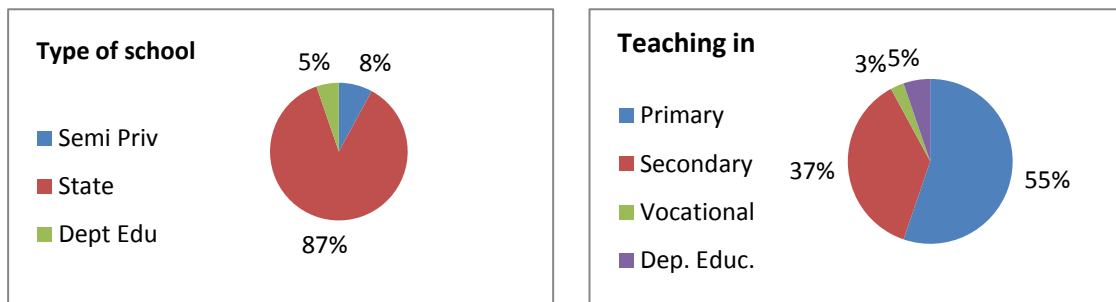
(b) Qüestionari on-line

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 descrits en un apartat posterior d'aquesta memòria (veure annex a la pàgina 41), en particular 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. Per a consultar el qüestionari, veure el document adjunt anomenat *Instruments de Recerca*.

Una mostra de trenta-vuit professores i professors han participat voluntàriament en aquest qüestionari. Veure la taula 2 per a més informació:

Taula 2: Professorat que ha participat al qüestionari per nivells educatius i tipus d'escola



(c) Observació de classe

Es van observar i enregistrar en vídeo digital quinze sessions de classe en deu centres educatius de primària, secundària i cicles formatius per a la seva anàlisi i interpretació posteriors. Aquests enregistraments s'han editat i formen una col·lecció de 19 clips de vídeo que es presenten com a recurs didàctic per a la formació de docents en AICLE. Cada vídeo va acompanyat d'una guia de visionat. Veure el document adjunt *Guies Visionat Vídeos*. Per accedir a la col·lecció de clips de vídeo, contactar amb *Llicències d'Estudis Retribuïdes* a sgsire@xtec.cat.

A la taula 3 es poden veure les sessions de classes observades:

Taula 3: Sessions de classe observades

Nº	Nivell educatiu	Assignatura	Població i Comarca
1	Primària 5è	Arts and Crafts	Santa Susanna - El Maresme
2	Primària 5è	Arts and Crafts	Comarruga - Baix Penedès
3	Primària 6è	Arts and Crafts	Comarruga - Baix Penedès
4	Primària 4rt	Arts and Crafts	Terrassa - Vallès Occidental
5	Primària 5è	Arts and Crafts	Terrassa - Vallès Occidental
6	Primària 5è	Science	Lleida - El Segrià
7	Primària 5è	Science	Lleida - El Segrià
8	Primària 6è	Maths	Montcada i Reixac - Vallès Occidental
9	Primària 5è	Science	Montcada i Reixac - Vallès Occidental
10	Primària 6è	Geography & ICT	Premià de Dalt - El Maresme
11	ESO 3r	Maths	Cervera - La Segarra
12	ESO 3r	Art History	Vilassar de Mar - El Maresme
13	ESO 3r	Art History	Vilassar de Mar - El Maresme
14	ESO 3r	Science	La Garriga – Vallès Oriental
15	Cicle Formatiu	Marketing i Turisme	Barcelona - Barcelonès

3.2 Mostra: perfil personal i professional

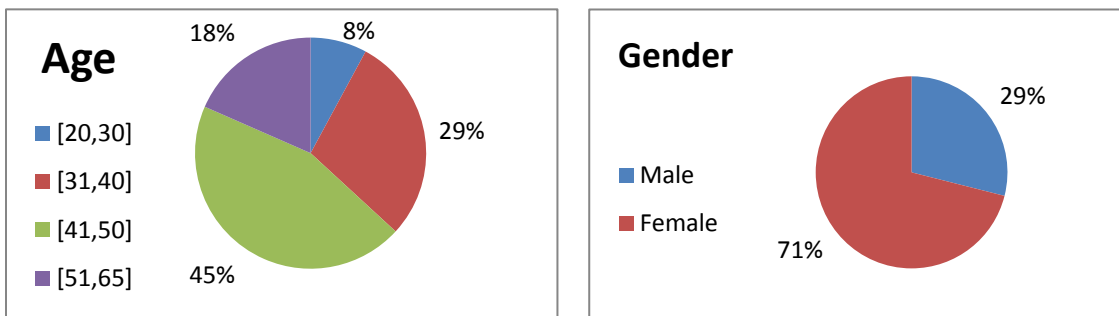
De l'anàlisi dels qüestionaris i les entrevistes en surt el perfil personal i professional del professorat participant en aquesta recerca.

La mostra inclou trenta-vuit mestres que voluntàriament van participar en el qüestionari on-line i setze mestres que van acceptar ésser entrevistats. D'aquests, nou docents de diversos nivells van col·laborar amb l'estudi permetent l'observació de les seves classes AICLE.

3.2.1 Professorat participant en el qüestionari

De trenta-vuit docents, hi ha 11 homes i 27 dones. La majoria treballen en centres públics, i només 3 ho fan en escoles concertades. Dos docents estan treballant al Departament d'Educació en tasques de suport als centres i de coordinació de la formació del professorat de llengües estrangeres. Aquest docents pertanyen a tots els nivells educatius: 21 són de primària, 14 són de secundària, i 1 és de formació professional. Les seves edats són variades, tot i que la majoria estan en el tram de 41 a 65 anys. La taula 4 mostra aquestes dades:

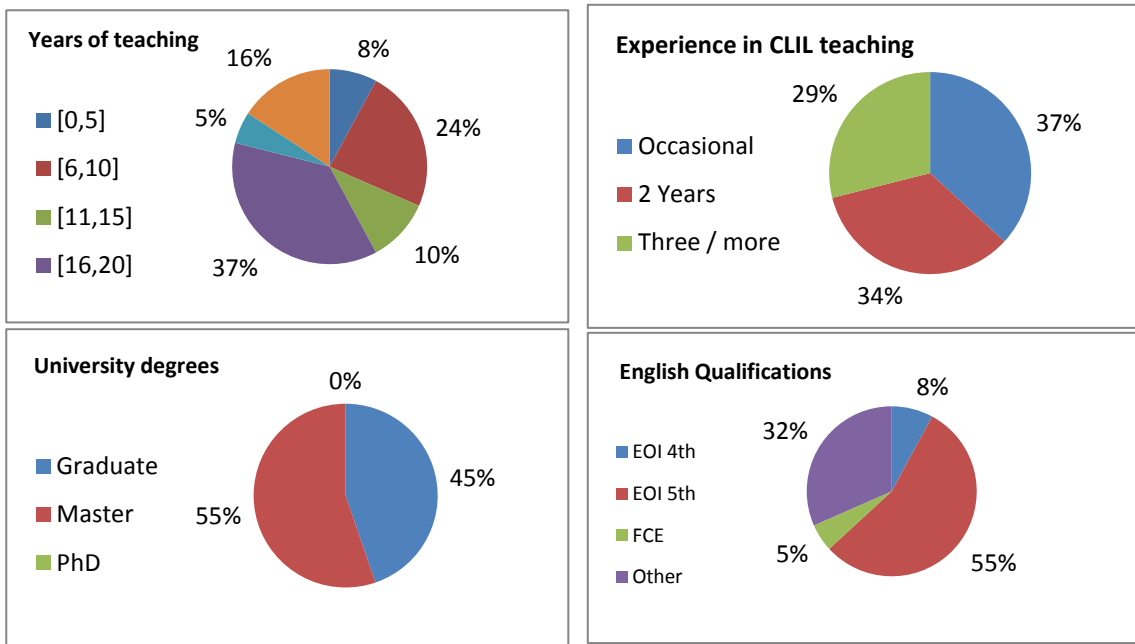
Taula 4: Professorat de l'enquesta per gènere i edat.



En tots els casos tenen 5 anys d'experiència docent com a mínim; alguns declaren haver treballat més de 25 anys, però només 11 han implementat AICLE durant més de dos anys. Una professora de primària afirma tenir una experiència de més de 5 anys.

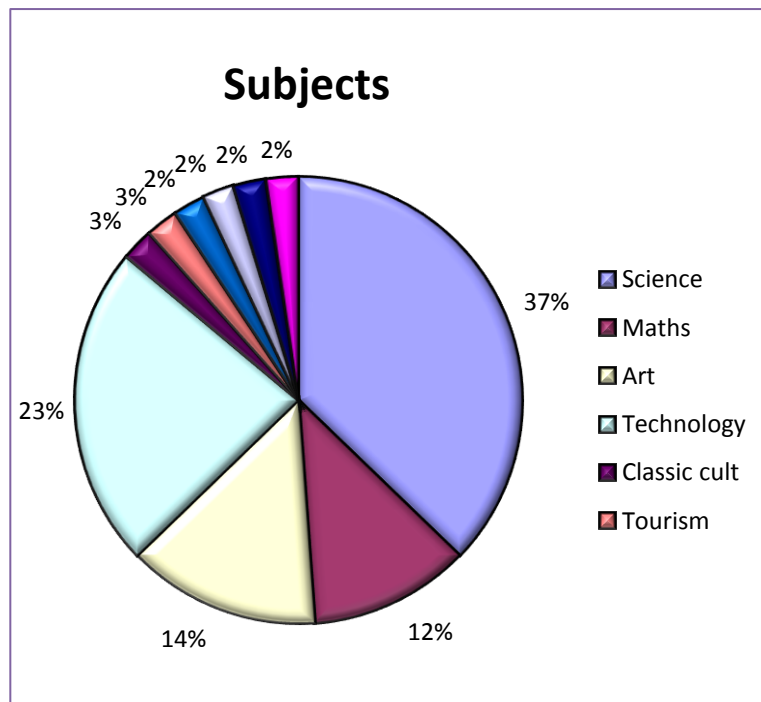
Del total, 17 tenen una diplomatura i 21 són llicenciats/des. Cap docent és nadiu de llengua anglesa però tothom declara haver estudiat anglès a la universitat o a l' *Escola Oficial d'Idiomes*. El seu nivell de competència en anglès és alt, equivalent a un B2 del *Marc europeu comú de referència per a les llengües*. En alguns casos, afirmen que són competents en d'altres llengües estrangeres, especialment en francès, llengua parlada a un nivell avançat per 28 docents.

Taula 5: Anys d'experiència docent i d'AICLE; titulacions universitàries i de llengua estrangera:



Cal assenyalar que tots els/les mestres de primària són especialistes d'anglès, mentre el professorat de secundària ho és de matèria. A les escoles de primària, les/els especialistes d'anglès són els que habitualment duen a terme la implementació de matèries en AICLE, mentre que a secundària ho acostuma a fer el professorat d'àrea que té un domini suficient d'anglès (és prescriptiu que mostrin un nivell equivalent a 5è d'EOI). La professora de formació professional està especialitzada en Turisme i Marketing. La taula 6 ensenya les assignatures que imparteixen en AICLE.

Taula 6: Gràfic de les matèries AICLE que imparteixen els docents participants en el qüestionari:



Tots ells han estat en països de parla anglesa per diferents períodes de temps. Tretze mestres de secundària i primària van realitzar el curs de formació en AICLE a la Gran Bretanya, a la Universitat de Nottingham (*Post-Graduate Course Teaching Content Through Foreign Language*, de 10 setmanes de durada) gràcies a les beques que el Departament d'Educació concedeix a professorat de centres amb projectes *PELE, Pla Experimental de Llengües Estrangeres*. Els/les 13 mestres van crear unitats AICLE per a l'ús de tot el professorat durant la seva estada a l'estranger. Aquestes unitats es poden consultar i descarregar des del web del CIREL (*Centre per la Innovació i la Recerca Educativa en Llengües*) apartat de llicències D o C http://phobos.xtec.cat/cirel/cirel/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=70.

Dels 38 docents, 10 declaren haver passat més de 10 mesos als EUA o la Gran Bretanya.

En quant a la formació AICLE rebuda, 14 afirmen que han seguit més de 80 hores de formació i només 3 diuen no haver assistit mai a cap curs. Pel que fa a la participació en programes europeus de mobilitat internacional, 23 docents han pogut aprofitar la mobilitat de projectes Comenius o beques Erasmus.

La major part dels docents acostumen a assistir a cursos de reciclatge un cop l'any, només 7 diuen que no en fan mai. Dels 38, un grup de 18 declara que fa servir la llengua anglesa molt freqüentment per a qüestions personals (llibres, pel·lícules, correu electrònic...) i fins i tot n'hi ha 6 que usen l'anglès cada dia.

Un aspecte important és l'experiència com a formador/a AICLE. Dos dels 38 professionals enquestats van iniciar aquesta tasca fa dos anys, moment en què el Departament d'Educació va decidir canviar la política de formació AICLE i dur-la a terme a Catalunya amb professorat propi format específicament. Fins aleshores, la formació AICLE havia estat a càrrec de professors/es universitaris externs de la Gran Bretanya (Navés&Victori, 2010, 2).

D'acord a les dades recollides en el qüestionari, els/les professionals enquestats són personal docent amb una alta qualificació i preparació; mostren motivació per dur a terme projectes d'innovació en els seus centres educatius. El professorat amb una bona preparació i un alt domini del contingut i discurs de la matèria es considera professorat eficient (Ingvarsson, 2007; Draper, 2008).

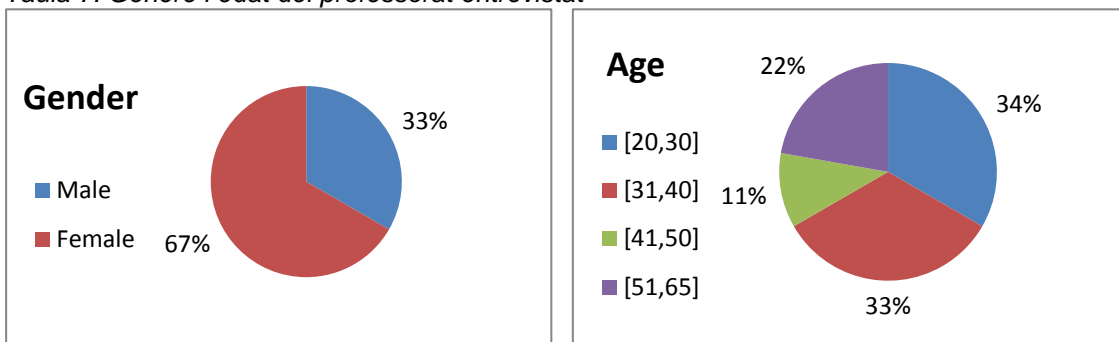
Si es volen consultar més dades relatives al qüestionari on-line, veure el document adjunt anomenat *Dades Enquesta Professorat*.

La informació provinent dels qüestionaris s'ha complementat amb la derivada de les entrevistes. La major part del professorat entrevistat va contestar el qüestionari, però 6 docents entrevistats no ho van fer.

3.2.2 Professorat participant en l'entrevista

Dels 16 docents entrevistats, 3 són homes i 13 dones. Treballen en tots els nivells educatius: hi ha 8 mestres de primària, dos actualment treballant al Departament d'Educació com a responsables de la formació del professorat en llengües estrangeres i d'altres tasques relacionades; dels 16, 4 són mestres de secundària, un d'ells és una professora italiana que duu a terme una recerca AICLE, 2 treballen en cicles formatius i 2 són professores universitàries. La taula 7 presenta informació addicional.

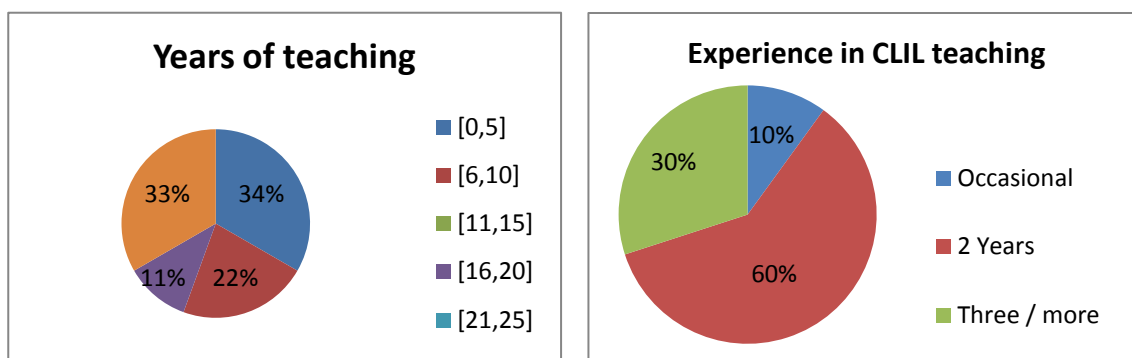
Taula 7: Gènere i edat del professorat entrevistat



Tots ells/es treballen en centres públics, excepte una professora de primària que ho fa en un centre concertat.

Els 16 docents entrevistats tenen 5 anys d'experiència docent mínima. L'experiència en AICLE és diversa, des d'un únic curs escolar que declara la professora més jove, als 3 cursos d'experiència que declaren la majoria, 5 anys d'experiència d'una de les professores de formació professional fins als 10 anys d'experiència que declaren 2 professors. Les dues professores universitàries, les dues professores de servei al departament i un professor de primària són formadors/es AICLE ja sigui en mòduls de formació prèvia a la carrera docent o en formació interna per professorat en actiu.

Taula 8: Experiència docent i en AICLE del professorat entrevistat



Dels 16 docents entrevistats, 14 són llicenciats/des i 2 són diplomats/des. Les dues professores universitàries tenen el títol de doctorat i van fer la seva tesi sobre lingüística aplicada i ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera. Gairebé tots/es tenen un nivell molt avançat d'anglès (molts han obtingut el nivell *Proficiency*) i totes i tots parlen l'anglès amb gran fluïdesa (totes les entrevistes es van fer en anglès). També declaren haver passat temporades de diferent durada a països de parla anglesa. Una professora de primària és parlant nadiua d'anglès formada per ensenyar l'anglès com a llengua estrangera.

Del total de 16 docents entrevistats, 10 van dissenyar una unitat didàctica AICLE (totes disponibles al web del *CIREL*) com a part de la formació rebuda a la Universitat de Nottingham, com ja s'ha mencionat anteriorment. Tres docents estan duent a terme recerques relacionades amb AICLE: les dues professores universitàries i la professora italiana. La professora de primària de l'escola concertada té un blog de *Science per AICLE*. Cinc dels docents entrevistats són formadors/es AICLE. Dues professores entrevistades treballen al Departament d'Educació: una d'elles assessora centres amb projectes de llengua i l'altra és responsable del *CIREL*.

Tal com es pot veure, tots els docents entrevistats són professionals d'una alta preparació en llengua estrangera i metodologia, amb una llarga experiència docent i d'implementació d'AICLE. Es tracta d'un professorat que es troba en una posició privilegiada tant pels seus estudis i formació com per la seva vinculació amb temes AICLE. Una part d'aquesta recerca es basa en la seva perspectiva privilegiada i el coneixement que ens pot aportar.

3.2.3 Professorat observat

Tots els docents que han col·laborat amb aquest estudi de recerca han estat entrevistats i han participat en el qüestionari. Són 9 professionals de l'ensenyament, 5 mestres de primària, 3 de secundària i 1 de cicles formatius. Les dades relatives a aquest grup de docents es pot consultar al document adjunt anomenat *Dades Enquesta Professorat Observat*.

Cal destacar que dels 9 professors i professores, 3 es dediquen a la formació en AICLE del professorat. Tots ells i elles, excepte una professora de primària d'educació artística visual i plàstica, van gaudir de la llicència D per anar a la Gran Bretanya i van dissenyar una unitat didàctica AICLE.

4. Efectivitat docent versus excel·lència docent

Els estudis sobre efectivitat i excel·lència docent exploren aquelles característiques que incideixen en un aprenentatge més eficaç. La formació inicial, la formació continuada, l'expertesa docent,... són part d'una llarga llista de particularitats d'allò que la recerca ha anomenat "efectivitat docent" o "excel·lència docent".

Però, què s'entén per "efectivitat docent" o "excel·lència docent"? Què fa que un professor/a aconseguixi un millor aprenentatge dels seus alumnes? Què necessita saber i com ho ha d'ensenyar? Quins són els requeriments que ha d'acomplir per satisfer les exigències del sistema educatiu, la comunitat, el mercat de treball? En quina direcció anirà l'escola en el futur i quins seran els canvis en els coneixements i habilitats dels mestres que s'hauran de produir? Quines modificacions cal emprendre en els programes de formació del professorat? (Ingvarson et altri, 2007).

