



## **Memòria justificativa de recerca per a les convocatòries ACOM, ARAFI, ARIE, PBR**

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
ARAFI	Ajuts per incentivar la recerca aplicada i la formació universitària en matèria d'immigració a Catalunya
ARIE	Ajuts per a donar suport al desenvolupament de projectes de recerca i innovació en matèria educativa no universitària
PBR	Projectes Batista i Roca. Ajuts per al finançament de projectes de recerca en l'àmbit de les Ciències Socials i les Humanitats

---

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

DISSENY I EXPERIMENTACIÓ D'UN MODEL DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT PER A AULES DE SEMIIMMERSIÓ EN LLENGUA ESTRANGERA

---

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

Nom: CRISTINA      Cognoms: ESCOBAR URMENETA

Correu electrònic:  
cristina.escobar@uab.cat

---

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

Universitat Autònoma de Barcelona

---

#### **Número d'expedient**

200700011

---

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

AICLE, Aprenentatge de llengües, Recerca col·laborativa, Comunitats de pràctica, Educació adaptativa, Educació plurilingüe, Empoderament del professor, Formació inicial del professorat, Pràcticum, Projectes associats, Professorat reflexiu, Semiiimmersió.

---

#### **Data de presentació de la justificació**

29-07-2009

---

Nom i cognoms i signatura  
del/de l'investigador/a responsable

Altres signatures, si escau

---

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

el projecte 2007ARIE00011 "Disseny i experimentació d'un model de formació del professorat per a aules de Semiimmersió en llengua estrangera" és una continuació de la recerca duta a terme en el marc del projecte 2006ARIE10011. Un dels resultats de l'esmentat projecte és el disseny d'un Component Formador denominat CLILC, destinat a capacitar els futurs professors per a implementar programes que integrin l'aprenentatge de llengua i de continguts en situacions de Semiimmersió, també denominats AICLE (Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengua). L'experimentació i avaluació del component CLILC ha centrat i guiat la recerca duta a terme entre abril de 2008 i març de 2009, dins del marc del projecte 2007ARIE00011.

La recerca desenvolupada durant l'experimentació del model ha tingut com a finalitat global l'avaluació de l'adequació del model als objectius formadors, explorar la seva viabilitat a la pràctica i l'acollida per part de totes les parts implicades en el procés: Professorat en formació, als que denominarem Practicants, Mentors i Tutors d'universitat. A més, com a part d'aquest treball d'avaluació global, s'han endegat un conjunt d'estudis focalitzats, els quals aporten informació precisa sobre els aspectes essencials del model: (a) les estratègies formadores; (b) la reflexió en i sobre l'acció i (c) els espais d'intercanvi i discussió per al professorat.

La recerca interpretativa a partir de les dades etnogràfiques i empíriques multimodals ha aportat una millor comprensió (a) de les dificultats i oportunitats que suposa el treball col·laboratiu entre professorat multiperfil; (b) de la interacció entre competència didàctica específica i competència didàctico-comunicativa, la qual ha emergit com a una àrea d'estudi d'excepcional interès. És a dir, la impossibilitat d'executar programes AICLE de qualitat sense una aproximació centrada en l'aprenent, alhora que sòlidament arrelada en els principis didàctics del àrea de coneixement meta. S'han aconseguit quatre estudis focalitzats en la visió que d'aquesta interacció tenen professorat d'història, música, matemàtiques i ciències naturals. Les dades també evidencien que l'establiment d'activitats de reflexió interpersonal afavoreix l'autoconeixement professional i influencia la acció docent en la direcció desitjada, conduint a l'adquisició d'aquestes competències i habilitats essencials.

---

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

**This project is a continuation of the research undertaken under the framework of the project 2006ARIE10011. One of its outcomes was the design of a Teacher Education Component, which is aimed at enabling pre-service teachers to implement Content and Language Integrated Learning (CLIL) programmes. The general purpose of this research was to pilot the CLIL Component (CLILC), evaluate its adequacy to the teacher education objectives and explore its feasibility and its acceptability by all the parties involved in the research process: student-teachers, school mentors and university tutors. In addition, four case studies were undertaken as a part of this global evaluation of the model. These studies add a great amount of rich detail on key aspects of the model: (a) teacher education strategies, (b) reflection in/on action and (c) teachers' discussion and interaction spaces. The interpretation of the ethnographic and multimodal empirical data gathered for the research yielded an enhanced comprehension of (a) the opportunities and difficulties posed by collaborative work to be undertaken by multiprofile teaching teams; and (b) the interaction between pedagogy-specific competencies and the pedagogical-communicative competencies, which showed the impossibility of implementing high-quality CLIL programmes without a learner-centred approach and a solid base on the pedagogy of the targeted content area. The study of this interaction between competencies emerged as an extremely rel**

---

**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.

## **MEMÒRIES JUSTIFICATIVES PER A PROJECTES DE RECERCA**

### **Orientacions generals**

---

La memòria justificativa hauria de seguir els apartats següents:

#### **1. Introducció**

És el marc de referència del tema d'estudi la contextualització dels objectius i el procés de la recerca. Ha de donar la informació necessària per entendre la magnitud o l'impacte del problema/tema de recerca. Cal incloure els antecedents que han portat fins al plantejament de l'estudi i esmentar els objectius inicials del projecte.

#### **2. Metodologia**

Descripció del procediment portat a terme per al desenvolupament de la recerca. Ha de fer referència, en general, a aquests apartats:

- tècniques de recollida d'informació
- procediment
- anàlisi de les dades

Si es tracta de recerques experimentals, s'haurà de fer referència a la infraestructura emprada i al desenvolupament de noves tècniques o adaptacions, si s'escau.

Indiqueu, també, la funció general que han tingut els membres de l'equip del projecte.

#### **3. Resultats**

Presentació dels resultats reals de la recerca, dels productes de l'anàlisi de dades. No s'han d'incloure aquí conclusions ni suggeriments.

#### **4. Conclusions**

Contribucions de la investigació realitzada, vinculació entre els objectius i els resultats obtinguts, implicacions i limitacions de l'estudi.

#### **5. Impacte previst**

Impacte científic i socioeconòmic.

Publicacions realitzades o previstes, presentacions de resultats a reunions científiques o altres accions de transferència dels resultats derivats de la recerca que s'hagin previst.

Quan es tracti de projectes derivats de convocatòries per a la recerca aplicada, s'haurà de fer especial esment a les propostes d'actuacions/intervencions que es desprenen dels resultats.

#### **Referències**

Bibliografia. Fonts utilitzades per elaborar els apartats de la memòria.

#### **Annexos**

Només els documents que siguin imprescindibles..

---

*Es recomana que cada apartat es tracti amb la major brevetat i que es redacti de manera clara i directa.*



Agència  
de Gestió d'Ajuts  
Universitaris  
i de Recerca

*Comenceu a escriure a partir d'aquí la vostra memòria del treball*

## **DISSENY I EXPERIMENTACIÓ D'UN MODEL DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT PER A AULES DE SEMIIMMERSIÓ EN LLENGUA ESTRANGERA. INFORME FINAL DEL PROJECTE DE RECERCA 2007ARIE00011**

**Coordinació:**

Cristina Escobar Urmeneta (UAB)

**Redacció:**

Equip UAB: Cristina Escobar Urmeneta; Zoraida Horrillo Godino; Natalia Evnitskaya; Antonio Sánchez Sola

Equip UdL: Josep Maria Cots.





## RESUM

El projecte 2007ARIE00011 "Disseny i experimentació d'un model de formació del professorat per a aules de Semiimmersió en llengua estrangera" és una continuació de la recerca duta a terme en el marc del projecte 2006ARIE10011. Un dels resultats de l'esmentat projecte és el disseny d'un Component Formador denominat CLILC, destinat a capacitar els futurs professors per a implementar programes que integrin l'aprenentatge de llengua i de continguts en situacions de Semiimmersió, també denominats AICLE (Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengua). L'experimentació i avaluació del component CLILC ha centrat i guiat la recerca duta a terme entre abril de 2008 i març de 2009, dins del marc del projecte 2007ARIE00011.

La recerca desenvolupada durant l'experimentació del model ha tingut com a finalitat global l'avaluació de l'adequació del model als objectius formadors, explorar la seva viabilitat a la pràctica i l'acollida per part de totes les parts implicades en el procés: Professorat en formació, als que denominarem Practicants, Mentors i Tutors d'universitat. A més, com a part d'aquest treball d'avaluació global, s'han endegat un conjunt d'estudis focalitzats, els quals aporten informació precisa sobre els aspectes essencials del model: (a) les estratègies formadores; (b) la reflexió en i sobre l'acció i (c) els espais d'intercanvi i discussió per al professorat.

La recerca interpretativa a partir de les dades etnogràfiques i empíriques multimodals ha aportat una millor comprensió (a) de les dificultats i oportunitats que suposa el treball col·laboratiu entre professorat multiperfil; (b) de la interacció entre competència didàctica específica i competència didàctico-comunicativa, la qual ha emergit com a una àrea d'estudi d'excel·lent interès. És a dir, la impossibilitat d'executar programes AICLE de qualitat sense una aproximació centrada en l'aprenent, alhora que sòlidament arrelada en els principis didàctics del àrea de coneixement meta. S'han aconseguit quatre estudis focalitzats en la visió que d'aquesta interacció tenen professorat d'història, música, matemàtiques i ciències naturals. Les dades també evidencien que l'establiment d'activitats de reflexió interpersonal afavoreix l'autoconeixement professional i influencia la acció docent en la direcció desitjada, conduint a l'adquisició d'aquestes competències i habilitats essencials.

### Paraules clau

AICLE, Aprenentatge de llengües, Recerca col·laborativa, Comunitats de pràctica, Educació adaptativa, Educació plurilingüe, Empoderament del professor, Formació inicial del professorat, Pràcticum, Projectes associats, Professorat reflexiu, Semiimmersió.





## ABSTRACT

This project is a continuation of the research undertaken under the framework of the project 2006ARIE10011. One of its outcomes was the design of a Teacher Education Component, which is aimed at enabling pre-service teachers to implement Content and Language Integrated Learning (CLIL) programmes. The general purpose of this research was to pilot the CLIL Component (CLILC), evaluate its adequacy to the teacher education objectives and explore its feasibility and its acceptability by all the parties involved in the research process: student-teachers, school mentors and university tutors. In addition, four case studies were undertaken as a part of this global evaluation of the model. These studies add a great amount of rich detail on key aspects of the model: (a) teacher education strategies, (b) reflection in/on action and (c) teachers' discussion and interaction spaces. The interpretation of the ethnographic and multimodal empirical data gathered for the research yielded an enhanced comprehension of (a) the opportunities and difficulties posed by collaborative work to be undertaken by multiprofile teaching teams; and (b) the interaction between pedagogy-specific competencies and the pedagogical-communicative competencies, which showed the impossibility of implementing high-quality CLIL programmes without a learner-centred approach and a solid base on the pedagogy of the targeted content area. The study of this interaction between competencies emerged as an extremely relevant area of research. The data also evidenced how carrying out activities of interpersonal reflection promotes professional self-development and positively influences teaching practice and contributes to the development of professional key competencies and teaching skills.

### **Keywords:**

Adaptive Teaching, CLIL, Associated Projects, Collaborative Research, Communities of Practice, Language Learning; Partnership, Plurilingual Education, Practicum, Pre-service Teacher-Education, Reflective Teacher, Teacher-Empowerment.





## Introducció

Denominem programes de Semiimmersió a aquells programes d'Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengua educatius (AICLE<sup>i</sup>) de manera que una o més àrees del currículum són impartides en una llengua diferent a la llengua familiar habitual dels estudiants sense superar el 50% de l'horari escolar<sup>ii</sup>. La recerca que aquí es presenta aborda la formació inicial del professorat per a aules AICLE de Semiimmersió en anglès.

Com a qualsevol programa educatiu, la formació del professorat és clau per a l'èxit de les propostes innovadores. La recerca que aquí es presenta correspon al projecte de continuïtat del de la recerca duta a terme en el marc del projecte 2006ARIE10011, la memòria del qual es pot consultar al dipòsit de recerca de Catalunya (Recercat), a l'adreça

[http://www.recercat.net/bitstream/2072/14403/1/Cristina\\_Escobar.pdf](http://www.recercat.net/bitstream/2072/14403/1/Cristina_Escobar.pdf). Tal com es presentava al projecte de recerca presentat a la convocatòria ARIE 2007 la finalitat de la recerca desenvolupada en aquest projecte va ser l'experimentació del model FOPP-SI, un model de formació inicial per a docents que s'inicien a l'ensenyament de matèries en una llengua estrangera dissenyat durant el projecte 2006ARIE10011. Aquesta experimentació del model es va dur a terme amb estudiants del CQP de la Universitat de Lleida (UdL) i del CQP/Màster FIPS de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). El treball es va distribuir entre els equips de la UdL i la UAB, els quals van analitzar dades recollides dins dels respectius territoris de treball. La coordinació entre ambdós equips es va efectuar, de forma fluida, per via telemàtica, tot i que també es van celebrar dues reunions presencials, una a Bellaterra (campus UAB), i una altra a Lleida (campus UdL).

