

Pràctica Docent Efectiva AICLE

Carme Florit Ballester*

Resum

Què entenem per pràctica docent efectiva? Com s'està implementant l'aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera, AICLE, a les nostres aules? Quins són els programes que tenen èxit i milloren el coneixement de la llengua estrangera en el nostre alumnat? Aquest article, que forma part de l'estudi realitzat en el decurs d'una llicència d'estudis del Departament d'Ensenyament el curs 2009-2010, analitza aquests programes a Catalunya i en mostra els punts forts, els punts febles i els reptes de futur al nostre país.

Paraules clau

AICLE, docència efectiva, docència d'excel·lència, metodologia

Recepció de l'original: 14 de novembre de 2013

Acceptació de l'article: 29 de novembre de 2013

Introducció

No hi ha gaires treballs de recerca que facin una radiografia de la implementació de l'AICLE a Catalunya. El Departament d'Ensenyament ha estat impulsant aquest programa però encara no se n'ha elaborat un document marc que mostri les peculiaritats i els guanys. 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, Benvenuto i Lastrucci, 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 Graaff, Koopman, Anikina i Westhoff, 2007). Els programes AICLE demanen un esforç addicional, per tant, per integrar continguts i llengua i trobar-ne les estratègies docents adients per fer que aquest ensenyament sigui el més efectiu i exitós possible. Estudis recents (Lasagabaster, 2008; Navés, 2009) mostren que l'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 petita aportació a aquest camp de coneixement.

(*) Mestra de primària (UB, 1982), especialista d'anglès (UB, 1997) està exercint la docència des de 1983, actualment a l'Escola Santa Anna de Premià de Dalt (1989). Llicenciada en Geografia (UB, 1992), Postgrau en Educació del Consumidor a les Institucions Educatives (UB, 1993), Postgraduate Course Teaching Content Through English (University of Nottingham, 2008. «A Country Report» http://www.xtec.cat/monografics/cirel/pla_le/nottingham/carme_florit/index.htm), va gaudir d'una llicència d'estudis (2009-2010) on va realitzar el treball «Pràctica Docent Efectiva AICLE» el contingut íntegre del qual es pot consultar a <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200910/memories/2052/index.htm>. Formadora AICLE pel Departament d'Ensenyament des de 2008. Adreça electrònica: cflorit@xtec.cat

Per a poder aconseguir amb l'objectiu de la recerca, ens cal preguntar-nos: Què ha de saber el professorat per a ésser efectiu? Què s'entén per pràctica docent d'excel·lència? En quin context es duu a terme aquesta pràctica docent? Els programes efectius AICLE van molt més enllà de la pràctica de cada mestre/a. Prenent com a base el treball de recerca sobre programes efectius AICLE (Navés, 2009) es fa un repàs de les coincidències o de les distàncies que la implementació de l'AICLE a Catalunya presenta respecte a aquests programes.

Fonamentació teòrica

Efectivitat docent versus excel·lència docent

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? (Ingvarson, Beavis i Kleinhenz, 2007).

Alguns estudis defineixen que un aprenentatge efectiu s'aconsegueix gràcies a una bona tasca docent. A més, estudis de llarg abast en el temps (Thomas i Collier, 2002) recomanen una docència basada en la interactivitat i l'aproximació directa. D'altra banda, alguns investigadors han proposat un llistat complet de trets característics d'allò que anomenem «pràctica docent d'excel·lència», tota una relació d'idees de com ha de ser un bon professional de l'ensenyament en un context AICLE (Tedick, Jorgensen i Geffert, 2001). D'altres estudis presenten episodis d'ensenyament efectiu '*Successful teaching episodes*' (Spada i Lightbown, 2002, p. 8). Així, Stoll (1998) ens planteja una llista de principis didàctics/metodològics que van associats a uns indicadors, que conformen una didàctica anomenada «pedagogy».

Drapet (2008) 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), 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 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 l'AICLE, perquè es fa 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 (que cal tenir en compte en el nostre context a 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 Frey (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 s'han demostrat vàlides per augmentar el rendiment acadèmic.

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, langua-*

ge 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 complir 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 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, 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.

