

El lideratge de la innovació educativa per implementar l'AICLE als centres educatius: Estudi de casos

David Soler Ortínez

<http://hdl.handle.net/10803/404793>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

TESI DOCTORAL

El lideratge de la innovació educativa per implementar l'AICLE als centres educatius: Estudi de casos.

Realitzada per David Soler Ortínez

en la Facultat Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna

Departament d'Educació, Àrea de Llengües Estrangeres

Dirigida per: Dra. Maria González-Davies i Dra. Anna Iñesta Codina

Agraïments

En els moments en què redacto aquests paràgrafs, coincidint amb l'etapa final de la redacció de la tesi, m'envaeixen múltiples sentiments. Hi ha la seguretat que aquest procés ha estat enriquidor i, després de tot, tinc la impressió que aquest final serà només un principi. Hi ha la sensació d'alleugeriment posterior a l'esforç —no només meu, sinó també de les persones que m'han rodejat. No hi ha el desig de recuperar temps lliure, sinó el d'invertir-lo novament en allò que crec i buscar el canvi a les aules, al costat d'alumnes. I hi ha, sobretot, molts sentiments d'agraïment per l'ajuda, coratge i suport que he rebut de diferents persones.

En primer lloc, voldria donar les gràcies a les meves directores de tesi, la Dra. Maria González-Davies i la Dra. Anna Iñesta, per haver confiat en mi i haver-me introduït en el món de la recerca acadèmica. La seva ajuda durant tot el procés m'ha servit per veure la llum quan jo veia ombres i m'han animat amb entusiasme i paciència. Tot el coneixement que m'han sabut transmetre no només m'ha servit per la redacció d'aquesta tesi, sinó que m'ha ajudat a conèixer-me millor a mi mateix.

També desitjo mostrar el meu agraïment a les persones que formen part de les dues institucions on m'he desenvolupat acadèmicament i personalment: la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (Universitat Ramon Llull) i la Facultat de Filosofia i Lletres (Universitat Autònoma de Barcelona). Molts professionals d'aquestes institucions han estat, potser sense saber-ho, peces clau a l'hora d'empènyer-me a créixer. En aquest context, voldria agrair especialment el suport rebut en el grup de recerca en *Competència Interlingüística i Intercultural en l'Ensenyament i l'Aprenentatge de les Llengües* (CILCEAL) de la FPCEE Blanquerna, on se m'han obert les portes a debatre, aprendre i contrastar idees a l'hora d'escriure aquesta tesi. Així mateix, gràcies al Departament d'Ensenyament per la facilitat en respondre dubtes

sorgits en la meua recerca. Agraïxo especialment la col·laboració de la Montserrat Montagut, cap del servei de llengües estrangeres, de la Natàlia Maldonado i de la Rosa Maria Felip.

Dono gràcies als tres centres on he desenvolupat aquesta tesi que, per consideracions ètiques, deixo en l'anonimat. En tots tres he estat rebut amb energia i he tingut l'oportunitat de conèixer persones obertes que estimen la seva professió. La flexibilitat, disponibilitat i bona voluntat que han mostrat ha jugat un paper cabdal per elaborar aquest procés.

Agraïxo el suport dels meus amics, especialment el del Jordi Cuadras i el de la Jackie Wilson, que han lluitat al meu costat perquè pogués avançar en aquest camí. Gràcies a la Sílvia Sabaté, a l'Albert March, als amics d'Igualada —sempre presents— i als amics de la Universitat. Al Berni, que per molts anys que passin, duré tatuat en els records. I a la literatura, perquè sempre que m'he sentit perdut, els llibres m'han sabut donar una resposta.

Vull donar les gràcies als meus pares pel seu suport, però sobretot per la seva paciència inacabable. Sempre m'han escoltat i si sé que en determinats moments també han sofert, és perquè sé que m'estimen com jo els estimo a ells. Finalment gràcies a la Marta, per ser-hi, per la il·lusió amb que ha impregnat la meua vida i per convèncer-me que, per algun o que altre estrany mecanisme, les coses sempre acaben bé. I que la vida avança, brilla.

*«Quants més idiomes sàpigues més codis tens interioritzats,
més et pots adaptar, més cultures coneixes,
més et pots comunicar en d'altres, més gran es fa el teu món».*

[Entrevista 1.E4 — Docent d'AICLE a 5è i 6è de Primària — Cas 1]

ÍNDEX GENERAL

INTRODUCCIÓ	1
BLOC I: MARC TEÒRIC	11
CAPÍTOL 1. LA INNOVACIÓ EDUCATIVA	13
1.1. Definicions operatives del capítol	17
1.2. La innovació educativa	19
1.2.1. La noció d'innovació educativa	19
1.2.2. La importància de la innovació educativa	26
1.3. L'evolució de la innovació educativa (1960 – present)	28
1.3.1. Els anys seixanta i el període progressista	28
1.3.2. L'era de l'adopció i la millora dels centres educatius	29
1.3.3. La innovació educativa en l'actualitat	31
1.4. La gestió de processos innovadors en centres educatius	33
1.4.1. La iniciació i el disseny del canvi	37
1.4.2. La implementació del canvi i l'avaluació de la innovació	39
1.4.3. La institucionalització	41
1.4.4. Resum de les fases: la matriu d'intervenció en els centres per a la implementació de canvis	43
1.5. Els condicionants de la innovació educativa	45
CAPÍTOL 2. EL LIDERATGE EDUCATIU	49
2.1. Definicions operatives del capítol	53
2.2. El lideratge educatiu	56
2.2.1. La noció de lideratge	56
2.2.2. La importància del lideratge educatiu: la relació amb l'aprenentatge i la innovació	57
2.3. L'evolució del lideratge educatiu (1930 – present)	61
2.3.1. L'evolució del lideratge	61

2.3.2. L'evolució del lideratge educatiu	63
2.4. El lideratge en els centres educatius	66
2.4.1. El lideratge organitzatiu	67
2.4.2. La descentralització de la xarxa educativa i l'autonomia dels centres	70
2.4.3. El lideratge distribuït i l'empoderament docent	71
2.4.4. L'aprenentatge organitzatiu en comunitats professionals d'aprenentatge	74
CAPÍTOL 3. EL LIDERATGE EN L'APRENTATGE INTEGRAT DE CONTINGUTS I LLENGUA ESTRANGERA (AICLE)	79
3.1. Definicions operatives del capítol	84
3.2. L'AICLE i els fonaments teòrics	87
3.2.1. L'evolució del concepte AICLE	87
3.2.2. Els pilars teòrics de l'enfocament AICLE	90
3.2.2.1. El paper del contingut i la demanda cognitiva	91
3.2.2.2. El paper de la llengua addicional	95
3.2.2.3. El desenvolupament de la competència intercultural	97
3.2.2.4. La integració en acció: <i>4Cs Framework</i>	98
3.3. L'estat de la recerca	101
3.3.1. L'estat actual de la recerca AICLE	101
3.3.2. L'AICLE a Catalunya	104
3.4. El lideratge de programes AICLE efectius en els centres: Antecedents i percepcions	110
BLOC II: L'ESTUDI DE CASOS	115
CAPÍTOL 4. MÈTODE	117
4.1. Objectius de la recerca	119
4.2. Temporització	120
4.3. Paradigma i criteris de recerca	122
4.3.1. L'enfocament teòric de la investigació	122
4.3.2. El mètode: estudi de casos	123
4.3.3. Criteris de rigor científic	126

4.4. Disseny de l'estudi	128
4.4.1. Criteris de selecció dels casos	128
4.4.2. Context: els centres seleccionats	130
4.4.2.1. Centre (1): Cas 1	130
4.4.2.2. Centre (2): Cas 2	133
4.4.2.3. Centre (3): Cas 3	134
4.4.3. Descripció dels participants	138
4.4.4. Dimensions d'anàlisi	140
4.4.5. Instruments	142
4.4.5.1. Enquesta inicial en línia	143
4.4.5.2. Revisió documental	145
4.4.5.3. Entrevistes semiestructurades	147
4.4.5.4. Observació de sessions AICLE	151
4.4.6. Procediment	152
4.5. Anàlisi de les dades	154
4.6. Consideracions ètiques	156
CAPÍTOL 5. RESULTATS I DISCUSSIÓ	159
5.1. Respecte l'objectiu específic 1: Identificar i analitzar les percepcions i actuacions dels diferents agents educatius dels centres respecte el lideratge i la innovació educativa	165
5.1.1. Discussió dels resultats de l'objectiu específic 1	175
5.2. Respecte l'objectiu específic 2: Conèixer i caracteritzar el procés de lideratge en la implementació AICLE als centres	181
5.2.1. Resultat de les entrevistes respecte la iniciació del programa AICLE	181
5.2.2. Resultat de les entrevistes respecte la planificació del programa AICLE	197
5.2.3. Resultat de les observacions respecte la implementació del programa AICLE	209
5.2.4. Resultat de les entrevistes respecte la implementació del programa AICLE	216
5.2.5. Resultat de les entrevistes respecte l'avaluació del programa AICLE	226
5.2.6. Resultat de les entrevistes respecte la institucionalització del programa AICLE	232
5.2.7. Discussió dels resultats de l'objectiu específic 2	238

5.3. Respecte l'objectiu específic 3: Identificar els punts forts i els reptes detectats a l'hora de liderar els programes AICLE i descriure les similituds i diferències entre els casos	256
5.3.1. Discussió dels resultats de l'objectiu específic 3	275
CAPÍTOL 6. CONCLUSIONS	283
6.1. Conclusions	285
6.1.1. Conclusions en relació amb els objectius específics	287
6.1.2. Conclusions en relació amb l'objectiu general	297
6.2. Limitacions i futures línies de recerca	300
6.2.1. Limitacions de la investigació	300
6.2.2. Futures línies de recerca	301
6.2.3. Consideracions finals	303
CAPÍTOL 7. REFERÈNCIES	307
ANNEXOS	327
Annex 1. Recull de respostes de les enquestes a directors	331
Annex 2. Transcripcions de les entrevistes a directors	335
Annex 3. Transcripcions de les entrevistes a caps de departament d'anglès	366
Annex 4. Transcripcions de les entrevistes a docents AICLE	392
Annex 5. Recull de resultats i comentaris de les observacions de les sessions AICLE	467

ÍNDEX DE TAULES I FIGURES

a. Índex de taules

Secció	Taula núm.	Descripció	Pàg.
Capítol 1	1.1	Resum de definicions del concepte d'innovació educativa (1960-present)	20
	1.2	Àmbits i nivells on pot tenir lloc la innovació educativa	23
	1.3	Evolució de la puntuació mitjana en les competències de l'informe PISA des de 2009	27
	1.4	Evolució en la millora dels centres educatius (1983-present)	31
	1.5	Principals fases dels processos innovadors	34
	1.6	Factors que faciliten la implementació	40
	1.7	Proposta de fases d'intervenció en centres educatius per a l'establiment de processos innovadors	43
	1.8	Les característiques de la institució que modifiquen les probabilitats del canvi	45
Capítol 2	2.1	Evolució de les principals teories de lideratge	63
	2.2	Principals aproximacions contemporànies al lideratge educatiu	65
	2.3	Mostra d'actuacions dels tres nivells del sistema educatiu	67
	2.4	Lideratge distribuït: principis d'acció i perspectives errònies	73
Capítol 3	3.1	Aspectes afavorits per l'enfocament AICLE i aspectes sense efecte definit	102
	3.2	Mostra d'estudis AICLE realitzats a Catalunya (2007-present)	107
	3.3	Mostra d'estudis sobre percepcions en enfocament AICLE (2012-present)	111
Capítol 4	4.1	Temporització de la recerca setembre 2014 – agost de 2015	121
	4.2	Temporització de la recerca setembre 2015 – agost de 2016	121
	4.3	Característiques del paradigma interpretatiu	122
	4.4	Característiques principals de la recerca qualitativa	123
	4.5	Característiques principals de l'estudi de casos en les ciències socials	124
	4.6	Tipus d'estudi de cas	125
	4.7	Característiques Cas 1	130
	4.8	Evolució del programa AICLE en el C1	132
	4.9	Característiques Cas 2	133
	4.10	Assignatures que utilitzen l'enfocament AICLE en el C2	134
	4.11	Característiques Cas 3	135

Secció	Taula núm.	Descripció	Pàg.
	4.12	Implementació AICLE en el Cicle Superior de Primària del C3 i unitats treballades per trimestre i curs	137
	4.13	Participants d'acord amb el seu rol i el context del centre	138
	4.14	Distribució dels participants de l'estudi	139
	4.15	Dimensions d'anàlisi, subdimensions i descripció dels elements principals vinculats	140
	4.16	Relació entre els objectius específics, les dimensions d'anàlisi i els instruments de recerca	142
	4.17	Relació entre els instruments utilitzats i els participants	143
	4.18	Preguntes i tipus de resposta de l'enquesta en línia	144
	4.19	Documents revisats en els diferents centres	146
	4.20	Pautes per a la revisió dels documents del centre	146
	4.21	Guió de l'entrevista a direccions de centre	148
	4.22	Guió de l'entrevista a caps del departament d'anglès i al professorat AICLE	149
	4.23	Graella observació AICLE	151
	4.24	Sessions observades	153
Capítol 5	5.1.	Relació entre els objectius específics, les dimensions d'anàlisi i els instruments de recerca	162
	5.2	Relació entre participants i documents i els codis dels instruments	164
	5.3	Resum dels resultats de les entrevistes i enquestes respecte el lideratge educatiu	165
	5.4	Divisió de les categories finals per casos i participants respecte el lideratge educatiu	166
	5.5	Resum dels resultats de les entrevistes i enquestes respecte la innovació educativa	173
	5.6	Divisió de les categories finals per casos i participants respecte la innovació educativa	173
	5.7	Resum dels resultats de les entrevistes respecte la iniciació del programa AICLE	182
	5.8	Divisió de les categories finals per casos i participants respecte els orígens i causes de la iniciació	182
	5.9	Resum dels resultats de les entrevistes respecte la detecció de necessitats i la preparació del context pel canvi del programa AICLE	187
	5.10	Divisió de les categories finals per casos i participants respecte la detecció de necessitats i la preparació del context pel canvi del programa AICLE	188
	5.11	Resum dels resultats de les entrevistes respecte el clima del programa AICLE	193

Secció	Taula núm.	Descripció	Pàg.
	5.12	Divisió de les categories finals per casos i participants respecte el clima relacional	193
	5.13	Resum dels resultats de les entrevistes respecte la formulació d'objectius del programa AICLE	197
	5.14	Divisió de les categories finals per casos i participants respecte la formulació d'objectius	198
	5.15	Resum dels resultats de les entrevistes respecte el disseny del pla d'actuacions	201
	5.16	Divisió de les categories finals per casos i participants respecte el disseny del pla d'actuacions	202
	5.17	Resum dels resultats de les entrevistes respecte la preparació de recursos del programa AICLE	205
	5.18	Divisió de les categories finals per casos i participants respecte la preparació de recursos	206
	5.19	Resum percentual dels resultats de les observacions AICLE	209
	5.20	Resultats de l'observació de sessions AICLE respecte el tractament del <i>contingut</i>	210
	5.21	Resultats de l'observació de sessions AICLE respecte el tractament del <i>llenguatge</i>	212
	5.22	Resultats de l'observació de sessions AICLE respecte el tractament de la <i>cognició</i>	213
	5.23	Resultats de l'observació de sessions AICLE respecte el tractament de la <i>cultura i diversitat</i>	214
	5.24	Resultats de l'observació de sessions AICLE respecte el tractament de la <i>integració del contingut i llengua</i>	215
	5.25	Resum dels resultats de les entrevistes respecte la vivència de l'experiència del programa AICLE	216
	5.26	Divisió de les categories finals per casos i participants respecte la vivència de l'experiència en curs	217
	5.27	Resum dels resultats de les entrevistes respecte la valoració del programa AICLE	226
	5.28	Divisió de les categories finals per casos i participants respecte la valoració del programa AICLE	227
	5.29	Resum dels resultats de les entrevistes respecte la institucionalització del programa AICLE	233
	5.30	Divisió de les categories finals per casos i participants respecte la institucionalització del programa AICLE	233
	5.31	Resum dels resultats de les entrevistes respecte la detecció de fortaleces del programa AICLE	257
	5.32	Divisió de les categories finals per casos i participants respecte la detecció de fortaleces del programa AICLE	257

Secció	Taula núm.	Descripció	Pàg.
	5.33	Resum dels resultats de les entrevistes respecte la detecció d'obstacles del programa AICLE	264
	5.34	Divisió de les categories finals per casos i participants respecte la detecció d'obstacles del programa AICLE	265
	5.35	Resum dels resultats de les entrevistes respecte la recerca d'alternatives del programa AICLE	271
	5.35	Divisió de les categories finals per casos i participants respecte la recerca d'alternatives del programa AICLE	271

b. Índex de figures

Secció	Figura núm.	Descripció	Pàg.
Intro- ducció	1	Estructura de la investigació	7
Capítol 1	2	Model de canvi del docent	25
	3	Demanda d'interès en innovació educativa i objectius a realitzar	32
	4	Esquema del procés d'innovació i canvi	35
Capítol 2	5	Model d'efectes recíprocs del lideratge per a l'aprenentatge	59
	6	Model d'antecedents personals de lideratge per a l'aprenentatge	59
	7	Funcions del lideratge en processos innovadors	61
	8	Processos involucrats i interrelacionats en el lideratge de CPA	76
	9	Aprenentatge de doble cicle en organitzacions que aprenen	78
Capítol 3	10	La taxonomia de Bloom (1956) i la posterior revisió d'Anderson i Krathwohl (2001)	93
	11	La matriu AICLE	94
	12	The Language Triptych	96
	13	4Cs Framework	99
Capítol 4	14	Estructura de la investigació	120
	15	Triangulació dels participants en l'estudi i els instruments de recollida de dades	128
	16	Procés de selecció de la mostra definitiva	129
	17	Etapes de la recollida de dades	153

Secció	Figura núm.	Descripció	Pàg.
Capítol 5	18	Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió 'Lideratge educatiu'	176
	19	Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió 'Innovació educativa'	179
	20	Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió 'Orígens i causes de la iniciació'	239
	21	Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió 'Detecció de necessitats'	241
	22	Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió 'Preparació del context pel canvi'	242
	23	Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió 'Clima relacional'	244
	24	Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió 'Formulació d'objectius'	246
	25	Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió 'Disseny del pla d'actuacions'	247
	26	Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió 'Preparació de recursos'	249
	27	Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió 'Vivència de la implementació'	250
	28	Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió 'Valoració de l'experiència'	252
	29	Nombre de referències en cada cas a les categories de la dimensió 'Institucionalització'	254
	30	Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió 'Detecció de fortaleces'	276
	31	Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió 'Detecció d'obstacles'	279
	32	Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió 'Recerca d'alternatives'	281

ABREVIACIONS

4Cs	<i>Coyle's Four Cs Framework</i>
AICLE	Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengües
AO	Aprenentatge organitzatiu
BICS	<i>Basic Interpersonal Communicative Skills</i>
C1	Cas 1
C2	Cas 2
C3	Cas 3
CA	<i>Communicative approach</i>
CALP	<i>Cognitive Academic Language Proficiency</i>
CARLA	<i>Center for Advanced Research on Language Acquisition</i>
CBI	<i>Content-Based Instruction</i>
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
CLT	<i>Communicative Language Teaching</i>
CPA	Comunitats professionals d'aprenentatge
ESO	Ensenyament Secundari Obligatori
GR CILCEAL	Grup de Recerca en Competència Interlingüística i Intercultural en l'Ensenyament i l'Aprenentatge de les Llengües
HOTS	<i>High Order Thinking Skills</i>
IE	Innovació educativa
L1/MT	Llengua materna
LA	Llengua addicional
LD	Lideratge distribuït
LE	Lideratge educatiu
LOE	Llei Orgànica d'Educació
LOTS	<i>Low Order Thinking Skills</i>
PELE	Pla Experimental de Llengües Estrangeres
PILE	Pla Integrat de Llengües Estrangeres
UD	Unitat didàctica
URL	Universitat Ramon Llull
ZPD	<i>Zone of proximal development</i>

INTRODUCCIÓ

«*The limits of my language mean the limits of my world.*»
WITTGENSTEIN

Motivació i justificació

La contribució d'aquesta tesi se centra en l'anàlisi teòrica i aplicada del lideratge i la seva relació amb la gestió de la innovació educativa en llengües addicionals¹. La motivació principal que ens ha dut a desenvolupar un estudi d'aquestes característiques es deu, principalment, a dues vocacions personals que s'han complementat al llarg de la recerca: la de docent i la d'investigador.

D'una banda, la *vocació docent* ha resultat una motivació central fruit del desig de contribuir en el progrés de metodologies innovadores que permetin als alumnes viure processos d'aprenentatge que s'adeqüin a les necessitats educatives d'avui dia. L'actual model d'immersió lingüística ha estat, i és, un sistema eficaç que permet al nostre alumnat acabar l'ensenyament obligatori havent adquirit dues llengües oficials: el català i el castellà. Així i tot, els reptes actuals als quals s'enfronten els centres educatius² —accentuats pels vertiginosos canvis socioeconòmics i culturals de finals del segle XX— demanen el desenvolupament de pràctiques d'aprenentatge i ensenyament que convisquin amb el nou escenari que presenta la societat del coneixement i que se sustenta sobre principis tan expandits com ara la globalització, la mobilitat poblacional, l'auge dels mitjans de comunicació, la diversitat i el ràpid avenç de les noves tecnologies (veure Bauman, 2013; Hargreaves, 2003).

¹ Al llarg del present estudi s'opta per la terminologia «llengües addicionals» —en lloc de llengües estrangeres o L2— perquè es parteix del principi que les llengües no han de ser necessàriament ni inferiors ni superiors ni han de representar una substitució de la llengua materna de l'estudiant (Judd, Tan i Walberg, 2001).

² En el transcurs d'aquest estudi, utilitzarem indistintament els conceptes de «centre», «escola», «organització» i «institució escolar». Malgrat entenem que poden existir certes diferències entre ells, aquestes no resulten rellevants pel desenvolupament de la nostra recerca.

Liderar la transformació dels centres educatius no és una tasca fàcil i cal, entre altres factors, saber gestionar adequadament processos que permetin la necessària inclusió de l'elevat nombre de persones nouvingudes i la present diversitat cultural de les aules. Més que mai, el paper que han de jugar les nostres escoles és determinant en la cohesió d'una societat pluricultural i plurilingüe com la nostra (Martínez, Badia i Jolonch 2013). És per això que, en el context actual, ja no ens val facilitar només l'aprenentatge de les dues llengües oficials, sinó que resulta igualment necessari impulsar una dimensió internacional a les aules que permeti a l'alumnat adquirir altres llengües —que els ha d'ajudar a esdevenir ciutadans autònoms en l'actual món interconnectat— i, alhora, preservar el coneixement de les llengües i les cultures natives pròpies dels nouvinguts. Aquest marc educatiu —d'escoles plurilingües inclusives— sembla un entorn educatiu adequat per afrontar el conjunt de canvis mencionats anteriorment (Pereña, 2016).

Innovar en les institucions educatives és un pas important per apropar-nos al tipus de centres que necessitem avui dia. És a dir, centres que mantinguin la idea d'escoles plurilingües i inclusives, però que també posicionin l'alumne com a protagonista de l'aprenentatge, treballin amb continguts interdisciplinars, respectin els ritmes d'aprenentatge, promoguin l'autonomia dels alumnes o, entre d'altres, vetllin per una avaluació continuada i diversa. Ara bé, els processos innovadors en els centres no s'assoleixen d'un dia per l'altre i es veuen condicionats per factors tan diversos com la voluntat del personal del centre, els recursos disponibles, el grau d'autonomia de les escoles o el tipus de lideratge exercit (e.g. Fullan, 2002a; Gather, 2004; Rivas, 2000; Stoll, 2013).

Tot i això, els primers passos cap a aquestes escoles del segle XXI ja s'han fet. D'una banda, amb l'aprovació de la primera Llei Educativa Catalana³ (2009) es va actualitzar tant el paper que juga el lideratge en els centres com el de les direccions de centre. Els decrets més relacionats amb aquests temes (Decret d'Autonomia⁴ i Decret de Direcció dels centres⁵) destaquen la importància d'avançar cap un model de lideratge distribuït

³Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació.

⁴Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius (DOGC 05.08.2010)

⁵Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent (DOGC 11.11.2010).

en què es promogui l'autonomia dels centres —atorgant, per tant, més rellevància al paper de les direccions de centre.

D'altra banda, el paper evident que juga la llengua anglesa com a *lingua franca* global (Seidlhofer, 2011) i la demanda social per un ensenyament de qualitat de llengües (González-Davies, 2007) han contribuït al fet que la ràpida expansió de metodologies per adquirir llengües addicionals sigui una prioritat en les agendes de la majoria dels sistemes educatius europeus —i més enllà— i al fet que enfocaments com l'Aprenentatge Integrat de Contingut i Llengua (d'ara en endavant, AICLE) semblin haver arribat als nostres centres per quedar-s'hi. Ara és el torn, tal com proposem en el present estudi, de vetllar per l'adequat lideratge i integració dels enfocaments esmentats a les escoles per garantir-ne la qualitat. En aquesta línia, des de la mencionada *perspectiva docent*, volem subratllar que la voluntat dels investigadors en aquesta recerca no es basa únicament en finalitats teòriques, sinó que esperem aportar resultats que siguin d'utilitat pràctica a aquells centres i agents educatius disposats a iniciar canvis innovadors —o que ja s'hi trobin embarcats— similars als que exposem en la nostra recerca.

L'*afany investigador* també ha jugat un paper fonamental en el desenvolupament de l'estudi fruit de la nostra inquietud en contribuir en l'expansió del cos de recerca existent en els àmbits del lideratge i la innovació educativa en llengües addicionals a partir de programes AICLE. En concret, considerem l'aportació d'aquest estudi d'especial utilitat atès que, fins fa relativament poc, la recerca sobre el lideratge no s'ha aplicat profundament al món de l'educació en el nostre territori. A més, pretenem donar resposta a diferents agendes de recerca que indiquen que calen estudis sobre l'enfocament AICLE que vagin més enllà de l'estudi de la pura anàlisi de beneficis lingüístics (Coyle, 2007; Dalton-Puffer, 2011). Partim del supòsit que el lideratge pot influir en l'establiment de la innovació educativa i que, per tant, si estem interessats a impulsar programes innovadors com l'AICLE a les escoles, també ens ha d'importar el funcionament i la vivència del lideratge. Així, en el treball que presentem volem sumar-nos al conjunt de recerques (e.g. Martínez, Badia i Jolonch, 2013; Parés, Castellà i Subirats, 2014) que han començat a explorar i obrir un nou horitzó en què es pretén analitzar la relació entre el lideratge i la innovació en el sistema educatiu català actual.

Finalitat de l'estudi i objectius generals

En la tesi doctoral que presentem, doncs, ens interessem per conèixer com es tradueix el discurs sobre el lideratge en les pràctiques d'innovació en llengües addicionals en centres educatius del nostre territori. Concretament, el nostre estudi se centrarà en l'etapa del lideratge educatiu que implica el disseny, l'aplicació, l'avaluació i el manteniment i sostenibilitat de la innovació. Per tal d'analitzar aquests processos en el marc d'un programa innovador autèntic ens hem centrat en la innovació educativa AICLE, que consisteix en un enfocament dual en el qual una llengua addicional⁶ és emprada per l'aprenentatge tant del contingut curricular d'una assignatura com de la pròpia llengua addicional (Mehisto, Marsh i Frigols, 2010:1, *inter alia*).

La tria de l'AICLE no és casual. Tal com posarem de manifest en la present tesi doctoral, aquest enfocament reflecteix les característiques que entenem que han de tenir els projectes innovadors contemporanis amb vocació de canvi. Entre d'altres, la introducció de programes AICLE en un centre educatiu de manera efectiva pot (1) tenir un impacte en la cultura i l'estructura del centre que promogui noves maneres de cooperar entre els professionals, (2) aportar beneficis pels estudiants en l'adquisició tant de llengües addicionals com de continguts curriculars i (3) promoure la internacionalització de l'alumnat (Lasagabaster, 2008, Mehisto *et al.*, *Ibid.*).

El nombre de centres educatius que es troben en procés d'implementació d'experiències AICLE, o que tenen interès per iniciar-s'hi, no ha parat de créixer en els diversos sistemes educatius europeus. En el context català, aquesta realitat no és diferent i, sobretot a partir del 2005, han aparegut programes AICLE molt diversos entre ells que s'estan implementant en els nostres centres per tal de donar resposta a demandes concretes. Avui en dia, els documents públics oficials que es disposen indiquen que més de 500 centres educatius catalans públics i concertats compten amb un programa d'aquestes característiques⁷. Tot i això, les comunicacions directes que hem mantingut amb el Departament d'Ensenyament revelen que són més de 3000 centres educatius

⁶ És important clarificar que l'ús del concepte de llengua addicional en el context de la nostra recerca fa referència a la llengua anglesa, ja que és la principal llengua estrangera ensenyada en les escoles de Catalunya (Muñoz, 2006; Pérez i Juan, 2011).

⁷ El nombre aproximat de 500 centres s'obté de l'estudi del Servei de Llengües Estrangeres (SdLE, 2012) i només té en compte centres que lideren programes AICLE arran de l'aplicació d'un Pla Experimental de Llengües Estrangeres (PELE). La quantitat real és, per tant, molt superior.

catalans públics, concertats i privats els que imparteixen alguna àrea —parcialment o totalment— en anglès. No és una xifra baixa —entorn al 50% del total de centres d'educació primària i secundària— i n'hauríem d'estar satisfets. Amb tot, ens cal ser prudents, atès que no disposem d'una radiografia prou clara per poder conèixer com són exactament aquests programes ni si s'estan liderant d'una manera beneficiosa per a l'alumnat (Navés i Victori, 2010).

Podríem afirmar que una part del causant d'aquest afany és l'indiscutible fet que l'AICLE està «de moda» (Ioannou, 2012) i, alhora, perquè és un enfocament que la societat i les famílies demanen obertament. Existeix un gran nombre d'escoles que volen ser incloses dins del sac AICLE. Tanmateix, i malgrat els beneficis assenyalats anteriorment, ensenyar una matèria no pròpiament de llengua⁸ a través d'una llengua addicional —com sol ser l'anglès— no és una tasca fàcil i les dificultats d'implementar adequadament un programa d'aquestes característiques van més enllà de la formació específica que necessiten els docents (Navés, 2009).

No hauria de ser sorprenent el fet que, si els centres educatius opten per implementar aquest enfocament apressadament i/o de manera indistinta, correm el risc que l'AICLE acabi sent una víctima del seu propi èxit (Ioannou, *Ibid.*). Sense una planificació acurada, docents preparats, o un lideratge específic, no es pot garantir que els resultats esperats tinguin lloc i, fins i tot, es poden promoure pràctiques ineficients que transformin els programes AICLE en experiències frustrants, que no produeixin beneficis (o fins i tot que tinguin un efecte negatiu en l'aprenentatge de l'alumnat) i que consumeixin una gran quantitat de temps i recursos (Costa i D'Angelo, 2011). Amb l'objectiu d'evitar aquests riscos i perjudicis, l'estudi dels processos i factors de lideratge que s'han de dur a terme a l'hora d'establir l'AICLE en contextos situats és un aspecte important.

En aquesta línia, diferents agendes de recerca AICLE (e.g. Coyle, 2007; Dalton-Puffer, 2011) subratllen la necessitat de desenvolupar recerques que vagin més enllà de l'estudi dels resultats lingüístics atribuïbles a aquest enfocament. Entre d'altres, es destaca la

⁸ En mencionar «matèria no pròpiament de llengua» es fa referència a assignatures on el contingut no és l'estudi d'una llengua (com podrien ser les classes tradicionals de català, castellà o anglès). Tot i això, entenem que l'expressió no és del tot correcta ja que, al cap i a la fi, en totes les matèries s'utilitza una llengua per transmetre coneixement i, per tant, indirectament la llengua també hi és implícita.

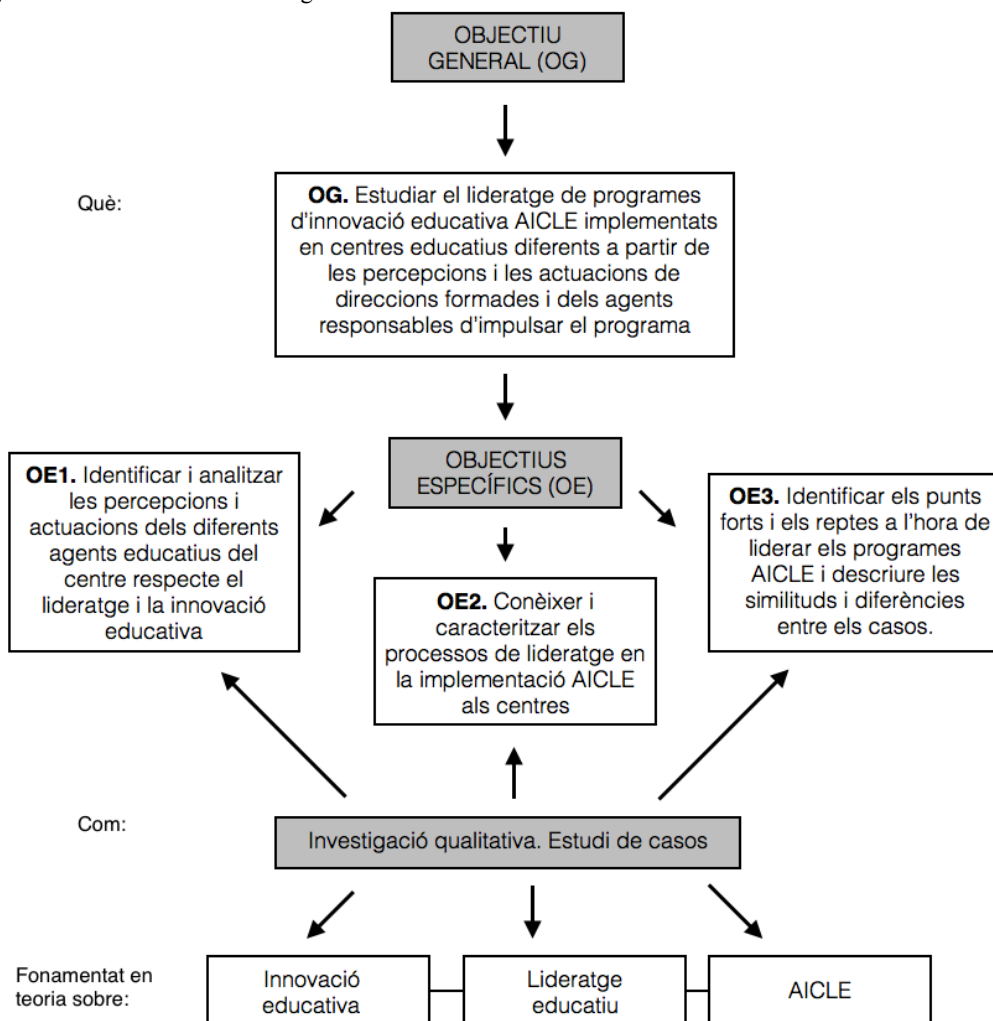
necessitat de centrar estudis en l'observació i la percepció dels agents educatius involucrats en programes AICLE i la manera com aquests s'han liderat en centres exitosament (Dalton-Puffer i Smit, 2013; Pérez-Vidal, 2007; Pladevall-Ballester, 2015; *inter alia*). El nostre estudi pretén respondre a aquesta necessitat mitjançant el mètode d'estudi de casos, atès que permet l'anàlisi en profunditat d'aquestes experiències d'una manera flexible. Partim, per tant, del supòsit que deixar parlar els principals agents educatius de diferents centres és un mètode eficaç per conèixer de prop com es lideren els programes AICLE tot tenint en compte el context en què operen.

La recerca sobre les percepcions i les experiències de lideratge dels docents AICLE respecte la seva implementació en els centres no és nova (e.g. Aguilar i Rodríguez, 2012; Massler, 2012; Pavón i Rubio, 2010; Pena i Porto, 2008) i, en la major part dels casos, els resultats ressalten la importància del treball cooperatiu entre participants, el suport de la direcció del centre o la flexibilitat dels docents per afrontar esdeveniments imprevistos. També es menciona, d'altra banda, que malgrat la visió positiva que es té sobre aquest enfocament, els docents es troben encara mancats d'estratègies específiques per ensenyar a través d'AICLE i hi ha necessitat d'una millor planificació (e.g. Mehisto, 2008). Malgrat tot, la recerca sobre les percepcions dels docents AICLE ha tendit a centrar-se en mostres de mida mitja-àmplia (e.g. Durán-Martínez i Beltrán-Llavador, 2016) en lloc d'estudis de cas que poden aportar una comprensió més detallada de l'experiència en el seu context.

Pocs estudis, a més a més, focalitzen la seva atenció en factors externs a l'aula o escolten altres agents educatius que no siguin els docents AICLE —com ara els caps de departament de llengua anglesa o els mateixos directores dels centres. Si considerem que el lideratge per la implementació d'AICLE demana un esforç coordinat de tots els agents del centre, es necessiten més estudis que revelin les percepcions i actuacions dels docents però, també, de tots els altres participants implicats en l'experiència (Dalton-Puffer *et al.*, 2013; Pladevall-Ballester, 2015). Amb aquesta voluntat, el nostre estudi recull la veu tant de directores/es, de caps de departament de llengua anglesa, com de docents implicats en el procés de lideratge i implementació de programes AICLE. Així, pretenem esdevenir un projecte pioner en aportar mirades de diferents persones i rols cap a un mateix projecte impulsat en diversos contextos situats.

Partint d'una fonamentació teòrica sòlida, volem establir un diàleg seriós entre la conceptualització científica i les pràctiques als centres. Comprendre, analitzar, estudiar i connectar les diferents experiències AICLE que es desenvolupen en diversos centres educatius ens ha de permetre, en primer lloc, obtenir conclusions que ens facin conèixer i comparar quins punts poden ajudar a afavorir la implementació de programes AICLE en els centres. Al mateix temps, l'estudi ens ha d'obrir les portes a exposar i definir quin paper juga el lideratge en processos innovadors AICLE i quins són aquells punts que poden estendre's en altres processos de característiques similars. Tot plegat ens ha d'ajudar a assolir l'objectiu principal del treball, que és *estudiar el lideratge de programes d'innovació educativa AICLE implementats en centres educatius diferents a partir de les percepcions i les actuacions de direccions formades i dels agents responsables d'impulsar el programa*. La següent figura 1 presenta de manera resumida els objectius i el mètode de la investigació.

Figura 1. Estructura de la investigació



Estructura de la tesi

L'estructura de la present tesi parteix d'un primer **Bloc teòric**, on es revisen els conceptes fonamentals i les principals aportacions realitzades vinculades en la nostra recerca, i d'un segon **Bloc d'estudi de casos**, que correspon a al treball de camp realitzat en tres centres que han liderat experiències AICLE efectives. El primer bloc teòric es divideix en els tres capítols descrits a continuació.

En el **Capítol 1 La Innovació Educativa** introduïm la idea d'innovació educativa com un procés complex i, alhora, com un element necessari pels centres educatius. Destaquem la rellevància que té i assenyalem els motius pels quals afirmem que és important innovar en educació. Presentem la innovació educativa com una via per donar resposta als reptes actuals i, al mateix temps, per assolir beneficis educatius en diversos nivells. Fem també un repàs de l'evolució del concepte d'innovació educativa i veiem com ha anat canviant al llarg del temps. Prestem una atenció especial al paper que juga la innovació actualment i farem referència a la voluntat renovada de promoure nous canvis innovadors que permetin reformar els centres a petita i gran escala. Alhora, presentem la innovació com un procés que forma part d'una construcció social i cultural que demana un grau elevat d'apropiació i un conjunt de transformacions que afecten a tota l'organització educativa i al seu entorn. Descriuim com aquest procés —que defensem que no s'emprèn mai des de l'aïllament, sinó des de l'intercanvi i la cooperació permanent— pot seguir diferents etapes freqüentment presentades en la literatura de la gestió del canvi, com són: la iniciació, la planificació, la implementació, l'avaluació i la institucionalització. Finalment, prestem atenció als possibles condicionants que cal tenir en compte per tal d'aconseguir que la innovació educativa esdevingui sostenible i perdurable al llarg del temps.

