



## **Memòria justificativa de recerca de les convocatòries ACOM, AMIC, AREM, ARAFI, ARAI, ARIE, CTP-ITT, CTP-XI, EXCAVA, MQD, PBR, RDG i XIRE**

La memòria justificativa consta de les dues parts que venen a continuació:

- 1.- Dades bàsiques i resums
- 2.- Memòria del treball (informe científic)

Tots els camps són obligatoris

### **1.- Dades bàsiques i resums**

---

#### **Nom de la convocatòria**

**ARIE**

#### **Llegenda per a les convocatòries:**

ACOM	Ajuts a projectes de recerca d'abast local i comarcal
AMIC	Ajuts per a projectes de recerca en matèria d'immigració internacional a Catalunya
AREM	Ajuts per a projectes adreçats a la recuperació de la memòria històrica
ARAFI (a partir 2007)	Ajuts per incentivar la recerca aplicada i la formació universitària en matèria d'immigració a Catalunya
ARAI (fins 2006)	Ajuts per a incentivar la recerca aplicada en matèria d'immigració a Catalunya
ARIE	Ajuts per a donar suport al desenvolupament de projectes de recerca i innovació en matèria educativa i d'ensenyament formal i no formal
CTP-ITT	Ajuts per accions de cooperació en el marc de la comunitat de treball dels Pirineus Ajuts per a projectes d'investigació i desenvolupament tecnològic.
CTP-XI	Ajuts per accions de cooperació en el marc de la comunitat de treball dels Pirineus Ajuts per al desenvolupament i la consolidació de xarxes temàtiques de recerca.
EXCAVA	Ajuts per al desenvolupament de treballs de camp de prospecció i/o excavació arqueològica o paleontològica de rellevància científica i d'impacte internacional
PBR	PBR Projectes Batista i Roca. Ajuts per al finançament de projectes de recerca en l'àmbit de les Ciències Socials i les Humanitats
RDG	Ajuts per al finançament de projectes de recerca que tinguin per finalitat l'estudi de les desigualtats i violències originades per motius de gènere
XIRE	Ajuts per a donar suport a l'establiment de xarxes incentivadores de la recerca educativa

---

**Títol del projecte** ha de sintetitzar la temàtica científica del vostre document.

Formular un model de formació professionalitzador adreçada al professorat d'aules de semiimmersió (FOPP-SI)

---

#### **Dades de l'investigador responsable**

Nom	Cognoms
Cristina	Escobar Urmeneta

Correu electrònic  
cristina.escobar@uab.cat

---





---

**Dades de la universitat / centre al que s'està vinculat**

Universitat Autònoma de Barcelona; Facultat de Ciències de l'Educació

---

**Número d'expedient**

2006ARIE 10011

---

**Paraules clau:** cal que esmenteu cinc conceptes que defineixin el contingut de la vostra memòria.

Formació del professorat; Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengua (AICLE); Semiimmersió (SI); Didàctica de la Llengua estrangera; Didàctica específica; Ensenyament reflexiu.

TEACHER EDUCATION; CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL); SEMI-IMMERSION (SI); FOREIGN LANGUAGE PEDAGOGY; DIDACTICS; REFLECTIVE TEACHING.

---

**Data de presentació de la justificació**

30-07-2008

---

Nom i cognoms i signatura  
del/de la investigador/a

Vistiplau del/de la beneficiari/ària



**Resum del projecte:** cal adjuntar dos resums del document, l'un en anglès i l'altre en la llengua del document, on a més s'esmenti les dades següents: les dades del lloc on s'ha fet l'estada i la durada del projecte.

---

**Resum en la llengua del projecte** (màxim 300 paraules)

Formular un model de formació professionalitzador adreçada al professorat d'aules de semiimmersió

**Resum**

L'aparició de la demanda d'un nou tipus de professor de primària i secundària, que ha d'afegir a les competències professionals fins ara exigibles de tot bon professor, la capacitat d'ensenyar la seva matèria a través d'una llengua estrangera en aules denominades AICLE (Aprentatge Integrat de Continguts i Llengua) o de Semi-Immersion justifica el treball desenvolupat en el marc del projecte 2006ARIE10011. Els formadors del Màster en Formació Inicial del Professorat de Secundària (FIPS) de la UAB (especialitats d'anglès, ciències socials i ciències naturals) i del Curs de Qualificació Pedagògica (CQP) de la UdL (especialitat d'anglès) han col·laborat en el disseny d'un component formatiu en tècniques d'ensenyament AICLE (CLILC), com a constituent del futur Màster Oficial que habilitarà per al exercici de la professió Professor d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat (ORDEN ECI/3858/2007, de 27 d'octubre; BOE 312). El procés de disseny és el resultat de la recollida i anàlisi de dades empíriques obtingudes bàsicament de (i) la discussió amb professorat de secundària amb graus i àrees d'expertesa diversos i amb estudiants del FIPS-CQP; i de (ii) l'observació directa i/o vídeo-enregistrada de sessions AICLE de ciències, història, tecnologia i matemàtiques en centres situats en diferents localitats espanyoles. S'han cobert tres grans àrees de treball: (a) la identificació de competències meta; (b) la identificació d'estratègies de cooperació exitoses entre professorat expert i novell, i entre professorat provinent de diferents tradicions pedagògiques i àrees d'expertesa; i (c) la utilització d'estratègies de formació basades en la "Reflexió en i sobre la pràctica docent" en aules AICLE. De les tres àrees, els resultats més conclusius s'han donat en el terreny de la cooperació entre professorat de perfils diferenciats, amb la identificació d'àrees de resistència a la innovació entre el professorat expert i en formació, i l'aplicació de tècniques d'orientació Empoderadora (Empowering) basades en la cooperació multiàrea i multinivel. CLILC es troba en procés d'experimentació.

---

**Resum en anglès** (màxim 300 paraules)

**Formulating a Teacher Education Programme for Content and Language Integrated learning (CLIL) Teachers**

The emergence of new demands on primary and secondary teachers who must add to their professional competences the capacity to teach their subject-matter through a foreign language in the so called CLIL or Semi-immersion classrooms has provided the framework for the work carried out within the 2006ARIE10011 project. The professors in the UAB's Master FIPS on Pre-service Teacher Education, (branches: teaching of English, Social Studies and Natural Sciences), and those in its counterpart CQP-UdL, (branch: teaching of English) have collaborated in the development of a specific constituent in CLIL teaching techniques, which is to serve as a "Component" (CLILC) of the coming Teacher Education Official Master, which will enable graduates to work as qualified secondary teachers (ORDEN ECI/3858/2007, 27 December; BOE 312). CLILC is the outcome of a process on collecting and analyzing empirical data obtained from (i) discussions with secondary teachers with diverse degrees and areas of expertise, as well as with student-teachers currently undergoing the FIPS-CQP courses, and (ii) a direct and/or video-taped observation of CLIL sessions on Science, History, Technology and Mathematics taught in schools located in different Spanish towns.



---

**Resum en anglès** (màxim 300 paraules) – continuació-

Three wide working areas have been covered: (a) the identification of target competences; (b) the identification of successful cooperative strategies among expert and novice teachers, and among teachers who belong to different pedagogical traditions and/or areas of expertise; and (c) the use of teacher-education strategies based on "Reflection On and In Action" in CLIL classrooms. From the above mentioned areas the most conclusive results have been obtained in the field of cooperation among teachers with different profiles, and the identification of the areas of resistance to innovation among expert and student-teachers, as well as the application of Empowering techniques to multi-area and multi-level cooperation. CLILC is currently under piloting.

---

**2.- Memòria del treball** (informe científic sense limitació de paraules). Pot incloure altres fitxers de qualsevol mena, no més grans de 10 MB cadascun d'ells.

## Memòria de l Treball del projecte 2006ARIE 10011

### Formular un model de formació professionalitzador adreçada al professorat d'aules de semiimmersió

#### Resum

L'aparició de la demanda d'un nou tipus de professor de primària i secundària, que ha d'afegir a les competències professionals fins ara exigibles de tot bon professor, la capacitat d'ensenyar la seva matèria a través d'una llengua estrangera en aules denominades AICLE (Aprentatge Integrat de Continguts i Llengua) en Semiimmersió (SI) justifica el treball desenvolupat en el marc del projecte 2006ARIE10011. Els formadors del Màster en Formació Inicial del Professorat de Secundària (FIPS) de la UAB (especialitats d'anglès, ciències socials i ciències naturals) i del Curs de Qualificació Pedagògica (CQP) de la UdL (especialitat d'anglès) han col·laborat en el disseny d'un component formatiu en tècniques d'ensenyament AICLE (CLILC), com a constituent del futur Màster Oficial que habilitarà per al exercici de la professió Professor d'Educació Secundària Obligatoria i Batxillerat (ORDEN ECI/3858/2007, de 27 desembre; BOE 312). El procés de disseny és el resultat de la recol·lecció i anàlisi de dades empíriques obtingudes bàsicament de (i) la discussió amb professorat de secundària amb graus i àrees d'expertesa diversos i amb estudiants del FIPS-CQP; i de (ii) l'observació directa i/o vídeo-enregistrada de sessions AICLE de ciències, història, tecnologia i matemàtiques en centres situats en diferents localitats espanyoles. S'han cobert tres grans àrees de treball: (a) la identificació de competències meta; (b) la identificació d'estratègies de cooperació exitoses entre professorat expert i novell, i entre professorat provinent de diferents tradicions pedagògiques i àrees d'expertesa; i (c) la utilització d'estratègies de formació basades en la "Reflexió en i sobre la pràctica docent" en aules AICLE. De les tres àrees, els resultats més conclusius s'han donat en el terreny de la cooperació entre professorat de perfils diferenciats, amb la identificació d'àrees de resistència a la innovació entre el professorat expert i en formació, i l'aplicació de tècniques d'orientació Empoderadora (Empowering) basades en la cooperació multiàrea i multinivel. CLILC es troba en procés d'experimentació.