L'equip UAB està format per un gran nombre d'investigadors, els quals provenen de diferents especialitats: ensenyament de l'anglès, ensenyament de les llengües ambientals, ciències socials, música, ciències naturals i matemàtiques. La complexitat i la quantitat d'investigadors en l'equip van fer aconsellable l'organització de petits equips de dos o tres investigadors, amb la finalitat de dur a terme un conjunt d'estudis focalitzats en objectius de recerca precisos. Aquesta organització ha permès aconseguir un mosaic d'estudis complementaris autosuficients, els quals, alhora, han contribuït a construir una valoració global del Component CLILC (Formació per a la docència en programes AICLE) dissenyat en el projecte anterior (ARIE 2006-10011).

A continuació procedirem a revisar el marc teòric, els objectius de recerca i la evolució que han experimentat al llarg del procés, a ressenyar el procés d'experimentació i recollida de dades, i a presentar, de manera resumida, les recerques focalitzades, les seves conclusions i els principals productes obtinguts –treballs de recerca, comunicacions i publicacions. Finalment, es realitza una recapitulació dels principals resultats obtinguts de la recerca, i de les noves línies de recerca que s'obren a partir del treball realitzat.





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

- SECCIÓ I. Organització del treball investigador
  - 1. Equips de treball i funcions
- SECCIÓ II. Plantejament de la recerca
  - 2. Marc teòric
  - 3. Finalitat formativa. Objectius i preguntes de recerca
  - 4. Metodologia
- SECCIÓ III. Resultats obtinguts
  - 5. Definició dels ensenyaments AICLE des de les teories ecològiques de l'educació
  - 6. Avaluació global de la experimentació del Component CLIL (CLILC)
  - 7. Col·laboració entre professorat multiperfil
  - 8. Formació del professorat a través de la reflexió en i sobre la pràctica docent
- 9. Conclusions
- 10. Bibliografia

Annex I. Acrònims utilitzats

A més, l'informe es complementa amb els següents apèndixs:

- Apèndix 1: Llistat de participants organitzat per dedicacions
- Apèndix 2: Accions de difusió de resultats



## SECCIÓ I. ORGANITZACIÓ DEL TREBALL INVESTIGADOR

### Equips de treball i funcions

El grup de treball és un grup nombrós, ja que està format per persones que pertanyen a quatre col·lectius diferents i que han assumit funcions diferents. Tant la coordinació entre els diferents investigadors dintre d'un petit equip com la coordinació entre l'equip UAB i l'equip UdL ha tingut lloc mitjançant reunions periòdiques organitzades en els formats de *data sessions* o sessions de presentació i discussió dels avanços en les respectives recerques, on, si s'esqueia, es decidia, alhora, la reformulació de les estratègies de recerca.

A continuació es presenten els diferents col·lectius i es detallen les seves funcions.

#### *Equip UdL*

Format pels doctors d'especialitat anglès, J.M. Cots i E. Llurda, i per les investigadores en formació M. Irun i M. Clemente.

Tasques que ha desenvolupat aquest equip:

##### Coordinació i comunicació:

Coordinació de les feines encarregades a l'equip UdL

Assistència a les reunions de coordinació general convocades

Comunicació amb l'equip UAB

##### Recollida de dades

- Anàlisi de dades recollides durant el projecte anterior.

##### Acció formadora

- Introducció exploratòria de components de formació AICLE en l'edició 2007-2008 del CQP UdL.

##### Difusió

- Organització conjuntament d'esdeveniments de difusió:
  - o En qualitat de membres destacats del Cercle de Lingüística Aplicada, grup de recerca consolidada UdL, han format part del comitè científic del congrés TRI-CLIL i han desenvolupat les tasques corresponents d'avaluació de comunicacions i assessorament global al comitè organitzador.

#### *Equip UAB:*

Format per doctors de l'especialitat didàctica de la llengua, C. Escobar, L. Nussbaum i M. Dooly, i per doctors de l'especialitat de didàctiques d'àrees de continguts: M. Ollè (DCCSS), Neus Sanmartí (DCCNN)<sup>1</sup>, i per investigadors en formació: Z. Horrillo, N. Evnitskaya, A. Corredera, A. Sánchez, O. Pallarès, E. Eixarch, M. Jiménez, N. Tàpias i C. Guerao.

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

Les sres. Horrillo i Evnitskaya han realitzat, a més, tasques de suport a la recerca, com ara transcripcions o suport a la recollida de dades.

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 III Trobada de Semiimmersió i del Congrés Internacional TRI-CLIL programat per l'abril de 2009.

---

<sup>1</sup> Agraïm profundament a la Dra. Digna Couso l'assessorament altuista brindat des de l'àrea de DCCNN.

<sup>2</sup> Perspectiva de gènere: quan ha estat possible s'han fet servir formes no marcades. Per exemple, *professorat*, enlloc de *professors* o *professores*. A la resta de casos, els gèneres femení i masculí s'han fet servir amb valor inclusiu.



L'equip 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
- Contactes amb la Xarxa de Professorat eXpert de referència (XPX)
- Coordinació amb l'ICE UAB en l'organització d'activitats de difusió
- Organització del corpus.
- Direcció de Treballs de Recerca de Màster
- Administració de l'ajut 2007ARIE00011
- Redacció de la memòria final del projecte

#### Acció formadora

- Experimentació en les edicions 2007-2008 i 2008-2009 del Màster FIPS dels components de formació AICLE planificats en el projecte anterior.
- Selecció de centres amb projectes AICLE com a centres de Pràcticum FIPS-UAB
- Reformulació del programa de formació inicial en el màster de formació inicial del professorat de secundària UAB.
- Oferiment, per segon any consecutiu, de l'assignatura tipificada com a 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 es cursa íntegrament en anglès.
- Tutorització de Llicències d'estudis de la UAB de professorat emmarcat en la XPX.

#### 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 Mentors (MC) - estudiants FIPS
  - o enregistrament de sessions de tutoria de Pràcticum de universitat (TUn) - estudiants FIPS
  - o enregistrament de sessions de valoració de les activitats per part dels estudiants FIPS
- Recollida de *productes* realitzats pels estudiants en formació:
  - o Treballs d'autoobservació dels estudiants
  - o Fòrums de debat a Internet

#### 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 Execució de la II Trobada sobre Semiimmersió a Catalunya. Ensenyament d'àrees curriculars en llengua estrangera, coorganitzades amb el grup de recerca GREIP i l'ICE-UAB amb data 21-05-2008.
  - o Tasques preparatives del congrés internacional TRI-CLIL i III Trobada sobre Semiimmersió a Catalunya

---

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



- Seminari “Iniciació als programes de Semiimmersió (SI) en aules inclusives” (40h, gener-març 2009)

### ***Xarxa de Professorat eXpert de referència (XPX)***

Constituída pel professorat de secundària que tant si duen a terme recerques específiques, com si no ho fan, sovint treballen de mentors o co-mentors dels estudiants en pràctiques i aporten la seva expertesa a l'aula de formes diverses, com col·laboració en la recollida de dades, creació de material docent, anàlisi crític de material docent i material formador, triangulació d'interpretacions. Aquesta xarxa treballa en cooperació amb l'equip de recerca UAB.

Els següents Srs. i Sres. són els membres de la XPX: J. Bazoco; L. Beltrán; R. Canet (llicència estudis 2007-2008) E. Eixarch, O. Pallarès, N. Pelàez; N. Plana (llicència estudis 2006-2007), C. Petit; M. Roquet, A. Sánchez, C. Ortonobes i M. Sans.

Cal fer esmen que les senyores M. Gallart I G. Ottin han continuat treballant amb les dades per elles recollides dins del marc del projecte 2006ARIE00011.

### ***Practicants en formació***

Els estudiants dels CQP-UdL (curs 2007-2008) i FIPS-UAB (cursos 2007-2008 i 2008-2009) han estat informats del projecte de recerca i han col·laborat aportant la seva visió sobre els ensenyaments AICLE, els seus avantatges, dificultats i viabilitat.

Finalment, tres estudiants el Màster FIPS, les Sres. N. Tàpias, R. Vallez i M. Jiménez, van realitzar el seu treball de recerca de màster dins del projecte.



## SECCIÓ II. PLANTEJAMENT DE LA RECERCA

### Marc teòric

El projecte 2007ARIE00011 ha continuat desenvolupant-se dins dels marcs teòric i metodològic desenvolupats en el projecte 2006ARIE10011, ja que n'és la continuació. Per aquesta raó el marc de referència que es presenta a les seccions 2 i 3 d'aquesta memòria parteixen del marc teòric presentat a la memòria anterior. Per l'altra banda, els estudis focalitzats es recolzen a més en els següents principis teòrics:

#### *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 professional basada en la transmissió de coneixements construïts a partir de la investigació educativa no produeix millores sostingudes en la pràctica professional. 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 i de reflexió sobre l'acció. Aquest conjunt d'activitats té lloc davant situacions professionals noves i contribueixen a la presa de decisions concretes i la seva execució, és a dir, a la posada en funcionament d'un experiment per desenvolupar una millor comprensió del fenomen i provocar un canvi en la situació.

Aplicant les nocions de reflexió en i per l'acció a la pràctica docent, trobem que la reflexió en l'acció docent implica la construcció de noves formes de comprendre la realitat educativa i l'adopció de decisions per actuar sobre ella *sobre la marxa*. 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, Schulman 1986).

Per tal d'aportar canvis duradors a la pràctica educativa, la reflexió en l'acció i de la reflexió sobre l'acció no ha d'ésser episòdica, sinó part dels hàbits dels docents. Degut a què és més fàcil crear un hàbit que canviar-lo, resulta adient incloure la reflexió en i sobre l'acció en la formació inicial del professorat. Tanmateix, si l'objectiu és crear un hàbit, no es poden incloure en la formació inicial com a un mòdul o a signatura més, sinó que s'han d'entendre com a un component transversal de l'experiència formativa del practicant (Perrenoud 2004). Aquesta manera d'entendre la reflexió en i sobre l'acció presuposa l'existència de la reflexió conversacional, o reflexió interpersonal, entre, per exemple, el practicant i el seu MC (Perrenoud 2004, Schön 1983).

#### *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 medidora entre les competències ja adquirides i aquelles, noves, que li reclama la situació (Lantolf, 2006).

### 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 conjunta consisteix en accions realitzades pels membres de la comunitat i guiades per un objectiu. Les esmentades accions, a la vegada, es realitzen mitjançant l'execució de certes operacions amb diferents eines, com eines materials o del coneixement, llenguatge, etc., les quals pertanyen a la comunitat i la serveixen com a dispositius de mediació (Engeström, Engeström i Vähäaho, 1999). Per Kuuti (1995), els entorns d'aprenentatge poden servir, al mateix temps, com a dispositius de mediació que permeten manipular els objectius de l'activitat i ajuden a la construcció del coneixement i a la comunicació; però també com a l'objectiu mateix de l'activitat, la

qual cosa fa que el coneixement comú implícit pugui ser observat des de l'exterior. Les propietats d'un entorn d'aprenentatge col·laboratiu, les quals 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>4</sup> socials.

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 que les *affordances* predites pels docents difereixen de les *affordances* que de fet sorgeixen en diferents grups d'aprenentatge, per la qual cosa els dissenys d'instrucció a l'aula haurien d'abordar aquest problema.

## 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 nouvinguts que ingresen a la comunitat mitjançant 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'un 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 completa i el domini de la tècnica, esdevenint així un membre actiu de la comunitat. La missió de l'oficial, o expert, és la de proporcionar al nouvingut accés legítim a les pràctiques d'aquesta (Lave 1991).

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). La participació dels experts també està subjecta a modificacions, donat que aprenen noves maneres d'ensenyar i noves maneres de participar en adaptar el seu paper mediador a les necessitats dels alumnes (Mondada i Pekarek-Doehler 2004).

## Els models interaccionistes

Des dels models interaccionistes es preconitza que interacció i cognició estan indissolublement lligades a través l'activitat verbal, la qual està socialment situada. L'aprenentatge es percep com a vinculat a les pràctiques socials i localitzable en microcontextos de pràctiques dialogals. Dintre d'aquesta visió, les competències s'entenen com a habilitats situades, sensibles al context, i, per tant, variables (Mondada 2003; Mondada i Pekarek 2004; Nussbaum et al. 2006).

La perspectiva sociocultural i interaccionista és un marc teòric de gran eferescència 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. Ho són tant des de la perspectiva de la cerca d'estratègies de formació del professorat que transcendeixen la mera informació (la qual porta a models reproductors), com des de la cerca de models pedagògics per a les aules de secundària inclusives.