Tots aquests treballs sobre efectivitat i excel·lència docent mostren força trets comuns que convergeixen a l'entorn d'algunes d'aquestes idees. Per a ésser un professional docent efectiu cal, doncs,

- dominar el contingut de la matèria que s'ensenya (Stoll, 1998);
- dominar el discurs de la matèria que s'ensenya (Draper, 2008; Fisher i Frey, 2008; Gajo, 2007);
- combinar una docència directa amb una docència interactiva (Thomas et al, 2002; Spada i Lightbown, 2002; Tedick et al, 2001);
- planificar acuradament el contingut de l'àrea i el contingut lingüístic (Tedick et al, 2001; Spada i Lightbown, 2002);
- desenvolupar continguts i llengua simultània i sincronitzadament (Tsui 2003; Tedick et al, 2001);
- motivar, estimular i fer participar els alumnes (Tsui 2003; Tedick et al, 2001; Spada i Lightbown, 2002; Stoll, 1998);
- guiar i avaluar continuadament el progrés de l'alumnat (Tedick et al, 2001).

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.

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. 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, com 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* (2002).

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. Flexibilitat, mostrada per programes que poden respondre amb habilitat a esdeveniments inesperats.
2. Treball en equip per part de tots els membres de la comunitat educativa.
3. Lideratge per saber inspirar i organitzar els altres membres de l'equip docent i els recursos per construir el programa.
4. Compromís compartit entre tots els participants en el programa.

Navés (2009), després d'una àmplia recerca en *content based programmes, bilingual education*, programes d'immersió i CLIL, defineix els programes AICLE efectius en deu característiques basades en un professorat coneixedor de la metodologia apropiada i un currículum bilingüe/multilingüe, amb materials expressament dissenyats, implementats per equips docents estables i en llargs períodes de temps, i que compten amb el suport i la implicació de tota la comunitat educativa, docents, famílies i autoritats educatives.

La metodologia AICLE apropiada, segons Navés (2002), es fonamenta en:

- Un treball actiu de l'alumnat, estimulat a fer servir una gran varietat de respostes, en un context d'autonomia, col·laboració, experimentació i manipulació.

- Un professorat que fa ús d'estratègies apropiades per a presentar nous conceptes i que observa continuadament el procés d'aprenentatge.
- Una integració plena del contingut i la llengua.

Val a dir que una bona pràctica AICLE és considerada una bona pràctica docent. En paraules de Do Coyle: «Effective CLIL teaching is good teaching» (*Training the CLIL Trainer Course, 2008-09*).

La incorporació d'una metodologia activa i centrada en els aprenents es considera una oportunitat d'innovació. 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 l'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, Hendry, Donato, Tucker i Lee (2008) també incideixen en aquest tema—. Coyle (2007) puntualitza que models AICLE centrats només en el lliurament de continguts en detriment de la interacció lingüística poden ser 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.

Do Coyle (2007) proposa un marc teòric per l'AICLE per a aconseguir la plena integració de continguts i llengua: *The 4C's Framework: Content, Cognition, Communication, Culture*. 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. El Departament d'Ensenyament va adoptar el model de Do Coyle com a base ideològica i metodològica per a la implementació de l'AICLE a Catalunya. Els programes de formació del professorat en AICLE segueixen *The 4C's Framework*. Mestres de primària i secundària són instruïts en aquest marc conceptual i metodològic des que es van iniciar els primers Projectes d'Innovació en Llengües Estrangeres el 1999 (Navés i Victori, 2010).

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

Programes efectius AICLE i aprenentatge de la llengua estrangera

Per què introduïm l'AICLE als centres docents si no és per millorar el coneixement de la llengua estrangera en l'alumnat? 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 et al., 2003). L'AICLE es perfila com una possibilitat real de millora (Lasagabaster, 2008; Muñoz, 2007). 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 meta. 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). És veritat, doncs, que els estudiants aprenen millor l'anglès amb l'AICLE?