En el **Capítol 2 El Lideratge Educatiu** ens interessem per la noció de lideratge i la importància que juga en els centres educatius. Presentem el lideratge com un procés dinàmic que ha d'ajudar a les organitzacions a establir horitzons clars on arribar i, al mateix temps, a embarcar el conjunt de participants del centre cap aquesta finalitat a partir del compromís i del treball compartit. Destaquem la importància que juga el paper

del lideratge en l'educació per promoure, entre diversos aspectes, la direcció, el disseny i la sostenibilitat dels canvis i els processos innovadors que han de permetre crear els contextos adequats per incentivar l'aprenentatge profund. Fem un repàs de l'evolució del concepte de lideratge i ens fixem en com aquest ha anat canviant al llarg del temps. En aquest mateix capítol, presentem els diferents nivells en què el lideratge es pot desenvolupar tenint en compte el seu abast i posarem èmfasi especial en el nivell «meso o organitzatiu», que se centra en el lideratge en els centres educatius. De manera més concreta, ens interessem per les maneres contemporànies de liderar els centres i posem èmfasi en la descentralització de la xarxa educativa. Fem visibles els supòsits del lideratge distribuït i compartit, entre els quals destaca la importància d'entendre que aquest tipus de lideratge consisteix en un procés dinàmic basat en el fet de compartir responsabilitats en una acció concertada que té en compte el treball en xarxes relacionals. Prestem atenció, també, a la relació entre el lideratge i l'aprenentatge organitzatiu per tal d'aconseguir que les escoles siguin organitzacions preparades per aprendre i, per tant, preparades per evolucionar i créixer. Finalment, destaquem el paper del lideratge en la promoció de processos de canvi educatiu per assolir que la innovació esdevingui sostenible i es mantingui en el temps i, alhora, per assegurar la implicació del conjunt de participants de la comunitat educativa.

En el **Capítol 3 El lideratge en l'Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengua Estrangera (AICLE)**, i el darrer corresponent al bloc teòric, presentem la innovació educativa que estudiem detalladament en aquest estudi. Així, realitzem un repàs de l'evolució històrica del concepte d'AICLE i n'assenyalem els pilars teòrics sobre els que se sustenta aquest enfocament. Destaquem, d'aquesta manera, el paper del contingut i la demanda cognitiva, la funció de la llengua addicional en enfocaments AICLE, el desenvolupament de la competència intercultural i la forma d'integrar l'AICLE a l'aula. Descrivim els beneficis detectats en recerques anteriors i ens interessem per conèixer l'estat de la qüestió en el nostre territori. Alhora, fem un repàs de les principals publicacions que tenen un vincle amb el nostre estudi i ressaltem els buits teòrics que encara queden per omplir. Finalment, examinem els resultats d'estudis anteriors sobre percepcions i lideratge AICLE i els relacionem amb les nocions teòriques vistes en els capítols anteriors.

El segon bloc, corresponent al marc pràctic de la recerca, s'organitza en tres capítols. En el **Capítol 4 Mètode** fem visibles els objectius específics de la tesi; descrivim la planificació, el disseny i el procediment seguit per obtenir les dades; donem a conèixer els criteris de selecció dels casos, les dimensions d'anàlisi i els instruments utilitzats per la recollida de dades; descrivim la mostra; detallem els passos seguits per analitzar les dades recollides, i, finalment, exposem les **consideracions ètiques** que hem tingut en compte al llarg de la recerca.

En el **Capítol 5 Resultats i discussió** presentem els resultats que es desprenen de les dades recollides en els diferents casos estudiats. Els resultats es mostren en relació amb els objectius de la recerca i, posteriorment, es fa una discussió i es comparen amb la literatura exposada en el marc teòric. La interpretació final dels resultats té lloc en el darrer **Capítol 6 Conclusions**, on també relacionem les conclusions amb els objectius marcats en el nostre estudi i, finalment, exposem les limitacions i les possibles futures línies de recerca.

En l'elaboració i la redacció d'aquest estudi s'ha preferit utilitzar mots neutres sempre que ha estat possible. L'ús puntual de paraules en «masculí genèric» correspon a l'objectiu de facilitar la lectura del text, però en cap cas s'ha optat per aquesta opció amb finalitats sexistes ni per les connotacions que això implica.

Amb l'objectiu de preservar les paraules de l'autor, i entenent que el lector serà capaç de comprendre l'anglès i el castellà, s'ha optat per no traduir la majoria de cites textuais al llarg d'aquest projecte. La traducció puntual d'algunes cites al català correspon a la voluntat d'integrar les paraules d'altres autors en el text d'una manera no-obstructiva.

Finalment, en la redacció d'aquest treball s'han seguit les normes d'estil de l'American Psychological Association (APA) 6a edició.

BLOC I: MARC TEÒRIC

RESUM. El marc teòric del nostre estudi consta de tres capítols. El primer capítol explora la innovació educativa i la gestió de canvis en centres educatius. El segon capítol correspon al lideratge educatiu i la seva relació amb els processos d'innovació. Finalment, en el tercer capítol es presenta l'enfocament AICLE, es vincula amb la teoria exposada prèviament i s'introdueixen els conceptes clau per donar pas al marc pràctic de la recerca.

CAPÍTOL 1. LA INNOVACIÓ EDUCATIVA

1.1. DEFINICIONS OPERATIVES DEL CAPÍTOL

1.2. LA INNOVACIÓ EDUCATIVA

1.3. L'EVOLUCIÓ DE LA INNOVACIÓ EDUCATIVA
(1960-PRESENT)

1.4. LA GESTIÓ DE PROCESSOS INNOVADORS EN
CENTRES EDUCATIUS

1.5. ELS CONDICIONANTS DE LA INNOVACIÓ
EDUCATIVA

CAPÍTOL 1. LA INNOVACIÓ EDUCATIVA

«Innovació: qualsevol cosa que deixi de ser una cosa qualsevol.»

Jorge Wagensberg, 2012

La innovació educativa⁹ és un dels temes que més interès ha despertat en l'esfera de l'educació i, de manera especialment rellevant, ha esdevingut una qüestió pionera en l'actualitat. Els reptes actuals als quals s'enfronten els centres educatius —emfasitzats pels importants canvis socioeconòmics i culturals de finals del segle XX— demanen el desenvolupament de noves pràctiques d'ensenyament i aprenentatge que convisquin amb el nou escenari que presenta la societat del coneixement i que se sustenta sobre principis tan expandits com són la globalització, la mobilitat poblacional, els mitjans de comunicació, la diversitat i el ràpid avanç de les noves tecnologies. Tot i això, innovar no és una tasca senzilla i, com tot procés ampli, implica un conjunt de factors i condicions. Entre d'altres, la innovació demana una reflexió sobre el canvi que es vol dur a terme, un treball cooperatiu que permeti la integració dels diferents agents del centre o determinats recursos (materials, econòmics, temporals) que permetin impulsar el procés de canvi amb l'energia necessària.

⁹ Freqüentment podem trobar en la literatura l'ús del concepte «canvi educatiu» com a sinònim d'innovació educativa, però també el concepte de «reforma educativa». En el transcurs de la present recerca, ens posicionem per utilitzar com a sinònims els termes de «canvi educatiu» i «innovació educativa», ja que la innovació no deixa de ser un canvi deliberat. Tot i això, i tal com es pot veure en les definicions operatives del capítol, sí que diferenciarem aquests conceptes de la idea de «reforma educativa».

Al llarg d'aquest capítol, que integra la primera de les tres parts del nostre marc teòric, introduïrem la idea de innovació educativa com un procés complex i, alhora, com un element necessari per apropar-nos al tipus de centres educatius que necessitem avui dia. Destacarem la rellevància que té i assenyalem els motius pels quals afirmem que és important innovar en educació. Posarem èmfasi en el fet que la innovació educativa ens pot ajudar a promoure una preparació adequada per l'alumnat que els permeti, entre altres aspectes, aprendre permanentment i amb competències suficients per treballar i esdevenir ciutadans autònoms. Així, presentarem la innovació educativa com una via per donar resposta als reptes actuals i, al mateix temps, per assolir beneficis educatius en diversos nivells. Farem també un repàs de l'evolució del concepte d'innovació educativa i veurem com ha canviat al llarg del temps. Prestarem una atenció especial al paper que juga la innovació avui dia i farem referència a l'actual voluntat renovada de promoure canvis innovadors que permetin reformar els centres a petita i a gran escala.

En aquest mateix capítol examinarem l'abast de la innovació i, de manera més concreta, ens interessarem principalment per la innovació escolar —aquella que es desenvolupa a nivell de centre i que es pot promoure pel conjunt de participants que l'integren. Així, pretenem crear un vincle més estret entre la innovació i el lloc on es desenvolupa la pràctica educativa. També presentarem la innovació com un procés que forma part d'una construcció social i cultural que demana un grau elevat d'apropiació i un conjunt de transformacions que afecten tota l'organització educativa i el seu entorn. Ens posicionarem per entendre que aquest procés no es pot iniciar des de l'aïllament, sinó que factors com la cooperació professional poden jugar un paper cabdal. Revisarem les etapes presentades en la literatura de la gestió del canvi i, finalment, farem visibles els possibles condicionants que tenen un impacte a l'hora d'aconseguir que la innovació educativa esdevingui sostenible al llarg del temps.

1.1. DEFINICIONS OPERATIVES DEL CAPÍTOL

Innovació educativa¹⁰: La innovació educativa consisteix en la integració d'un o més elements nous en una realitat ja existent per tal de modificar-la (Rivas, 2000:20) que sol tenir lloc d'una manera més situada i en el context de les institucions escolars. A més a més, en la present tesi entenem que és necessari que els resultats de l'esmentada modificació de la realitat causin efectes que millorin els processos d'aprenentatge-ensenyament i/o l'assoliment de determinats objectius educatius, ja que és en aquest moment en què la innovació educativa pren sentit (Rikkerink, Verbeeten, Simons i Ritzen, 2016).

Reforma educativa: En tractar el concepte de «reforma educativa» ens referim a un canvi ampli —o un grup de canvis amplis— que afecten a tot el sistema educatiu i que, per consegüent, tenen un impacte sobre un gran nombre de contextos, centres i participants. Així, i com a mode d'exemple, les reformes impulsades pel Departament d'Ensenyament i que impliquen el conjunt del sistema educatiu s'inclouen en aquesta definició.

Qualitat educativa: Des de l'òptica de la present tesi, en parlar de «qualitat» en educació optem per aproximar-nos-hi d'una manera situada, atès que ens posicionem amb el fet que la qualitat depèn del perfil de cada estudiant així com del context en el qual té lloc l'activitat d'ensenyament i aprenentatge. Per això, a l'hora de definir el concepte, assumim l'aportació que fa Wilson (1992:34) que entén que la «qualitat educativa» consisteix a «planificar, proporcionar i avaluar el currículum òptim per a cada alumne, en el context d'una diversitat d'individus que aprenen». Entenem, a més, que la qualitat educativa va més enllà de les qualificacions acadèmiques i ha de tenir en compte altres qualitats personals o socials de l'alumnat (Lopez-Vicente, Cussó-Parcerisas, Rodríguez-Garcia i Riera-Romaní, 2016)

¹⁰ La literatura de la «innovació educativa» ens permet veure que es tracta d'un concepte ampli i que, de vegades, engloba diferents termes. Així, determinats autors utilitzen conceptes com «innovacions educacionals», «innovació amb efectes educatius» o «innovacions en educació» per aproximar-se a la qüestió.

Currículum educatiu: Malgrat l'amplitud que pot tenir el concepte de currículum, volem clarificar que, en parlar de «currículum educatiu» d'un centre, en el nostre estudi fem referència a dos punts principals: a) allò que es pretén ensenyar (objectius educatius del centre, els continguts, les finalitats, etc.), i b) com es pretén fer-ho (les estratègies i els mecanismes d'ensenyament i aprenentatge, l'avaluació, etc.).

Comunitat educativa: Entenem que la comunitat educativa la integren totes les persones i institucions que intervenen en el procés educatiu. A diferència d'allò que entendríem per comunitat escolar, la comunitat educativa va més enllà de les parets d'una escola i inclou els alumnes, les famílies, els professionals de l'educació i el personal d'administració i serveis, però també pot incloure els agents territorials i socials, les associacions que els representen o les entitats esportives i de lleure.

Cultura de centre: El concepte de cultura de centre fa referència a les creences, percepcions, xarxes relacionals, actituds i a les regles escrites i no escrites que influeixen el funcionament d'una organització educativa (Fullan, 2007). Inclou aspectes relacionats amb la missió, valors i objectius del centre i, per tant, està vinculat amb la forma de tractar la diversitat, la seguretat emocional i física dels alumnes o les dinàmiques d'aprenentatge. Cada centre té la seva pròpia cultura i, consegüentment, la forma d'integrar un mateix projecte innovador pot causar diferents percepcions en funció de l'organització en què s'implementi.

Cultura burocràtica: La noció de cultura burocràtica està vinculada a una forma determinada de liderar els centres educatius i fa referència al fet que la col·laboració i els processos innovadors de la institució no sorgeixen ni es desenvolupen espontàniament a partir de la iniciativa dels docents o professionals del centre, sinó que són fruit d'una imposició de les autoritats (Armengol, 2000). Com a conseqüència, les decisions en el centre solen ser verticals i no corporatives, atorgant un rol poc actiu al professorat.

1.2. LA INNOVACIÓ EDUCATIVA

Actualment, els conceptes d'«innovació» i «canvi» s'utilitzen en una gran varietat d'àmbits i han esdevingut elements bàsics per les organitzacions. L'esfera de l'educació no n'és una excepció i la innovació educativa és ja un element habitual en els centres fruit, en part, de les noves demandes socioeconòmiques. En aquest primer apartat introduïrem la noció d'innovació educativa i, alhora, subratllarem la importància que té a l'hora de millorar de les escoles.

1.2.1. La noció d'innovació educativa

Els principals estudis sobre la innovació educativa s'han desenvolupat des d'una lògica inductiva (Bernabeu, 2009), és a dir, analitzant les experiències que s'han realitzat i, a partir d'aquí, establint teories vàlides sobre aquestes (e.g. Blanco i Messina, 2000; Havelock i Huberman, 1980; Huberman, 1973). Aquest conjunt vast de teoritzacions ha servit, posteriorment, per desenvolupar discussions conceptuals i pràctiques sobre el concepte de la innovació educativa en el denominat paraigua de la «teoria de la innovació», que inclou aproximacions al concepte que van més enllà d'àmbits educatius. Tot i això, la diversitat present en l'aproximació al concepte d'innovació educativa ha donat fruit a diferents connotacions del terme, així com a diverses perspectives respecte al seu abast.

La visió global, però, ens permet veure que la majoria de les definicions d'innovació educativa tendeixen a estar relacionades amb idees de canvi, d'incorporació d'elements nous —o novetats—, de transformació i de millora deliberada. També hi ha consens a l'hora d'afirmar que els processos d'innovació educativa busquen canvis que produeixin beneficis. Amb l'objectiu d'oferir una perspectiva més àmplia del concepte d'innovació educativa, en la taula 1.1 es presenten diverses definicions del concepte realitzades per diferents autors —ordenades per l'any de l'estudi— que considerem rellevants i clarificadorres a l'hora d'aproximar-nos a la noció d'innovació.

Taula 1.1. Resum de definicions del concepte d'innovació educativa (1960-present)

Autor	Definició del concepte d'innovació
Huberman (1973)	D'acord amb Huberman (1973), una innovació educativa és una millora quantificable o avaluable que sigui fruit d'un «procés deliberat» i que aconsegueixi mantenir-se durant un cert temps.
González i Escudero (1987)	González i Escudero (1987) defineixen el concepte d'innovació educativa com un conjunt de dinàmiques explícites que pretenen alterar les idees, concepcions, metes, continguts i pràctiques escolars, en alguna direcció renovadora existent.
Escudero (1988)	Escudero (1988) assenyalava que el canvi i la innovació en educació estan vinculats al concepte clau d'«organització escolar», ja que qualsevol projecte d'innovació i canvi educatiu requereixen una certa organització com a condició indispensable perquè els processos educatius millorin d'una manera eficaç.
Moreno (1995)	Segons afirma Moreno (1995), la innovació consisteix en la «introducció d'alguna cosa nova» que produeix una millora.
Imbernon (1996)	Pel que fa a Imbernon (1996:64), la innovació educativa és «l'actitud i el procés» d'indagació de noves idees, propostes i aportacions, efectuades de manera col·lectiva, per a la solució de situacions problemàtiques de la pràctica, el que comportarà un canvi en els contextos i en la pràctica institucional de l'educació.
Tejada (1998)	Tejada (1998) amplia la idea traçada per Moreno (1995) i defineix la innovació com la introducció d'alguna cosa nova en el sistema educatiu, modificant les seves estructures i les seves operacions de tal manera que milloren els productes educatius.
Rivas (2000)	En una línia similar a la de Tejada (1998), Rivas (2000) afirma que la innovació educativa és el procés d'incorporació d'alguna cosa nova en el sistema de la institució escolar, fent que el resultat sigui la modificació de la seva estructura i operacions, de tal manera que millori l'assoliment dels objectius educatius.
Cañal de León (2002)	Cañal de León (2002:11) manifesta que la innovació és un conjunt d'idees, processos i estratègies, més o menys sistematitzats, mitjançant els quals es tracta d'«introduir i provocar canvis» en les pràctiques educatives vigents.
Cebrián (2003)	D'acord amb Cebrián (2003:23), la innovació és una «acció planificada» per produir canvis en les institucions educatives que causin una millora en els pensaments, en l'organització i en la planificació de la política educativa, així com en les pràctiques pedagògiques, i que permetin un desenvolupament professional i institucional amb el compromís i la comprensió de tota la comunitat educativa.
Rogers (2003)	Rogers (2003:12) afirma que la innovació és «una idea, pràctica o objecte percebut com a nou o nova» per alguna altra persona/es.
Carbonell (2006)	Carbonell (2006:17) defineix la innovació com «una sèrie d'intervencions, decisions i processos, amb cert grau d'intencionalitat i sistematització, que tracten de modificar actituds, idees, cultures, continguts, models i pràctiques pedagògiques. I, al seu torn, d'introduir, en una línia renovadora, nous projectes i programes, materials curriculars, estratègies d'ensenyament i aprenentatge, models didàctics i una altra forma d'organitzar i gestionar el currículum, el centre i la dinàmica de l'aula».

Autor	Definició del concepte d'innovació
Cohen i Ball (2007)	Cohen i Ball (2007:19) aporten una definició inclusiva del concepte d'innovació i afirmen que aquesta parteix d'una pràctica existent que, de manera deliberada, origina una pràctica nova.
Bianco, J. L. (2013)	Bianco (2013:148) vincula la innovació amb el concepte de «renovació» i afirma que la innovació pretén reformar les organitzacions, les pràctiques educatives o la tecnologia. La innovació s'origina com a resposta del criticisme intern, del fracàs de mètodes concrets i a partir de noves possibilitats sorgides arran dels canvis socioeconòmics i tecnològics.
Rikkerink <i>et al.</i> (2016)	Per Rikkerink <i>et al.</i> (2016:224) el que caracteritza la innovació educativa és que estigui enfocada, directament o indirectament, a la millora dels processos d'aprenentatge dels estudiants.

Font: Elaboració pròpia

La revisió de les diferents definicions del concepte d'innovació educativa de la taula 1.1 permet observar com el canvi educatiu comparteix un seguit de supòsits que presenten una relació amb:

- el fet d'introduir **elements nous** que causin canvis en la manera de dur a terme determinades accions;
- el procés de crear **modificacions** sobre una realitat existent que desitja ser canviada;
- la **voluntat de millorar** determinades pràctiques o actuacions que aportin beneficis educatius i qualitat educativa;
- la cerca de **noves solucions** a problemes o buits existents;
- el fet de ser un **procés deliberat i sistematitzat** per tal d'assolir resultats diferents d'una manera sostenible en el temps;
- una millora **quantificable i avaluable**.

Aquest conjunt de premisses ens porten a percebre la innovació educativa com un «procés dinàmic» més que una «acció» i, com a tal, la forma en què es gestioni la seva implementació pot produir uns resultats o uns altres. Conseqüentment, i tenint en compte que es tracta d'un procés que té lloc en el context d'una organització educativa, el component humà i social adquireixen una rellevància que no pot ser omesa (Teixidó, 2005). Els processos de canvi s'han d'ubicar, doncs, dins de la complexitat de les transformacions individuals, socials i escolars, per a la qual cosa es necessiten estratègies de participació en la col·laboració que, entre d'altres, ajudin a disminuir les

possibles resistències entre membres del centre (Fuguet, 2014). En aquest sentit, i per tal d'oferir una visió més específica del concepte, diferents autors (e.g. Armengol, 2000; Carbonell, 2006; Hargreaves, 2003; Iranzo, 2012) han afegit una dimensió social i humana al concepte de canvi educatiu prèviament descrit atribuint que, a més, la innovació:

- forma part d'una **construcció social i cultural** que demana un elevat grau d'apropiació del procés per tal que els participants d'una comunitat educativa¹¹ puguin desenvolupar el canvi amb el compromís suficient;
- demana un conjunt de transformacions que afecten a tota la **organització educativa** i, també, a l'entorn que l'envolta;
- té una **base reflexiva** en la qual es té clar què es vol canviar, per quin motiu i com es vol dur a terme;
- requereix **paciència** i resultats que, a vegades, arriben a llarg termini;
- comporta **elements ideològics** que afecten les presumpcions bàsiques de l'organització;
- permet establir **relacions significatives** entre diferents sabers de manera progressiva per anar adquirint una perspectiva més elaborada i complexa de la realitat;
- no s'empren mai des de l'aïllament i la solitud, sinó des de **l'intercanvi i la cooperació** permanent com a fonts de contrast i enriquiment.

Freqüentment s'ha afirmat que l'obtenció de beneficis educatius —que millorin els processos d'aprenentatge i ensenyament de l'alumnat, tot tenint un impacte tant en els resultats mesurables com en la qualitat dels processos— ha de ser l'objectiu principal de tota innovació (Rikkerink *et al.*, 2016; Rivas, 2000). Els beneficis educatius poden tenir lloc a diferents nivells i poden causar un impacte en diversos aspectes i estructures del centre. Tot i que sovint resulta difícil delimitar l'abast de la innovació educativa —per la manera com els límits dels diferents nivells convergeixen—, la recerca (e.g. Ríos i Reinoso, 2008) ha tendit a classificar els processos de canvi en quatre àmbits diferents d'acord amb el nivell on tenen lloc: (1) Innovació en política educativa, (2) Innovació socioeducativa, (3) Innovació escolar i (4) Innovació pedagògica. La taula 1.2 mostra

¹¹ Veure apartat «1.1. Definicions operatives del capítol» per la definició adoptada en la present tesi del concepte de «comunitat educativa»

aquests nivells, ordenats de més a menys grau d'abast, així com els principals supòsits i implicats en el procés de canvi.

Taula 1.2. Àmbits i nivells on pot tenir lloc la innovació educativa

Àmbit	Nivell/Abast	Principals supòsits i implicats
Innovació en política educativa	Sistema educatiu	El canvi implica una reforma que afecta al conjunt de l'estructura del sistema educatiu. Implica un gran nombre de participants, centres i agents de diversos àmbits.
Innovació socio-educativa	Comunitat socio-educativa	El canvi que s'aplica en el context de la comunitat i té un impacte a nivell educatiu i social. Els participants relacionats solen ser agents socials, professors, institucions externes o vinculades al centre educatiu, estudiants, etc.
Innovació escolar	Centre, organització	La innovació és implementada pels agents educatius del centre i mantenen relació amb processos institucionals (curriculars i pedagògics). El canvi pot tenir un impacte a l'estructura i cultura del centre i a la manera de funcionar de l'organització.
Innovació pedagògica	Aula	La innovació és implementada pel professor. S'aplica a nivell d'aula, en el context de la pràctica pedagògica i dins d'una activitat educativa (assignatura, mòdul, etc.). Els principals participants són el professorat i l'alumnat.

Font: Elaboració pròpia a partir de Ríos i Reinoso (2008) i Carbonell (2006)

Com es reflecteix en la taula 1.2, la innovació educativa pot tenir lloc a diversos nivells i el seu impacte varia segons l'àmbit en què s'apliqui. A nivell micro, per exemple, podem trobar innovacions en les aules dins del context d'una assignatura (on el professor és el principal promotor) i, a nivell macro, podem situar-hi les innovacions socioeducatives dins d'una comunitat o reformes que involucrin el sistema educatiu.

Al llarg de la present tesi, però, ens centrarem i desenvoluparem l'estudi en l'àmbit de la «innovació escolar». És a dir, aquella que té lloc a nivell de centre o organització educativa. Les innovacions que es desenvolupen en aquest àmbit tendeixen a compartir l'objectiu de millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge que té lloc en el sí de la institució. Els principals actors que intervenen en la innovació escolar són, per tant, els diferents membres de l'organització —des de la direcció fins als docents, però també s'hi inclou l'alumnat o les persones vinculades, directa o indirectament, a la comunitat educativa com ara pares i mares, entitats properes o altres agents educatius.

D'acord amb Carbonell (2006), els processos de canvi a nivell de centre solen estar relacionats amb les dimensions següents:

- *Innovació curricular*: involucra canvis en l'àmbit curricular, com pot ser l'organització del currículum, dels objectius, dels continguts o de l'enfocament de les matèries.
- *Innovació en recursos*: fa referència a innovacions en els materials o recursos educatius, com poden ser les noves tecnologies.
- *Innovació metodològica*: implica canvis en les estratègies d'ensenyament-aprenentatge i/o en els models, formes i pràctiques educatives.
- *Innovació organitzativa*: té un impacte en la forma d'entendre i funcionar de l'organització com pot ser la redistribució i reorganització dels espais i el temps, canvis en la forma de liderar o en els valors de l'organització.
- *Innovació relacional*: fa referència al conjunt de relacions i xarxes de dins i fora el centre, com poden ser els equips de professionals, les comunitats educatives o la relació amb l'entorn del centre.

Aquest seguit de dimensions prèviament descrites no són, en cap cas, excloents. És a dir, i en funció de l'amplitud de la innovació educativa, una mateix canvi en el centre pot incloure més d'una dimensió. A més, si els canvis educatius que es pretenen desenvolupar són complexos, solen tenir un impacte a les estructures organitzatives, a la cultura i als processos en els quals es desenvolupa la pràctica educativa en el centre (Stoll, 2013).

Amb l'objectiu d'assolir canvis significatius en centres educatiu cal, però, que les innovacions perdurin en el temps, tinguin un alt índex d'utilització i estiguin relacionades amb millores notòries de les pràctiques professionals (Bernabeu, 2009). D'acord amb Bernabeu (2009:34), el concepte d'innovació implica que el procés de canvi ha de complir tres condicions:

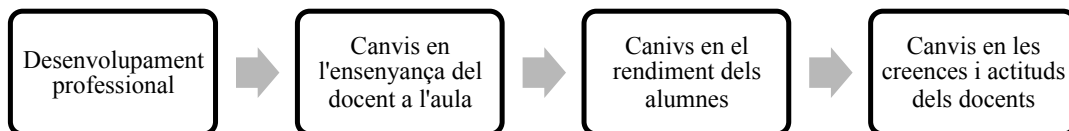
1. El canvi ha de ser conscient i desitjat de tal manera que el resultat derivi d'una voluntat decidida i deliberada;
2. El canvi és el producte d'un procés, amb fases establertes i amb temps variables¹²;

¹² En l'apartat «1.4. La gestió de processos innovadors en centres educatius» estudiem amb més profunditat els processos implicats en l'establiment de la innovació educativa en els centres.

3. El canvi té lloc dins els límits admissibles pel marc del sistema educatiu, de tal forma que la innovació té sentit dins del seu conjunt.

Tot i això, l'èxit en els processos d'innovació educativa depèn de múltiples factors i condicionants que cal tenir en compte¹³. No és una tasca senzilla. Entre d'altres, sovint s'han destacat factors vinculats amb l'organització del treball, les relacions professionals, la cultura de l'organització i la identitat col·lectiva, el lideratge educatiu, la predisposició al canvi o els recursos a l'abast dels professionals (e.g. Rivas, 2000; Fullan, 2002a; Gather, 2004). Com és evident —i tal com hem indicat prèviament—, el factor humà i el paper dels docents resulta rellevant ja que aquests, a part de disposar de la capacitat de canviar i innovar, han de tenir la voluntat per fer-ho (Bernabeu, *Ibid.*; Fuguet, 2014). En determinades situacions cal crear condicionants per tal de modificar possibles creences i actituds adverses a processos de canvi per part de docents. Diferents estudis (e.g. Guskey, 1986) han assenyalat que la modificació de possibles creences i actituds adverses a processos de canvi s'assoleix arran de percebre resultats positius en l'aprenentatge dels alumnes atribuïbles al canvi —tal com s'observa en el procés de la figura 2.

Fig. 2. Model de canvi del docent



Font: Elaboració pròpia a partir de Guskey (1986)

Per fer front a la complexitat que comporta assolir canvis profunds en els centres, la recerca (veure OCDE, 2013) ha assenyalat la necessitat de promoure el treball compartit entre professionals i fomentar la formació entre els diferents agents educatius del centre. En el context català, el Decret de direcció dels centres educatius (Generalitat de Catalunya¹⁴, 2010) apunta cap aquesta mateixa línia i remarca la necessitat que la direcció del centre adopti un lideratge pedagògic amb més marge d'actuació per tal de

¹³ En l'apartat «1.5. Els condicionants de la innovació educativa» veiem els principals factors i condicionants que cal tenir en compte a l'hora de promoure processos d'innovació educativa.

¹⁴ Decret 155/2010, de 2 de novembre de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent. DOGC, 5753 de 11/11/2010, 82840-82863.

poder promoure la innovació, la recerca i la formació del personal docent¹⁵. La importància de la innovació educativa, la seva formació i promoció en els centres, es veu justificada en el següent apartat.

1.2.2. La importància de la innovació educativa

Existeixen diferents raons per justificar la importància atorgada a la innovació educativa. D'una banda, hi ha l'emergent diversitat sociocultural i el vincle que els processos de globalització tenen amb l'educació. Diversos autors (e.g. Bauman, 2013; Coll, 2014; Hargreaves, 2003) han explorat les principals característiques de les nostres societats actuals i han fet referència als processos d'internacionalització, de mobilitat poblacional, de complexitat tecnològica, d'inseguretat nacional, de canvis constants, de liquiditat en el temps o de desconfiança moral, social i científica.

Aquest conjunt vast de canvis ha tingut un impacte en les institucions escolars i, com a conseqüència, es necessiten noves pràctiques eficaces per adquirir coneixements que els han de permetre esdevenir ciutadans autònoms i preparats pel món del demà (Marsh, 2013). L'efecte que té un canvi de paradigma socioeconòmic en els centres educatius es justifica pel fet que aquests són, principalment, institucions socials (López Yáñez i altres, 2000). És a dir, com que un centre educatiu té un vincle amb la societat, aquest es pot veure afectat pels canvis que la societat pateix exercint una influència mútua. La innovació, per tant, ha de ser un procés bàsic per respondre a tots aquests reptes que se'ns plantegen i resulta un element essencial perquè els estudiants estiguin més ben preparats per viure en un món on els esdeveniments i els canvis succeeixen a gran velocitat (Istance, 2012).

Més que mai és important parar atenció a les solucions concretes i a les innovacions que tenen lloc en els centres educatius. La millora ha de ser un repte permanent pels diferents agents educatius (Parcerisa *et al.*, 2011). Amb tot, sembla que determinades metodologies emprades en les escoles del segle XX demanen ser abandonades, però encara no es disposa de suficient coneixement per afirmar amb certesa quin tipus de

¹⁵ En l'apartat «2.5.2. El lideratge a nivell meso o organitzatiu» presentem amb més detalls les reformes legislatives referents al lideratge de processos innovadors en el context català.

centres ens caldran per al segle XXI (Martínez, Badia i Jolonch, 2013). Aquesta incertesa demana promoure processos profunds de canvi en els centres que impliquin, entre d'altres, modificacions en la cultura del centre, nous models de formació i l'elaboració de noves pràctiques educatives que permetin afrontar els reptes actuals (Coll, 2014.; Martínez *et al.*, 2013).

En aquesta línia, ressaltava una altra raó per la qual és important la innovació i que es basa en la necessitat de millorar les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge dels nostres sistemes educatius. D'entre les evidències que subratllen aquesta necessitat, en destaquen els resultats del darrer informe PISA (2016) que, tot i ser un indicador que se centra molt en les qualificacions acadèmiques i no té en compte altres qualitats personals o socials (Lopez-Vicente *et al.*, 2016), mostren com l'Estat Espanyol està per sota de la mitjana dels països de l'OCDE i de la mateixa UE. Per la seva banda, Catalunya ha superat per primer cop les tres competències que avalua l'informe PISA en comparació a l'OCDE i la UE, però encara se situa lluny dels països capdavanters com és Singapur (veure taula 1.3). Sembla necessari, per tant, promoure noves vies que permetin millorar els processos d'aprenentatge dels estudiants i millorar-ne la qualitat a partir de la innovació educativa.

Taula 1.3. Evolució de la puntuació mitjana en les competències de l'informe PISA des de 2009

País, zona o regió	Competència matemàtica			Competència lectora			Competència científica		
	PISA 2009	PISA 2012	PISA 2015	PISA 2009	PISA 2012	PISA 2015	PISA 2009	PISA 2012	PISA 2015
Catalunya	496	493	500	498	501	500	497	492	504
Mitjana OCDE	496	494	490	493	496	493	501	501	493
Espanya	483	484	486	481	488	496	488	496	493
Singapur	562	573	564	526	542	535	542	551	556

Font: OECD (2016)

El concepte de qualitat, de fet, es troba fortament lligat al d'innovació (Rivas, 2000) i, en aquesta línia, diferents estudis (e.g. Diseth, Danielsen i Samdal, 2012; Scheerens, 2013) han indicat que vetllar per la qualitat dels processos innovadors presenta un vincle amb els resultats dels estudiants.

1.3. L'EVOLUCIÓ DE LA INNOVACIÓ EDUCATIVA (1960-PRESENT)

En aquest apartat fem un repàs a l'evolució de la innovació educativa al llarg del temps. Hem dividit l'apartat en tres parts d'acord amb diferents períodes que van des dels anys seixanta fins l'actualitat. Per la rellevància amb la present tesi, hem optat per prestar més atenció a la forma de promoure la incorporació d'innovacions educatives en els centres que en el contingut de les propostes. Tot i això, en el punt on ens centrem en la innovació educativa a l'actualitat («1.3.3. *La innovació educativa en l'actualitat*») fem èmfasi en el contingut de les innovacions.

1.3.1. Els anys seixanta i el període progressista

La innovació, emmarcada en el context educatiu, té una història de poc més de seixanta anys. Les primeres experiències en innovació i canvi en el món educatiu van sorgir entorn dels anys cinquanta i seixanta, inicialment als Estats Units, i presentaven una estreta relació amb les estratègies d'innovació empresarial i industrial presents en els països desenvolupats (Cros, 1999; Fullan, 1994; Tejada, 1998). En aquest sentit, els primers passos de la recerca en la innovació educativa buscaven augmentar l'eficàcia i la rapidesa en l'assoliment dels objectius educatius del sistema i incidien principalment en innovacions en els currículums, en les formes d'ensenyar i en la gestió educativa (Elmore, 1998; Fullan, 1994). Tot i això, la majoria de les experiències d'innovació i canvi desenvolupades en aquest període estaven força desvinculades del funcionament de la instrucció quotidiana de l'escola (Fullan, 2002a). Dels principals primers autors que van fer recerca sobre la innovació educativa en aquesta etapa inicial de la dècada dels anys seixanta, cal destacar-ne Miles (1964), que defineix la idea d'innovació com un procés «intencionat, original i específic». A més a més, apunta que la diferència entre canvi i innovació és el fet que el canvi és un procés més emergent i espontani que la innovació, que és planificada i deliberada.

A partir de la dècada dels setanta, es diversifiquen àmpliament els estudis sobre la innovació educativa i sorgeixen diferents aproximacions de recerca. Aquest període,

denominat sovint com a «període progressista», destaca per una voluntat d'iniciar reformes a més gran escala que es van introduir, principalment, com a solucions estructurals a través de regulacions verticals en funció de bases universals (Fullan, 2002b). Malgrat que la majoria d'aquesta allau de reformes van fracassar (Fullan, 2002a; Hargreaves i Fink, 2006; Lamas, 2013), allò que resulta interessant d'aquest període és el fet que en els seus plantejaments podem començar a percebre intents explícits de canviar la pedagogia (Elmore, 1995).

1.3.2. L'era de l'adopció i la millora dels centres educatius

Ja de ple en els anys setanta, amb els Estats Units al capdavant, es van dur a terme un conjunt ampli i divers d'innovacions que pretenien tenir un impacte sobretot en el currículum escolar. El gran nombre d'adopcions d'innovacions que es van fer en els centres va causar que aquest període també sigui conegut com l'«era de l'adopció». Així, es van destinar molts esforços a introduir una reforma rere l'altra, com si el fet d'omplir els centres educatius amb un excés de noves idees fos suficient per provocar canvis innovadors amb impactes positius per als propis centres o estudiants. Tot i això, posteriors estudis (veure Goodlad i Klein, 1970; Sarason, 1971 o Gross, Gianquinta i Bernstein, 1971) van evidenciar que els resultats positius d'aquesta onada d'innovacions quedaven reduïts a casos aïllats.

En una línia similar, i en el nostre context educatiu, a principis de la dècada de 1980 —i coincidint amb el final del Franquisme— es van impulsar noves reformes educatives que tenien per objectiu la millora dels centres escolars a partir d'innovacions des d'una política centralitzada. Aquest període, anomenat posteriorment com la primera «onada» de millores dels centres escolars, promovia programes de millora en els centres que havien estat dissenyats per experts. Així, la tasca del professorat en molts casos es limitava a executar i aplicar aquests programes a partir de pràctiques docents uniformes (Gairín i Armengol, 2006).

Tot i que en la dècada dels anys vuitanta el concepte d'innovació educativa no va fer grans progressos, sí que cal destacar el fet que la comunitat educativa i la mateixa

societat va esdevenir més conscient a l'hora d'apreciar la complexitat i les dificultats que comporta liderar canvis innovadors exitosament en contextos concrets. Així, un dels principals canvis de mentalitat que es va produir va ser la d'atribuir al procés d'innovació i canvi unes característiques específiques en funció del conjunt de participants de l'organització i del context o la situació del centre.

Tenint això en consideració, a finals dels anys vuitanta i principis dels noranta es va impulsar una segona onada de reformes que pretenia ser més descentralitzada i fent del centre escolar i del professorat els veritables protagonistes (Moreno, 2004). D'aquesta manera, es va pretendre reestructurar els centres, de manera que els van atorgar més autonomia i capacitat de gestió. A més, s'esperava del professorat una reprofessonalització i el fet que assumissin un rol més actiu (Moreno, *Ibid.*). La innovació educativa, consegüentment, va deixar de ser un concepte que es podia aplicar de manera general a totes les organitzacions i sistemes, sinó que es veia afectada pel context i per la manera col·lectiva com s'apliqués. És a dir, allò que per a un centre significava «innovació» no ho havia de ser necessàriament per un altre. Autors com Escudero (1988), Imbernón (1991), Hargreaves (1994), Escudero i Bolívar (1994) o Restrepo (1995) exploren el concepte d'innovació des d'aquest enfocament situat i obren pas a la manera contemporània d'entendre la innovació educativa.

A mitjans dels anys noranta i en endavant té lloc una tercera onada de millores educatives, en la qual s'ha pretès redissenyar els centres posant èmfasi en les aules per assolir un aprenentatge de qualitat¹⁶ per a tot l'alumnat (Moreno, *Ibid.*). Veiem, doncs, que la paraula «qualitat» —avui en dia, i tal com hem evidenciat en l'apartat anterior, molt lligada a la majoria de processos innovadors—, agafa importància per tal d'aconseguir canvis, sobretot, a nivell d'aula. Així, es va introduir la voluntat de capacitar i, al mateix temps, d'estimular el professorat i els centres tot recreant la professió. Les nocions de «formació» i «competències» van agafar rellevància i es va pretendre establir estàndards, sense estandardització (veure taula 1.4).