Aquestes preguntes no tenen fàcil resposta. En països amb una llarga tradició d'ensenyament bilingüe o d'immersió en segones llengües (Estats Units d'Amèrica o Canadà) existeixen estudis sobre l'efectivitat docent en contextos d'ensenyament-aprenentatge en una segona llengua. Als EUA, per exemple, es troben amb una població infantil molt nombrosa que accedeix a l'escola amb una llengua materna diferent (l'espanyol en la major part dels casos) de la llengua d'instrucció (l'anglès). En alguns dels estats, es van adoptar programes bilingües (anomenats *Content Based Instruction CBA* o *Bilingual Education BE*). Al Canadà, la immersió en francès es va estendre, a demanda de les famílies, entre la població de parla anglesa. Els resultats obtinguts evidencien els beneficis d'aquests programes (Navés, 2008; Swain & Lapkin, 1982; Swain, 2000; Brinton et altri, 1990). Aquests resultats poden ésser útils en el nostre context ja que es defineixen paràmetres d'efectivitat aplicables a la nostra realitat educacional, tot i que no és igual, donat que la llengua estrangera d'estudi, anglès majoritàriament, no té presència fora de les nostres aules.

Anem a veure exemples que defineixen un aprenentatge efectiu gràcies a una bona tasca docent.

Estudis de llarg abast en el temps (Thomas, CREDE Report, 2002) recomanen una docència basada en la interactivitat i l'aproximació directa. Per interactivitat entenem aquelles situacions en les quals el professorat promou el progrés dels alumnes tot encoratjant uns alts nivells cognitius i de pensament, de producció oral i de lectura. Per aproximació directe entenem les metodologies instructives més tradicionals de coneixements o procediments tals com algorismes matemàtics, lectoescriptura o vocabulari. La combinació d'ambdues vies afavoreix un millor assoliment acadèmic segons l'estudi del CREDE (*Center for Research on Education, Diversity & Excellence, California*).

Alguns investigadors han proposat un llistat complet de trets característics d'allò que anomenem "pràctica docent d'excel·lència". Tedick et altri (2001) ens presenten una relació d'idees de com ha de ser un "bon" professional de l'ensenyament en un context AICLE. El bon professional AICLE:

<i>Característiques de la pràctica docent d'excel·lència segons Tedick et altri (2001)</i>	✓
Utilitza la llengua meta sistemàticament (o una combinació de la llengua materna i la llengua estrangera quan calgui)	
Reconeix que els i les estudiants són constructors/es actius/ves del seu coneixement	
Planifica experiències concretes per a promoure l'aprenentatge	
Emfatitza la comprensió en les etapes inicials	
Inclou la lectura i l'escriptura en tots els nivells de llengua	
Avalua les actuacions de l'alumnat amb freqüència i regularitat	
Fonamenta la planificació en els continguts de la matèria	

Segueix un enfocament comunicatiu:	
(1)	Cal fixar-se en la forma ja que la gramàtica emergeix de l'ús de la llengua
(2)	Exigeix una producció comprensible i correcta, perquè una total absència d'atenció a les formes lingüístiques no ajuda als/les aprenents a desenvolupar la correcció.
(3)	La pràctica efectiva inclou una planificació sistemàtica i deliberada per ensenyar en la llengua meta, a través d'aquesta llengua i sobre aquesta llengua amb un èmfasi continu en el significat.
Sap que la instrucció efectiva del vocabulari és un element clau i està relacionada amb:	
(1)	Determinar quina comprensió i coneixement del vocabulari tenen ja els estudiants
(2)	Preparar els estudiants pels conceptes i nou vocabulari de la lliçó amb pre-tasques que enllacin amb els coneixements previs
(3)	Adaptant les lliçons i les tasques amb exemples múltiples, procediments i guions de treball
Desenvolupa una planificació sincronitzada del contingut i la llengua	
Adreça les activitats cap als interessos dels aprenents, el seu nivell de desenvolupament, les seves experiències, diversos estils d'aprenentatge i necessitats	
Promou tasques cognitivament atractives i motivadores	
Utilitza recursos visuals i elements reals	
Proporciona activitats manipulatives	
Incrementa el nombre d'exemples reals i vivencials	
Crea contextos significatius d'aprenentatge	
Extreu les experiències i coneixements anteriors dels/les aprenents com també els coneixements previs del currículum	
Incorpora la repetició i el refrasejat	
Aprofita al màxim les produccions de l'alumnat i dona moltes oportunitats per a un discurs extens	
Prepara activitats centrades en l'alumnat	
Evita aparèixer com a professor/a expert per a passar a ser un professor/a que vol aprendre amb i d'ells i elles	

D'altres estudis presenten episodis d'ensenyament efectiu '*Successful teaching episodes*' (Spada&Lightbown, 2002, 8). Les seves característiques són:

- El professorat té uns objectius i una programació. Aquesta programació és flexible però clarament dirigida a assolir els objectius
- El professorat especifica clarament què s'espera de l'alumnat amb instruccions precises i amb comunicació dels objectius
- El professorat proporciona una gran varietat d'activitats per a aprendre el contingut, prioritzant la comprensió al principi però potenciant una producció guiada que va encaminada cap a una producció lliure
- El professorat combina les activitats en parella, petit grup, treball individual i treball de grup classe en períodes curts de durada
- El professorat alterna les activitats interactives i dinàmiques amb les activitats més tranquil·les per a què els/les estudiants puguin reflexionar i treballar després de moments més energètics
- El professorat proporciona activitats d'ampliació pels alumnes que acaben les tasques individuals més ràpidament (projectes, llibres o revistes per llegir...)

Stoll (1998) ens planteja el que ha de saber el professorat per a esdevenir efectiu. Per a aquesta investigadora del *CREDE* és evident que un bon professor o professora ha de dominar els continguts de la seva àrea, tant si ensenya una sola matèria o totes en una classe de primària. Però amb això no n'hi ha prou. Per a aconseguir un ensenyament efectiu, entès com aquell que es materialitza en uns bons resultats acadèmics, cal molt més que un bon domini dels continguts, més que un coneixement de l'evolució cognitiva i psicològica dels alumnes i més que una bona habilitat docent i una gran motivació. Cal una didàctica, una metodologia, que ella anomena *pedagogy*. El seu treball es concreta en una llista de principis didàctics/metodològics que van associats a uns indicadors. Una relació d'aquests principis es pot trobar en l'annex 1.

Draper (2008) ens introdueix la noció de *discurs*. Cada matèria té el seu propi discurs i tipologia de text. Basat en el concepte de discurs de Gee (1989, 1996), aquest autor advoca per la necessitat d'ensenyar aquest discurs com si fos un *kit d'identitat*, en el que el professorat ha d'ajudar a l'alumnat a controlar i dominar-ne els trets propis (vocabulari i construccions específiques) per a interactuar apropiadament amb els textos utilitzats en cada àrea.

El concepte de domini del discurs és important en AICLE, en fer-se per mitjà d'una llengua que no és la pròpia ni per mestres ni per alumnes, i que freqüentment és implementat per professorat especialitzat en llengua estrangera, però no especialitzat en cada àrea concreta (cal tenir-ho en compte en el nostre context a l'etapa de primària).

Estretament relacionades amb l'adquisició del discurs propi de cada matèria, les anomenades *content literacy strategies* (estratègies per a l'alfabetització en una assignatura) de Fisher i Fray (2008) poden servir per ajudar a adquirir un cert domini del llenguatge propi de cada àrea. Aquestes estratègies serveixen per ampliar el repertori docent i han demostrat ésser vàlides per augmentar el rendiment acadèmic. Fisher i Fray van investigar l'efectivitat de set estratègies: activitats anticipatòries o de pre-lectura, organitzadors gràfics, presa d'apunts amb guió, lectura en veu alta i compartida, ensenyament recíproc, instrucció del vocabulari i escriptura per l'aprenentatge.

Gajo (2007) incideix en el tema del llenguatge propi de cada àrea del coneixement, en una línia semblant als tres tipus de llengua de Do Coyle (2007) *language of*, *language for* i *language through*. Per integrar efectivament el contingut i la llengua és necessari tenir en compte el que Gajo anomena *content-obligatory language* o llenguatge propi de cada matèria (*language of* de Do Coyle), que es considera essencial per a acomplir les tasques pròpies de l'àrea en qüestió i que cal dominar per a poder reeixir. En segon lloc defineix el *content-compatible language* (comparable amb el *language for* de Do Coyle), llenguatge que no és imprescindible per a controlar el contingut de la matèria però que cal utilitzar en el decurs del treball. Per exemple, en formular hipòtesis a la classe de ciències, es pot aprofitar per veure com funcionen els condicionals en anglès. Gajo introdueix dos tipus més de llenguatge observats en situacions AICLE. Un és el *content-autonomous language* definit com una part del contingut explicat que deriva en una tasca lingüística, com si una seqüència d'una classe de llengua s'hagués inserit enmig. L'altre és el *content-embedded language*, el llenguatge imprescindible de la matèria que es subdivideix en dos grups, *content-useful language* i *content-peripheral language*. Gajo recomana una col·laboració molt estreta entre el professorat de llengua i d'àrea per a llistar els elements a tractar de cada tipus de llengua, de forma que l'aprenentatge sigui realment eficaç.

En un estudi detallat sobre professorat experimentat en l'ensenyament de segones llengües, Amy Tsui (2003) defineix l'expertesa docent. Els mestres i les mestres experts:

- són capaços de guanyar-se el respecte de l'alumnat
- saben motivar-los a aprendre i estudiar
- saben promoure l'interès de l'alumnat
- coneixen com involucrar-los en activitats i tasques
- utilitzen mecanismes per mantenir la seva atenció
- desenvolupen les lliçons pas a pas, tot integrant la nova informació amb aquella que ja s'ha tractat en lliçons anteriors (o anys anteriors)
- anticipen les preguntes que els alumnes faran

Em resum, tots aquests treballs sobre efectivitat i excel·lència docent mostren força trets comuns que convergeixen a l'entorn de algunes d'aquestes idees:

Per a ésser un professional docent efectiu cal

- dominar el contingut de la matèria que s'ensenya (Stoll)
- dominar el discurs de la matèria que s'ensenya (Draper, Fisher&Fray, Gajo)
- combinar una docència directa amb una docència interactiva (CREDE, Spada&Lightbown, Tedick)
- planificar acuradament el contingut de l'àrea i el contingut lingüístic (Tedick, Spada&Lightbown)
- desenvolupar continguts i llengua simultània i sincronitzadament (Tsui, Tedick)
- motivar, estimular i fer participar als alumnes (Tsui, Tedick, Spada&Lightbown, Stoll)
- guiar i avaluar continuadament el progrés de l'alumnat (Tedick)

El professional docent és l'eix vertebrador d'una pràctica d'excel·lència, però està immers en una situació escolar que pot afavorir o afeblir la seva tasca. Certs paràmetres no depenen del professional individual i van més enllà de les seves pròpies decisions. El següent apartat n'analitza les implicacions.

5. Què s'entén per un programa AICLE efectiu?

El professorat que treballa en un programa AICLE està ubicat en un centre docent, sotmès a un context i situació educativa particular. Tot i que el present estudi està centrat en la pràctica de classe, aquesta pràctica no pot aïllar-se de l'entorn. El professorat d'AICLE que ha participat en aquesta recerca mostra una satisfacció general amb la implementació AICLE a les seves aules i centres docents, però en fa algunes crítiques. El professor de secundària 2 afirma que *Treballem aïllats i abandonats pel Departament d'Educació. Ningú sap què fem a classe, ni tan sols l'equip directiu, ells confien en mi, però estic sol. En acabar el PELE, ningú sap com continuarem.* Tot i que no és una opinió massa freqüent, la sobrecàrrega de feina que implica iniciar un programa AICLE i les dificultats que calen encarar poden ésser un obstacle a la continuïtat o l'èxit del programa. La professora de secundària 3 creu que *La major dificultat que vaig trobar en començar va ser convèncer als companys.* La professora de formació professional 1 anomena els companys de departament com el major obstacle perquè creien que *Els alumnes no aprendrien bé els continguts.* Aquestes opinions tenen la seva raó de ser si AICLE no arriba a ésser un programa ben definit i compartit per tots els estaments implicats. Ens cal, doncs, fer-nos la pregunta: Què és un programa AICLE efectiu?

Un programa ben dissenyat i efectiu, amb possibilitat d'èxit, només es pot donar sota unes certes condicions que alguns recercadors han descrit.

Es pot afirmar, tal com fa Goldenberg (2008), que tots els estudiants es beneficien de programes amb objectius clars i definits desenvolupats en contextos significatius, motivadors i exigents; de programes amb un currículum ric en continguts; amb una instrucció clara i pautaada, ben dissenyada; programes que els ofereixen la possibilitat d'una participació activa i compromesa; amb oportunitats freqüents de practicar, aplicar i transferir els nous coneixements; programes on es sovintegen comentaris a les seves respostes tant correctes com incorrectes; programes on hi ha una revisió periòdica dels coneixements; programes on es fa una avaluació continuada per a determinar el progrés i, si cal, tornar a ensenyar allò que no està ben assolit; i, finalment, programes que ofereixen la possibilitat d'interactuar amb d'altres estudiants.

David Marsh (2002) ja va concretar els paràmetres en què s'havien de moure els programes AICLE per a ésser efectius. Roza (2007) se'n va fer ressò i va resumir allò que Marsh anomenà *The CLIL Dimensions*:

- *The Content Dimension*: Possibilita l'estudi dels continguts des de diferents perspectives, oferint una instrucció específica en la terminologia de l'àrea i obrint les portes al món del treball.
- *The Language Dimension*: Millora la competència lingüística general en la llengua estrangera; desenvolupa la producció oral en aquesta llengua; afavoreix una bona actitud cap al plurilingüisme.

- *The Integration Dimension*: Optimitza la relació entre contingut i llengua. Intenta fomentar el treball col·laboratiu i cooperatiu entre alumnes i també malda per arribar a individualitzar les necessitats educatives de cada aprenent.
- *The Learning Dimension*: Complementa estratègies individuals d'aprenentatge. Diversifica mètodes a l'aula. Incrementa la motivació dels/les aprenents.
- *The Environment Dimension*: Prepara per a la internacionalització, especialment per una major integració a la UE. Millora el perfil de cada centre. Possibilita l'accés a certificacions internacionals.
- *The Culture Dimension*: Permet construir un coneixement i una comunicació intercultural. Introdueix un context cultural més ampli.

Per altra banda, Stoller (2004) va definir els quatre factors clau per a l'èxit dels programes que combinen continguts i llengua o *content based programmes*. (1) El primer factor clau és la flexibilitat, mostrada per programes que poden respondre amb habilitat a esdeveniments inesperats. (2) El segon factor clau és un bon treball en equip entre el professorat de llengua estrangera, tutores i tutors de classe, equip directiu i administració, mares, pares i membres de la comunitat. (3) El tercer factor clau està lligat al lideratge, una o dues persones amb una visió clara de l'ensenyament de la llengua estrangera que saben inspirar i organitzar els altres membres de l'equip docent i els recursos per construir el programa. (4) El quart factor clau rau en un compromís compartit entre tots els participants en el programa per a dur a terme els seus objectius cap a l'ensenyament de la llengua estrangera als joves.

Navés (2008) defineix els programes AICLE efectius, després d'una àmplia recerca en *content based programmes*, *bilingual education*, programes d'immersió i AICLE. Aquests trets específics contempnen tant la pràctica docent interna d'aula com els factors externs del centre educatiu. Les deu característiques d'aquests programes efectius són, segons Navés:

1. Donen suport i respecten la llengua materna dels estudiants i la seva cultura
2. Compten amb un professorat multilingüe o bilingüe que domina la llengua materna
3. Ofereixen AICLE dins d'un currículum bilingüe o multilingüe integrat en el centre
4. Són de llarga durada i s'implementen amb equips docents estables
5. Compten amb el suport i la implicació dels pares
6. Es desenvolupen amb l'esforç conjunt de totes les parts implicades, equip de mestres, administració i autoritats educatives
7. Necessiten un professorat amb formació dual en llengua i contingut de la matèria a ensenyar, i preparat en una metodologia adequada
8. S'inicien amb unes expectatives ambiciosos i es sotmeten a una contínua avaluació i revisió
9. Es forneixen de materials de qualitat dissenyats a propòsit
10. S'implementen amb una metodologia AICLE apropiada

Però, quina és la metodologia AICLE apropiada? Navés (2002) també en defineix els trets característics:

- Metodologia activa: el professorat segueix una metodologia activa en la qual dóna instruccions clares, descriu acuradament les tasques, presenta les novetats a un ritme adequat, sap mantenir la dedicació dels alumnes i els hi comunica què s'espera d'ells i elles.
- Estratègies apropiades per presentar nous conceptes: En presentar informació nova, el professorat fa ús d'estratègies apropiades tals com demostracions, resums, recursos visuals, tot rephrasejant, estructurant, donant suport, relacionant amb els coneixements previs de l'alumnat i fent el nou input comprensible i contextualitzat.
- Observació contínua del procés d'aprenentatge: El professorat observa el progrés dels alumnes i proporciona una resposta immediata si cal. Comprova la comprensió constantment, amb un alt grau de comunicació entre tots els participants.
- Gran varietat de respostes: El professorat permet que l'alumnat respongui de moltes maneres: respostes verbals en la llengua materna, en llengua estrangera o respostes no verbals en les etapes inicials. S'espera que els alumnes responguin en la llengua meta gradualment. En les etapes inicials, es prioritza la comprensió més que la producció.

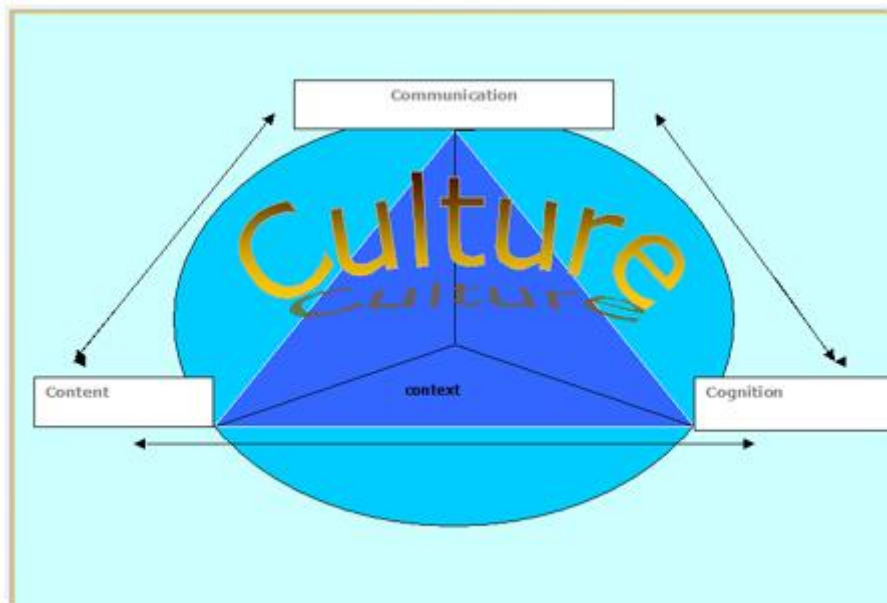
- Plena integració del contingut i la llengua: El professorat integra el contingut acadèmic del nivell educatiu amb la llengua meta. Competències cognitives com identificar, comparar, extreure conclusions, trobar similituds i diferències, associar ... estan contemplades en la planificació.
- Coneixements previs: El professorat té en compte i fa servir la informació cultural i experiencial dels seus alumnes i de les seves llars, tot construint el nou coneixement a partir de les normes, valors i cultura d'origen de l'alumnat.
- Experimentació i manipulació: El professorat planifica tasques manipulatives, experimentals, resolució de problemes... per a facilitar la comprensió i adquisició dels nous coneixements.
- Autonomia i col·laboració: El professorat encoratja l'aprenentatge autònom i col·laboratiu.

Val a dir que una bona pràctica AICLE és considerada una bona pràctica docent. En paraules de Do Coyle (*Training the CLIL Trainer Course, 2008-09*) *Effective CLIL teaching is good teaching*. La incorporació d'una metodologia activa i centrada en els aprenents es considera una oportunitat d'innovació. La professora de primària 6 responsable del CIREL opina que *AICLE és una bona oportunitat per repensar què vol dir un bon ensenyament, ja que després de viure experiències AICLE satisfactòries, alguns mestres diuen que han començat a ensenyar de forma diferent fins i tot en altres hores, ja que reflexionar en com integrar llengua i contingut ens porta a pensar en quin és el bon model, i això és decisiu per canviar l'educació*. Do Coyle (2007) mostra una mirada crítica sobre les anomenades *CLIL pedagogies*. En la seva opinió, la recerca sobre l'adquisició de llengües estrangeres ha influenciat AICLE de tal manera que la pràctica més estesa s'enfoca només des d'una perspectiva lingüística, semblant als enfocaments de *content based language instruction*, *TESOL (Teaching English as a Second Language)* o *English for Special Purposes*, mentre una perspectiva més adreçada a la metodologia pròpia de cada matèria ha estat subestimada, i és també necessària per a poder integrar amb èxit els continguts i la llengua (Pessoa et altri, 2008 també incideix en aquest tema). Coyle puntualitza que models AICLE centrats només en el lliurament de continguts en detriment de la interacció lingüística poden ésser també un perill en situacions en què l'alumnat ja posseeix un bon nivell d'anglès. Aquesta situació es produeix, en part, per problemes de temps i d'exigències d'acomplir amb els objectius de cada matèria. Coyle cita a Swain per recordar-nos que

Good content teaching is not necessarily good language teaching ... content teaching needs to guide students' progressive use of the full functional range of language, and to support their understanding of how language form is related to meaning in subject area material. The integration of language, subject area knowledge, and thinking skills requires systematic monitoring and planning. (Swain, 1998: 68)

Do Coyle proposa un marc teòric per AICLE : *The 4Cs Framework: Content, Cognition, Communication, Culture* per a aconseguir la plena integració de continguts i llengua. Aquest marc se centra en la interrelació entre el contingut de la matèria a ensenyar, la comunicació o llenguatge, el coneixement o les capacitats cognitives i la cultura (consciència d'un mateix i de l'entorn).