Segons Dalton-Puffer (a Lasagabaster, 2008) algunes competències lingüístiques es beneficien més de l'AICLE que d'altres. Les capacitats receptives, 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 i la pronunciació són aspectes que no progressen tant amb l'AICLE. D'altres estudis (Lasagabaster, 2008 al País Basc) mostren el bon potencial de l'AICLE. Aquest recercador va comparar el nivell de competència de les quatre habilitats lingüístiques entre dos grups (un fent AICLE i un altre no) i es va comprovar que els alumnes de l'AICLE superaven els altres alumnes en tots els aspectes; fins i tot superaven als alumnes del següent nivell. A Catalunya, Navés (2009) va constatar que estudiants de 1r i 3r d'ESO que havien rebut classes en 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 AICLE i no AICLE en comprensió oral i escriptura. Lorenzo, Casal i Moore (2009) van verificar que els alumnes AICLE ultrapassaven clarament els seus companys no AICLE en un estudi en què es demostrava que tenien uns resultats millors (62,1%, els alumnes AICLE de mitjana, 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 l'AICLE. Molts dels arguments a favor de l'AICLE provenen d'aquest camp de recerca ja que mostren que en entorns AICLE es creen unes condicions per a un aprenentatge natural de la llengua; s'ocasiona una necessitat d'ús de la llengua a classe; té un efecte positiu en l'aprenentatge perquè posa l'èmfasi en el significat més que en la forma, i fa augmentar espectacularment el temps i la qualitat de l'exposició a la llengua estrangera (Dalton-Puffer, 2007; Dalton-Puffer i Smit, 2007 citat a Navés 2009).

Marc metodològic

Instruments de recerca

Aquesta recerca es va desenvolupar amb tres instruments de recollida de dades:

a) Entrevista

L'entrevista va ser el primer contacte amb el professorat AICLE. Es va dissenyar una entrevista semiestructurada 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. Es van entrevistar setze professors/es de primària, secundària, formació professional i universitat.

b) Qüestionari on-line

El qüestionari *on-line* contenia vuitanta-dues preguntes agrupades en quatre seccions. La primera recollia informació personal de cada professional, la segona secció recollia informació sobre la seva experiència AICLE, la tercera secció es va centrar en els aspectes metodològics i en les estratègies que el professorat enquestat utilitzava i la quarta secció estava formada per onze afirmacions sobre AICLE on se'ls demanava que en mostressin el seu acord o desacord. Aquestes afirmacions provenien de les opinions expressades al llarg de les entrevistes. Les preguntes es van formular seguint els criteris d'altres models, en particular el *Model SIOP* (Echevarría et al, 2010), la *Llista per a la planificació i observació AICLE* (Fortune, 2000), i *Effective CLIL Teaching Observation Tool* (De Graaff et al, 2007). Trenta-vuit professionals van participar voluntàriament en el qüestionari.

c) Observació de classe

Es van observar i enregistrar 15 sessions de classe de 9 docents en 10 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 van presentar com a recurs didàctic per a la formació de docents en AICLE.

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.

Professorat participant en el qüestionari

De 38 docents, 11 homes i 27 dones, 35 treballen en centres públics i 3 en escoles concertades. Dos docents estan treballant al Departament d'Ensenyament en tasques de suport als centres i de coordinació de la formació del professorat de llengües estrangeres. Aquests docents pertanyen a tots els nivells educatius: 21 són de primària, 14 de secundària, i 1 de formació professional.

En tots els casos tenien 5 o més anys d'experiència docent però només 11 havien implementat AICLE durant més de dos anys. 17 tenen una diplomatura i 21 són llicenciats/des. Cap docent és nadiu de llengua anglesa però tots posseeixen un nivell de competència en anglès B2 del *Marc europeu comú de referència per a les llengües*. En alguns casos, van afirmar ser competents en d'altres llengües estrangeres, especialment el francès, llengua parlada a un nivell avançat per 28 docents. Cal assenyalar que tots els/les mestres de primària són especialistes d'anglès, mentre que el professorat de secundària ho és de matèria.

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 de 10 setmanes de durada gràcies a les beques que el Departament d'Ensenyament concedia a professorat de centres amb projectes *PELE, Pla Experimental*

de Llengües Estrangeres. Els/les 13 mestres van crear unitats AICLE durant la seva estada a l'estranger¹.

Quant a la formació AICLE rebuda, 14 van afirmar haver seguit més de 80 hores de formació. Pel que fa a la participació en programes europeus de mobilitat internacional, 23 docents havien pogut aprofitar la mobilitat de projectes Comenius o de beques Erasmus.

Un aspecte important és l'experiència com a formador/a AICLE. Dos dels 38 professionals enquestats van iniciar aquesta tasca l'any 2008, moment en què el Departament d'Ensenyament 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 i Victori, 2010, p. 2).