## Enfocaments adaptatius

Degut a la increment de la diversitat lingüística, ètnica i cognitiva a les aules, cal que els professors abandonin la seva concepció d'experts en una àrea teòrica i esdevinguin experts en ensenyament adaptatiu. És a dir, cal que adquireixin les habilitats necessàries per modificar i ajustar les seves estratègies i mètodes docents a les necessitats del seu alumnat, la qual cosa implica que han d'innovar i reciclar els seus coneixements teòrics i pràctics constantment (Bransford, Darling-Hammond i LePage 2005; Duffy 1998).

Segons Duffy (1998), aprendre a ensenyar de manera adaptativa requereix, d'una banda, enfrontar-se a dilemes educatius d'intensitat creixent i desenvolupar estratègies de decisió, el coneixement professional necessari per resoldre problemes i un sentit de propòsit ètic per poder prendre decisions que afecten a infants i adolescents. De l'altra, aprendre a ensenyar d'aquesta manera requereix adquirir

---

<sup>4</sup> Si bé no hi ha consens sobre la traducció d'aquest terme al català, una traducció literal seria *disponibilitats*.

l'autoconeixement i l'autoconfiança necessàries per anar més enllà de les solucions convencionals i experimentar solucions innovadores.

En el cas de la formació del professorat els enfocaments adaptatius són és especialment rellevants ja que compleixen la doble funció d'acomodació a les necessitats percebudes com a ineludibles per els practicants, i servir com a model d'acció educativa consistent amb els principis pedagògics que es proclamen, i que per tant serveixen de mirall per a la pràctica docent dels futurs professors

### *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).

### **Aprentatge de llengua i construcció del coneixement**

Vigotsky va mostrar a bastament la importància de la llengua i la interacció en la construcció del coneixement (Vigotski, 1978), el qual Mercer (1995) va anomenar 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. 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 aconseguir que l'aprenentatge de la llengua sigui realment funcional, cal tenir en compte les situacions d'aprenentatge escolars i els continguts curriculars, els quals 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 cognitives i lingüístiques 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 que han 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 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 no depèn 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 2000; Escobar i Sánchez 2008; Escobar i Unamuno 2008; Horrillo, 2006).

### **Finalitat formativa. Objectius i preguntes de recerca**

La finalitat formadora del model de formació inicial en AICLE dissenyat al llarg del projecte 2006ARIE10011 i experimentat en el projecte 2007ARIE00011 es pot desglossar en els següents objectius formatius (vegeu Escobar 2008).

1. Superar els estereotips i prejudicis dominants sobre aprenentatges en entorns multilingües.
2. Establir espais de comunicació entre el professorat de llengua estrangera i el de continguts.
3. Guanyar en seguretat en un mateix en la gestió d'activitats en les aules de Semiimmersió, i superar la desconfiança envers situacions d'ensenyament en tàndem (dos professors que comparteixen l'aula).
4. Desenvolupar les competències i habilitats professionals essencials pròpies de l'ensenyament de continguts en una llengua estrangera.

El treball de recerca desenvolupat durant l'experimentació del model dut a terme dins el projecte 2007ARIE00011 ha tingut com a finalitat global l'avaluació de l'adequació del model als objectius enumerats anteriorment, la seva viabilitat a la pràctica i l'acollida per part de totes les parts implicades en el procés: practicants, MC i Tun. Aquest treball d'avaluació es formula a partir de l'intent de

caracteritzar els ensenyaments AICLE des d'una perspectiva ecològica. El resum de resultats de l'avaluació global es presenten a la Secció 6 d'aquest informe.

Com a part d'aquest treball d'avaluació global, s'han endegat un conjunt d'estudis focalitzats en els objectius formatius 2 i 4, els quals aporten informació precisa sobre els aspectes essencials del model. Sobre l'objectiu formatiu 4: *Desenvolupar les competències i habilitats professionals essencials pròpies de l'ensenyament de continguts en una llengua estrangera*, un cop identificades les competències meta (Escobar Urmeneta, propera aparició d), la recerca s'ha concentrat en respondre les següents preguntes:

(4.1.) Quines estratègies de formació es revelen com a més afavoridores de l'adquisició o consolidació de les competències i habilitats docents essencials en les aules AICLE?

(4.2.) Quina influència exerceixen les pràctiques de reflexió en i sobre l'acció sobre les pràctiques dels docents en formació participants a la recerca?

El resum de resultats obtinguts sobre aquestes preguntes es presenten a la seccions 7 i 8 d'aquest informe.

Sobre l'objectiu formatiu 2: *Establir espais de comunicació entre el professorat de llengua estrangera i el de continguts*, la pregunta inicial estava formulada de la següent manera:

2.1. Quines formes de treball es revelen com a afavoridores de la creació i consolidació d'espais d'intercanvi i discussió entre el professorat d'anglès i el professorat de continguts?

El resum de resultats obtinguts sobre aquesta pregunta es presenten a la secció 7 d'aquest informe.

## Metodologia

El conjunt d'estudis desenvolupat en el projecte 2007ARIE00011 han participat de les característiques metodològiques comunes que s'enumeren a continuació.

## Paradigmes de referència

### a. Recerca col·laborativa: *partnership* i col·laboració amb escoles

L'essència de la recerca col·laborativa que han portat a termini els investigadors universitaris i les escoles participants en el present projecte queda perfectament reflectit en la següent cita d'Edwards, Tsui i Stimpson: "a les escoles de pràcticum, els professors novells aprenen a educar, el personal que treballa a l'escola i a la universitat investiguen conjuntament qüestions d'aprenentatge/ensenyament..." (Edwards, Tsui i Stimpson 2009: 5)<sup>5</sup>.

La integració de la formació inicial, el desenvolupament de professorat en actiu/mentors i la recerca en projectes col·laboratius compta amb una llarga tradició dintre del GREIP, el grup de recerca consolidat al qual està adscrit l'equip de recerca CLIL-SI, com es pot comprovar a partir de les nombroses publicacions fruit dels esmentats projectes (per exemple, Corona, Nussbaum i Rocha 2008; González, Llobet, Masats, Nussbaum i Unamuno 2008; Nussbaum, 2008; Nussbaum i Rocha 2008; Nussbaum i Unamuno 2006)

Degut a la concepció de la recerca col·laborativa descrit a dalt, el pràcticum ha estat la pedra angular de tota la formació de professorat ofertada a Bellaterra (veure, per exemple, Casas (coord.) 2004; Anton i Oller (coord.) 2007; Ribas i Milian 2009). La Facultat de Ciències de l'Educació del campus de Bellaterra de la UAB dirigeix nombrosos projectes col·laboratius amb escoles de pràctiques<sup>iii</sup>, a les quals els estudiants-professors treballen durant els períodes de pràcticum (Sanmartí 2007).

b. **Recerca interpretativa.** L'estudi minuciós de dades té com a propòsit contribuir a la construcció d'una descripció general dels resultats de l'experiència mitjançant un procés d'interpretació, en el qual les inferències, implicacions i conclusions es contrasten contínuament amb els participants, tot seguint el principi d'autenticitat en la recerca interpretativa (Guba i Lincoln 1989). La varietat d'informants i de tipus de dades i el procés constant de triangulació garanteixen que es puguin tenir en compte múltiples perspectives sobre els mateixos esdeveniments en el disseny final del CLILC, així com en els estudis que en deriven.

---

<sup>5</sup> Original en anglès: "In PDS [Professional Development Schools], novice teachers learn to teach, university and school teaching staff investigate questions of teaching and learning together ..." (Edwards, Tsui i Stimpson 2009: 5)

- La manera en què s'ha procedit a dissenyar el CLILC és la mateixa que s'ha seguit per crear el perfil meta de professor AICLE, identificar les prioritats en els curs de formació inicial del professorat, desenvolupar-hi tasques, instruments i materials de formació i afegir-hi, eliminar o reformular les demandes imposades als estudiants-professors al llarg del curs.
- c. És un treball **exploratori de recerca-acció**, el qual parteix de l'acció docent i 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.
- La recerca-acció es dona en cicles. Un cicle comença amb el disseny d'un pla de formació de professorat AICLE; continua amb la implementació del pla, la recollida de dades qualitatives durant l'experimentació i l'anàlisi d'aquestes dades, i acaba amb l'extracció de conclusions i la millora del pla inicial. En aquest punt, comença un nou cicle (Carr i Kemmis 1986; Escobar 2000 i 2000b; Lewin 1946; Strickland 1988).
- d. Metodologia **qualitativa**, tant pel que fa al tipus de dades recol·lectades (enregistraments d'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. (Silverman 2000; Woolcott 1994)
- e. El nombre d'**informants** és limitat i no han estat seleccionats amb criteris de representativitat estadística. En tots els casos, els informants són estudiants o professores que voluntàriament han decidit participar de manera rigurosa en qualsevol de les accions formadores o divulgadores endegades a partir del projecte (Guba i Lincoln 1989; Tobin 2008). S'han prioritzat aquells *bons informants*, els quals expliciten més abastament el seu pensament, per sobre dels que són poc inclinats a verbalitzar el seu punt de vista.
- f. A partir de **dades naturals i autèntiques**. No s'ha organitzat 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. Per aquest motiu, els enregistraments ho són de classes ordinàries, de sessions ordinàries de tutoria, de reunions de coordinació o avaluació, etc. (Cohen et al. 2007; Denzin & Lincoln Eds.1994).
- g. **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 (Spradley, 1980; Allwright, D. y Bailey, K. 1991; Strauss, A., & Corbin, J. 1998). (vegeu punt i. d'aquest mateix apartat).
- h. **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.
- i. 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. (Mondada 2003) 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 (Nussbaum i Unamuno 2006).
- j. 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 (Guba i Lincoln 1989; Tobin)
- k. **Retorn**: un últim procediment per millorar la validesa 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 (Nussbaum i Unamuno 2006; Tobin 2008).

1. **Perspectives èmica i ètica:** a l'anàlisi de les dades conversacionals i de converses escrites (debats electrònics) s'adopta principalment una perspectiva èmica, la qual posa l'accent sobre els fenòmens que els participants en la conversa fan rellevants al llarg d'aquesta i sobre el sentit que els mateixos participants confereixen a les seves intervencions (Duranti 1997). 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.

## Eines d'anàlisi

### Anàlisi del contingut de les converses i textos.

La definició general d'anàlisi qualitatiu de continguts proposada per Hsieh i Shannon (2005) és un mètode de recerca per a la interpretació subjectiva del contingut de dades, mitjançant una classificació sistemàtica o procés de decodificació i identificació de temes i esquemes. El tipus d'anàlisi qualitatiu de continguts que resulta interessant per a aquest projecte és l'anàlisi qualitatiu convencional (ibid 2005), ja que un dels seus avantatges és que els investigadors no han d'imposar categories preconcebudes o perspectives teòriques a les dades, sinó identificar les preocupacions que els participants fan rellevants durant la conversa o els textos que redacten, en relació a les preguntes de recerca de cada estudi. Per tant, la realització d'aquest tipus d'anàlisi es pot combinar amb un posterior anàlisi del discurs, tot seguint el model presentat a Unamuno i Nussbaum (2004).

### Anàlisi de la conversa

L'anàlisi de la conversa és un enfocament investigador procedent de la etnometodologia que permet una millor comprensió dels mètodes que els parlants utilitzen per a la co-construcció de l'edifici de la conversa o or *'talk-in-interaction'*, es a dir de l'organització local dels episodis interactius, mitjançant l'examen detallat de trets conversacionals com ara l'alternança de torns, la co-construcció d'enunciats o la reparació. (Levinson 1983; ; Sacks, H., E.A. Schegloff, G. Jefferson (1978); Markee, N.P.P. (2000); Seedhouse, P. (2004 i 2005; Nussbaum, L. (2001). Nussbaum, L., Escobar Urmeneta, C. y Unamuno, V. (2006). Mondada, L. y Pekarek, S. (2004).

### Anàlisi de categorització de membres:

L'anàlisi de categorització de membres (traducció del nom originari en anglès *Membership Categorization analysis*) es defineix com a l'estudi de la metodologia mitjançant la qual els participants en una conversa interactuen per descriure, de manera gradual durant la conversa, membres d'una comunitat, incloent-hi els participants mateixos. Els participants en la conversa poden realitzar tasques de descripció i reconeixement de descripcions com a una manera d'acomplir una organització social local perquè comparteixen un conjunt de coneixement de sentit comú (Lepper 2000; Sacks 1972a&b; Schegloff 2006). Aquest conjunt té, per als participants en la conversa, valor de coneixement, independentment del valor científic, moral o polític que d'altres li puguin assignar. L'anàlisi de categorització de membres resulta interessant per a estudis dintre del present projecte perquè l'observació i categorització recíproca dels participants en una conversa (Sacks 1972a&b) afecta tot el procés d'interacció (Horrillo Godino 2008).