Taula 9: Gràfic The 4Cs Framework



Principis del *The 4Cs Framework* :

- (1) Els coneixements de les matèries són més que una simple adquisició de continguts i habilitats. És l'aprenent qui construeix el seu propi coneixement i desenvolupa habilitats que són rellevants i apropiades (Vigotsky, 1978).
- (2) Per l'adquisició de continguts, procediments, i habilitats cal utilitzar estratègies de pensament. Les necessitats lingüístiques associades als processos cognitius s'han d'analitzar per fer-les accessibles a l'alumnat ja que l'aprenentatge es condueix per mitjà de la llengua.
- (3) La llengua s'ha d'aprendre en context per la qual cosa cal reconstruir els temes i els processos cognitius des de la llengua estrangera.
- (4) La interacció és fonamental per aprendre. El professorat ha d'oferir moltes oportunitats per parlar i escriure de forma que els estudiants tinguin la possibilitat de pensar per mitjà dels materials i fer-los seus. Això esdevé important ja que es fa en una llengua estrangera.
- (5) La interrelació entre cultures i llengües és complexa. La cultura és al centre i la comprensió intercultural porta a pedagogies transformadores, afavoreix la ciutadania global i la formació de la pròpia identitat.

El Departament d'Educació va adoptar el model de Do Coyle com a base ideològica i metodològica per a la implementació d'AICLE a Catalunya. Els programes de formació del professorat en AICLE segueixen *The 4cs Framework*. Mestres de primària i secundària són instruïts en aquest marc conceptual i metodològic des de que es van iniciar els primers Projectes d'Innovació en Llengües Estrangeres l'any 1999 (Navés&Victori 2010; més informació al web del CIREL accessible a <http://phobos.xtec.cat/cirel/cirel/>)

Arribats a aquest punt, cal fer-se una pregunta: Els nostres programes AICLE compleixen tots aquests requeriments?

6. Programes efectius AICLE i aprenentatge de la llengua estrangera

La predominança de l'anglès com a llengua d'aprenentatge en la major part de països d'Europa és un fet. AICLE s'ha introduït per la necessitat de comptar amb uns ciutadans plurilingües i altament competents en la pròpia llengua i en una llengua estrangera (Eurydice, 2006). El valor afegit d'AICLE es troba, doncs, en permetre l'ús de la llengua estrangera, l'anglès, més enllà de les hores de classe de llengua instrumental. La recerca en el camp de l'adquisició de llengües estrangeres mostra que molts dels esforços que els governs han posat per elevar el nivell general de competència en llengües estrangeres no han obtingut els resultats que s'esperava. L'avançament de l'edat d'inici no ha mostrat canvis espectaculars (Navés, 2003). AICLE es perfila com una possibilitat real de millora (Lasagabaster, 2008; Muñoz, 2007). La professora de primària 8 assessora de centres amb projectes de llengües estrangeres comenta que *AICLE*

permet una major exposició a la llengua estrangera, i tal com diuen des de la recerca, això és bàsic. Els currículums ja estan de per sí molt plens i AICLE permet augmentar les hores de contacte amb l'anglès. Per això, en preguntar-nos per l'efectivitat dels programes AICLE, cal demanar-se si estan resultant efectius per a una millor adquisició, i per tant una millor competència, en la llengua estrangera meta. Molts programes AICLE s'han analitzat des del punt de vista de l'ensenyament efectiu de la llengua. Existeix, en contrast, un nombre menor d'estudis que avalen que l'alumnat no s'endarrereix en l'adquisició dels continguts de la matèria que es fa en anglès (Alonso et al., 2007), temor manifestat per alguns professionals de l'ensenyament en entrar en contacte amb els programes AICLE.

La recerca indica que només amb l'augment de l'exposició a la llengua estrangera no n'hi ha prou per augmentar la competència lingüística (Swain, 1998). AICLE promou l'ús de la llengua. *Permet que l'alumnat pugui parlar en la llengua que està aprenent, que es faci servir per a un objectiu real, li dona vida,* diu una professora de primària (enquesta). La professora de primària 7 (visual i plàstica) ens explica que *A les classes d'anglès, per exemple, estudiem una estructura i un vocabulari per mitjà de diferents activitats, però a les classes de plàstica en anglès fan servir tot el vocabulari i expressions que coneixen, tot barrejat, aprenen noves coses sense ni adonar-se'n.* En opinió de la professora de cicles formatius 2, *Els alumnes estudien l'anglès en context perquè fan connexions; l'anglès és important per la vida real, per trobar una feina, per viatjar.*

Què diu la recerca sobre aquest tema? És veritat que els estudiants aprenen millor l'anglès amb AICLE? Segons Dalton-Puffer (a Lasagabaster, 2008) algunes competències lingüístiques es beneficien més d'AICLE que d'altres. La capacitat receptiva, és a dir, la comprensió del vocabulari, la morfologia, la creativitat, la fluïdesa, la quantitat i la precisió de l'expressió dels alumnes són els aspectes que més guanyen, mentre que la sintaxi, l'escriptura, el llenguatge informal, la pronunciació, són aspectes que sembla que estan afectats. Estudis de recerca en el nostre entorn (Lasagabaster, 2008 al País Basc) mostren el bon potencial d'AICLE. Aquest recercador va comparar el nivell de competència de les quatre habilitats lingüístiques entre dos grups (un fent AICLE i un no) i es va comprovar que els alumnes d'AICLE superaven els altres alumnes en tots els aspectes; fins i tot superaven als alumnes dels següent nivell. A Catalunya, Navés (2009) va constatar que estudiants de 1r i 3r d'ESO que havien rebut classes AICLE aconseguien un nivell similar o més alt que estudiants que cursaven dos nivells més. En contraposició a allò que va trobar Dalton-Puffer (2007), Navés no va trobar diferències entre els alumnes d'AICLE i no AICLE en comprensió oral i escriptura. Lorenzo et al (2009, 9) va verificar que els alumnes d'AICLE ultrapassaven clarament els seus companys no AICLE en un estudi en que es demostrava que tenien uns resultats millors (62.1% els alumnes AICLE en promig, mentre el grup de control tenia un 38%). Aquest resultat són prometedors (Navés, 2009).

El coneixement derivat de la recerca en el camp de l'adquisició de segones llengües i llengües estrangeres ens ha de servir per analitzar la implementació dels programes AICLE i la seva efectivitat en l'aprenentatge de la llengua. La metodologia AICLE ha begut de les fonts d'aquesta recerca, tot influenciant la forma en què es lliuren els continguts lingüístics. Els enfocaments comunicatius propis de l'ensenyament-aprenentatge de llengües estrangeres són base de les metodologies associades a AICLE. Molts dels arguments a favor d'AICLE provenen d'aquest camp de recerca ja que mostren que en entorns AICLE (a) es creen unes condicions per a un aprenentatge natural de la llengua, (b) s'ocasiona una necessitat d'ús de la llengua a classe (c) té un efecte positiu en l'aprenentatge perquè posa l'èmfasi en el significat més que en la forma i (d) fa augmentar espectacularment el temps i la qualitat de l'exposició a la llengua estrangera (Dalton-Puffer, 2007; Dalton-Puffer & Smit, 2007 citat a Navés 2008).

Com a exemple, els deu principis bàsics que Ellis (2008) va enumerar per a l'ensenyament de segones llengües ens poden servir de monitoratge per a planificar i implementar AICLE. Donar-los a conèixer pot ser útil pel professorat implicat:

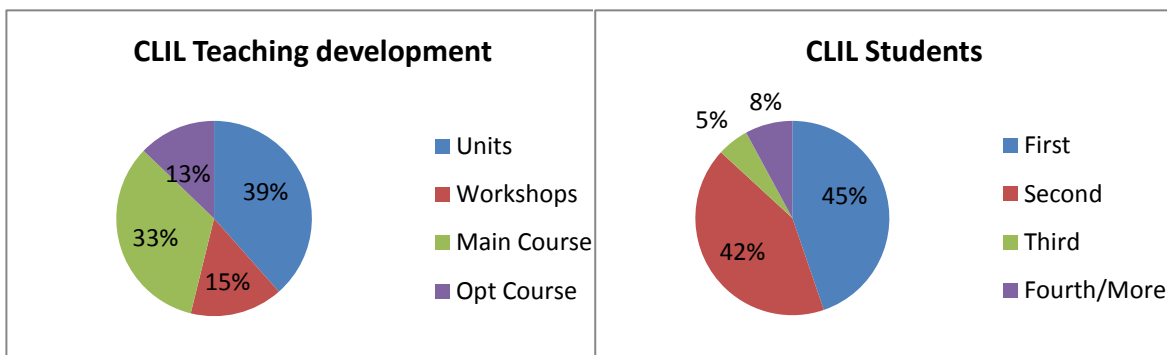
<i>Deu principis per a l'ensenyament de les segones llengües</i>		✓
<i>Principi 1</i>	La instrucció ha d'assegurar que els aprenents desenvolupin un ampli repertori d'expressions i fórmules lingüístiques.	
<i>Principi 2</i>	La instrucció ha d'assegurar que els aprenents es concentrin en el significat.	
<i>Principi 3</i>	La instrucció ha d'assegurar que els aprenents també es concentrin en les formes lingüístiques.	
<i>Principi 4</i>	La instrucció s'ha de centrar en desenvolupar un coneixement implícit de la segona llengua sense negligir-ne un coneixement explícit.	
<i>Principi 5</i>	La instrucció ha de tenir en compte els coneixements previs dels/les aprenents.	
<i>Principi 6</i>	Un aprenentatge efectiu d'una segona llengua implica que hi hagi una gran exposició a aquesta llengua.	
<i>Principi 7</i>	Un aprenentatge efectiu d'una segona llengua implica que existeixin moltes oportunitats per a l'expressió en aquesta llengua.	
<i>Principi 8</i>	Interactuar en la segona llengua és vital per a assolir-ne la competència.	
<i>Principi 9</i>	La instrucció ha de tenir en compte les diferències entre els/les aprenents.	
<i>Principi 10</i>	En avaluar la competència dels/les aprenents, cal examinar-ne tant les produccions lliures com les controlades.	

7. Una mirada a la implementació AICLE

El Pla Experimental de Llengües Estrangeres és el marc on AICLE es desenvolupa en la major part dels casos estudiats. Els projectes PELE han tingut un paper fonamental en l'extensió d'aquest programa arreu de Catalunya (Navés&Victori, 2010). Els centres seleccionats reben un suport financer i formació pel professorat que els ha de liderar.

AICLE s'implementa de diverses formes entre el professorat objecte d'estudi (enquesta): 13 docents ho desenvolupen en assignatures de tot l'any, 15 ho implementen en base a unitats de programació, 6 treballen en tallers AICLE i 5 ho fan en crèdits variables. La major part dels alumnes cursen el seu primer o segon any AICLE (87% del professorat enquestat).

Taula 10: Modalitats de implementació AICLE i Anys d'assistència a classes AICLE



A continuació, es fa una explicació detallada dels temes que més els preocupen en referència a la implementació d'AICLE als seus centres educatius. Totes les dades s'han extret de les entrevistes i dels qüestionaris *on-line*.

7.1 Planificació i treball en equip

Una idea força compartida pels docents és la necessitat de temps per programar les classes AICLE. *S'ha de treballar un munt d'hores extra*, diu el professor de primària 5 (visual i plàstica), *perquè cal anar revisant la planificació durant tot el procés ja que la pròpia dinàmica de la classe i dels alumnes t'hi porta*. Un 58% dels enquestats declara que fa la programació en soledat, sense l'ajut del professorat de llengua estrangera o del professorat de continguts. Només un 22% programa en col·laboració amb d'altres professors/es. Cal ressaltar que els/les mestres de primària són especialistes d'anglès i normalment imparteixen tant l'AICLE com l'anglès instrumental en els seus centres, el que comporta un treball individual, però, malgrat tot, la xifra del treball en equip no és gaire alta. Aquest element pot fer sentir cansament i sobrecàrrega al professorat, i un cert sentiment de desànim, perquè, tal com deia el professor de primària 3 (ciències), *Després de la feina de l'escola, a casa, no fas més que treballar, i això és una història de mai acabar, feina i més feina...* La professora de primària 4 (visual i plàstica) també deia *Hi ha una part de treball previ a tenir molt en compte abans d'involucrar-se en fer AICLE. La planificació del llenguatge, els materials per plàstica, l'ordre en què s'ha d'ensenyar... tot implica un treball previ extraordinari*. La recerca evidencia que els programes AICLE efectius es duen a la pràctica amb el compromís i la col·laboració de totes les parts implicades, en especial l'equip docent de cada centre (Navés, 2008; Stoller, 2004). Tal com diuen Navés&Muñoz (1999):

Effective CLIL programmes require the joint effort of all parties involved: educational authorities, parents and teachers (p 31).

És molt important la col·laboració entre els mestres especialitzats en llengua i el especialitzats en continguts per a una planificació i/o integració òptima del contingut i la llengua (Coyle, 2007; Nation, 2007; Swain, 1998, 1982). La professora universitària 1 es refereix a aquest tema tot dient que *Crec que un dels grans problemes és que no hi ha coordinació entre el professorat de continguts i de llengua a secundària, normalment el professorat de continguts està implementant AICLE però sense l'ajut del professorat de llengua*. És més, algunes professores, tant de primària com de secundària, veuen difícil que alguns companys/es entenguin el que volen fer. La professora italiana de secundària 3 afirma que *El primer problema que vaig tenir va ser convèncer als companys*. Tot al contrari, en un centre de secundària, la professora coordinadora del PELE (secundària 1) hi veu un progrés positiu *La col·laboració ha anat millorant. Al principi em sentia una mica sola perquè havia de preparar tots els meus materials i unitats; també demanava que em fessin correccions de llengua, però ara una de les professores d'anglès està molt interessada en el projecte, està seguint el curs de formació, i en aquest moment treballem conjuntament en l'aspecte lingüístic. Fins i tot, el professor de socials i ella estan programant el contingut de les unitats junts. Treballar en equip és gratificant, els altres membres del departament d'anglès també corregeixen treballs. Crec que tot està en progrés, després de 4 anys veig que hem anat afegint més coses poc a poc, d'altres mestres estan seguint cursos d'anglès a l'EOI, s'està estenent*. Aquest centre es podria considerar un bon exemple de lideratge i treball en equip en la línia dels factors clau per a l'èxit de Stoller (2004).

Un 65% del professorat assevera que no està associat a cap grup AICLE ni s'ha registrat com a membre a cap web específica (OneStopCLIL, CCN entre d'altres), el que ens ha de fer pensar que el docent d'AICLE treballa molt individualment. Do Coyle ja va parlar de la necessitat del treball en comunitats de professionals, que acollirien i donarien suport al professorat recentment incorporat. En les seves paraules,

One possible way forward for dilemmas of professional collaboration as outlined above is the construction of communities of CLIL practitioners. In these communities participants engage in 'co-exploring' theories of practice which are rooted in what they do and why, yet also guided by others who signpost relevant practice already in the field for critique. This research agenda is rooted in classroom practice (Coyle, 2007).

7.2 Adquisició dels continguts

El primer pas en programar és seleccionar els continguts. El professorat expressa un cert temor de cara a la correcta adquisició dels coneixements per mitjà d'una llengua estrangera. La

professora universitària 1 creu que *Alguns professors/es no s'atreveixen a fer AICLE perquè tenen aquesta por, tot i que el nivell d'adquisició dels continguts és el mateix, teòricament, segons alguns estudis que he llegit. Però no hi ha gaires estudis al respecte i des d'aquí (universitat) volem fer un estudi de seguiment.* La professora de cicles formatius 2 expressa també aquest temor *Els meus companys diuen que perdrem el temps i que els alumnes no aprendran el contingut adequadament. Jo crec que els estudiants no estan perdent el temps en absolut, repetir una idea de diverses maneres la fixa més a la memòria.* La preocupació per l'adquisició dels continguts varia entre els docents estudiats. En un 77% del total creuen que els estudiants aprenen el contingut igual o millor que els altres alumnes en cursos no AICLE, però un 23% expressa clarament aquesta inquietud. La professora de secundària 3 d'Itàlia (amb una experiència AICLE superior a 5 anys) afirma que *Segons la professora de matemàtiques, els resultats acadèmics són iguals. A la classe d'alemany jo ajudo a la professora de matemàtiques amb el llenguatge relacionat.*

L'àrea en què s'imparteix AICLE es veu com un factor important. La professora de matemàtiques de secundària 1 assegura que *La matemàtica és una bona assignatura per fer AICLE perquè tenim el suport dels nombres que són igual en català, castellà, anglès... i també hi ha un vocabulari molt semblant, quan treballen i els hi demanes calculeu aquestes fraccions, per exemple, la tasca a fer és la mateixa.* La mestra de primària 8 (de visual i plàstica, assessora de centres amb projectes de llengua) explica que *Com que fèiem plàstica, ningú ens pressionava en quant al contingut, perquè a plàstica s'exigeix un bon treball creatiu i artístic, i això ja ho fèiem.* Ella mateixa exposa una opinió ben clara al respecte *En un projecte AICLE hi ha dos factors clau: el contingut i la metodologia. Si se selecciona el contingut apropiadament es pot tenir èxit, però sinó pot ser una gran decepció. És molt important que es facin uns creuaments de continguts amb el professorat que ensenya la mateixa àrea en català. S'ha d'assegurar que aquells continguts fets en AICLE també es facin d'alguna manera en una altra llengua, no exactament igual, però similar, per estar ben segurs de què els continguts s'aprenen. Per mi, fer un àrea completament en anglès en el nostre context, és un gran error.*

7.3 Materials

Un aspecte important que afecta la planificació i que està estretament lligat a la implementació és el tipus de materials utilitzats (Stoller, 2004; Draper, 2008). Un 75% dels docents enquestats basen les seves hores AICLE en els seus propis materials, que diuen utilitzar sempre o amb freqüència (com ja s'ha comentat, 17 docents (sumant els enquestats i els entrevistats) de la mostra estudiada van dissenyar una unitat AICLE disponible al web del CIREL). El 25% restant afirmen que també usen els seus propis materials però combinats amb d'altres materials adaptats d'Internet o materials expressament creats per l'ensenyament de l'anglès. Un 30% fa servir materials d'Internet molt sovint, mentre un 72% emprava materials per l'anglès només en algunes ocasions. La tasca de trobar materials adients i adaptar-los a les característiques dels aprenents acaba en una sobrecàrrega de feina pel professorat. El professor de primària 3 de ciències explica que *Els materials que es troben a Internet o a llibres de l'estranger no s'adapten al nostre currículum; per exemple, la reproducció humana no apareix en cap material britànic o d'Amèrica.*

La natura dels materials que fa servir el professorat és diversa. Només un 25% dels mestres estudiats usa sovint materials d'àudio, en contrast amb l'ús normalitzat d'aquest tipus de recurs a les classes d'anglès com a llengua instrumental; una raó del poc ús es pot trobar en què no existeixen gaires publicacions específiques per AICLE amb suport àudio. Un 41% fa servir materials audiovisuals amb molta freqüència; el 66% fa ús de recursos visuals gairebé sempre i un 58% sempre emprava materials escrits.

La falta de materials adequats a l'abast és considerat un dels punts difícils de la implementació AICLE pel 80% del professorat enquestat. El professor de primària 5 de visual i plàstica comenta que *Els materials creats per AICLE han de ser diferents per la qüestió de la llengua.* La professora de matemàtiques de secundària 1 incideix en la idea de la falta de temps per crear els materials *Per mi, el gran problema és la falta de temps per preparar els materials, sóc una professora motivada però no tinc prou temps.* Malgrat l'excel·lent col·lecció d'unitats de programació AICLE que estan disponibles al web del CIREL, encara no es troben prou materials per a totes les assignatures ni nivells. A més, tal com afirma la professora de primària 8 (de visual i plàstica, treballant al Departament assessorant centres amb projectes de

llengües) *Una de les coses més meravelloses que pot fer una mestra és crear els seus materials, però no hi ha prou temps; el professorat demana unitats ja fetes, però sempre cal adaptar-les a la pròpia situació. A més, no hi ha materials per a totes les assignatures.* El professor de visual i plàstica de primària 5 també considera aquesta tasca molt estimulant *Faig servir el material que he creat, pissarres digitals, lectors de dvd, vídeo càmeres, pòsters, flash cards, de tot. Intento aprofitar tot el que fem a classe com a material, per exemple enregistro en vídeo i ho fem servir després, perquè tot té un propòsit.* Ja Navés (2008) considerava els materials com una de les característiques bàsiques per l'èxit dels programes AICLE.