¹⁶ Veure punt «1.1. Definicions operatives del capítol» per la definició adoptada en la present tesi del concepte de «qualitat»

Taula 1.4. Evolució en la millora dels centres educatius (1983 - present)

	PRIMERA ONADA (1983-1986) Política centralitzada	SEGONA ONADA (1986-1995) Centre escolar	TERCERA ONADA (1996 i seg.) Aula: bones escoles
Millora	Externa: depenent de programes dissenyats per experts, generalitzable als centres.	Descentralitzada: protagonisme dels centres i el professorat. Compromís dels agents.	Aula: redissenyar tenint com a focus un aprenentatge de qualitat per a tot l'alumnat
Política	Ordres per implementar de manera uniforme el <i>vitae</i> prescrit.	Autonomia i gestió basada en el centre. Reestructuració dels centres escolars.	Nova política activa que estimuli i capaci els centres i el professorat.
Professorat	Executar i aplicar programes externs, pràctiques docents uniformes.	Reprofessionalització i capaciació. Agents actius.	Recrear la professió: la seva formació i competència, factor crític de la millora.
Vitae	Pla determinat que els centres han d'implementar fidelment.	Reconstrucció per parts dels centres. Ensenyament per a la comprensió.	Establir estàndards, sense estandardització

Font: Adaptat de Moreno (2004:255) i Gairín i Armengol (2006:18)

1.3.3. La innovació educativa en l'actualitat

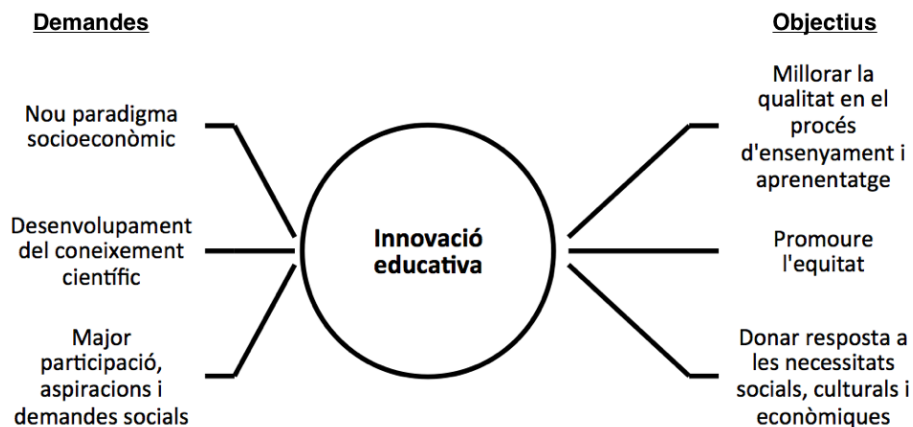
En les darreres dues dècades, la innovació educativa ha esdevingut novament un tema fortament present en la comunitat educativa i es detecta una voluntat renovada de promoure nous canvis innovadors que permetin reformar els centres a petita i gran escala. Tot i això, la majoria dels estudis sobre innovació des de mitjan anys noranta s'han centrat sobretot a explorar els canvis educatius planejats en nivells organitzatius diferenciats —és a dir, a nivell d'escola, comunitat educativa o de tot el sistema educatiu amb una reforma—, en lloc d'explorar les connexions existents entre els diferents nivells o, fins i tot, en estudis de cas comparatius dins d'un mateix nivell (Waks, 2007). A més, la tendència de la recerca empírica i teòrica actual ha prioritzat més l'estudi de canvis i reformes *top-down* que no pas aquells canvis produït a partir d'iniciatives de docents (Loogma, Tafel-Viia i Ümarik, 2013).

L'interès renovat en la recerca sobre innovació educativa es deu, en gran part, al mencionat canvi de paradigma socioeconòmic fruit de fenòmens globalitzadors però, també, al desenvolupament i difusió del coneixement científic i a la major participació, aspiracions i demandes socials (Rivas, 2000). Concretament, les demandes socials d'avui dia, un cop havent aconseguit que l'educació fos un dret per a tots els ciutadans —en allò que es pot catalogar com la gran lluita del segle XX—, ara sol·liciten que

l'educació sigui qualitativament millor i que ho sigui per a tothom (veure fig. 3). Per tant, les metes o els meta-objectius de les innovacions educatives actuals són (Rivas, *Ibid.*):

- a millorar la *qualitat* en el procés d'ensenyament i aprenentatge
- b promoure l'*equitat* per tots els estudiants.

Figura 3. Demanda d'interès en innovació educativa i objectius a realitzar



Font: Elaboració pròpia a partir de Rivas (2000)

Tot i que el concepte de qualitat ja havia sorgit en la darrera de les tres onades mencionades (veure anterior taula 1.4), la idea d'equitat és relativament nova i fa referència a la necessitat de vetllar perquè les innovacions incloguin la diversitat (tant cultural o lingüística com de ritmes i estils d'aprenentatge) present en les aules actuals (Martínez *et al.*, 2013). Així, innovacions basades en noves tecnologies, en projectes inclusius o dedicades a potenciar l'adquisició de llengües addicionals que permetin als centres afegir una dimensió internacional en els seus currículums han guanyat pes. En aquesta línia, el projecte innovador que estudiarem en el bloc pràctic de la present tesi —l'AICLE—, s'emmarca en aquest context (veure «Capítol 3. El lideratge de l'Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengua Estrangera»).

1.4. LA GESTIÓ DE PROCESSOS INNOVADORS EN CENTRES EDUCATIUS

Si acceptem que les innovacions d'avui dia —vinculades sobretot, com hem mencionat, en la inclusió de la diversitat, les noves tecnologies o l'adquisició de llengües addicionals— són necessàries pels nostres centres educatius, és rellevant descriure com el procés d'establiment dels canvis educatius en les organitzacions es pot dur a terme d'una manera eficaç. Tal com hem definit prèviament (veure «1.2.1. La noció d'innovació educativa»), la innovació és un procés deliberat i, com a tal, els canvis educatius necessiten un determinat pla d'actuació i un seguit de condicions. Malgrat tot, les etapes i actuacions a seguir són sovint més fàcils de mencionar que d'assolir (Bolívar, 2009) atesa la complexitat de determinats canvis. Per això, un procés innovador ha de ser degudament contextualitzat i s'ha de construir sobre una base realista per evitar gestions excessivament complexes o experiències frustrants (Costa i D'Angelo, 2011; Waters i Vilches, 2013).

Una de les principals condicions que es necessita per implementar exitosament un procés innovador en un centre és la capacitat de mobilitzar l'energia interna de la comunitat educativa de tal manera que l'organització aconsegueixi capacitats i competències pròpies per desenvolupar-se (Bolívar, *Ibid.*). Per aquest motiu, el procés de canvi demana ser liderat durant un cert període de temps —a través d'un seguit d'etapes— i tenir un impacte en el conjunt del centre i participants que permeti crear canvis en l'alumnat i en l'estructura de la pròpia organització (Fullan, 2002a).

La gran majoria d'estudis que fan referència als processos d'innovació i canvi educatiu (e.g. Fullan, 2002a; Hargreaves, Moore i Manning, 2001; Marchesi i Martín, 1998) relacionen la gestió dels processos innovadors en els centres amb les tres grans fases presents en la taula 1.5. Val a dir, però, que aquestes fases no han de seguir sempre una lògica lineal, sinó més aviat configurativa, i els objectius i procediments previstos poden variar durant l'etapa d'implementació (Fullan, 2002a; Loogma *et al.*, 2013).

Taula 1.5. Principals fases dels processos innovadors

Fase 1: Iniciació	Fase 2: Implementació	Fase 3: Institucionalització
Diagnòstic de base	Posada en acció la proposta	Incorporació del canvi a les pràctiques educatives (cultura del centre)
Negociació	Impulsar accions concertades	Adaptació mútua
Compromís i implicació de la comunitat educativa	Resolució de conflictes	Professionalització de les pràctiques
Sensibilització	Seguiment	
Necessitats		

Font: Elaboració pròpia a partir de Vázquez (2009:34)

Cadascuna de les tres fases citades en la taula 1.5 caracteritza un moment de l'evolució del procés de canvi i, d'acord amb Vázquez (2013:121), les principals actuacions de cada fase són les següents:

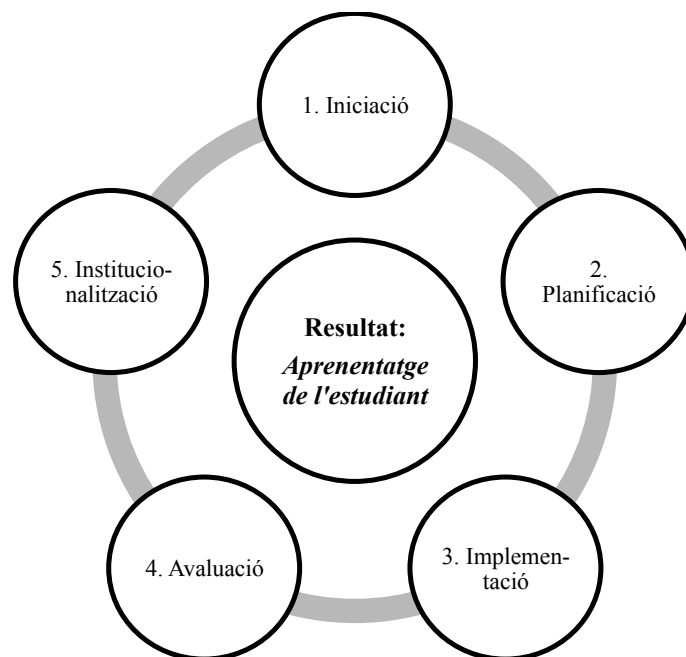
1. **Fase d'iniciació** (també denominada *mobilització, adopció o creació de condicions*). Fa referència a la primera etapa del procés innovador. En aquesta fase es debat i es negocia amb els implicats de la proposta, es busca el compromís i la implicació de la comunitat educativa, es defineix la idea i la direcció del canvi, es detecten les necessitats que cal cobrir i es delimiten els objectius generals a assolir.
2. **Fase d'implementació** (també denominada *aplicació*). Es refereix a la posada en pràctica del projecte dissenyat. Sol ser una de les fases més extenses i, com a conseqüència, necessita un seguiment que identifiqui els avenços i les dificultats per poder-les resoldre.
3. **Fase d'institucionalització** (també denominada *continuació, incorporació o rutinització*). S'acostuma a caracteritzar com l'última fase del procés de canvi i fa referència al fet que la innovació educativa deixa de ser vista com quelcom nou per passar a ser observada com un element habitual de la cultura del centre. En aquesta fase final, per tant, es determina si el canvi es pot institucionalitzar com a part integral de l'organització i la seva cultura o si, d'altra banda, es decideix abandonar el procés.

Les tres fases citades són les principals grans etapes que se solen exposar a l'hora de liderar un procés de canvi, malgrat no ser les úniques. En altres estudis —com és el cas de Ballester (1996), Murillo i Krichesky (2012) o Gairín (2002) i tal com ens posicionem en la nostra recerca—, es fa referència també a altres etapes que són

complementàries i que ens permeten entrar en un segon nivell de profunditat. Dues d'aquestes fases complementàries són: (1) la planificació o disseny i (2) l'etapa d'avaluació i revisió dels resultats.

La fase de *planificació o disseny* té lloc just abans de la implementació i, entre d'altres, és l'etapa on es dissenya el pla d'actuacions generals i concretes, el procés de revisió de la innovació, el procés d'avaluació de la innovació, es determinen les funcions i els papers dels implicats o es fixen la temporització i els recursos necessaris. D'altra banda, en la fase d'*avaluació i revisió*, que es desenvolupa prèviament a la fase de *institucionalització*, es promou la reflexió avaluativa sobre el procés i la pràctica innovadora, la detecció de disfuncions i la recerca d'alternatives i solucions als possibles problemes detectats (Gairín, 2002). La figura 4 mostra, de manera esquemàtica, el conjunt de fases mencionades.

Figura 4. Esquema del procés d'innovació i canvi



Font: Elaboració pròpia a partir de Gairín (2002)

Allò que resulta especialment interessant de la figura 4 és el fet que, com hem mencionat en apartats anteriors, la innovació educativa es presenta com un procés dinàmic que implica un conjunt d'accions concretes que cal que estiguin orquestrades intencionalment. Es tracta, però, d'una visió general d'un procés que, en realitat, és força

més complex. En part, aquesta complexitat es deu a l'elevat nombre de condicionants que poden alterar i dificultar el procés d'implementació d'un projecte d'innovació educativa¹⁷ relacionats, entre d'altres, amb factors com el lideratge i les formes d'exercir el poder, l'organització del treball, la cultura i la identitat col·lectiva o l'aprenentatge organitzatiu (Gather, 2004). Una altra complexitat afegida, que tampoc no consta en la figura 4, és la dificultat a l'hora de determinar la durada del procés d'innovació i canvi, així com el de les seves subfases. Tal com assenyala Fullan (2002a:81):

La fase d'iniciació es pot allargar durant anys, però inclús després la presa específica de decisions i les activitats de planificació que precedeixen la implementació porten temps. En la majoria de canvis, la implementació requereix dos o més anys. Només aleshores podrem considerar que el canvi ha tingut alguna possibilitat de portar-se a la pràctica.

Aquesta visió ens deixa entreveure que els processos d'innovació i canvi són complexos i demanen temps. El període total de temps que pot transcórrer a partir del moment d'iniciació fins a la seva institucionalització pot prolongar-se entre 3 i 5 anys, pels canvis moderadament complexos, i entre 5 i 10 anys per les reformes a més gran escala (Fullan, *Ibid.*). Un canvi necessita temps per esdevenir una realitat i, sobretot, per poder-ne apreciar i valorar adequadament els seus resultats.

Tal com s'aprecia en l'anterior figura 4, en el centre de tot procés de canvi hi trobem l'objectiu primordial que comparteixen els processos d'innovació educativa: l'aprenentatge de l'estudiant (Rikkerink *et al.*, 2016; Rivas, 2000). Pocs processos de canvi educatiu poden tenir sentit si, al cap i a la fi, no tenen un impacte favorable en els resultats i mecanismes d'ensenyament-aprenentatge dels estudiants.

Tot seguit i al llarg dels apartats següents, presentarem amb més profunditat les fases essencials d'un procés d'innovació, tot estudiant quines són les principals actuacions de cada etapa i visualitzarem els possibles factors i condicionants que caldrà tenir en compte. L'estudi d'aquestes fases és rellevant per la nostra recerca perquè ens ha servit

¹⁷ En l'apartat «1.5. Els condicionants de la innovació educativa» d'aquest mateix capítol veurem els principals factors i condicionants que cal tenir en compte a l'hora de promoure processos d'innovació educativa.

d'esquema inicial a l'hora de dissenyar les *dimensions d'anàlisi* i els *instruments de recollida de dades* que presentarem més endavant en el «Capítol 4. Mètode».

1.4.1. La iniciació i el disseny del canvi

La *iniciació* és la primera fase del procés d'implementació d'un projecte d'innovació educativa i comença quan algun membre/s de la comunitat educativa, de l'equip directiu o de la plantilla docent, decideix que és necessari realitzar algun canvi per aconseguir determinats beneficis educatius (Murillo *et al.*, 2012). En la majoria dels casos, la decisió d'endinsar un centre en un procés de canvi innovador és fruit de la voluntat de respondre a unes necessitats existents que poden ser millorades. Aquesta decisió pot ser presa o impulsada amb formes diverses i pot venir motivada per pressions internes del mateix centre o externes —com ara modificacions normatives, reformes en el sistema educatiu o canvis sociodemogràfics o tecnològics (Murillo *et al.*, *Ibid.*).

Tot i que existeixen un gran nombre de variables que motiven i condicionen la fase d'iniciació, Fullan (2002a:83) destaca diferents fonts que poden tenir una influència directa en aquesta primera etapa, de les quals destaquen:

1. *L'administració central i escolar*. El paper de mediador, molt sovint representat per la direcció d'un centre —tot i que també pot ser-ho pel mateix Departament d'Ensenyament—, és una font d'iniciació de canvi important. Les direccions dels centres tenen més responsabilitats que mai davant de les innovacions educatives i han passat a ser veritables motors que inicien una proposta de canvi.
2. *El professorat*. Cada vegada més, el conjunt de docents d'un centre tenen més oportunitats d'entrar en contacte amb noves idees, en part fruit de l'expansió global de les comunicacions. A més, en organitzacions educatives on s'han establert dinàmiques de treball basades en comunitat professionals d'aprenentatge —i que, per tant, promouen l'aprenentatge organitzatiu—, el professorat pot tenir més facilitats per trobar noves maneres d'introduir canvis i millores que puguin arribar a compartir-se en altres docents.
3. *Agents externs de canvi*. Molts actors externs a l'organització educativa (com poden ser col·laboradors amb altres institucions socials o educatives o agents

amb rols regionals, estatals o nacionals) tenen una responsabilitat formal d'estimular i donar suport al canvi. La importància d'agents externs resulta especialment rellevant en l'etapa de la iniciació i, darrerament, s'ha detectat un interessant augment d'agents externs en forma de fundacions sense ànim de lucre o societats.

4. *La pressió/suport/oposició/apatia de la comunitat.* No hi ha dubte que les comunitats educatives són diferents entre elles i, consegüentment, la pressió, el suport, l'oposició o l'apatia davant de la comunitat davant d'un procés innovador pot ser molt variat. Malgrat tot, el paper que juguen és clau i, molt sovint, és una font d'iniciació de canvi important. En termes generals, i segons les circumstàncies, les comunitats educatives poden (1) pressionar els centres educatius perquè donin resposta a una determinada necessitat; (2) oposar-se a determinades adopcions de canvi o processos innovadors, o (3) no mostrar ni suport ni oposició als canvis.
5. *Noves polítiques.* Una font evident d'iniciació als canvis són les noves polítiques que s'impulsen des de reformes educatives i lleis aprovades, en el nostre context, pel Departament d'Ensenyament o pel mateix Ministeri d'Educació. Aquestes iniciatives de canvi són rellevants perquè tenen un abast molt ampli i poden tenir un impacte directe tant en els processos d'ensenyament i aprenentatge dels centres com en els mateixos processos de formació del personal docent i directiu de les institucions escolars.
6. *Solució de problemes i orientació burocràtica.* El tipus de resposta davant dels problemes que donen els centres pot variar en funció de l'orientació i del tipus de lideratge exercit per les direccions de les organitzacions educatives. Les institucions amb una base burocràtica molt arrelada es poden mostrar menys receptives a canvis que impliquin una transformació dels models de conducta del centre, mentre que organitzacions més obertes als canvis poden promoure amb més facilitat l'inici de processos innovadors.

L'ordre en què es presenten les anteriors fonts que motiven no és important, tot i que sí que ho poden ser la manera en què es combinen entre elles. És a dir, la combinació, per exemple, d'una forta pressió de la comunitat educativa davant la necessitat d'un canvi pot esdevenir més tensa si el centre té una orientativa més burocràtica amb poc marge de maniobra.

Un cop s'ha identificat la necessitat d'innovar fruit d'alguna —o altres— de les fonts descrites, cal crear les condicions prèvies perquè el canvi es pugui desenvolupar en el centre amb un ambient favorable. Per fer-ho, pot resultar útil pel centre (1) identificar les particularitats del context d'actuació; (2) detectar les necessitats que cal cobrir per poder implementar el canvi amb garanties; (3) fixar els possibles obstacles en el clima relacional de l'organització; i (4) iniciar un procés de negociació per tal de crear consens entre els professionals del centre (Gairín, 2002).

Havent contextualitzat el canvi i havent especificat l'entorn en el qual s'iniciarà el projecte innovador, és igualment important dissenyar el pla d'acció que guiarà el procés de canvi. La segona fase —la del *disseny* del canvi— és un component fonamentalment tècnic a través del qual es pretenen concretar les intencions establertes en la fase d'iniciació en accions definides (Murillo *et al.*, 2012). No és una fase qualsevol, ja que la recerca (veure Fullan, 2002a) ha indicat que un disseny precís i definit que compti amb un nombre d'estratègies específiques de suport a la implementació de la innovació presenta una correlació positiva amb els resultats d'aprenentatge dels estudiants.

El disseny del canvi generalment inclou, entre altres aspectes, l'elaboració d'un pla d'actuacions generals i concretes —que ha de definir les línies generals d'actuació, la metodologia de treball, la concreció del pla d'actuacions i els criteris de flexibilitat i adaptabilitat—; un pla del procés de revisió i avaluació —que inclogui el disseny del procés i la instrumentalització de la revisió i el disseny de mecanismes de retroalimentació—; la distribució de funcions; o la temporització i utilització dels recursos (Gairín, 2002).

1.4.2. La implementació del canvi i l'avaluació de la innovació

La fase d'*implementació*, que acostuma a ser la més estudiada per la comunitat científica (e.g. Grillitsch, Müller-Stingl i Neumann, 2007), implica el desenvolupament de les accions i activitats previstes en el disseny del canvi. S'ha considerat una de les fases més rellevants de totes perquè, en cas de no superar-se, el projecte d'innovació té

poques possibilitats d'èxit. Es tracta, per tant, d'una etapa crítica, ja que es veu clarament influenciada pels processos de lideratge, les característiques del canvi, les condicions internes de l'escola i la pressió i el suport extern (Murillo, 2003:15).

Transformar les intencions i el disseny de la innovació en fets i accions concretes es pot dur a terme a partir d'enfocaments diversos. González i Escudero (1987) mencionen tres enfocaments en relació amb la conversió dels objectius plantejats en accions reals. Així, els autors afirmen que el procés d'implementació pot ser:

- **Lineal:** l'aplicació pràctica del procés innovador es porta a terme de manera fidel i eficaç d'acord amb la teoria i el disseny previst;
- **D'adaptació mútua:** el context escolar s'adapta i canvia fruit de les exigències de la innovació i viceversa;
- **De reconstrucció personal:** els docents reinterpreten el pla original descrit en la fase de disseny i l'adapten a les necessitats particulars de l'aula.

Podem veure, a diferència de les fases d'iniciació i de disseny del canvi, que la fase d'implementació és més difícil tant de planificar com de controlar. La dificultat de controlar-la es justifica pel fet que la innovació pot precisar canvis o adaptacions degut a característiques imprevistes intrínseques a la innovació i a elements imprevistos percebuts per les persones encarregades d'aplicar la innovació (Grillitsch *et al.*, 2007). Tot i això, per tal d'obtenir un major control a l'hora de posar en pràctica la innovació, la Taula 1.6 mostra un conjunt de factors que faciliten la implementació.

Taula 1.6. Factors que faciliten la implementació

Factors favorables a la implementació	Equilibri entre (1) Simplicitat – Complexitat; (2) Flexibilitat – Rigidesa; (3) Fidelitat – Adaptació
	Atenció en la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge
	Qualitat de les activitats
	Participació de la comunitat educativa
	Treball cooperatiu
	Lideratge centrat en processos d'aprenentatge de docents i alumnes
	Retroalimentació contínua

Font: Elaboració pròpia a partir de Murillo i Krichesky (2012)

D'altra banda, la fase d'*avaluació* pretén conèixer què és allò que passa en el procés d'innovació i, seguidament, introduir els canvis pertinents fruits del coneixement obtingut. Consisteix, per tant, en una etapa de reflexió sistemàtica i de valoració de l'experiència (Murillo *et al.*, 2012). Els mecanismes per valorar el procés innovador, així com detectar-ne els punts forts i aspectes de millora poden ser de diferent origen (extern o intern) i es poden dur a terme a partir d'instruments diversos (com ara qüestionaris a l'alumnat, professorat, famílies; seminaris de reflexió pels membres implicats; grups de debat amb participats de la comunitat educativa; anàlisi de documents; entrevistes a docents, entre d'altres.).

L'avaluació no només ha d'aportar al centre un «sentit racional» a la tasca educativa, sinó que també aporta «quelcom intrínsec a la pròpia activitat», ja que no té sentit adoptar un canvi o una direcció sense saber cap on es condueix el centre i si s'han assolit els objectius que es pretenien (Gairín i Armengol, 2006:33). En aquest sentit, l'avaluació permet als centres detectar tant allò que funciona bé com les possibles disfuncions per tal d'iniciar estratègies alternatives que permetin solucionar els problemes identificats.

1.4.3. La institucionalització

La *institucionalització* es considera el darrer i últim pas del procés d'innovació i, si aquesta etapa finalitza exitosament, el canvi introduït deixa de ser entès com un element *nou* per començar a ser vist com un element *habitual* de l'estructura i/o cultura del centre. Podríem dir, per tant, que el canvi és un element consolidat i propi del centre, ja que ha passat a integrar-se en els valors i els significats de la pròpia cultura del centre (Vázquez, 2013).

Assolir aquesta darrera fase pot ser costós i pot comportar més temps del previst en un inici. De fet, diferents autors (e.g. Murillo *et al.*, 2012) assenyalen que aquesta sol ser la fase més complicada d'assolir, atès que implica construir paulatinament en el centre una cultura escolar orientada cap al canvi i a la millora permanent. Un dels factors més rellevants que han d'ajudar a institucionalitzar la innovació en la cultura del centre són les percepcions dels diferents membres de l'organització educativa respecte la innovació (Fuguet, 2014) i el procés de canvi trobarà dificultats a l'hora d'integrar-se a la cultura

si els membres de l'organització no creuen en ell. Per això, Murillo *et al.* (2012:40) indica que alguns factors que faciliten la institucionalització d'una cultura de millora tenen a veure amb el fet que:

- els docents considerin els mètodes utilitzats efectius i estiguin satisfets amb el procés i els resultats;
- la direcció mantingui una visió i doni suport amb claredat al canvi. Es mostri oberta a les innovacions, inventiva els professors i prengui riscos i intenti provar coses noves;
- s'avanci cap a la creació d'una cultura professional d'aprenentatge. És a dir, es creï una cultura que estimula l'aprenentatge i el desenvolupament professional continu del professorat, en el marc d'una estructura que facilita aquest desenvolupament a través de la cooperació i el suport mutu;
- les noves pràctiques es valorin positivament i s'integrin en les rutines escolars, de tal manera que no suposin un esforç afegit ni a docents ni a estudiants.

Altres autors (Fullan, 2002a; Miles, 1986) han establert diferents estratègies que pretenen assegurar l'èxit en aquesta darrera fase. Les principals estratègies són:

- abandonar i/o eliminar pràctiques rivals que puguin ser contradictòries;
- identificar els obstacles que impedeixen seguir millorant i actuar per superar-los;
- establir vincles i relacions amb altres organitzacions educatives que estiguin travessant processos similars;
- assegurar la participació activa de tots els membres educatius del centre i la implicació del centre en la comunitat educativa;
- assistir, guiar i acompanyar els nous membres de l'organització que s'incorporin a l'escola i facilitar-ne la inserció a la cultura del centre;
- promoure xarxes d'aprenentatge internes i externes;
- facilitar entorns de treball cooperatiu entre docents que permetin, entre altres coses, la formació mútua i la resolució de problemes;
- establir processos d'avaluació i autoavaluació constants que reforcin el treball ben fet i ajudin en la presa de decisions.

L'èxit de la institucionalització permet la internalització de les noves pràctiques establertes i, així, facilitar la incorporació de nous hàbits i tècniques en el clima organitzatiu i relacional. Si el canvi educatiu ha estat eficaçment institucionalitzat i

integrat en la cultura del centre, la innovació —a part de prevaldre al llarg del temps— també es manté per sobre de les persones que el van impulsar en un primer instant (Gairín, 2002). És a dir, deixa de ser un element depenent d’uns professionals concrets per esdevenir un element propi de l’escola. Finalment, assolir amb èxit aquesta darrera fase pot motivar la creació de dinàmiques que empenyin a l’adopció de noves estructures i nous patrons de comportament que puguin aplicar-se en altres àmbits, contextos o l’adopció de nous processos innovadors (Gairín, *Ibid.*).

1.4.4. Resum de les fases: la matriu d’intervenció en els centres per a la implementació de canvis

La matriu present en la taula 1.7 serveix com a resum de les diferents fases exposades al llarg d’aquest apartat i, alhora, de guia per promoure la reflexió sobre les principals actuacions que demana la posada en pràctica d’un projecte innovador. La taula 1.7 resulta rellevant atès que ha estat emprada com a base teòrica a l’hora de determinar les principals dimensions d’anàlisi de l’estudi aplicat de la present tesi (veure capítol «4. Mètode»).

Taula 1.7. Proposta de fases d’intervenció en centres educatius per a l’establiment de processos innovadors

Fase / Dimensió	Subdimensió	Principals actuacions vinculades a la subdimensió
Iniciació	Orígens i causes de la iniciació	Determinar l’origen de la necessitat del canvi Identificar la finalitat última del projecte d’innovació Establir rols i funcions de l’ajuda externa
	Detecció de necessitats	Detectar les necessitats que cal cobrir per facilitar la implementació del projecte
	Preparació del context pel canvi	Actuacions previstes per facilitar la implementació de la innovació al centre i resoldre les necessitats detectades Necessitat de formació dels implicats
	Clima relacional	Grau de motivació i actituds Grau d’integració en les relacions Dinàmiques grupals de treball Capacitat per acomodar-se en situacions d’incertesa Nivell de sintonia per crear visions compartides Implicació i suport d’iniciatives

Fase / Dimensió	Subdimensió	Principals actuacions vinculades a la subdimensió
Planificació	Formulació d'objectius	Aclariment i formulació precisa dels objectius a assolir, així com els problemes i les disfuncions susceptibles de millora
	Procés de negociació de creació de consens	Acordar el procés i els mecanismes de participació i control Creació d'estructures adequades
	Disseny del pla d'actuacions generals i concretes	Organització de les línies generals d'actuació Definició de la metodologia de treball Concreció del pla d'actuacions: accions a realitzar pas a pas (concretes, identificables, observables, ajustades als objectius).
	Distribució de funcions i papers	Definició dels rols i les funcions dels implicats
	Temporització	Establiment de terminis Planificació logística per dur a terme el pla d'actuació
	Utilització dels recursos	Definició i mobilització de recursos necessaris Distribució i coordinació
Implementació	El lideratge de la innovació en acció	Posada en marxa de les accions: tasques concretes —equips específics— grups temporals. Mobilització de recursos Lideratge i coordinació de la posada en acció de la planificació
	La vivència i experiència del procés en curs	Valoració i reajustament del procés d'implementació de la innovació en curs d'acord amb les percepcions dels participants implicats.
Avaluació	Valoració de l'experiència	Avaluació dels resultats obtinguts durant la implementació del projecte d'innovació
	Detecció de punts forts	Detecció d'aquells punts que han afavorit la implementació de la innovació
	Detecció d'obstacles	Detecció de la interrelació i interdependència d'elements que provoquen disfuncions detectades
	Recerca d'alternatives	Recerca de solucions als obstacles i disfuncions detectats Introducció de modificacions en el pla inicial per tal de corregir les disfuncions
Institucionalització	Rutinització dels mecanismes establerts	Incorporació de nous hàbits i tècniques al clima organitzatiu i relacional
	Aplicació en altres àmbits	Normalització de dinàmiques que empenyen cap a l'adopció de noves estructures i nous patrons de comportament
	Permanència i sostenibilitat en el temps	Establiment de mecanismes de suport i sosteniment. La millora es manté per damunt de les persones que la posaren en marxa.
	Incorporació a la cultura	Incorporació de noves simbologies.

Font: Elaboració pròpia a partir de Ballester (1996:55-58), Gairín (2002) i Vázquez (2013)

1.5. ELS CONDICIONANTS DE LA INNOVACIÓ EDUCATIVA

Després d'haver analitzat què entenem per innovació, haver-ne justificat la seva necessitat i haver presentat els processos necessaris per a que la seva implementació assolixi els objectius que es persegueixen, tot seguit prestarem atenció als possibles factors que en condicionen la correcta implementació en els centres. El fet de detectar aquests condicionants és útil a l'hora de promoure canvis innovadors en les organitzacions educatives, ja que ens ajuda a identificar els aspectes que poden alterar els resultats de la innovació. L'estudi dels factors i condicionants que afecten el procés de canvi és complex degut al fet que les organitzacions educatives estan formades per xarxes interrelacionades que causen que les resistències agafin formes molt diverses i provinguin d'òrgens diferents (Kirkland i Sutch, 2009).

Els obstacles, condicionants i resistències al canvi són nombrosos (Armengol, 2001) i es poden manifestar de manera oberta i immediata —queixes, amenaces, oposició directa, etc.—; de manera implícita —pèrdua de motivació, augment en els errors, absentisme, etc.—o de manera diferida —en períodes posteriors al procés de canvi (Gairín i Armengol, 2006:26). Gather (2004:11) identifica sis grups de condicionants, que giren entorn dels aspectes de la cultura i el funcionament de la institució, que modifiquen les probabilitats d'èxit dels processos innovadors en els centres (veure taula 1.8).

Taula 1.8. Les característiques de la institució que modifiquen les probabilitats del canvi

Àmbit	Característiques favorables i desfavorables al canvi
Organització del treball	La innovació requereix una organització flexible i negociable que sigui capaç de reestructurar-se en funció de les necessitats, les iniciatives i els problemes. Una organització rígida pot causar un excés de protecció de les condicions i estats individuals, en el qual cada professional protegeixi els seus horaris, territoris, especialitzacions i drets personals.
Relacions professionals	La cooperació entre els companys o l'intercanvi i el debat sobre els problemes professionals i els projectes comuns són aspectes culturals que permeten un millor entorn pel desenvolupament de canvis en els centres. Per això, una organització que presenti una cultura molt individualista que no promogui les discussions professionals pot acabar sent un obstacle per la implementació de processos innovadors.

Àmbit	Característiques favorables i desfavorables al canvi
Cultura i identitat	Enfocar el treball dels docents i els professionals del centre educatiu cap a la resolució de problemes i la reflexió la pràctica és una característica que pot afavorir el procés de canvi. Això implica, per tant, no veure les tasques educatives com un conjunt de rutines que s'han d'acceptar sense pensar massa.
Capacitat de projecció en el futur	Un projecte innovador i profund és el que evoluciona fruit, en part, d'un procés de negociació conjunt, conegut i acceptat per la major part de l'equip de professionals del centre. Per altra banda, els projectes que no compten amb una majoria i que es conceben i es redacten segons una lògica de presa de poder no es desenvolupen en entorns favorables al canvi.
Lideratge i altres formes d'exercir el poder¹⁸	L'estil de lideratge, el seu abast i les maneres d'exercir el poder tenen un clar impacte en l'evolució i l'èxit dels processos d'innovació educativa. Possiblement, la manera de liderar els canvis és un dels condicionants més rellevants i implica, entre altres aspectes, marcar la direcció del canvi i agrupar el suport dels membres de l'organització per assolir els objectius establerts.
La institució com a organització que aprèn	Vinculat amb la idea d'agrupar els membres d'un centre educatiu a partir del lideratge, la idea d'aprenentatge organitzatiu fa referència a la capacitat de les organitzacions i dels seus membres de modificar els models de conducta i mentals que condicionen la resolució dels problemes i l'aprenentatge de dins la mateixa institució. L'aprenentatge dins l'organització requereix un alt nivell de cooperació entre els membres del centre educatiu per tal d'aconseguir construir col·lectivament el coneixement, compartir les experiències per tal de millorar les accions de manera sostenible i fer que l'organització aprengui i evolucioni en el temps.

Font: Elaboració pròpia a partir de Gather (2004)

D'altra banda, diferents autors (e.g. Fullan, 2002a; Robins, 1996) tendeixen a ressaltar la importància del capital humà de l'organització i la manera com aquest s'organitza a l'hora de condicionar els processos de canvi. Així, el professorat, l'estructura i la cultura del centre, el lideratge o els mecanismes d'organització o col·laboració esdevenen elements veritablement rellevants. Hoyle (1992), en aquesta línia, destaca com a condicionants clau:

- l'autonomia del professorat;
- el grau de cooperació entre el professorat;
- la cultura i l'estructura del centre;
- el paper del lideratge.

¹⁸ Des de la nostra òptica, el lideratge és un condicionant cabdal en la correcta implementació de la innovació educativa. Per això, i com a tema essencial de la tesi, ens centrarem i ampliarem amb més profunditat la relació entre el lideratge i la innovació educativa en el «Capítol 2. El lideratge educatiu».

Per aquest component humà, un dels reptes o condicionants més comuns que poden emergir en els processos d'innovació educativa en els centres educatius és la resistència al canvi per part dels mateixos membres de l'organització (Gairín i Armengol, 2006). No hauria de ser sorprenent, per tant, que una de les principals causes del fracàs dels canvis innovadors sigui fruit de la resistència dels agents educatius a canviar les seves pràctiques. Invitar els docents a abandonar una rutina relativament eficaç a favor d'una innovació clarament prometedora demana un esforç i una assumpció de riscos que, segons quins col·lectius, no estan disposats a acceptar (Gather, 2004). El lideratge educatiu (tal com menciona Hoyle, *Ibid.*) ha de servir, precisament, com a motor a l'hora d'implementar innovacions educatives i, tal com explorarem en el següent capítol, pot esdevenir un element essencial a l'hora d'embarcar i empoderar els professionals dels centres en processos de canvi profunds.

CAPÍTOL 2. EL LIDERATGE EDUCATIU

2.1. DEFINICIONS OPERATIVES DEL CAPÍTOL

2.2. EL LIDERATGE EDUCATIU

**2.3. L'EVOLUCIÓ DEL LIDERATGE EDUCATIU (1930-
PRESENT)**

2.4. EL LIDERATGE EN ELS CENTRES EDUCATIUS

CAPÍTOL 2. EL LIDERATGE EDUCATIU

«El lideratge social triomfa sobre el capital humà»

Hargreaves i Fullan, 2012

En el capítol anterior s'abordava el concepte d'innovació educativa i, tal com hem assenyalat, els processos de canvi d'una certa profunditat —com solen ser l'aplicació de programes AICLE— no es poden desenvolupar per si sols sense un sentit de visió que marqui la direcció de la institució i sense el suport dels membres de l'organització cap a l'assoliment d'aquest objectiu (Hargreaves i Fink, 2006). Partim del principi que el lideratge n'ha de ser el motor. Diferents recerques (e.g. OECD, 2013) fan referència explícita a la relació entre el lideratge i la innovació educativa i, malgrat que encara existeix poca evidència empírica, alguns estudis (e.g. Hallinger i Heck, 2011; Leithwood, Jantzi i Steinbach, 1999; Marzano, Walters i McNulty, 2005) han detectat una millora en els processos d'aprenentatge de l'alumnat degut a factors vinculats al lideratge i a les diverses maneres de liderar les pràctiques administratives i educatives.

No ha de resultar sorprenent, per tant, que la qüestió del lideratge educatiu¹⁹ s'hagi manifestat, recentment, com un tema de veritable importància entre els diferents teòrics de la innovació, de l'organització i de la direcció. Recerques destinades a investigar la relació entre el lideratge i els diferents processos que tenen lloc tant en el sistema educatiu com en les mateixes institucions escolars (e.g. Pont, Nusche i Moorman, 2008;

¹⁹ En el transcurs de la present tesi doctoral utilitzarem el terme «lideratge educatiu» en lloc de «lideratge escolar» com es pot trobar en altres estudis. El motiu d'aquesta preferència és que el terme de «lideratge educatiu» permet una mirada més oberta a l'educació dels estudiants des dels diferents llocs i institucions on s'aprèn o s'educa —ja sigui l'escola, com també altres organitzacions socials o educatives—. Així, podem obtenir un enfocament més holístic de l'acció pedagògica.

Schleicher, 2012) han esdevingut temes centrals en recerques educatives actuals i en diversos sistemes educatius. L'estudi del lideratge educatiu, però, és un àmbit complex, ja que les especificitats de cada context demanen promoure el lideratge tenint en compte les peculiaritats de cada centre, així com el grup, l'àmbit on opera i els objectius que es volen assolir. Tot i això, és evident que el lideratge avui té poc a veure amb el lideratge heroic i carismàtic prototípic de temps passats, i està més vinculat a nous tipus de lideratges que giren entorn a conceptes com el lideratge distribuït, compartit o facilitador (Parés, Castellà i Subirats, 2014).