El tipus de recerca interpretativa endegada amb dades qualitatives naturals (gravacions vídeo, transcripcions i fragments de treballs acadèmics), i el fet que la experimentació s'ha dut a terme sense control experimental, en condicions "naturals", en les que tenen lloc esdeveniments poc previsibles que afecten l'experimentació ha obligat a l'equip investigador a anar redefinint i concretant progressivament les preguntes de recerca, el tipus d'anàlisi efectuat i els productes resultants del procés. La quantitat i la natura de les possibles variables que poden incidir en qualsevol procés educatiu fa que l'aïllament absolut de variables sigui una fita poc versemblant. En aquestes

circumstàncies és precisament el caire “natural” del procés d'experimentació el que li confereix al procés de recerca la Autenticitat ressenyada per (Guba & Lincoln 1989) com a un principi determinant de la recerca interpretativa.

Tanmateix, cal remarcar que tot aquest procés continuat de redefinició, ja previst dins el projecte inicial, s'ha dut a terme sense modificar la finalitat inicial que ha guiat el projecte des dels seus inicis, tant pel que fa als objectius del model de formació proposat, com als objectius de recerca relatius al procés d'experimentació del model.

## **Procés de recollida de dades i d'elaboració del corpus**

Les dades de recerca bàsiques s'han obtingut a partir de l'experimentació en el CQP-UdL i FIPS-UAB del component dissenyat en el projecte anterior.

La recollida de dades principals d'experimentació va tenir lloc durant el curs acadèmic 2007-2008 en les respectives edicions del CQP UdL i del Màster FIPS UAB i i 2008-2009 al Màster FIPS UAB.

També s'han utilitzat dades provinents de la XPX (vegeu memòria del projecte 2006ARIE10011).

Aquesta XPX ha col·laborat amb la recerca amb diferents funcions, tal com es descriurà en les següents seccions.

L'experimentació es va centrar en el seguiment del pràcticum de les activitats acadèmiques relacionades amb aquesta fase del curs. Per als estudis més focalitzats, donada la dificultat d'abastar una anàlisi aprofundida de la quantitat de dades recollides, es va a procedir a un procés de selecció de *bons informants*, disposats a deixar entrar una càmera a les seves aules sense mostrar graus elevats d'estrès, i a parlar obertament sobre les seves experiències com a practicants. Així van resultar seleccionades dos estudiants que anomenarem Mireia (CQP UdL) i Patrícia (FIPS UAB).

Fruit d'aquest seguiment ha estat un corpus de dades compost per enregistraments de vídeo de classes impartides per les estudiants-professores, enregistrament àudio de sessions tutorialis al centre educatiu, informes acadèmics relatius al pràcticum lliurats per les estudiants-professores i notes de camp preses pels investigadors-observadors.

Tanmateix no ha estat possible recollir dades relatives a la col·laboració entre practicants especialistes en llengua anglesa i practicants especialistes en l'ensenyament de continguts. El reduït nombre de practicants de màster degut a la pròrroga del CAP ha dificultat la constitució d'aquests tandems, un dels trets fonamentals del model objecte d'experimentació. Aquesta mancança s'ha mitigat mitjançant un procés de recollida de dades relatives a la col·laboració entre professorat multiàrea en actiu que desenvolupen o s'inicien en el desenvolupament de projectes AICLE col·laboratius. D'aquesta forma hem tingut accés, entre d'altres, a entrevistes a experts en l'ensenyament de les CCSS i música, i a dades etnogràfiques relatives a experts en matemàtiques i CCNN.

En resum, les dades qualitatives i naturals recol·lectades durant cicles d'experimentació comprenen dades conversacionals, textuais o visuals. La Figura 1 resumeix el ventall de dades tractades durant el procés de recerca.

Figura 1

<b>VENUE / Event</b>	<b>Informants</b>	<b>Data</b>
- AULES DE SECUNDÀRIA: lliçons AICLE impartides per experts i estudiants-professors.	- Alumnes de secundària. - Estudiants-professors. - Mentors. - Observadors.	- Enregistraments en àudio i/o vídeo de lliçons AICLE impartides per estudiants-professors - Notes de camp dels observadors - Documents produïts pels estudiants-professors(esborranys, deures, tests, etc.) - Fotografies
- AULES DE SECUNDÀRIA: sessions de tutoria de centre	- Estudiants-professors - Mentors.	- Enregistraments en àudio i/o vídeo de sessions de tutoria de centre - Informes sobre el feedback donat/rebut
- UNIVERSITAT: lliçons, tutories i	- Estudiants-professors	- Informe sobre les seqüències de vídeo ( <i>vignettes</i> )

avaluacions del curs	- Tutor.	- Enregistraments en àudio i/o vídeo de lliçons i tutories - Notes de camp del tutor
- Treballs acadèmics demants als estudiants-professors	- Estudiants-professors	- Diari professional. - Informes d'autoobservació 1 i 2. - Treball de recerca de màster.
- UNIVERSITAT: reunions de mentors i tutors	- Mentors i tutors.	- Enregistraments en àudio de les reunions - Notes de camp - Actes de les reunions
- ESCOLES/ UNIVERSITAT: Entrevistes individuals amb estudiants-professors i experts en ensenyament de continguts.	- Estudiants-professors - Experts en ensenyament de continguts.	- Enregistraments en àudio
- ESCOLES/ UNIVERSITAT:	- Experts en ensenyament de continguts.	- Entrevistes a experts en ensenyament de continguts que no participen en la recerca com a mentors.

D'entre totes aquestes dades es van seleccionar un conjunt de fragments d'enregistraments de classes impartides pels estudiants-professors, els quals es van considerar especialment interessants per mostrar fragments útils per la identificació d'evidències empíriques dels fenòmens objecte d'estudi. Aquests fragments es van transcriure utilitzant la simbologia GREIP. Seguidament es van identificar i seleccionar les sessions tutorialis i el informes acadèmics escrits pels estudiants-professors on s'aborden aspectes relacionats amb els fragments d'enregistraments seleccionats.

Pel que fa a les entrevistes a experts en continguts, se'n van realitzar transcripcions i anàlisis diferenciats, adequats als objectius específics de cada estudi focalitzat.

A la secció III procedirem a fer una presentació resumida dels diferents estudis duts a terme a partir de les dades anteriorment citades. La presentació de dades específiques, el desenvolupament de l'anàlisi de cada estudi i la discussió de les dades desborda l'abast d'aquest informe, però es poden obtenir a partir de les publicacions citades al final de cada subsecció.

## SECCIÓ III. RESULTATS OBTINGUTS

### Definició dels ensenyaments AICLE des de les teories ecològiques de l'educació

A partir de les dades recollides, l'equip UdL va centrar el seu treball en formular una proposta de definició de programes AICLE en consonància amb els models ecològics d'aprenentatge de llengües estrangeres desenvolupats principalment per van Lier (2004). Concretament, es van plantejar un doble objectiu. El primer és iniciar el disseny d'un model per a l'observació del procés de docència/aprenentatge en AICLE que ens permeti descriure i valorar-ne l'eficàcia. L'altre és reflexionar sobre el paper de l'actuació verbal (pistes contextualitzadores) del professorat CLIL per tal d'intensificar el procés d'aprenentatge per part dels alumnes.

La discussió teòrica endegada sobre formació del professorat AICLE va partir de la definició d'AICLE (CLIL en les seves sigles en anglès) de Dalton-Puffer: "*CLIL covers a wide range of educational practices and settings whose common denominator is that a non-L1 is used in classes other than those*

labelled as “language classes” (Dalton-Puffer 2007:2). Aquesta definició mostra que el concepte AICLE és preteòric i ametodològic, la qual cosa fa necessària una caracterització més precisa dels models AICLE que es prenen com a referència. A partir dels treballs de van Lier (2002, 2004a, 2004b) i Clemente 2004, l'equip de recerca UdL va iniciar la tasca d'identificació, en dades empíriques, de trets que caracteritzen les bones pràctiques a aules AICLE des d'una perspectiva ecològica de l'educació.

A partir d'un corpus format per enregistraments i transcripció d'una classe de mitologia i d'una classe de música impartides per practicants del CQP UdL, es van crear categories d'anàlisi dintre del marc teòric adoptat, les quals es van aplicar a les esmentades transcripcions.

De la recerca, es va extreure la conclusió que, tot i el risc de simplificació que comporta, és possible aproximar-se a un model d'observació per tal de descriure i avaluar l'ensenyament AICLE. El model que es proposa incorpora cinc grans estratègies docents, cadascuna de les quals inclou un seguit de subestratègies. Per tal de valorar l'eficàcia de la docència AICLE tenint en compte els 5 grans estratègies docents que es proposen, cal disposar de dades més acurades sobre l'actuació de l'alumnat, ja que aquest estudi se centra exclusivament en l'actuació de la professora. A més, el model de AICLE que van aplicar els dos professors de llengües novell participants en el projecte es troba excessivament ancorat en l'ensenyament d'una llengua estrangera, la qual cosa pot anar en detriment del conjunt de coneixements que l'alumnat ha d'assolir. Es tracta, en definitiva, de què en el discurs i, en general, en la dinàmica d'una classe AICLE s'accepti que el coneixement es construeix discursivament i en interacció entre professorat i alumnat. Per tant, cal tenir en compte que (a) la focalització prioritària en el contingut no pot ignorar el recurs textuals que requereixen els alumnes, (b) la rellevància cabdal de l'input no ha de descuidar el paper també clau de les produccions textuals dels alumnes, i (c) l'alumnat ha de poder construir aquest coneixement d'una manera autònoma i col·laborativa i, per aconseguir això, li cal un seguit d'estratègies d'aprenentatge.

## Referències

- Els treballs referenciats a continuació recullen i aprofundeixen en els temes resumits anteriorment.
- Clemente, M. (2004) Towards a framework for ecological teaching: the case of CLIL. Treball de recerca de màster. Dpt. d'Anglès i Lingüística. Universitat de Lleida. Sin publicar.
- Clemente, M.; Cots, J.M.; Irun, M.; Llurda, E. A la recerca de bones pràctiques docents en AICLE. Ponència a la III Trobada sobre Semimmersió a Catalunya i I Taula Rodona Internacional sobre Programes AICLE. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), 28 febrer 2009 (acceptació).

## Avaluació global de la experimentació del Component CLIL (CLILC)

El Component formador AICLE (CLILC) s'ha desenvolupat majoritàriament tal com estava descrit en la memòria 2006ARIE10011. Altres característiques planificades per al Component CLILC precisen d'una valoració més matisada, bé per la complexitat que el tret en si mateix presenta, o bé perquè s'han trobat problemes durant l'experimentació que han fet necessaris una reformulació o posposar-los per a properes edicions. Els aspectes més rellevants de la implementació han estat els següents:

1. **Integració entre mòdul específic, pràcticum i opcionalitat.** El CLILC ha estat un component obligatori per als futurs professors d'anglès i opcional per als estudiants d'ACC. D'altra banda, sempre s'ha establert una estreta relació entre el treball desenvolupat en els mòduls específic i el de pràcticum. Aquest plantejament de treball s'ha combinat amb l'organització de tres tallers, en els quals s'han presentat els fonaments psicopedagògics dels programes AICLE, les principals estratègies pedagògiques i un exemple de bones pràctiques en un IES. Aquestes sessions estaven adreçades a tots els estudiants-professors inscrits en el FIPS, tant d'anglès com d'altres matèries, i es van executar parcialment fent servir l'anglès com a llengua vehicular i utilitzant estratègies didàctico-comunicatives que els estudiants experimenten des del seu rol *d'aprenents*. Aquests tallers garanteixen una informació bàsica sobre els programes AICLE i els de promoció activa del plurilingüisme en contextos educatius a tots els estudiants del màster.
2. **CLILC i dedicació dels estudiants.** Si bé el CLILC no afegeix noves tasques a les que altres estudiants duen a terme, el fet d'incorporar un component AICLE a la planificació i execució de seqüències didàctiques afegeix un punt de dificultat extra. Aquesta dificultat extra és la causa que

els estudiants necessitin més temps de dedicació al disseny de les tasques d'aprenentatge i un suport extra, tant per part dels mentors de centre com dels tutors d'universitat. D'acord amb les normatives de l'Espai Europeu d'Educació Superior, la determinació de la dedicació de l'estudiant a les tasques d'aprenentatge és cabdal en el desenvolupament del currículum centrat a l'alumne, per la qual cosa el 'increment del temps de dedicació a les tasques resultant de la implementació del CLILC es percep com a positiu. Per tal d'evitar que el increment de temps de dedicació a les tasques per part dels estudiants es convertís en un sobre esforç, s'han efectuat adaptacions, sobre el terreny, de les demandes acadèmiques conservant les tasques centrals, les quals requereixen un major esforç, i alleugerint les tasques considerades com a secundàries.

3. **Cooperació entre professorat multiperfil.** Seguint el model de tàndems cooperadors multiperfil explicat a la secció 3.2.3 de la memòria 2006ARIE10011, el període de pràcticum ha estat tutorat per mentors de centre especialistes en anglès i en una altra ACC. És a dir, els estudiants han comptat amb la una doble tutorització al centre. Aquests tàndems de tutors s'han encarregat de què les tasques i seqüències didàctiques AICLE desenvolupades pels seus tutorants presentessin el rigor necessari, tant pel que fa als objectius i continguts abordats, com a les opcions didàctiques preses. Aquest rigor s'ha assolit des de la doble vessant de la matèria objecte d'estudi i de la llengua estrangera (anglès).