Altres professors/es apunten a possibles solucions. El professor de secundària 2 (crèdit variable d'història de l'art) fa una proposta en aquest sentit *Jo crec que s'hauria de fer un acord entre el Departament i el professorat implicat; el Departament ens hauria de donar una formació continuada durant els tres anys del PELE, la que hi ha és molt bona però no és suficient, una formació en la metodologia i en la llengua; el compromís del professorat seria produir bons materials durant aquests tres anys, en tallers o seminaris obligatoris de treball on s'haurien de crear noves unitats de programació per matèries.*

7.4 Comprensió i expressió en la llengua estrangera

L'augment de les hores de contacte i d'ús de la llengua estrangera és el benefici més gran d'AICLE en opinió dels docents estudiats. Aquests professionals veuen el valor afegit d'ensenyar una matèria en anglès perquè, tal com diuen,

- Es millora el domini de la llengua estrangera perquè l'han de fer servir en context, i significativament. Els hi dona un propòsit per aprendre-la (opinió recollida a l'enquesta).
- L'alumnat rep més input en anglès, el que els ajuda a aprendre la llengua millor. En paraules de la professora universitària 2 *En l'aprenentatge de llengües, el que està molt clar és la necessitat de comptar amb moltes hores per a arribar a un nivell bo de competència.*
- AICLE els dona l'oportunitat d'escoltar i parlar més temps (opinió recollida a l'enquesta).

Així doncs, la llengua és considerada com un dels principals desafiaments d'AICLE. Els docents analitzats mostren una gran preocupació pel nivell de competència dels alumnes. Alguns comentaris ho manifesten *Un dels problemes amb què em trobo és el nivell de llengua, alguns alumnes tenen un nivell molt baix, saben què volen dir però no poden dir-ho en anglès (professora enquestada).* Hi ha una certa inquietud entre el professorat respecte a la comprensió i expressió de l'alumnat en la llengua estrangera. Fins i tot, aquesta limitació es veu com un obstacle per a accedir a un aprenentatge real del contingut. El qüestionari reflecteix aquesta inquietud. El 65% dels docents estudiats creuen que no hi ha una expressió oral espontània en les seves classes AICLE. La professora de ciències de secundària 4 mostra la seva preocupació tot dient *Un dels problemes és fer-los parlar. No hi ha una parla espontània. Quan els hi permeto preguntar en català, totes les mans s'aixequen; en anglès és el silenci.* La pràctica oral és considerada molt important per un 54% dels docents ja que la fan servir com a recurs amb freqüència. Tots ells/es estan preocupats per com poden ajudar el seu alumnat a millorar la capacitat comunicativa en la llengua estrangera. El professor de secundària 2 d'història de l'art assevera que *Una de les coses que més em costa és dissenyar activitats en què els alumnes hagin de parlar.* Una gran majoria, el 89%, està d'acord amb aquesta idea. Tot i així, el 35% creu que fer-los parlar no és tan complicat, perquè diuen que cal trobar estratègies per a què n'agafin l'hàbit. Algunes idees que aporten per estimular la parla espontània o guiada dels alumnes són, entre d'altres, la repetició de fórmules de llengua o respostes ràpides, parafrasejats, disseny d'activitats expressives de parla tals com debats i converses col·lectives/per parelles, suports visuals de tota mena (pòsters amb expressions útils, murals amb vocabulari per temes...), comunicació gestual o mímica, bancs de vocabulari, i evitar la correcció contínua per a què es puguin expressar sense tanta pressió (aportacions recollides a l'enquesta). La professora de primària 7, de visual i plàstica, reconeix que *Al principi va ser molt difícil fer la plàstica en anglès perquè s'havien d'introduir de nou moltes rutines i conjunts d'instruccions que després es repeteixen i repeteixen, però les primeres vegades costen molt perquè sempre ho havien fet en català.* Segons les respostes recollides, només un 9% del professorat té alumnes cursant el seu quart any (o més) d'AICLE, però la major part ensenya a alumnes que encara estan en el seu primer o segon anys. Alumnes ja

entrenats en vocabulari o estructures bàsiques de cada assignatura no tindrien, òbviament, tants problemes de comprensió. Aquesta és una de les raons, entre d'altres, de defensar la durada en el temps dels programes AICLE. El 100% del professorat està d'acord amb programes AICLE aplicats durant molt de temps. Els programes AICLE efectius han de ser de llarg termini (Navés, 2008).

D'acord amb l'expressada preocupació per la llengua, el qüestionari aprofundeix en l'ús d'estratègies concretes que poden incidir en l'assoliment dels objectius d'ensenyament-aprenentatge tant en llengua com en contingut. Un primer aspecte a destacar és la comprensió (Echevarría et al., 2008; Spada-Lighthown 2002; Fisher&Fray 2008). El professorat estudiat declara que fa ús de diverses tècniques per a facilitar la comprensió dels continguts i de les tasques a realitzar. En un 79% dels casos, sempre defineixen els objectius en començar la lliçó i en un 66% sempre intenten fer una relació entre els nous coneixements i els coneixements previs. Un 90% destaca el vocabulari bàsic del tema com a suport per a la comprensió. D'altres estratègies també es contemplen al qüestionari. Un 66% del professorat fa servir sovint una àmplia gama de preguntes (Taxonomia de Bloom) per comprovar la comprensió. Una bona part d'elles i ells, 90%, diuen que apliquen diverses tècniques per a clarificar conceptes (exemplificar, demostrar, manipular, gesticular...).

Un 67% dels docents afirma que donen un suport de llengua explícit (*scaffolding*) durant tota la lliçó, de moltes i diverses formes (refrasejant, compartint, repetint, amb gestos, suport visual). Aquest suport es considera crucial per a l'èxit de la implementació d'AICLE (San Isidro, 2009). És més, la professora de primària 8 (a càrrec de l'assessorament a centres en projectes de llengües) destaca que *Si no donem un suport de llengua, els nostres estudiants no poden adquirir els continguts. En AICLE no podem seguir una metodologia en què el mestre explica el contingut i proposa als alumnes fer uns exercicis i això és tot; no poden acomodar-se a una lliçó així; cal canviar la forma de treballar a classe*. Aquestes paraules estan en la línia de John Clegg (2007):

Language demands and language support are essential elements in foreign language education. Subject teachers need to be aware of the demands their lessons make on the foreign language abilities of their learners. If demands are higher than language abilities, teachers must supply some language support, but if this required support is not given, learners may learn less than if they would learn in their L1 (Clegg, 2009, 1).

El professor de primària 5 de visual i plàstica ho resumeix:

Els hi proporciono 'scaffolding' per mitjà de pòsters i de fitxes de treball. Els convido a participar i comunicar-se en anglès, però no els forço. La meua estratègia es basa en donar quelcom a guanyar o perdre si participen o no, com una competició, i llavors aconseguixo que vulguin participar. Sempre els encoratjo reconeixent que estan fent un esforç quan es comuniquen en anglès.

En alguns casos, també s'aclareixen dubtes en català, tot i que només un 40% declara que utilitza el català amb certa freqüència, ja que alguns professors/es no hi estan d'acord. El professor d'educació visual i plàstica de primària 5 creu que *Hi ha moltes maneres de fer-se entendre, si els acostumes a la traducció, no fan l'esforç de comprendre en anglès*. Aquesta opinió és compartida per un 25% del professorat enquestat, que no utilitza el català gairebé mai en les seves classes. La literatura sobre l'ús de la primera llengua en contextos d'immersió i AICLE és variada. Per alguns recercadors (Navés, 2008), comptar amb un professorat amb competència en la llengua materna i la llengua estrangera és una característica dels programes efectius AICLE. Però cal acotar l'ús de la primera llengua, ja que pot interferir en la capacitat de construir significats pel context (Pessoa et al., 2008). Segons Edstrom (2009) hem de distingir entre l'ús de la llengua 1 per part dels aprenents quan estan fent una tasca en llengua 2, de l'ús que fa el professor/a de la primera llengua. La quantitat d'ús de la llengua estrangera és un factor d'avaluació de l'efectivitat amb què els mestres usen la llengua. Edstrom recomana establir una política d'ús de "només llengua 2" (anglès) des del primer dia, i tendir a modificar la parla amb repeticions i simplificacions sintàctiques, amb suport visual, tot emfatitzant que no cal que els alumnes entenguin totes les paraules que diu el professor/a.

Cal recordar que un dels valors afegits d'AICLE és l'augment del temps d'exposició a la llengua estrangera. Si el professorat no parla en anglès sistemàticament, aquest valor afegit es dilueix. Una sòlida formació en llengua estrangera és un dels factors que defineixen un mestre/a AICLE eficient (Navés, 2008), com ja s'ha comentat. La professora de primària 8 (visual i plàstica, assessora de centres amb projectes de llengües) expressa que *El nivell de llengua del professorat pot ser un problema. Alguns docents de primària tenen un nivell B2, però fa molt de temps que no segueixen cursos de reciclatge. Conec alguns casos en què els mestres no fan les seves classes en anglès.* El professor de secundària 2 (història de l'art) incideix en el tema amb aquesta opinió *Tenim dos problemes: falta de materials i falta de formació, molt professorat voldria fer AICLE però no s'atreveixen per falta de formació, en especial falta de preparació en llengua estrangera.* Més opinions ho reforcen *Nosaltres, el professorat de matèries no lingüístiques de secundària, no estem gaire ben preparats per impartir assignatures en anglès. Hi ha una falta de preparació i crec que en aquest tema, el Departament d'Educació hauria de proporcionar més formació (secundària 1).* El mateix desassossec és compartit per la professora de cicles formatius 2 *El professorat no se sent segur amb el seu nivell d'anglès, i aquest és un dels problemes més grans per estendre AICLE.*

Malgrat aquests temors expressats, la confiança que mostren els docents estudiats en sí mateixos i en les seves habilitats per ensenyar AICLE és diversa però, en general, senten seguretat en la seva capacitat. El qüestionari interroga sobre aquest sentiment subjectiu perquè la recerca assenyala que la relació existent entre les creences i el comportament del professorat i un ensenyament efectiu són molt grans (Van der Schaaf et al., 2008). El 81% dels docents creu que domina el contingut de la matèria amb escreix. El 78% d'elles i ells afirma que també domina el vocabulari i terminologia de la matèria que ensenyen en anglès i el 87% diu tenir un domini suficient del llenguatge per gestionar la classe en anglès. Un dels factors de l'excel·lència docent és un bon domini del contingut i del discurs de la matèria (Stoll, 1998; Goldenberg, 2008; Gajo, 2007; Fisher&Fray, 2008). Una alta competència en la llengua estrangera també es considera un factor important per a l'èxit d'AICLE (Navés, 2008). En l'anàlisi de les dades personals ja s'ha vist que el professorat analitzat és un grup docent d'excepció, altament preparat i motivat, emprenedor, innovador. La professora de primària 6 (treballant de responsable al CIREL) afirma que *Els professors i professores que decideixen fer AICLE són persones més arriscades que volen anar més enllà perquè no és una tasca fàcil, són aquells professionals que fan un pas endavant.*

Davant de la demanda de més formació lingüística, cal demanar-se què han fet les autoritats educatives en aquest camp. Seria superficial inculpar al Departament d'Educació. En els darrers anys s'han esmerçat molts recursos per oferir cursos de llengua estrangera per professionals docents a tots els nivells, amb prioritat per professorat adscrit a centres amb plans d'innovació de llengües estrangeres. Com a exemple, es pot consultar l'oferta de cursos per l'estiu 2010 a <http://www.xtec.cat/formacio/llengues/estiu2010/index.htm>. Però és cert que cal continuar l'esforç per estendre l'anglès entre el professorat. No hi ha gaires mestres de primària i secundària que tinguin un domini suficient de la llengua estrangera vàlid per a iniciar AICLE. Com ja s'ha comentat prèviament, alguns estudis assenyalen que el coneixement de llengües estrangeres al nostre país és un dels més baixos d'Europa (Lasagabaster, 2008).

En començar AICLE, una de les primeres preocupacions del professorat és la comprensió dels alumnes, però més tard comença la preocupació per la producció. Docents amb força experiència AICLE afegixen una nova capa d'inquietud. La professora italiana de secundària 3 (amb més de 5 anys fent matemàtiques en alemany) creu que *Per a una professora que parla una llengua no és tan fàcil saber com ho ha de fer, cal tenir consciència de com funciona la llengua, quins errors són importants i quins no tant, i, lògicament, per a una professora de contingut, el més important és el contingut però si es tracta d'una lliçó AICLE, la llengua també s'hauria de tenir en compte, sobretot si les errades són inacceptables. En una reunió que vaig tenir amb John Clegg ell deia que "Si fem AICLE a un nivell de llengua primitiu, és millor no fer AICLE".* Els estudis duts a terme en la immersió al Canadà mostren que és necessari prestar atenció a la forma de la llengua estrangera perquè no n'hi ha prou només amb un augment de l'exposició per a assolir un alt nivell de competència (Swain, 1998, 5). En paraules de la professora de primària 1 de ciències (escola concertada que implementa AICLE fa més de 10 anys):

Vam començar a estar insatisfets de les produccions dels nostres alumnes. Crec que cal exigir-los un nivell de comunicació que pugui ser entès per qualsevol. Algunes vegades, els nostres alumnes parlen de tal manera que si hi hagués un parlant nadiu a l'aula no els entendria. Això no és acceptable. No estem buscant la perfecció, però cal que facin servir un llenguatge una mica més formal, més entenedor, sinó no estem assolint el que volem.

La necessitat de posar una atenció especial a les formes lingüístiques (Pessoa, 2008, p 11) es comença a sentir quan s'implementa AICLE durant un cert temps i l'alumnat ja ha adquirit un cert domini de la llengua. Només una exposició a la llengua no és suficient per a adquirir-la (Tragant&Muñoz, 2006). Qualsevol participació oral és benvinguda al principi, però després cal que els alumnes usin la llengua més acuradament. Aquesta qüestió s'ha de contemplar en els cursos de formació del professorat.

7.5 Canvis metodològics i didàctics

Els canvis metodològics són considerats imprescindibles per a l'èxit d'AICLE. L'aportació de la professora de primària 6 (responsable del CIREL) esdevé significativa en aquest punt *Crec que un dels reptes és trobar les estratègies didàctiques i metodològiques per tractar la diversitat.* Per la professora de primària 8 (assessora de centres) la diversitat és un dels grans desafiaments: *Un problema que trobem, especialment a secundària, és la gran diferència de nivells d'anglès a dins d'una classe. A 3r d'ESO pots tenir una alumna començant el nivell A1 i una altra a B1, i això és molt difícil de resoldre. Per uns, un text pot ser molt fàcil i per altres impossible d'entendre. El suport de llengua podria ser fins i tot individual!* La mateixa professora opina que *Molt de l'ensenyament que es fa aquí es basa en la memorització i la comprensió, en totes les llengües, i això és un problema.* La professora de primària 6 (responsable del CIREL) considera que *AICLE és una bona oportunitat per repensar què és un bon ensenyament, perquè després de viure experiències AICLE gratificants, alguns mestres diuen que han començat a ensenyar de forma diferent quan no estan fent AICLE.*

Els canvis metodològics són vistos com un benefici però també com un repte. Per alguns professors/es, els canvis són viscuts com factors positius: *El millor d'AICLE és que ho canvia tot, la forma de pensar, la metodologia; obre la ment perquè s'aprèn en una altra llengua,* diu el mestre de ciències de primària 3. La professora de matemàtiques de secundària 1 creu que *El valor afegit d'AICLE és el canvi metodològic que ens permet millorar les nostres classes on els alumnes se senten més relaxats.* La mestra de primària 2 de ciències afegeix que *Amb AICLE estan aprenent sobre un tema, relacionat amb algun fet cultural, que pot estar relacionat amb la seva experiència, i també poden manipular, i jo crec que tot això també es podria fer en totes les altres matèries; en la meva opinió, s'haurien de fer més experiments i no només utilitzar el llibre de text.* Aquesta mateixa idea és defensada per la professora de primària 8 (assessora de centres) que diu *Si féssim servir aquesta metodologia AICLE a les classes en català, aprendrien els continguts molt millor. Si el professorat ensenyant en català tingués en compte les capacitats cognitives i el suport de llengua, seria un benefici. Amb AICLE, si no es fa així, no poden aprendre.* Treballs de recerca dels EUA reforcen aquesta idea:

Learning new content in an unfamiliar language is very challenging, so it's important for teachers to make instructional modifications—some of which are aimed at building English language learners' English proficiency and some of which are designed to give them greater access to academic content. To integrate the teaching of language within content lessons requires very careful planning and effective instructional practices in order to achieve the desired language and content objectives (Goldenberg 2008, 6, 11)

Tot i així, per alguns professors/es, certs alumnes no acaben d'adaptar-se a un treball més actiu, no n'estan acostumats (experiments, manipulacions, parelles o petits grups...) i se'n ressent la disciplina. Una professora (enquesta) afirma que *Alguns tenen por d'equivocar-se i d'altres reaccionen en contra perquè els hi suposa un esforç extra.* Una professora de primària (enquesta) diu que *Els meus alumnes no estan acostumats a una metodologia activa i es mostren reticents a participar activament. El meu repte és ajudar-los a superar aquesta dependència del professor/a.*

Aquest canvi metodològic es basa en un canvi de perspectiva: de l'ensenyament tradicional centrat en les explicacions i els coneixements del mestre/a, es passa a un ensenyament-aprenentatge centrat en l'alumne/a. L'intent de centrar l'ensenyament-aprenentatge en l'alumne es considera, doncs, necessari i per les respostes recollides es dedueix el convenciment que en tenen dels seus beneficis. Un 82% s'esforça en reduir el temps d'explicació en benefici del temps en què els alumnes estan treballant activament en parelles i en grup/individualment. La meitat del professorat enquestat fomenta amb freqüència les activitats que promouen les converses i debats en petit grup o per parelles, tot i que una part reconeix que són difícils de dur a terme si el grup és massa nombrós. La ràtio és mencionada com una de les dificultats per a implementar AICLE adequadament (secundària 1). Les activitats en què l'alumnat ha de treballar cooperativament són aplicades per un 48% dels docents amb freqüència. D'altres tècniques que fomenten el treball actiu de l'alumnat també tenen presència a les lliçons AICLE del professorat enquestat. Un 65% fan treballar en grup molt sovint. El treball en grup i el treball col·laboratiu estimula la comunicació entre els estudiants, augmentant les possibilitats d'ús directe de la llengua, el que afavoreix l'aprenentatge (Swain, 1998 i 1999). La interacció és bàsica pel procés d'aprenentatge en una altra llengua (Wannagat, 2007).

La recerca mostra que les activitats experimentals i manipulatives han de tenir un rol important per impulsar la comprensió i l'aprenentatge (Goldenberg 2008, Spada-Lightbown 1992, Stoll 1998). Dissenyar i dur a terme un projecte, fer un producte o treballar amb les mans en són exemples. L'assignatura que s'ensenya està en connexió directa amb una major o menor freqüència en aquest tipus d'activitats. Un 47% dels docents sempre o molt freqüentment es decideix per activitats manipulatives, mentre un 42% afirma que els seus alumnes acaben fent un producte (un treball de plàstica, per exemple) gairebé sempre i un 32% els demana que facin un projecte. L'ús de materials manipulables està força més estès, amb un 74% del professorat fent-ne ús.

Alguns recercadors han advocat per la idea d'una metodologia més activa per ajudar en l'aprenentatge. En paraules de Halbach (2008),

Utilitzar una metodologia activa es temien una manera de superar las dificultades lingüísticas de enseñar por medio de una lengua extranjera, ya que una de las razones por las que la lengua académica es especialmente difícil de comprender es porque está descontextualizada. Al partir de la experiencia del alumnado, ubicando el tema dentro de los límites de la experiencia del alumnado, o presentándolo por medio de alguna experiencia práctica del aspecto a tratar –por ejemplo, un experimento– la explicación y la lengua utilizadas para ello están claramente enmarcadas en un contexto que las hace mucho más accesibles para el alumnado. La lengua deja de ser algo abstracto sino que se refiere a algo que es cercano al alumnado. (Halbach, 2008, 9).

La metodologia AICLE es basa en un aprenentatge arrelat en conceptes, procediments i actituds. No és el mateix que aprendre el contingut en la primera llengua. Els estudiants necessiten un input addicional per entendre els conceptes. La metodologia AICLE aborda les necessitats cognitives per mitjà de recursos audiovisuals, suport en la llengua i un acompanyament del professorat (Alonso et al. 2007, 5).