En aquest segon capítol, ens interessarem en primer lloc per la noció de lideratge i la importància que juga en els centres educatius. Presentarem el lideratge com un procés dinàmic que ha d'ajudar a les organitzacions a establir horitzons clars on arribar i, al mateix temps, a embarcar al conjunt de participants del centre cap a aquesta finalitat a partir del compromís i del treball compartit. Destacarem la importància que juga el lideratge en l'educació per promoure processos d'aprenentatge profund i, alhora, la direcció, el disseny i la sostenibilitat de canvis en entorns innovadors. Farem també un repàs de l'evolució del concepte de lideratge i ens centrarem en com aquest ha canviat al llarg del temps.

Al llarg d'aquest mateix capítol, estudiarem la tipologia i els estils de lideratge educatiu. Presentarem els diferents nivells en què pot tenir lloc tenint en compte el seu abast i posarem èmfasi especial en el nivell «meso o organitzatiu», que se centra en el lideratge en els centres educatius. De manera més concreta, ens interessarem per les maneres contemporànies de liderar els centres i explorarem l'actual aposta per descentralitzar la xarxa educativa que ha d'incentivar l'autonomia dels centres i permetre, entre altres àmbits, fer de les institucions escolars els autèntics motors de canvi en la millora del sistema educatiu.

Més endavant, farem visibles els supòsits del lideratge distribuït i compartit, d'entre els quals en destaquen la importància d'entendre que aquest tipus de lideratge consisteix en un procés dinàmic basat en compartir responsabilitats en una acció concertada que té en compte el treball en xarxes relacionals. Prestarem atenció, també, a la relació entre el lideratge i l'aprenentatge organitzatiu per tal d'aconseguir que les escoles siguin organitzacions preparades per aprendre i, per tant, capacitades per evolucionar i créixer.

Finalment, destacarem el paper del lideratge en la promoció de processos de canvi educatiu per assolir que la innovació esdevingui sostenible i es mantingui en el temps i, alhora, per assegurar la implicació del conjunt de participants de la comunitat educativa.

2.1. DEFINICIONS OPERATIVES DEL CAPÍTOL

Lideratge educatiu: Per definir lideratge educatiu, i degut a la naturalesa àmplia del concepte, resulta necessari marcar uns límits extensos per aconseguir una definició integradora i operativa. Així, des de la perspectiva de la present tesi doctoral, en parlar de lideratge educatiu fem referència a un procés que té un impacte en les diferents etapes d'implementació i manteniment d'entorns innovadors —com poden ser el seu disseny, la seva implementació o la seva sostenibilitat (OECD, 2013). Entenem que el lideratge és una activitat basada en connexions distribuïdes i relacionades i que, per tant, implica als diferents participants del centre i no només membres d'un equip directiu (Spillane, Healey, Parise, i Kenney, 2011). Consegüentment, en tractar la noció de lideratge no ens referim a un càrrec sinó més aviat a un procés dinàmic i obert que pot ser dut a terme en diferents nivells —des de l'Administració fins a nivell d'aula. També entenem que el lideratge implica atorgar un sentit de visió que permeti definir uns objectius compartits dins de l'organització i, d'altra banda, aconseguir embarcar al conjunt de participants del centre cap a aquesta finalitat a partir del compromís i del treball compartit (Bolívar, 2013; Longo, 2008).

Gestió educativa: La «gestió educativa» focalitza la seva atenció en tasques de naturalesa organitzativa, administrativa i de coordinació. La gestió s'ocupa, en part, del compliment de la normativa prescrita per l'Administració i d'atendre les demandes diàries dels diferents sectors. Alhora, la gestió presta una atenció especial al sistema i a l'estructura del centre. Amb tot, malgrat les diferències existents a l'hora de definir «gestió educativa» i «lideratge educatiu», des de la perspectiva d'aquesta tesi creiem que els dos conceptes són complementaris. És a dir, el lideratge en els centres no pot oblidar les funcions més administratives i de gestió ja que són necessàries per desenvolupar el lideratge d'una manera efectiva (Mintzberg, 2009; OECD, 2013).

Lideratge distribuït: La idea principal del lideratge distribuït parteix del supòsit que el lideratge no és només una funció fruit de les habilitats, el carisma o la visió d'un líder, sinó que el lideratge s'articula a partir del conjunt de participants, d'eines i d'estructures (Spillane, Halverson i Diamond, 2001). El lideratge distribuït, per tant, proposa expandir la realització de les tasques pròpies del lideratge a múltiples participants i en diferent contextos, dividint les responsabilitats en diversos nivells (Spillane, 2006; Longo, 2008).

Lideratge compartit: El lideratge compartit presenta característiques altament similars a les descrites pel lideratge distribuït i la revisió de la literatura dels conceptes ens permet veure que hi ha molt d'autors que els utilitzen com a sinònims. Així, tal com s'ha assenyalat en el lideratge distribuït, el lideratge compartit també es presenta com un procés que trenca amb les formes tradicionals i jeràrquiques de lideratge per atorgar poder d'acció i decisió en diversos nivells i promoure dinàmiques cooperatives d'influència mútua (Yukl, 2010). Conseqüentment, els participants de l'organització disposen de més flexibilitat i un ús més òptim de les capacitats i, aleshores, poden desenvolupar un major sentiment de pertinença a l'organització i una major flexibilitat a l'hora de dur a terme les pràctiques professionals (Pearce, Waldman i Csikszentmihalyi, 2006). En el nostre estudi, però, volem ressaltar algunes diferències entre els dos tipus de lideratge. D'una banda, entenem que el lideratge distribuït posa èmfasi en la distribució de responsabilitats en els diversos nivells d'una organització per poder donar poder als docents. En canvi, el lideratge compartit ressalta de manera més visible els beneficis del treball en xarxa dins i fora de l'organització, de la cooperació professional i de la inclusió de la dimensió comunitària externa a les parets del centre —com poden ser altres centres educatius, entitats socials i culturals, inclusió de les famílies, institucions de l'Administració Pública, etc.

Aprenentatge organitzatiu: El concepte d'aprenentatge organitzatiu fa referència a la capacitat de les organitzacions i dels seus membres de modificar els models de conducta i mentals que condicionen la resolució dels problemes i l'aprenentatge de dins la mateixa organització (Bolívar, 2013). L'aprenentatge organitzatiu, per tant, parteix del coneixement que es desenvolupa en el centre i permet a les escoles configurar-se com a comunitats d'aprenentatge i de desenvolupament professional dels docents (Lave i Wegner, 1991), on els centres es configuren com a comunitats, transformant la cultura

acadèmica individualista en una cultura de col·laboració (Bolívar, *Ibid.*). Aconseguir instaurar l'aprenentatge organitzatiu en les organitzacions, però, no és una tasca fàcil i consisteix en uns fonaments teòrics que no sempre funcionen en posar-se en pràctica. La dificultat de plasmar aquest model recau es justifica per l'alt nivell de cooperació entre els professionals del centre del que s'ha de disposar per aconseguir construir col·lectivament el coneixement, compartir les experiències per tal de millorar les accions de manera sostenible i fer que l'organització aprengui i evolucioni —com si fos un organisme viu— al llarg del temps.

Direccions formades: En mencionar el terme «direccions formades» al llarg d'aquesta tesi, fem referència a direccions que han rebut una formació específica per l'exercici de les funcions de direcció de centres educatius. Partim del convenciment que el lideratge educatiu es pot veure modificat mitjançant la formació i que les direccions formades poden disposar de més eines i estratègies a l'hora de liderar de manera eficaç els projectes d'innovació que es proposin.

Empoderament²⁰ docent: L'empoderament és l'acció d'atorgar als docents del centre el dret a participar directament en la presa de decisions per tal d'assolir objectius compartits (Bolin, 1989:82). Consisteix, per tant, en transferir part del poder de decisió a actors implicats directament perquè aquests puguin actuar d'acord amb la seva voluntat i principis. En aquest sentit, l'empoderament és un procés que defensa el valor del consens, la participació, l'obertura i la flexibilitat (Gather, 2004).

²⁰ Terme adaptat de l'anglès «*empowerment*»

2.2. EL LIDERATGE EDUCATIU

2.2.1. La noció de lideratge

El lideratge no disposa d'una definició universalment acceptada (Ingvarson, Anderson, Gronn i Jackson, 2006) a causa, en gran part, de les múltiples aproximacions des de les que s'ha observat —que van més enllà dels estudis de ciències socials i les humanitats. Actualment existeixen diferents definicions del concepte que comparteixen principis semblants. L'extensa revisió d'estudis sobre teories de lideratge feta per Northouse (2004) mostra com les recerques tendeixen a vincular el lideratge a: (1) un procés dinàmic; (2) la capacitat d'influència; (3) un grup i un context determinat; i (4) estar enfocat vers a l'objectiu que es pretén assolir. Tenint en compte aquestes premisses, Northouse (2004:3) proposa que una definició vàlida del concepte és la de percebre'l com «un procés d'influència a un grup d'individus per tal d'assolir un objectiu comú».

En una línia similar, Yulk (2006:3) opta per fer èmfasi en la part social del concepte de lideratge i proposa definir-lo com «un procés d'influència social» on s'exerceix una «influència intencional» sobre un grup de persones amb l'objectiu de «guiar, estructurar i facilitar activitats i relacions en una organització». Partint d'aquesta idea, Bolden, Hawkins, Gosling i Taylor (2011:39) descriuen el lideratge com:

1. un procés
2. d'influència social,
3. per guiar, estructurar, i/o facilitar
4. comportaments, activitats i/o relacions
5. cap a l'assoliment d'uns objectius compartits.

D'acord amb aquesta darrera definició, l'objectiu del lideratge és guiar els membres d'una organització per tal d'assolir unes fites compartides. Així, la manera actual d'aproximar-se al concepte de lideratge s'allunya de les perspectives històriques —on el líder era observat com una figura heroica i solitària— i el presenta com un procés complex que no està a les mans d'un sol individu, sinó en el conjunt de persones que hi han de jugar un paper protagonista.

Els estudis actuals que fan referència al lideratge en l'àmbit educatiu no s'allunya gaire de les definicions aportades sobre el lideratge en general. Així, Bolívar (2013) assenyala que el lideratge educatiu s'articula en dos eixos: (1) el d'atorgar un sentit de visió que marqui la direcció a l'organització escolar i (2) el d'exercir una influència en altres persones cap a aquesta finalitat. El lideratge educatiu és, de la mateixa manera, un procés que pretén activar, mobilitzar i influir en el conjunt de professionals del centre, atorgant-los les eines necessàries, perquè puguin fer possible avançar cap a l'assoliment dels objectius establerts. Bolívar (Ibid.) afegix que les tres grans dimensions en la comprensió i la pràctica del lideratge educatiu passen per acceptar que el lideratge educatiu:

1. no es tracta solament de quelcom individual o formal, sinó també d'una pràctica compartida o distribuïda²¹;
2. se centra en la millora dels aprenentatges;
3. pren sentit ple en una escola entesa com una organització que aprèn²² —és a dir, com una comunitat professional d'aprenentatge.

El lideratge educatiu, per tant, no es desenvolupa ni opera en solitud, sinó que consisteix en un procés altament social que implica la interacció de diverses persones (OECD, 2013). Observar el lideratge com una qüestió que va més enllà d'una sola persona permet marcar objectius més ambiciosos i, al mateix temps, promoure l'aprenentatge organitzatiu i la cooperació entre els professionals (Lave i Wegner, 1991). A partir d'aquesta interacció, basada en treballs en xarxa, el lideratge permet als docents desenvolupar-se professionalment i personalment (Wegner, 2006).

2.2.2. La importància del lideratge educatiu: la relació amb l'aprenentatge i la innovació

La importància del lideratge educatiu ha anat augmentant fins a convertir-se en un element essencial en els diversos sistemes educatius, que han decidit enfocar les seves polítiques d'ensenyament a promoure i enfortir el lideratge dels centres, no tan sols en

²¹ En l'apartat «2.5.4. El lideratge distribuït i l'empoderament docent» d'aquest mateix capítol tractarem amb més profunditat el tema del lideratge distribuït.

²² En l'apartat «2.5.5. L'aprenentatge organitzatiu en comunitats professionals d'aprenentatge» d'aquest mateix capítol tractarem amb més profunditat el tema de l'aprenentatge organitzatiu.

un sentit de gestió, sinó sobretot en la seva vessant pedagògica i d'aprenentatge (Pont, Nusche i Moorman, 2008). La creixent atenció que se li presta es justifica per un ampli ventall de factors relacionats, sobretot, amb el fet que aquest pot tenir una influència en l'eficàcia del conjunt del sistema educatiu i de cada centre en particular (Teddlie i Reynolds, 2000; Townsend, 2007; Khan i altres, 2010; Schleicher, 2012, *inter alia*). Així, un dels elements que fa que la recerca en el lideratge educatiu sigui rellevant és l'impacte que aquest té en el procés d'aprenentatge i, tal com s'indica en diversos estudis (e.g. Hallinger i Heck, 1998; 2011; Marzano *et al.*, 2005; Robinson, 2007), es disposen d'evidències que permeten afirmar que determinades pràctiques de lideratge es poden associar a millores en els resultats de l'alumnat.

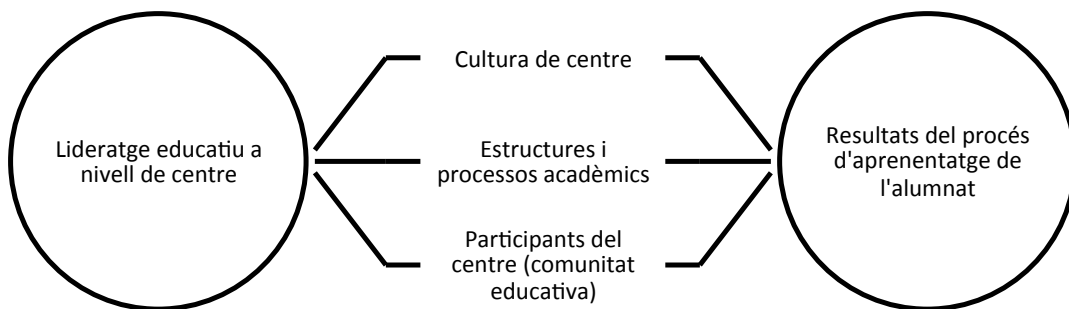
Tot i que mesurar els beneficis —o perjudicis— del lideratge no és una qüestió senzilla, existeixen diferents models que examinen la relació entre el lideratge i l'aprenentatge. El model d'«efectes directes» és un dels primers que s'ha utilitzat en recerques que pretenen estudiar l'impacte del lideratge en centres educatius (e.g. Leithwood, 1994). Aquest model pretén explicar les variacions en els processos d'aprenentatge de l'alumnat degut a les accions d'un líder —normalment el director o directora del centre. Justament pel fet que aquest model vincula les actuacions d'una sola persona sobre els resultats del procés d'aprenentatge, sovint la recerca s'ha referit a aquest enfocament com un model «heroic» de mesura de lideratge (veure Hallinger i Heck, 2011). Les dades en aquest tipus de recerca s'han recollit, principalment, a través de qüestionaris a docents i examinen la relació entre el tipus de lideratge exercit pels directors i els resultats d'aprenentatge dels alumnes en diverses escoles.

Malgrat tot, i si ens posicionem —tal com fem visible al llarg d'aquest capítol— amb el fet que el lideratge és un procés compartit, el model d'efectes directes només pot mesurar una petita part de l'impacte real del lideratge en els processos d'aprenentatge. Per això, la majoria de les recerques que han utilitzat el model d'efectes directes no han aportat contribucions rellevants al camp del lideratge (Hallinger i Heck, 1996).

Per contra, hi ha altres models que pretenen oferir una perspectiva més global de l'impacte del lideratge en l'aprenentatge. El model «d'efectes recíprocs» del lideratge educatiu (veure fig. 5) n'és un altre exemple i representa un avenç conceptual dels

models anteriors (Hallinger *et al.*, 2011). El supòsit principal sobre el que se sustenta aquest model és que el lideratge impacta i, alhora, està influenciat pels diferents participants i pel context en què opera. Així, per mesurar la relació del lideratge amb els processos d'aprenentatge de l'alumnat cal tenir en compte aspectes com (1) la cultura de centre; (2) les estructures i els processos acadèmics; i (3) els participants del centre (comunitat educativa).

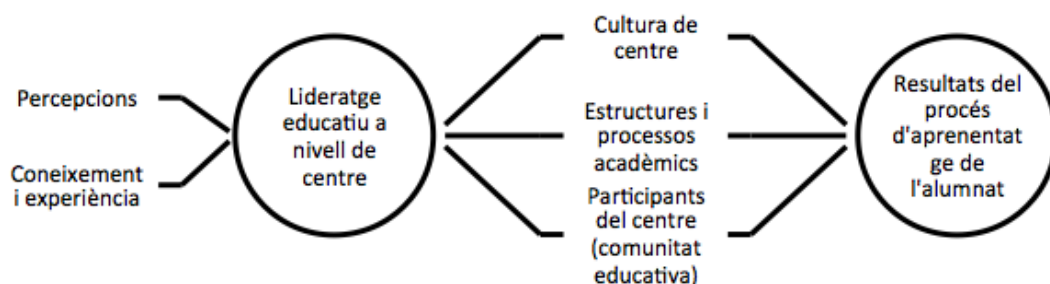
Figura 5. Model d'efectes recíprocs del lideratge per a l'aprenentatge



Font: Elaboració pròpia a partir de Hallinger *et al.* (2011)

Els models més recents parteixen del principi del model d'efectes recíprocs del lideratge (fig. 5) i, a més a més, hi sumen les dimensions personals de valors, creences i percepcions. Un exemple n'és el model d'«antecedents personals» d'efectes del lideratge (veure fig. 6) on es tenen en compte les diferències individuals (Hallinger *et al.*, 2011). Així, es defensa que tant les percepcions, les expectatives, el coneixement i les experiències donen forma a les actuacions dels diferents participants en el procés de lideratge. Tal com es presentarà més endavant en el bloc pràctic (veure «Capítol 4. Mètode»), aquesta idea de model resulta rellevant pel nostre estudi i la recerca que hem dut a terme es basa en aquests supòsits més actuals.

Figura 6. Model d'antecedents personals de lideratge per a l'aprenentatge



Font: Elaboració pròpia a partir de Hallinger *et al.* (2011)

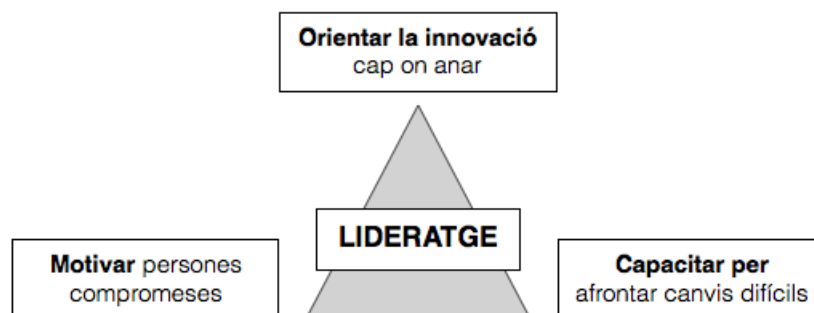
Per tant, si assumim que l'aprenentatge és l'activitat i objectiu principal de l'educació, en atribuir la relació mencionada al llarg d'aquest apartat entre el lideratge educatiu i els processos d'aprenentatge es posa de manifest una de les principals raons de la importància de seguir desenvolupant recerques en aquest àmbit (OCDE, 2013).

Una segona raó, i que també resulta d'especial interès per la naturalesa de la present tesi, és el paper que juga el lideratge en l'impuls i el manteniment de projectes d'innovació educativa. Com hem vist en el capítol anterior, els processos d'innovació no es poden dur a terme per si sols i resulta necessària una certa organització i accions deliberades que portin al centre a assolir els objectius desitjats. El paper del lideratge en l'establiment de la innovació educativa resulta essencial i, sense el compromís sostingut dels líders de les iniciatives de canvi, els processos d'innovació corren el risc que s'acabin esvaint (Bernabeu, 2009:103). A través del lideratge es pot influir en la implementació de la innovació educativa de múltiples maneres i es pot aconseguir un impacte en diverses de les fases d'un projecte de canvi. Així, i tal com assenyala Gather (2004:138), el lideratge:

[...] pot conduir un grup d'actors a projectar-se de forma col·lectiva en el futur, a concebre i construir de forma activa el seu futur. El lideratge influencia l'orientació del projecte, la formulació dels objectius, el just equilibri entre la utopia i la realitat. A més a més, el lideratge exerceix influència durant l'aplicació del projecte col·lectiu, sobretot quan s'enfronta a un obstacle, un dilema o un problema tàctic o estratègic.

Els docents, en processos de canvi profunds, a part d'entendre què han de fer i cap on ha d'anar l'organització, sovint resulta difícil que siguin capaços de fer possible el canvi i que l'integrin en la seva pràctica diària (Joyce i Showers, 2002). El lideratge, per tant, ha de ser el motor del canvi i ha de saber orientar, capacitar i motivar al conjunt de participants del centre cap a un objectiu compartit, però també ha de ser capaç de crear un context per tal que aquest procés sigui possible (Fig. 7).

Fig. 7. Funcions del lideratge en processos innovadors



Font: Elaboració pròpia a partir de Longo (2008)

És en aquest punt on el lideratge ha de vetllar per co-construir una cultura organitzativa que sigui capaç de crear aprenentatge per a tothom; oferir oportunitats per reflexionar sobre la naturalesa, les habilitats i els processos d'aprenentatge; proporcionar espais físics i socials que les estimulin i les valorin; garantir que la visió sigui compartida realment pels participants; i comptar amb un llenguatge comú que descrigui la innovació (OCDE, 2013).

2.3. L'EVOLUCIÓ DEL LIDERATGE EDUCATIU (1930 – PRESENT)

2.3.1. L'evolució del lideratge

La recerca sobre el lideratge té una llarga tradició. Les primeres recerques sobre el lideratge tenen el punt d'inici entorn 1930, quan van sorgir un conjunt d'estudis sota el paraigua conceptual de la «teoria dels trets». Aquesta primera aproximació al lideratge sostenia el principi que els líders neixen amb un conjunt de trets de personalitat i que, per tant, només les persones que disposessin de determinades característiques innates podien esdevenir bons líders (Murillo, 2006). El principal objectiu de recerca d'aquesta aproximació al lideratge era trobar la manera d'identificar quins eren els trets físics, mentals i de personalitat dels líders (e.g. Ghiselli, 1963; 1968).

Posteriorment, a principis del 1940, des de la «teoria conductual o de comportament» coherent amb els corrents de psicologia conductual sorgits als EUA al llarg dels anys quaranta i cinquanta, els estudis analitzaven les conductes dels líders efectius i les característiques del treball dels directius (e.g. Lewin, Lippit i White, 1939; Lippit i White, 1947). Com a resultat, els estudis emmarcats en la teoria conductual van establir estils de lideratge, d'entre els quals destaquen per la seva futura influència en l'àmbit de l'educació les tres següents:

- *El lideratge autoritari*: El poder i la presa de decisions estan en mans del líder. Consisteix en un lideratge unidireccional on la resta d'actors obeeixen les directrius marcades pel líder.
- *El lideratge democràtic*: La cooperació i la participació de tots els membres de l'organització són la base d'aquest estil de lideratge.
- *El lideratge «laissez faire»*: El líder es manté en un segon pla i no exerceix la seva funció de manera activa, sinó que són els membres de l'organització qui es responsabilitzen i decideixen les accions.

Malgrat tot, tant la «teoria conductual» com la «teoria dels trets» van trobar les seves limitacions a l'hora d'identificar els trets innats o les característiques de conducta dels líders degut al fet que es va menystenir, en la majoria dels casos, el factor del context (Northouse, 2004; Watkins, 1989). Conseqüentment, a partir dels anys seixanta i setanta sorgeix una tercera aproximació al lideratge a través de la «teoria situacional o de la contingència», que suggereix que l'èxit del lideratge depèn no solament de la conducta o dels trets propis de la personalitat del líder, sinó que també es veu afectat per la capacitat d'adaptació del líder al context. Des del paradigma conceptual de la teoria de la contingència es van produir contribucions significatives (e.g. Fiedler, 1967; Hersey i Blanchard, 1969; House, 1971) i les principals idees extretes giraven entorn la importància de les relacions entre els diferents participants d'una mateixa organització, la necessitat de tenir en compte la situació en què es desenvolupa el lideratge, les característiques dels grups i la disposició dels seguidors, i la capacitat de delegar tasques al grup o als seguidors (Murillo, 2006).

La conceptualització vigent sobre el lideratge està en línia amb aquesta darrera aproximació i promou teories que, entre altres aspectes, distribueixen el lideratge per tota la xarxa de l'organització, promouen el treball en equip, la sostenibilitat i la

innovació (e.g. Bolden *et al.*, 2011; Gronn, 2002; Spillane, 2006; Timperley, 2005). Les noves teories, a més de tenir en compte el context, defensen també un canvi cultural i una obertura democràtica i participativa de les organitzacions.

La següent taula 2.1 mostra un resum de l'evolució de les principals teories de lideratge des dels anys trenta fins a l'actualitat.

Taula 2.1. Evolució de les principals teories de lideratge

Teoria	Principals supòsits
Teoria dels trets (1930)	Els líders tenen característiques innates. A partir de la recerca es pretenen descobrir les característiques de la personalitat del líder ideal.
Teoria conductual (1940)	L'objecte d'estudi és la conducta i el comportament dels líders. Els estudis giren entorn de les característiques del treball directiu i les conductes dels líders eficaços.
Teoria de la contingència (1960)	El lideratge ha de tenir en compte el context. No tots els líders són efectius en totes les situacions.
El lideratge contemporani	Promou el lideratge compartit, distribuït i sostenible. Té en compte la vessant social i emocional. El líder és formador i facilitador. Fonamenta els valors compartits i la cultura organitzativa, el treball en equip, la col·laboració, la interdependència i el compromís. Aposta per l'aprenentatge i la innovació.

2.3.2. L'evolució del lideratge educatiu

No és fins a principis dels anys setanta que la recerca sobre el lideratge en el món educatiu adquireix una certa independència respecte a les teories sobre lideratge en general (Murillo, Barrio i Perez-Albo, 1999; Yulk, 2002). Els primers estudis centrats en el lideratge educatiu (e.g. Sergiovanni, 1984) tendien a parlar d'estils de lideratge educatius focalitzant, en gran part, la seva atenció a la gestió dels centres més que no pas a l'impacte del lideratge en el procés d'aprenentatge dels estudiants. Com a conseqüència, aquesta aproximació de caràcter més administratiu aportava una certa sensació d'estabilitat en la direcció, però, en deixar en un segon terme el lideratge de

processos vinculats a l'ensenyament-aprenentatge, no era suficientment útil per promoure el canvi i la innovació educativa.

A mitjans dels anys vuitanta sorgeix un gir important en la recerca sobre el lideratge educatiu que pretén buscar mesures per transformar l'educació i aconseguir millorar el rendiment acadèmic dels estudiants a partir d'un lideratge adequat. En aquesta línia, es desenvolupen teories en busca de l'eficàcia escolar i es destaca la importància de la direcció escolar per aconseguir centres que aportin qualitat educativa (Murillo, 2005). Probablement, l'aportació més rellevant del corrent de l'eficàcia escolar va ser el «lideratge instructiu», que vetllava perquè el lideratge dels centres tingués un impacte en el desenvolupament dels seus alumnes. Tot i això, els estudis emmarcats dins del lideratge instructiu van resultar insuficients, ja que es van basar principalment en detectar les característiques de les escoles que funcionaven bé, però no de les que havien de millorar (Murillo, 2006). A més, tendien a generar una direcció que fos útil per l'estabilitat en lloc de potenciar el canvi (Veenman, Visser i Wijkamp, 1998). Com a resultat, es va fer evident que no era suficient el fet de detectar o reconèixer les característiques, conductes o actituds de les direccions escolars efectives, sinó que calia proposar models de transformació.

Justament, els estudis sobre el lideratge educatiu que buscaven promoure la transformació educativa tenint en compte el lideratge situat dels centres van construir-se inicialment sota el paradigma conceptual del «lideratge transformacional» (e.g. Bass, 1985, 1988; Leithwood i Steinbach, 1993). Podem observar com, a partir d'aquests moments, es pretén que el lideratge estigui relacionat amb crear canvis en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Així, es comencen a establir les bases de la recerca del lideratge educatiu contemporani i apareixen conceptes clau que tindran un impacte per al desenvolupament de la recerca del lideratge educatiu, com ara els conceptes de sostenibilitat, innovació, distribució de lideratge o col·laboració del treball en equip (e.g. Leithwood, 1994). Algunes de les principals contribucions d'aquests estudis van ser el fet de relacionar la idea de transformació i canvi en el lideratge educatiu, promoure les habilitats dels directius per trobar solucions als problemes o establir la idea del lideratge com un procés dinàmic que canvia d'acord amb el temps (e.g. Leithwood, Tomlinson i Genge, 1996).

A la dècada dels noranta i principis del segle XXI, donant pas a les nocions contemporànies del concepte, s'aprofundeix en la idea inicialment traçada pels estudis del lideratge transformacional i se'n deriven cinc aproximacions destacades a la recerca en lideratge educatiu²³: (1) el lideratge facilitador; (2) el lideratge persuasiu; (3) el lideratge sostenible; (4) el lideratge distribuït i (5) el lideratge compartit —aquests dos últims han esdevingut els conceptes que compten amb més contribucions en el món de la recerca actual. La taula 2.2 mostra un resum dels principals supòsits d'aquestes diferents aproximacions.

Taula 2.2. Principals aproximacions contemporànies al lideratge educatiu

Estil lideratge	Principals supòsits	Autors/Estudis destacats
Lideratge facilitador	El poder s'exerceix a través del conjunt de participants i no imposant-lo sobre d'ells. Busca maneres de millorar els resultats a través de polítiques de col·laboració. Busca un ambient facilitador que promogui processos de canvi a partir de la negociació i comunicació.	Conley i Goldman, 1994; Lashway, 1995.
Lideratge persuasiu	El líder ha de transmetre optimisme i expectatives als altres. El lideratge respecta les condicions humanes. El lideratge transmet confiança per aconseguir, entre altres objectius, la motivació dels participants. El lideratge actua amb intencionalitat.	Stoll i Fink, 1999
Lideratge sostenible	El lideratge promou la preservació de l'èxit al llarg del temps. Respecte l'entorn i la diversitat. Fa èmfasi en la importància de renovar recursos humans i materials. Preserva els punts forts i busca la millora dels punts dèbils del centre.	Hargreaves i Fink, 2003; 2004; 2005
Lideratge distribuït	Redistribuir les responsabilitats del lideratge. Col·laboració amb altres escoles i amb la comunitat educativa. Treball cooperatiu dins del centre i en tota la xarxa.	Gronn, 2002; Timperley, 2005; Spillane, 2006

²³ En l'apartat «3.4. Tipologia i estils de lideratge educatiu» d'aquest mateix capítol tractarem amb més profunditat la divisió tipològica dels estils de lideratge.

Lideratge	Es dóna més importància a les virtuts col·lectives davant dels talents individuals.	Sorensen and
compartit	Foment del treball coordinat i en xarxa.	Torring, 2011
	Reivindica la dimensió comunitària de l'educació.	

Font: Elaboració pròpia a partir de Murillo (2006)

2.4. EL LIDERATGE EN ELS CENTRES EDUCATIUS

Abans d'endinsar-nos en l'estudi del lideratge en els centres educatius, resulta rellevant obtenir una perspectiva més àmplia dels diferents nivells en els quals el lideratge educatiu pot tenir lloc. La revisió de la literatura ens permet observar que hi ha consens en la recerca (com ara Armengol, 2000; Castiñeira, 2011; Gairín, 2000) en dividir l'abast del lideratge en tres nivells diferents interrelacionats dins del sistema educatiu:

1. *El nivell macro o institucional.* És el nivell més ampli i es troba relacionat amb la governança i el lideratge de tot el conjunt del sistema escolar;
2. *El nivell meso o organitzatiu.* És el nivell intermedi i està basat en el lideratge en els centres educatius;
3. *El nivell micro o docent.* És el nivell relacionat amb el lideratge que té lloc dins de la mateixa aula, en el qual el paper del professorat i la seva interacció amb els alumnes és fonamental.

Un dels factors clau per dur a terme exitosament processos d'innovació i canvi ha de ser la bona coordinació entre els diferents nivells. La redistribució de responsabilitats passa per repensar en quins punts determinades decisions es poden prendre d'una manera més efectiva. A mode d'exemple i amb objectiu clarificador, la taula 2.3 ofereix una mostra de diferents perfils d'actuacions que es poden promoure des de cadascun dels nivells mencionats.

Taula 2.3. Mostra d'actuacions dels tres nivells del sistema educatiu

Nivell de lideratge	Exemple d'actuacions per nivell
Lideratge a nivell macro o institucional	Establir els eixos prioritaris que ajudin als estudiants a preparar-se per la societat del futur. Lligar i coordinar els agents educatius. Formar i professionalitzar els equips directius dels centres. Promoure les col·laboracions institucionals i l'obertura dels centres a altres instàncies socials. Redistribuir responsabilitats per tota la xarxa.
Lideratge a nivell meso o organitzatiu	Desenvolupar valors compartits. Coordinar la comunicació entre els membres de l'organització. Implicar als participants. Promoure l'actitud positiva davant dels canvis i les innovacions. Liderar l'autonomia del centre i obrir-lo a altres instàncies socials i educatives. Fer del centre un espai pel desenvolupament professional del docent Adequar el professorat al projecte de centre. Promoure espais d'innovació i integració.
Lideratge a nivell micro o docent	Articular i implementar la visió educativa. Implicar i motivar l'alumnat. Pensar en alternatives d'acció a favor del canvi organitzatiu. Modelar i fomentar l'acció d'aprenentatge de l'alumnat. Promoure la innovació i la seva integració a l'aula.

Font: Elaboració pròpia a partir d'Armengol (2000), Gairín (2000) i Castiñeira (2011)

Al llarg dels apartats següents ens disposem a estudiar amb un grau més de profunditat el nivell de lideratge en què ens centrem en la present tesi doctoral: el meso o organitzatiu —és a dir, aquell que té lloc en els centres educatius.

2.4.1. *El lideratge organitzatiu*

Tot i l'existència de lideratges innovadors en la nostra història educativa, la recerca ha tendit a ressaltar que el lideratge del sistema educatiu a Catalunya ha estat fonamentat generalment per una «cultura burocràtica» (Castiñeira, 2011). Tal com assenyala Armengol (2000:158) entenem com a *cultura burocràtica* el fet que:

[...] la col·laboració dins d'un mateix centre ni sorgeix ni es desenvolupa espontàniament des de la iniciativa dels mateixos docents, sinó que és una imposició administrativa de les autoritats que des de fora consideren interessant el treball en comú.

Amb tot, estudis comparatius entre els lideratges existents en diferents sistemes educatius indiquen que els models que presenten un lideratge molt centralitzat en l'Administració pública i que promouen normatives altament detallades als centres que no cedeixen marge d'actuació ni d'innovació no resulten efectius (veure Garcia Alegre, 2011). En aquest sentit, una cultura burocràtica pot reduir notablement el marge d'actuació de les direccions dels centres. Álvarez (2010) apunta que actualment es poden determinar tres factors clau que marquen l'estil de direcció dels centres i que en condicionen i limiten el desenvolupament. Aquests són:

- a. El model organitzatiu imposat per la normativa vigent, la cultura o la història d'un determinat sistema educatiu.
- b. Els objectius i la missió del centre educatiu imposats, també, per les institucions o les modes dominants.
- c. La personalitat, la sensibilitat i la forma d'entendre el lideratge del personal que desenvolupa tasques de direcció.

Per tant, amb l'objectiu de canviar la manera d'entendre el lideratge educatiu en els centres resulta rellevant fixar-nos, entre altres aspectes, en com són la normativa i les lleis presents en el nostre sistema educatiu; en com són els objectius i les missions dels centres i la manera en què aquests es determinen; i en com són les característiques, la formació i la visió sobre el lideratge dels centres que tenen les persones encarregades de desenvolupar les tasques de direcció.

Tot i això, des de principis de la present dècada, el sistema educatiu català ha fet palesa la seva voluntat de progressar cap un model més avançat que permeti més autonomia a les escoles i coresponsabilitzi els diversos agents educatius de les comunitats educatives. El debat sobre la necessitat d'atorgar un nou sentit al lideratge en les direccions dels centres s'ha fet visible en aquests darrers anys a través de diverses iniciatives, com en trobades o conferències (per exemple el Fòrum Europeu

d'Administradors de l'Educació); a partir d'associacions de mestres i professors, des de les universitats; a través d'articles, etc. De les diverses idees que han sorgit d'aquest debat, se'n destaca la necessitat de redistribuir el lideratge, la importància d'aprofundir i caracteritzar d'una manera acurada i rigorosa el perfil de direcció que es necessita en el nostre sistema educatiu i se subratlla la clara necessitat de desenvolupar sinèrgies i mecanismes per posar en contacte els directors i els equips directius d'escoles públiques, concertades i privades per tal de millorar-ne la direcció escolar (Menéndez, 2011).

La primera Llei Educativa Catalana²⁴ (2009) ja va fer els primers passos per actualitzar el paper de les direccions i, en els decrets més relacionats al tema (Decret d'Autonomia²⁵ i Decret de Direcció dels centres²⁶), es fa evident la voluntat d'avançar cap a una coresponsabilitat de tots els agents de la comunitat educativa i es fa una aposta a favor d'una modernització dels sistema educatiu on els centres obtinguin més autonomia i puguin, així, respondre amb més eficàcia a les necessitats contextuais. Malgrat que de tota aquesta llei es ressalta la voluntat d'assolir una millora en la qualitat educativa i en la manera en què es formen els nostres estudiants, el decret en què es menciona el lideratge en els centres educatius no sempre ha estat interpretat de la mateixa manera ni pels estudiosos del tema ni per diferents participants de la xarxa educativa.

Al llarg dels següents apartats exposarem la nostra visió del que considerem un lideratge educatiu efectiu en el nivell dels centres, que passa per acceptar que aquest ha de:

1. desenvolupar-se en el marc d'una *xarxa descentralitzada* que garanteixi l'autonomia dels centres —i les seves interrelacions— i potenciï el lideratge i els processos innovadors a nivell de centre (veure apartat 2.4.2).
2. *ser distribuït*, donada la seva contemporaneïtat i al fet que, per la naturalesa dels seus principis, permet empoderar els docents i promoure canvis sostenibles (veure apartat 2.4.3);

²⁴Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació.

²⁵Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius (DOGC 05.08.2010)

²⁶Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent (DOGC 11.11.2010).

3. tenir lloc en centres que funcionin com a *organitzacions que aprenen*, ja que partim del principi que és en contextos d'aprenentatge organitzatiu on es poden promoure i mantenir canvis innovadors al llarg del temps, posar en acció el lideratge distribuït d'una manera òptima i posar èmfasi en l'acció concertada (veure apartat 2.4.4);

2.4.2. La descentralització de la xarxa educativa i l'autonomia dels centres

El debat sobre la descentralització de la xarxa educativa i la consegüent incentivació de l'autonomia dels centres és relativament nou en el nostre sistema educatiu. Tot i això, fent una comparativa amb altres sistemes educatius podem veure com hi ha contextos —sobretot en els països anglòfons i nord-americans— on els centres disposen d'una autonomia significativa des de fa temps (Gather, 2004). L'actual crida a favor d'una major autonomia dels centres respon a la necessitat de fer dels centres els autèntics motors de canvi en la millora de l'èxit escolar del sistema educatiu, tant pel que fa a la qualitat dels processos d'ensenyament-aprenentatge com del rendiment de l'alumnat. El fet de cedir marge d'actuació als centres és, en el fons, capacitar-los perquè aquests puguin definir i aplicar els projectes educatius més adients i que cohesionin el professorat i la comunitat educativa tenint en compte el context i l'entorn en què operen (Garcia Plata, 2011).

Posar èmfasi en els centres com a veritables elements estratègics del sistema educatiu és, a més a més, una resposta adequada pels temps actuals ja que l'autonomia de les organitzacions pot portar millores en una època d'austeritat. Tal com assenyala Gather (2004:9):

L'autonomia dels centres és recórrer a mitjans de motivació de baix cost (una autonomia de gestió més forta i l'inici d'una desregularització) per trencar amb la monotonia i impedir l'estancament en la rutina; és mobilitzar la base, i assegurar la voluntat d'avançar cap a un major repartiment del poder, la negociació i la gestió participativa.