**PARAULES CLAU:** Formació del professorat; Aprentatge Integrat de Continguts i Llengua (AICLE); Semiimmersió (SI); Didàctica de la Llengua estrangera; Didàctica específica; Ensenyament reflexiu.

#### *Formulating a Teacher Education Programme for Content and Language Integrated Learning (CLIL) Teachers*

*The emergence of new demands on primary and secondary teachers who must add to their professional competences the capacity to teach their subject-matter through a foreign language in the so called CLIL or Semi-immersion classrooms has provided the framework for the work carried out within the 2006ARIE10011 project. The professors in the UAB's Master FIPS on Pre-service Teacher Education, (branches: teaching of English, Social Studies and Natural Sciences), and those in its counterpart CQP-UdL, (branch: teaching of English) have collaborated in the development of a specific constituent in CLIL teaching techniques, which is to serve as a "Component" (CLILC) of the coming Teacher Education Official Master, which will enable graduates to work as qualified secondary teachers (ORDEN ECI/3858/2007, 27 December; BOE 312).*

*CLILC is the outcome of a process on collecting and analyzing empirical data obtained from (i) discussions with secondary teachers with diverse degrees and areas of expertise, as well as with student-teachers currently undergoing the FIPS-CQP courses, and (ii) a direct and/or video-taped observation of CLIL sessions on Science, History, Technology and Mathematics taught in schools located in different Spanish towns.*

*Three wide working areas have been covered: (a) the identification of target competences; (b) the identification of successful cooperative strategies among expert and novice teachers, and among teachers who belong to different pedagogical traditions and/or areas of expertise; and (c) the use of teacher-education strategies based on "Reflection On and In Action" in CLIL classrooms. From the above mentioned areas the most conclusive results have been obtained in the field of cooperation among teachers with different profiles, and the identification of the areas of resistance to innovation among expert and student-teachers, as well as the application of Empowering techniques to multi-area and multi-level cooperation. CLILC is currently under piloting.*

**KEY WORDS:** *Teacher Education; Content and Language Integrated Learning (CLIL); Semi-Immersion (SI); Foreign Language Pedagogy; Didactics; Reflective teaching.*

### Acrònims utilitzats en la memòria

ACC	Àrea curricular de "continguts". Per exemple, CCNN, CCSS o matemàtica. El terme "continguts" es fa servir en oposició a les àrees de "llengües".
AICLE (CLIL)	Aprentatge Integrat de Continguts i Llengua ( <i>Content and Language Integrated Learning</i> ). Inclou tant els programes d'immersió (en català com a L2, per exemple) com els de semiimmersió (per exemple, en anglès o francès com a LE)
CCNN	Ciències Naturals
CCSS	Ciències Socials
CLILC	<i>CLIL Component</i> / Component AICLE / (component de didàctica de l'AICLE / integrat en els mòduls específic i pràcticum del futur MO de formació inicial del professorat)
CLIL-SI	Content and Language Integrated Learning – Semi-Immersió
CQP UdL	Curs de Qualificació Pedagògica de la Universitat de Lleida. Especialitat: anglès
DCCNN	Didàctica de les Ciències Naturals
DCCSS	Didàctica de les Ciències Socials
DLL	Didàctica de la Llengua i la Literatura
FIPS-UAB	Màster en Formació Inicial del Professorat de Secundària (Màster propi, dissenyat segons els requeriments determinats per als CQP). Especialitats: català, castellà, anglès, CCSS, CCNN i matemàtiques
FIPS-CQP	Acrònim utilitzat per referir-se conjuntament als cursos CQP-UdL i FIPS UAB
FOPP-SI	Model de formació professionalitzadora adreçada al professorat d'aules de semiimmersió
GREIP	Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües
L1 / L2	Llengua primera; Llengua segona
LE	Llengua estrangera
SI	Semi-immersió
TC	Tutor des del Centre
TUn	Tutor des d'Universitat
UAB	Universitat Autònoma de Barcelona
UdL	Universitat de Lleida
UPF	Universitat Pompeu Fabra
XPX	Xarxa de professorat expert

## Introducció:

Tal com es feia constar a la sol·licitud de la convocatòria ARIE2006, la finalitat del projecte ha estat la de *formular un model de formació professionalitzadora adreçada al professorat d'aules de semiimmersió (FOPP-SI)*, que s'inicia o vol iniciar-se en la planificació i execució d'actuacions AICLE. Amb aquesta finalitat última, durant el període compres entre març de 2006 i març de 2007 s'ha desenvolupat treball el treball formador i investigador dins tres contextos de formació ben diferenciats:

- a) formació inicial de grau
- b) formació inicial postgrau dins el Màster en formació Inicial del Professorat de Secundària de la UAB (FIPS-UAB) i
- c) formació continuada.

L'ampli abast de les experiències ens ha permès recollir dades etnogràfiques i empíriques de molt diversa mena (enregistraments de debats, debats electrònics, enquestes entre professorat en exercici, etc.), útils per a la formulació d'un model vàlid per a contextos i necessitats diversos. Tanmateix, la necessària focalització investigadora ha centrat la seva atenció indagadora en les característiques que han de configurar el disseny d'un model de formació inicial per al professorat de secundària. Diverses raons han aconsellat la tria d'aquest focus:

- L'avantatge de comptar en l'equip de recerca amb professorat de didàctica de l'anglès dels Curs de Qualificació Pedagògica (CQP) de la UdL i el Màster en formació Inicial del Professorat de Secundària de la UAB (FIPS-UAB).
- L'avantatge de comptar a la UAB d'un equip de recerca multidisciplinar, amb professorat de Didàctica de l'anglès i de Didàctica de les Ciències Socials (DCCSS), també assessorat per professorat de Didàctica de les Ciències naturals (DCCNN).
- L'avantatge que el Màster FIPS-UAB integri la formació de professorat de diverses especialitats: matemàtiques CCNN, CCSS i anglès i de que en aquest màster hi ha un component important d'activitats transversals, la qual cosa afavoreix la possibilitat d'endegar activitats de formació multidisciplinars.

En el camí cap a la consecució de l'objectiu central del projecte (disseny d'un model de formació), la progressiva recol·lecció, anàlisi provisional i creuament de dades entre els diversos estaments implicats en la recerca ha conduït a la identificació d'un conjunt de subtemes i preguntes de recerca no inicialment previstos en el projecte inicial. Aquests subtemes i preguntes de recerca han esdevingut objecte necessari de recerca prèvia a aquells que s'havien programat en el projecte inicial.

En qualsevol cas, la redefinició d'objectius de recerca i conseqüentment el replantejament de part de l'aparell metodològic és part consubstancial de la recerca de tipus qualitatiu, tal com es feia constar al projecte inicial.

El subtemes que hem abordat amb més gran aprofundiment durant el projecte 2006ARIE10011 són:

- La identificació de les activitats i estratègies que desenvolupen aquells professionals que aconseguen una planificació i execució de programes AICLE més ben integrats.
- La coordinació entre el professor de llengua i el professor de matèria AICLE.
- Les dificultats que emergeixen quan s'inicia el procés de col·laboració en un mateix projecte educatiu de professional provinents de tradicions diferents.

En qualsevol cas, és convenient precisar que els resultats que aquí s'enumeren són provisionals com correspon a una recerca "en progrés" ja que, per una banda, en el termini dels dotze mesos de durada dels programes ARIE només s'han pogut analitzar a fons una petita quantitat de les dades recol·lectades, mentre que la resta de dades han estat sotmeses només a un primer anàlisi necessàriament no aprofundit per tal d'identificar focus d'interès per l'anàlisi posterior.

Per l'altra, cal remarcar que el Component formador en estratègies AICLE (CLILC) que emergeix de POFF-SI i que presentem més endavant està en l'actualitat en fase d'experimentació em el marc del projecte 2007ARIE00011.

Per tot això, les conclusions obtingudes s'han de considerar com a conclusions provisionals i estan subjectes a les modificacions que facin necessàries l'experimentació del model i l'anàlisi aprofundit de les dades.

La memòria que aquí presentem està organitzada en les següents seccions i subseccions:

- Informe sobre el treball desenvolupat
  1. Equips de treball i funcions
  2. Metodologia de recerca i marc teòric interpretatiu
  3. Identificació de competències meta
  4. Objectius i preguntes de recerca
  5. Estratègies de cooperació entre professorat multiperfil
  6. Utilització d'estratègies de formació basades en la reflexió en i sobre la pràctica docent en aules AICLE
  7. El Component AICLE (CLILC) en el futur MO de Formació del Professorat de Secundària
  
- Annex 1: Llistat de participants organitzat per dedicacions
- Annex 2: Productes
- Annex 3: Accions de difusió de resultats



## Informe sobre el treball desenvolupat

Organitzarem aquest informe en quatre seccions principals:

1. Equips de treball i funcions
2. Metodologia de recerca i marc teòric interpretatiu
3. Identificació de competències meta
4. Objectius i preguntes de recerca
5. Estratègies de cooperació entre professorat multiperfil
6. Utilització d'estratègies de formació basades en la reflexió en i sobre la pràctica docent en aules AICLE
7. El Component AICLE (CLILC) en el futur MO de Formació del Professorat de Secundària

### 1. Equips de treball i funcions

El grup de treball és un grup nombrós ja que està compost per persones que pertanyen a col·lectius diferents i que han assumit funcions diferents.