La cooperació entre professorat especialista en llengua estrangera i especialista en continguts s'ha revelat com a una font de dades d'excel·lent interès per a la recerca, de tal manera que ha constituït en sí mateixa un àrea de treball, amb tres estudis focalitzats respectivament en col·laboracions entre professorat de CCSS, música i matemàtiques i professorat de llengües estrangeres (vegeu secció 7).

Les dades recollides sobre aquesta cooperació ens han permès alhora identificar un àrea d'estudi d'excel·lent interès, la interacció entre competència didàctica específica i competència didàctico-comunicativa, és a dir, la impossibilitat d'executar programes AICLE de qualitat sense una visió profundament innovadora sobre què suposa ensenyar la pròpia matèria. De cara al futur proper, ens proposem aprofundir en l'estudi d'aquest aspecte essencial per a la millora de la qualitat de l'ensenyament en general, no només AICLE.

4. **Cooperació entre estudiants multiperfil.** En el disseny del CLILC s'especificava que la planificació i execució de tasques AICLE dins del pràcticum s'executaria preferiblement en tàndems de practicants de les àrees anglès i ACC. Aquesta forma de treballar, la qual és valorada per part de l'equip de tutors d'universitat i de mentors com a la més productiva, no ha pogut ser implementada ni a l'edició 2007-2008, ni a l'edició 2008-2009. Diverses han estat les causes d'aquesta impossibilitat. A continuació procedim a enumerar-les:

- Nombre limitat d'estudiants ACC interessats amb capacitat comunicativa suficient per optar pel CLILC. Tot sembla apuntar que aquest problema s'anirà resolent a mida que les exigències sobre domini de llengües estrangeres del futur màster obligatori es vagin aplicant.
- S'ha constatat que entre el professorat ACC amb inquietuds innovadores es doni una mena d'especialització en la innovació que fa que aquest professorat s'implique o bé en les xarxes innovadores AICLE, o bé en les xarxes innovadores des del punt de vista de la didàctica específica de la matèria d'especialització, la qual cosa fa difícil trobar dins dels centres amb projectes AICLE reconeguts pel Departament d'Educació professorat experimentat en la tutorització de practicants ACC. És a dir, el professorat amb el doble perfil de mentors ACC amb inquietuds a l'àmbit AICLE pràcticament no existeix. Actualment es treballa en la resolució d'aquest problema.
- Desestimació per part dels estudiants de centres de Pràcticum llunyans al propi domicili malgrat els projectes innovadors del centre resultin atractius.

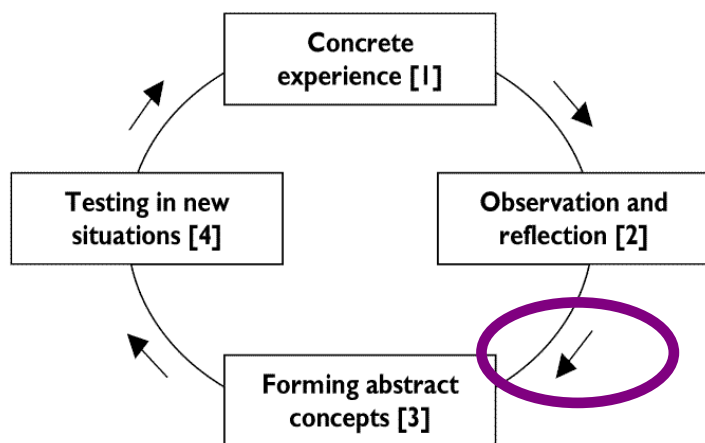
En qualsevol cas, de cara a un futur proper, és a dir, a la propera edició del Màster, l'equip formador UAB té la determinació d'implementar aquesta característica, si les condicions pràctiques ho permeten.

5. **Planificació de seqüències AICLE, videoenregistraments i autoobservació:** La part central del component CLILC s'ha construït a partir de l'activitat experiencial dels estudiants al centre de pràcticum, i s'ha concretat en (a) el disseny, implementació i avaluació d'una seqüència didàctica AICLE, i (b) en dos treballs d'autoobservació de fragments de classes AICLE enregistrades en vídeo. Les practicants mantenen en tot moment control sobre els enregistraments de les seves

classes, ja que és cada practicant qui, d'entre les classes que ha enregistrat, selecciona els fragments que vol sotmetre a discussió i anàlisi amb la resta d'estudiants participants en el component. A partir dels fragments seleccionats en cada sessió d'anàlisi, cada practicant redacta un informe reflexiu sobre un aspecte didàctic rellevant de la seva pràctica, anomenat *self-observation paper*.

6. **Formació del professorat a través de la reflexió en i sobre la pràctica docent.** S'han identificat tres tipus d'espais que condueixen a la reflexió en i sobre la pràctica docent:
  - **L'aula de secundària:** gràcies als enregistraments, s'ha pogut constatar que els mentors sovint donen consells als practicants durant l'execució de les seves classes. Aquest consells s'ofereixen de forma oberta o subreptícia i són generalment utilitzats pels practicants.
  - **Les sessions de feedback** formals o semiformal (feedback a l'hora del cafè) que mentors i practicants dediquen a valorar les sessions executades i a planificar les següents. Les dades recollides apunten amb claredat que la provisió de feedback és un espai potencialment conflictiu, per la qual, cosa es fa imprescindible aprofundir-hi en posteriors estudis focalitzats sobre aquest tema.
  - **L'aula universitària,** en la qual tenen lloc les discussions a partir dels materials i tasques en procés de disseny per part dels practicants i a partir dels vídeo-enregistraments presentats pels estudiants. La discussió endegada a partir de l'autoobservació actua, de facto, com a una fase de bastida imprescindible de cara a la formació de conceptes abstractes que puguin ajudar al practicant a prendre decisions ajustades en el futur. Si apliquem el model de Kolb (1984) sobre *Experiential Learning*, les discussions a l'aula universitària tenen la funció de ajudar l'estudiant-practicant a evolucionar des de l'estadi 2 (observació i reflexió) a l'estadi 3 (formació de conceptes, zona encerclada a la fig. 1).

Figura 2. El model de Kolb (1984) aplicat a la formació inicial del professorat (Escobar Urmeneta, propera aparició a).



- **Les tasques acadèmiques** individuals (*self-observation papers*) realitzades a partir de la discussió pública d'alguns fragments de classe, i en una fase posterior del curs, a partir de lectures adients. Aquestes tasques estan centrades en l'autoobservació per a la millora de les pròpies habilitats docents, segons un model bàsic de recerca-acció. La culminació del procés té lloc amb la presentació d'un *Treball Fi de Màster*, guiat també pel paradigma metodològic de la recerca-acció.

## Referències

Els treballs referenciats a continuació recullen i aprofundeixen en els temes resumits anteriorment.

- Escobar Urmeneta, C. (2009). Learning to Learn to Become an English Teacher: Teaching, Reflecting and Understanding. Which is Which? Paper presented at the 16th International Conference on Learning. Barcelona, July 2009. [gener 2009, comunicació acceptada].
- Escobar Urmeneta, C. (2009) Teacher Education for CLIL [Conferència plenària programada per a la clausura del congrés internacional TRI-CLIL, 29 abril 2009. Informació disponible a: <<http://dewey.uab.es/tri/ca/programa.htm>>]
- Escobar Urmeneta, C. (Propera aparició a). Pre-service CLIL Teacher-Education in Catalonia. Expert and Novice Practitioners Teaching and Reflecting Together. In Ruiz de Zarobe, Y.; Lasagabaster, D. (eds.). CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training. United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing. [Capítol de llibre per encàrrec].
- Escobar Urmeneta, C. (Propera aparició b). Learning to Teach CLIL Lessons in a Pre-Service Teacher Education Master Course for Secondary Teachers. Comunicació a AICLE Research Network Meeting. Madrid, setembre 2009. [març 2009, comunicació acceptada].
- Escobar Urmeneta, C. (coord.) (Propera aparició c) Tema del mes: Aprender en inglés. Cuadernos de Pedagogía, 394. Noviembre 2009.
- Escobar Urmeneta, C. (Propera aparició d) Seis preguntas en torno a los programas que integran el aprendizaje de contenidos y lenguas. En Tema del mes: Aprender en inglés. Cuadernos de Pedagogía, 394. Noviembre 2009.

## Col·laboració entre professorat multiperfil

Dintre del marc del projecte, s'han realitzat quatre estudis de cas sobre la col·laboració entre professorat multiperfil, els quals es resumeixen a continuació.

### ***Primeres passes en la co-construcció d'un espai de diàleg entre un expert en la didàctica de llengües estrangeres i un expert en la didàctica de les CC.SS. Un estudi de cas.***

L'estudi parteix de l'assumpció que els professionals que treballen en ambients transcursulars o interdisciplinaris, com les classes AICLE, necessiten adquirir una apreciació informada de la perspectiva d'una disciplina complementària, ja sigui de llengua o de continguts, en comptes de 'expertesa en tot el ventall de conceptes, teories i mètodes'. L'estudi és centra en explorar la perspectiva professional que un expert en didàctica de la història ofereix a una practicant que s'especialitza en la didàctica de l'anglès com a llengua estrangera, la qual està experimentant una seqüència didàctica AICLE.

Degut a problemes d'agenda de l'expert, aquest no va poder assessorar el practicant directament. Un altra membre de l'equip de recerca, la qual és especialista en didàctica de l'anglès com a llengua estrangera, es va entrevistar amb el primer i va retransmetre la informació a el practicant.

L'enregistrament de l'entrevista es va convertir després en el conjunt principal de dades analitzades durant aquest estudi. Les dades auxiliars són dades etnogràfiques recollides per l'entrevistadora, la seqüència didàctica produïda per el practicant i per l'expert entrevistat.

Partint d'una concepció socio-cultural de la cognició i d'un enfocament etnometodològic de la interacció social, es van utilitzar l'anàlisi del discurs (AD) i l'anàlisi de categorització de membres (ACM) per analitzar les dades discursives des d'una perspectiva èmica, és a dir, des de la perspectiva dels informants. Totes les dades, a més, es van sotmetre a l'anàlisi de continguts.

L'aplicació dels tipus d'anàlisi esmentats a dalt, va possibilitar la reconstrucció del model per ensenyar història que l'expert i l'entrevistadora construeixen progressivament durant la seva interacció, en el qual l'ensenyament del discurs històric té un paper fonamental. Abandonant la postura èmica, la llengua que l'expert proposa ensenyar perquè els alumnes puguin comunicar continguts històrics es va

comparar i contrastar amb la tipologia que Gajo proposa per classificar els coneixements lingüístics que s'ofereixen als alumnes a diferents assignatures de continguts. Aquesta comparació evidencia que els coneixements lingüístics que l'expert considera prioritaris són la llengua que resulti indispensable per establir conceptes històrics i comunicar-los.

L'AD, l'ACM i la perspectiva èmica es va tornar a aplicar a les dades per estudiar l'efecte de les identitats construïdes per l'entrevistadora, experta en didàctica de la llengua, i l'expert en didàctica de la història, sobre el model per ensenyar història que construeixen conjuntament. L'entrevista comença amb la descripció de cadascú com a experts en àrees de saber segregades. Fortament influït per la seva tradició epistemològica i pràctica, l'expert no accepta els primers intents d'apropament de posicions per part de l'entrevistadora. Gradualment, el discurs emergeix com a un punt d'interès comú i, per tant, com a un element que pot desbloquejar una col·laboració potencial entre aquests dos tipus d'experts.

Paraules clau: AICLE, CLIL, professor de contingut, llengua estrangera, ensenyament de la història, discurs, llengua obligatòria, tradició epistemològica, col·laboració inter-àrea.

### ***Evolució en la forma de categoritzar la realitat del professor de música a partir d'una experiència de col·laboració amb la professora d'anglès.***

Un dels grans obstacles en la generalització dels programes AICLE és la preocupació que els professors de contingut mostren per la possible repercussió negativa que aquests programes tenen sobre l'aprenentatge dels continguts curriculars de la seva matèria d'especialització.

Partint d'aquesta consideració, el focus d'atenció d'aquest estudi és el professor de contingut que va participar en l'experimentació d'una unitat didàctica de música en anglès que es va dur a terme en una aula inclusiva de 3r d'ESO en un centre de secundària de Catalunya.

L'objectiu d'aquesta recerca és reconstruir, a partir de successives entrevistes i sessions de treball amb el professor, el procés d'evolució en la forma en què aquest professor de música percep i categoritza els esdeveniments que succeeixen a l'aula AICLE en relació a l'apropiació per part de l'alumnat dels continguts de la seva matèria.