D'acord amb aquestes dades recollides en el qüestionari, els/les professionals enquestats són personal docent amb una alta qualificació i preparació. El professorat amb una bona preparació i un alt domini del contingut i discurs de la matèria es considera professorat eficient (Ingvarson et al, 2007; Draper, 2008).

Professorat participant en l'entrevista

Dels 16 docents entrevistats, 3 són homes i 13 dones. Treballen en tots els nivells educatius: 8 mestres a primària, 4 a secundària, dos actualment treballant al Departament d'Ensenyament com a responsables de la formació del professorat en llengües estrangeres; 2 treballen en cicles formatius i 2 són professores universitàries.

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 professores. Les 2 professores universitàries, les 2 professores de servei al departament i 1 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.

Dels 16, 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).

Del total de 16 docents entrevistats, 10 van dissenyar una unitat didàctica AICLE com a part de la formació rebuda a la Universitat de Nottingham. Tres docents estaven duent a terme recerques relacionades amb l'AICLE i 5 dels docents entrevistats són formadors/es AICLE.

(1) Les unitats didàctiques dissenyades per personal docent del Departament d'Ensenyament (Llicències C i D) es poden consultar i descarregar des del portal del CIREL: http://phobos.xtec.cat/cirel/cirel/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=70

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 de l'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.

Professorat observat

Tots els docents que van accedir a ser observats van ser entrevistats i van participar en el qüestionari. Són 9 professionals de l'ensenyament, 5 mestres de primària, 3 de secundària i 1 de cicles formatius. 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.

Resultats i discussió

Opinió del professorat sobre l'efectivitat dels programes AICLE

En opinió dels docents estudiats, l'augment de les hores de contacte i d'ús de la llengua estrangera és el benefici més gran de l'AICLE. La llengua és considerada com un dels principals desafiaments. Hi ha una certa inquietud entre el professorat respecte al nivell de comprensió i expressió de l'alumnat en la llengua estrangera com a possible limitació per a accedir a un aprenentatge real del contingut. El 65% dels docents estudiats creuen que no hi ha una expressió oral espontània en les seves classes AICLE. La pràctica oral és considerada molt important per un 54% dels docents ja que la fan servir com a recurs amb freqüència. El 89% del professorat troba molt difícil crear materials que fomentin l'expressió oral. Segons les respostes recollides, només un 9% del professorat té alumnes cursant el seu quart any (o més) de l'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 per defensar la permanència dels programes AICLE, opinió compartida pel 100% del professorat. Els programes AICLE efectius han de ser de llarg termini (Navés, 2009).

Un 67% dels docents afirma que donen un suport de llengua explícit (*scaffolding*) durant tota la lliçó. Com diu John Clegg:

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, 2007, p. 1)

En alguns casos, també s'aclareixen dubtes en català, tot i que només un 40% declara que utilitza el català amb certa freqüència. La literatura sobre l'ús de la primera llengua en contextos d'immersió i AICLE és variada. Per alguns recercadors (Navés, 2009), 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» 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, 2009).

Els estudis duts a terme en la immersió al Canadà mostren que és necessari prestar atenció a la producció en 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, p. 5). En paraules d'una professora de primària de ciències 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 et al, 2008, p. 11) es comença a sentir quan s'implementa l'AICLE durant un cert temps i l'alumnat ja ha adquirit un cert domini de la llengua ja que l'exposició a una llengua no és suficient per a adquirir-la (Tragant i Muñoz, 2006).

Constatacions: Una mirada a la implementació AICLE

Com s'està fent aquesta implementació a les aules de les escoles catalanes? Els temes que més preocupen als professionals que han participat en aquest estudi en referència a la implementació d'AICLE als seus centres educatius es poden classificar en els punts que es detallen a continuació. Totes les dades s'han extret de les entrevistes i dels qüestionaris *on-line*.

Planificació i treball en equip

Una idea força compartida pels docents és la necessitat de temps per programar les classes en AICLE. 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. 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, 2009; Stoller, 2004). Com diuen Navés i Muñoz:

Effective CLIL programmes require the joint effort of all parties involved: educational authorities, parents and teachers. (Navés i Muñoz, 1999, p. 31)

És molt important la col·laboració entre els mestres especialitzats en llengua i els especialitzats en continguts per a una planificació i/o integració òptima del contingut i la llengua (Coyle, 2007; Nation, 2007; Swain, 1998; Swain i Lapkin, 1982). Un 65% del professorat assevera que no està associat a cap grup AICLE ni s'ha registrat com a membre a cap web específica, el que ens ha de fer pensar que el docent d'AICLE treballa molt individualment. Do Coyle va parlar de la necessitat del treball en comunitats de professionals, que acollirien i donarien suport al professorat recentment incorporat: «Communities of CLIL practitioners» (Coyle, 2002).