#### 1.1. Equip de recerca universitària

Ha estat format per dos subequips situats a la UdL i UAB.

##### 1.1.1. Sub-equip UdL

Format pels doctors d'especialitat anglès, J.M. Cots i E. Llurda, i per les investigadores en formació M. Irún i M. Clemente. La professora Irún reuneix un doble perfil de professora de secundària i investigadora en formació.

Tasques que ha desenvolupat:

##### Coordinació:

- I. Coordinació de les feines encarregades a l'equip UdL
- II. Assistència a les reunions de coordinació general convocades

##### Recollida de dades

- Recollida de dades etnogràfiques sobre les percepcions i les actuacions referides a les aules AICLE als centres de Pràcticum: entrevistes amb tutors de centre; observació de classes impartides pels practicants; entrevistes amb els estudiants; recollida d'informes;
- Recollida de dades conversacionals:
  - o enregistrament de sessions de classe impartides per estudiants CQP-UdL
  - o enregistrament de sessions de tutoria de pràcticum TUn - estudiants FIPS
  - o enregistrament de sessions de valoració de les activitats per part dels estudiants FIPS

##### Acció formadora

- Introducció exploratòria de components de formació AICLE
- Selecció de centres amb projectes AICLE com a centres de Pràcticum CQP-UdL

- Disseny del programa de formació inicial en el màster de formació inicial del professorat de secundària UdL

### Difusió

- Organització conjuntament d'esdeveniments de difusió:
  - o New Challenges in Foreign Language Education: Content and Language Integrated Learning (CLIL) and Intercultural Language Teaching
  - o Global Englishes: Local perspectives. 31st Annual Convention of TESOL-SPAIN

#### **1.1.2. Sub-equip UAB:**

Format per doctors especialitat didàctica de la llengua: C. Escobar, L. Nussbaum i A. M. Dooly i doctors especialitat didàctiques àrees de continguts: M. Ollè (Assessora DCCSS)<sup>1</sup> i per investigadors en formació: Z. Horrillo, N. Evnitskaya, G. Otin, A. Arcalís, A. Corredera, A. Sánchez, O. Pallarès i C. Guerao.

Les professores<sup>2</sup> Arcalís, Corredera, Pallarès i Sánchez reuneixen un doble perfil de professorat de primària o secundària i investigadors en formació.

La Sra. Horrillo ha actuat, a més, com a tècnica de suport a la docència.

El Professor Sánchez ha actuat com a assessor TIC.

La Professora Guerao, adscrita en l'actualitat a l'ICE-UAB, ha participat com a nexa d'unió entre el grup de recerca i el grup de treball de l'ICE. Com a tal, va formar part del comitè organitzador de la 1<sup>a</sup> Trobada de Semi-immersió.

El subequip UAB ha organitzat i coordinat les diverses accions de recerca. Les diferents funcions realitzades es poden agrupar en quatre categories:

### Coordinació:

- Coordinació de les feines encarregades a l'equip UAB
- Convocatòria i coordinació de les reunions de treball amb l'equip UdL
- Organització d'una Xarxa de Professorat eXpert de referència (XPX) (vegeu més endavant)
- Organització de reunions periòdiques amb el professorat de la Xarxa
- Coordinació amb l'ICE UAB en l'organització d'activitats de difusió
- Nexa de connexió entre el subequip UdL i la Xarxa de professorat expert
- Organització del corpus. Presentació de resultats parcials de la recerca
- Direcció de Treballs de Recerca de Màster
- Administració de l'ajut 2006ARIE 10011
- Redacció del projecte d'experimentació dins la convocatòria ARIE 2007
- Redacció de la memòria final del projecte

---

<sup>1</sup> Agraïm a la Dra. C. Márquez les aportacions que des de la visió de la Didàctica de les Ciències ha aportat al nostre projecte i les del Dr. J. Deulofeu, expert en didàctica de la matemàtica i coordinador del màster FIPS. Cap dels dos han estat integrats oficialment dins el projecte degut a la incompatibilitat de la seva implicació en altres projectes ARIE organitzats des del seu departament.

<sup>2</sup> Perspectiva de gènere: donada la superioritat en el nombre de dones sobre homes en entre els participants s'ha optat per l'ús del femení amb valor inclusiu.

### Recollida de dades

- Recollida de dades etnogràfiques sobre les percepcions i les actuacions referides a les aules AICLE als centres de Pràcticum: entrevistes amb tutors de centre; observació de classes impartides pels practicants; entrevistes amb els estudiants; recollida d'informes
- Recollida de dades conversacionals:
  - o enregistrament de sessions de discussió amb professorat XPX
  - o enregistrament de sessions de tutoria de pràcticum TC - estudiants FIPS
  - o enregistrament de sessions de tutoria de pràcticum TUn - estudiants FIPS
  - o enregistrament de sessions de valoració de les activitats per part dels estudiants FIPS
- Recollida de "productes" escrits realitzats pels estudiants en formació:
  - o Treballs d'autobservació dels estudiants
  - o Fòrums de debat a Internet
- Visita a centres docents amb projectes AICLE a Catalunya, Andalusia i Murcia

### Acció formadora

- Introducció exploratòria de components de formació AICLE
- Selecció de centres amb projectes AICLE com a centres de Pràcticum FIPS-UAB
- Disseny del programa de formació inicial en el màster de formació inicial del professorat de secundària UAB
- Oferta de l'assignatura "Campus"<sup>3</sup> "Introducció als ensenyaments en semiimmersió en llengua estrangera a l'educació secundària // *An introduction to Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Secondary Education*". Aquesta assignatura s'ofereix per primer cop a Catalunya i es cursa íntegrament en anglès

### Difusió

- Organització conjunta amb l'ICE UAB d'esdeveniments de difusió i/o formació continuada:
  - o Grup de Treball CLIL-SI. Coordina la resta d'accions de formació continuada i de difusió
  - o I Trobada sobre Semi-Immersió a Catalunya. Ensenyament d'àrees curriculars en llengua estrangera, coorganitzades amb el grup de recerca GREIP. 25-04-2007
  - o Seminari "Iniciació als programes de semiimmersió (SI) en aules inclusives" 45 h. Gener-Març 2007
- Manteniment del web CLIL-SI: <http://www.clil-si.org/>

#### **1.2. Xarxa de professorat expert (XPX)**

Aquesta xarxa està composta per professorat de primària i secundària en exercici, experts en llengües estrangeres o/i àrees curriculars interessats en els ensenyaments AICLE i ha funcionat com a grup extern de referència. La xarxa de professorat ha les següents funcions:

---

<sup>3</sup> Assignatura de lliure configuració que pot ser cursada per qualsevol estudiant de segon cicle de la UAB.

- Tutorar estudiants del CQP-UPF<sup>4</sup> i FIPS-UAB<sup>5</sup>. Les seves funcions han consistit en (a) assessorar els practicants en l'elaboració de les seves unitats didàctiques i de proveir-les amb feedback adequat i (b) oferir informació de primera ma sobre la viabilitat i/o eficàcia de les propostes formadores que es van formulant. Aquest equip de tutores ha funcionat, de facto, com a un "focus group"
- Aportar feedback sobre la viabilitat de les propostes pedagògiques, organitzatives i de formalització de documents
- Producció de material didàctic AICLE de diverses àrees curriculars
- Participar com a formadors en diverses activitats organitzades per les universitats, l'ICE, el Departament d'Educació i fundacions privades
- Producció de material de divulgació

### 1.3. Estudiants-Professores en formació

Els estudiants dels FIPS-UAB i CQP-UdL dels cursos 2006-2007 i 2007-2008 han estat informats del projecte de recerca i han col·laborat aportant la seva visió sobre els ensenyaments AICLE, les seves avantatges i dificultats i la seva viabilitat.

Finalment, una estudiant, Àlicia Fernández, va realitzar el seu treball de recerca de màster dins del projecte (vegeu annex de productes).

---

<sup>4</sup> El CQP-UPF no participa com a tal a la recerca, però dues professores de secundària actuen com a tutores de practicants inscrites en aquest curs.

<sup>5</sup> Les dificultats de desplaçament cap a Barcelona del professorat tutor del CQP-UdL ha fet que aquest professorat no hagi participat de les reunions periòdiques de treball de la xarxa.