L'anàlisi del contingut de la bateria de converses entre la investigadora i l'informador, des del principi de l'experimentació fins al final de la mateixa, més d'un conjunt de dades etnogràfiques complementàries, evidencia un canvi constructiu en la forma de categoritzar i valorar els programes AICLE, a més d'una evolució en la manera d'organitzar les activitats d'ensenyament-aprenentatge de la seva matèria. Finalment, s'evidencia que el procés d'investigació col·laborativa desencadena un procés de reflexió compartida sobre la pràctica docent entre especialistes en llengua estrangera i música que contribueix a l'enriquiment didàctic mutu.

Paraules clau: AICLE, CLIL, investigació col·laborativa, professor de contingut, llengua estrangera, ensenyament de la música, pensament del professor i reflexió compartida.

### ***La col·laboració de l'especialista en matemàtiques i l'especialista en anglès per fer front als nous currículums de llengua estrangera: una experiència AICLE a secundària.***

Degut a la condició d'especialistes en una sola assignatura o disciplina del professorat de secundària català, la implementació d'enfocaments inter-disciplinars contemplats en el nou currículum fa necessària la col·laboració entre especialistes en assignatures de llengua i de continguts, com matemàtiques. Tanmateix, no existeix una tradició de col·laboració inter-disciplinària o inter-àrea, és a dir, entre professorat provinent de tradicions pràctiques i àrees d'expertesa diferents, per la qual cosa, cal estudiar la col·laboració dels tandems de professorat AICLE pioners.

Aquest estudi se centra en la col·laboració que dos professionals experimentats, un professor d'anglès com a llengua estrangera i una professora de matemàtiques, van establir per impartir el currículum de matemàtiques de primer, segon i tercer curs de l'ESO en anglès en un centre públic de Barcelona. La seva col·laboració comprenia l'ensenyament en tàndem dins de l'aula, l'elaboració de materials, la planificació de les sessions i l'avaluació de les activitats a l'aula.

L'objectiu de la recerca és explorar l'impacte de la col·laboració dins i fora de l'aula entre els dos professors en el seu desenvolupament professional com a professors AICLE, a partir de l'anàlisi etnogràfic d'enregistraments de vídeo de la seva activitat a l'aula. Aquestes dades es van triangular amb d'altres dades: els diaris de camp que cadascun dels professors va escriure adoptant un paper





d'investigadors en l'acció, entrevistes i grups de discussió amb els alumnes i amb d'altres professors, els materials didàctics fruit de la col·laboració.

El resultat de l'anàlisi de les dades prova que el professor d'anglès i la professora de matemàtiques han aconseguit crear diferents espais i moments d'intercanvi i reflexió conjunta sobre la seva actuació en tàndem, les opcions metodològiques personals i pròpies de la seva àrea d'expertesa i les seves creences sobre el que significa ensenyar. D'aquesta manera, han aconseguit un equilibri entre les seves tradicions de pràctica i un enriquiment dels seus coneixements, els quals se tradueixen en una millora substancial de la capacitat de tots dos per fer de la classe de matemàtiques un espai d'innovació i un entorn natural de Semiimmersió lingüística.

Paraules clau: AICLE, CLIL, investigació col·laborativa, investigació en l'acció, intercanvi de metodologies, professor de contingut, professor de llengua estrangera, coteaching, collaborative teaching, team teaching, didàctica de les matemàtiques, col·laboració experts a l'aula, innovació educativa, reflexió en l'acció, reflexió sobre l'acció.

## ***La col·laboració entre professorat multiperfil dintre i fora de l'aula oberta.***

Com s'exposa al punt 9.3, el professorat de secundària català és especialista en una sola assignatura i li manca experiència en la col·laboració amb professionals d'altres tradicions epistemològiques i pràctiques. Aprendre a col·laborar amb professorat expert en diferents disciplines emergeix com a motor del desenvolupament de les competències necessàries per planificar, implementar i avaluar actuacions AICLE a l'aula ordinària inclusiva (vegeu, per exemple, el punt 9.3.). Si, a més, ésser més d'un professor a l'aula possibilita una millor adaptació a les necessitats de cada alumne a l'aula ordinària, la col·laboració de diferents tipus de professionals per endegar actuacions AICLE a l'aula oberta sembla cabdal.

Aquest estudi pretén explorar l'impacte en el desenvolupament de les capacitats i habilitats per implementar actuacions AICLE a l'aula oberta d'un institut de Barcelona per part d'un equip multiperfil. Aquest equip consta d'una practicant d'anglès com a llengua estrangera i tres professors experimentats: el professor de CC.NN., el professor de CC.NN./atenció a la diversitat i la professora d'anglès. Aquest equip va establir un tipus de col·laboració dintre i fora de l'aula que comprenia l'elaboració d'una seqüència didàctica, la implementació a l'aula en equip i l'avaluació de la seva actuació en discussions conjuntes durant el procés de col·laboració i després d'aquest.

Per tal d'avaluar la seva actuació, els professors i el practicant van adoptar el paper d'investigadors en l'acció; van escriure diaris de camp, van enregistrar la seva actuació a l'aula i les converses en les quals reflexionaven sobre l'actuació a l'aula, problemes pràctics i fonaments teòrics, amb l'excusa de donar feedback a el practicant.

Els enregistraments de les actuacions a l'aula i de les converses, els diaris de camp, les diferents versions de la seqüència didàctica que van elaborar i els productes que el practicant va realitzar per complir amb els requisits del màster es van convertir en el corpus de dades de l'estudi, les quals es van sotmetre a l'anàlisi del discurs i de continguts. Els resultats obtinguts evidencien que tots quatre professionals van col·laborar en el desenvolupament les seves capacitats per impartir assignatures AICLE a l'aula oberta, encara que la col·laboració no esta exempta de dificultats degudes principalment a les diferents tradicions epistemològiques i pedagògiques de les àrees. També s'evidencia que els tres professors experimentats alternen la seva funció de donar feedback a el practicant sobre la seva actuació particular durant les discussions conjuntes, per abordar temes relacionats amb la col·laboració de professorat en general o la fonamentació de l'enfocament AICLE. Això no obstant, el practicant se beneficia de la discussió, en participar des de la perifèria en les converses professionals dels membres experimentats de la seva comunitat de pràctica.

## ***Referències***

Els treballs referenciats a continuació recullen i aprofundeixen en els temes resumits anteriorment.

Bazoco, J, Jiménez, M. Hacer Ciencia en Inglés en el Aula Abierta (de adaptación curricular).

Aprender en inglés. Cuadernos de Pedagogía, 394 (número de novembre 2009, en premsa).

Corredera, A. Evolución que el profesor de música experimenta en la forma de percibir y categorizar la enseñanza en lengua extranjera durante una experiencia de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE). (Presentació pública programada per al juny de 2009).



- Corredera, A. i Ruiz, B.J. (2008) Aula AICLE (música en anglès) a l'aula inclusiva de secundària. Ponència a la II Trobada sobre Semiimmersió a Catalunya. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), 21 maig.
- Corredera, A.; Ruiz, B.J. El nostre projecte AICLE (Escola Túrbula). Ponència al II Seminari de Semiimmersió: teoria i pràctica de les activitats de Semiimmersió en aules inclusives. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), 12 març 2009.
- Horrillo-Godino, Z (2008) Initial steps in the co-construction of a space of dialogue between an expert in foreign language pedagogy and an expert in social science pedagogy. A case study. UAB, Dpt de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials. Treball de recerca de master no publicat.
- Horrillo-Godino, Z (2009) Teacher education on the CLIL approach: a case for inclusion of informed appreciations of complementary curricular areas. Ponència a la III Trobada sobre Semiimmersió a Catalunya i I Taula Rodona Internacional sobre Programes AICLE. Bellaterra, 28 febrer (acceptació).
- Jiménez, M.; Eixarch, E., Mas, M.; Bazoco, J. Aprender el principi d'Arquímedes en anglès... també és possible en una aula oberta! Comunicació a la III Trobada sobre Semiimmersió a Catalunya i I Taula Rodona Internacional sobre Programes AICLE. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), 28 febrer (acceptació).
- Jiménez, M.; Mas, M.; Bazoco, J.; Eixarch, E. (2008). Una unitat de ciències en anglès "Archimedes' Principle", una manera de treballar la diversitat. Ponència al II Seminari de Semiimmersió: teoria i pràctica de les activitats de Semiimmersió en aules inclusives. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), 15 gener.
- Pallarès, O. (2009) Activitats Think and Discuss. La bastida per a la construcció i la comunicació del coneixement matemàtic a l'aula AICLE. Comunicació a la I Taula Rodona Internacional Sobre Programes AICLE i III Trobada sobre Semiimmersió a Catalunya. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra, 29 abril.
- Pallarès, O. (2009) II Seminari de Semiimmersió: Teoria i pràctica de les activitats de Semiimmersió (SI) en aules inclusives. Presentació d'experiència. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra, 15 gener.
- Pallarès, O. (2009). Les TIC a l'aula AICLE. Ponència presentada al Seminari de professorat sobre Semiimmersió lingüística. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), 5 març.
- Pallarès, O.; Petit, C. (en premsa) Cómo integrar matemáticas e inglés para conseguir nuevos objetivos comunes: una experiencia AICLE en secundaria. Aprender en inglés. Cuadernos de Pedagogía, 394 (número de novembre 2009, en premsa).
- Pallarès, O.; Petit, C.  $1+1=1$ , una nova aritmètica pedagògica. Ponència a la II Trobada sobre Semiimmersió a Catalunya. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), 21 maig.
- Pallarès, O.; Petit, C. (2008) Communicative Maths: A CLIL Approach at a Barcelonan Secondary School. Comunicació presentada al II Congrés Internacional de l'Associació Internacional EDiLiC i Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, 3 juliol.
- Pallarès, O.; Petit, C. (2008) Ensenyament i aprenentatge de continguts d'altres àrees no lingüístiques en llengua estrangera. Ponència presentada a la Jornada d'informació sobre el Pla Experimental de Llengües Estrangeres. Centres educatius concertats. Departament d'Educació. Barcelona, 17 setembre.
- Pallarès, O.; Petit, C. (2008) Ensenyament i aprenentatge de continguts d'altres àrees no lingüístiques en llengua estrangera. Ponència presentada a la Jornada d'informació sobre el Pla Experimental de Llengües Estrangeres. Centres educatius públics. Departament d'Educació. Barcelona, 19 setembre.
- Pallarès, O.; Petit, C. (2008) Keeping the Balance Between Math and Language: A CLIL Approach at a Barcelonan School. Ponència presentada a les VIII Jornades pedagògiques de llengües estrangeres de les comarques gironines. Departament d'Educació. Girona, 27 novembre.
- Pallarès, O.; Petit, C. (2008) L'equilibri entre àrea i llengua a l'aula CLIL: el professor de llengua com a facilitador. Conferència i taller al Màster de formació inicial de professorat de secundària. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra, 15 de novembre.
- Petit, C. (2009). El paper de l'àrea en una experiència AICLE, un exemple de com la llengua es pot treballar i permet treballar l'àrea. Ponència a la I Taula Rodona Internacional Sobre Programes AICLE i III Trobada sobre Semiimmersió a Catalunya. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra, 29 abril.



Petit, C. (2009). Com iniciar una àrea AICLE en un institut. Experiències viscudes. Ponència al Curs de formació de professorat sobre Semiimmersió lingüística. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra(Cerdanyola del Vallès), 5 març.

## Formació del professorat a través de la reflexió en i sobre la pràctica docent

### ***Reflexió interpersonal en i sobre l'acció durant la formació inicial del professorat AICLE. Un estudi de cas.***

Aquest estudi parteix de dues assumpcions sobre la formació inicial en l'enfocament AICLE. La primera és que aquesta formació inicial ha d'estar associada a la formació en la reflexió en i sobre l'acció, ja que aquesta associació permet a el practicant desenvolupar les destreses necessàries per adaptar les seves activitats d'ensenyament a la realitat particular i sempre canviant de cada alumne a l'aula AICLE inclusiva. La segona assumptió deriva de l'aplicació d'un enfocament interaccionista i els constructes de *coneixement situat* i *comunitats de pràctica*. El resultat d'aquesta aplicació és l'assumpció que la reflexió en l'acció i sobre l'acció no ha de ser només intrapersonal, sinó que ha de tenir també una dimensió interpersonal, és a dir, que la reflexió intrapersonal promoguda per activitats de formació com l'experimentació i reelaboració de materials didàctics, l'escriptura d'un diari del practicant o treballs acadèmics, parteixen o s'enriqueixen amb les converses entre el practicant, d'altres practicants i el mentor i/o el tutor d'universitat.

L'estudi intenta capturar la construcció de coneixement i destreses essencials per a l'ensenyament AICLE per part d'una practicant durant el seu primer període de pràcticum. El focus d'atenció de la recerca és l'evolució del practicant mitjançant cicles de reflexió en i sobre l'acció durant el procés d'experimentació d'una tasca AICLE amb una classe d'alumnes de segon curs de Batxillerat, la reelaboració de la tasca i els materials i una segona experimentació, amb una altra classe del mateix curs i centre.