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. 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.

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. El 25% restant afirmen que també usen els seus propis materials però combinats amb d'altres materials adaptats del web o materials expressament creats per l'ensenyament de l'anglès. La tasca de trobar materials adients i adaptar-los a les característiques dels aprenents acaba en una sobrecàrrega de feina pel professorat.

La falta de materials adequats a l'abast és considerat un dels punts difícils de la implementació de l'AICLE per al 80% del professorat enquestat. 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. Ja Navés (2009) considerava els materials com una de les característiques bàsiques per l'èxit dels programes AICLE.

Canvis metodològics i didàctics

Els canvis metodològics són considerats imprescindibles per a l'èxit d'AICLE. L'aportació de la professora 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 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.

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 de l'AICLE és que ho canvia tot, la forma de pensar, la metodologia; obre la ment perquè s'aprèn en una altra llengua (entrevista al mestre de ciències de primària).

La mestra de primària de ciències afegeix que:

Amb l'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 meua opinió, s'haurien de fer més experiments i no només utilitzar el llibre de text.

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, p. 6, 11)

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. 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 nombros. La ràtio és mencionada com una de les dificultats per a implementar l'AICLE adequadament. 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 per al 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 i Lightbown, 1992; Stoll 1998). Dissenyar i dur a terme un projecte, fer un producte o treballar amb les mans en són exemples. 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 Fernández, Pena, García i Halbach (2005):

Utilizar una metodología activa es 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 (p. 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 suport 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, Campo i Grisaleña, 2007).

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. 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 materials multimèdia és més alt, d'un 41%, el que ens indica que les aules estan dotades de projector i ordinador però no 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 de l'AICLE. 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 ser desenvolupats en entorns en línia.

Avaluació

L'avaluació és un tema controvertit en l'AICLE (Poisel, 2007). El 76% dels enquestats avaluen de forma diferent de com ho farien si l'assignatura fos en català. 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 d'història de l'art afirma que no fa exàmens escrits sinó que els seus alumnes són avaluats amb una xerrada i una presentació digital; un altre professor 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; 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 emprat 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. 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 ja que no s'assolien nivells de parla tan acurada com la dels parlants nadius (Swain, 1998).

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 Navés (2009) 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. 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.

Val a dir que les dades d'aquest treball de recerca no es poden considerar representatives ni per la mida, ni per l'origen geogràfic, ni pel seu tractament posterior. El coneixement que se n'extreu no té una intenció de generalització de la realitat educativa de l'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 de l'AICLE. Són el que podem anomenar '*testimoni privilegiat*' (Infante et al, 2009).

Passem a l'anàlisi de cada apartat segons la caracterització de Navés (2009):

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 al, 2007 i San Isidro, 2009). Hi ha una part de l'alumnat de famílies immigrants la llengua materna dels quals és una altra llengua minoritària del 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, l'AICLE ve a reforçar l'estudi i l'ús d'una llengua que no pot tenir més franja horària en un currículum molt ple. 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 l'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). 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.

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'una 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'Ensenyament 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.

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

Si bé és veritat que els programes d'innovació PELE² (en l'actualitat PILE), 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 que sovint 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 programes AICLE són de llarga durada i s'implementen amb equips docents estables

Els projectes PELE AICLE tenien una durada de tres anys, els actuals PILE AICLE tenen una durada de dos 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 l'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, 2009; Coyle, 2007). Els programes efectius han de ser de llarga durada (Navés, 2009).

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.

(2) El marc normatiu dels Plans Integrats de Llengües Estrangeres i dels Plans Experimentals de Llengües Estrangeres es pot consultar a: PILE: <http://www.xtec.cat/web/projectes/llengues/pluriile>. PELE: http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/4c7a8482-e9d7-4af6-9174-cb4a7324defa/dades_pele_sstt.pdf; <http://phobos.xtec.cat/pluriling/pele.html>

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, 2009). En l'estudi sobre la implementació de l'AICLE al País Basc (Alonso et al, 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.

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 i Muñoz, 1999). El suport de les famílies ja s'ha comentat a l'apartat previ.