En aplicar totes aquestes innovacions didàctiques, i treballar la llengua amb un suport addicional, les unitats AICLE s'allarguen més en el temps. El professor de secundària 2 d'història de l'art creu que *AICLE és una metodologia molt lenta, s'ha d'anar pas rere pas i això pot ser un problema*. La professora de ciències de primària 2 opina sobre aquest punt més favorablement quan afirma que *Sí que trigo més temps a desenvolupar la unitat, ho fem a poc a poc, revisem tot el que vam fer el dia anterior, només introduixo la nova informació en petits bocins, però tinc temps per fer-ho i mentre que ho aprenguin, no hi veig cap problema*. El problema de la falta de temps també és compartit per la professora de secundària 1 (matemàtiques) que ha trobat una solució, reorganitzar el currículum: *El temps pot ser un problema, cal seleccionar el més important de cada unitat, ara ja en sé molt de programar...deixo alguns temes pel curs següent o per fer en català; és un problema d'organització, que també ens passa en català, hi ha tants temes que alguns sempre queden a mig fer*. Tal com diu la professora de cicles formatius 2 *El que és molt important és saber els conceptes bàsics i presentar-los en situacions diferents moltes vegades, cal simplificar,*

ensenyar aquests conceptes de forma fàcil, vivim en una cultura docent que creu que presentant les coses de forma difícil valen més, però els alumnes han d'aprendre!

Tot això ens porta a veure la importància d'una bona planificació que compti amb les estratègies adequades per a fer un ensenyament entenedor i capaç d'escurçar el temps de dedicació. Tal com afirma la professora universitària 2 *Ens cal un currículum AICLE (CLIL Syllabus)*.

7.6 Motivació de l'alumnat

Segons l'opinió d'alguns docents enquestats, AICLE ajuda a crear una atmosfera acollidora on els estudiants se senten més motivats però també enfrontats a un repte. La professora de cicles formatius 1 creu que *AICLE és un gran repte per a ells i per a mi, ningú no és perfecte i tots nosaltres fem errors en parlar, si alguna cosa no funciona prou, sempre la podem canviar*. Molts altres professors/es estan d'acord amb què els alumnes estan més motivats malgrat que no entenguin gaire al principi. El mestre de visual i plàstica de primària 5 pensa que *És important fer-los sentir confiança, dir-los 'it's ok', estàs començant a entendre, estàs avançant, estàs millorant el teu anglès*. El professor de secundària 2 d'història de l'art pensa que *Quan ensenyem en AICLE, l'estudiant és el centre del treball i sempre penso en les seves necessitats i què serà més fàcil per a què aprenguin el tema; és una forma molt més interactiva d'ensenyar i aprendre; els alumnes estan més motivats gràcies a això*. La mestra de secundària 1 hi està d'acord *Per mi és molt positiu el canvi metodològic que em permet una bona relació amb els alumnes perquè es crea com una atmosfera d'empatia amb les activitats que són diferents; parlo en anglès i poden riure's de mi i dels companys, tots ens equivoquem; però també se senten valorats ja que els alumnes que parlen bé l'anglès són apreciats però els que tenen un nivell més baix d'anglès també perquè poden seguir la classe en anglès; quan se senten valorats els hi agrada la matèria i l'aprenen*. La posició tradicional del mestre canvia, ja no és el que domina el coneixement del tot, també pot equivocar-se; els alumnes poden sentir-se més relaxats davant de la possibilitat de cometre errors. Com diu la professora de secundària 3 italiana *La professora de matemàtiques parla en alemany i també comet certs errors, llavors els alumnes poden sentir-se més tranquils en el moment en què també s'equivoquen*. La professora de visual i plàstica de primària 7 creu que *AICLE és una manera d'ajudar a aquells estudiants que no se'n surten en anglès, perquè poden practicar molt més sense ser-ne conscients*. Aquesta idea es troba en la línia de Do Coyle quan defineix què és AICLE:

CLIL is dynamic, a flexible concept where topics and subjects – foreign language and non-language subject/s – are integrated in some kind of mutually beneficial way so as to provide value-added to educational outcomes for the widest possible range of learners (Coyle, 2007).

Les aportacions dels docents estudiats estan d'acord amb la recerca. Lasagabaster and Sierra (2009) van dir que els estudiants AICLE tenien unes actituds més positives cap a l'anglès com a llengua estrangera que els estudiants que no seguien AICLE. Aquests recercadors suggereixen que l'ús de la llengua per a ensenyar el contingut pot tenir un impacte en les actituds dels alumnes ja que els hi proporciona una exposició més intensa i moltes més oportunitats significatives d'emprar aquesta llengua.

7.7 Noves tecnologies

Les noves tecnologies tenen presència a les aules AICLE però no tant per l'ús dels alumnes sinó com a recurs didàctic pel professorat. Molt pocs dels professors/es enquestats diuen emprar entorns en línia com a activitat d'aprenentatge, només un 12% ho fa servir amb certa freqüència. Alguns mestres en són uns grans seguidors i afirmen que *AICLE és una gran oportunitat per desenvolupar l'aprenentatge amb noves tecnologies* (mestre de ciències de primària 3). La recerca d'informació per Internet no està gaire estesa, només un 12% utilitza aquest recurs freqüentment. Finalment, l'ús directe dels ordinadors per part de l'alumnat no és gaire ampli, amb només un 32% del professorat que fa servir aquesta possibilitat amb freqüència. Alguns docents comenten que la dificultat d'accés a les aules d'informàtica n'és la causa. Tot i així, el nombre de professorat que afirma fer ús de vídeo clips o materials multimèdia és més alt, d'un 41%, el que ens indica que les aules estan dotades de projector i

ordinador però no amb dotacions en nombre suficient per a tot l'alumnat. A totes les lliçons observades, els professors i professores van fer ús de presentacions digitals projectades, i alguns d'altres van dur a terme activitats interactives en pissarres digitals. Les noves tecnologies són d'ús gairebé exclusiu del professorat en aquest moment, però aquest és un aspecte que caldrà tenir en compte de cara al futur de la implementació d'AICLE, perquè es tendeix a l'ús dels netbooks (Projecte Educat 1x1). Els materials que es necessitaran hauran de tenir les característiques d'interactivitat adients. Cal tenir en compte aquest aspecte en el disseny de noves unitats didàctiques AICLE en el futur, que ja haurien d'incorporar materials interactius per a ésser desenvolupats en entorns en línia.

7.8 Avaluació

L'avaluació és un tema controvertit en AICLE (Poisel, 2007). El 76% dels enquestats avaluen de forma diferent de com ho farien si l'assignatura fos en català. Alguns dels professors ensenyant educació visual i plàstica declaren que avaluen de la mateixa manera perquè el que demanen és un producte final artístic per valorar el progrés de cada alumne. El professorat detalla algunes de les tècniques o estratègies que s'utilitzen per avaluar l'alumnat. Algunes eviten el requeriment inexcusable de la llengua (Poisel, 2007). Entre d'altres idees, el professor de secundària 2 (història de l'art) diu que no fa exàmens escrits sinó que els seus alumnes són avaluats amb una xerrada i una presentació digital; un altre professor (enquesta) diu que evita exàmens on calgui escriure molt en anglès; un altre afirma que les proves escrites són molt visuals amb exercicis de relació, associació, respostes múltiples...(enquesta); les observacions continuades de classe també són mencionades. Un 36% afegeixen l'avaluació entre companys o *peer assessment* com una activitat diferent, i un 51% fomenten l'autoavaluació com una tasca més de la unitat. La majoria del professorat, un 65%, dissenya les tasques d'avaluació sense l'ajut de cap altre professional, ni del professorat de contingut ni del de llengua estrangera. L'ús de tècniques ràpides per a l'avaluació i la comprovació del seguiment de la lliçó i de la comprensió també és freqüentment emprada com a estratègia docent per un 50% dels docents. Un 79% del professorat enquestat afirma que reaccionen de seguida a les preguntes de l'alumnat o a les intervencions orals amb comentaris positius o amb correccions de la forma lingüística, en especial si no s'entén el missatge. Aquest tipus de pràctica s'ha de fer servir amb precaució perquè una contínua correcció inhibeix la participació espontània. La professora de ciències de secundària 1 diu que *Els dono temps suficient per a parlar. Com tots fem errades, també jo, es crea un clima de mútua confiança*. Tot i així, estudis de llarga durada en el temps sobre la immersió en francès al Canadà, van demostrar que calia insistir en un cert *feedback* per part del professorat sobre la qualitat de la producció dels alumnes. Com ja s'ha exposat anteriorment, no s'arribaven a assolir nivells de parla tan acurada com la dels parlants nadius (Swain, 1998).

7.9 Influència d'AICLE en la docència

Un 71% dels professors i professores enquestats afirmen que el contacte amb AICLE els ha canviat la forma de treballar i d'enfocar les activitats a classe, inclús quan no estan ensenyant en anglès. Qüestionats sobre els aspectes que més s'han vist influenciats, responen amb un seguit de reflexions que ens són útils per entendre el canvi que es produeix. El fet de centrar l'ensenyament-aprenentatge en les necessitats de l'alumnat (*student-centered approach*) i l'ús de noves estratègies docents són algunes de les idees que apareixen. Aportacions tals com *Sí, he canviat perquè sóc més conscient de què cal presentar els objectius en començar, sóc més conscient de tot el procés d'aprenentatge; Sí, he après maneres més eficients de compartir el coneixement, de com introduir els nous conceptes, noves estratègies cognitives, també per mitjà de les noves tecnologies; Jo crec que com més experiència tens ensenyant AICLE, més estratègies es desenvolupen fins i tot inconscientment; Faig moltes preguntes i més variades; Crec que preparo més activitats per a què pensin, raonin, i expliquin el seu procés de raonament* (aportacions recollides a les enquestes) són molt freqüents. Un professor (enquesta) afirma que *Ara ensenyo d'una forma més dinàmica, combinant multimèdia, expressió oral i escrita, temps pel joc, per la interacció, molt més eficaçment. Preparo més activitats per desenvolupar la competència comunicativa*, diu un altre mestre (enquesta). Canvis relacionats amb estratègies per millorar la comprensió del contingut per part de l'alumnat també tenen un lloc destacable. Idees a l'entorn del suport lingüístic, es repeteixen:

Conec millor què vol dir scaffolding; Sóc conscient del llenguatge que necessiten quan faig l'assignatura en anglès (enquesta). Aprendre a planificar millor és una conseqüència positiva d'AICLE, segons d'altres aportacions: Crec que programo millor les classes; Abans de proposar una activitat, dedico molt temps a pensar quin benefici en trauran els alumnes si la fem; en programar, sempre penso en els productes finals que volem obtenir, i a quines produccions lingüístiques haurien d'arribar, per a dissenyar activitats que treballin aquest contingut i aquest llenguatge (primària 5).

Finalment, una idea que és compartida per un bon nombre dels docents estudiats és la transferència de la metodologia AICLE a les altres hores de classe no AICLE. Alguns pensaments en aquesta línia són: *Intento fer activitats AICLE en totes les classes, treball en grup, suport visual, suport lingüístic, fins i tot en català!; De vegades afegeixo activitats lingüístiques de l'estil AICLE quan estic a l'hora d'anglès instrumental (enquesta).*

Per consultar dades numèriques amb més detall sobre tots els aspectes mencionats fins ara, veure els documents adjunts *Professors enquestats* i *Professors observats*.

8. És efectiva la implementació dels programes AICLE a les escoles catalanes? És efectiva la tasca docent en la integració de la llengua i els continguts?

Després de la mirada personal a la implementació que els docents AICLE ens han proporcionat per mitjà de les enquestes i les entrevistes, tot seguit farem ús del recull de trets característics dels programes efectius AICLE de Teresa Navés (2008) per valorar-ne la implementació en el nostre entorn educatiu. Es farà una anàlisi de cada un dels punts en relació a les dades obtingudes amb aquest estudi. No es pretén una valoració exhaustiva perquè caldria tenir a l'abast un conjunt més ampli de dades. El propòsit de la comparació és identificar els punts forts dels programes AICLE a Catalunya i els punts febles de la seva implementació. Ens permetrà tenir una visió global en la que s'emmarca la tasca docent, que també serà comentada en detall per a aportar elements de reflexió que incideixin en una formació del professorat més completa i d'acord amb les necessitats expressades pels mateixos docents, objectiu principal d'aquest projecte de recerca.

Aquesta anàlisi té un caràcter qualitatiu i busca documentar, analitzar i interpretar el que passa a les classes AICLE. No s'ha intentat predir actuacions ni tampoc manipular cap variable (Pessoa, 2008). Les dades en què està basat aquest treball de recerca no es poden considerar representatives (ni per la mida, ni per l'origen geogràfic, ni pel seu tractament posterior). Tampoc no ho aspiren a ser. El coneixement que se n'extreu no té una intenció de generalització de la realitat educativa AICLE de les escoles catalanes. Caldria un treball de recerca molt més ampli que sobrepassa amb escreix les possibilitats del temps i nombre de recursos humans que s'han pogut dedicar a aquest estudi. Malgrat tot, la qualitat professional de les persones estudiades els situen en una posició privilegiada per a poder valorar la implementació AICLE. Les seves opinions són suficientment qualificades i valuoses, i ens permeten conèixer el punt de vista, les expectatives i les febleses des de dintre. Són el que podem anomenar *'testimoni privilegiat'* (Infante et altri, 2008).

Passem a l'anàlisi de cada apartat segons la caracterització de Teresa Navés (2008):

8.1 Els programes AICLE donen suport i respecten la llengua materna dels estudiants i la seva cultura.

La implementació d'AICLE a Catalunya es fa en una situació trilingüe, on l'anglès és la tercera llengua a ensenyar (en situació similar al País Basc o Galícia dins de l'estat espanyol, per més informació veure Alonso et altri, 2007 i San Isidro, 2009). Hi ha una part de l'alumnat de famílies immigrants la llengua materna dels quals són d'altres llengües minoritàries en el nostre entorn. La llengua d'instrucció a Catalunya és el català; el castellà i l'anglès s'ensenyen des de l'inici de l'etapa obligatòria als 6 anys. La diferència entre el castellà i l'anglès és òbvia, el castellà és llengua d'ús social mentre l'anglès només es troba a les aules. Amb aquests paràmetres, AICLE ve a reforçar l'estudi i l'ús d'una llengua que no pot tenir més franja horària en un currículum molt ple. En els estadis inicials de la implementació AICLE, tal com s'ha vist, l'ús del català pot ser necessari pels alumnes ja que el seu nivell de competència no els permet comunicar-se en la llengua estrangera, i pot necessitar-se també per part del professorat per

fer-se entendre en alguns moments (Edstrom, 2009). Amb aquest rerefons, sembla que els programes AICLE no impedeixen, doncs, ni l'ús ni l'acceptació de la llengua primera d'instrucció, el català. Cal mencionar que, en una situació d'immersió completa com la que s'ha documentat al Canadà, que no és similar a la semi-immersió que suposa AICLE a Catalunya, els estudis sistemàtics duts a terme indicaven que la primera llengua no es veia afectada per la introducció de la segona llengua com a mitjà d'instrucció (Swain, 2000). També s'ha vist al llarg d'aquest estudi que algunes de les estratègies docents AICLE estan basades en relacionar les experiències prèvies de l'alumnat amb els nous conceptes per aprendre, és a dir, podem afirmar que la cultura dels aprenents hi és present. Es pot concloure que els programes AICLE donen suport i respecten la llengua materna i l'entorn cultural dels aprenents que els segueixen a Catalunya.

8.2 Els programes AICLE han de comptar amb un professorat multilingüe o bilingüe que domini la llengua materna dels alumnes.

D'acord a les dades recollides, el professorat que imparteix AICLE als nostres centres és un professorat no nadiu en la llengua estrangera d'estudi, l'anglès. Es tracta d'un grup docent altament qualificat, trilingüe en tots els casos i fins i tot multilingüe en alguns casos. Aquest aspecte dels programes AICLE efectius es compleix perfectament en les persones estudiades. Per a la completa disseminació del programa al nostre país amb garanties de qualitat i continuïtat, caldria comptar amb més professorat competent en llengua anglesa. Malauradament, com ja s'ha comentat, no hi ha gaires docents capaços d'engegar un programa d'un àrea no lingüística en anglès. Falten professors i professores que dominin la llengua estrangera, opinió compartida per un 82% del professorat analitzat. Tot i els esforços del Departament d'Educació per elevar aquest nivell de competència amb ofertes de cursos de llengua instrumental, encara queda molt camí per recórrer. La coneguda falta de domini de llengües de l'estat espanyol n'és una de les raons (Lasagabaster, 2008). Cal afegir que els programes de formació inicial del professorat no han ajudat a millorar aquesta situació. Seria desitjable que alguns dels nous mestres tinguessin ja una preparació adequada per a implementar AICLE als centres educatius. Aquest és un veritable punt feble per a la pervivència del programa. En opinió de la professora de primària 6 (responsable del CIREL), *La formació inicial del professorat, abans de començar la carrera docent, hauria de preparar mestres de primària i secundària especialitzats en AICLE i en la seva matèria, treball que depèn de la universitat. No podem refiar-nos del voluntarisme de professores/rs motivats, es necessitaran professionals qualificats.*

8.3 Els programes AICLE formen part d'un currículum bilingüe o multilingüe integrat en el centre.

Si bé és cert que els programes d'innovació PELE, en ser aprovats, han de formar part del Projecte Lingüístic de Centre, el que els permet la integració dins d'un currículum integrat de llengües a cada institució educativa, també és cert que, sovint, i d'acord amb les dades recollides, el treball AICLE és dut a terme per poques persones, les especialistes d'anglès a primària o el professorat de secundària que voluntàriament ho ha iniciat, que, de vegades, treballen en solitari. Com també s'ha vist, no existeixen gaires professionals suficientment preparats. El treball individual no pot tenir tantes garanties d'èxit com el treball d'equip, perquè depèn només d'una persona, que, si no hi és, ja no pot aconseguir-se.

Els projectes PELE AICLE es caracteritzen per estar oberts a gran diversitat de fórmules que conviuen als nostres centres educatius: poden ser des d'una assignatura de tot l'any i per tots els alumnes a unitats didàctiques de 10 o 12 hores; poden ser tallers de diversa durada de temps; també es poden enquadrar en els anomenats crèdits variables de secundària. Aquesta multiplicitat s'ha d'entendre positivament perquè permet una fàcil adaptació a cada situació educativa i permet l'inici del programa sense excessius constrenyiments.

El marc normatiu dels Plans experimentals de Llengües Estrangeres assegura que AICLE formi part d'un currículum integrat (es pot consultar el currículum a http://phobos.xtec.cat/cirel/cirel/index.php?option=com_content&view=article&id=77&Itemid=124 i també el marc normatiu dels PELE a <http://phobos.xtec.cat/pluriling/pele.html>).

8.4 Els programes AICLE són de llarga durada i s'implementen amb equips docents estables.

Els projectes PELE AICLE tenen una durada de tres anys, al termini dels quals els canvis introduïts han de formar part del Projecte Lingüístic de Centre, com ja s'ha comentat.

Aquest element positiu es veu debilitat per la limitació en nombre del professorat preparat per implementar AICLE i per la mobilitat del professorat. A molts centres, la continuïtat del programa depèn d'una persona que, si marxa, deixa al centre sense cap docent preparat per dur-lo a terme. Aquest és un dels punts febles que cal tenir en compte. El professorat creu que la implicació dels mestres i el treball en equip són factors bàsics, tal com també hem vist als estudis de recerca (Stoller, 2004; Navés, 2008; Coyle, 2007). Els programes efectius han de ser de llarga durada (Navés, 2008).

El professor de secundària 2 d'història de l'art afirma que *No sabem com continuarem després d'acabar-se el PELE. No hi ha una perspectiva clara. Ningú sap cap a on anem ni com unir tots els nostres esforços individuals.* La professora universitària 1 posa l'accent en aquesta qüestió *Crec que als programes AICLE del nostre país els hi falta sistematització. Estan totalment basats en l'esforç individual del professorat, que de vegades se sent sol i sobrecarregat de feina. Si a això afegim la possibilitat que aquest docent no hi sigui el curs següent, llavors ja no hi ha possibilitat de continuar.* L'altra professora universitària (2) hi està d'acord: *Ens cal un programa general, un currículum AICLE, no podem confiar només en el voluntarisme del professorat, que al final es cremarà.* La professora de primària 8 (assessora de centres) dona suport a la mateixa idea *El Departament d'Educació es troba amb un problema per fixar els projectes AICLE als centres perquè nosaltres som funcionaris i podem marxar de l'escola quan vulguem; de vegades no hi ha mestres amb plaça definitiva; en ambdós casos no es pot garantir la continuïtat del projecte. De vegades el projecte queda en suspens perquè el docent se'n va i no hi ha ningú per substituir-lo amb les mateixes habilitats. Un docent que ha signat un acord en què es compromet a fer-se càrrec del projecte durant els tres anys pot ser que hagi de marxar, en té el dret. Aquesta és la raó de demanar mestres amb plaça definitiva per a aprovar projectes PELE, però tot i així, de vegades s'abandonen.*

Es pot concloure, doncs, que el marc normatiu afavoreix la continuïtat del programa però que el factor d'estabilitat del professorat no està garantit i es veu agreujat per la manca de professorat capacitat per liderar aquest tipus de programa.