## 2. Metodologia de recerca i marc teòric interpretatiu

### 2.1. Característiques metodològiques

L'estudi o conjunt d'estudis desenvolupat en el FOPP-SI han participat de les següents característiques metodològiques:

- a. És un treball **exploratori** que parteix de l'acció docent i que es justifica **en i per a l'acció** formadora. En aquest cas l'*acció* és la formació de professionals de la docència en l'educació secundària amb un perfil AICLE. Tanmateix, durant l'any 2007-08 FOPP-SI no ha estat durant un projecte de Recerca-Acció canònic, ja que l'experimentació del pla i de les estratègies formadores dissenyades ha quedat posposat per al projecte de continuïtat 2007ARIE00011.
- b. Metodologia **qualitativa**, tant pel que fa al tipus de dades recollides (enregistraments àudio i vídeo, fòrums electrònics de debat, informes, treballs dels estudiants), com als procediments d'anàlisi emprats: anàlisi del contingut, categoritzacions, anàlisi de la conversa, etc.
- c. Per l'altra banda el nombre d'**informants** és limitat i la selecció no s'ha fet amb criteris de representativitat estadística. En tots els casos, els informants són estudiants o professores que voluntàriament han decidit participar en qualsevol de les accions formadores o divulgadores endegades a partir del projecte. S'han prioritzat aquells "bons informants", que expliciten més abastament el seu pensament per sobre dels que són poc inclinats a verbalitzar el seu punt de vista.
- d. A partir de dades **naturals i autèntiques**: no s'organitza cap dispositiu de recollida de dades que no sigui justificable des del punt de vista de la "feina" a fer. És a dir, la immensa majoria de les accions endegades (discussions, treballs dels estudiants, etc.) i observades, s'haurien dut a terme encara que no haguessin estat observades des d'un dispositiu de recollida i anàlisi de dades. Així, els enregistraments ho són de classes ordinàries, de sessions ordinàries de tutoria, de reunions de coordinació o avaluació, etc.
- e. **Observació participant**: els observadors que recullen i analitzen les dades participen dins dels diferents esdeveniments segons el paper que els correspon a cada moment: tutor, participant en una reunió, coordinador d'un debat, etc. S'assumeix que tota recerca modifica l'objecte observat, i en el cas de la recerca encaminada a l'acció, aquesta és una finalitat buscada. Per tal d'evitar arribar a conclusions arbitràries que poguessin estar llastrades per un punt de vista únic, s'adopten mesures per tal de garantir la fiabilitat de les observacions (vegeu punt g. d'aquest mateix apartat).
- f. **Disseny de recerca obert**: si bé la finalitat de la recerca està prefixada i no varia (disseny d'un model de formació), el procés de recerca és adaptatiu i es va modificant segons les noves dades obtingudes permeten precisar millor l'objecte d'anàlisi, o bé aconsellen abandonar-lo. Donada la finalitat d'acció, la recerca no només s'adapta a les necessitats del dispositiu d'observació i anàlisi, sinó que també s'ajusta a les necessitats formadores que presenten els estudiants.
- g. Procediments per assegurar la **fiabilitat**: l'enregistrament àudio i/o vídeo dels diferents esdeveniments permeten tornar a accedir a les converses tants cops com s'estimi necessari. A més, permeten l'accés de diversos investigadors a les dades. Per l'altra banda, la varietat d'informants (estudiants, professorat expert multiperfil, didactes multiàrea) i de tipus de dades recollides (discussions, classes de secundària, informes, sessions de tutoria, fòrums a Internet) possibiliten la triangulació metodològica i minimitzen l'error d'observació.

- h. Procediments per assegurar la **validesa**: la naturalesa i autenticitat de les dades recollides, juntament amb la rellevància educativa (i per tant, social) de les accions empreses i observades garanteixen la validesa dels constructes estudiats.
- i. **Retorn**: un últim procediment per millorar la fiabilitat és el retorn als informants estudiants i professorat de secundària dels resultats provisionals de la recerca i la discussió amb els interessats de les interpretacions a les quals han arribat els investigadors universitaris. Aquest retorn té a més, la finalitat social de compensar els informants per la seva dedicació al projecte, mitjançant la restitució d'una versió elaborada, organitzada i utilitzable per a l'acció docent de les conclusions obtingudes a partir de les dades "crues" (*raw data*) que la mateixa comunitat educativa ha aportat.
- j. **Perspectives èmica i ètica**: a l'anàlisi de les dades conversacionals i de converses escrites (debats electrònics) s'adopta principalment una perspectiva èmica, que posa l'accent sobre els fenòmens que els propis participants de la conversa fan rellevants al llarg d'aquesta i sobre el sentit que els mateixos participants confereixen a les seves intervencions. Per aquesta raó el punt de partida de l'anàlisi és sempre obert, i les categories d'anàlisi no estan predeterminades. Tanmateix, la recerca parteix de constructes teòrics sòlids que ens permeten interpretar les dades des de perspectives d'alt consens científic en el moment present.

## 2.2. Marc teòric interpretatiu i resolutiu

El marc teòric que presentem a continuació s'ha utilitzat tant per l'anàlisi de les dades recollides com per a l'adopció de decisions formadores i es basa en els treballs inscrits en les següents escoles de pensament i recerca sobre l'aprenentatge en general, i l'aprenentatge de llengües en particular:

### k. **La formació inicial del professorat com a un procés d'empoderament a través de la reflexió compartida en i sobre l'acció docent**

La recerca demostra que el denominat paradigma de "racionalitat tècnica" (Schön,1983) o formació del professorat -i encara més la inicial- basada en la transmissió de coneixements construïts a partir de la investigació educativa no produeix millores sostingudes en la pràctica educativa. Schön proposa com a alternativa una epistemologia de la pràctica en la qual es posa en relleu el coneixement inherent a aquesta pràctica. En la seva proposta, es desenvolupen les nocions de reflexió en l'acció docent i de reflexió sobre l'acció docent. Aquest conjunt d'activitats té lloc davant unes noves situacions docents i contribueixen a la presa i execució de decisions concretes, és a dir, a la posada en funcionament d'un "experiment" per a desenvolupar una millor comprensió del fenomen i provocar un canvi en la situació. La reflexió en l'acció docent implica, doncs, la construcció de noves formes de comprendre la realitat educativa i l'adopció de decisions per a actuar sobre ella. La reflexió sobre l'acció docent consisteix en la reflexió sobre els processos de construcció d'aquestes formes i sobre els resultats educatius de les decisions preses en l'acció (Cole i Knowles, 1993; Korthagen, 2001; Shulman, 1986; Shulman, 1993; Erlandson i Bifano, 1987).

### l. **Una aproximació sociocultural i interaccionista a l'aprenentatge de llengües i a la formació del professorat**

Des d'un punt de vista teòric, ens situem en una posició sociocultural i interaccionista de l'aprenentatge, la referència de la qual són els treballs de Vigotski. Des de les posicions socioculturals o socioconstructivistes es postula que la interacció social és el marc i el motiu de l'aprenentatge, i molt en particular de l'aprenentatge de llengües. Des d'aquesta mirada, l'activitat

o la tasca en què participa l'aprenent, amb d'altres persones, actua com a mediadora entre les competències ja adquirides i aquelles, noves, que li reclama la situació (Lantolf, 2000). Des dels models interaccionistes es preconitza que interacció i cognició estan indissolublement lligades a través l'activitat verbal, socialment situada. En aquesta visió, l'aprenentatge està vinculat a les pràctiques socials i és localitzable en microcontextos de les pràctiques dialogals; les competències són habilitats situades, sensibles al context, i, per tant, variables (Mondada 2003; Mondada i Pekarek, 2004). És aquesta perspectiva un marc teòric de gran efervescència productiva de la qual se'n deriven o és conformada per un conjunt de construccions teòriques sobre els aprenentatges, tres dels quals -la teoria de l'activitat, les comunitats d'aprenentatge i els models ecològics -ens són especialment útils com a marc de partida i punt de referència analític del nostre treball. I ho són tant des de la perspectiva de la cerca d'estratègies de formació del professorat que transcendeixin la mera informació que porta a models reproductors, com a la cerca de models pedagògics per a les aules de secundària inclusives.

#### m. Teoria de l'activitat

A les darreres dècades la Teoria de l'Activitat ha atret l'interès en el camp de la recerca sobre el processos que ocorren a les comunitats d'aprenentatge. Segons Leontjev (1975/7), quan els membres de la comunitat tenen motius compartits aquests els serveixen com a objectiu de l'activitat conjunta que duen a terme. Aquesta activitat consisteix en accions realitzades pels membres de la comunitat i guiades per un objectiu; al seu torn aquestes accions es realitzen mitjançant l'execució de certes operacions amb l'ús de diferents eines com, per exemple, eines materials o del coneixement, llenguatge, etc., que pertanyen a la comunitat i la serveixen com a dispositius de mediació (Engeström, Engeström i Vähäaho, 1999). Per Kuuti (1995), els entorns d'aprenentatge al mateix temps poden servir com a dispositius de mediació que permeten manipular els objectius de l'activitat, que ajuden a la construcció del coneixement i a la comunicació; però també com a l'objectiu mateix de l'activitat que fa que el coneixement comú implícit pugui ser observat des de l'exterior. Les propietats d'un entorn d'aprenentatge col·laboratiu, que actuen com a facilitadors socials i contextuals, rellevants per a la interacció social de l'aprenent amb l'entorn i els objectius, constitueixen el que es coneix com a *affordances*<sup>6</sup> socials (Kreijns, Kirschner i Jochems, 2002).

Segons Greeno (2006), per a l'anàlisi d'activitats conjuntes són necessàries tant *affordances* dinàmiques com representacions i pràctiques representatives, de manera que els investigadors puguin descriure i analitzar com diferents participants de l'activitat es posicionen en la interacció i com aquest posicionament contribueix a la generació de les estructures d'informació en la conversa. També és interessant observar com les *affordances* predites pels docents difereixen de les *affordances* que de fet sorgeixen en diferents grups d'aprenentatge i com dissenys d'instrucció a l'aula haurien d'abordar aquest problema.