A Catalunya, la implementació de l'AICLE ha vingut impulsada pel Departament d'Ensenyament amb els Plans Experimentals de Llengües Estrangeres, PILE (Pla Integrat de Llengües Estrangeres) en l'actualitat (curs 2011-2012 i següents). El suport que reben les escoles amb PELE s'estén durant els tres anys de durada (dos actualment en el marc dels PILE) i consisteix en un assessorament i seguiment (una visita anual el primer any), 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. 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 individualment 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 tal que un programa AICLE tingui èxit cal un treball col·laboratiu intens entre els mestres que el duen a terme (Stoller, 2004; Navés, 2009). 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).

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, 2009; Goldenberg, 2008). Però no hi ha gaires mestres que estiguin preparats per a dur a terme aquesta tasca. 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 i Perez-Vidal, 2003 citats a Navés 2009, p. 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 l'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.

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 2009) esmenta 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 d'èxit.

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 duts 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, 2009).

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.

D'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 perllongava el PELE o els dos anys del PILE. Una tasca avaluadora externa es fa a través de les inspeccions, que entre d'altres moltes funcions, reben les memòries dels centres amb projectes PILE. També es fa un seguiment per part d'assessores de centres i de seminaris d'assistència obligatòria. 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 de l'AICLE no és gaire extensa, però els resultats obtinguts són prometedors (per a una informació detallada, vegeu Navés, 2009).

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

Com s'ha comentat, 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 2009) argumenta que hi ha un lligam clar entre uns materials adequats, el currículum i els resultats acadèmics. Navés i 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 resolent amb el temps, però que actualment suposa una limitació i una preocupació constant per aquelles persones implicades en la docència.

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 perquè 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 et al. (2001) van identificar com a rellevants per a definir una metodologia apropiada per a l'ensenyament-aprenentatge de l'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.
- *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, entre d'altres.
- *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.
- *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 rephrasejat:* 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 rephrasegen per mostrar la forma correcta de l'enunciat.
- *Fonamenta la planificació en els continguts de la matèria:* De les observacions efectuades es 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 tal que 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.
- *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, 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 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.

Conclusions: punts forts i punts febles de la implementació d'AICLE

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 l'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 praxi AICLE i les expectatives i opinions del professorat, es poden resumir els punts forts i els punts febles trobats.

Els punts forts de la implementació d'AICLE

1. 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.
2. La formació que el Departament d'Ensenyament 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 4C's 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.
3. El Departament d'Ensenyament 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 que 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.
4. L'extensió del programa AICLE s'ha produït gràcies a l'impuls del Departament d'Ensenyament, que a través dels Plans Experimentals de Llengües Estrangeres (PILE actualment) 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 perquè formi part integrada del currículum del centre, el que permet que els canvis perdurin en el temps.
5. 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.
6. 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.
7. Els canvis metodològics que suposa l'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.

8. L'eficàcia de la implementació de l'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.

Els punts febles de la implementació d'AICLE

1. 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 al, 2007).
2. La falta de materials a l'abast per a totes les matèries i nivells suposa un problema per a poder estendre l'AICLE, ja que exigeix un sobre esforç del professorat per a crear aquests materials (també mencionat a Alonso et al, 2007).
3. La tendència a treballar aïlladament i en solitari, sense el suport d'altres mestres del centre, constitueix un problema en si 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 l'AICLE. Tot i així, es constata una falta de treball en equip generalitzada, ja que tampoc no existeixen gaires grups de docents AICLE intercentres que treballin en cooperació.
4. 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 l'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.
5. 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'aprenents i els seus nivells.
6. 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.

7. La falta d'una política clara respecte al futur de l'AICLE a Catalunya (Navés i 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.

Agraïments

Vull expressar el meu agraïment al Departament d'Ensenyament per haver-me donat l'oportunitat de gaudir d'una llicència d'estudis retribuïda que va permetre realitzar aquesta recerca educativa durant el curs 2009-2010.

Vull també fer constar el meu agraïment a l'equip de responsables del Centre per la Innovació i la Recerca Educativa en Llengües, CIREL, que em van donar tot el suport per a realitzar-la i a la doctora Teresa Navés de la Universitat de Barcelona que va tutoritzar el procés de recerca.