Per realitzar l'estudi, es van recollir dades empíriques i dades etnogràfiques. Les dades empíriques estan compostats pels enregistraments en vídeo de la primera i la segona experimentació de la tasca AICLE i del feedback que li ofereix la seva mentora abans, durant i després de la seva actuació a l'aula. Les dades etnogràfiques són el diari de l'observadora participant, els documents oficials en els quals es descriuen les tasques i productes acadèmics que es demanen als alumnes del màster que cursen el CLILC, i els productes de la practicant (diari de la practicant, esborranys de la tasca i els materials, informes sobre les sessions de preparació i feedback amb la mentora, treball acadèmic anomenat *Autoobservació 1*). Les dades empíriques es van considerar el conjunt de dades principals per a l'anàlisi i les dades etnogràfiques, com a auxiliars.

L'anàlisi del discurs i l'anàlisi de continguts es van utilitzar com a eines per rastrejar marques empíriques de l'evolució del practicant en els enregistraments de la seva actuació a l'aula i el feedback rebut, les quals es van triangular amb les marques trobades a les dades etnogràfiques. A partir de les marques, es va fer una reconstrucció narrativa del seu procés de construcció de coneixement professional, per tal entendre les complexes relacions entre reflexió en l'acció i sobre l'acció, pràctiques docents, i el treball d'esdevenir una professora i el de fer de mentora entesos com a pràctica conversacional.

La reconstrucció narrativa del procés d'experimentació i reexperimentació de la tasca evidencia que, de la primera experimentació a la segona, el practicant ha millorat de manera substancial la tasca, les instruccions i els materials associats a aquesta, a més de les seves habilitats de gestió de l'aula. També, ha reflexionat sobre la seva acció després d'haver acomplert les tasques que havia de realitzar obligatòriament durant el pràcticum, la qual cosa suggereix que ha començat a desenvolupar una postura professional reflexiva.

Quatre factors semblen afectar l'evolució del practicant. El primer és l'oportunitat d'experimentar la tasca amb dos grups d'alumnes paral·lels, la qual cosa fa possible la comparació i el contrast dels resultats en un grup amb l'altre. El segon és la propiciació del desenvolupament d'una postura reflexiva mitjançant converses amb components de reflexió interpersonal i mitjançant deures de màster com escriure informes de les sessions de feedback i un diari professional. El tercer és la voluntat del practicant d'adoptar un paper actiu durant el pràcticum. Aquesta pren els suggeriments de la seva mentora només com a exemples, a partir dels quals crear les seves pròpies alternatives i experimentar-





les. L'últim factor és la provisió de feedback proactiu immediatament després de detectar-se problemes durant la primera experimentació, ja que aquest tipus de feedback és suficientment significatiu com per causar la posada en pràctica de possibles solucions dintre de la mateixa experimentació (resultats immediats) i durant la segona experimentació (resultats a mig o llarg termini).

Paraules clau: AICLE, CLIL, habilitats i competències docents, formació inicial del professorat, reflexió conversacional, reflexió en i per l'acció.

## **Referències**

Els treballs referenciats a continuació recullen i aprofundeixen en els temes resumits anteriorment.

Escobar Urmeneta, C.; Evnitskaya, N.; Horrillo Godino, Z. (2009). A Case of Expert-Novice Conversational Reflection During an Initial Education Practicum on the CLIL Approach. Ponència al a la I Taula Rodona Internacional Sobre Programes AICLE i III Trobada sobre Semiimmersió a Catalunya. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra, 28 febrer (acceptació).

Escobar Urmeneta, C., (2009). Learning to Learn to Become an English Teacher: Teaching, Reflecting and Understanding. Which is Which? The Sixteenth International Conference on Learning. Barcelona. (acceptació).

Horrillo Godino, Z.; Escobar Urmeneta, C.; Evnitskaya, N. (En preparació) A Week in the Life of a CLIL Student-Teacher. A Case of Expert-Novice Conversational Reflection.

Jiménez, M. (2008) Tesina FIPS. A study of the development of a student-teacher's interactive strategies in a CLIL context. Treball de recerca de Màster. UAB Juliol 2008. Sense publicar.





## Per concloure

Els resultats dels estudis recollits a la secció III d'aquest informe posen de relleu la fertilitat del model de recerca col·laborativa endegat, on professorat expert, professorat en formació, investigadors en formació i investigadors professionals aborden els processos de disseny, recollida de dades naturals, que són analitzades des de perspectives diverses i complexes, amb eines metodològiques contrastades i apropiades a les finalitats perseguides. El resultat és un conjunt d'estudis que aborden la formació inicial del professorat AICLE a partir de propostes adaptatives de reflexió en i sobre l'acció.

Però també ha aportat resultats referits a l'autoformació del professorat a través d'experiències compartides entre professorat de llengua i professorat d'àrees de contingut. De forma consistent s'observa que la introducció de plantejaments AICLE en una matèria de continguts produeix canvis pedagògics determinants en la forma com el professorat enfoca les seves classes. És important, però ressaltar que els canvis són molt evidents en el tipus d'activitats d'aprenentatge que es proposen. És a dir, en el "com ensenyar". L'avenç en el "què ensenyar" o "per què ensenyar" no són tant evidents, ni tant sols hi són sempre presents. És en aquest punt de repensar la finalitat de l'educació científica, musical, esportiva, etc. on es percep la necessitat de oferir al professorat interessat en els programes AICLE propostes de formació integrada, que incorporin (a) una formació didàctica actualitzada en la pròpia matèria; (b) una formació en l'ús d'estratègies didàctico-comunicatives imprescindibles a l'aula AICLE; i (c) una formació en enfocaments adaptatius i estratègies didàctiques centrades en l'aprenent.



## Bibliografia:

- Allwright, D. y Bailey, K. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bazoco, J, Jiménez, M. *Hacer Ciencia en Inglés en el Aula Abierta (de adaptación curricular). Aprender en inglés. Cuadernos de Pedagogía*, 394 (número de novembre 2009, en premsa).
- Bransford, J., Darling-Hammond, L., & LePage, P. (2005). Introduction. A Darling-Hammond, L & Bransford, J (Eds.) *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming critical: education knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Clemente, M. (2004) *Towards a framework for ecological teaching: the case of CLIL*. Treball de recerca de màster. Dpt. d'Anglès i Lingüística. Universitat de Lleida. Sin publicar.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge. (Sixth Edition).
- Cole & Knowles (1993) *Teacher Development Partnership Research: a Focus on Methods and Issues*. *American Educational Research Journal*, 30 (3) 473-495.
- Corona, V., Nussbaum, L. i Rocha, P. (2008) *El castellano que usan los escolares de Cataluña*, *Cuadernos de pedagogía*, 378, 27-30.
- Corredera, A. (2008). *Experiencia AICLE (música en inglés) en el aula inclusiva de secundaria: evolución de la percepción del profesor de contenido*. Ponència a la XXVI International conference AESLA. Almeria 2008.
- Corredera, A. *Evolución que el profesor de música experimenta en la forma de percibir y categorizar la enseñanza en lengua extranjera durante una experiencia de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE)*. (Presentació pública programada per al juny de 2009).
- Corredera, A. i Ruiz, B.J. (2008) *Aula AICLE (música en anglès) a l'aula inclusiva de secundària*. Ponència a la II Trobada sobre Semiimmersió a Catalunya. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), 21 maig.
- Corredera, A.; Ruiz, B.J. *El nostre projecte AICLE (Escola Túrbula)*. Ponència al II Seminari de Semiimmersió: teoria i pràctica de les activitats de Semiimmersió en aules inclusives. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), 12 març 2009.
- Dalton-Puffer, C. 2007. *Discourse in Content-and-Language- Integrated Learning (CLIL) classrooms*. (LL&LT20) New York, Amsterdam: Benjamins.
- Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Duffy, G. (1998). *Teaching and the balancing of round stones*. *Phi Delta Kappan*, 79(10), 777- 80.
- Duranti, A (1997) *Ethnographic methods*. A Duranti, A. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: CUP.
- Edwards, G., Tsui, A.B.M., & Stimpson, P. (2009). *School-University Partnership and Theories of Learning*. A Edwards, G., Tsui, A.B.M., & Lopez-Real, F. *Learning in School-University Partnership. Sociocultural Perspectives*. New York. Routledge.
- Engeström, Y. & Engeström, R. & Vähäaho, T. (1999) *When the Center Does not Hold: the Importance of Knotworking*. In Chaiklin, S. Hedegaard, M. & Jensen, U.J. (Eds.) *Activity Theory and Social Practice: Cultural-Historical Approaches*. Aarhus University Press, 345-374.
- Escobar Urmeneta, C. & Sánchez Sola, A. (2008) *Language Learning through Tasks in a CLIL Science Classroom*. *Porta Linguarum*, 11: 65-83.
- Escobar Urmeneta, C. & Unamuno, V. (2008) *Languages and language learning in Catalan Schools: From the bilingual to the multilingual challenge*. A Hélot, C.; de Mejías, A.M. (eds.). *Forging Multilingual Spaces. Integrated Perspectives on Majority and Minority Bilingual Education*. *Multilingual Matters*.
- Escobar Urmeneta, C. (2000) *El portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera*. UAB, Dpt de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials. Tesi doctoral.
- Escobar Urmeneta, C. (2000b). *Recerca-acció a l'aula de llengua estrangera: el portafoli oral*. In Camps, A. and Cambra, M. (ed.) *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó: 143-158.
- Escobar Urmeneta, C. (2009) *Teacher Education for CLIL [Conferència plenària programada per a la clausura del congrés internacional TRI-CLIL, 29 abril 2009. Informació disponible a: <<http://dewey.uab.es/tri/ca/programa.htm>>]*

- Escobar Urmeneta, C. (2009). Learning to Learn to Become an English Teacher: Teaching, Reflecting and Understanding. Which is Which? Paper presented at the 16th International Conference on Learning. Barcelona, July 2009. [gener 2009, comunicació acceptada].
- Escobar Urmeneta, C. (coord.) (Propera aparició c) Tema del mes: Aprender en inglés. Cuadernos de Pedagogía, 394. Noviembre 2009.
- Escobar Urmeneta, C. (Propera aparició a). Pre-service CLIL Teacher-Education in Catalonia. Expert and Novice Practitioners Teaching and Reflecting Together. In Ruiz de Zarobe, Y.; Lasagabaster, D. (eds.). CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training. United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing. [Capítol de llibre per encàrrec].
- Escobar Urmeneta, C. (Propera aparició b). Learning to Teach CLIL Lessons in a Pre-Service Teacher Education Master Course for Secondary Teachers. Comunicació a AICLE Research Network Meeting. Madrid, setembre 2009. [març 2009, comunicació acceptada].
- Escobar Urmeneta, C. (Propera aparició d) Seis preguntas en torno a los programas que integran el aprendizaje de contenidos y lenguas. En Tema del mes: Aprender en inglés. Cuadernos de Pedagogía, 394. Noviembre 2009.
- Escobar Urmeneta, C., (2009). Learning to Learn to Become an English Teacher: Teaching, Reflecting and Understanding. Which is Which? The Sixteenth International Conference on Learning. Barcelona. (acceptació).
- Escobar Urmeneta, C.; Evnitskaya, N.; Horrillo Godino, Z. (2009). A Case of Expert-Novice Conversational Reflection During an Initial Education Practicum on the CLIL Approach. Ponència a la I Taula Rodona Internacional Sobre Programes AICLE i III Trobada sobre Semiimmersió a Catalunya. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra, 28 febrer (acceptació).
- González, P., Llobet, L., Masats, D., Nussbaum, L. i Unamuno, V. (2008) Tres en uno: inclusión de alumnado diverso, integración de contenidos y formación de profesorado. A Barrio, J. L. (coord.) El proceso de enseñar lenguas. Madrid. La Muralla..
- Guba, E & Lincoln, Y.S. (1989) Fourth generation evaluation. Newbury Park: Sage.
- Horrillo Godino, Z (2006) A Study of the On-Task and Off-Task Activity Carried Out During a CLIL Task. UAB, Dpt. of Language and Literature Pedagogy. Treball de recerca de màster no publicat.
- Horrillo Godino, Z (2008) Initial steps in the co-construction of a space of dialogue between an expert in foreign language pedagogy and an expert in social science pedagogy. A case study. UAB, Dpt of Language and Literature Pedagogy. Treball de recerca de màster no publicat.
- Horrillo Godino, Z.; Escobar Urmeneta, C.; Evnitskaya, N. (En preparació) A Week in the Life of a CLIL Student-Teacher. A Case of Expert-Novice Conversational Reflection.
- Horrillo-Godino, Z (2008) Initial steps in the co-construction of a space of dialogue between an expert in foreign language pedagogy and an expert in social science pedagogy. A case study. UAB, Dpt de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials. Treball de recerca de master no publicat.
- Horrillo-Godino, Z (2009) Teacher education on the CLIL approach: a case for inclusion of informed appreciations of complementary curricular areas. Ponència a la III Trobada sobre Semiimmersió a Catalunya i I Taula Rodona Internacional sobre Programes AICLE. Bellaterra, 28 febrer (acceptació).
- Hsieh, H and Shannon, S.E. (2005) Three Approaches to Qualitative Content Analysis. In Qualitative Health Research 15 (9): 1277-1288.
- Jiménez, M. (2008) Tesina FIPS. A study of the development of a student-teacher's interactive strategies in a CLIL context. Treball de recerca de Màster. UAB Juliol 2008. Sense publicar.
- Jiménez, M.; Eixarch, E., Mas, M.; Bazoco, J. Aprender el principi d' Arquímedes en anglès... també és possible en una aula oberta! Comunicació a la III Trobada sobre Semiimmersió a Catalunya i I Taula Rodona Internacional sobre Programes AICLE. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), 28 febrer (acceptació).
- Jiménez, M.; Mas, M.; Bazoco, J.; Eixarch, E. (2008). Una unitat de ciències en anglès "Archimedes' Principle", una manera de treballar la diversitat. Ponència al II Seminari de Semi-immersió: teoria i pràctica de les activitats de Semiimmersió en aules inclusives. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), 15 gener.
- Jorba, J.; Gómez, I & Prat, A (ed.) (2000) Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona i Editorial Síntesis.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