#### n. Comunitats de pràctica

Aquesta teoria d'origen antropològic intenta explicar l'èxit i el fracàs acadèmic com un procés d'inclusió/exclusió, es a dir, com a dues cares d'una mateixa realitat. Els aprenents són vistos com a "nouvenguts" que a través d'un procés de socialització en les pràctiques pròpies de la comunitat. La relació entre l'aprenent-alumne i l'expert es pot comparar amb la d'un aprenent d'ofici i el seu oficial, en la qual l'aprenent es va responsabilitzant progressivament de les tasques, des de la mera observació (participació des de la perifèria) fins a la seva realització

---

<sup>6</sup> Si bé no hi ha consens sobre la traducció d'aquest terme al català, una traducció literal seria "disponibilitats".

completa i el domini de la tècnica, esdevenint així un membre actiu de la comunitat. La missió de l'expert és la de proporcionar al "nouvingut" accés legítim a les pràctiques d'aquesta (Lave 1991). Per la seva banda, per a Rogoff, Matusov i White (1996), l'aprenentatge consisteix en la transformació de la participació dels aprenents en una determinada tasca col·laborativa; és a dir, a mida que aquests progressen, la seva participació es modifica de manera que esdevenen membres més actius i experts de la comunitat de pràctica (o societat). Però la participació dels experts també es modifica, donat que aprenen noves maneres d'ensenyar i noves maneres de participar en adaptar la el seu paper mediador a les necessitats dels alumnes (Mondada i Pekarek-Doehler, 2004; Wilhem, Baker i Dube, 2001).

#### **o. L'enfocament didàctic a les disciplines curriculars**

En aquesta secció farem una molt breu revisió del treballs que concreten els principis teòrics enunciats a la secció anterior en propostes didàctiques aplicades a les àrees curriculars objecte d'aquesta recerca: Llengua, Ciències Socials (CCSS) i Ciències Naturals (CCNN).

#### **p. Aprenentatge de llengua i construcció del coneixement**

Vigotski va mostrar a bastament la importància de la llengua i la interacció en la construcció del coneixement (Vigotski, 1962), el que Edwards i Mercer (1987) van anomenar el coneixement compartit. Aquesta interrelació tan directa entre ambdós elements també ha tingut afirmacions que ens arriben des de la didàctica de les àrees de coneixement. I així Lemke (1987) i Laplante (2000) -parlant des de la perspectiva de l'enfocament comunicatiu present en la immersió- afirmen que l'objectiu de l'aprenentatge científic és saber observar, descriure, definir i explicar fenòmens; saber formular problemes, dissenyar un procés d'experimentació, etc. En definitiva, operacions lingüístiques pròpies de l'àrea de continguts. Si es vol fer que l'aprenentatge de la llengua sigui realment funcional, cal tenir en compte les situacions d'aprenentatge escolars: els continguts curriculars (García Madruga, 2006), que són recursos necessaris per a un desenvolupament coherent de les competències necessàries per afrontar la realitat complexa del món actual. Nombrosos treballs a Catalunya han incidit sobre propostes que exploren les habilitats cognitiu-llingüístiques que són meta i mitjà de qualsevol aprenentatge acadèmic (Jorba, Gómez i Prat, 2000)

La recerca sobre tasques AICLE que hem dut a terme en el marc dels projectes ARIE 2004-00058 i 2005-10056, ha demostrat que aquest enfocament promou millores significatives en les habilitats lingüístiques dels aprenents, els quals alhora proven haver après ciències. Tanmateix, la mateixa recerca assenyala les dificultats que el professorat no expert troba davant de la planificació, l'execució i l'avaluació d'unitats didàctiques AICLE, com ara, la inseguretat en la gestió de la comunicació a les aules AICLE o la confusió entre assoliments lingüístics i acadèmics en la planificació i l'avaluació. Aquests resultats apunten a que l'èxit dels programes AICLE depèn, no tant de la naturalesa d'aquest tipus d'enfocament, com de les habilitats professionals específiques que el professorat encarregat sigui capaç de desplegar, i de la col·laboració entre el professorat de llengües estrangeres i el de les matèries acadèmiques implicades (Corredera, 2008; Escobar, 2008; Escobar i Unamuno, 2008; Escobar i Nussbaum, 2008; Escobar i Sánchez, acceptat; Horrillo, 2006).

### **3. Objectius i preguntes de recerca**

L'objectiu final de la recerca ha estat la formulació un model de formació professionalitzador adreçada al professorat d'aules AICLE en semiimmersió. Aquest és l'objectiu que ha guiat tot el



procés de recerca i que ha determinat la selecció final dels focus d'atenció investigadora i de les preguntes de recerca.

Així, amb la finalitat de donar a l'objectiu d'acció una forta base empírica, s'han efectuat actuacions investigadores que cobren tres grans àrees de treball: (3.1.) la identificació de competències meta; (3.2.) la identificació d'estratègies de cooperació entre professorat expert i novell, i entre professorat provinent de diferents tradicions pedagògiques i àrees d'expertesa; i (3.3.) la utilització d'estratègies de formació basades en la reflexió en i sobre la pràctica docent en aules AICLE.

A cada una de aquestes àrees li correspon una pregunta de recerca:

- 3.1. Quines són les competències professionals indispensables en una professora que imparteix docència en un aula AICLE en semiimmersió?
- 3.2. De quina o quines formes es pot contribuir a millorar els espais de comunicació entre professorat amb perfils docents diferents i distants?
- 3.3. De quina forma contribueixen les estratègies de formació basades en la *Reflexió en i sobre la pràctica docent* en aules AICLE al desenvolupament de les competències professionals didàctico-comunicatives i de cooperació?

En les seccions 4, 5 i 6 procedirem a explicar molt breument els resultats provisionals obtinguts. Per últim, a la secció 7 presentem l'armadura del component AICLE dissenyat per a formar part del futur Màster Oficial.

## 4. Identificació de competències meta

El procés de disseny del programa de formació s'ha anat dibuixant a partir de la enunciació del perfil genèric de professor AICLE que el programa aspira a aconseguir, i de la constatació del capital potencial present en els grups de professionals implicats en el projecte. Un cop establert el perfil genèric de professor AICLE, es va procedir a treballar en la identificació de les competències específiques privatives de les aules AICLE.

### 4.1. Perfil competencial genèric

La formació d'un nou tipus de professor/a, el professor AICLE que ha d'encarar situacions noves a l'ensenyament a Catalunya demanda la revisió del perfil competencial d'aquest professional. Per "perfil competencial genèric" entenem el conjunt de competències professionals exigibles d'un professor AICLE eficient. Aquest professorat ha de reunir el següent conjunt de competències:

- a. **Especialistes** en les matèries amb competències avançades en la seva àrea d'especialització (ciències, matemàtiques, etc.). En el cas que ens ocupa aquestes competències estan garantides per tot el professorat de secundària per les llicenciatures cursades pels futurs professors, i per les oposicions d'accés al cos de secundària
- b. **Competència comunicativa**, es a dir, parlants eficients de la llengua estrangera (LE) meta, també a l'àmbit de la seva **matèria**. Definim com a parlant eficient, aquella persona que és capaç de mantenir un discurs articulat, sostingut i entenedor sobre la seva matèria, amb una preparació prèvia no exageradament intensa. En consonància amb les directrius del Departament d'Educació de la Generalitat, situem la demanda en un domini funcional de la llengua de nivell B2 del Consell d'Europa (COE). El projecte FOPP-SI va assumir des de els seus inicis que la competència lingüística mínima en LE no formaria part del pla de formació de manera explícita, ja que les escoles de llengües i centres d'autoaprenentatge són

contextos més idonis per adquirir-la. Tanmateix, tal com indica la recerca en adquisició de llengües segones i estrangeres, i que dona suport teòric als programes AICLE, la utilització de la llengua meta amb una finalitat comunicativa real afavoreix la millora de les competències mobilitzades. Per tant, és d'esperar que la implicació activa en programes de formació AICLE doni com a efecte col·lateral una millora en la competència comunicativa en LE, molt especialment a l'àmbit acadèmic de l'especialitat

- c. Coneixements i competència **didàctica** en la seva **matèria** que els permetin exercir una docència de qualitat
- d. Coneixements i competència **didàctico-comunicativa específica** per a gestionar de forma eficient un aula de continguts en una **llengua estrangera**, dins d'un projecte lingüístic de centre articulat i consistent. Aquestes competències inclouen les competències lingüístiques i comunicatives necessàries per gestionar l'aula en LE i per articular un discurs adaptat a les necessitats cognitives i comunicatives dels aprenents (parlar sobre la matèria de manera que els aprenents entenguin allò que s'explica) i
- e. Les competències necessàries per a dur a terme de manera coordinada amb la resta de professorat del claustre un diagnòstic cabal sobre context sociolingüístic del centre, i per a planificar i implementar un projecte de centre que garanteixi l'educació lingüística i curricular integral dels aprenents. Aquestes competències inclouen necessàriament la capacitat per col·laborar amb professors d'àrees curriculars i tradicions epistemològiques i pedagògiques diferents en l'elaboració de seqüències didàctiques i materials curriculars per a les aules AICLE
- f. Competències professionals que els permetin endegar un procés continu i sostingut **d'autoformació** i innovació docent, mitjançant la reflexió compartida i contrastada sobre les pròpies pràctiques docents.

Un cop identificat el conjunt de competències que aquest futur professor integrat de matèria i llengua, es va constatar que la recerca s'hauria de centrar sobre els conjunts de competències assenyalades en els apartats d), e) i f) anteriors.