Per altra banda, i contràriament a d'altres comunitats autònomes de l'estat espanyol, el Departament d'Educació no ha establert unes pautes clares de futur pels programes AICLE. En opinió de la professora de primària 6, responsable del CIREL, *Jo crec que tenim una feblesa en relació a AICLE. El Departament d'Educació no ha desenvolupat una política AICLE definida. No podem parlar de futur si no tenim un mapa que ens orienti de cara al futur. Les persones que estem treballant aquí, com jo en aquest cas, només som assessores, però no podem donar forma a un projecte com aquest; és responsabilitat de persones en posicions superiors. Des d'aquí hem demanat aquest document per saber quin és l'horitzó d'AICLE al nostre país.*

Aquest és un veritable punt feble, perquè, en paraules de la mateixa professora, *Jo crec que el programa actual es mantindrà encara el curs vinent, com a mínim, dins dels projectes d'innovació, però no en sé més. Actualment s'està fent a les escoles, és real, i estem proporcionant una formació i uns materials, però no estem dibuixant aquest mapa de futur i ens falta. És un repte.*

8.5 Els programes AICLE compten amb el suport i la implicació dels pares.

Els pares i mares tenen un paper fonamental en l'establiment i continuïtat dels programes AICLE. Alguns dels programes d'immersió més efectius es van iniciar perquè hi havia un fort interès dels pares i mares per a proporcionar una educació d'alta qualitat en llengua. El programa que està més documentat i que clarament era defensat per les famílies va ser el programa d'immersió del Canadà (Navés, 2008). En l'estudi sobre la implementació AICLE al País Basc (Alonso et altri, 2007) s'afirma que, de forma majoritària, les famílies opinen que el

coneixement de l'anglès és un valor afegit per a la formació dels fills tant en el moment present com en el futur.

AICLE forma part, com s'ha vist, del Projecte Lingüístic del Centre. Aquest Projecte Lingüístic s'aprova pel consell escolar, òrgan decisiu de cada centre docent on els pares hi són representats. Les famílies valoren positivament la introducció d'AICLE ja que hi ha una conscienciació social de la importància de dominar una llengua estrangera. Tot i que el present treball de recerca no ha explorat l'opinió i expectatives dels pares i mares per falta de temps, aquelles escoles que inicien aquesta experiència són valorades positivament per les famílies.

8.6 Els programes AICLE es desenvolupen amb l'esforç conjunt de totes les parts implicades.

Els programes efectius AICLE requereixen de l'esforç conjunt de totes les parts involucrades: autoritats educatives, famílies i professorat que activament col·laboren en planificar la política d'implementació i els mitjans per a poder-la dur a la pràctica (Navés & Muñoz, 1999). El suport de les famílies ja s'ha comentat a l'apartat previ.

A Catalunya, la implementació d'AICLE ha vingut impulsada pel Departament d'Educació amb els Plans Experimentals de Llengües Estrangeres. El suport que reben les escoles amb PELE s'estén durant els tres anys de durada i consisteix en un assessorament i seguiment (una visita anual el primer any i una reunió de seguiment en el segon i tercer anys), en un ajut econòmic i en una formació pel professorat que els ha de liderar. La formació és un aspecte que es tractarà en l'apartat següent. El suport directe s'acaba en finalitzar el PELE. Com hem constatat, una part del professorat ho considera un punt feble. També d'acord amb les dades recollides, el suport dels altres mestres del centre no està assegurat. Convèncer els companys/es de les bondats del projecte és un repte per alguns professionals. Per altra banda, i en relació a les dades obtingudes, la major part dels professionals a càrrec d'AICLE no treballen en equip, sinó que ho fan individual i aïlladament, sense l'ajut de ningú per a la programació de les activitats, per a la preparació dels materials ni per a l'avaluació posterior. Aquesta manca de treball cooperatiu es perfila com un dels punts més febles de la implementació AICLE. Per a què un programa AICLE tingui èxit cal un treball col·laboratiu intens entre els mestres que el duen a terme (Stoller, 2004; Navés, 2008). Cal recordar que tres dels factors que s'han identificat claus per a l'èxit dels programes AICLE són el treball en equip entre totes les parts implicades, un lideratge clar i un compromís de tots els membres de l'equip docent (Stoller, 2004). Tampoc no existeix, fins a dia d'avui, una cooperació entre professionals d'altres centres que es podrien donar suport en seminaris o grups de treball. La professora de primària 6, responsable del CIREL, argumenta que *Tenim una idea que encara no s'ha pogut desenvolupar per falta de recursos humans. Per a fer un seguiment dels materials que oferim al banc de recursos del CIREL i ajudar al professorat, voldríem crear un espai interactiu tot fent ús de les eines web 2.0. La nostra idea és possibilitar que el professorat que treballa amb aquests materials pugui donar-ne la seva opinió o fins i tot afegir les millores que hi ha fet. Això, desafortunadament, encara no està actiu.* Una proposta de millora hauria d'incloure aquestes qüestions, en línia amb les propostes de comunitats de treball de Coyle (2007) ja mencionades.

Podem afirmar que en la implementació de projectes AICLE, alguns centres no compten amb un treball en equip suficientment arrelat, i que el suport directe de les autoritats educatives té un temps limitat de tres anys.

8.7 Els programes AICLE tenen un professorat amb formació dual en la llengua i el contingut de la matèria a ensenyar, i preparat en una metodologia adequada.

De les dades recollides sobre el professorat estudiat, els professionals que estan implementant AICLE tenen una base formativa sòlida, un domini alt de la llengua estrangera i un coneixement de la metodologia que afavoreix la integració de la llengua i els continguts. És a dir, dominen el contingut de la matèria que ensenyen i dominen la llengua en què ho ensenyen. Ja s'ha vist que ambdós eren factors de qualitat docent (Stoller, 2004; Navés, 2008; Goldenberg, 2008). Però no hi ha gaires mestres que estiguin preparats per a dur a terme aquesta tasca. La falta de professorat amb un nivell suficient d'anglès al nostre país s'assenyala com a punt feble (opinió compartida per un 82% del professorat analitzat), malgrat els esforços de formació continuada oferts pel Departament d'Educació en els darrers anys. La recerca sobre la

formació del professorat en situacions multilingües mostra que els docents han de tenir uns atributs específics per respondre a les necessitats d'aquestes situacions: una bona competència en la llengua d'estudi, coneixements sobre els principis que regeixen l'adquisició de llengües, i tècniques o habilitats pedagògiques especialment adaptades a ensenyar llengües estrangeres als infants (Van de Craen & Perez-Vidal, 2003 citats a Navés 2008, 19).

Per tant, si es volgués estendre la implementació del programa a moltes més escoles i amb garanties de continuïtat i qualitat, caldria formar a molts més mestres ja en actiu, però també caldria una formació inicial del professorat, ja que alguns dels nous mestres haurien d'entrar als centres educatius preparats per a implementar AICLE. Aquest és un veritable punt feble per a la pervivència del programa, com ja s'ha comentat. Aquesta relació entre les administracions i les institucions educatives de grau superior per a la formació AICLE encara no s'ha materialitzat.

La formació és obligada durant el primer any del projecte PELE. Els mestres implicats han d'assistir a un mòdul de 30 hores basat en la metodologia AICLE. En el segon i tercer anys, els docents poden sol·licitar una estada de 10 setmanes a la Gran Bretanya per a rebre més formació i crear materials que després formaran part del banc de recursos del web del CIREL, com ja s'ha mencionat. Actualment s'està treballant en una continuïtat en mòduls AICLE d'aprofundiment d'aquesta formació inicial pel segon i tercer anys. En opinió dels/les mestres que han gaudit de beca per anar a l'estranger (13 dels mestres participants al qüestionari) la formació rebuda és adequada i els va posar en contacte amb una metodologia que desconeixien. En veu de la professora de secundària 1 de matemàtiques *La meua impressió general és positiva, però jo hi vaig anar amb moltes expectatives de millorar l'anglès i al final no va ser així ja que hi vam anar en un grup de mestres d'aquí i crec que vaig millorar la comprensió. En quant a la metodologia, crec que va ser una bona experiència perquè mai havia sentit res sobre pedagogia, jo he estudiat ciències físiques, i per mi tot era nou. Tot i que la formació és valorada molt positivament en general, alguns dels docents entrevistats han proposat augmentar la quantitat i qualitat de la formació. El professor de secundària 2 d'història de l'art proposa que Jo crec que s'hauria de fer un acord entre el Departament i el professorat implicat, el Departament ens hauria de donar una formació continuada durant els tres anys del PELE, la que hi ha és molt bona però no és suficient, una formació en la metodologia i en la llengua, i el professor s'hauria de comprometre a dissenyar bons materials durant els tres anys del PELE.*

Per altra banda, en els cursos de formació interna que el Departament organitza per centres amb PELE AICLE, es dona una gran importància al desenvolupament i planificació del llenguatge en AICLE, però no hi ha temps en aquesta formació per a un aprofundiment centrat en cada matèria: vocabulari i terminologia específics en anglès, estratègies docents peculiars... Aspectes de millora de la formació docent en AICLE podrien contemplar aquest aprofundiment acompanyat d'unes sessions d'observació de docents experts en les seves classes, tot i que presenta problemes d'infraestructura (els professionals que actualment imparteixen AICLE no són tan nombrosos). Per a suplir aquesta mancança, la formació hauria d'incloure enregistraments d'exemples de lliçons en diverses àrees per a la seva explotació didàctica en els cursos. Un recull d'enregistraments de sessions de classe amb una explotació didàctica es presenta com a producte final que acompanya aquest estudi, pensat com a material addicional a emprar per a la millora de la formació AICLE.

8.8 Els programes AICLE s'inicien amb unes expectatives ambicioses i es sotmeten a una contínua avaluació i revisió.

Les expectatives amb què s'inicien els programes AICLE a Catalunya estan delimitades pel marc normatiu que els regeix i pels objectius que cada escola es planteja en dissenyar-ne la implementació. Navés (estudi de l'IDRA 2002, citat a Navés 2008) anomena la importància de publicar i donar a conèixer a la comunitat els objectius acadèmics a assolir i les expectatives d'èxit de cada centre docent ja que crea una visió d'allò que es vol aconseguir, que està molt relacionada amb l'èxit. Tenir unes altes expectatives i fer-les compartir per tots els implicats és, doncs, un factor de succés.

Les autoritats educatives catalanes van fomentar aquests programes amb la intenció d'eleva el nivell general de llengua estrangera, com ja s'ha comentat. Segons alguns estudis de recerca

dots a terme en el nostre context, els programes AICLE ofereixen les condicions necessàries per a un aprenentatge efectiu. Però el fet d'implementar AICLE a qualsevol preu no garanteix que aquests guanys d'aprenentatge es realitzin, particularment si els programes són a curt termini (Navés, 2010).

Un professor de secundària de tecnologia (enquesta) mostra una opinió molt clara de com s'haurien de definir els programes AICLE, en concordança amb Navés (2010):

Crec que caldria eliminar l'actual enfocament d'ensenyament públic d'AICLE, que és una mena de "café per a tots", per justificar que molts centres ho implementen però on l'alumnat realment només fa un pica-pica d'un o dos crèdits variables en tot l'ESO que no representa una vertadera millora. Per contra, implementar AICLE com fan en escoles bilingües estrangeres, o en concertades, privades i algunes públiques amb una planificació de tot el centre sobre AICLE, creant línies separades d'AICLE i no AICLE que poden triar els pares i els alumnes. Els alumnes que trien la línia AICLE estan més motivats i són conscients de la seva millora a través dels anys.

L'establiment d'un programa realment integrat en un centre a tots els nivells es planteja com un dels aspectes més clars d'efectivitat i d'èxit en la millora de l'aprenentatge de la llengua estrangera. Aquesta redefinició de la implementació d'AICLE a Catalunya, en termes semblants a *las escuelas bilingües* de la comunitat de Madrid o d'Andalusia, per posar només uns exemples a l'estat espanyol, seria necessària. Un document marc que estableixi *un horitzó per a AICLE* també és una necessitat, com ja s'ha citat.

Per altra banda, i en referència a l'avaluació i seguiment, els programes AICLE de les escoles catalanes es sotmeten a uns certs controls durant els tres anys que es perllonga el PELE. La professora de primària 8 (assessora de centres amb PELE), comenta quin és el seguiment que es fa:

El seguiment es fa per mitjà de la inspecció educativa. Amb el nou Decret d'Autonomia de Centres, els instituts i escoles autoregulen les seves actuacions i es fa un control en reunions del consell escolar de centre. En acabar-se el PELE, es presenta una memòria que la inspecció de zona supervisa. Totes les accions innovadores queden ja reflectides en el Projecte Lingüístic. Com a assessora, jo visito totes les escoles durant el primer any de PELE, els informo sobre el programa de formació, les possibilitats que s'obren als membres de l'equip docent en quant a formació lingüística, els ajudo a decidir què faran exactament en els tres anys. En el segon any, els convoquem a una reunió amb diversos centres que implementen les mateixes matèries, i treballem diversos aspectes amb un guió, també intento que posin en comú els recursos que utilitzen. El segon any també visito els instituts, perquè crec que el treball en col·laboració no funciona tan bé als instituts. El tercer any ja no es visiten els centres.

Tal com es veu, una tasca avaluadora externa pròpiament dita només es realitza a través de les inspeccions, que entre d'altres moltes funcions, reben les memòries dels centres amb projectes PELE. Malauradament, no hi ha una avaluació sistemàtica del progrés de l'alumnat. Les dades obtingudes amb una avaluació sistemàtica podrien esvaïr dubtes sobre la seva efectivitat, si es poguessin constatar els avenços reals en l'adquisició de competència lingüística de l'alumnat, i així donar suport als programes AICLE. La recerca duta a terme a Catalunya en el camp d'AICLE no és gaire extensa, però els resultats obtinguts són prometedors (per a una informació detallada, veure Navés 2010).

En la formació que el professorat rep el primer any, els factors que indiquen una bona implementació s'expliciten clarament, amb la presentació d'uns indicadors de qualitat. Calen elements de valoració, més col·laboració amb les institucions universitàries per a dur a terme recerques que puguin recollir dades consistents que avalin la validesa del programa. Aquest es podria considerar un dels punts febles remarcable. En paraules de Navés (2009), AICLE és, més que una metodologia, un programa:

Rather than promoting CLIL as a methodology or approach, we would advocate a vision of CLIL as a carefully planned, long-term programme similar to those that have been

successfully implemented in semi-immersion or immersion programmes in Canada, the USA or elsewhere.

8.9 Els programes AICLE es forneixen de materials de qualitat dissenyats a propòsit.

Tal com s'ha comentat anteriorment, els materials per a implementar AICLE són escassos i es necessita força temps per a dissenyar-los. El web del CIREL és un exemple extraordinari de l'esforç per aplegar unitats didàctiques ja preparades a l'abast de tothom, però no n'hi ha per a totes les assignatures ni per a tots els temes.

Oakes (2002, citat a Navés 2008) argumenta que hi ha un lligam clar entre uns materials adequats, el currículum i els resultats acadèmics. Navés & Muñoz (1999) assenyalaven la importància d'uns materials apropiats per a l'èxit dels programes AICLE. Malauradament, aquests materials són difícils de trobar a l'abast.

Aquest és un punt feble que s'anirà esmerçant amb el temps, però que actualment suposa una limitació i una preocupació constant per aquelles persones implicades en la docència.

8.10 Els programes AICLE s'implementen amb una metodologia AICLE apropiada.

D'acord amb els resultats del present estudi, els i les mestres d'AICLE segueixen una metodologia centrada en l'alumne, que fomenta l'ús de la llengua gràcies a activitats d'interacció a l'aula i es basa en desenvolupar les capacitats cognitives de l'alumnat per a què pugui construir el seu propi coneixement. Es pot afirmar que aquest aspecte dels programes efectius es compleix en la implementació a Catalunya.

Per a poder trobar els punts forts i febles, utilitzarem les variables que Tedick (2001) va identificar com a rellevants per a definir una metodologia apropiada per a l'ensenyament-aprenentatge d'AICLE. L'anàlisi de cada una de les variables ens ha de portar a reflexionar sobre la tasca docent manifestada pel professorat enquestat i entrevistat i per les observacions de classe. Segons Tedick, el professor/a efectiu/va:

- Utilitza la llengua meta sistemàticament (o una combinació de la llengua materna i la llengua estrangera quan calgui): S'ha constatat que els docents estudiats utilitzen la llengua estrangera en les lliçons AICLE observades, dada corroborada per les respostes a les enquestes. La majoria intenten no fer servir el català si no és veritablement imprescindible, i busquen d'altres maneres de fer-se entendre. Només en un cas no s'ha observat un ús sistemàtic de l'anglès.
- Reconeix que els i les estudiants són constructors/es actius/es del seu coneixement: Les observacions de classe mostren que els docents eviten la classe magistral consistent en llargues explicacions a favor d'unes explicacions curtes recolzades amb diversos recursos per a fomentar la comprensió; l'alumnat participa contínuament per mitjà de preguntes; l'alumnat treballa activament amb diversos agrupaments, parelles, petit grup o individualment.
- Crea contextos significatius d'aprenentatge: Les observacions de classe efectuades en aquest estudi mostren que els docents planifiquen situacions que poden ser significatives per a l'aprenentatge de l'alumnat. A tall d'exemple: un *quiz* en el que repassen totes els conceptes clau sobre un estil artístic amb format de concurs per equips, 5è de primària; un joc d'anticipació sobre marques comercials per a entendre la importància del disseny de logos, 6è de primària; resolució de problemes que afecten situacions reals per a aplicar conceptes geomètrics, 3r d'ESO.
- Planifica experiències concretes per a promoure l'aprenentatge i proporciona activitats manipulatives, incrementa el nombre d'exemples reals i vivencials: De les observacions de classe realitzades, es comprova que els docents planifiquen activitats manipulatives o pràctiques per a consolidar els conceptes adquirits. Les experiències observades són variades i en relació a la matèria d'estudi. Alguns exemples poden ser: experiments amb els estats de l'aigua a ciències naturals a 3r d'ESO, dibuixos per practicar el retrat a visual i plàstica de 5è de primària, descripció guiada d'una escultura antiga per parelles a 3r d'ESO a classe d'història de l'art, recollida de dades per mitjà d'una enquesta a alumnes d'altres classes sobre els seus grups de música favorits per a fer-

- ne una gràfica a matemàtiques de 6è de primària, classificació d'animals segons unes característiques donades amb imatges plastificades dels animals a ciències de 5è de primària.
- Emfatitza la comprensió en les etapes inicials: De les observacions de classe es constata que els docents prioritzen la comprensió en totes les activitats, en especial a l'inici de les lliçons. Es demana a l'alumne una producció guiada però no al principi de la classe.
 - Inclou la lectura i l'escriptura en tots els nivells de llengua: En totes les sessions observades s'ha constatat l'ús de material escrit que sempre es fa llegir en comú i en veu alta per a assegurar la comprensió, a tots els nivells observats.
 - Avalua les actuacions de l'alumnat amb freqüència i regularitat; incorpora la repetició i el refrasejat: S'ha pogut constatar que el professorat valora les aportacions de l'alumnat contínuament amb paraules encoratjadores. També s'ha constatat que durant el treball de grup, els docents ajuden, contesten preguntes i fan correccions contínues del treball. En les produccions orals, els docents fan repetir allò que no s'entén, o refrasegen per mostrar la forma correcta de l'enunciat.
 - Fonamenta la planificació en els continguts de la matèria: De les observacions efectuades se'n dedueix que el contingut està basat en els temes de cada matèria d'estudi. En alguns casos, les activitats observades eren bàsicament de llengua però centrades en el tema de base de la lliçó.
 - Segueix un enfocament comunicatiu: En totes les observacions s'ha constatat l'enfocament comunicatiu. En cap cas s'ha vist un ensenyament explícit de la llengua (estructures gramaticals o vocabulari) sinó un ús pràctic de les estructures en relació directe amb els continguts.
 - Adreça les activitats cap als interessos dels aprenents, el seu nivell de desenvolupament, les seves experiències, diversos estils d'aprenentatge i necessitats: En tots els casos observats, els docents han enfocat les activitats de classe per a què siguin significatives per l'edat dels aprenents. No s'ha pogut observar cap adaptació d'activitats per alumnes amb necessitats educatives especials o amb un ritme d'aprenentatge més lent, qüestió que es pot considerar una necessitat en alguns casos i que caldria tenir en compte a l'hora de planificar.
 - Sap que la instrucció efectiva del vocabulari és un element clau: En moltes de les sessions observades, el professorat ha fet ús de murals amb bancs de paraules o expressions d'ús freqüent a classe. Molts docents proporcionen llistes de vocabulari bàsic del tema amb la traducció; alguns docents fomenten el diccionari particular de cada alumne.
 - Desenvolupa una planificació sincronitzada del contingut i la llengua: S'ha constatat que totes les sessions observades tenien un component lingüístic integrat en el contingut. Com a exemple, a un grup de 3r d'ESO se'ls va repartir unes estructures lingüístiques que havien de fer servir per seguir la conversa en grup per resoldre els problemes de geometria. En alguns casos observats, el contingut lingüístic predomina per damunt del contingut de la matèria, i si aquesta característica s'estengués a tota una unitat didàctica, caldria una revisió de la planificació.
 - Promou tasques cognitivament atractives i motivadores i prepara activitats centrades en l'alumnat: S'han observat gran quantitat de tasques atractives en diferents nivells i escoles. Alguns exemples com a mostra: repàs de conceptes sobre les plantes per mitjà d'una activitat interactiva on-line amb pissarra digital a ciències de 5è de primària; preparació d'una enquesta per conèixer les preferències musicals a matemàtiques de 6è de primària; un quiz sobre Matisse per equips en una classe de plàstica de 5è de primària, entre d'altres.
 - Utilitza recursos visuals i elements reals: En totes les sessions observades s'ha constatat que els docents usen tot tipus de recursos visuals o elements reals, durant tota la lliçó. L'ús de presentacions digitals i clips de vídeo és universal entre aquests professionals.
 - Aprofita al màxim les produccions de l'alumnat i dona moltes oportunitats per a un discurs extens: En algunes sessions observades s'ha pogut veure alumnes parlant durant una estona llarga. Un exemple el tenim en les presentacions orals que uns alumnes de 3r d'ESO havien de fer sobre una escultura antiga que havien escollit. Un altre exemple són les presentacions orals sobre un quadre de Matisse a 5è de primària. En general, les produccions orals habituals a classe AICLE són curtes i sovint es