Tot això passa, en part, per permetre als centres liderar àmbits que, fins avui dia, estaven en mans de l'Administració educativa (com ara un marge per establir una

organització pròpia, obrir la participació de les direccions de centres públics en el procés de selecció de professorat, etc.). De manera més concreta, aquesta autonomia ha de permetre que els centres es dotin d'instruments necessaris per desenvolupar projectes que tinguin una incidència real en l'activitat educativa pel que fa als àmbits següents (García Plata, 2011):

1. *L'autonomia pedagògica*. Permetre que el centre adopti mesures curriculars i organitzatives adequades a les característiques de l'alumnat i als plantejaments educatius.
2. *L'autonomia organitzativa*. Dotar els centres de capacitat per determinar la pròpia estructura interna de l'organització.
3. *L'autonomia de gestió*. Dotar els centres, i les seves direccions, de la capacitat d'intervenir en aspectes fonamentals que condicionen la viabilitat d'un projecte educatiu.

Tal com s'ha indicat prèviament, la primera Llei Educativa Catalana (LEC), aprovada el 2009, sembla indicar que els passos a seguir van en aquesta direcció. El decret²⁷ més directament relacionat amb les direccions dels centres educatius declara la necessitat d'una coresponsabilitat de tots els agents de la comunitat educativa i fa una aposta a favor d'una modernització dels sistema educatiu on els centres obtinguin més autonomia i puguin, així, respondre amb més eficàcia les necessitats contextuais pròpies de cada centre. Aquest mateix decret, però, utilitza de manera sinònima els termes de direcció i lideratge, i defineix aquest últim com a «distribuït», únicament i sense fer més referències en el context. En el següent apartat explorarem, justament, la noció del lideratge distribuït per tal de clarificar-ne les seves implicacions.

2.4.3. El lideratge distribuït i l'empoderament docent

El lideratge distribuït ha centrat una part destacable dels estudis sobre lideratge educatiu en la darrera dècada i s'ha considerat —tant per investigadors com per agents educatius dels centres— com un dels avenços més rellevants en la forma de liderar les organitzacions educatives (e.g. OCDE, 2013; Spillane, Healey, Parise i Kenney, 2011).

²⁷Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius (DOGC 05.08.2010).

Aquest interès es veu en part justificat perquè consisteix en un tipus de lideratge que pot donar resposta a diversos fenòmens contemporanis com són la intensificació del rol del lideratge educatiu, la creixent complexitat d'una societat rica en informació o el fet que la distribució de responsabilitats pot ajudar a fer front als reptes contemporanis, i assenyalats en el capítol anterior, més efectivament (Pont, Nusche i Moorman, 2008). Així, l'existència de lideratges unipersonals no sembla que siguin sostenibles per la complexitat de liderar i gestionar els processos de canvi dels centres (Spillane *et al.*, 2011). Contràriament, les formes d'organitzar les institucions escolars que més bé funcionen tendeixen a ser aquelles que presenten una estructura més horitzontal que vertical (Bolívar, 2011; Pont *et al.*, 2008).

No resulta senzill definir el concepte de lideratge distribuït, ja que diferents recerques han examinat aquesta noció a partir de diverses perspectives. Tot i això, en l'estudi dut a terme pel National College for School Leadership (conduït per Bennett *et al.*, 2003) es fa una exhaustiva revisió de la literatura i s'assenyala que tres de les característiques que semblen definir el lideratge distribuït són:

1. El lideratge és una característica emergent dels col·lectius socials en els quals, a partir d'accions concertades, es dona resposta a necessitats contextuais.
2. Els límits del lideratge no estan formalment definits, sinó que són la varietat d'experts de cada àrea i la creativitat els que responen a situacions específiques.
3. El lideratge distribuït presenta una obertura a l'acció concertada per tal de generar un major nombre d'iniciatives que puguin tenir un impacte ampli, amb voluntat de millora i que serveixin com a punt de partida de futurs canvis.

A partir d'aquests supòsits, del lideratge distribuït sembla dibuixar-se com un fenomen que no és fruit de les habilitats, el carisma o la visió d'un líder individual, sinó que aquest s'articula a partir del conjunt de participants, d'eines i d'estructures (Spillane, Halverson i Diamond, 2001; 2004). Diferents estudis empírics (e.g. Day, 2007; Harris, 2004) han posat de manifest que existeix el lideratge distribuït facilita la distribució de tasques i responsabilitats; la promoció de les capacitats personals; i el desenvolupament d'una cultura de treball cooperatiu. A més, s'ha detectat que la distribució del lideratge permet incrementar significativament la capacitat de respondre efectivament a reptes imprevistos i complexitats (Elmore, 2008).

En una línia similar, també s'han identificat correlacions positives entre les comunitats d'aprenentatge i el lideratge distribuït i, en estudis longitudinals sobre lideratge en centres educatius (veure Pont *et al.*, 2008:83), es conclou que el lideratge més efectiu en organitzacions educatives és aquell on el director o directora presenta voluntat transformadora i on els diferents agents educatius del centre (caps de departament, docents, etc.) participen activament en les tasques del seu treball a partir d'una perspectiva de lideratge distribuït o compartit.

Distribuir o compartir el lideratge, i les tasques que se'n deriven, implica que tant els líders formals —aquells fàcilment identificables— com els informals exerceixin una influència mútua que promogui un compromís per millorar l'organització escolar. Distribuir el lideratge, però, no vol dir delegar responsabilitats amb l'objectiu d'alleugerir la càrrega de treball de les direccions, sinó que la distribució s'ha d'entendre com una eina per treure profit i potenciar les capacitats de cadascun dels diferents docents del centre (Bolívar, 2013). La següent taula 2.4 ens permet distingir allò que podem considerar com a lideratge distribuït d'allò que no ho és.

Taula 2.4. Lideratge distribuït: principis d'acció i perspectives errònies

Principis d'acció	No és lideratge distribuït
✓ Compartir responsabilitats en una acció concertada.	× Delegació de tasques (dividir la feina) entre els membres.
✓ Lideratge múltiple, en una relació interactiva (no estàtica ni unidireccional).	× Rols i posicions definits per endavant, en una estructura vertical o jeràrquica.
✓ Procés relacional en xarxes complexes en tota l'organització (holística).	× Accions individualitzades, cadascuna de les quals està centrada en el seu propi nivell.
✓ Convergent: centrada en la millora de l'ensenyament col·lectiu.	× Additiva: suma de parts sense influència recíproca.

Font: Elaboració pròpia a partir de Bolívar (2013:15)

D'altra banda, el concepte d'empoderament (en anglès, *empowerment*) juga un paper rellevant en el lideratge distribuït a nivell de centre, atès que és un dels mecanismes principals per distribuir tasques i responsabilitats en el conjunt de l'organització. L'empoderament fa referència al «procés en què una part del poder de decisió i acció es

transfereix als actors implicats directament» i subratlla el valor de la «interiorització i apropiació activa dels processos de canvi per part dels principals actors implicats, els educadors i educadores, des d'una perspectiva de professionalització interactiva» (Gather, 2004:153). La rellevància mencionada es fa visible pel fet que si es vol augmentar l'eficàcia d'un sistema educatiu, el canvi ha de motivar i interessar als docents. Sense la voluntat d'aquells que han d'aplicar els canvis a les aules, difícilment es podran dur a terme transformacions profundes (Gather, *Ibid.*). Liderar, consegüentment, també ha de significar capacitar o empoderar a altres persones, ja que és la suma de voluntats i de coneixement professional allò que pot aconseguir canviar l'escola (Bolívar, 2013).

Els pocs estudis empírics que mesuren l'empoderament docent i els processos d'aprenentatge (com ara Louis *et al.*, 1996) mostren una correlació positiva entre l'empoderament i els nivells competencials que assoleixen els alumnes dels centres. La justificació que es dona a aquesta relació es deu al fet que els docents tenen una influència real tant en el procés d'ensenyament-aprenentatge (Gather, *Ibid.*).

2.4.4. L'aprenentatge organitzatiu en comunitats professionals d'aprenentatge

El desenvolupament d'un lideratge distribuït en el centres pot donar lloc a l'aprenentatge organitzatiu i a les comunitats professionals d'aprenentatge (d'aquí en endavant CPA). La hipòtesi principal de la qual parteix el concepte de CPA es basa a afirmar que «allò que els docents realitzen junts fora de l'aula pot ser tan important com allò que realitzen dins de l'aula» i que aquesta interacció pot tenir un impacte en la «reestructuració escolar, el desenvolupament professional dels docents i l'aprenentatge de l'alumnat» (Seashore, Anderson i Riedel, 2003:3). Les CPA no se centren únicament en les interaccions dels docents, sinó més aviat en l'establiment d'una cultura escolar que promogui la cooperació com a fenomen natural, inclusiu, genuí, continuat i, sobretot, focalitzat en la millora dels processos d'aprenentatge dels alumnes (Louis *et al.*, *Ibid.*). Wegner (2006) assenyala que les comunitats d'aprenentatge:

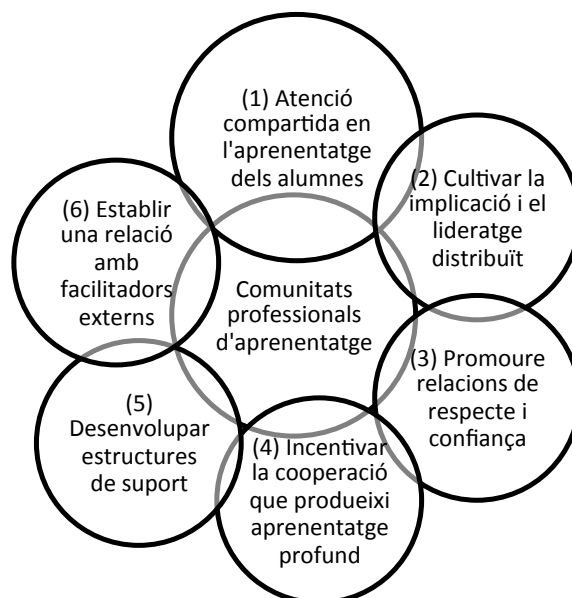
[...] are formed by people who engage in a process of collective learning in a shared domain of human endeavor [...] Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.

És justament en aquest procés d'interacció, en compartir informació i experiències dins del mateix grup, que els membres aprenen mútuament i tenen l'oportunitat de desenvolupar-se personalment i professionalment (Lave i Wegner, 1991) i, consegüentment, fer evolucionar el centre educatiu. Amb l'objectiu d'identificar-ne millor les seves particularitats, Stoll (2011:105) enumera sis característiques interrelacionades que presenten les CPA:

1. Valors i visió compartida
2. Responsabilitat col·lectiva
3. Professionals reflexius
4. Cooperació
5. Incentivació tant de l'aprenentatge en grup com de l'individual
6. Desenvolupament de relacions de confiança.

El benefici d'encaminar-nos cap a centres educatius basats en CPA queda reflectida en diferents recerques (e.g. Earl i Katz, 2006; Timperley i Alton-Lee., 2008) on es conclou que les CPA tenen una correlació positiva amb els resultats d'aprenentatge dels alumnes i el grau d'implicació de la comunitat educativa. Alhora, també s'indica que les CPA incentiven la reflexió i l'anàlisi dels docents sobre la seves metodologies per tal de generar canvis i desenvolupar nous coneixements en els processos d'ensenyament i aprenentatge (Timperley *et al.*, Ibid.).

Malgrat tot, desenvolupar CPAs en els centres no és senzill i depèn de diferents processos que estan directament relacionats amb el lideratge (Stoll, 2011). La figura 8 mostra els principals processos interconnectats que han de tenir lloc per liderar mitjançant comunitats professionals d'aprenentatge en els centres educatius.

Fig 8. Processos involucrats i interrelacionats en el lideratge mitjançant CPAs²⁸

Font: Elaboració pròpia a partir de Stoll (2011)

Els processos implicats en la figura 8 subratllen la importància de (1) disposar d'una visió i propòsit col·lectiu compartit enfocat a transformar i millorar les àrees d'aprenentatge de l'alumnat; (2) establir un lideratge distribuït que empoderi activament els diferents agents educatius del centre i proporcioni l'espai per promoure el treball cooperatiu; (3) desenvolupar relacions humanes i emocionals positives que permeti afrontar adequadament els reptes; (4) promoure la cooperació entre els agents educatius del centre per estimular diàlegs professionals que derivin a un aprenentatge profund sobre les pràctiques del centre educatiu; (5) disposar d'estructures de suport que permetin als professionals del centre comunicar-se de manera adequada i significativa entre ells; i (6) establir relacions amb agents de fora del centre que disposin d'una perspectiva externa i permetin introduir noves idees, coneixements i diàlegs sobre les pràctiques de l'organització educativa.

La noció de les CPA presenta els centres educatius com a organismes vius, on els participants tenen la capacitat de fer evolucionar i canviar l'organització. Aquesta visió

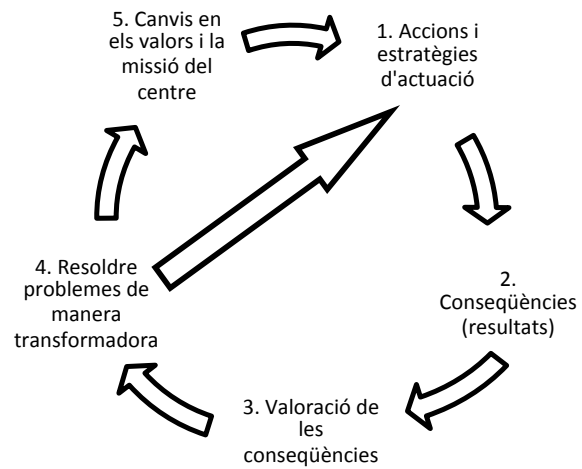
²⁸ La numeració dins de la Figura 10 no correspon a un ordre de prioritats ni a les fases d'un procés.

dóna peu a introduir el concepte d'aprenentatge organitzatiu, que està relacionat amb el concepte de CPA —podríem dir que l'aprenentatge organitzatiu n'és el seu resultat i l'objectiu a assolir— i fa referència a l'habilitat de les organitzacions i els membres que les integren per modificar els seus models de conducta i mentals que condicionen, sobretot, la resolució dels problemes. Per tant, l'aprenentatge organitzatiu és la capacitat dels centres educatius d'aprendre de l'experiència, acumular recursos i construir competències (Gather, 2004:161). De manera més concreta, i d'acord amb Bolívar (2000), el canvi com a AO pretén aconseguir, entre altres aspectes, organitzacions que siguin capaces de:

- a. crear coneixement dins l'organització, que es desenvolupi i comparteixi entre tots;
- b. desenvolupar nous coneixements, conductes i valors;
- c. adquirir, mantenir o canviar els significats intersubjectius mitjançant l'acció col·lectiva del grup;
- d. gestionar la conducta a partir de l'aprenentatge organitzatiu;
- e. compartir les experiències per tal de millorar les accions.

A partir de l'aprenentatge organitzatiu es pretén arribar a conèixer amb molta més profunditat el funcionament i la situació real de l'organització amb l'objectiu de promoure canvis i resoldre problemes de manera transformadora. A mode exemplificador, resulta rellevant observar l'aprenentatge de doble cicle (Bolívar, 2000) com un mecanisme per aconseguir que els centres evolucionin i liderin la seva pròpia transformació d'acord amb els resultats i conseqüències derivades de la implantació de les estratègies implantades segons els valors i la missió del centre educatiu (veure Fig. 9).

Tal com es mostra en la figura 9, l'aprenentatge de doble cicle és el que dissenya accions i estratègies d'actuació, n'avalua els resultats i conseqüències i treballa per resoldre els problemes sorgits de manera transformadora. Aquesta resolució de problemes pot portar a dur a terme noves accions i estratègies d'actuació o, si escau, una modificació dels valors i missions de la mateixa organització. El model de la figura 9 és també vàlid a l'hora de liderar processos innovadors i serveix per promoure la integració dels canvis en la cultura dels centres.

Fig. 9. Aprenentatge de doble cicle en organitzacions que aprenen

Font: Elaboració pròpia a partir de Bolívar (2000)

Al llarg del capítol següent explorarem, detalladament, el procés de canvi que analitzarem en el nostre estudi: l'Aprenentatge Integrat de Contingut i Llengües (AICLE).

CAPÍTOL 3. EL LIDERATGE EN L'APRENTATGE INTEGRAT DE CONTINGUTS I LENGUA ESTRANGERA (AICLE)

3.1. DEFINICIONS OPERATIVES DEL CAPÍTOL

3.2. L'AICLE I ELS FONAMENTS TEÒRICS

3.3. L'ESTAT DE LA RECERCA

3.4. EL LIDERATGE DE PROGRAMES AICLE EFECTIUS
EN ELS CENTRES: ANTECEDENTS I PERCEPCIONS

CAPÍTOL 3. EL LIDERATGE EN L'AICLE

«Involve me and I learn»
BENJAMIN FRANKLIN

«El que hem d'aprendre, ho aprenem fent-ho»
ARISTÒTIL

En la present recerca, com hem assenyalat en un inici, estudiem amb proximitat com es lidera un mateix projecte innovador en diferents centres educatius. El projecte sobre el qual prestarem la nostra atenció degut a la rellevància especial que té en l'actual món interconnectat és l'Aprenentatge Integrat de Contingut i Llengua Estrangera (d'aquí en endavant, AICLE). L'AICLE ha esdevingut un enfocament destacat en l'aprenentatge i ensenyament de llengües addicionals i, principalment a partir del 2005, molts sistemes educatius l'han incorporat ràpidament. Tot i les múltiples definicions d'AICLE, la majoria d'estudis (e.g. Coyle, Hood and Marsh, 2010) coincideixen en descriure'l com un concepte que fa referència a un enfocament educatiu dual en què una llengua addicional (d'aquí en endavant, LA) s'utilitza per l'ensenyament i aprenentatge de contingut i llengua sense una preferència prominent ni pel contingut ni per la llengua.

Especialment en els darrers deu anys, el nombre de recerques sobre aquest enfocament ha anat creixent notablement i són molts els estudis que posen de manifest els seus beneficis (veure Dalton-Puffer, 2007). Entre d'altres, s'ha defensat que la pràctica efectiva d'AICLE millora el desenvolupament de la competència en LA; prepara a l'alumnat per la internacionalització; incrementa la competència comunicativa i intercultural; impulsa l'aprenentatge implícit i incidental; i promou tant el desenvolupament cognitiu com el socioafectiu (Brevick i Moe, 2012; Dalton-Puffer, 2007; Lasagabaster, 2008; Lorenzo, Casal i Moore, 2009; Marsh, 2007; Mehisto, Marsh

i Frigols, 2008; Méndez-García, 2013; Mondt, *et al.*, 2011; Viebrock, 2012; *inter alia*). Tot i això, i com sembla evident, per tal que els beneficis educatius esdevinguin una realitat, resulta necessari identificar quins són aquells factors que contribueixen i aquells factors que perjudiquen el lideratge exitós de programes AICLE (Mehisto, 2008; Florit, 2013; Soler, González-Davies, Iñesta, 2014).

L'expansió sobtada de l'AICLE i la seva implementació en contextos educatius molt diversos ha donat lloc a una gran diversitat de models dissenyats per encaixar en contextos específics (Ioannou, 2012). Tot i que repetidament s'ha definit l'AICLE com un *umbrella term* —terme 'paraigua'— que pot agrupar diferents modalitats (Coyle, 2006; Mehisto *et al.*, 2008; *inter alia*), promoure la implementació de programes innovadors sense un disseny adequat no pot garantir que els resultats esperats tinguin lloc (Walter and Vilches, 2013). Amb l'objectiu d'evitar els perjudicis i els riscos d'implementar pràctiques AICLE ineficients —que puguin transformar els programes AICLE en experiències frustrants, que no produeixin resultats, i que puguin consumir una gran quantitat de temps i recursos (Costa and D'Angelo, 2011)—, l'estudi dels processos de lideratge que s'han de dur a terme a l'hora d'establir AICLE en contextos situats és un aspecte important.

La voluntat del nostre estudi de posar un focus d'atenció en el lideratge i vivència de l'AICLE respon, en part, al fet que la recerca ha demostrat que les pràctiques efectives de lideratge administratiu i educatives està connectat amb els resultats dels processos innovadors (e.g. OECD, *Ibid.*) i s'ha destacat que el lideratge pot incrementar el grau d'assoliment dels objectius educatius dels alumnes en més de 20 punts percentuals (Marzano, Walters i McNulty, 2005). Tot i que alguns estudis han subratllen explícitament la importància del lideratge a l'hora d'impulsar programes de les característiques de l'AICLE (veure Stoller, 2004), n'hi ha molt pocs que indiquin de manera explícita quines són les dimensions i el tipus de lideratge més efectiu per implementar l'enfocament AICLE en el centres. Entre aquests pocs estudis, hi ha una perspectiva compartida en afirmar que el lideratge distribuït i compartit a partir de l'empoderament dels docents ajuda als centres a establir un context adequat per liderar pràctiques AICLE (e.g. Marsh, 2012:104; Soler, González-Davies i Iñesta, 2014; 2016). Encara hi ha, però, informació massa limitada i els estudis són, generalment, fruit d'una

anàlisi teoria i no aplicada. Resulta necessari desenvolupar més recerques des d'aquesta perspectiva per comprovar si la visió teòrica encaixa amb la pràctica i obtenir evidències reals sobre el lideratge en programes AICLE situats.

Al llarg d'aquest tercer capítol, amb el qual tanquem el Marc Teòric de la present tesi doctoral, ens centrarem justament en el **lideratge de la innovació en acció**. Aquest capítol, per tant, ha de servir com un apropament a la part pràctica del treball i com a aplicació pràctica dels continguts dels dos capítols anteriors: (1) la innovació educativa i (2) el lideratge educatiu. En un primer moment observarem l'origen i evolució del concepte AICLE així com els principals fonaments teòrics sobre els que es basa. Veurem, per tant, com l'AICLE permet optimitzar l'eficiència de l'ensenyament (dualitzant l'aprenentatge en contingut i llengua addicional), alliberar guanys socioafectius i aportar una dimensió internacional als centres. Pararem atenció, seguidament, a l'estat de la recerca a nivell europeu i destacarem les principals conclusions extretes fruit d'estudis teòrics i empírics. Ens fixarem amb l'evolució dels programes AICLE en el context català i ressaltarem estudis que ens ajudin a mostrar una radiografia de l'estat actual d'aquests programes a Catalunya i dels reptes que encara hem de superar.

També en aquest mateix capítol, observarem l'establiment de programes AICLE en centres educatius i prestarem especial atenció a l'etapa del lideratge que implica el disseny, l'aplicació, l'avaluació i la sostenibilitat dels programes. Per fer-ho, i basant-nos en la literatura sobre la qüestió, prestarem atenció als processos de innovació i lideratge involucrats en la posada en escena de l'AICLE. Finalment, farem un repàs als estudis realitzats sobre programes AICLE que es basen en les percepcions de docents i altres agents educatius i veurem com, malgrat ser un tipus de recerca existent a nivell europeu i espanyol, encara presenta un buit en l'àmbit català —i en el qual esperem contribuir-hi. La revisió de literatura feta en el present capítol, juntament amb la resta del marc teòric descrit prèviament, ens ha de servir de punt de partida pel següent bloc pràctic de la tesi.

3.1. DEFINICIONS OPERATIVES DEL CAPÍTOL

Second Language Acquisition (SLA): El concepte de *Second Language Acquisition* (d'aquí en endavant SLA) s'utilitza normalment per fer referència a l'aprenentatge d'una llengua que no sigui la llengua materna (d'aquí en endavant L1) de l'estudiant sense tenir en compte el nombre de llengües natives que l'estudiant domina (Sharwood-Smith, 1994). En SLA, la llengua que s'aprèn és utilitzada per la comunitat —com podria ser aprendre el castellà a Catalunya. Partint d'aquest supòsit, en el nostre estudi no considerem l'aprenentatge de l'anglès a Catalunya un exemple vàlid de SLA. Tot i això, val a dir alguns autors han utilitzat el concepte de SLA com a paraigua conceptual per fer referència a l'adquisició de qualsevol llengua nova per l'estudiant, fet que pot causar que l'ús de «second» sigui força confús.

Foreign Language Acquisition (FLA): El concepte de *Foreign Language Acquisition* (d'aquí en endavant FLA) fa referència a l'aprenentatge d'una llengua —que no sigui la L1 de l'alumnat— que no té un ús generalitzat en la comunitat (Lightbown i Spada, 2006). El FLA acostuma a tenir lloc en el context d'una aula i s'ha utilitzat tradicionalment per descriure l'aprenentatge de llengües com l'anglès a Catalunya. Tot i això, i tal com hem mencionat en la definició de SLA, la nova realitat lingüística i els processos globalitzadors demanen un replantejament en la manera de definir l'adquisició de noves llengües. Així, determinades generalitzacions o definicions que categoritzin les llengües com a «second» o «foreign» semblen menys viables.

Additional Language Acquisition²⁹ (ALA): El concepte de llengua addicional (d'aquí en endavant LA) s'utilitza principalment en contextos d'educació bilingüe (o multilingüe) on la llengua no és només ensenyada com una matèria, tal com passa en programes de SLA o FLA. La idea bàsica del concepte de LA és el fet que aquesta terminologia parteix del principi que les llengües no han de ser necessàriament ni inferiors ni superiors ni han de representar una substitució de la L1 de l'estudiant (Judd, Tan i Walberg, 2001:6). A més a més, l'actual món interconnectat ha esborrat fronteres i el concepte d'«estranger» no té les mateixes connotacions que podria tenir en un passat

²⁹ Adquisició de Llengua Addicional.

(Cook, 2010; Hall i Cook, 2012). En la present tesi, hem optat per utilitzar aquesta terminologia perquè, en primer lloc, l'enfocament innovador en el qual ens centrarem —l'AICLE— permet un context d'educació plurilingüe on la llengua no s'ensenya d'una manera tradicional i en forma d'assignatura pròpiament de llengua. En segon lloc, la tria de LA en la nostra tesi es deu també al fet que entenem i creiem en la necessitat d'entendre qualsevol llengua nova que s'aprèn com una llengua que se suma (*s'addiciona*) a les llengües ja adquirides dels estudiants. Finalment, el tractament que fa l'adquisició de LA permet promoure d'una manera integradora competències plurilingües i pluriculturals, unes competències fortament presents en l'enfocament AICLE i, alhora, necessàries perquè els estudiants d'avui dia puguin operar exitosament en el món interconnectat del segle XXI.

L'Aprenentatge Integrat de Contingut i Llengües (AICLE³⁰): L'AICLE es podria definir com l'ensenyament de «qualsevol matèria no pròpiament lingüística mitjançant una llengua addicional o una llengua meta» (Marsh 2002:58). Tot i això, des del nostre punt de vista, entenem que la definició i l'expressió de «matèria no lingüística» no és la més adequada, ja que, tal com assenyalen Escobar i Sánchez (2009:67), la llengua és un element bàsic en el procés d'ensenyament-aprenentatge de qualsevol contingut. Per aquest motiu, els enunciats més actuals tendeixen a defugir aquest concepte i aposten per definicions més integradores. En aquesta línia, i tal com mostren Mehisto, Marsh i Frigols (2010:1), l'AICLE es pot definir de manera sintètica com «un enfocament dual en què una llengua addicional s'utilitza per l'aprenentatge i ensenyament de contingut i llengua» sense una preferència prominent ni pel contingut ni per la llengua.

Content-Based Instruction³¹ (CBI): Entenem «content-based instruction» com un enfocament per adquirir una llengua addicional on l'ensenyament s'organitza entorn a un determinat contingut o informació que serveix per guiar l'aprenentatge, en lloc de basar-lo entorn a temes lingüístics o gramaticals (Richard i Rodgers, 2014). CBI i AICLE comparteixen més similituds que diferències i, en part, hi ha qui ho considera com un mateix concepte. Tot i això, a l'hora de diferenciar-ho, podem dir que els orígens del CBI tenen lloc en el context d'assignatures destinades a l'adquisició d'una LA —com podria ser l'assignatura de llengua anglesa a Catalunya—, mentre que

³⁰ CLIL en anglès — EMILE en francès

³¹ Ensenyament basat en el contingut

l'AICLE se situa en matèries «no pròpiament lingüístiques» —com podria ser una assignatura de Ciències Naturals que utilitzi l'anglès com a llengua vehicular.

Immersion: Entenem el concepte d'«immersió» lingüística en l'ensenyament com un procés d'aprenentatge en què el currículum regular d'un centre educatiu és ensenyat mitjançant una llengua vehicular (Richard i Rodgers, 2014). La llengua utilitzada és, per tant, el vehicle per transmetre el contingut de les diferents àrees curriculars i pot ser l'objecte d'estudi. Tot i que la immersió i l'enfocament AICLE presenten certes similituds que fa difícil establir diferències clares (veure Somers i Surmont, 2012), es pot afirmar que en la majoria de contextos on s'han produït pràctiques d'immersió (com ara Quebec o Catalunya), la llengua que s'utilitza a classe és una llengua que té un ús real fora de l'ensenyament formal i, alhora, el professorat dels programes d'immersió tendeix a ser nadiu (Lasagabaster i Sierra, 2010). Alhora, l'objectiu de la immersió sol ser el d'assolir un nivell competencial en la llengua vehicular similar a la dels parlants nadius, mentre que en molts contextos AICLE l'objectiu és el d'assolir un domini funcional de la llengua utilitzada (Lasagabaster i Sierra, *Ibid.*).

Communicative Approach (CA): El «Communicative Approach» (d'aquí en endavant, CA) parteix de la teoria que el llenguatge és comunicació. Per tant, l'objectiu de l'ensenyament del llenguatge és el de desenvolupar la competència comunicativa. Els principis sobre els que se sustenta el CA inclouen, entre d'altres, el fet que l'alumnat aprengui la llengua a través del seu ús per comunicar-se; la importància d'utilitzar activitats que promoguin comunicacions autèntiques i amb rellevància significativa; l'èmfasi en la fluïdesa com a dimensió comunicativa; i el fet d'entendre l'aprenentatge d'una nova llengua com un procés de construcció creatiu que implica intents i errors (Richard i Rodgers, 2014).

Enfocament: Degut a la naturalesa del nostre estudi, resulta especialment rellevant clarificar la diferència entre els conceptes d'«enfocament», «mètode», «programa» i «tècnica». En parlar d'«enfocament» al·ludim a teories sobre la naturalesa del llenguatge —i de la seva adquisició— que serveixen de referència per dur a terme pràctiques i principis en l'aprenentatge i ensenyament de llengües (Richards i Rodgers, 2014). Un enfocament té una connotació teòrica i es basa en un conjunt de supòsits,

creences o idees respecte la naturalesa en la que s'adquireixen les llengües (Anthony, 1963).

Mètode: El «mètode» fa referència a la manera com s'implementa un enfocament determinat. El mètode és, per tant, procedimental i es basa amb els principis de l'enfocament seleccionat sense contradir-los (Anthony, *Ibid.*). Les diverses formes d'aplicar l'enfocament AICLE són, per tant, diferents mètodes d'un mateix enfocament.

Programa: Parlem de «programa» en referir-nos a un projecte definit que té lloc en un centre educatiu concret. Un programa és, per tant, l'aplicació d'un mètode en un context determinat i, com a tal, presenta unes pautes concretes d'aplicació i uns objectius d'aprenentatge definits i en coherència amb el context on s'implementa.

Tècnica: La «tècnica» fa referència a una estratègia o mecanisme concret que s'utilitza per assolir un objectiu a curt termini (Anthony, *Ibid.*). Les tècniques han de ser coherents amb els mètodes i, consegüentment, respectuoses amb els principis de l'enfocament.

3.2. L'AICLE I ELS FONAMENTS TEÒRICS

3.2.1. *L'evolució del concepte AICLE*

L'aprenentatge i l'ensenyament de continguts a través d'una LA que no és la pròpia de l'alumnat ha estat un tema de recerca molt destacat en els darrers anys i, sobretot a partir del 2005, la recerca sobre AICLE ha experimentat un increment significatiu. La creixent importància entre els diferents sistemes educatius europeus —i més enllà— per promoure iniciatives que incentivin l'adquisició de llengües addicionals i competències plurilingües i pluriculturals és cada cop més evident. Aquest interès és, en part, una conseqüència de l'actual procés de globalització que ha fet que el currículum d'aprenentatge de l'alumnat d'avui dia requereixi, entre d'altres aspectes, un nivell d'internacionalització molt més elevat (e.g. Dalton-Puffer, 2013; Lasagabaster, 2008; Marsh, 2013).

En el nostre sistema educatiu, la necessitat de promoure l'adquisició de llengües addicionals —i, en especial, l'anglès— ha esdevingut una prioritat justificada pels resultats de diversos estudis recents (e.g. INDESCAT, 2013) on s'indica que a Catalunya únicament entorn del 28% de la població major de 15 anys és capaç de comprendre i expressar-se adequadament en llengua anglesa. Tot i que aquest percentatge, significativament més baix que la majoria de països europeus, es pot justificar per motius lingüístics —com poden ser la similitud entre les llengües oficials d'altres països i l'anglès—, existeixen també altres motius socials, econòmics i polítics que hi juguen un paper important (veure Gonzalez-Davies, 2007).

Malauradament, al mateix temps que la necessitat de dominar llengües addicionals creix, la quantitat d'hores dedicades a l'ensenyament directe de llengües addicionals no ha augmentat notablement. En part, aquest fet es deu a la pressió d'altres parts del currículum escolar que també han de tenir el seu espai en el procés d'aprenentatge de l'alumnat. En un context com aquest, no ens ha d'estranyar que l'enfocament AICLE sorgeixi com una solució a aquest dilema perquè, en situacions idònies, permet que l'aprenentatge tingui lloc en un doble sentit optimitzant el temps a partir de (1) l'adquisició de contingut i (2) l'adquisició d'una LA sense una preferència prominent ni pel contingut ni per la llengua (Marsh, 2002; Coyle, 2007; Muñoz i Navés, 2007; Coyle, Hood and Marsh, 2010; *inter alia*).

Tot i això, l'ensenyament de continguts en una LA no és un enfocament nou. Trobem exemples històrics en què les famílies més benestants han procurat educar la seva descendència en les llengües franques de cada època (Coral, 2012:15). Així, aquest tipus d'ensenyament-aprenentatge era present a l'antiga Roma, on s'emprava el grec, o a l'edat mitjana a través del llatí. En ple segle XX també podem trobar, a mode d'exemple i en el nostre territori, diverses escoles internacionals que han promogut l'ensenyament-aprenentatge en una llengua addicional, principalment l'anglès, el francès o l'alemany.

L'actual interès renovat cap a l'aprenentatge i l'ensenyament de continguts a través d'una LA té part dels seus orígens en els anys 70 i 80 quan, des d'Europa, es va

començar a mirar amb atenció als resultats de la immersió en llengua francesa d'alumnes angloparlants residents a Quebec, al Canadà (Eurydice, 2006). El que en aquells moments es va percebre com a èxit dels programes d'immersió canadencs, tot i les dificultats de plasmar el model degut a raons contextuais, va despertar l'interès per promoure enfocaments similars que permetessin enriquir l'adquisició de llengües addicionals als alumnes dels diferents sistemes educatius europeus.

Ara bé, el concepte AICLE (CLIL en anglès) va ser ideat al 1994, per David Marsh, moment en el qual els processos globalitzadors van fer evident la necessitat d'una millora substancial en l'ensenyament de llengües addicionals (Mehisto, Marsh i Frigols, 2008):

CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focussed aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign Language. (Marsh, 1994)

Des d'aquell moment, la Unió Europea (UE) ha donat suport oficialment i ha reconegut el valor d'aquest l'enfocament a través de diferents mesures polítiques, documents (e.g. European Commission, 1995, 2003, 2005, 2008)³² i recursos financers per ajudar a desenvolupar programes AICLE en centres educatius europeus així com formació, material i recerca. El suport per part de la UE es justifica, en gran part, per la voluntat d'establir un enfocament eficaç que permeti assolir objectius lingüístics importants com és el «Mother Tongue + 2» per tots els ciutadans, la cohesió social, la mobilitat entre la UE i una millora econòmica i competitivitat (Ioannou, 2012; Mehisto *et al.*, 2008):

This method [CLIL] can contribute to individual and collective prosperity and can strengthen social cohesion. The method thus presents a practical tool for promoting European citizenship while increasing student and worker mobility. (Council of the European Union, press release, May 2005)³³

³² Els documents referenciats es poden trobar en línia a la següent adreça: http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/policy-documents_en.htm: White paper on education and training: 'Teaching and learning: towards the learning society' (1995); 'Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004–2006' (2003); 'A new framework strategy for multilingualism' (2005); 'Council conclusions on multilingualism' (2008).

³³ Veure <http://www.eu2005.lu/en/actualites/communiqués/2005/05/24ejceducation/index.html>

A diferència dels models anteriors i històrics, allò que va fer especialment interessant l'origen de l'AICLE és el fet que oferia l'oportunitat de desvincular l'estatus socioeconòmic de l'ensenyament-aprenentatge de contingut a través d'una LA:

CLIL offers us all an opportunity to dismantle such legacies of the past. It provides all youngsters, regardless of social and economic positioning, the opportunity to acquire and learn additional languages in a meaningful way (Marsh, 2000:9).

Tenint tot això en compte, Pérez-Vidal (2009) justifica la consolidació i expansió de l'enfocament AICLE degut a tres factors clau:

1. El projecte polític de la Unió Europea i la creixent globalització i mobilització poblacional;
2. Noves perspectives pedagògiques, com ara el rol cada vegada més rellevant de les diferències individuals, l'actitud i la motivació en el desenvolupament de l'autonomia en l'adquisició de llengües;
3. El progrés tecnològic.

3.2.2. *Els pilars teòrics de l'enfocament AICLE*

L'AICLE troba els seus precedents i, ahora, comparteix moltes característiques amb altres tipus d'ensenyament bilingüe. D'entre elles en destaquen el «content-based instruction» (CBI) i la immersió lingüística, àmpliament adoptada en contextos nord-americans i canadencs (Dalton-Puffer, 2011). Allò que fa l'AICLE, d'una banda, ser distint d'altres enfocaments és la dualitat en l'aprenentatge que promou una equitat entre l'adquisició de llengua i contingut (Ioanou, 2012). Ahora, en contrast amb el «Teaching English as a Foreign Language» (TEFL), el «English for Special Purposes» (ESP) o el CBI, l'AICLE no consisteix en aprendre continguts que l'alumnat ja coneix o domina en una altra llengua, sinó en adquirir els continguts previstos pel currículum específic de la matèria curricular (Bentley, 2010:5; Coyle *et al.*, 2010:6; Coral, 2012:19, *inter alia*). D'altra banda, pel que fa a programes d'immersió lingüística, l'AICLE es diferencia d'ells principalment pel fet que la LA que s'utilitza a classe no és una llengua comuna fora de l'ensenyament formal i, ahora, pel fet que el professorat dels

programes AICLE no sol ser nadiu —tal i com sí que passa en la majoria dels programes d'immersió lingüística (Lasagabaster i Sierra, 2010:370).

L'enfocament AICLE, a més, també incorpora algunes de les característiques principals del «communicative language teaching» (CLT) degut al fet que l'AICLE proporciona un context on té lloc una «comunicació autèntica» i amb «rellevància significativa» així com una exposició a l'input de la LA de manera activa i motivant (Ioannou, 2012). L'AICLE és, en gran part, l'evolució natural dels enfocaments comunicatius actualitzats amb les recerques recents en els camps de l'aprenentatge i ensenyament, de les noves tecnologies, de les relacions socials i dels esquemes de mobilitat estudiantil (Pérez-Vidal, 2009). És per això que, fruit de la combinació dels trets més rellevants del CBI i del CLT, hi ha qui ha definit l'AICLE com l'«ultimate communicative methodology» (e.g. Graddol, 2006). Com a resultat, s'obté un context on l'alumnat aprèn una LA a través del seu ús significatiu en tasques autèntiques, en lloc del postulat de l'ensenyament tradicional de llengües on l'alumnat estudia una LA per una hipotètica necessitat futura.

Al llarg d'aquest apartat presentarem els principals pilars teòrics de l'enfocament AICLE. Així, explorarem els conceptes d'aprenentatge integrat, d'entorn natural, de rellevància significativa i de consciència intercultural. Veurem, també, models didàctics específics i pararem especial atenció al *4Cs Framework*, atès que és el model més estès en el nostre territori després d'haver estat adoptat pel Departament d'Ensenyament de Catalunya.