En resum, el bon professor AICLE ha de tenir un domini comunicatiu funcional de l'anglès i ha de respondre a les característiques de "bon professor" identificades des de la didàctica general i de la didàctica específica de la seva matèria. A aquestes característiques cal afegir un conjunt de competències didàctico-comunicatives. El procés de millora progressiva en aquestes només es pot aconseguir de manera eficient en un procés col·laboratiu de reflexió en i sobre la pràctica docent, amb professorat d'especialitats complementàries. El treball de millora de les competències didàctico-comunicatives a través d'un procés d'autoformació comportarien necessàriament la millora de les competències didàctica sobre la matèria curricular i de la comunicativa funcional en llengua estrangera.

#### 4.2. Competències didàctico-comunicatives

El treball iniciat en aquesta direcció es basava en la identificació de models de "bones pràctiques" AICLE per observar i analitzar en detall, a la llum dels les teories vigents sobre l'aprenentatge en àmbit acadèmic i les teories d'adquisició de llengües en mitjà natural i acadèmic.

L'escassetat de tradicions didàctiques en aules AICLE de diferents matèries va fer palesa la necessitat de crear àmbits de cooperació entre professorat qualificat -i per tant, capaç d'identificar "bones pràctiques" docents dins de l'àmbit d'una disciplina determinada- tant de les àrees d'ensenyament de continguts disciplinars, com de l'àrea de llengua estrangera.

La necessitat d'anteposar les estratègies de cooperació a la identificació de "bones pràctiques AICLE" ha fet que aquesta àrea de recerca hagi quedat posposada.

Pel contrari la secció 5 examina amb detall el treball dut a terme en aquesta àrea de recerca no prevista dins el projecte inicial.

## 5. Estratègies de cooperació entre professorat multiperfil

La identificació d'estratègies de cooperació entre professorat expert i novell, i entre professorat provinent de diferents tradicions pedagògiques i àrees d'expertesa s'ha portat a terme a través de la creació d'una xarxa de professorat expert en diverses àrees curriculars.

### 5.1. El paper de la xarxa de professorat expert (XPX)

Com s'ha dit a l'apartat anterior el punt de partida programat per endegar la identificació de competències didàctico-comunicatives era l'establiment d'un catàleg o conjunt documentat de bones pràctiques docents a aules AICLE, prèviament identificades en centres i aules que es podrien qualificar de exemplars. Tanmateix, el nombre d'aules AICLE inclusives establertes a Catalunya i de professors de referència en exercici competències avançades comunicativa, didàctica i didàctico-comunicativa específica en l'ACC era tant limitat a l'inici de la recerca que no permetia un estudi acceptablement generalitzable per a àrees curriculars diferents en contextos diversos.

Aquesta mancança es va resoldre mitjançant l'organització d'una xarxa de professorat que varem anomenar "de referència", a partir d'un conjunt de professionals de l'educació que (a) reuneixen amb grau d'excel·lència alguns dels criteris descrits a la secció 4, però no tots ells; i (b) les àrees d'expertesa dels diferents professors són complementàries entre si. Més concretament, des dels seus inicis la xarxa va comptar amb professorat amb interessos fermes en els ensenyaments AICLE dels:

- Bons **professors de matèries ACC**, amb competències limitades (o autolimitades) en LE, i sense experiència en programes AICLE.
- Bons **professors d'anglès**, amb coneixements i experiència en programes **AICLE**, amb o sense coneixements aprofundits de les àrees curriculars abordades<sup>7</sup>, i sense coneixements de didàctica específica en aquestes àrees.
- Professorat de secundària amb experiència en programes de formació basats en la **reflexió** en i sobre la pràctica docent, amb i sense experiència en programes AICLE.

Cap professora de la xarxa reunia el quàdruple perfil: matèria + anglès + experiència AICLE + reflexió en i sobre la pràctica. La xarxa, però, com a equip de treball, reunia amb grau d'excel·lència totes les habilitats sobre les quals el professorat novell havia de rebre formació. És a dir, la creació del perfil del "nou" professor AICLE s'havia de formular a partir de les fortaleses i les competències parcialment incompletes del professorat expert que, altament motivat, s'havia ofert a col·laborar en el projecte.

La major part del treball d'anàlisi de dades desenvolupat durant el projecte 2006ARIE 10011 s'ha centrat precisament dins de l'àmbit de la recerca d'estratègies per a promoure la cooperació

---

<sup>7</sup> Una part important del professorat d'anglès participant prové de plans d'estudi de "Filosofia i Lletres", anteriors a la hiperespecialització de les actuals filologies. Com a tals, van rebre formació universitària en disciplines humanístiques diverses, com ara, història, filosofia, art o literatura universal. Tanmateix, aquest professorat presenta greus carències de formació bàsica en ciències experimentals o matemàtiques.

multiperfil. Els treballs conclusos (vegeu annex de productes) i en procés endegats són indicatius de la inversió realitzada pel subequip UAB en el tractament d'aquesta àrea.

## 5.2. La cooperació entre professorat multiperfil

Els perfils del professorat inscrit en la XPX variava de manera important en relació, al menys, a tres eixos de formació: l'àrea de coneixement, el grau d'expertesa en l'exercici de la seva professió i l'autoalineament amb propostes pedagògiques més o menys innovadores.

Denominem cooperació "**multiàrea**" a la cooperació entre professores provinents d'àrees de coneixement i tradicions epistemològiques diferents tals com la filologia, les ciències experimentals o la filologia.

Denominem cooperació "**multinivell**" a la cooperació entre professores amb nivells diversos d'expertesa en l'ensenyament de la pròpia matèria: professorat novell o en formació vs. professorat expert). També utilitzarem aquest terme per referir-nos a la cooperació entre professorat amb graus d'expertesa diversos en tècniques de formació del professorat per mitjà de la reflexió.

Per últim, de les discussions també ha emergit un tercer eix diferenciador entre el professorat: el grau d'alineament amb propostes pedagògiques innovadores (per exemple, partidaris de les tècniques d'aprenentatge cooperatiu), i més aviat tradicionals. Denominarem a aquest eix de col·laboració cooperació "**multialineament**".

El procés de cooperació multiperfil endegat per la XPX ha fet emergir un conjunt de dissonàncies entre les diverses concepcions de què i com ensenyar en un aula AICLE. És a dir, la novetat que l'aula introdueix als centres és una ocasió d'obligat replantejament pedagògic profund on tornen a emergir les velles preguntes sobre què i com ensenyar. La novetat en aquest cas és que aquestes qüestions són abordades directament pel mateix professorat tant expert com novell sense que sigui necessària la intervenció d'un formador pedagog. En resum, els plantejaments AICLE han suposat en tots els centres als que hem tingut accés, l'obertura d'una conversa fins al moment inexistent entre professorat multiperfil de profund calat pedagògic.

Aquestes dissonàncies, si bé limitaven, dificultaven o allargaven el procés d'arribar a acords entre el professorat multiperfil, van funcionar de facto com a "discrepàncies" o "entrebancs" productius que (ens) obligaven als participants a les discussions a explicitar millor els propis punts de vista i a sotmetre'ls a l'escrutini dels companys de viatge, fossin aquests "pars" o professionals "més experts".

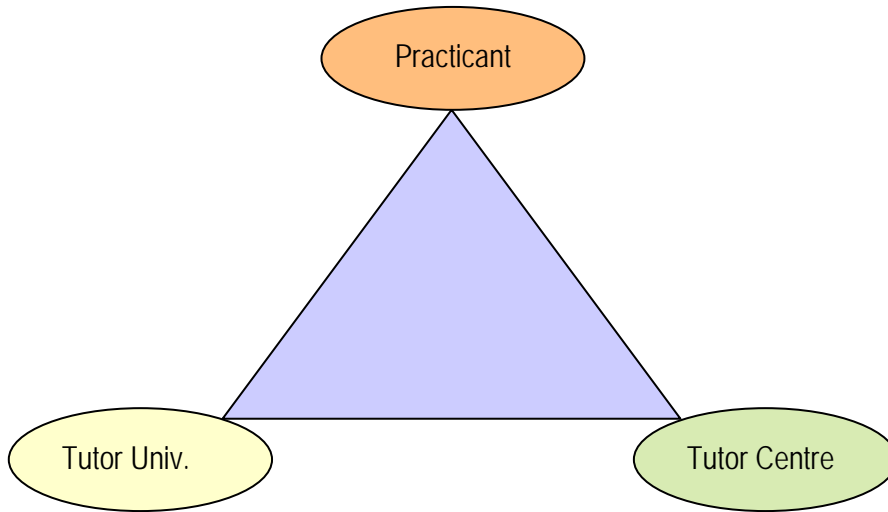
## 5.3. Tàndems cooperadors

Amb la finalitat d'aprofitar al màxim les fortaleeses dels diferents participants en la formació AICLE, es proposa el següent model de cooperació en tàndems i trios multiperfil.

Cooperació multinivell: com es habitual en els pràcticum<sup>8</sup> de formació inicial, s'estableix un model de col·laboració multinivell entre el practicant (P), el tutor de centre (TC) i el tutor d'universitat (TUn), de manera que cadascú d'aquests participants en la formació interactua amb els altres, de forma aïllada i conjunta. Així, s'estableixen els següents tàndems o trios cooperadors: P ↔ TUn TUn ↔ TC TC ↔ P. En certs moments, el triangle cooperador multinivell (vegeu diagrama) pot ser una estratègia molt potent de formació.

---

<sup>8</sup> Més endavant s'explicita que el pla formador gira completament entorn al programa de Pràcticum del futur Màster Oficial.