Referències

- Alonso, E.; Campo, A.; Grisaleña, J. (2007) *Trilingual Students in Secondary School: A New Reality*. Bilbao, Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.
- Clegg, J. (2007) «Analysing the language demands of lessons taught in a second language». *Revista Española de Lingüística Aplicada*. Volum Monogràfic, p. 113-128.
- Coyle, D. (2002) «Relevance of CLIL to the European Commission Language Learning Objectives», a Marsh, D. (ed.) *CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. European Commission, Public Services Contract DG 3406/001-001. Jyväskylä, University of Jyväskylä.
- (2006) *CLIL in Catalonia, from Theory to Practice*. APAC Monographs, 6.
- (2007) «Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), p. 543-562.
- De Graaff, R.; Koopman, G. J.; Anikina, Y.; 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), p. 603-624.
- Dalton-Puffer, Ch. (2007) *Discourse in content and language integrated learning CLIL classrooms*. Amsterdam-Filadèlfia, John Benjamins Publishing Company.
- Dalton-Puffer, Ch.; 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*, 78 (1), Spring, p. 60-83.
- Echevarría, J.; Vogt, M.E.; Short, D.J. (2010) *Making Content Comprehensible for Secondary English Learners. The SIOP Model*. Boston, Pearson Education.

- Edstrom, A.M. (2009) «Teacher reflection as a strategy for evaluating L1/L2 use in the classroom». *Babylonia* 1/09, Montclair, USA. Disponible a: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2009-1/Baby1_09_edstrom.pdf [accés: 20 setembre 2013].
- Eurydice Report (2006) *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussel·les, Eurydice European Unit.
- Fernández, R.; Pena, C.; García, A. i Halbach, 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, p.161-173.
- Fisher, D.; Frey, N. (2008) «Student and Teacher Perspectives on the Usefulness of Content Literacy Strategies». *Literacy Research and Instruction*, 47 (4), p. 246-263.
- Fortune, T. (2000) «*Immersion Teaching Strategies Observation Checklist*» Second Languages and Cultures Education, University of Minnesota, Minneapolis ACIE Newsletter -The Bridge. Disponible a: <http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol4/Nov2000.pdf> [accés: 20 setembre 2013]
- Gajo, L. (2007) «Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development?». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), p. 563-581.
- Gee, J. P. (1989) «What is literacy?». *Journal of Education*, 171(1), p.18–25.
- Goldenberg, C. (2008) «Teaching English Language Learners». *American Educator*, Summer 2008, p. 8-23.
- Infante, D.; Benvenuto, G.; Lastrucci, E. (2009) «The Effects of Clil from the Perspective of Experienced Teachers». *CLIL Practice: Perspectives from the Field*. Disponible a: <http://www.icpj.eu/?id=20> [accés: 20 setembre 2013]
- Ingvarson, L.; Beavis, A.; 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, p. 351-381. Disponible a: <http://trove.nla.gov.au/version/166819114> [accés: 20 setembre 2013].
- Lasagabaster, D. (2008) «Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses». *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, p. 30-41.
- Lasagabaster, D.; Sierra, J.M. (2009) «Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes». *International CLIL Research Journal*, Vol 1 (2). <http://www.icrj.eu/index.php?vol=12&page=73> [accés: 20 setembre 2013].
- 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, p. 1–25.
- 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).
- Muñoz, C. (2007) «CLIL: Some Thoughts on its Psycholinguistic Principles». *Revista Española de Lingüística Aplicada*. Volum Monogràfic, p. 17-26.
- Nation, P. (2007) «The Four Strands». *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 : 1, 2-13. Disponible a <http://dx.doi.org/10.2167/illt039.0> [accés: 13 setembre 2013]