3.2.2.1. *El paper del contingut i la demanda cognitiva*

La idea «d'aprenentatge integrat» en el que es fonen llengua i contingut, resulta un aspecte clau ja que és una de les característiques més pròpies de l'AICLE i que el diferencien d'altres enfocaments i modalitats d'ensenyament-aprenentatge. Tal com assenyala Coyle (2006:5):

Whilst CLIL may share some elements with many of these approaches, in essence it operates along a continuum where the language and the non-language content are placed without specifying the importance of one over the other.

Tot i que el balanç (respecte al contingut i la LA) sobre el qual es posa l'èmfasi en un programa AICLE pot accentuar-se en una direcció o altra en determinades situacions d'aprenentatge, la idea fonamental és que existeixi un equilibri entre tots dos aspectes que ha d'anar referenciat pel currículum tant de la l'assignatura de llengua addicional com el de l'assignatura de contingut (Kiely, 2011). Per tant, en enfocaments AICLE el contingut de la matèria ha de ser el mateix que el de l'assignatura en L1. A més a més, cal subratllar que l'enfocament AICLE no consisteix en traduir el contingut i les sessions de l'assignatura impartida en L1 a la LA, sinó que cal una metodologia específica. Tal com assenyala Otten (a Coyle, 2006):

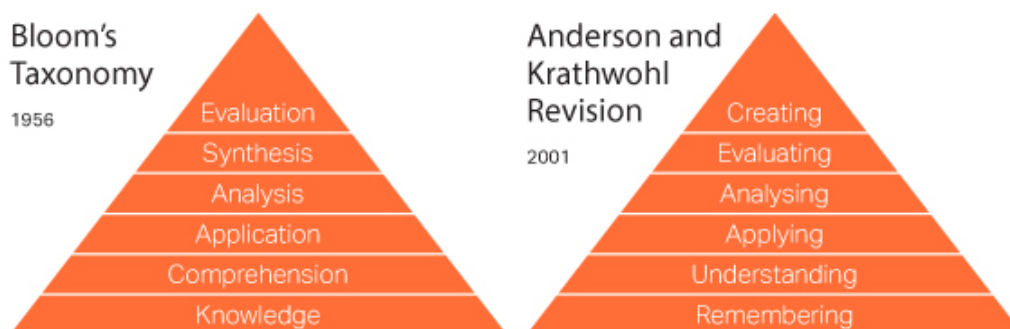
Content specific methodology would have to focus on the learner, making language and content learning explicit and transparent, defining subject specific skills and this enabling the learners to bridge the gap between the learners' conceptual and cognitive capacities and the learners' linguistic level.

És evident, doncs, que allò que dóna lloc a un enfocament AICLE no és el canvi de codi (d'una L1 a una LA), sinó que és —entre d'altres aspectes— la manera de presentar el contingut, les estratègies i metodologies de treball o les dinàmiques i tècniques emprades pel docent.

Un dels elements essencials en l'ensenyament AICLE és la necessitat de fer de l'alumne el centre de l'aprenentatge a través d'una metodologia que promogui un rol actiu de l'alumnat (Coyle, Hood i Marsh, 2010). Aquest tipus d'escenari demana una interacció social entre l'alumnat i els docents que ha d'estar recolzat amb materials, recursos i metodologies específiques AICLE que siguin capaces de motivar, captivar i engrescar els alumnes. En aquest sentit, la zona de desenvolupament proper (d'aquí en endavant, ZPD), ideada per Vygotsky (1978), ha estat repetides vegades emprada per detallar els pilars teòrics de l'enfocament AICLE i descriu el tipus d'aprenentatge que permet a l'alumnat sentir-se motivat per descobrir nou coneixement i, alhora, estar capacitat per poder-lo assolir de manera autònoma i/o amb l'ajuda de suports adequats (a partir de scaffolding, guiatge per part del docent, recursos, etc.).

A més a més de la importància de comptar amb contingut motivant que incrementi la demanda cognitiva de l'alumnat en un entorn AICLE, també cal tenir en compte el tipus de processos cognitius que hi tenen lloc per tal de promoure aprenentatge profunds. És en aquesta direcció que, en parlar dels fonaments teòrics de l'enfocament AICLE, sovint es fa referència a la taxonomia de Bloom (1956) en què es categoritzen sis tipus diferents d'habilitats segons el seu grau de complexitat i segons l'impacte que tenen en el procés cognitiu de l'alumnat. Es tracta d'una taxonomia que ha generat debat des de la seva publicació i que se n'han publicat diferents revisions al llarg del temps. Una de les revisions més interessants és la que en van fer Anderson i Krathwohl (2001) i que destacava per incorporar la dimensió de «coneixement» a la dimensió de «procés cognitiu» de la taxonomia original de Bloom i per modificar l'habilitat de «sintetitzar» per «crear» tot ubicant-la en la primera posició (veure la Figura 10).

Figura 10. La taxonomia de Bloom (1956) i la posterior revisió d'Anderson i Krathwohl (2001)

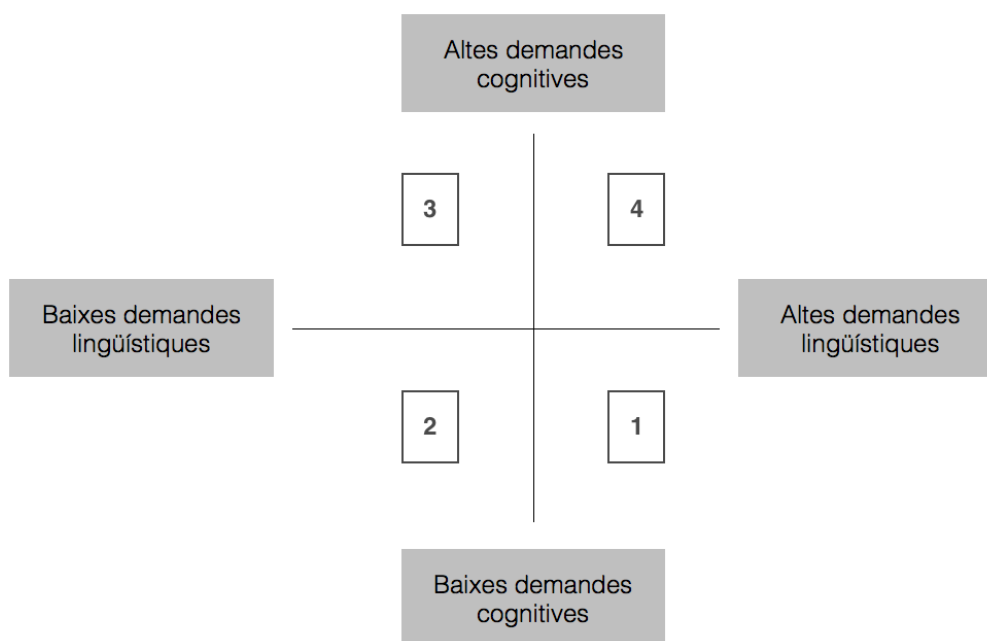


Font: CDSM (2015)

D'acord amb l'anterior figura 10, la dimensió del procés cognitiu consisteix d'unes habilitats que demanen menor complexitat de pensament (Low-order thinking) i que s'ubiquen en la base de la piràmide (recordar, entendre i aplicar) i d'unes altres habilitats que es troben en la part superior de la piràmide (analitzar, avaluar i crear) que demanen més complexitat de pensament (High-order thinking). Totes les habilitats són necessàries per promoure processos d'aprenentatge profund, però són les habilitats més complexes (High-order thinking) les que ajudaran més a l'alumnat a desenvolupar el pensament crític i autònom. Pel component altament cognitiu que demana AICLE als alumnes —com és, per exemple, la creació de nou coneixement amb una llengua addicional— es tracta d'una taxonomia que té una identificació molt transparent i fàcilment associable als mètodes d'aula AICLE (Coyle, Hood i Marsh, 2010).

D'altra banda, tot mantenint una relació amb la Taxonomia de Bloom, Coyle (2002) va adaptar una matriu elaborada per Cummins³⁴ (1984) on es mostra una distinció entre BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) i CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Els BICS són demandes cognitives que es poden assolir en un termini menor de temps i solen basar-se en activitats consistents en repetir fórmules, recordar i entendre accions bàsiques o relacionar paraules, imatges i frases. En canvi, els CALP són demandes que requereixen més temps per ser assolides i les tasques que s'hi relacionen tenen a veure en la justificació de decisions, la interpretació de dades, les prediccions i la creativitat (Bentley, 2010). El resultat de l'adaptació d'aquesta matriu per part de Coyle (2002) dóna com a resultat la matriu AICLE (veure Figura 11).

Figura 11. La matriu AICLE



Font: Elaboració pròpia adaptada de Coyle (2002)

La matriu AICLE (Figura 11), juntament amb el tipus de tasques indicades en la taxonomia de Bloom (Figura 10), serveix per poder identificar quin tipus de demandes lingüístiques i cognitives poden motivar l'aprenentatge profund en entorns AICLE (Coral, 2012). El tipus de tasques ha realitzar, principalment, s'han de situar en els quadrants 3 i 4 de la matriu (Figura 11). Concretament, si la llengua suposa una barrera

³⁴ veure Cummins, J. (1984) *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy* San Diego: College Hill.

molt gran per assolir el contingut i les demandes cognitives, caldrà dissenyar tasques que es trobin en el quadrant 3. Un cop el domini lingüístic sigui més complet, es podran realitzar tasques situades en el quadrant 4, on tant la demanda lingüística com la cognitiva són elevades. En determinades situacions, o en etapes d'aprenentatge molt inicials que consisteixin en promoure l'adaptació de l'alumnat al programa, és també recomanable també elaborar tasques situades en el quadrant 2, on no hi ha ni una demanda lingüística alta ni tampoc cognitiva.

3.2.2.2. *El paper de la llengua addicional*

El concepte «d'entorn natural» en l'enfocament AICLE parteix de la base que les llengües addicionals poden adquirir-se amb més eficàcia si el procés d'ensenyament i aprenentatge té lloc en situacions reals (Navés i Muñoz, 2000:2). En un enfocament com l'AICLE, la llengua addicional té, precisament, un ús real i els estudiants operen amb ella en un entorn natural que els permet un marc similar al procediment que seguim en adquirir les nostres llengües maternes. Savignon (2004) destaca els següents principis de l'aprenentatge comunicatiu de llengües (*communicative language learning*) i que resulten d'especial interès per l'enfocament AICLE:

- La llengua és una eina comunicativa
- La diversitat és reconeguda i acceptada com a part del desenvolupament lingüístic
- Múltiples varietats de la llengua són reconegudes
- No hi ha ni una única metodologia ni un conjunt de tècniques prescrites per aprendre o ensenyar una llengua
- L'ús de la llengua porta el seu aprenentatge.

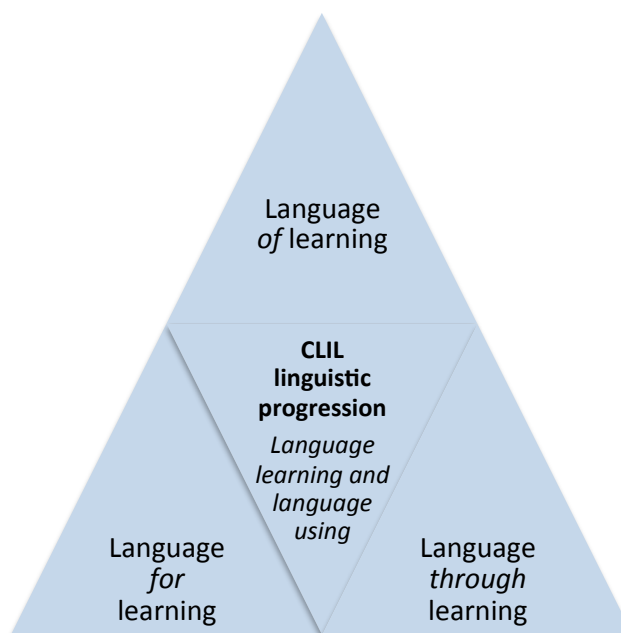
El darrer d'aquests principis de Savignon (2004), on se subratlla a la importància d'utilitzar la llengua en contextos autèntics per tal de desenvolupar competències comunicatives en lloc de centrar-se únicament amb la gramàtica, resulta d'especial interès. Una de les premisses de l'enfocament AICLE és justament la d'utilitzar la LA per aprendre contingut rellevant —i no regles gramaticals— posant, per tant, èmfasi en l'aprenentatge significatiu (Coll, 2014). Així, l'aprenentatge integral en un entorn natural amb rellevància significativa fan que l'adquisició d'una LA es vegi incentivada

pel seu ús. A través de la comparació amb aprenentatges musicals o esportius, Marsh (2000:6) assenyala la rellevància de l'ús de la llengua en un entorn natural i significatiu:

Imagine learning to play a musical instrument such as a piano without being able to touch the keyboard. Consider learning football without the opportunity to kick a ball yourself. To learn how to master a musical instrument, or a football, requires that we gain both knowledge and skill simultaneously. In other words, we learn effectively by experiencing both learning about the instrument, and having hands-on practice at using the instrument, at the same time. This is as true of music and football as of language.

És necessari, per tant, consolidar la reconceptualització del paper que juga la llengua en l'entorn AICLE per establir un model integrador que involucri activament l'alumnat a partir de l'ús i desenvolupament (1) del llenguatge de l'aprenentatge (*language of learning*), (2) del llenguatge per a l'aprenentatge (*language for learning*) i (3) del llenguatge que sorgeix en els moments de l'aprenentatge (*language through learning*) (Coyle, 2000; 2002; 2006). En aquesta línia, molt freqüentment s'ha utilitzat el Language Triptych (veure figura 12) per il·lustrar la connexió que hi ha entre els diferents tipus de demandes lingüístiques.

Figure 12. The Language Triptych



Font: Adaptat de Coyle (2000)

En parlar de llenguatge de l'aprenentatge (*language of learning*), fem referència al llenguatge que els alumnes necessiten per accedir als conceptes bàsics relacionats amb el contingut de l'assignatura (Coyle *et al.*, 2010). Parlem, per tant, del llenguatge inherent als continguts, així com el vocabulari i les estructures necessàries que l'alumnat necessitarà per l'adequada adquisició tant de contingut com de llengua.

El concepte de llenguatge per a l'aprenentatge (*language for learning*) se centra en el tipus de llenguatge que l'alumnat necessitarà per desenvolupar-se adequadament amb la LA en les activitats d'aprenentatge. Fem referència, doncs, al llenguatge que caldrà que l'alumne tingui per tal de poder realitzar les tasques, treballs i la correcta gestió del grup. Implica el desenvolupament d'habilitats i estratègies, tant per part del docent com l'alumnat, per tal de poder resoldre eficaçment els processos d'aprenentatge. En aquesta part, les habilitats cognitives i de treball cooperatiu juguen un paper rellevant (Coral, 2010).

Finalment, el llenguatge que sorgeix en els moments de l'aprenentatge (*language through learning*) fa referència al llenguatge espontani i no previst que emergeix en el desenvolupament de les activitats. Aquest llenguatge es basa en el principi que l'aprenentatge eficaç no pot tenir lloc sense la implicació activa del llenguatge i el pensament (Coyle *et al.*, 2010) i indica que quan l'alumnat articula el coneixement sorgeix un nivell d'aprenentatge més profund. En aquest sentit, per exemple, la resolució de tasques plantejades que requereixin creativitat donarà peu, probablement, a necessitats comunicatives no previstes —com pot ser nou vocabulari, estructures gramaticals concretes o accions comunicatives més exigents (Coral, *Ibid.*).

3.2.2.3. *El desenvolupament de competència intercultural*

En contextos d'aprenentatge i ensenyament de llengües addicionals, el vincle entre el llenguatge i la cultura aporta un potencial rellevant per promoure la competència intercultural. El paper de la interculturalitat en entorns d'aprenentatge de llengües addicionals queda reflectit, per exemple, en el «*Common European Framework of Reference for Languages*» en el capítol sobre «*Language use and the language*

user/learner» (Council of Europe, 2001:43), on el potencial de l'aprenentatge de la competència intercultural es veu descrit de la següent manera:

The learner of a second or foreign language and culture does not cease to be competent in his or her mother tongue and the associated culture. [...] The learner does not simply acquire two distinct, unrelated ways of acting and communicating. The language learner becomes plurilingual and develops interculturality. The linguistic and cultural competences in respect of each language are modified by knowledge of the other and contribute to intercultural awareness, skills and know-how.

Així, l'enfocament AICLE s'ha vist reiteradament lligat a la competència intercultural (e.g. Breidbach, 2007; Sudhoff, 2010; Wildhage i Otten, 2003). Entenem que la cultura està vinculada amb molts aspectes de la llengua i, consegüentment, a través de la llengua podem identificar diferents maneres de viure, d'entendre el món o d'apreciar costums específics (Brown, 1980:138). Si partim d'aquest principi en què la cultura és un factor rellevant que té un impacte en la manera com interpretem el món, aleshores l'AICLE és un enfocament efectiu per explorar les relacions entre les cultures pròpies dels alumnes i la cultura de la llengua addicional emprada (Coyle *et al.*, 2010). Alhora, l'ús de materials autèntics en la LA pot servir també de motor per incentivar el desenvolupament de la competència intercultural (Sudhoff, *Ibid.*), atès que apropa als alumnes a la diversitat cultural d'altres punts del nostre món i promou un major sentiment de ciutadà global. Tot i que en la present tesi no examinarem amb profunditat la competència intercultural, sí que resulta un aspecte interessant del qual es necessiten més recerques i ens és útil per introduir la següent secció sobre la integració dels diferents pilars teòrics revisats fins al moment.

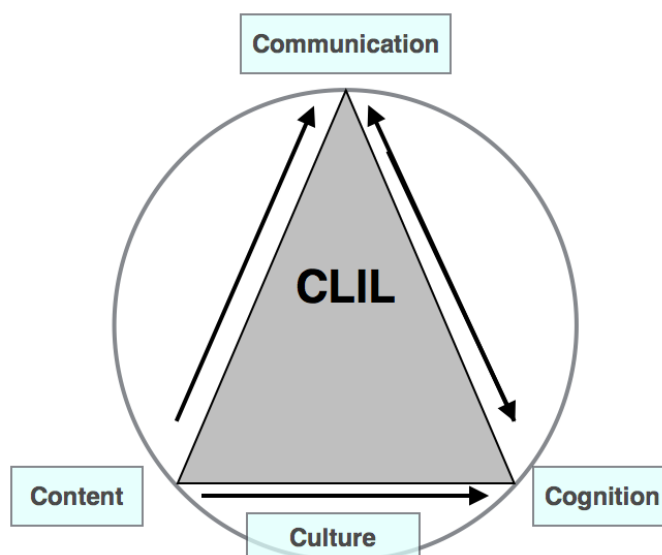
3.2.2.4. *La integració en acció: 4Cs Framework*

Al llarg d'aquest apartat hem anat veient els pilars teòrics fonamentals de l'enfocament AICLE i hem destacat el paper (1) del contingut i l'element cognitiu; (2) de la comunicació i la llengua addicional; i (3) del desenvolupament de la competència intercultural. La manera, però, d'integrar aquests fonaments és diversa i existeixen

diferents models didàctics que poden variar en funció del context o sistema educatiu on operen. Cal destacar que la forma d'integrar els fonaments és una qüestió rellevant, ja que està lligada als resultats dels programes AICLE i posa de manifest la importància que juga la perspectiva didàctica en tot enfocament (veure González-Davies, 2016).

Un dels models didàctics AICLE més destacats és el *4Cs framework* (Fig. 13), ideat per Coyle (1999) i readaptat múltiples vegades per diversos autors (e.g. Agolli, 2013; Coyle, Hood i Marsh, 2010). Es tracta d'un model rellevant pel nostre estudi ja que el Departament d'Ensenyament l'ha adoptat com a base metodològica i ideològica per tal d'establir l'AICLE a Catalunya i és, consegüentment, el més estès al llarg del nostre territori.

Fig. 13. 4Cs Framework



Font: Elaboració pròpia a partir de Coyle, Hood i Marsh (2010)

El *4Cs Framework* parteix del supòsit que l'AICLE demana una metodologia particular que no pot ser trobada en enfocaments educatius més tradicionals (Coyle, 2006). Tal com es pot apreciar en la figura 13, aquest model interrelaciona quatre blocs contextualitzats en un context determinat: el contingut (*content*); la comunicació (*communication*); la cognició (*cognition*) i la cultura (*culture*). Concretament, cada un dels blocs fa referència a:

- *Contingut*: El contingut correspon al contingut de les assignatures, de projectes interdisciplinars, de temes específics o de projectes transversals de centre (Coral

i Lleixà, 2013). Aquest bloc no només fa referència al fet d'adquirir coneixements, sinó que també inclou la creació de coneixement i habilitats pròpies de manera personalitzada (Meyer, 2010);

- *Cognició*: el contingut està relacionat amb l'aprenentatge i les habilitats cognitives. Així, la cognició implica aspectes com la manera que pensem, la forma de construir el coneixement o les experiències i el món que ens rodeja (e.g. recordar, entendre, avaluar, reflexionar, crear, etc.)
- *Comunicació*: En el 4Cs Framework, el concepte de «comunicació» es pot substituir pel de «llenguatge». En aquest cas, en aquest bloc s'hi troba el Language Triphyc anteriorment mencionat i integra (1) el llenguatge d'aprenentatge; (2) el llenguatge per a l'aprenentatge; i (3) el llenguatge que sorgeix en els moments de l'aprenentatge.
- *Cultura*: La relació entre cultura i llenguatge és complexa, però es parteix de la interacció entre iguals per arribar al desenvolupament personal i social (Coral *et al.*, 2013). Tot ubicant el bloc de cultura en el mig del 4Cs Framework es destaca el fet que la interculturalitat és fonamental en cada aspecte de l'aprenentatge a través d'AICLE.

A partir del *4Cs Framework* es té en compte l'adequada integració de l'aprenentatge (contingut i cognició) i del llenguatge (comunicació i cultures) en contextos específics i, a més a més, es reconeix la relació simbiòtica que existeix entre aquests elements. Coyle *et al.* (2010:41) suggereixen que l'èxit en les pràctiques AICLE a l'aula tenen lloc com a resultat d'aquesta simbiosi a partir de:

- La progressió en el coneixement, les habilitats i la comprensió del contingut;
- La implicació en el procés cognitiu associat;
- La interacció en el context comunicatiu;
- El desenvolupament d'habilitats i coneixements lingüístics adequats;
- L'adquisició d'una profunda consciència intercultural com a conseqüència del posicionament del propi ser i la seva relació amb els altres.

Moltes de les unitats didàctiques AICLE realitzades en el sistema català parteixen d'aquest model i s'estructuren d'acord amb els quatre bols descrits anteriorment. En la darrera dècada, tot i això, han començat a emergir noves tendències (e.g. Agolli, 2013; Skket *et al.*, 2008) on es defensa la necessitat d'incorporar altres àmbits al model 4Cs

perquè aquest esdevingui un model 5Cs (*Content, Cognition, Communication, Culture and Context*) o, fins i tot, un model 8Cs (*Content, Cognition, Communication, Culture, Collaboration, Choices, Creativity and Connections*). Des de la nostra perspectiva, avançar cap aquests models més holístics pot ser efectiu, atès que tenen en compte aspectes essencial pel desenvolupament de les competències necessàries de l'alumnat del segle XXI.

3.3. L'ESTAT DE LA RECERCA

3.3.1. L'estat actual de la recerca AICLE

Les contribucions entorn a la recerca sobre l'enfocament AICLE han anat augmentant notablement en els darrers vint anys. L'interès dels diferents sistemes educatius europeus, i de més enllà, han motivat que el nombre d'estudis hagi crescut i s'hagi diversificat en diferents aspectes. Bonnet (2012) assenyala que la recerca empírica sobre l'AICLE a escala europea s'ha desenvolupat principalment en tres nivells diferents:

1. pel que fa al desenvolupament de la competència lingüística;
2. pel que fa al desenvolupament de l'adquisició de continguts de l'assignatura;
3. pel que fa al procés d'ensenyament-aprenentatge.

Val a dir, però, que la majoria dels estudis publicats solen girar entorn a aspectes lingüístics. En concret, un gran nombre d'estudis sobre el tema consisteixen en recerques que analitzen els beneficis lingüístics a partir d'una comparativa entre grups d'alumnes que han participat en un programa AICLE respecte alumnes que han realitzat el currículum ordinari en L1 (Muñoz i Navés, 2007).

Els resultats dels estudis que se centren en l'impacte de l'enfocament AICLE en les competències lingüístiques de l'alumnat són, generalment, positius i indiquen millores significatives tant l'adquisició de la LA (e.g. Mewald, 2007; Wesche, 2002) com en la competència comunicativa (e.g. Klieme, 2006; Várkuti, 2010). La majoria de recerques perceben millores pel que fa a les habilitats receptives més que en les producció (veure Dalton-Puffer, 2007). Concretament, les àrees lingüístiques on els estudis han mostrat

una millora atribuïble a l'enfocament AICLE són en l'adquisició i ús de vocabulari en LA (e.g. Jiménez Catalán i Ruiz de Zarobe, 2007), en la transferència lèxica (e.g. Agustín Llach, 2009; Celaya i Ruiz de Zarobe, 2010) o en la riquesa lèxica (e.g. Várkuti, 2010).

A més a més, les evidències trobades en estudis comparatius entre l'alumnat AICLE i l'alumnat del grup control que han realitzat la mateixa assignatura en L1 mostren que hi ha hagut un percentatge més alt d'alumnes del grup AICLE que han assolit un nivell més alt en LA (e.g. Haunold, 2006) i, entre d'altres, s'han detectat millores en la comprensió lectora i en l'habilitat d'elaborar estratègies a l'hora d'articular la LA (e.g. Bredenbröker, 2000), en la producció oral de la LA (e.g. Mewald, 2007) i en l'ús correcte de les formes i els temps verbals (e.g. Hüttner i Rieder-Bünemann, 2007). El fet que un percentatge més alt d'alumnes del grup AICLE assoleixi un nivell més alt en LA no vol dir, però, que els alumnes del grup control no obtingui resultats alts en LA, sinó més aviat que els alumnes AICLE que presenten unes competències dins de la mitjana en LA milloren notablement els seus resultats respecte als alumnes amb competències mitjanes del grup control (Mewald, 2004).

D'acord amb la revisió d'estudis feta per Dalton-Puffer (2007), els principals aspectes lingüístics que es veuen més beneficiats per l'enfocament AICLE són la **comprensió oral i escrita**, el **vocabulari** i la **morfologia**. També se'n destaquen guanys **socioafectius** i la **creativitat**, la **fluïdesa** i la **presa de riscos**. La taula 3.1 contrasta els aspectes lingüístics que es veuen més afavorits amb els que no se n'han detectat efectes definits. Cal ressaltar que aquests beneficis lingüístics detectats tenen lloc sempre i quan hi hagi una certa continuïtat i exposició a la LA (Dalton-Puffer, Ibid.). D'altra banda, l'impacte de l'enfocament sobre l'adquisició de la LA no es podria considerar significatiu i els seus resultats serien fàcilment discutibles.

Taula 3.1. Aspectes afavorits per l'enfocament AICLE i aspectes sense efecte definit

Aspectes afavorits per l'AICLE	Sense efecte o efectes indefinits
Comprensió oral i escrita	Sintaxi
Vocabulari	Esriptura
Morfologia	Llenguatge informal/no-tècnic
Creativitat, fluïdesa i presa de riscos	Pronúncia
Guanys socioafectius	Pragmàtica

Font: Dalton-Puffer (2007)

Existeix un menor nombre d'estudis pel que fa a les recerques empíriques que mesuren l'impacte de l'enfocament AICLE en l'adquisició del contingut ja que, com hem mencionat, hi ha una tendència a prioritzar les recerques de caire més lingüístic. Les recerques fetes fins a data d'avui, però, mostren resultats positius i, en la majoria de casos, els resultats indiquen que l'alumnat participant en experiències AICLE ha adquirit la mateixa quantitat de contingut que l'alumnat que realitzava la mateixa matèria en L1 (e.g. Codó i Nussbaum, 2007). S'han detectat, fins i tot, casos puntuals en els que l'alumnat AICLE ha demostrat millors resultats pel que fa a l'adquisició de contingut que l'alumnat que ha cursat la matèria en L1 (e.g. Day i Shapson, 1996). Aquest resultat s'ha relacionat amb el fet que l'alumnat AICLE tendeix a treballar amb més persistència, mostrant més tolerància a la frustració i, consegüentment, adquirint un major grau de competències procedimentals de la matèria (Dalton-Puffer, *Ibid.*). També cal ressaltar, però, l'existència d'altres recerques empíriques que assenyalen en la direcció contrària i indiquen que l'alumnat AICLE es veu desfavorit pel que fa a l'adquisició de continguts en comparació a l'alumnat que ha realitzar la mateixa matèria en L1 (e.g. Washburn, 1997; Nyholm, 2002). És per aquesta controvèrsia, i tal com assenyalen diferents recerques (e.g. Soler, González-Davies, Iñesta, 2016) que resulta rellevant que se segueixin desenvolupant més estudis en aquesta direcció.

D'altra banda, les agendes recents sobre AICLE ressalten la importància d'ampliar la recerca en àrees que vagin més enllà de l'estudi dels resultats lingüístics atribuïbles a aquest enfocament (Coyle, 2007; Dalton-Puffer, 2011). Així, des de fa menys d'una dècada han començat a sorgir diferents estudis en camps referents a la motivació, la cognició, als canvis de codi o la neurociència entre d'altres (Coyle *et al.*, 2010:165) que no només se centren en àrees purament lingüístiques. També han començat a aparèixer estudis que consideren la perspectiva didàctica (e.g. Flores, 2015) i que, lluny de mesurar els guanys lingüístics o d'adquisició de continguts, exploren propostes pedagògiques concretes per promoure pràctiques AICLE eficaces. Els resultats d'aquest conjunt d'estudis, tot i ser prometedors pel que fa a l'enfocament AICLE (e.g. Lasagabaster, 2011), encara demanen més recerca per poder assolir conclusions més genèriques.

Alhora, i essent d'especial interès per la present tesi, diferents estudis també han posat èmfasi en la importància de parar atenció a la percepció i a les creences dels principals agents educatius AICLE sobre els factors d'èxit (i fracàs) a l'hora de liderar aquests programes als centres (Dalton-Puffer i Smit, 2013; Florit, 2013; Pérez-Vidal, 2007; *inter alia*). Desenvolupar estudis d'aquestes característiques ens ha de permetre connectar el buit existent entre els beneficis detectats i la realitat de l'enfocament en la classe i les percepcions i sentiments dels participants involucrats (Pladevall-Ballester, 2015).

3.3.2. L'AICLE a Catalunya

Els primers enfocaments AICLE a Catalunya es van iniciar principalment com a proves pilot al llarg dels anys 80, impulsades des del Departament d'Ensenyament, en vint-i-quatre centres d'educació primària. Els resultats obtinguts en aquestes experiències van ser positius (Navés i Victori, 2010) i l'enfocament es va començar a estendre en altres centres. Així, a principi dels anys 90 es van implementar els primers programes innovadors AICLE al llarg del territori català. Després d'aquestes passes inicials, a partir del 1999 es va començar a oferir la possibilitat als centres de participar en programes AICLE a través del projecte Orator (1999-2005), que era un pla d'actuació de cinc anys destinat a millorar l'ensenyament i aprenentatge en llengües addicionals en centres d'educació primària i secundària. Concretament, el principal objectiu del projecte Orator era el d'aconseguir que l'alumnat assolís un nivell més alt en la competència comunicativa en una llengua addicional, principalment l'anglès, i dotar el sistema català d'una dimensió europea.

Més endavant, es va instaurar el Pla Experimental de Llengües Estrangeres (PELE 2006-2010), que va atorgar ajuts públics a centres d'educació primària i secundària en forma de suport econòmic i formació específica AICLE. Aquests ajuts públics, oferts tant a centres públics com concertats, estaven destinats a millorar la competència lingüística en general, incidint de manera especial en la llengua oral. Les tres modalitats de suport que s'oferien a partir dels PELE eren:

- **Modalitat A:** L'objectiu era promoure l'ensenyament i l'aprenentatge de tots o alguns dels continguts d'una àrea no pròpiament lingüística del currículum en llengua estrangera amb un mínim de 35 hores. Entre els requisits principals del projecte, es destacava el fet que el programa AICLE s'havia de dur a terme mitjançant la col·laboració entre el professorat de llengües estrangeres i el de les àrees de contingut implicades i la necessitat que el docent responsable d'impulsar el programa a l'aula havia de tenir un nivell de competència equivalent al nivell B2 del Marc europeu comú de referència per a les llengües.
- **Modalitat B:** L'objectiu era potenciar treball per projectes on la llengua addicional fos el vehicle per accedir a altres àrees del coneixement i la llengua principal del procés d'ensenyament i d'aprenentatge.
- **Modalitat C:** L'objectiu era desenvolupar noves dinàmiques per millorar la competència comunicativa general de l'alumnat amb especial incidència en les competències de producció, recepció i interacció oral en una de les llengües addicionals curriculars del centre.

En l'actualitat, el PELE ha estat substituït pel Projecte Integrat de Llengües Estrangeres (PILE des de 2011) amb l'afany de voler oferir una perspectiva més transversal i integrar estratègies comunes amb totes les llengües que s'ensenyen a l'escola (Lorenzo i Piquer, 2013). Així com en el PELE, el suport públic que s'ofereix als centres que participen en el PILE consisteix principalment en un seguiment i assessorament, en un ajut econòmic i en una formació pel professorat encarregat de liderar el projecte. És principalment a través dels PELE i dels PILE com s'ha anat implementant l'AICLE en les escoles catalanes en els darrers anys.

Avui en dia, els documents públics oficials que es disposen indiquen que més de 500 centres educatius catalans públics i concertats compten amb un programa d'aquestes característiques³⁵. Tot i això, les comunicacions directes que hem mantingut amb el Departament d'Ensenyament revelen que són més de 3000 centres educatius catalans públics, concertats i privats els que imparteixen alguna àrea —parcialment o totalment— en anglès. Es tracta d'una xifra que no ha deixat de créixer, sobretot en els

³⁵ El nombre aproximat de 500 centre s'obté de l'estudi del Servei de Llengües Estrangeres (SdLE, 2012) i només contempla centres que lideren programes AICLE arran de l'aplicació d'un Pla Experimental de Llengües Estrangeres (PELE). La quantitat real és, per tant, molt superior.

darrers deu anys, en part degut a la demanda creixent per part de la societat d'assolir millor les competències en llengües addicional (González-Davies, 2007) i, alhora, per l'ímpetu posat per part del Departament d'Ensenyament. A més a més, l'interès en aquest enfocament dins el nostre sistema educatiu ha anat acompanyat d'un augment del número d'estudis i convencions sobre el tema (com ara la Trobada sobre AICLE i Semiimmersió a Catalunya de la UAB 2011, les Jornades de Innovació i Bones Pràctiques Educatives a l'Aula d'Anglès organitzades a Blanquerna³⁶ 2013 i 2015, l'APAC³⁷ anual, el congrés internacional HEPCLIL de la Universitat de Vic³⁸ 2014, etc.) però, tot i això, encara no hi ha una radiografia prou clara sobre l'estat de la implementació de l'AICLE a Catalunya.

Allò que sí que se sap és que un nombre considerable de les experiències AICLE a Catalunya són pràctiques aïllades que no tenen la continuïtat necessària al llarg del currículum escolar o que manquen d'hores d'exposició a la LA (Navés *et al.*, 2010). Aquesta manca de lideratge i coordinació és avui dia un dels reptes principals que afronta l'actual sistema educatiu català i que ens fa estar encara lluny de països pioners en polítiques educatives AICLE.

El desenvolupament d'estudis i recerques científiques entorn a l'AICLE ens ha d'ajudar a seguir creant evidències pràctiques i teòriques i és un dels pilars fonamentals que ens aproparà a països pioners en aquest enfocament. En el context català, la recerca sobre AICLE ha augmentat gradualment en els darrers anys però, tot i això, encara hi ha pocs estudis sobre el tema (Navés *et al.*, *Ibid.*). A més, una gran part de les recerques tendeixen a ser exploratòries i basades en programes que tenen un aire experimental.

Pel que fa a les àrees d'estudi de les recerques realitzats en centres catalans, aquests solen examinar l'impacte de l'AICLE en la competència de la llengua addicional i a partir de treballs comparatius a partir de grups control (veure taula 3.2 per una mostra d'aquests estudis i les conclusions principals). En concret, hi ha un interès destacat en analitzar l'impacte que l'enfocament té en l'adquisició de la LA (e.g. Victori i Vallbona, 2008), però manquen estudis destinats a explorar l'impacte de l'enfocament sobre

³⁶ <http://www.blanquerna.edu/ca/fpcee/events/ii-jornada-d-innovacio-i-bones-practiques-a-l-aula-d-angles-transversalitat-i-integracio>

³⁷ <http://www.apac.es>

³⁸ <http://mon.uvic.cat/hepclil/ca/>

l'adquisició de contingut i recerques que estudiïn la implementació efectiva dels programes AICLE des d'una perspectiva holística de centre. D'entre els pocs estudis que examinen els factors clau en la implementació de programes AICLE, destaca la recerca elaborada per Navés (2002; 2009) on s'aporta un decàleg sobre les característiques clau dels programes efectius. Aquests factors, que ens han d'ajudar a contrastar les percepcions dels participants del nostre estudi, són:

1. Respecte i suport per la llengua materna i cultura dels alumnes;
2. Docents bilingües competents;
3. Cursos opcionals on s'integra adequadament la L1 i la LA;
4. Equips docents duradors i estables;
5. Suport per part de les famílies;
6. Cooperació i lideratge de l'administració i equips directius;
7. Docents qualificats tant en l'ensenyament de continguts com de la LA;
8. Expectatives i estàndards elevats;
9. Disponibilitat de recursos pedagògics CLIL de qualitat;
10. Metodologia AICLE implementada adequadament a l'aula.

Taula 3.2. Mostra d'estudis AICLE realitzats a Catalunya (2007-present)

Autor (any)	Participants	Àmbit a explorar	Conclusions/Resultats principals
Codó <i>et al</i> (2007)	Estudiants universitaris	Impacte en l'adquisició de contingut	L'alumnat AICLE va entendre la complexitat de les situacions presentades i va ser capaç de reflexionar de manera crítica sobre el contingut après. Tot i això, els companys que van realitzar el mateix curs en L1 van obtenir uns resultats molt similars. Els autors van concloure que l'enfocament AICLE no era determinant per l'adquisició de contingut però, al mateix temps, no van poder-ne identificar beneficis.
Victori i Vallbona (2008)	Estudiants d'educació primària	Impacte en la LA i implementació a l'aula	L'alumnat participant en l'enfocament AICLE va mostrar millors resultats que els seus companys de l'assignatura en L1 en els aspectes lingüístics de la LA pel que fa a la complexitat lèxica, la fluïdesa i la precisió lingüística. Es va percebre que tant l'alumnat com el professorat es mostraven motivats per l'experiència. Malgrat tot, es van detectar com a punt de millora la manca de formació, la falta de temps i recursos, i dificultats lingüístiques en utilitzar la LA.

Autor (any)	Participants	Àmbit a explorar	Conclusions/Resultats principals
Navés (2009)	Estudiants de 1r i 3r d'ESO	Impacte en la LA	Els estudiants que havien rebut classes en AICLE aconseguien un nivell competencial en llengua anglesa similar, o fins i tot superior, d'aquells que estudiants que cursaven dos nivells superiors. Tot i això, no es van millorar pel que fa a la comprensió oral i l'expressió escrita en LA.
Figueres, Flores i González-Davies (2011)	Estudiants universitaris de Grau	Impacte en la LA i en l'adquisició del contingut	L'estudi subratlla que l'aprenentatge de continguts i la seva didàctica no es veu afectada negativament pel format AICLE. A més, destaca la producció d'un aprenentatge en l'ús de la llengua addicional, centrada en l'adquisició de nou vocabulari i en les habilitats comunicatives. També es posa de manifest la percepció positiva de l'experiència AICLE per part dels estudiants.
Aguilar i Muñoz (2014)	Estudiants de postgrau en Enginyeria	Impacte en la LA	L'estudi examina les millores en la comprensió auditiva i gramatical en estudiants de postgrau després de cursar un curs AICLE en anglès durant un semestre. Els resultats mostren millores significatives en competències auditives però no en els valors de coneixements gramaticals. L'estudi també indica que els estudiants amb un domini més baix a l'inici de l'experiència són els que milloren més significativament les competències explorades.
Pladevall-Ballester (2014)	Estudiants d'educació primària	Impacte en la LA	L'estudi compara el desenvolupament de dos grups d'alumnes d'educació primària que van ser exposats a dues assignatures AICLE, Ciències i Arts Visuals/Plàstica respectivament, durant dos cursos acadèmics. Els resultats mostren que els estudiants exposats a l'AICLE a Ciències van obtenir resultats superiors als d'Arts Visuals/Plàstica, essent especialment significatius en la comprensió oral.
Saladrigues i Llanes (2014)	Estudiants d'educació secundària	Impacte en l'expressió escrita de la LA	L'estudi analitza els efectes d'exposició a la llengua addicional mitjançant l'assignatura curricular de llengua anglesa en oposició als efectes produïts per mitjà de l'enfocament AICLE. Els resultats mostren que els alumnes AICLE van obtenir resultats lleugerament superiors.