- Korthagen, F. A. (2001) *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kreijns, Kirschner i Jochems (2002)
- Kuuti, K (1995) *Activity Theory as a Potential Framework for Human-Computer Interaction Research*. A Nardi, B. (ed) *Content and Consciousness: Activity Theory and Human Computer Interaction*. Cambridge: MIT.
- Lantolf, JP (2006) *Sociocultural Theory and L2*. *SSLA* 28: 67-109.
- Laplanche, B. (2000). *Apprendre en sciences, c'est apprendre a "parler sciences": des élèves de l'immersion nous parlent des réactions chimiques*. In: *Canadian Modern Language Review*, 57-2: 245-71.
- Lave, J. (1991). *Situated learning in communities of practice*. A Resnick, Levine y Teasley (Eds.). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington D.C. American Psychological Association: 63-82.
- Lemke, J.L. (1987) *Strategic Deployment of Speech and Action. A Sociosemiotic Analysis*. A Evans, J & Deely, J (eds.). *Semiotics: 1983 Proceedings of the Semiotic Society of America 'Snowbird' Conference*. New York: University Press of America.
- Leontiev A.N. (1975) *Actividad, conciencia y personalidad*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.
- Levinson, S.C. (1983) *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewin K (1946) *Action research and minority problems*. *Journal of Social Issues* 2, 34-46.
- Markee, N.P.P. (2000). *Conversation Analysis*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters. Versión en español: *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós, (1997).
- Mondada, L. (2003): «Observer les activités de la classe dans leur diversité: choix méthodologiques et enjeux théoriques», in: Perera, Joan, Nussbaum, Luci, Milian, Marta (a cura di), *Atti del Convegno Enseñar llengües en la diversitat i per a la diversitat*. Barcelona: ICE, 49-70.
- Mondada, L and S Pekarek (2004) *Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom*. *The Modern Language Journal* 88(4): 501-518.
- Mondada, L. y Pekarek, S. (2004). *Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom*, *The Modern Language Journal*, 88,iv, 501-518.
- Nussbaum (2001) *El discurso en el aula de lenguas extranjeras*. A Nussbaum, L. i Bernaus, M. (eds.) *Didáctica de la lengua extranjera en la ESO*. Madrid: Síntesis.
- Nussbaum, L., Escobar, C. & Unamuno, V. (2006) *Una lingüística interactivista de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas*. A Camps, A. (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas*. Investigaciones en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona: Graó
- Nussbaum L. & Unamuno, V. (2006) *La compétence sociolinguistique, pour quoi faire?* *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 84. pp 47-65 ISSN 1023-2044
- Nussbaum, L (2008) *Construire le plurilinguisme à l'école: de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche*. A Candelier, M. et al. (dirs) *Conscience du plurilinguisme*. Rennes: Presses Universitaires: pp125-144.
- Nussbaum, L. (2001). *La construcción del discurso en el aula*. En Nussbaum y Bernaus, [Nussbaum, L. y Bernaus, M. (Eds.). (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis: 151-158.
- Nussbaum, L. y Rocha, P. (2008) *L'organisation sociale de l'apprentissage dans une approche par projet*. *Babylonia*, 3, 52-55.
- Nussbaum, L., Escobar Urmeneta, C. y Unamuno, V. (2006). *Una lingüística interactivista de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas*. En: Camps, A. (Coord.). *Diálogo e investigación en las aulas*. Investigaciones en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona: Graó: 183-204.
- Nussbaum, L., Unamuno, V. (eds) (2006) *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pallarès, O. (2009) *Activitats Think and Discuss*. La bastida per a la construcció i la comunicació del coneixement matemàtic a l'aula AICLE. Comunicació a la I Taula Rodona Internacional Sobre Programes AICLE i III Trobada sobre Semiimmersió a Catalunya. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra, 29 abril.
- Pallarès, O. (2009) *II Seminari de Semiimmersió: Teoria i pràctica de les activitats de Semiimmersió (SI) en aules inclusives*. Presentació d'experiència. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra, 15 gener.





- Pallarès, O. (2009). Les TIC a l'aula AICLE. Ponència presentada al Seminari de professorat sobre Semiimmersió lingüística. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), 5 març.
- Pallarès, O.; Petit, C. (2008) Communicative Maths: A CLIL Approach at a Barcelonan Secondary School. Comunicació presentada al II Congrés Internacional de l'Associació Internacional EDiLiC i Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, 3 juliol.
- Pallarès, O.; Petit, C. (2008) Ensenyament i aprenentatge de continguts d'altres àrees no lingüístiques en llengua estrangera. Ponència presentada a la Jornada d'informació sobre el Pla Experimental de Llengües Estrangeres. Centres educatius concertats. Departament d'Educació. Barcelona, 17 setembre.
- Pallarès, O.; Petit, C. (2008) Ensenyament i aprenentatge de continguts d'altres àrees no lingüístiques en llengua estrangera. Ponència presentada a la Jornada d'informació sobre el Pla Experimental de Llengües Estrangeres. Centres educatius públics. Departament d'Educació. Barcelona, 19 setembre.
- Pallarès, O.; Petit, C. (2008) Keeping the Balance Between Math and Language: A CLIL Approach at a Barcelonan School. Ponència presentada a les VIII Jornades pedagògiques de llengües estrangeres de les comarques gironines. Departament d'Educació. Girona, 27 novembre.
- Pallarès, O.; Petit, C. (2008) L'equilibri entre àrea i llengua a l'aula CLIL: el professor de llengua com a facilitador. Conferència i taller al Màster de formació inicial de professorat de secundària. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra, 15 de novembre.
- Pallarès, O.; Petit, C. (en premsa) Cómo integrar matemáticas e inglés para conseguir nuevos objetivos comunes: una experiencia AICLE en secundaria. Aprender en inglés. Cuadernos de Pedagogía, 394 (número de novembre 2009, en premsa).
- Pallarès, O.; Petit, C. 1+1=1, una nova aritmètica pedagògica. Ponència a la II Trobada sobre Semiimmersió a Catalunya. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), 21 maig.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la pràctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.
- Petit, C. (2009). Com iniciar una àrea AICLE en un institut. Experiències viscudes. Ponència al Curs de formació de professorat sobre Semiimmersió lingüística. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra(Cerdanyola del Vallès), 5 març.
- Petit, C. (2009). El paper de l'àrea en una experiència AICLE, un exemple de com la llengua es pot treballar i permet treballar l'àrea. Ponència a la I Taula Rodona Internacional Sobre Programes AICLE i III Trobada sobre Semiimmersió a Catalunya. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra, 29 abril.
- Rogoff, B.; Matusov i White (1996) Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. A Olson, D. R. & Torrance, N. (ed.). The Handbook of Education and Human development. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H. (1972) "An Initial Investigation of the Usability of Conversational Data for Doing Sociology," in D. Sudnow (ed.) Studies in Social Interaction, Free Press, New York, pp. 31-74.
- Sacks, H. (1972) "Notes on Police Assessment of Moral Character," in D.N. Sudnow (ed.) Studies in Social Interaction, Free Press, New York, NY, pp. 280-293.
- Sacks, H., E.A. Schegloff, G. Jefferson (1978) 'A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation'. In: Schenkein, ed.: 7-55 (1974)
- Sanmartí, N. (2007). El pràcticum dels futurs mestres: una oportunitat per interrelacionar la formació inicial, la formació permanent i la recerca. A Anton, M. & Oller, M. (coords.). El pràcticum: present i futur a reflexió. Servei Publicacions UAB.
- Schegloff, Emanuel A. (2006). Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Seedhouse, P. (2004). The Interactional Architecture of the Language Classroom. Oxford. Blackwell.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation Analysis and language learning. In: Lang. Teach. 38, 165-187.
- Shulman, L.S. (1986) Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher, February 1986, 4-14.
- Silverman, D. (2000) Doing Qualitative Research: a Practical Handbook. London: Sage.
- Spradley, J. P. (1980). Participant Observation. New York: Harcourt, Inc. ;
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research (2nded.). Thousand Oaks, CA: Sage Publication..
- Strickland, D.S. (1988) The teacher as researcher: toward the extended professional. A Language Arts 65, 754-64.





- Tobin, K. (2008). Repetition, difference and rising up with research in education. A. Ercikan, K. & W.-M. Roth, (Ed.). *Generalizing from educational research: Beyond Qualitative and Quantitative Polarization*. New York. Routledge: 149-172.
- Unamuno, V and L Nussbaum (2004). 'L'entrevista com a pràctica social I com a espai de construcció d'identitats'. In *Approaches to Critical Discourse Analysis*. First International conference on CDA, Valencia.
- van Lier, L. (2002). An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. Kramsch, C. (ed.). *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. Londres: Continuum; 140-165.
- van Lier, L. (2004a). *The Ecology and Semiotics of Language learning. A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer.
- van Lier, L. (2004b). *The Ecology of Language Learning*. Workshop in the UAB. March 8-16, 2004.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Woolcott, H.F. (1994) *Transforming Qualitative Data. Description, Analysis and Interpretation*. London, Nova Delhi: Sage.



## Annex I. Acrònims utilitzats en la memòria

<b>ACC</b>	Àrea curricular de “continguts”. Per exemple, CCNN, CCSS o matemàtica. El terme “continguts” es fa servir en oposició a les àrees de “llengües”.
<b>AICLE (CLIL)</b>	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)
<b>CCNN</b>	Ciències Naturals
<b>CCSS</b>	Ciències Socials
<b>CLILC</b>	<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)
<b>CLIL-SI</b>	Content and Language Integrated Learning – Semi-Immersió
<b>CQP UdL</b>	Curs de Qualificació Pedagògica de la Universitat de Lleida. Especialitat: anglès
<b>DCCNN</b>	Didàctica de les Ciències Naturals
<b>DCCSS</b>	Didàctica de les Ciències Socials
<b>DLL</b>	Didàctica de la Llengua i la Literatura
<b>FIPS-UAB</b>	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
<b>FIPS-CQP</b>	Acrònim utilitzat per referir-se conjuntament als cursos CQP-UdL i FIPS UAB
<b>FOPP-SI</b>	Model de formació professionalitzadora adreçada al professorat d'aules de semiimmersió
<b>GREIP</b>	Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües
<b>L1 / L2</b>	Llengua primera; Llengua segona
<b>LE</b>	Llengua estrangera
<b>SI</b>	Semi-immersió
<b>MC</b>	Mentor (Tutor de Centre)
<b>TUn</b>	Tutor d'Universitat
<b>UAB</b>	Universitat Autònoma de Barcelona
<b>UdL</b>	Universitat de Lleida
<b>UPF</b>	Universitat Pompeu Fabra
<b>XPX</b>	Xarxa de professorat expert



---

<sup>i</sup> Vegeu taula d'acrònims a l'annex 1.

<sup>ii</sup> Els programes AICLE de semiimmersió es diferencien dels d'immersió, fonamentalment, en la intensitat del contacte dels estudiants amb la llengua meta. Mentre que en els programes d'immersió, com ara els desenvolupats a Catalunya amb el català com a llengua meta, la llengua meta esdevé la llengua d'instrucció habitual al centre escolar, en els programes de semiimmersió la llengua meta no supera el 50% del temps escolar i només afecta a una o dos àrees curriculars.

<sup>iii</sup> En aquesta recerca en concret, les escoles que participen amb l'equip de recerca CLIL-SI (<http://www.clil-si.org>) van actuar de facto com a escoles de pràctiques docents. Tanmateix, les escoles de pràctiques docents només van obtenir aquest estatus de manera oficial a l'any 2009, després de l'aplicació de l'Ordre EDU/122/2009, publicada al DOGC n° 5347 al 26/3/2009.