- redueixen a una paraula. Les produccions escrites que s'ha observat també són curtes i molt pautades.
- Extreu les experiències i coneixements anteriors dels/les aprenents com també els coneixements previs del currículum: En alguns casos s'ha pogut constatar que els docents parteixen dels conceptes ensenyats en lliçons anteriors, com els conceptes sobre la geometria del triangle rectangle que es van repassar amb un PowerPoint a 3r d'ESO; el repàs ja mencionat de conceptes sobre impressionisme a 5è de primària; o el ja mencionat repàs de logos a 6è de primària que demanava el coneixement previ de l'alumnat extret de la vida quotidiana, així com el repàs a les parts de la cara amb un PowerPoint per després fer un retrat a 5è de primària.
 - Evita aparèixer com a professor/a expert per a passar a ser un professor/a que vol aprendre amb i d'ells i elles: En tots els casos observats, els docents han demostrat escoltar les aportacions dels alumnes i afegir-les al coneixement de la lliçó. En alguns casos, els docents han demostrat dubtes sobre una paraula i l'han fet buscar expressament en un diccionari; en d'altres, els docents han reconegut que no poden contestar la pregunta fins que no ho busquin posteriorment.

9. Conclusions

Aquest projecte de recerca es va iniciar amb la finalitat de caracteritzar les pràctiques docents de l'ensenyament integrat de continguts i llengua estrangera al nostre país.

S'ha fet una anàlisi en profunditat de les estratègies emprades, les tasques, els materials i els perfils docents. Un cop realitzada, s'ha fet evident que els professionals de l'ensenyament vinculats a AICLE són docents amb una alta qualificació, motivats, compromesos, que tenen un bon coneixement de com implementar els continguts per mitjà d'una llengua estrangera i saben com aconseguir que l'alumnat millori la competència en la llengua tot aprenent el contingut.

Els instruments de recerca emprats, qüestionari, entrevistes i observacions de classe, han permès recollir un conjunt de dades qualitatives i quantitatives que s'han fet servir per analitzar aquest comportament docent.

La recerca sobre l'adquisició de llengües estrangeres i sobre programes AICLE ha servit per emmarcar aquestes dades recollides i fer-les significatives pel nostre estudi.

Després d'haver mostrat les característiques de la praxis AICLE i les expectatives i opinions del professorat, es poden resumir els punts forts i els punts febles trobats.

9.1 Els punts forts de la implementació d'AICLE:

- El perfil docent del professorat estudiat mostra un grup professional d'excepció, ben preparat, amb una formació actualitzada, competent en llengua estrangera, coneixedor de com cal planificar i desenvolupar les unitats AICLE, preocupat per l'efectivitat de la seva tasca docent, conscient de les limitacions que es va trobant pel camí, però buscant solucions per superar-les.
- La formació que el Departament d'Educació proporciona al professorat està molt ben valorada, tant la formació que es fa a Catalunya com la formació que es rep a la Gran Bretanya. Aquesta formació es basa en el model AICLE de Do Coyle (2007) *The 4cs Framework* que posa l'accent en una metodologia activa i interactiva, que fomenta el desenvolupament de les capacitats cognitives juntament amb la millora de la competència lingüística.
- El Departament d'Educació ha creat un banc de recursos AICLE al web del CIREL en forma d'unitats preparades que es poden descarregar i utilitzar lliurement. Aquestes unitats són una producció viva del professorat que és enviat a la Gran Bretanya, amb el valor afegit de què són unitats didàctiques creades per docents catalans que coneixen la realitat de les aules i que saben quin és el currículum que cal ensenyar al nostre país.
- L'extensió del programa AICLE s'ha produït gràcies a l'impuls del Departament d'Educació, que a través dels Plans Experimentals de Llengües Estrangeres n'ha possibilitat la disseminació arreu dels centres públics de Catalunya. Els centres docents

reben un suport financer i de formació i un assessorament gràcies a aquests projectes. El marc normatiu obliga a incloure les innovacions derivades del programa AICLE al Projecte Lingüístic per a què formi part integrada del currículum del centre, el que permet que els canvis perdurin en el temps.

- Els programes AICLE responen a la necessitat d'elevat el nivell de competència en llengua estrangera dels alumnes. Aquesta necessitat respon a la demanda social i laboral que es comparteix a tots els països europeus. Les famílies donen suport als programes que fomenten un millor aprenentatge de la llengua estrangera.
- L'alumnat se sent més motivat a aprendre anglès en contextos AICLE, ja que fa un ús significatiu i pràctic de la llengua. El suport i la motivació de l'alumnat són elements molt importants per a tenir èxit en la implementació.
- Els canvis metodològics que suposa AICLE milloren la tasca docent que adopta estratègies d'ensenyament interactiu, que permeten el desenvolupament de les capacitats cognitives i que es centren en l'aprenent, amb la inclusió de les noves tecnologies com a recurs. El canvi de perspectiva es pot transferir a totes les matèries ensenyades en la primera llengua.
- L'eficàcia de la implementació d'AICLE ve avalada per la recerca en el camp de l'adquisició de les llengües estrangeres que mostra el valor de seguir aquest programa per a aprendre una llengua (Muñoz, 2007) a través dels continguts sense que aquests se'n ressentin.

9.2 Els punts febles de la implementació d'AICLE:

- La falta de temps per a planificar acuradament els continguts integrats amb la llengua, trobar els recursos necessaris per a aplicar la programació i, en especial, els materials apropiats, es perfila com una de les majors preocupacions dels docents. Seleccionar els continguts, seqüenciar el llenguatge, integrar-lo amb el contingut i escollir el material adequat són alguns dels reptes de l'ensenyament de continguts i llengua integrats (Stoller, 2004). Alguns estudis en d'altres comunitats autònomes espanyoles han arribat a conclusions similars (Alonso et altri, 2007).
- La falta de materials a l'abast per a totes les matèries i nivells suposa un problema per a poder estendre AICLE, ja que exigeix un sobre esforç del professorat per a crear aquests materials (també mencionat a Alonso et altri, 2007).
- La tendència a treballar aïlladament i en solitari, sense el suport d'altres mestres del centre, constitueix un problema en sí mateix. Aquesta falta de col·laboració s'agreuja en centres de secundària on no hi ha una tasca conjunta de programació i/o de preparació de materials entre els especialistes en llengua i els especialistes de matèries no lingüístiques, no tan greu en centres de primària perquè és el mateix professorat especialista en anglès el que implementa AICLE. Tot i així, es constata una falta de treball en equip generalitzada, ja que tampoc no existeixen grups de docents AICLE intercentres que treballin en cooperació.
- La baixa competència lingüística de l'alumnat és un motiu de preocupació pels docents, en especial en relació amb aquell alumnat que presenta necessitats educatives especials. Aquest punt no està solucionat i el Departament defensa que AICLE és per a tots els alumnes. La falta d'expressió espontània en la llengua estrangera i l'alentiment en l'ensenyament i l'aprenentatge dels continguts per a encabir tot l'imprescindible suport de llengua (Clegg, 2007) constitueixen, també, un tema a resoldre.
- L'avaluació externa dels programes AICLE es veu com una necessitat, ja que un seguiment i un monitoratge proper a la implementació és fonamental per a destacar-ne les virtuts i corregir-ne els defectes. La recerca sistemàtica (Stoller, 2004) centrada en el progrés de l'alumnat confirmaria els guanys en competència lingüística apuntats per alguns estudis mencionats anteriorment i podria donar resposta a com dur a terme una implementació més efectiva que respongués a tots els estils d'aprenent i els seus nivells.
- La falta de professorat competent en la llengua estrangera és una mancança important per a estendre el programa AICLE a més centres, i fins i tot per la continuïtat en alguns centres que perden la persona preparada per dur-lo a terme. L'absència de formació especialitzada dels futurs docents també és una mancança que pot influir negativament en ampliar la implementació.
- La falta d'una política clara respecte al futur d'AICLE a Catalunya (Navés&Victori, 2010) constitueix un dels punts més febles en l'actualitat. La necessitat d'un document marc

que estableixi les línies de desenvolupament de cara als propers anys, els objectius a assolir i les expectatives de millora és evident.

10. Sugeriments per a una millor implementació d'AICLE

Hem vist quins són, al nostre parer, els punts forts i els punts febles de l'actual implementació d'AICLE a Catalunya. Les conclusions estan totalment basades en les observacions realitzades, les enquestes, les entrevistes i les lectures d'estudis de recerca sobre el tema. Per a estendre AICLE a més centres docents del nostre país, i que aquesta extensió tingui èxit i sigui efectiva, es fa necessari un replantejament d'alguns aspectes de l'actual situació.

10.1 Sugeriments de millores en la formació del professorat

L'objectiu del present treball de recerca era caracteritzar el perfil docent del professorat AICLE i trobar elements que poguessin incidir en la millora de la formació que el Departament proporciona als mestres en actiu que s'involucren en aquesta experiència innovadora. Es necessiten nous models de formació (San Isidro, 2009) que responguin als reptes que hem anat veient al llarg d'aquest estudi. Com a formadora del professorat AICLE, tinc coneixement de la formació que aquest professorat rep a Catalunya. Després d'aquest estudi, les millores que es podrien introduir en la formació són:

10.1.1 Formació en llengua estrangera

El professorat estudiat forma un grup de docents altament competents en anglès. Malgrat tot, alguns professors/es suggereixen que caldria més reciclatge en llengua estrangera durant els tres cursos de durada del PELE. Aquesta formació ja s'ofereix en forma de cursos extensius de llengua en què el professorat adscrit a centres PELE en té preferència. Si més no, potser caldria valorar la idea de què el docent AICLE necessita una fluïdesa i una precisió en temes molt específics, el que s'ha anomenat *English for Special Purposes* o Anglès per Necessitats Específiques. Com s'ha vist, per a una bona docència AICLE, cal dominar el discurs de cada matèria (Draper, 2004). La llengua necessària per a una bona lliçó AICLE no és una qüestió simple, cal ser molt conscient de les demandes lingüístiques d'ensenyar una matèria en una segona llengua (Clegg, 2007). La proposta elaborada per Mercè Vilarrúbias (2008) en una llicència d'estudis (*Eines per a la millora de la competència lingüística i la comunicació a l'aula dels docents AICLE d'anglès* que es pot consultar a l'adreça <http://www.xtec.es/sgfp/licencies/200708/memories/1749m.pdf>) podria servir de base de referència per aprofundir en l'anglès destinat a impartir docència AICLE.

10.1.2 Aprofundiment en tècniques i estratègies específics d'ensenyament-aprenentatge

Tal com s'ha vist, una metodologia activa i centrada en l'alumne (Halbach et altri, 2005) és la més adequada per a una implementació AICLE efectiva. La classe magistral no es considera adequada ni adaptada a l'ensenyament actual. El professorat que assisteix als cursos de formació entra en contacte i té l'oportunitat d'experimentar amb aquesta metodologia. El docent AICLE necessita tota una bateria de recursos, l'anomenat *teaching repertoire* (Coyle, 2007), molt àmplia i diversa. Hi ha un aspecte que preocupa particularment: fer parlar als alumnes, aconseguir que s'expressin, motivar l'ús actiu de la llengua, perquè només amb aquest ús es verifica l'aprenentatge (Swain, 1988 i 1999). Una proposta de millora de la formació seria incloure un mòdul específic que tractés tècniques i estratègies de foment de l'expressió oral, que tot i ser-hi actualment, cal aprofundir. És necessari conèixer què caracteritza una didàctica que dona suport a la llengua (Clegg, 2007, p 2). Aprendre nous continguts en una llengua no prou coneguda és un repte, i és molt important que el professorat faci modificacions en les metodologies instructives que ajuden a millorar la competència en la llengua però també a adquirir el contingut acadèmic (Goldenberg, 2008, p 11). Per altra banda, s'ha denotat que no hi ha un ús intens de les noves tecnologies per part de l'alumnat. Cal preveure que aquest ús s'incrementarà en un futur immediat motivat pel projecte Educat 1x1. En aquest moment, la formació inclou una mirada a les possibilitats que el món digital aporta a les classes AICLE, en especial en referència al suport visual i multimèdia per a la presentació de continguts, però un aprofundiment de com aprofitar els entorns en línia per a les classes AICLE no hi és actualment i seria necessari desenvolupar-lo.

10.1.3 Formació en coneixement sobre adquisició de llengües i en experiències AICLE a d'altres països.

L'impuls que AICLE ha rebut a Europa s'ha degut al coneixement que la recerca en el camp de l'adquisició de les llengües estrangeres (Goldenberg, 2008, p 5) ha aportat. AICLE s'ha vist fonamentat en les evidències que aquesta recerca ha deixat. La formació del professorat és eminentment pràctica i la part teòrica esmenta però no aprofundeix en com es produeix l'aprenentatge de llengües estrangeres (Goldenberg, 2008; Swain, 1998 i 1999; Navés, 2008; Tragant&Muñoz, 2006) ni perquè algunes metodologies s'estan afavorint més que d'altres perquè fomenten una adquisició millor de la llengua (Ellis, 2008; Swain, 1999; Clegg, 2007). L'actual formació parteix d'uns pressupòsits no qüestionats que no es justifiquen. Potser caldria aportar aquesta base teòrica que reforçés la importància de seguir unes estratègies en detriment d'unes altres. El docent AICLE format en els cursos PELE no coneix la literatura relativa a l'origen dels programes AICLE en d'altres països, la gènesi de com van desenvolupar-se, els resultats d'estudis comparatius d'alumnat en situacions d'immersió amb els que no ho estaven (als EUA i Canadà, on la recerca ha estat més intensiva i ha treballat amb dades recollides durant llargs períodes de temps). Caldria, doncs, afegir un mòdul que aprofundís en les experiències AICLE prèvies, les actuals, com s'han justificat a la llum de l'adquisició de la llengua, i quines polítiques les han afavorit.

10.1.4 Formació pràctica amb observacions

La formació AICLE actual és molt pràctica i es vehicula a través de la metodologia que s'ensenya per mitjà dels exemples que s'experimenten personalment, el que s'anomena *modelling*. El professorat vivència les estratègies i tècniques que després ha de fer servir a les seves classes. Aquest model s'ha demostrat molt efectiu i és ben valorat pels participants a la formació que el Departament està duent a terme en el primer any del projecte PELE. Però com a tota formació del professorat, ha d'haver una part pràctica en la que aquest professorat tingui la possibilitat de veure actuar a d'altres docents amb experiència. Aquest seria un objectiu desitjable per assolir, però té unes limitacions clares: la formació es fa amb professorat ja treballant que per assistir-hi ha de deixar les seves classes; si aquest professorat hagués de fer un *practicum* amb observacions de classe, caldria que s'absentés del lloc de treball més dies, i això no és possible en les actuals condicions de la formació. Cal buscar fórmules que substituïixin parcialment la necessitat d'una formació també pràctica. A l'estil de De Graaf et al (2007), aquest projecte de recerca s'acompanya d'una proposta d'activitats didàctiques al voltant d'uns enregistraments en vídeo de classes AICLE duts a terme durant aquest curs. Els enregistraments s'han editat i són una col·lecció de videoclips que presenten diferents situacions reals de classe efectiva AICLE. S'han classificat segons criteris relatius a diferents tècniques i estratègies de la metodologia que es segueix en la implementació de continguts per mitjà d'una llengua estrangera. Cada videoclip ve acompanyat d'unes propostes didàctiques per a un visionat reflexiu. Poden servir per la formació interna del professorat en actiu i per la formació inicial del professorat (*in-service and pre-service training*).

10.2 Sugeriments de millores en alguns aspectes generals d'AICLE

Per acabar, després d'haver analitzat totes les dades i haver-ne fet una valoració, alguns elements generals que sobrepassen la tasca docent individual d'aula de cada docent mereixen també una certa atenció perquè influeixen decisivament en la seva feina. Les millores que caldria contemplar per a una implementació efectiva d'AICLE són:

10.2.1 Establiment d'un programa AICLE a Catalunya

La demanda d'un horitzó de futur s'ha concretat en diverses opinions expressades per persones amb experiència docent i de formació del professorat. Un programa AICLE efectiu ha de ser de llarga durada i amb uns objectius clars i compartits per tota la comunitat educativa implicada (Navés, 2008 i Navés &Victori, 2010; Stoller, 2004; Goldenberg, 2008). L'actual disseny de la implementació d'AICLE a Catalunya no garanteix aquesta continuïtat, tal com s'ha vist. Falta una política d'implementació més definida (Navés&Victori, 2010). En paraules

de la professora universitària 2 *Catalunya va ser pionera en impulsar projectes pilot AICLE ja al principi dels anys 90, però ara s'ha quedat estancada. El marc normatiu actual no afavoreix l'estabilitat del programa.* Hi ha una certa indefinició. Què es troba a faltar? El model escollit permet una gran flexibilitat a cada centre, però no en garanteix la continuïtat. Sense continuïtat no hi ha qualitat. En algunes comunitats autònomes de l'estat espanyol en situació similar a Catalunya (trilingüisme com el País Basc) també s'han plantejat quins aspectes caldria tenir en compte per generalitzar AICLE (Alonso et altri, 2007, p 18). Algunes preguntes ens poden ajudar a enfocar aquest punt. De moment, moltes d'elles són preguntes sense resposta:

- Quin és l'abast dels programes AICLE en el futur? Quantes escoles i instituts es preveu que implementin AICLE? A quin nombre d'alumnes es vol arribar? Tots els alumnes poden fer AICLE? Ha de ser obligatori o s'ha d'oferir com una matèria optativa voluntària?
- En quins nivells educatius és més adient implementar AICLE? Quines són les matèries del currículum (si cal delimitar-ho) que més fruits poden donar per implementar AICLE? Quin horari curricular ha de tenir per a poder assolir un nivell òptim de competència en la llengua?
- Quins seran els mestres que ho impartiran? Quina formació inicial se'ls hi exigirà? Quina formació interna es pot arribar a oferir amb els formadors actuals? Quin format tindrà la formació interna?
- Quins objectius de domini de la llengua estrangera es volen assolir amb AICLE? A quin nivell del Marc Referencial Comú Europeu es vol arribar en finalitzar l'ensenyament obligatori? Com pot influir AICLE a assolir aquest nivell? Quines són les perspectives?
- Quins instruments de seguiment i avaluació del programa es preveuen? Quins resultats es volen obtenir i com seran comprovats?
- Quines són les previsions pressupostàries que s'hi dedicaran?