- Navés, T. (2002) «Successful CLIL Programmes» a G. Langé i P. Bertaux (eds.), *The CLIL Professional Development Course*. Milà, Ministero della Istruzione della Università e della Ricerca. Direzione Regionale per la Lombardia, p. 93-102.
- (2009). «Effective Content and Language Integrated Programmes», a Ruiz de Zarobe, Yolanda i Jiménez-Catalán, Rosa (eds) «*Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*». Clevedon, Multilingual Matters, 22-40.
- Navés, T.; Muñoz, C. (1999) «Implementation of CLIL in Spain» a Marsh, D. i Langé, G. (eds.), *Implementing Content and Language Integrated Learning. A Research-driven. TIE_CLIL Foundation Course Reader*. Jyväskylä, University of Jyväskylä, p. 145-158.
- Navés, T.; Torras, M. R.; Celaya, M. L. (2003) «Long-term Effects of an Earlier Start. An Analysis of EFL Written Production». A Foster-Cohen, Susan i Pekarek, Simona (ed.) *EUROSLA Yearbook*. 3, p. 103-130.
- Navés, T.; Victori, M. (2010) «CLIL in Catalonia: an Overview of Research Studies», a Ruiz de Zarobe, Y.; Lagasabaster, D. *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge, Cambridge Scholars Publishing.
- 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*, 40 (1), p. 102-121.
- Poisel, E. (2007) «Assessment Modes in CLIL to Enhance Language Proficiency and Interpersonal Skills». *Vienna English Working Papers*, 16(3), Número especial.
- Roza, B. (2007) *Good Practice in Content and Language Integrated Learning. BeCLIL Project. Materiales para el aula*. Oviedo, 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.; Lightbown P. M. (2002) «L1 and L2 in the Education of Inuit Children in Northern Quebec: Abilities and Perceptions». *Language and Education*, 16(3), p. 212-240.
- Stoll Dalton, S. (1998) *Pedagogy Matters: Standards for Effective Teaching Practice*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence, Santa Cruz, CREDE, University of California.
- Stoller, F. (2004) «Content Based Instruction: Perspectives on Curriculum Planning». *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, p. 261-283.
- Swain, M. (1998) «Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning». *TESL Canada Journal*, 6(1), p. 68-83.
- (1999) *Integrating Language and Content Teaching Through Collaborative Tasks*. Singapur, Regional Language Center.
- (2000). «French Immersion Research in Canada: Recent Contributions to SLA and Applied Linguistics». *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, p.199-212.
- Swain, M.; Lapkin, S. (1982) *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Tedick, D.; Jorgensen, K.; Geffert, T. (2001) «Content-Based Language Instruction: The Foundation of Language Immersion Education». *The Bridge*, ACIE Newsletter.

- Thomas, W.; 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. Disponible a: <http://escholarship.org/uc/item/65j213pt#page-1> [accés: 21 setembre 2013].
- Tragant, E.; Muñoz, C. (2006) «Second Language Acquisition and Language Teaching». *International Journal of English Studies*, 4 (1), p. 197-219.
- Tsui, A. (2003) *Understanding Expertise in Teaching Case Studies of Second Language Teachers*. Cambridge, CUP.
- 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*, 10 (5), p. 663-682.

Práctica Docente Efectiva AICLE

Resumen: ¿Qué entendemos por práctica docente efectiva? ¿Cómo se está implementando el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, AICLE, en nuestras aulas? ¿Cuáles son los programas que tienen éxito y mejoran el conocimiento de la lengua extranjera en nuestro alumnado? Este artículo, que forma parte del estudio realizado en el transcurso de una licencia de estudios del Departamento de Enseñanza en el curso 2009-2010, analiza estos programas en Cataluña y muestra los puntos fuertes, los puntos débiles y los retos de futuro en nuestro país.

Palabras clave: AICLE, docencia efectiva, docencia de excelencia, metodología

Pratique d'enseignement effectif EMILE

Résumé: Qu'entend-on par pratique d'enseignement effectif? Comment l'apprentissage intégré de contenus et de langue étrangère, EMILE, est-il mis en place dans nos salles de cours? Quels sont les programmes qui fonctionnent et améliorent effectivement la connaissance de la langue étrangère de nos élèves? Cet article, qui fait partie de l'étude réalisée au cours d'une maîtrise du Département d'Enseignement de l'année universitaire 2009-2010, analyse ces programmes en Catalogne et en montre les points forts, les points faibles et les défis que notre pays devra relever à l'avenir.

Mots clés: EMILE, enseignement effectif, enseignement d'excellence, méthodologie

Effective teaching practice and CLIL

Abstract: How do we define effective teaching practice? How is content and language integrated learning (CLIL) being implemented in our classrooms? Which programmes are successful and increase our students' knowledge of a foreign language? This paper, which is part of a study carried out during educational leave from the Catalan Ministry of Education in the 2009-2010 academic year, analyses CLIL programmes in Catalonia and describes their strengths, weaknesses and future challenges for the region.

Key words: CLIL, effective teaching, teaching excellence, methodology