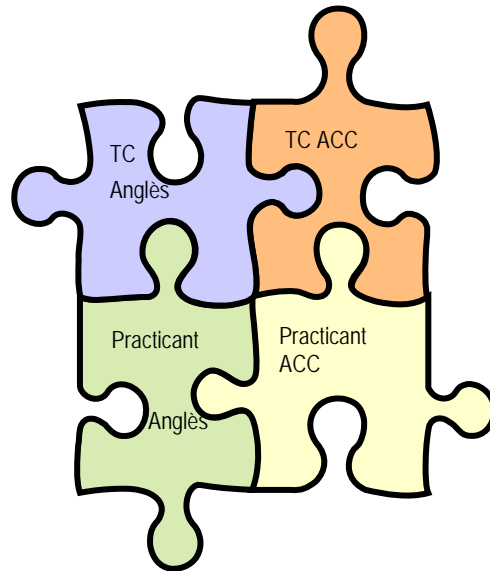
Més innovadors són els tandems multiàrea, compostats per especialistes en anglès i especialistes en una àrea curricular (ACC). Els tandems de cooperació s'haurien d'establir idealment en tots tres nivells de cooperació, amb al menys les següents funcions:

TUn anglès  $\leftrightarrow$  TUn ACC: planificació i seguiment del pràcticum. Cerca d'estratègies didàctiques per aules AICLE acords amb la recerca sobre aprenentatges de llengües i aprenentatges de continguts de l'àrea curricular implicada.

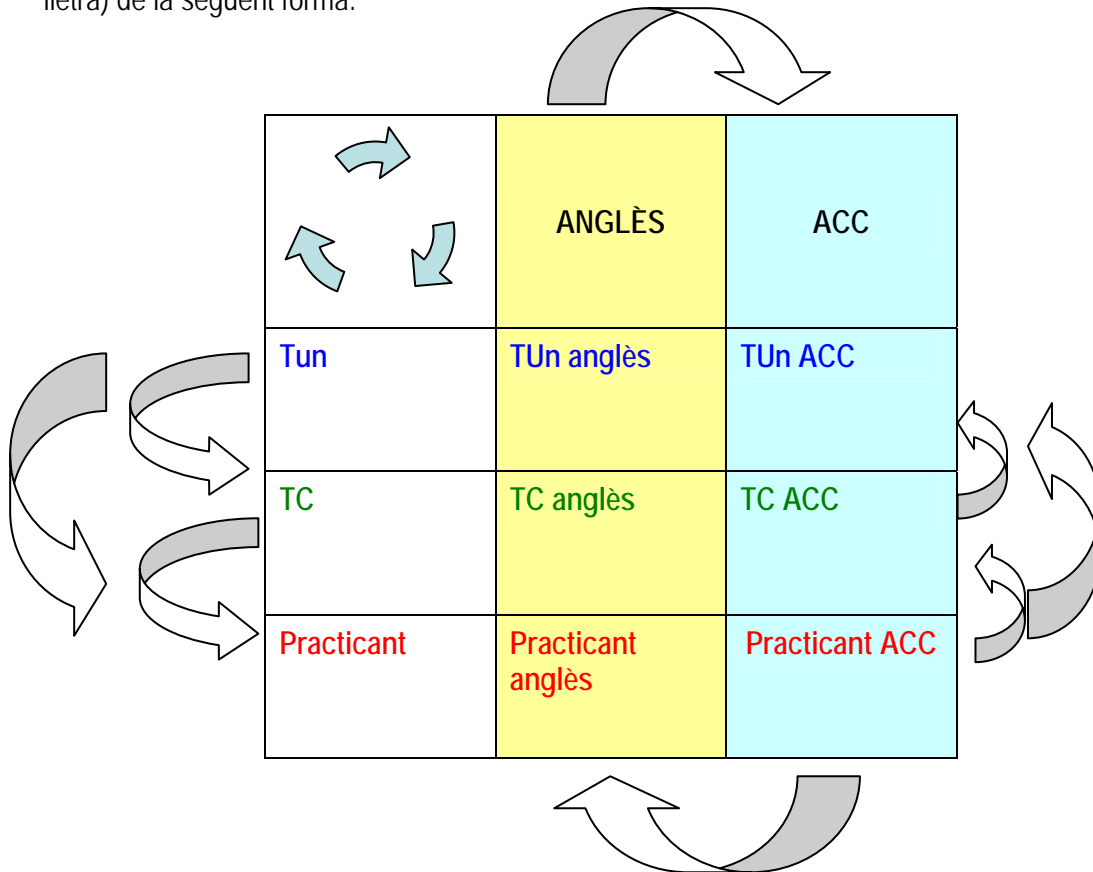
TC anglès  $\leftrightarrow$  TC ACC: planificar el treball conjunt en les àrees d'anglès i ACC i coordinar conjuntament la planificació que durant a terme el tàndem de practicants, la implementació i els ajustaments que s'hauran d'introduir

P anglès  $\leftrightarrow$  P ACC: planificar, implementar i avaluar conjuntament intervencions educatives AICLE, sota la tutorització i supervisió dels TC i TUn.

En el treball que es desenvolupi al centre docent és vital la col·laboració entre els quatre participants que dissenyaran i executaran les accions pedagògiques, tal com s'il·lustra en el següent diagrama:



En resum la cooperació s'estableix de manera vertical (color de fons) i horitzontal (color de la lletra) de la següent forma:



#### 5.4. Discrepàncies i entrebancs identificats en el desenvolupament del treball cooperatiu entre professors provinents de tradicions diferents

Malgrat l'altíssim grau de compromís amb el projecte del professorat de secundària implicat en la recerca, aviat van començar emergir entre professorat provinents de diferents tradicions un conjunt de discrepàncies en les formes de veure i afrontar els reptes de les aules AICLE. Aquestes discrepàncies dificultaven la comunicació eficient entre professorat multiperfil i és va fer palesa la necessitat de focalitzar les discrepàncies entre punts de vista i maneres de fer, per tal de intentar trobar formes d'arribar a consensos suficients sobre les activitats a les aules.

#### 5.4.1. Entrebancs identificats:

##### a) Pràctica declarada per **professores ACC**:

- La integritat del programa de la matèria s'ha de preservar a tot cost. Els programes AICLE suposen una amenaça ja que poden obligar a una disminució en el nivell d'exigència pel que fa a la pròpia matèria.
- La implementació exploratòria de programes AICLE suposen una dificultat afegida a la coordinació intradepartamental, ja que el professorat no particip de l'experiència pot exigir l'acomodació dels ritmes docents i sistemes d'avaluació de les aules AICLE a les del programa estàndard.
- Els programes AICLE poden donar peu a un cert nivell d'intrusisme professional: el professorat d'anglès (independentment de quina sigui la seva formació) no hauria d'impartir un àrea de continguts.
- Els programes AICLE no són bons per les matèries ACC perquè prioritzen les competències comunicatives per sobre de les pròpies de la matèria.
- El programa AICLE ha de mantenir fidelment els continguts i metodologia emprada en la matèria. Només és necessari traduir el material didàctic a l'anglès.

##### b) Pràctica observada de les **professores ACC**:

- Dificultats per promoure l'ús contextualitzat de la llengua estrangera alhora que es garanteix la qualitat de la comunicació
- Manca d'una política lingüística definida i/o aplicació erràtica de les llengües compartides per la comunitat-aula
- Preconcepcions sobre l'aprenentatge de llengües estrangeres basades en experiències acadèmiques prèvies, generalment molt antigues
- Manca de tècniques didàctiques per elicitar coneixements que es formulen de forma lingüística
- Manca de tècniques didàctiques per seqüenciar les demandes comunicatives de les tasques
- Obediència acrítica de plantejaments didàctics sobre ensenyament de llengües proposats des de diferents corrents pedagògics
- Manca de consciència de tots o alguns dels problemes anteriors

##### c) Pràctica declarada per **professores d'anglès**:

- Plantejaments excessivament gramaticistes de les classes d'anglès
- Aïllament i desconexió total de la matèria de llengua anglesa de les activitats que es fan en anglès en l'ACC

##### d) Problemes identificats a partir de la pràctica observada de les **professores d'anglès**:

- Dificultats per identificar les situacions discursives pròpies de l'ACC meta
- Dificultats per identificar els trets característics d'un gènere discursiu, tal com es fa servir a l'ACC meta
- Criteris lingüicistes per establir la prioritat de continguts d'anglès a l'aula d'anglès
- Biaix a l'hora de dissenyar tasques d'aprenentatge i/o avaluació, prioritant objectius comunicatius, que deixen en un segon plànol els objectius ACC, la qual cosa pot provocar una certa tendència a la trivialització dels continguts meta

e) **Problemes comuns:**

Formes alternatives de parcel·lar i descriure la realitat, que es manifesta a través de

- La utilització de termes idèntics per a designar conceptes o formes de fer molt diferents. Per exemple, el terme "descripció". Per al professorat de llengües aquest terme presenta connotacions fortament literàries carregades de subjectivitat. El professorat de ciències fa servir el mateix terme per a designar les formes estandarditzades de caracteritzar els essers objecte de la descripció, consensuades per la comunitat científica. L'estandarització pot incloure el grau de precisió, la utilització d'unitats de mesura, l'ús de terminologia, l'ordre de presentació de les característiques, la utilització de diagrames, etc
- Graus i formes diverses de concretar la programació d'activitats pedagògiques
- Carència d'instruments simbòlics comuns per a designar les noves realitats compartides