Autor (any)	Participants	Àmbit a explorar	Conclusions/Resultats principals
Pérez-Vidal i Roquet (2015)	Estudiants d'educació secundària	Impacte en la LA	L'estudi compara els resultats de dos grups d'alumnes d'educació secundària (13-15 anys). Un grup va realitzar l'assignatura curricular de llengua anglesa mentre que l'altra va ser exposat, a més a més, a l'enfocament AICLE mitjançant una assignatura de Ciències. Els resultats confirmen l'efectivitat de l'AICLE, sobretot en la comprensió lectora i l'expressió escrita.
Tragant, Marsol, Serrano i Llanes (2016)	Estudiants d'educació primària	Impacte en l'adquisició de nou vocabulari en LA	L'estudi se centra en un grup de 22 alumnes de vuit anys d'edat que van rebre classes d'anglès com a assignatura curricular en un trimestre i, posteriorment, van realitzar l'assignatura mitjançant l'enfocament AICLE en l'àrea de Ciències Naturals. Els resultats mostren que els alumnes van realitzar un progrés similar pel que respecte l'adquisició de nou vocabulari en LA en els dos contextos, tot i trobar l'experiència AICLE més motivant.

Font: Elaboració pròpia

Els resultats positius mostrats en l'anterior taula 3.2 justifiquen, en part, l'interès creixent per aquest enfocament. Els resultats favorables, així com diversos estudis publicats amb el suport del Departament d'Ensenyament (per exemple Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de la Generalitat de Catalunya, 2016³⁹; INDESCAT, 2013⁴⁰), fan visible que les noves generacions estan adquirint competències en llengua anglesa a partir d'experiències AICLE d'una manera satisfactòria (Lorenzo *et al.*, 2013). Dades del 2013 indiquen que un 28% de la població catalana entén, parla, llegeix i escriu en català (INDESCAT, 2013). Tot i que és un percentatge baix i que indica que encara estem lluny de l'objectiu desitjable en comparació a altres països europeus amb contextos socioculturals similars, val a dir que aquesta xifra ha experimentat un creixement de 6 punts percentuals des del 2008 degut, en gran part, a les millores competencials en llengua anglesa per part de les generacions més joves.

³⁹ Generalitat de Catalunya (2012): <http://csda.gencat.cat/ca>

⁴⁰ <http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=da03>

3.4. EL LIDERATGE DE PROGRAMES AICLE EFECTIUS EN ELS CENTRES: ANTECEDENTS I PERCEPCIONS

En el present estudi partim del supòsit que, com en la majoria dels projectes educatius innovadors, un element important a l'hora de mesurar l'èxit d'un programa AICLE és mitjançant l'exploració de les percepcions i actuacions dels diferents agents educatius que s'han vist implicats en el seu lideratge. Com hem subratllat prèviament, entenem que l'efectivitat dels programes ha d'anar més enllà de la mesura dels possibles beneficis lingüístics en LA (Coyle, 2007; Dalton-Puffer, 2011) i, per això, defensem que cal incloure elements que analitzin si les bases teòriques de l'enfocament són coherents amb el que realment està passant en les aules i, alhora, examinin com són les experiències i vivències dels participants (Pladevall-Ballester, 2015).

Degut a la proximitat del fenomen d'estudi dels agents educatius encarregats d'implementar els programes AICLE, l'estudi de les seves percepcions és especialment rellevant. Les percepcions tendeixen a ser psicològicament intrínseques, cognitives i/o de naturalesa emocional i, consegüentment, no solen ser fàcilment identificables o observables (Dalton-Puffer *et al.*, 2013). Demanen, com a tal, recerques principalment qualitatives (Schunk, 1991) que permetin als participants implicats l'oportunitat d'expressar-se obertament sense guions molt rígids. Les percepcions i les creences inclouen el coneixement subjectiu i intuïtiu dels agents educatius implicats en l'experiència així com les categories de significat (Barcelos i Kalaja, 2011:285) que utilitzen i la pròpia comprensió de l'activitat (Negueruela-Azarola, 2011:362) de la realitat del programa AICLE en el seu context.

Les recerques que analitzen les percepcions i creences a través de la veu dels implicats en programes AICLE són extenses en altres sistemes educatius europeus (e.g. Coyle, 2013; Massler, 2012; Massler i Steiert, 2010; Mehisto, 2006, 2008; Roiha, 2014) i també en altres punts de l'Estat espanyol (e.g. Dafouz, Núñez, Sancho i Foran, 2007; Durán-Martínez i Beltrán-Llavador, 2016; Lasagabaster i Doiz, 2016; Pavón, Prieto i Ávila, 2014; Pavón i Rubio, 2010; Porto i Pena, 2008), però a Catalunya són més escasses i resulta necessari comparar si les conclusions extretes en altres recerques

també són vàlides en el nostre territori. Tot i que els resultats dels estudis que analitzen les percepcions dels agents educatius AICLE en etapes d’educació primària i secundària són diversos, aquests tendeixen a ressaltar la importància d’aplicar l’enfocament com un projecte comú de centre, de comptar amb el suport per part d’equips directius, del treball cooperatiu entre professionals o de les competències docents per poder respondre flexiblement esdeveniments inesperats (e.g. Mehisto, 2008; Pena *et al.*, 2008). Al mateix temps, els resultats també indiquen que els docents AICLE viuen positivament aquest enfocament, malgrat que senten la necessitat de disposar de més coneixements i estratègies específiques en ensenyament AICLE i d’una planificació més coordinada en el centre (e.g. Durán-Martínez *et al.*, 2016). La següent taula 3.3 mostra un resum que il·lustra la línia dels resultats obtinguts en les recerques recents (2012-present) basades en percepcions de participants.

Taula 3.3. Mostra d’estudis sobre percepcions en enfocament AICLE (2012-present)

Autor/s i any de l’estudi	Característiques de l’estudi
Méndez-García i Pavón (2012)	A partir de les percepcions i reflexions de les mateixes actuacions de docents AICLE, aquest estudi dut a terme a Andalusia, analitza si la col·laboració entre docents de llengua i contingut pot resultar en estratègies que millorin el procés d’ensenyament-aprenentatge, l’adquisició de contingut i el desenvolupament de competències lingüístiques.
Coyle (2013)	Aquest estudi longitudinal, dut a terme a 11 escoles d’ensenyament secundari d’Anglaterra i Escòcia, explora les percepcions dels alumnes sobre què entenen per ‘aprenentatge exitós’ en els programes AICLE. Mitjançant qüestionaris, debats i l’enregistrament de sessions, els resultats aporten dades que ajuden a entendre què perceben els alumnes per ‘aprenentatge exitós’ i dóna informació útil per poder crear estratègies didàctiques que s’adaptin a aquestes percepcions.
Pladevall-Ballester (2015)	L’estudi presenta percepcions d’alumnes, docents AICLE i pares després del primer any d’implementació d’un programa AICLE en cinc escoles d’ensenyament primari. Mitjançant qüestionaris i entrevistes, els resultats indiquen que els participants se senten generalment satisfets amb el programa. Les principals preocupacions dels docents giren entorn a nivell baix en llengua anglesa dels alumnes, la manca de material o la falta de suport entre companys i institucional. Els pares, d’una banda, observen l’enfocament AICLE com la solució al nivell baix dels alumnes i, d’altra banda, hi ha qui ho veu com una amenaça per l’adquisició de continguts en L1.

Autor/s i any de l'estudi	Característiques de l'estudi
Arnó i Mancho-Barés (2015)	La recerca, duta a terme en una universitat catalana, analitza la posició d'AICLE i ESP (English for Specific Purposes) mitjançant la revisió documental de la institució, l'observació de sessions i les percepcions de professors i alumnes expressades en focus-grups i qüestionaris. Els resultats mostra la falta de pautes i informació a l'hora d'implementar AICLE. Alhora, les perspectives dels participants subratllen la necessitat de millorar el contingut treballat en les sessions AICLE per fer-les més centrades en les disciplines d'estudi i suggereixen una major col·laboració entre docents de llengua i continguts.
Durán-Martínez i Beltrán-Llavador (2016)	Els 151 docents AICLE inclosos en l'estudi consideren que el seu grau de formació no és l'adequat i també perceben que el domini de l'anglès és una competència essencial. Tot i això, afirmen que si el domini de l'idioma no va acompanyat de pràctiques didàctiques efectives no és beneficiós. Els docents reclamen el desenvolupament de més i millors recursos educatius flexibles que s'adaptin a les necessitats heterogènies dels alumnes. Un 92% dels docents van percebre el programa AICLE com beneficiós per l'alumnat i com un bon enfocament per potenciar el desenvolupament de les competències en llengua anglesa.
Lasagabaster i Doiz (2016)	L'estudi, desenvolupat al País Basc, mostra la percepció de 221 alumnes AICLE de diverses etapes educatives respecte la importància de la gramàtica i les competències lingüístiques, les preferències en les activitats educatives i la auto-percepció de la millora en la llengua anglesa. Els resultats indiquen que els alumnes prefereixen tasques que involucrin treballs en grup i participació activa, tot i que aquesta preferència és menor a mesura que l'edat dels alumnes augmenta. A més, l'alumnat percep que la seva competència en llengua anglesa millora més en sessions AICLE que en classes regulars d'anglès com a llengua estrangera.

Cal ressaltar que la recerca sobre les percepcions dels docents AICLE ha tendit a centrar-se en mostres de mida mitjana-àmplia (e.g. Dafouz *et al.*, 2007; Pena-Porto, 2008; Lasagabaster i Doiz, 2016) en lloc d'experiències contextualitzades a partir d'estudi de casos que podrien permetre una comprensió de la realitat dels programes AICLE més profunda. En el context català, a més, s'ha posat un cert èmfasi en estudis de percepcions en el sector terciari (e.g. Aguilar i Rodríguez, 2012; Arnó-Macià i Mancho-Barés, 2015; Feixas, Codó, Couso, Espinet i Masats, 2009; Figueres *et al.*, 2011) abans que en estudis d'etapes d'educació primària o secundària. Tot i que els resultats dels estudis de casos no sempre poden ser fàcilment generalitzables en altres casos, sí que donen evidències situades del funcionament de programes AICLE que poden servir de model a altres centres i sistemes educatius amb característiques similars. A més, poques recerques sobre percepcions tenen en compte altres agents educatius que no siguin docents (com poden ser directors o directores del centre o caps de departament

d'anglès) i sembla evident que es tracta de participants que juguen un paper rellevant en el lideratge del programa (Pladevall-Ballester, 2015). Si, tal com hem mencionat anteriorment, els estudis demostren la necessitat d'implementar els programes AICLE com a projectes de centre i amb la implicació de tots els participants del centre, la recerca necessita també revelar les percepcions i accions de tots els agents educatius que tinguin una implicació en el programa. D'aquesta manera, i com defensem en el nostre estudi, cal una aproximació més àmplia a tot el procés de lideratge en contextos situats i resulta necessari parar atenció a les percepcions d'altres agents educatius més enllà dels docents (Dalton-Puffer *et al.*, 2013; Florit, 2013).

BLOC II: L'ESTUDI DE CASOS

RESUM. El marc pràctic del nostre estudi consta de tres parts, corresponents als capítols quatre, cinc i sis de la tesi. El quart capítol mostra els participants de la recerca, el mètode seguit per recollir les dades i el procediment d'anàlisi de les dades obtingudes. El cinquè capítol presenta i es discuteixen els resultats obtinguts fruits de l'anàlisi de les dades. Finalment, el sisè capítol correspon a les conclusions de l'estudi en relació amb els objectius plantejats.

CAPÍTOL 4. MÈTODE

- 4.1. OBJECTIUS DE LA RECERCA**
- 4.2. TEMPORITZACIÓ**
- 4.3. PARADIGMA I CRITERIS DE RECERCA**
- 4.4. DISSENY DE L'ESTUDI**
- 4.5. ANÀLISI DE LES DADES**
- 4.6. CONSIDERACIONS ÈTIQUES**

CAPÍTOL 4. MÈTODE

Amb el present capítol de la tesi s'inicia el bloc pràctic de la recerca. Aquest bloc —format pels capítols de Mètode, Resultats i discussió, i Conclusions— examina i presenta la part aplicada de la investigació. En aquest quart capítol es mostren, en primer lloc, l'objectiu general i els específics i la planificació seguida al llarg de la recerca. També es fa visible el disseny de l'estudi, emmarcat dins del paradigma interpretatiu i de caràcter qualitatiu, i es presenten els criteris de rigor científic establerts que han d'ajudar a donar validesa a les conclusions obtingudes. Finalment, es mostra el procediment d'anàlisi de dades seguit i les consideracions ètiques que hem tingut en compte. A mode introductori, en la fig. 14 presentem novament l'esquema de l'estructura de la nostra investigació.

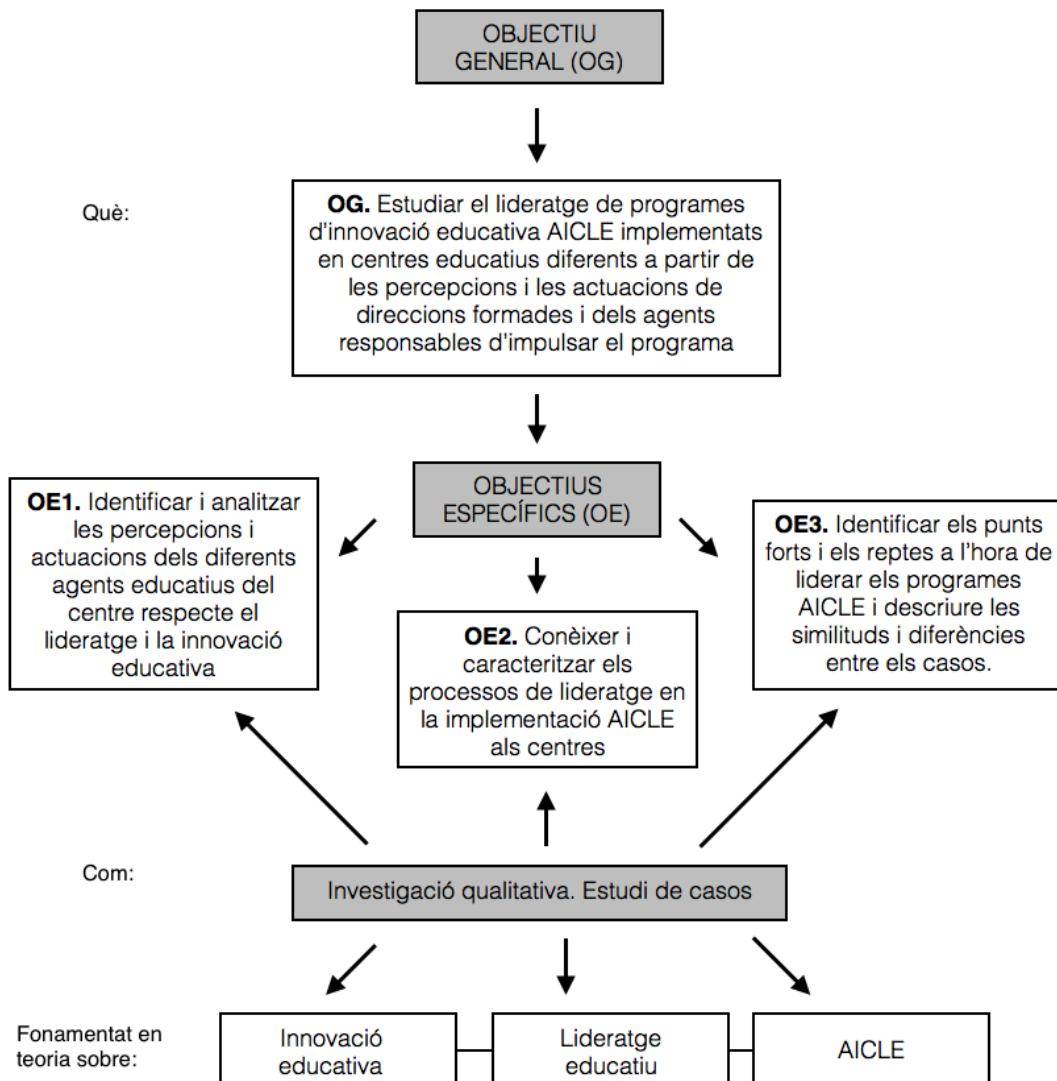
4.1. OBJECTIUS DE LA RECERCA

L'**objectiu general** de la recerca ha estat *estudiar el lideratge de programes d'innovació educativa AICLE implementats en centres educatius diferents a partir de les percepcions i les actuacions de direccions formades i dels agents responsables d'impulsar el programa.*

L'objectiu general s'ha traduït en els següents tres **objectius específics**:

- OE1** Identificar i analitzar les percepcions i actuacions dels diferents agents educatius dels centres respecte el lideratge i la innovació educativa;
- OE2** Conèixer i caracteritzar els processos de lideratge en la implementació AICLE als centres;
- OE3** Identificar els punts forts i els reptes a l'hora de liderar els programes AICLE i descriure les similituds i diferències entre els casos.

Fig. 14. Estructura de la investigació



4.2. TEMPORITZACIÓ

La recerca s'ha desenvolupat al llarg dels cursos acadèmics de 2013/14 a 2016/17. L'estratègia seguida per desenvolupar la present tesi consta de quatre fases que han partit d'una òptica àmplia fins a concretar-se en la realitat dels centres (veure taules 4.1 i 4.2). Les quatre fases de la recerca han contemplat:

1. *Fase de preparació:* consistent en la construcció del marc teòric, la definició del mètode a seguir per desenvolupar la recerca i la selecció dels centres en els que dur a terme l'estudi.

2. *Fase d'execució*: on s'ha desenvolupat el treball de camp i s'han aplicat els instruments de recollida de dades (veure punt «4.4. Procediment» per a més informació sobre les etapes dutes a terme en aquesta fase).
3. *Fase d'anàlisi i interpretació de la informació*: consistent en processar les dades obtingudes del treball de camp i identificar, sintetitzar i descriure les relacions entre els resultats obtinguts.
4. *Fase d'elaboració final*: basada en la redacció dels resultats, les conclusions i el corresponent informe final de la recerca.

Taula 4.1. Temporització de la recerca setembre 2014 – agost de 2015

		Set 14	Oct 14	Nov 14	Des 14	Gen 15	Feb 15	Mar 15	Abr 15	Mai 15	Juny 15	Jul 15	Ago 15
Fase de preparació	Construcció del marc teòric												
	Selecció de la mostra												
Fase d'execució	Treball de camp (recollida de dades)												
Fase d'anàlisi	Processament de dades												
	Elaboració dels resultats												

Taula 4.2. Temporització de la recerca setembre 2015 – agost de 2016

		Set 15	Oct 15	Nov 15	Des 15	Gen 16	Feb 16	Mar 16	Abr 16	Mai 16	Juny 16	Jul 16	Ago 16
Fase d'anàlisi	Processament de dades												
	Elaboració dels resultats												
Fase d'elaboració	Redacció conclusions i informe final												

Finalment, al llarg del curs acadèmic 2016/17 s'ha finalitzat el procés de redacció del conjunt de la tesi i s'ha revisat el marc teòric per assegurar que els elements emergits de l'anàlisi de dades tenen suport teòric.

4.3. PARADIGMA I CRITERIS DE RECERCA

4.3.1. L'enfocament teòric de la investigació

En la nostra recerca hem optat per una investigació de caràcter eminentment qualitatiu emmarcada dins d'un paradigma interpretatiu⁴¹ atesa la voluntat de conèixer de prop i en profunditat els processos viscuts en casos concrets. El paradigma interpretatiu es caracteritza per explorar la realitat educativa com una construcció social resultant de les interpretacions subjectives i els significats atorgats pels participants que la protagonitzen (Sandin, 2003). L'objectiu específic d'aquest paradigma és el d'interpretar les accions i els significats culturals que les persones donen a vivències o experiències determinades. Per tant, es tracta d'un paradigma que es dirigeix cap al descobriment (Bisquerra, 2004) i, d'aquesta manera, es ressalta la importància de les percepcions de les diferents persones que integren una realitat educativa concreta per tal d'obtenir coneixement profund d'experiències o vivències específiques (Fuguet, 2014). Les principals característiques d'aquest paradigma queden resumides en la taula 4.3.

Taula 4.3. Característiques del paradigma interpretatiu

Dimensions	Paradigma interpretatiu
<i>Objectiu de la investigació</i>	Obtenir coneixements no prescriptius que ajudin a la interpretació
<i>Rol dels investigadors</i>	Busca la comprensió
<i>Estratègies metodològiques per obtenir dades</i>	Freqüent ús d'instruments qualitius
<i>Anàlisi de dades</i>	Inducció analítica i triangulació
<i>Axiologia</i>	Valors donats. Influeixen en l'elecció del problema, la teoria, el mètode i l'anàlisi

Font: Elaboració pròpia a partir de Colom *et al.* (2007)

Dins del paradigma interpretatiu, en la present recerca ens hem basat en un enfocament holístic, inductiu i ideogràfic per tal de poder estudiar una realitat contextualitzada en la seva globalitat. Així, el disseny del nostre estudi se sustenta sobre una perspectiva qualitativa, atès que les dades es recullen en un entorn natural i a partir de la interacció entre els investigadors i els participants que formen la mostra de la recerca.

⁴¹ També anomenat hermenèutic, constructivista o naturalista. Tots ells tenen l'objectiu d'interpretar textos, accions i/o diàlegs.

Tot i els múltiples enfocaments utilitzats a l'hora de desenvolupar recerques qualitatives, es poden identificar un conjunt de característiques comunes (veure taula 4.4). La recerca qualitativa pretén apropar-se a entorns no pròpiament d'investigació especialitzada (com poden ser els laboratoris) i entendre, descriure i explicar esdeveniments i experiències socials des del nucli del fenomen (Gibbs, 2012). Així, a partir de la recerca qualitativa es busca descriure les qualitats d'un fenomen mitjançant l'anàlisi de: les experiències dels individus o del grup de persones implicades; les interaccions i comunicacions que es produeixen; i els documents de les experiències o interaccions (Gibbs, *Ibid.*).

Taula 4.4. Característiques principals de la recerca qualitativa

Característiques de la recerca qualitativa
Té una perspectiva holística, considerant el fenomen d'estudi com un tot
Tracta casos a petita escala que es representen a sí mateixos
Fa èmfasi en la validesa de la recerca a partir de la proximitat a la realitat empírica
No tendeix a provar teories o hipòtesis, sinó que és principalment un mètode que genera teories i hipòtesis
La recerca és de naturalesa flexible, amb base intuïtiva, i que generalment no permet una anàlisi estadística
Pot incorporar descobriments no previstos
Els investigadors qualitatiu participen en la recerca a partir de la interacció amb els participants i els fenòmens d'estudi, sense prejudicis ni creences.

Font: Elaboració pròpia a partir de Taylor i Bogdan (2000)

4.3.2. *El mètode: estudi de casos*

A l'hora de dur l'enfocament teòric de la investigació descrit a la pràctica, hem optat pel mètode d'estudi de casos. Aquest mètode es caracteritza pel fet que els investigadors recullen dades principalment qualitatives per categoritzar, posteriorment, els resultats entorn dels casos seleccionats (Johnson i Christensen, 2008).

Es tracta d'un mètode natural de les investigacions ideogràfiques que troba el seu potencial en «la capacitat de generar hipòtesis i descobriments, en centrar el seu interès

en un individu, fet o institució i en la seva flexibilitat i aplicabilitat a situacions naturals» (Latorre *et al.*, 1996:233). Així, l'estudi de casos se sol orientar a la comprensió i a la interpretació d'experiències a partir de les visions dels propis actors encarregats de dur-les a terme.

Una de les característiques comunes que presenten els estudis de casos és el fet d'utilitzar diverses fonts d'obtenció de dades i evidències (Johnson *et al.*, 2008; Yin, 1984). A més, per tal d'assolir nivells d'anàlisi més profunds, l'estudi de casos tendeix a explorar mostres no molt grans i solen tractar fenòmens contemporanis (Zainla, 2007). La taula 4.5 presenta les principals característiques de l'estudi de casos en les ciències socials.

Taula 4.5. Característiques principals de l'estudi de casos en les ciències socials

Característiques de l'estudi de casos
Són intensius i permeten l'anàlisi d'un nombre reduït d'unitats amb una profunditat considerable;
Són flexibles i poden tenir conclusions obertes;
Presenten, generalment, anàlisis qualitatives de dades no necessàriament estructurades (<i>i.e.</i> no hi ha una clara predisposició a controlar les variables d'estudi);
Tenen en compte el context;
Se centren en el conjunt de la unitat d'anàlisi, sense deixar de banda informació rellevant ni informació que pugui contradir les hipòtesis inicials;
Aporten informes narratius i descriptius que, sovint, tenen el seu focus en la interpretació.

Font: Elaboració pròpia a partir de Susam-Sarajeva (2009)

El mètode d'estudi de casos, a més, facilita l'obtenció de les dades des del mateix context on té lloc el fenomen que s'estudia i, conseqüentment, permet explorar millor les complexitats reals de l'experiència en el seu entorn (Zainal, 2007). Les dades que es recullen en les recerques basades en l'estudi de casos solen provenir d'instruments altament qualitius com poden ser les entrevistes, les observacions, els diaris de recerca o els focus grup. El rol i les situacions dels investigadors a l'hora d'observar i presentar els resultats extrets de la metodologia d'estudi de casos, i tenint en compte les indicacions de Yin (1994), han de consistir bàsicament en:

- No controlar els esdeveniments que està investigant i, per tant, no és possible experimentar;

- Les preguntes de recerca han de girar entorn al «com» i al «per què» dels esdeveniments contemporanis.

Per tal de categoritzar els diferents tipus d'estudis de casos, Stake (1995) distingeix entre tres categories diferents resumides en la següent taula 4.6. L'estudi que es du a terme en la present recerca s'emmarca en el tercer tipus d'estudi descrit —l'estudi de casos col·lectiu.

Taula 4.6. Tipus d'estudi de cas

Tipus d'estudi de cas	Característiques
<i>Intrínsec</i>	L'investigador pretén entendre millor el motiu pel qual succeeix algun fet concret o infreqüent, sense la voluntat d'aconseguir resultats generalitzables. Sol tractar amb un únic cas del qual se'n vol descobrir informació nova. El cas té suficient rellevància per si mateix (intrínsec).
<i>Instrumental</i>	La recerca pretén aprofundir en un tema o fenomen concret o afirmar una teoria. El cas estudiat no ha de ser característic ni específic i el seu estudi és un mecanisme que pot aportar comprensió a una teoria o, d'altra banda, pot servir per construir una teoria mitjançant diversos casos.
<i>Col·lectiu</i>	La suma de casos instrumentals dóna com a resultat l'estudi de cas col·lectiu. L'interès se centra en un fenomen o condició general. L'exploració no se situa en un cas concret, sinó en un nombre de casos conjunts. Consisteix en un estudi intensiu de diferents casos que permet realitzar comparacions (establint similituds i diferències) i en facilita la generalització dels resultats.

Font: Elaboració pròpia a partir de Stake (1995)

A l'hora de posicionar-nos a favor de l'ús d'un estudi de casos col·lectiu vam valorar la importància de trobar una metodologia que ens permetés explorar la realitat del lideratge de programes innovadors AICLE en diferents centres a partir d'una recerca fonamentalment ecològica. La metodologia de l'estudi de casos, consegüentment, encaixa amb la voluntat del nostre estudi de conèixer, observar i comparar les percepcions i actuacions sobre el lideratge en els processos innovadors AICLE que tenen lloc en diferents contextos sense intervenir en les seves dinàmiques de funcionament.

4.3.3. Criteris de rigor científic

Els criteris que aporten rigor científic en la recerca tenen rellevància a l'hora d'atorgar validesa als resultats i descobriments de l'estudi. D'acord amb Lincoln i Guba (1985), i tenint en compte el paradigma interpretatiu en què s'emmarca la nostra recerca, es poden identificar els següents quatre criteris principals que han d'ajudar-nos a aportar el rigor científic necessari:

- 1 Credibilitat
- 2 Transferibilitat
- 3 Dependència
- 4 Confirmabilitat

La *credibilitat* es basa en la confiança en la veritat dels descobriments i conclusions de l'estudi, tant pel que fa als participants com el context on s'ha desenvolupat la recerca. Fa referència, per tant, al grau en què els resultats de la recerca mostren una imatge representativa de la realitat estudiada i són veritables pels participants. Atès que en un estudi de caire qualitatiu els investigadors poden aportar subjectivitat, en la nostra recerca hem optat per fomentar la credibilitat abordant la recerca en la seva integritat mitjançant:

- la utilització de diferents instruments de recollida d'informació i la triangulació de les dades;
- l'ús de transcripcions textuales de les entrevistes per justificar les interpretacions presentades en els resultats de l'estudi;
- el desenvolupament d'un rol no obstructiu per part dels investigadors en la pràctica diària dels casos;
- el judici crític d'altres investigadors a partir de la comparació d'estudis semblants i la reflexió amb experts dels àmbits de recerca de la present tesi.

La *transferibilitat* consisteix en el grau en què els descobriments de la recerca poden aplicar-se en altres participants i contextos. Tot i això, i tenint en compte la naturalesa de la nostra recerca i els principis del mètode d'estudi de casos, allò que resulta rellevant en el present estudi és que els resultats i descobriments ajudin a entendre millor el fenomen estudiat. Això no vol dir, però, que les conclusions de la nostra recerca no puguin transferir-se en altres entorns i serà el propi lector qui determinarà si

els resultats són aplicables en contextos particulars. En aquests casos, l'aplicabilitat dels descobriments i conclusions del nostre estudi es fomenta mitjançant:

- la comparativa entre casos i la detecció de diferències i similituds presentada en els resultats de l'estudi;
- la multiplicitat de perfils i rols dels participants de l'estudi;
- la contextualització dels casos i la descripció detallada dels resultats.

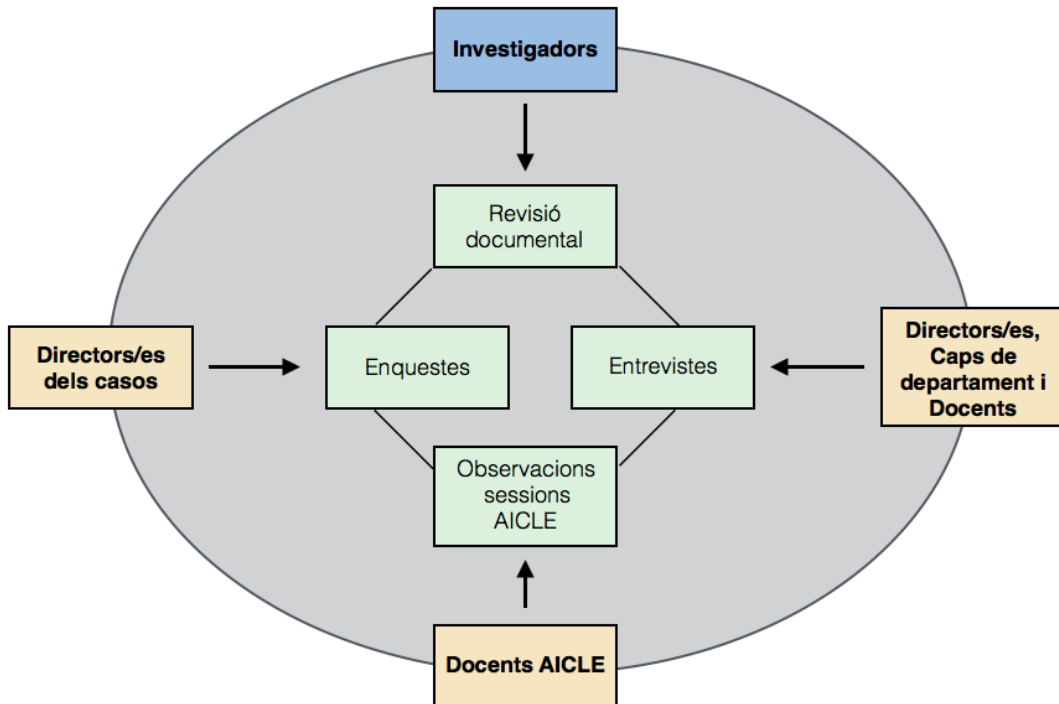
La *dependència* està relacionada amb el grau en què els resultats de la recerca es repetirien de forma consistent si es realitzessin altre cop amb els mateixos participants i contextos. Aquesta consistència, però, en estudis qualitatius no implica estabilitat, sinó variació, atesa l'existència de factors i variables que poden produir canvis a la realitat d'estudi (Fuguet, 2014). Tot i això, per tal de promoure l'estabilitat, s'han revisat els instruments de recollida de dades i les dimensions d'anàlisi per assegurar que són un bon mecanisme per examinar amb detall i profunditat les experiències d'estudi dels casos seleccionats.

La *confirmabilitat* està vinculada al grau en què els descobriments de la recerca es deuen als participants investigats i a les condicions de la recerca i no a les perspectives i creences dels investigadors. A més, la confirmabilitat ha d'assegurar també l'objectivitat del mètode seguit per l'obtenció de dades i, alhora, permetre a altres investigadors seguir el mateix procediment en altres estudis. En la nostra recerca, l'objectivitat es veu fomentada per:

- la descripció del criteri de selecció dels casos estudiats;
- l'ús de diferents instruments de recollida de dades i la triangulació de les dades;
- la transcripció fidel de les dades obtingudes dels instruments utilitzats;
- el nivell de concreció i detall de les dades obtingudes;
- la revisió documental dels casos estudiats.

Finalment, resulta rellevant destacar —com s'ha fet evident en els criteris de rigor científic— que s'ha fet ús de la triangulació entre participants i instruments de recollida de dades per tal de fomentar la validesa dels descobriments. Així, els resultats es presenten i comparen entre les dades obtingudes dels diferents instruments. La figura 15 mostra la relació entre els agents educatius participants en l'estudi i els diferents instruments utilitzats.

Fig. 15. Triangulació dels participants en l'estudi i els instruments de recollida de dades



4.4. DISSENY DE L'ESTUDI

4.4.1. Criteris de selecció dels casos

Un dels elements que ens ha d'ajudar a donar validesa a les conclusions de l'estudi és l'adequada selecció dels centres. Com hem mencionat anteriorment⁴², el mètode d'estudi de casos demana una selecció intencional de la mostra. El primer pas que vam realitzar per seleccionar centres definitius on realitzar l'estudi va ser el d'enviar una enquesta⁴³ sobre lideratge i innovació educativa a 23 centres diferents escollits a partir de:

- la revisió d'experiències AICLE incloses en publicacions especialitzades i a partir de la visió d'experts del tema;
- les dades de centres participants en un curs de formació⁴⁴ de lideratge específic per a l'exercici del càrrec de direcció.

⁴² veure punt «4.3.2. El mètode: l'estudi de casos»

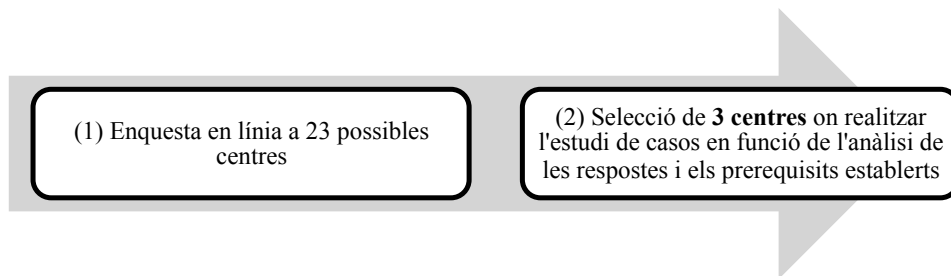
⁴³ Veure punt «4.3.7.1. Enquesta en línia» per més informació sobre l'enquesta

⁴⁴ El curs de formació que vam escollir, després d'analitzar-ne el seus continguts, va ser el Curs de Formació de Directors de Centres Educatius d'ESADE (URL - edició 2012)

Un cop es van obtenir les respostes i es van analitzar, vam seleccionar **tres centres** definitius on realitzar l'estudi (fig. 16). Aquesta selecció final va venir determinada d'acord amb quatre requisits, establerts prèviament, i que indicaven que els centres definitius havien de:

- a. comptar amb direccions formades⁴⁵ per exercir el lideratge en els darrers cinc anys;
- b. desenvolupar programes AICLE i fer-ho visible en el projecte lingüístic de centre;
- c. comptar amb direccions que manifestessin, en les respostes de les enquestes en línia, una visió sobre la innovació educativa i el lideratge educatiu coherents amb allò exposat en el nostre marc teòric;
- d. mostrar certa diversitat socioeconòmica i cultural entre els centres per facilitar la generalització de resultats.

Fig. 16. Procés de selecció de la mostra definitiva



La mostra final —formada pels **tres casos** seleccionats, així com els **14 participants** implicats en el lideratge AICLE dels seus respectius centres— és, per tant, de caràcter no probabilística i no aleatòria, ja que els participants representen un grup de subjectes voluntaris de centres que lideren programes AICLE determinats i seleccionats en funció dels criteris preestablerts anteriors. En el següent apartat s'aporta més informació sobre (1) els tres centres que formen part de la mostra definitiva i (2) els 14 participants dels diferents centres vinculats a la recerca.

⁴⁵ Per «direccions formades», tal com hem exposat prèviament (veure punt «2.1. Definicions operatives del capítol»), fem referència a direccions que han rebut una formació específica per l'exercici de les funcions de direcció de centres educatius.

4.4.2. Context: els centres seleccionats

La nostra recerca es concreta en l'estudi dels tres centres d'educació primària i secundària seleccionats. És necessari destacar que la nostra recerca examina el procés de lideratge d'AICLE en el conjunt del centre educatiu i, per aquest motiu, s'inclouen experiències tant d'educació primària com secundària. Tot i això, a l'hora de presentar els resultats, les peculiaritats específiques de cada etapa es fan evidents i s'indica la relació entre els participants de l'estudi amb les dades obtingudes.

Tot seguit es contextualitza cada cas —incloent-hi dades descriptives dels centres, els plantejaments institucionals i dades contextuais dels programes AICLE— per tal d'interpretar millor l'entorn on la recerca va tenir lloc.

4.4.2.1. Centre (1): Cas 1

El centre 1 (d'aquí en endavant, C1) està ubicat en un barri del nord de Barcelona i ofereix les etapes educatives que van des d'educació infantil fins a l'educació secundària obligatòria. La taula 4.7 presenta algunes de les seves principals característiques.

Taula 4.7. Característiques Cas 1

	Centre 1
<i>Situació geogràfica</i>	Barri del nord de Barcelona
<i>Composició</i>	Centre de dues línies que van des de l'ensenyament infantil fins al secundari
<i>Alumnes</i>	El nombre d'alumnes és de 700 (dades curs 2014-2015) amb una ràtio d'entre 23 i 30 alumnes per aula
<i>Anys implementant AICLE</i>	8 anys com a programa de centre (19 anys en diverses assignatures en forma d'experiències puntuals ⁴⁶)

⁴⁶ Es constata, fruit de l'anàlisi de les dades, que des del curs 1997-1998 s'han dut a terme iniciatives on la llengua anglesa s'utilitza com a mitjà per transmetre contingut. Tot i això, en tractar-se d'experiències puntuals sense una planificació deliberada i de les quals no se n'ha pogut certificar la metodologia, en el present estudi s'ha optat per considerar l'any 2008, coincidint amb l'inici del PELE, com el principi del programa AICLE.