10.2.2 Avaluació i recerca

La implementació d'AICLE s'ha fet a Catalunya sense una decidida col·laboració entre els estaments oficials (autoritats educatives) i els estaments de recerca de la universitat (Navés, 2010). Aquesta col·laboració ha anat creixent en els darrers anys en forma de llicències d'estudis com la que ha permès aquest estudi sobre els docents AICLE. Però cal aprofundir aquest treball incipient. Aquest camp té molts aspectes encara per investigar:

- *Recerca de metodologies apropiades:* Per a fer una implementació efectiva d'AICLE cal endegar unes modificacions significatives en les estratègies i tècniques docents, el que generalment anomenem metodologia. No hi ha gaire recerca sobre quines són les més apropiades o més efectives (Goldenberg, 2008, p 11). El present treball de recerca ha observat i analitzat un conjunt d'estratègies, però no ha plantejat fer hipòtesis sobre l'efectivitat de cada una i comprovar-ne l'eficàcia en termes de guanys en competència lingüística. Aquest territori poc explorat podria ajudar a un ple desenvolupament d'estratègies instructives eficients. L'anàlisi de la metodologia utilitzada i l'observació del professorat promet ésser un camp fructífer de recerca (Lasagabaster, 2008, p 10).
- *Recerca sobre la validesa i increment de la competència lingüística de l'alumnat:* D'acord amb Lasagabaster (2008) i Navés (2009) caldria dur a terme estudis que informessin sobre les millores en la competència de l'alumnat en la llengua estrangera i la rellevància d'aquestes millores, ja que potser tots els esforços que s'hi estan esmerçant no redunden en uns guanys prou significatius.
- *Recerca sobre les condicions òptimes i/o mínimes per a iniciar un programa AICLE:* Si aquestes condicions no es complissin, potser no podrien garantir-se'n els beneficis. Potser AICLE no es pot implementar a tot arreu i en totes les condicions escolars i socials? Aquest pregunta no té, ara per ara, resposta.
- *Recerca sobre la pròpia pràctica docent:* Fomentar la recerca entre els practicants AICLE (*CLIL practitioners*) és un objectiu a complir. Seria convenient formar grups de treball entre els docents, les autoritats educatives i els recercadors universitaris per a trobar vies possibles de recerca a les aules. Aquests grups de treball podrien compartir

les mateixes eines d'observació i recollida de dades. Els grups de recerca podrien establir-se per àrees, rebent tots els implicats uns cursos de formació en recerca educativa similars, i seguint les mateixes pautes. Per a dur a terme una recerca vàlida, l'establiment de grups de control seria desitjable. La millora de la metodologia i pràctica docent AICLE és l'objectiu final a assolir amb el present projecte de recerca.

10.2.3 Comunitats de docents AICLE

Després de l'anàlisi, s'ha constatat que els docents AICLE treballen individualment i expressen una notable sobrecàrrega de feina. Aquesta situació perllongada en el temps pot arribar a esgotar (*burn out*) el professorat i fer abandonar la pràctica AICLE. Cal trobar maneres de facilitar la tasca de trobar materials i activitats adients. També cal trobar maneres de fer superar els esculls diaris que molts docents comparteixen. Algunes propostes podrien ésser d'interès per a superar aquests problemes. Les comunitats de docents AICLE (*Communities of CLIL practitioners*) de Do Coyle (2007, p 10) es presenta com una idea a desenvolupar en el nostre context. En aquestes comunitats, els participants es comprometen a co-explorar la seva pràctica docent, amb observacions entre companys o amb el suport de professorat més experimentat o coordinadors de llengües estrangeres (Pessoa, 2008, p 15) que donarien un *feedback* constructiu sobre la pràctica i propostes de millora. L'ús d'enregistraments en vídeo de les sessions de classe també pot ajudar per a grups d'estudi de professorat agrupat per matèries. És el que Draper (2004) anomena Comunitats de recerca en acció (*Action research communities*) en les quals els participants són simultàniament investigadors i investigats. És la recerca amb d'altres, no només en els altres. En aquesta mateixa línia, Pessoa et altri (2008) proposa uns Tallers de professorat AICLE (*On-going workshops for teachers*) per a fomentar la col·laboració sistemàtica i la recerca en acció, per a buscar formes compartides d'implementació que reforcin el currículum. La proposta contempla que el professorat d'àrees no lingüístiques i de llengua treballin en equip per a conèixer les metodologies pròpies. Aquests tallers es farien amb l'objectiu de veure exemples sòlids d'implementació apropiada. Els tallers o seminaris podrien fer-se agrupant el professorat per matèries, per a desenvolupar un currículum consistent de cada àrea en la llengua estrangera i amb l'objectiu de produir materials. Les possibilitats resten obertes i poden trobar-se fórmules mixtes, com ja ara s'està fent amb tallers i cursos semi-presencials. La possibilitat de comentaris i millora de materials ja creats tot fent servir la interactivitat (Web 2.0) seria una manera més de posar en contacte els docents AICLE.

El present treball de recerca ha intentat aportar un petit gra de sorra amb el recull de pautes d'observació d'una pràctica docent AICLE efectiva i amb una col·lecció d'enregistraments de moments de classe AICLE efectius.

10.2.4 Formació inicial del professorat

De l'estudi realitzat se'n deriva la necessitat de comptar amb futurs professors i professores preparats per a impartir AICLE a tots els nivells educatius. La formació interna del professorat ja en actiu està en marxa des de fa uns anys, com s'ha vist, amb cursos de metodologia i de llengua a Catalunya i a la Gran Bretanya. Però les demandes dels programes AICLE exigeixen una formació inicial del professorat que ara no s'està produint. Seria molt interessant que el màster de secundària tingués una especialització en AICLE i que els alumnes de les escoles de formació del professorat de primària també poguessin rebre aquesta formació (Lagasabaster&Sierra, 2009).

10.2.5 Creació de materials

La falta de materials és un dels grans problemes d'AICLE. La proposta del professor de secundària 2 d'història de l'art sembla molt apropiada i en línia amb el que la recerca recomana. El professorat, agrupat per àrees, hauria de produir materials durant els tres anys dels projectes PELE, en col·laboració i treball cooperatiu. Les llicències d'estudis a l'estranger de 10 setmanes (Llicències D) estan pensades per a donar formació al professorat que, a canvi, crea uns materials supervisats que finalment són posats a disposició de la comunitat educativa. Les autoritats educatives han de plantejar altres fórmules per a què aquest banc de materials augmenti ràpidament:

- seminaris de creació de materials amb exempció d'algunes hores lectives en alguns períodes del projecte PELE AICLE

- posar en contacte editorials i professionals per a la creació cofinançada de materials
- ús d'eines a distància per a la co-creació de materials per part de docents de diferent indrets però amb interessos similars, entre d'altres.

11. Annex : Pautes d'observació i models per a una pràctica docent AICLE efectiva

Per a conèixer millor la pràctica docent AICLE, cal observar, analitzar i extreure conclusions sobre el dia a dia a les aules. Tal com la professora de primària 6 (responsable del CIREL) afirma *Necessitem més recerca ara que ja tenim una mica més d'experiència. Sabem molt poc de la fase d'aplicació, hem estat centrats principalment en la formació, però sabem molt poc del què passa a les classes en relació a la implementació dels materials.*

Alguns treballs recents de recerca en AICLE han desenvolupat pautes d'observació, d'anàlisi o de suport per a la planificació d'unitats AICLE. Aquestes pautes estan basades en els coneixements sobre l'adquisició de llengües estrangeres i en elements metodològics innovadors centrats en l'alumnat i la construcció del coneixement (Vigotsky, 1978) que poden ser de valor per a l'anàlisi de la pràctica docent AICLE, motiu d'aquest estudi.

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.

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 (parafraçant, 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
Preparation	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.						
Building Background	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.						
Comprehensible Input	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.						
Strategies	4	3	2	1	0	NA
Consistently use scaffolding techniques throughout lesson.						
Employ a variety of question types.						
Interaction	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.						
Practice-Application	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.						
Lesson Delivery	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.						
Review/Assessment	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.

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 acomplir 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
1. Teacher Facilitates Exposure To Input At A (Minimally) Challenging Level	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.						
2. Teacher Facilitates Meaning-Focussed Processing	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.						
3. Teacher Facilitates Form-Focussed Processing	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.						
4. Teacher Facilitates Opportunities For Output Production	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.						
5. Teacher Facilitates The Use Of Strategies	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. 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

1. Teacher facilitates exposure to input	1	2	3	4	5
1.1 Text selection in advance.					
1.2 Text adaptation (in advance & during teaching).					
1.3 Adaptation of teacher talk.					
2. Focus on content	1	2	3	4	5
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.					
3. Focus on form as integrated within content discourse	1	2	3	4	5
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.					
4. Opportunities for output production	1	2	3	4	5
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.					
5. Promoting the use of strategies	1	2	3	4	5
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 Llurda (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 Carme Florit.

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

Standard I. Joint Productive Activity (JPA): Teacher and Students Producing Together	
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.	
Standard II. Developing Language and Literacy Across the Curriculum	
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.	
Standard III. Making Meaning: Connecting School to Students' Lives	
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.	
Standard IV. Teaching Complex Thinking	
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.	
Standard V. Teaching Through Conversation	
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.

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 en 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

1 Provide and organise large amounts of comprehensible input through both listening and reading.	
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.	
2 Boost learning through comprehensible input by adding a deliberate element.	
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.	
3 Support and push learners to produce spoken and written output in a variety of appropriate genres.	
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.	
4 Provide opportunities for cooperative interaction.	
4.1 Do group work involving split information, opinion gaps and information gaps.	
4.2 Get learners to work together on writing and reading.	
5 Help learners deliberately learn language items and patterns, including sounds, spelling, vocabulary, multiword units, grammar and discourse.	
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.	
6 Train learners in strategies that will contribute to language learning.	
6.1 work on guessing from context.	
6.2 Dictionary use.	
6.3 Word part analysis.	
6.4 Learning using word cards.	
7 Provide fluency development activities in each of the four skills of listening, speaking, reading and writing.	
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.	
8 Provide a roughly equal balance of the four strands of meaning-focused input, meaning-focused output, language-focused learning and fluency development.	
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.	
9 Plan for the repeated coverage of the most useful language items.	
9.1 Focus on high frequency items.	
9.2 Use controlled and simplified material.	
9.3 Provide plenty of input at the same level.	
10 Use analysis, monitoring and assessment to help address learners' language and communication needs.	

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

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
1. Integrate content and language		
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.	
2. Create a rich L2 learning environment		
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.	
3. Make input comprehensible		
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.	

4. Use "teacher-talk" effectively		
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.	
5. Promote extended student output		
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.	
6. Attend to diverse learner needs		
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.	
7. Attend to continuous growth and improvement in accuracy		
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/. 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*.

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

CLIL GOOD PRACTICE INDICATORS	
Approach and Characteristics	
It begins activating previous knowledge in order to construct 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 a specific fact, connections with other areas of knowledge and the global context 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 interesting and creative and leads to a final product .	<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 real .	<i>The activities help students develop their linguistic competencies, so the 5 skills: speaking, interacting, writing, listening and reading are balanced.</i>
Thinking skills are activated in a progressive way .	<i>The activities are designed so to activate thinking skills from lower to higher.</i>
The proposal caters for mixed ability and inclusion .	<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 to share their opinions and their progress.	<i>Situations that foster the expression and exchange of students' opinions and what they are learning are provided.</i>
Support, scaffolding and opportunities are provided to use the language appropriately.	<i>Activities include explicit support for students to use the language appropriately.</i>
A variety of resources and materials 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 tools for evaluation and self-evaluation 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>

Management	
The objectives and purpose of the proposal are shared ; the instructions need to be brief and clear .	<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 personal value of each student is considered .	<i>The work atmosphere facilitates the individual acknowledgement of each student in the class. This atmosphere has been purposely created.</i>
Open questions to promote interest, reflexion and critical thinking are posed.	<i>The teacher as an expert in the group asks open questions, mainly, as scaffolding to reflexion and to promote the thinking skills required, allowing students time to think and</i>

	<i>answer.</i>
Interaction for individual and collective knowledge construction , is fostered	<i>The purposely created atmosphere helps to work collaboratively.</i>
The responsible participation 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>

12. Bibliografia

- Alonso, E., Campo, A., Grisaleña, J. (2007) Trilingual Students in Secondary School: A New Reality. *Instituto Basco de Evaluación e Investigación Educativa*
- Brinton, D. Snow. M. A. Wesche, M. B. (1990). Content-based Language Instruction. *New York: Newbury House*
- Clegg, J. (2007) Analysing the language demands of lessons taught in a second language. *Volumen Monográfico 2007, 113-128*
- 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*
- Eurydice Report (2006) Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. *Brussels: Eurydice European Unit.*
- Coyle, D. (2006) CLIL in Catalonia, from Theory to Practice. *APAC Monographs, 6.*
- Coyle, D. (2007) Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10:5,543 – 562.*
- 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.*
- Dalton-Puffer, Christiane (2007). Discourse in content and language integrated learning CLIL classrooms. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Dalton-Puffer, Christiane / Smit, Ute (2007). Critical Perspectives a CLIL Classroom Discourse. Frankfurt: Peter Lang
- Draper, R.J. (2008) Redefining Content-Area Literacy Teacher Education: Finding My Voice through Collaboration. *Harvard Educational Review Vol. 78 No. 1 Spring 2008*
- Echevarría, J., Vogt, M.E., and Short, D.J. (2010) Making Content Comprehensible for Secondary English Learners. The SIOP Model. *Allyn & Bacon, Pearson Education.*
- Edstrom, A.M. (2009) Teacher reflection as a strategy for evaluating L1/L2 use in the classroom. *Babylonia 1/09, Montclair, USA.* <www.babylonia.ch> [Consulta: 24 juliol 2010]
- Ellis, R. (2008) Principles of Instructed Second Language Acquisition. *Ferguson Fellow, Center for Applied Linguistics, Auckland, New Zealand.*
- Fisher, D. and Frey, N. (2008) Student and Teacher Perspectives on the Usefulness of Content Literacy Strategies. *Literacy Research and Instruction, 47:4,246-263.*
- 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]
- Gajo, L. (2007) Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10:5,563 -581*
- Gee, J. P. (1989). What is literacy? *Journal of Education, 171(1), 18–25.*

- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Goldenberg, C. (2008) Teaching English Language Learners. *American Educator, Summer 2008*.
- Halbach, A., Fernández, R., Pena, C., García, A. (2005) La implantación de proyectos educativos bilingües en la comunidad de Madrid: Las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto. *Porta Linguarum 3, enero 2005, pp 161-173*
- Intercultural Development Research Association IDRA Newsletter (2002). *USA*.
- Infante, D., Benvenuto, G., Lastrucci, E. (2009) The Effects of CLIL from the Perspective of Experienced Teachers. *CLIL Practice: Perspectives from the Field*. <<http://www.icpj.eu/?id=20>> [Consulta 24 juliol 2010]
- Ingvanson, L., Beavis, A. and Kleinhenz, E. (2007) Factors affecting the impact of teacher education programmes on teacher preparedness: implications for accreditation policy. *European Journal of Teacher Education, 30:4, 351-381*. <<http://dx.doi.org/10.1080/02619760701664151>> [Consulta 24 juliol 2010]
- Lasagabaster, D. (2008) Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistics Journal, 2008, 1, 30-41*
- Lasagabaster, D. and Sierra, J.M (2009) Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes. *International CLIL Research Journal, Vol 1 (2) 2009*. <<http://www.icrj.eu/index.php?vol=12&page=73>> [Consulta 24 juliol 2010]
- Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P. (2009) The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics Advance Access published November 20, 2009*. *Applied Linguistics: 1–25. Oxford University Press 2009*.
- Marsh, D., 2002. Actions, Trends and Foresight Potential CLIL/EMILE. The European Dimension. *Compiled by the University of Jyväskylä, Finland, for the European Commission (DG EAC)*.
- Mehisto, P., Marsh D. and Frigols, M. (2008) Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education. *MacMillan Education*.
- Muñoz, C. (2007) CLIL: Some Thoughts on its Psycholinguistic Principles. *Volumen Monográfico, p 17-26*.
- 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]
- Navés, T., & Muñoz, C. (1999). Implementation of CLIL in Spain. In D. Marsh & G. Langé (Eds.), *Implementing Content and Language Integrated Learning. A Research-driven TIE-CLIL Foundation Course Reader* (pp. 145-158). Jyväskylä, Finland: Continuing Education Centre, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL (European Lingua Project). <<http://www.ub.es/filoan/addendumen.html>> [Consulta 24 juliol 2010]
- Navés, T. (2002). Successful CLIL Programmes in Navés, T. Muñoz, and C. Pavesi, M. Module 2: Second Language Acquisition for CLIL. In G. Langé & P. Bertaux (Eds.), *The CLIL Professional Development Course* (pp. 93-102). Milan: Ministero della Istruzione della Università e della Ricerca. Direzione Regionale per la Lombardia.
- Navés, T., Torras, M. R., Celaya, M. L. (2003). Long-term Effects of an Earlier Start. An Analysis of EFL Written Production. In Foster-Cohen, Susan / Pekarek, Simona (eds) *EUROSLA Yearbook. 3, 103-130*.

- Navés, T. (2008) Empirical research on CLIL. Characteristics of Successful CLIL Programmes. *Invited Paper presented at the Jornades de Formació de Formadors de Blanquerna. Universitat Rovira i Virgili.*
- Navés, Teresa (2009). Effective Content and Language Integrated Programmes. In Ruiz de Zarobe, Yolanda / Jiménez-Catalán, Rosa (eds) *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe. Clevedon: Multilingual Matters, 22-40.*
- Navés, T. & Victori, M. (2010) CLIL in Catalonia: an Overview of Research Studies in Ruiz de Zarobe, Y. & Lagasabaster, D. *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training, Cambridge Scholars Publishing*
- Naves, T. (2010, in press) How promising are the results of integrating Content and Language for EFL writing and EFL proficiency? Empirical research results from Catalonia *to appear in . Yolanda Ruiz de Zarobe, Juan Manuel Sierra y Francisco Gallardo del Puerto (University of the Basque Country, Spain) Content and Foreign Language Integrated Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts, Chapter 7, to be published in Peter Lang.*
- Pessoa, S., Hendry, H., Donato, R., Tucker, G.R., Lee, H. (2008) Content-Based Instruction in the Foreign Language Classroom: A Discourse Perspective. *Foreign Language Annals Vol. 40, No 1*
- Plan de Fomento del Plurilingüismo (2005). Hacia un nuevo modelo metodológico. *Consejería de Educación. Junta de Andalucía.*
<http://www.juntadeandalucia.es/compromisos20082012/archivos_repos/0/140.pdf>
[Consulta 24 juliol 2010]
- Poisel, E. (2007) Assessment Modes in CLIL to Enhance Language Proficiency and Interpersonal Skills. *Vienna English Working Papers, Volumne 16, nr 3, Special Issue.*
- Roza, B. et altri (2007) Good Practice in Content and Language Integrated Learning. BeCLIL Project. "Materiales para el aula", *Consejería de Educación y Ciencia, Gobierno de Asturias.*
- San Isidro, F.X. (2009) CLIL: Integrando Linguas "a través" do Currículo. *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.*
- Spada, N. and Lightbown P. M. (2002) L1 and L2 in the Education of Inuit Children in Northern Quebec: Abilities and Perceptions. *Language and Education Vol. 16, No. 3, 2002. Canada.*
- Stoll Dalton, S. (1998) Pedagogy Matters: Standards for Effective Teaching Practice. *Center for Research on Education, Diversity & Excellence, CREDE, University of California, Santa Cruz*
- Stoller, F. (2004) Content Based Instruction: Perspectives on Curriculum Planning. *Annual Review of Applied Linguistics (2004) 24, 261-283.*
- Swain, M., & Lapkin, S. (1982). Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study. *Clevedon: Multilingual Matters*
- Swain, M. (1998) Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal 6 (1), 68_83.*
- Swain, M. (1999) Integrating Language and Content Teaching Through Collaborative Tasks. *Regional Language Center, Singapore.*
- Swain, M. (2000). French Immersion Research in Canada: Recent Contributions to SLA and Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics, 20, 199-212.*

-
- Tedick, D., Jorgensen, K., Geffert, T. (2001) Content-Based Language Instruction: The Foundation of Language Immersion Education. *The Bridge, ACIE Newsletter, May 2001*.
- Thomas, W. and Collier, V. (2002) A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement. *Center for Research on Education, Diversity & Excellence CREDE*. On www at http://repositories.cdlib.org/crede/finalrpts/1_1_final
- Tragant, E. i Muñoz, C. (2006) Second Language Acquisition and Language Teaching. *International Journal of English Studies, IJES, vol. 4 (1) , 2004, pp. 197-219*
- Tsui (2003) *Understanding Expertise in Teaching Case Studies of Second Language Teachers*. Cambridge, CUP.
- Van der Schaaf, M. F., Stokking, K. M., & Verloop, N. (2008). Teacher Beliefs and Teacher Behaviour in Portfolio Assessment. *24(7)*, 1691-1704.
- Vilarrúbias, M. (2008) Eines per a la millora de la competència lingüística i la comunicació a l'aula dels docents AICLE d'anglès.
<<http://www.xtec.es/sqfp/licencies/200708/memories/1749m.pdf>> [Consulta 10 abril 2010]
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wannagat, U. (2007) Learning through L2 Content and Language Integrated Learning (CLIL) and English as Medium of Instruction (EMI). *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Vol. 10, No. 5, 2007*.