### 5.5. Dinamització de la cooperació

L'objectiu inicial de les discussions era el d'arribar a acords, només de manera secundària les discussions van esdevenir un procediment privilegiat per obtenir informació sobre les qüestions que dificultaven aquests acords. En qualsevol cas, l'objectiu inicial es va mantenir i per tal d'afrontar les dificultats, en un procés no lineal de treball, es va procedir a:

- a) plantejar les discussions sempre a partir d'elaboració conjunta d'un producte o de la consecució d'un objectiu comú a totes les persones participants en la discussió. Per exemple, el disseny d'una graella de planificació o la sessió de feedback conjunt a una practicant
- b) utilitzar estratègies "responsives" de dinamització de les discussions per tal fer emergir les desavenes o contradiccions entre discursos aparentment símls o aparentment dissímils. Per exemple, acceptar canvis de rumb en la discussió quan una determinada qüestió plantejada per algú dels participants en la discussió es manifesta com a rellevant per al conjunt dels participants
- c) identificar de manera analítica la naturalesa i el possible origen de les divergències, mitjançant demandes d'aclariments o d'extensió i elaboració de les aportacions
- d) abordar les divergències de manera productiva, mantenint sempre l'objectiu inicial compartit de la discussió. Per exemple, l'elaboració de la graella
- e) defugir a tot cost qualsevol mena d'amenaça a la pròpia imatge per part dels participants que no vèiem triomfar els seus arguments, mitjançant la posada en valor de totes les aportacions fetes

Dit d'una altra forma, la utilització de les discussions que ens servien per obtenir dades sobre els entrebanes eren utilitzades com a primer mitjà per la construcció d'un consens al menys inicialment parcial.

Tres investigadors en formació: Corredera, Horrillo i Pallarés han abordat el tema de les estratègies de cooperació en les seves recerques. Els treballs de Corredera i Pallarés ja han donat fruit en forma de comunicacions a dos congressos i dues publicacions ja acceptades.

Qüestions que l'anàlisi inicial de les dades ha revelat com a importants queden però sense abordar dins del terreny de la cooperació. Dos d'ells de molt diferent natura són el disseny conjunt dels criteris i tasques d'avaluació en aules AICLE i la caracterització lingüística i discursiva dels textos escrits i del discurs oral pedagògics en cadascuna de les àrees curriculars. Cadascuna d'aquestes qüestions justifiquen per si mateixes una recerca.



## **6. Utilització d'estratègies de formació basades en la reflexió en i sobre la pràctica docent en aules AICLE**

### **6.1. La formació inicial del professorat com a un procés d'empoderament a través de la reflexió compartida en i sobre l'acció docent**

El present projecte ha aspirat a comprendre com es genera i la influència que sobre la pràctica exerceixen la reflexió compartida en i sobre l'acció docent que sorgeix com a resultat de l'elaboració cooperativa i productiva del material docent entre el professorat de centres de secundària en actiu, el professorat en formació inicial i els investigadors universitaris.

Des d'un punt de vista pedagògic, l'ecologia (van Lier, 2002; 2004), s'aplica a l'aprenentatge de llengües estrangeres ja que qualsevol tipus de comunicació sempre es desenvolupa en diferents estadis de complexitat que impliquen necessàriament una constant negociació de significats a diversos nivells (Clemente, 2004; Clemente, 2006; Tudor, 2003; van Lier, 2002; van Lier, 2004). En el projecte que ens ocupa l'aproximació ecològica s'aplica a la planificació i desenvolupament del pla formació inicial del professorat en pràctiques, en el qual s'adoptarà un enfocament "local" al procés de presa de decisions pedagògiques, que inclouen

- (a) La re-avaluació de la relació entre teoria i pràctica
- (b) La definició de la formació com a fenomen humà complex i polièdric que s'ha d'abordar des de diverses perspectives, tenint sempre en compte el punt de vista èmic dels participants
- (c) El desenvolupament d'una agenda de formació "sensible" a les necessites dinàmiques de les persones que integren la comunitat formadora

La recerca en curs es focalitza en l'observació i caracterització dels espais de formació que s'ocasionen en relació amb el disseny i execució de la seqüència didàctica dins el Pràcticum del FIPS-UAB i CQP-UdL. El resultat provisional de l'anàlisi de dades obtingudes a partir dels treballs dels estudiants i de les sessions de tutoria en les quals s'analitzen fragments de pràctica docent de les professores-estudiants mostra indicis consistents sobre la eficàcia formadora dels espais de tutoria de practicants quan aquestes tutories estan íntimament lligades a la planificació, implementació o l'anàlisi no enjudiciador de la docència AICLE endegada pels propis practicants. La hipòtesi que formulem com a causa determinant de la qualitat del procés reflexiu endegat pels estudiants és doble:

- a) La reflexió s'articula a partir de la pròpia pràctica docent: és la planificació guiada de les sessions que el practicant durà a terme la que desencadena un procés de reflexió aprofundida sobre conceptes teòrics i aplicats relatius a l'ensenyament-aprenentatge de llengües
- b) La reflexió es construeix sobre l'anàlisi de la pròpia pràctica docent enregistrada en àudio i vídeo, evitant la formulació de judicis de valor i de prejudicis

Aquests resultats prometedors ens animen a continuar explorant de forma més aprofundida els espais de formació que emergeixen en la interacció entre professorat en formació i professorat expert d'àrees de llengües i de continguts.

### **6.2. Reflexió sobre l'acció també per al professorat expert**

A manera de corol·lari de la secció 6 d'aquesta memòria cal destacar que les sessions de discussió multiperfil (multiàrea, multinivell i multialineament) han generat de facto un treball d'enorme vàlua formadora per a totes les persones participants: professorat XPX i investigadors professionals i en formació inclosos. La forma com han evolucionat la percepció d'un professor

ACC a partir de l'inici d'una experiència AICLE innovadora en el seu centre és en aquest moment l'objecte d'indagació de la doctoranda Corredera.

Queden pendents, però, d'indagació focalitzada sobre l'evolució del pensament del professorat d'anglès, i la forma en que els canvis en la percepció del professorat de llengua i ACC afecten després a la pròpia pràctica docent.

## 7. El Component AICLE (CLILC) en el futur MO de Formació del Professorat de Secundària

Les conclusions provisionals enunciades en les seccions 4, 5 i 6 troben el seu valor i es concreten de cara a l'acció formadora en el disseny del Component AICLE (*CLIL Component o CLILC*) per al futur Màster Oficial. Les línies mestres d'aquest component s'enuncien a continuació:

- CLILC no presenta una estructura independent de la resta de mòduls sinó que s'integra dins de les activitats de formació que els estudiants desenvolupen en els mòduls "Específic" i de "Pràcticum"
- És un component obligatori per als futurs professors d'anglès, i opcional per als futurs professors de ACC
- CLILC no afegeix demandes extres dels estudiants que el curs de forma obligatòria o opcional, excepte pel que fa a la necessitat d'un nivell de competència en anglès de B1<sup>9</sup> (mitjà-baix). Totes les activitats que els que cursen aquest component porten a terme dins del component, tenen la seva correspondència dins del conjunt d'activitats que els seus companys desenvolupen
- CLILC relaciona estretament el treball desenvolupat en els mòduls específic i de pràcticum.
- Inclou un nombre reduït<sup>10</sup> de sessions "informatives" a l'inici del procés que presenten de els fonaments psicopedagògic dels programes AICLE, les principals estratègies pedagògiques i algun exemple de bones pràctiques en centres Catalans. Aquestes sessions estan adreçades a tots els estudiants-professors inscrits en el MO tant d'anglès com d'altres matèries
- Enfocament experiencial, també en alguna de les sessions informatives: alguna d'aquestes sessions informatives es gestionen amb estratègies AICLE: fent servir l'anglès com a llengua vehicular i utilitzant estratègies didàctico-comunicatives que els estudiants experimenten des del seu rol "d'aprenents"
- La part central del component es construeix a partir de l'activitat experiencial dels estudiants al centre de pràcticum, i es concreta en el disseny, implementació i avaluació d'una seqüència didàctica AICLE per part de tàndems de practicants de les àrees anglès-ACC
- El període de pràcticum és tutorat i monitoritzat pels respectius TC i TUn, seguint el model de tàndems cooperadors multiperfil explicat a la secció 3.2.3.
- L'activitat didàctica dels practicants és autoenregistrada. D'entre les classes grabades, el practicant selecciona un conjunt de fragments enregistrats que vol sotmetre a discussió i anàlisi amb la resta d'estudiants participants en el component
- Cada practicant redacta un informe reflexiu sobre un aspecte didàctic rellevant de la seva pràctica
- El professorat coordinador dels diferents mòduls específics i de pràcticum programen de forma coordinada i fan seguiment de l'evolució dels estudiants inscrits en el CLILC, per tal d'introduir els suports o ajustaments que es considerin necessaris

---

<sup>9</sup> El Departament d'Educació demanda del professorat ACC un nivell mínim B2. Encara que aquesta no és una opció generalitzada en altres sistemes educatius, sí que compartim amb el Departament que el nivell desitjable se situa en el rang que va del B2 al C2. Tanmateix, aquells estudiants que inicien el curs amb un B1 tenen ja competències suficients per participar amb profit de l'experiència formadora que proposem, que precisament preveu el treball en tàndem amb un futur professor d'anglès.

<sup>10</sup> La previsió inicial és de sis sessions de 70' repartides en dos matins.