El plantejament institucional del centre es reflecteix en el Projecte Educatiu de Centre (d'aquí en endavant, PEC), del qual se'n destaquen els principis bàsics de l'escola que parteixen d'educar:

- en col·laboració amb les famílies;
- per al desenvolupament integral satisfactori dels alumnes;
- en l'experiència de la comunicació personal i de l'afecte en les relacions humanes;
- per al sentit de col·laboració i solidaritat amb les diferents realitats socials;
- per al sentit cristià de la vida;
- per l'exercici de la llibertat.

La composició lingüística de l'alumnat és diversa i té, en general, una bona comprensió del català i del castellà. La llengua materna és majoritàriament el català però influenciats per l'entorn, en diferents situacions —com ara jocs, patis— utilitzen també el castellà. En el Projecte Lingüístic de Centre (d'aquí en endavant PLC), s'explicita un tractament de la llengua catalana com a llengua vehicular i d'aprenentatge així com la voluntat d'avançar cap un model plurilingüe. Alhora, s'afirma que l'objectiu principal és el d'assegurar que «els alumnes assoleixen un bon nivell de la competència comunicativa lingüística en català, castellà i anglès i coneixen una segona llengua estrangera».

Pel que fa al tractament específic de les llengües addicionals, en el PLC es manifesta la voluntat del centre de prioritzar-ne el seu ensenyament, posant especial èmfasi a l'anglès, mitjançant la inclusió en el currículum de diverses activitats que permetin a l'alumnat un major accés a la diversitat lingüística i cultural que possibiliti el coneixement de diferents llengües. S'indica que els inputs en llengua anglesa tenen una continuïtat al llarg del currículum de curs a curs, augmentant-ne la freqüència de contacte progressivament. També es ressalta en el PLC l'acord entre tot el professorat de llengües estrangeres de cara a potenciar l'ús de l'idioma dins i fora de l'aula de cara a fer de l'anglès —i ocasionalment el francès— una eina de comunicació i de relació amb els projectes amb els quals el centre està implicat (com ara Comenius, Linguapax, UNESCO, Mondialogo o European Youth Parliament) així com en els intercanvis amb escoles estrangeres.

L'any 2008, el centre es va iniciar en un pla experimental de llengües estrangeres (d'aquí en endavant, PELE). El PELE va permetre al centre expandir l'experiència AICLE en l'àrea de Coneixement del Medi Natural, mitjançant un avenç progressiu en els cursos de 3r a 6è d'educació primària en uns dos terços de l'assignatura. Tot i això, i tal com es fa evident en al memòria del PELE 2008-2011, es constata que diverses àrees no pròpiament lingüístiques ja havien estat impartides en llengua anglesa prèviament. Concretament, des del curs 1997-1998 —i coincidint amb el primer any d'ESO que substituïa l'antic BUP— trobem iniciatives puntuals on s'ensenya contingut a partir de la llengua anglesa en determinades parts pràctiques de la matèria de Ciència/Medi natural en l'etapa d'educació secundària. Així mateix, es constata que des del curs 2001-2002 les assignatures d'Educació física i Educació visual i plàstica dins l'etapa d'educació primària també s'ensenyen mitjançant aquest enfocament —en la seva totalitat o a partir d'unitats didàctiques. La taula 4.8 mostra l'evolució cronològica del programa AICLE en el centre.

Taula 4.8. Evolució del programa AICLE en el C1

Etap	Assignatura	Cursos acadèmics			
		1997-1998	2001-2002	2008-2009 (PELE)	2011- Actualitat
Educació primària	Educació Visual i Plàstica	-	Enfocament AICLE a primer cicle de primària	Enfocament AICLE a primer cicle de primària	Enfocament AICLE a primer cicle de primària
	Educació Física	-	Enfocament AICLE a tot primària	Enfocament AICLE a tot primària	Enfocament AICLE a tot primària
	Coneixement del Medi Natural	-	-	Inici PELE: implementació gradual d'AICLE en els cicles mitjà i superior de primària	Enfocament AICLE en els cicles mitjà i superior de primària
Educació secundària	Medi Natural Ciència	Iniciatives puntuals en parts pràctiques	Iniciatives puntuals en parts pràctiques	Enfocament AICLE a tot secundària (pràctica i teoria)	Enfocament AICLE a tot secundària (pràctica i teoria)
	Educació Física	-	Enfocament AICLE a tot secundària	Enfocament AICLE a tot secundària	Enfocament AICLE a tot secundària

Font: Elaboració pròpia a partir del PLC (2011) del C1

4.4.2.2. Centre (2): Cas 2

El centre 2 (d'aquí en endavant, C2) està ubicat en un barri del centre de Sabadell i és una escola concertada d'ensenyament infantil, primari i secundari. La taula 4.9 presenta algunes de les seves principals característiques.

Taula 4.9. Característiques Cas 2

	Centre 2
<i>Situació geogràfica</i>	Barri del centre de Sabadell
<i>Composició</i>	Centre de dues línies que van des de l'ensenyament infantil fins al secundari
<i>Alumnes</i>	El nombre d'alumnes és de 791 (dades curs 2014-2015) amb una ràtio d'entre 24 i 30 alumnes per aula
<i>Anys implementant AICLE</i>	5 anys implementant AICLE

El plantejament institucional del centre es veu reflectit en el PEC, on s'indica que alguns dels principals eixos d'actuació i innovació —l'ordre del qual no marca prioritats— són:

1. L'ensenyament i aprenentatge de llengües addicionals;
2. El domini de les TIC;
3. El treball de les intel·ligències múltiples;
4. La cerca constant d'estratègies d'ensenyament i aprenentatge per millorar els resultats acadèmics i emocionals dels alumnes.
5. La formació i motivació del personal docent i la cooperació amb centres de recerca.

La composició lingüística de l'alumnat de l'escola és diversa. La majoria dels alumnes són bilingües en castellà i català, però la llengua d'ús habitual en l'entorn familiar, i la majoritària entre les relacions dels companys i companyes, és el català. Des de fa més de cinc anys, el centre ha dut a terme una experiència de canvi de paradigma educatiu posant més èmfasi en l'àrea de l'aprenentatge de llengües addicionals. Arran d'aquest èmfasi, en l'any 2015 l'escola va rebre el segell d'escola multilingüe.

En l'actualitat, l'escola ofereix un ventall força ampli de possibilitats que promouen l'adquisició de l'anglès al llarg de tot el currículum educatiu. Des del centre, es va

dissenyar que aquesta oferta fos suficientment àmplia i transversal per tal d'assegurar que l'exposició a la llengua addicional anés acompanyada d'una continuïtat i estabilitat al llarg de tot el currículum. Per això, podem trobar experiències, projectes i programes que fomenten l'adquisició de l'anglès en totes les etapes educatives d'ensenyament obligatori que ofereix el centre.

El procés innovador en llengua anglesa que recentment ha agafat més força en l'escola és l'aplicació de l'enfocament innovador AICLE en les etapes educatives d'educació infantil, educació primària i educació secundària. El lideratge de la implementació AICLE en el centre es va iniciar en el curs 2011-2012 com una experiència pilot en l'assignatura de Medi Natural en els cicles mitjà i superior d'educació primària. La bona acceptació del programa ha fet que s'expandeixi gradualment en diferents etapes educatives. Així, en l'actualitat es compte amb un total de sis assignatures al llarg del currículum on, o bé en la seva totalitat o bé parcialment a partir d'unitats didàctiques, s'utilitza l'enfocament AICLE. Aquestes assignatures queden recollides en la següent taula 4.10.

Taula 4.10. Assignatures que utilitzen l'enfocament AICLE en el C2

Etapa educativa	Curs/os	Assignatures AICLE
Educació infantil	Tots els cursos d'EI	Música
Educació primària	Tots els cursos d'EP	Arts and Crafts (Arts visuals i plàstica)
	1r i 2n	Matemàtiques ⁴⁷
	3r, 4t, 5è i 6è	Medi Natural
Educació secundària	1r	Matemàtiques ⁴⁸
	4t	Ètica

Font: Elaboració pròpia a partir del PLC del C2 2013/14

4.4.2.3. Centre (3): Cas 3

El centre 3 (d'aquí en endavant, C3) està ubicat a Sant Joan Despí i és una escola que ofereix les etapes educatives que van des del segon cicle d'educació infantil fins a l'educació secundària obligatòria. La taula 4.11 presenta algunes de les seves principals característiques.

⁴⁷ Només s'aplica AICLE en determinades unitats didàctiques específiques

⁴⁸ Només s'aplica AICLE en determinades unitats didàctiques específiques

Taula 4.11. Característiques Cas 3

	Centre 3
<i>Situació geogràfica</i>	Sant Joan Despí
<i>Composició</i>	Centre de dues línies que van des de l'ensenyament infantil fins al secundari
<i>Alumnes</i>	El nombre d'alumnes és de 713 (dades curs 2013-2014) amb una ràtio d'entre 25 i 30 alumnes per aula
<i>Anys implementant AICLE</i>	6 anys implementant AICLE

L'escola s'identifica per ser ideològicament plural i catalana no confessional. Així, i tal i com s'indica en el PEC del centre:

En l'escola es respecten totes les ideologies i creences, s'intenta donar informacions de la manera més objectiva possible per a facilitar la formació progressiva de criteris propis, l'anàlisi de la realitat i la presa de decisions responsables.

Per assolir aquesta visió d'escola, el centre posa èmfasi en diversos objectius educatius, que queden resumits de la següent manera:

1. El camí per assolir l'educació de l'alumne és preparar-lo per a fer un ús eficaç i responsable de la llibertat;
2. El procés educatiu ha d'incloure la totalitat de l'ésser humà promovent el desenvolupament de les diferents capacitats humanes, l'adequat tractament dels valors i l'enfortiment del treball a partir d'intel·ligències múltiples;
3. Els àmbits educatius que desenvolupen l'acció educativa són: família, escola i entorn;
4. Amb la finalitat que l'aprenentatge de l'estudiant sigui complet, cal que les activitats pedagògiques del centre siguin significatives i proporcionin coneixements, desenvolupin aptituds i nous valors;
5. L'educació ha de tenir un vincle amb la realitat i la societat actual, per tal d'atorgar als alumnes les competències perquè puguin resoldre les diferents situacions i moments del món del demà;

La composició lingüística de l'alumnat és diversa segons la seva llengua materna i l'ús en l'entorn familiar. Gran part de l'alumnat és bilingüe en castellà i català, però la llengua d'ús habitual a casa seva i la majoritària entre les relacions dels companys i

companyes és el castellà. Pel que fa a l'entorn escolar, el català és la llengua usada en la majoria de les activitats acadèmiques i és l'eina de cohesió i integració entre totes les persones del centre. L'escola té consciència clara sobre la necessitat de l'ús del català en la comunicació quotidiana i n'impulsa actuacions d'ús entre tota la comunitat educativa.

La visió del centre respecte el tractament de les llengües addicionals, i tal com es veu reflectit en el PLC, passa per acceptar que l'escola és:

Un espai de convivència que pretén sumar tot allò que tenen de positiu totes les cultures, on, a més, l'alumnat d'origen estranger pot construir, com a ciutadà/ana d'aquest país, una nova identitat compartida, mai excloent. Per la qual cosa, no ha de suposar cap renúncia al bagatge lingüístic i cultural de cadascú. El centre vol que els nois i noies de nacionalitat estrangera (i també el conjunt de l'alumnat) puguin donar a conèixer les cultures i les llengües d'origen, com una manera de valorar el bagatge lingüístic i cultural que ens aporten, fet que farà possible una millor acollida i cohesió social.

Tenint en compte aquesta visió plurilingüe i pluricultural de l'escola, el C3 es planteja els següents objectius principals respecte el tractament de les llengües addicionals:

- Aprendre les llengües des de totes les àrees del currículum;
- Introduir de forma continuada noves estratègies metodològiques que permetin l'assoliment de les competències bàsiques en totes les llengües que es parlen a l'escola;
- Utilitzar els recursos multimèdia, digitals i tecnològics que l'escola posa a l'abast per potenciar l'aprenentatge de les llengües;
- Impulsar i potenciar projectes que vagin en la línia del plurilingüisme;
- Promoure l'ús de les llengües estrangeres en projectes com ara colònies escolars, comunicacions amb altres escoles del món, etc.

Com es pot apreciar, en el conjunt d'objectius principals es palpa la voluntat del centre de promoure un ensenyament que vagi en la línia del plurilingüisme i l'ensenyament dual de contingut i llengües. Per assegurar un context de treball adequat, un dels aspectes sobre el qual es consolida el procés d'ensenyament i aprenentatge de llengües addicionals és la continuïtat i la correcta distribució de l'exposició a les llengües addicionals al llarg de tot el currículum. Tal i com s'indica en el PLC:

L'escola assegura una distribució coherent i progressiva del currículum al llarg de l'etapa, segons els context sociolingüístic i el projecte educatiu propis, amb un tractament cíclic dels continguts, variant els contextos d'ús d'acord amb l'etapa madurativa i les necessitats de l'alumnat.

El centre vetlla perquè l'enfocament emprat en l'aprenentatge i ús de les llengües addicionals inclogui oportunitats perquè l'alumnat adquireixi habilitats lingüístiques, amb especial èmfasi en la competència oral. Per aconseguir-ho, des de l'escola es fa una aposta per una metodologia consistent en dissenyar tasques comunicatives que siguin similars a les que desenvoluparien en el seu entorn i en el seu dia a dia, tot reproduint processos de la comunicació quotidiana i integrant les TIC de manera significativa en l'aprenentatge. Mitjançant aquest tipus de metodologia activa es vol afavorir un desenvolupament i assoliment de les competències d'aprenentatge d'una manera més vivencial i significativa, fet que ha portat a l'escola a incloure enfocaments d'adquisició de llengües addicionals com l'AICLE.

El programa AICLE que s'està liderant al C3 va néixer l'any 2010 a partir d'un Pla Experimental de Llengües Estrangeres (PELE) proposat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Es va optar per liderar per primera vegada aquesta experiència, en forma de prova pilot, en la matèria del Coneixement del Medi Natural en els cursos de Cicle Superior d'Educació Primària i a través del projecte anomenat *Nature in Our Lives*. La implementació del programa es va fer per unitats didàctiques i d'una manera gradual, tal i com es mostra en la següent taula 4.12.

Taula 4.12. Implementació AICLE en el Cicle Superior de Primària del C3 i unitats treballades per trimestre i curs

	Unitats treballades per trimestre i curs		
	1r Trimestre	1n Trimestre	3r Trimestre
Curs 2010/11	5è – <i>res</i>	5è – Water cycle	5è – <i>res</i>
	6è – <i>res</i>	6è – <i>res</i>	6è – <i>res</i>
Curs 2011/12	5è – <i>res</i>	5è – Water cycle	5è – The weather
	6è – <i>res</i>	6è – <i>res</i>	6è – Oceans
Curs 2012/13	5è – Air and atmosphere	5è – Water cycle	5è – The weather
	6è – Ecosystems	6è – <i>res</i>	6è – Oceans

Font: PELE 2010/2013 del C3

A partir del curs 2014-2015, el programa AICLE es va ampliar als cursos dels cicles mitjà i superior de Primària fent que tots els alumnes rebin un mínim d'una hora setmanal d'enfocament AICLE en la matèria de Medi Natural. A diferència dels altres casos estudiats, l'assignatura AICLE en el C3 es realitza en grups desdoblats de 15 alumnes. En l'actualitat, l'escola està iniciant experiències pilot d'AICLE en les etapes d'educació secundària obligatòria.

4.4.3. Descripció dels participants

La mostra final de l'estudi es va compondre per 14 participants dels tres centres educatius catalans concertats on l'AICLE s'implementa en les etapes d'educació primària i secundària. Hi van haver sis participants del centre 1; cinc participants del centre 2; i tres participants del centre 3. Tal com es pot veure en la taula 4.13, els 14 participants dels tres centres seleccionats es poden dividir segons el seu càrrec professional en 3 grups diferents:

- 3 directores i directores del centre educatiu: format pels directores i directores de cada un dels tres centres;
- 3 caps del departament d'anglès: format pels caps de departament de l'àrea d'anglès de cada un dels tres centres;
- 8 docents AICLE: encarregats de liderar el programa a l'aula.

La taula 4.13 detalla la ubicació del centre, el rati aproximat d'alumnes per classe AICLE i el número d'anys que porta el centre implementant el programa AICLE.

Taula 4.13. Participants d'acord amb el seu rol i el context del centre

	Centre 1 (Barcelona, 30 alumnes/grup, 8 anys implementant AICLE)	Centre 2 (Sabadell, 30 alumnes/grup, 5 anys implementant AICLE)	Centre 3 (Sant Joan Despí, 15 alumnes/grup, 6 anys implementant AICLE)
<i>Director/a del centre</i>	1	1	1
<i>Cap de departament d'anglès</i>	1	1	1
<i>Docent AICLE</i>	4	3	1
TOTAL	6	5	3

Els tres directors/es dels centre han liderat l'escola durant un període de 6 a 15 anys. Els caps del departament d'anglès han ocupat la seva posició entre 4 i 10 anys. Els docents han ensenyat AICLE entre 1 i 15 anys. La següent taula 4.14 mostra la distribució detallada dels casos estudiats d'acord amb els participants, els codis utilitzats pel seu anàlisi, el tipus de docents AICLE, els nivells (i edat dels alumnes) AICLE, les assignatures implicades i si els participants han rebut formació específica AICLE.

Taula 4.14. Distribució dels participants de l'estudi

Centre	Participant (# d'any en la posició)	Codi	Tipus de docent	Cursos (edat orientativa dels alumnes)	Assignatura AICLE	Formació AICLE
Centre 1 (C1)	Directora (15 anys)	1.D	-	-	-	-
	Cap de departament d'anglès (4)	1.C	-	-	-	No
	Professor/a AICLE 1 (6)	1.P1	Professor de contingut	3r i 4t de d'Educació Primària (de 8 a 10 anys)	Science	No
	Professor/a AICLE 2 (9)	1.P2	Professor de llengua	5è i 6è de d'Educació Primària (10-12)	Science	Sí
	Professor/a AICLE 3 (1)	1.P3	Professor de contingut	1r i 2n d'ESO (10-14)	Science	No
	Professor/a AICLE 4 (10)	1.P4	Professor de contingut	3r i 4t d'ESO (14-16)	Science	Sí
Centre 2 (C2)	Director (9)	2.D	-	-	-	-
	Cap de departament d'anglès (10)	2.C	-	-	-	No
	Professor/a AICLE 1 (4)	2.P1	Professor de contingut	P4 i P5 d'Educació Infantil (4-6)	Music	Sí
	Professor/a AICLE 2 (4)	2.P2	Professor de llengua	3r, 4t, 5è, 6è d'Educació Primària (8-12)	Science	Sí
Professor/a AICLE 3 (1)	2.P3	Professor de llengua	4t ESO (15-16)	Ethics	No	
Centre 3 (C3)	Directora (6)	3.D	-	-	-	-
	Cap de departament d'anglès (6)	3.C	-	-	-	Sí
	Professor/a AICLE 1 (6)	3.P1	Professor de llengua	3r, 4t, 5è, 6è d'Educació Primària (8-12)	Science	Sí

4.4.4. Dimensions d'anàlisi

L'estudi realitzat agrupa les dades recollides en sis dimensions d'anàlisi diferents. Les dimensions es van determinar prèviament a l'anàlisi de dades i pretenen facilitar l'anàlisi i comprensió de les dades que ens han de permetre explorar el procés de lideratge de la innovació educativa AICLE en els casos estudiats. La taula 4.15 mostra una descripció de les sis dimensions d'anàlisi i les respectives subdimensions, elaborades a partir de la teoria exposada al llarg del marc teòric (veure apartat «1.4.4. Resum de les fases: la matriu d'intervenció en els centres per a la implementació de canvis») i adaptades a l'enfocament innovador AICLE.

Taula 4.15. Dimensions d'anàlisi, subdimensions i descripció dels elements principals vinculats

Dimensió	Subdimensió	Descripció d'elements vinculats a la dimensió d'anàlisi
1. Direcció escolar	Lideratge educatiu	Incorpora aspectes relacionats amb el lideratge a nivell meso o organitzatiu. Aquests poden incloure elements com ara el perfil de la direcció i la formació a les direccions; evidències sobre la tipologia i estil de lideratge; la relació amb l'ideari, la visió i els objectius del centre educatiu; les percepcions la innovació educativa; els projectes que s'estan liderant en el centre; o els reptes als quals s'enfronten.
	Innovació escolar	
2. Iniciació de l'AICLE	Orígens i causes de la iniciació	Recull aspectes vinculats amb els orígens i les fonts que donen peu a l'inici de la innovació AICLE. En aquesta dimensió, per tant, s'exploren elements com poden ser les causes de la iniciació, els detonants, la detecció de les necessitats que cal cobrir per facilitar la implementació del procés innovador, la preparació del context pel canvi i el clima relacional en la institució previ al procés innovador.
	Detecció de necessitats	
	Preparació del context pel canvi	
	Clima relacional	
3. Planificació de l'AICLE	Formulació d'objectius	Conté aspectes relacionats amb el disseny del programa AICLE. Aquesta dimensió inclou àmbits com ara la formulació d'objectius del procés innovador; el disseny del pla d'actuacions generals i concretes que s'ha de dur a terme en la implementació del programa; la distribució de funcions, papers i responsabilitats entre els professionals del centre; la temporització dels programes AICLE; o la utilització de recursos.
	Disseny del pla d'actuacions generals i concretes	
	Preparació i utilització de recursos	

Dimensió	Subdimensió	Descripció d'elements vinculats a la dimensió d'anàlisi
4. Implementació de l'AICLE	Implementació a l'aula	Incorpora aspectes vinculats amb el lideratge a l'aula o la posada en pràctica del pla establert en la fase de planificació. Elements com ara la manera com s'està implementant la innovació (AICLE) a les aules, les actuacions preses pels participants o les percepcions respecte a com els diferents implicats estan vivint el procés estarien relacionats a aquesta dimensió.
	Vivència del procés innovador en curs	
5. Avaluació de l'AICLE	Valoració de l'experiència	Recull els aspectes vinculats amb les percepcions dels diferents agents del canvi sobre l'avaluació del programa AICLE i la detecció dels punts forts que faciliten la seva implementació, però també s'hi vinculen els reptes, obstacles i resistències trobades a l'hora de liderar la innovació educativa, així com les alternatives identificades per superar aquestes dificultats.
	Detecció de fortaleces	
	Detecció d'obstacles	
	Recerca d'alternatives	
6. Institucionalització de l'AICLE	Incorporació a la cultura i aplicació en altres àmbits	Fa referència als aspectes que faciliten la incorporació de la innovació (AICLE) a la cultura del centre, la seva sostenibilitat, la rutinització dels mecanismes establerts i les possibles aplicacions d'aquests mecanismes en altres àmbits o processos innovadors.

Les dimensions d'anàlisi descrites estan relacionades amb els objectius específics que ens plantejàvem i que recordem que són:

- OE1** Identificar i analitzar les percepcions i actuacions dels diferents agents educatius dels centres respecte el lideratge i la innovació educativa;
- OE2** Conèixer i caracteritzar el procés de lideratge en la implementació AICLE als centres;
- OE3** Identificar els punts forts i els reptes detectats a l'hora de liderar els programes AICLE i descriure les similituds i diferències entre els casos.

La relació entre les dimensions d'anàlisi i els objectius específics, així com dels instruments per la recollida de dades (els quals es mostren amb més detall en el següent apartat), queden palesos en la següent taula 4.16.

Taula 4.16. Relació entre els objectius específics, les dimensions d'anàlisi i els instruments de recerca

Dimensió d'anàlisi	Subdimensió	Objectius específics	Instruments per la recollida de dades			
			Enquesta	Revisió documental	Entrevistes	Observació AICLE
1. Direcció escolar	Lideratge educatiu	OE1	X		X	
	Innovació educativa		X		X	
2. Iniciació de l'AICLE	Orígens i causes de la iniciació	OE2		X	X	
	Detecció de necessitats			X	X	
	Preparació del context pel canvi			X	X	
	Clima relacional			X	X	
3. Planificació de l'AICLE	Formulació d'objectius	OE2		X	X	
	Disseny del pla d'actuacions			X	X	
	Preparació de recursos			X	X	
4. Implementació de l'AICLE	Implementació a l'aula	OE3		X	X	X
	Vivència de l'experiència en curs			X	X	
5. Avaluació de l'AICLE	Valoració de l'experiència	OE3		X	X	
	Detecció de fortaleses			X	X	
	Detecció d'obstacles			X	X	
	Recerca d'alternatives			X	X	
6. Institucionalització de l'AICLE	Incorporació a la cultura i aplicació en altres àmbits	OE2		X	X	

4.4.5. Instruments

Com hem mencionat en anterioritat, els estudis de casos tendeixen a utilitzar més d'un instrument per recollir múltiples evidències. En la nostra recerca, de caràcter eminentment qualitativa, vam establir quatre instruments per recollir les dades de la recerca. Els instruments utilitzats que ens van permetre elaborar els posteriors estudis de casos, presentats de forma cronològica a la seva aplicació en l'estudi, van ser els següents:

- 1 Enquesta inicial en línia sobre lideratge i innovació educativa, destinada a les direccions dels centres;
- 2 Revisió documental;
- 3 Entrevistes semiestructurades, destinades als 14 participants de l'estudi;

- 4 Observació de sis sessions AICLE a l'aula, implicant diferents assignatures i nivells educatius dels tres casos estudiats.

La taula 4.17 mostra la relació entre els instruments utilitzats i els participants involucrats. Al llarg d'aquest apartat s'aporten més detalls concrets dels instruments utilitzats per recollir les dades de la present recerca.

Taula 4.17. Relació entre els instruments utilitzats i els participants

Instrument	Participants (o documents) involucrats
(1) Enquesta en línia sobre lideratge i innovació educativa	Directors i directores dels centres
(2) Revisió de documents del centre	Projecte Educatiu de Centre, Projecte Lingüístic de Centre i Memòria PELE.
(3) Entrevistes semiestructurades	Directors i directores, caps de departament d'anglès i docents AICLE
(4) Observació de sessions AICLE a l'aula	Docents AICLE

4.4.5.1. Enquesta inicial en línia

L'enquesta en línia anava destinada a les direccions dels centre i ens va permetre recollir informació inicial sobre la visió i el posicionament respecte el lideratge i la innovació educativa dels diferents centres. A part de les dades descriptives del director o directora del centre i de la mateixa escola, l'enquesta comptava amb 9 preguntes principals que incloïen aspectes relacionats amb la formació per al lideratge; el lideratge educatiu; i la innovació educativa i els reptes. L'enquesta en línia es va realitzar mitjançant l'aplicació per l'edició d'enquestes «Formulari» de *Google Drive*⁴⁹. Les preguntes i el format de l'enquesta queda recollit en la següent taula 4.18 (veure annex 1 per les respostes i més detalls).

⁴⁹ Veure:

<https://docs.google.com/forms/d/19eCdPaQO52XT7yg7OBKvktWq601c7T9DdSxue0ApNI/viewform>

Taula 4.18. Preguntes i tipus de resposta de l'enquesta en línia

Àmbit	Pregunta	Tipus de resposta
Dades descriptives	a. Nom i cognoms	<i>Quadre de text lliure</i>
	b. Sexe	<i>Selecció única entre:</i> - Home - Dona
	c. Data de naixement	<i>Quadre de text lliure</i>
	d. Nom del centre educatiu que dirigeix	<i>Quadre de text lliure</i>
	e. Població del Centre Educatiu	<i>Quadre de text lliure</i>
	f. Tipus de centre	<i>Selecció única entre:</i> - Públic - Concertat - Altres (<i>amb quadre de text lliure</i>)
	g. Etapa/es educatives del centre	<i>Quadres de verificació múltiple:</i> - Educació infantil - Educació primària - Educació secundària - Educació post-obligatòria - Educació especial - Altres (<i>amb quadre de text lliure</i>)
	h. En el vostre centre educatiu s'està duent a terme algun programa AICLE (CLIL en anglès) o està previst fer-ho?	<i>Selecció única entre:</i> - Sí - No - No, però està previst fer-ho - Altres (<i>amb quadre de text lliure</i>)
	i. Càrrec que exerceix actualment (si us plau, indiqueu entre parèntesi el temps aproximat que porta ocupant aquest càrrec)	<i>Quadre de text lliure</i>
	j. Càrrecs exercits anteriorment (si us plau, indiqueu la durada aproximada de cada càrrec)	<i>Quadre de text lliure</i>
	k. Heu participat en algun programa de formació pel càrrec de direcció?	<i>Selecció única entre:</i> - Sí, en els darrers cinc anys. - Sí, però fa més de cinc anys - No, però tinc previst fer-ho - Altres (<i>amb quadre de text lliure</i>)
l. En cas afirmatiu, en quin centre heu realitzat el programa de formació a direccions?	<i>Quadre de text lliure</i>	
Formació per al lideratge	1. Creieu que és necessari que les direccions de centres educatius participin en programes de formació?	<i>Selecció única entre:</i> - Sí - No - Altres (<i>amb quadre de text lliure</i>)
	1.1. Podeu justificar la vostra resposta?	<i>Quadre de text lliure</i>
	2.1. En cas d'haver participat en un programa de formació pel càrrec de direcció de centre, indiqueu el vostre grau d'acord amb la següent afirmació: "El programa de formació m'ha ajudat a desenvolupar-me professionalment"	<i>Escala Likert de l'1 al 7, essent 1 "Totalment en desacord" i 7 "Totalment d'acord"</i>
	2.2. En cas d'haver participat en un programa de formació pel càrrec de direcció de centre, indiqueu el vostre grau d'acord amb la següent afirmació: "La meua percepció i forma de liderar el centre que dirigeixo ha canviat després de fer el programa de formació"	<i>Escala Likert de l'1 al 7, essent 1 "Totalment en desacord" i 7 "Totalment d'acord"</i>
Lideratge educatiu	3. Podeu mencionar breument què enteneu per lideratge educatiu i com creieu que ha de ser?	<i>Quadre de text lliure</i>
	4. Si haguéssiu de mencionar dos o tres aspectes claus de la vostra manera de liderar, quins serien?	<i>Quadre de text lliure</i>
	5. Teniu la percepció que necessitaríeu continuar	<i>Selecció única entre:</i>

Àmbit	Pregunta	Tipus de resposta
	formant-vos per exercir les vostres funcions en la direcció del centre?	- Sí - No - Altres (amb quadre de text lliure)
	5.1. Podeu argumentar la vostra resposta?	Quadre de text lliure
	6. Què creieu que és necessari per ser capaç de desenvolupar un lideratge efectiu en un centre educatiu?	Quadre de text lliure
Innovació educativa i reptes	7. Quins us semblen els reptes principals a afrontar a curt i mig termini en el vostre centre?	Quadre de text lliure
	8. Creieu que disposeu dels instruments necessaris per respondre adequadament als reptes identificats?	Selecció única entre: - Sí - No - Altres (amb quadre de text lliure)
	8.1. Per què?	Quadre de text lliure
	9. Considereu que el seu centre és innovador?	Selecció única entre: - Sí - No - Altres (amb quadre de text lliure)
	9.1. Per què / En quins àmbits?	Quadre de text lliure

4.4.5.2. Revisió documental

La revisió de documents consisteix en un procés sistemàtic i planificat en què s'examinen diferents documents escrits per tal d'obtenir dades. La revisió de documents del centre tenia per objectiu familiaritzar-se i contextualitzar els centres educatius (com són la visió, la missió, els objectius i/o les dinàmiques de la institució) i la seva concepció respecte el lideratge, la innovació i el programa AICLE. Alhora, aquesta anàlisi documental ens va ajudar a complementar, contrastar i validar la informació obtinguda a través d'altres instruments de recollida de dades.

La documentació i informació que es va tenir en compte va ser seleccionada pels responsables de la institució escolar, atès que entenem que són els mateixos agents educatius del centre els que poden aportar una millor primera aproximació sobre aquells elements que il·lustren millor el projecte i l'encaix amb la visió del centre. Els possibles documents a revisar havien de ser representatius de l'escola i podien tractar-se de qualsevol element que es cregués oportú i fos significatiu per contextualitzar i familiaritzar-nos amb el centre i el procés innovador AICLE.

Tot i això, els documents revisats dels quals vam extreure dades pel posterior estudi de casos van ser (1) el projecte educatiu de centre (d'aquí en endavant, PEC), (2) El projecte lingüístic de centre (d'aquí en endavant, PLC) i (3) la memòria del pla

experimental de llengües estrangeres (d'aquí en endavant, PELE). La taula 4.19 indica quins dels documents revisats se n'han obtingut dades vinculants a la recerca.

Taula 4.19. Documents revisats en els diferents centres

Centre / Cas	Documents revisats
Centre 1 (C1)	Projecte Educatiu de Centre (PEC)
	Projecte Lingüístic de Centre (PLC)
	Memòria del Pla Experimental de Llengües Estrangeres (PELE) corresponent als anys 2008-2011
Centre 2 (C2)	Projecte Educatiu de Centre (PEC)
	Projecte Lingüístic de Centre (PLC)
Centre 3 (C3)	Projecte Educatiu de Centre (PEC)
	Projecte Lingüístic de Centre (PLC)
	Memòria del Pla Experimental de Llengües Estrangeres (PELE) corresponent als anys 2010-2013

A part de les principals dades descriptives del centre, a l'hora de revisar els documents del centre per tal de familiaritzar-nos amb el funcionament de l'escola i la seva contextualització, es va tenir en compte les pautes, en forma de pregunta, presents en la taula 4.20.

Taula 4.20. Pautes per a la revisió dels documents del centre

#	Pauta utilitzada en la revisió documental
1	Quina és la visió, la missió i els objectius del centre? Es veuen reflectits en el Projecte educatiu de centre i/o en altres documents? Es pot identificar de quina manera es lidera i es transforma aquesta visió en la realitat de les pràctiques del centre?
2	Com és la direcció escolar (anys que fa que està al càrrec, formació, etc.)?
3	Quins són els darrers reptes liderats i assolits? Quins són els reptes actuals? Quins són els reptes que es preveuen afrontar en un futur?
4	Quina és la visió i l'ideari del centre respecte el lideratge? Es pot identificar de quina manera aquesta visió es transforma en la realitat de les pràctiques del centre —si és que ho fa?
5	Quines altres dades rellevants i particulars ens poden ajudar a contextualitzar el lideratge educatiu en l'escola (cultura organitzativa, xarxes relacionals, mecanismes de treball, rutines, etc.)?
6	Quina és la visió i l'ideari del centre respecte la innovació educativa? Es pot identificar de quina manera aquesta visió es transforma en la realitat de les pràctiques del centre —si és que ho fa?
7	Quins són els àmbits en els quals el centre és més innovador?
8	Quins són els principals projectes innovadors del centre?
9	Quines altres dades rellevants i particulars ens poden ajudar a contextualitzar la innovació educativa en el centre (iniciatives, projectes, dinàmiques, pràctiques educatives, etc.)?
10	Quina és la visió i l'ideari del centre respecte l'adquisició de llengües addicionals? Es veu reflectit en el Projecte Lingüístic de centre i/o en altres documents del centre? Es pot identificar de quina manera es transforma aquesta visió en la realitat de les pràctiques educatives del centre?
11	Existeix una demanda per a l'aprenentatge de llengües addicionals? Si és així, es pot identificar d'on prové aquesta demanda?
12	Quins són els principals projectes innovadors del centre en llengües addicionals? Existeixen evidències de la manera com s'estan liderant?
13	Com és el programa AICLE del centre (anys d'implementació, volum d'alumnes i de professorat implicats, assignatures AICLE, etc.)? Existeixen evidències de la manera com s'està liderant?
14	Quines altres dades rellevants i particulars ens poden ajudar a contextualitzar l'Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengües (recursos, projectes, resultats, etc.) i a entendre la seva funció en l'organització?

4.4.5.3. Entrevistes semiestructurades

Les entrevistes semiestructurades anaven dirigides a tots els participants del conjunt de casos i es van dur a terme per separat de manera individual. Per a la realització de les entrevistes semiestructurades, es va comptat amb un guió inicial partint de preguntes obertes que permetessin rebre matisos en les respostes i, així, anar entrelaçant temes. D'aquesta manera, es van realitzar 14 entrevistes als directors/es, caps de departament d'anglès i docents AICLE. Es va optar per una entrevista semiestructurada —i no una d'estructurada o sense guió— perquè ens permetés als investigadors adoptar una actitud d'escolta i, alhora, una certa flexibilitat a l'hora d'estudiar les diferents dimensions d'anàlisi.

Tot i que amb estructura molt similar, es van realitzar dos models diferents d'entrevistes d'acord amb els rols que els entrevistats desenvolupaven en el centre. Així, es van dissenyar dos guions d'entrevistes semiestructurades destinades a:

- 1 Directors i directores dels centres estudiats;
- 2 Caps de departament d'anglès i el professorat encarregat de liderar i posar en acció els programes innovadors AICLE

(1) *Entrevista als directors i directores dels centres*

L'entrevista semiestructurada amb el director o directora del tres centres educatius estudiats comptava amb 14 preguntes obertes i va ser dissenyada per tal d'obtenir informació sobre la visió i la vivència del lideratge de la innovació educativa AICLE. El disseny i el guió de l'entrevista semiestructurada a directors/es —present en la següent taula 4.21— es va elaborar partint de les dimensions d'anàlisi (veure punt «4.4.4. *Dimensions d'anàlisi*»).

L'entrevista va ser ideada per obtenir dades relacionades amb tot el procés de lideratge de la innovació educativa, des de les seves etapes inicials (iniciació a la innovació) fins a les etapes més avançades (institucionalització). Tot i això, les preguntes descrites en la taula 4.21 van servir com a guió flexible i, en el transcurs de la conversa, van aparèixer noves qüestions i àrees a explorar. A més, en determinats casos es van realitzar

preguntes addicionals relacionades amb les respostes obtingudes de les enquestes a directors (per conèixer en detall les transcripcions de les entrevistes, veure Annex 2).

Taula 4.21. Guió de l'entrevista a direccions de centre

Dimensió	Pregunta
Iniciació de l'AICLE	1. Per què vàreu decidir innovar en l'aprenentatge de llengües estrangeres? Quan i per què vàreu decidir començar a treballar l'AICLE?
	2. Quins són els objectius que us vàreu proposar assolir/les necessitats que s'esperava cobrir amb el programa AICLE al centre? (Com els vàreu identificar?)
	3. Vàreu comptar amb algun tipus de suport per part de l'Administració pública a l'hora d'implementar el programa AICLE? Us va resultar útil/suficient? (Per què?)
	4. El programa comptava amb el suport, l'obertura i la motivació de professors, pares i alumnes en un inici?
Planificació de l'AICLE	4.1. En cas que fes falta, com vàreu liderar el procés de negociació per crear consens dins del centre?
	5. Com vàreu planificar/dissenyar la implementació d'aquest programa? Es va incloure el professorat AICLE en aquest procés de planificació/disseny? Quina/es persona/es es va decidir que lideraria/en el programa?
Implementació de l'AICLE	6. Si haguéssiu d'explicar de quina manera s'ha liderat/s'està liderant la implementació del programa, com ho faríeu? Per què es va optar per aquest perfil de lideratge?
	7. Ens podríeu parlar de les vostres percepcions sobre com els diferents implicats (professorat, alumne, pares) han viscut/estan vivint aquest procés?
Avaluació de l'AICLE	8. Com valoreu els resultats de l'experiència AICLE? Considereu que l'AICLE ha estat, en general, una experiència beneficiosa pel centre? Què és allò que valoreu com a més positiu?
	9. Creieu que la manera com es lidera el programa és un factor determinant en els resultats de l'AICLE? (Per què?)
	10. Creieu que heu aconseguit allò que us havíeu plantejat com a objectiu? Canviaríeu alguna cosa pel que fa al lideratge i la implementació?
	11. Quins considereu com els factors d'èxit i quins els principals reptes a l'hora de liderar la implementació del programa AICLE ? Heu pogut superar els reptes? Quines són les estratègies que heu seguit per fer-ho?
	12. Creieu necessari seguir implementant el programa AICLE? (En cas de respondre afirmativament) Hi ha aspectes que creieu necessari modificar de cara a una nova implementació al curs vinent? (Quins?)
	12.1. (En cas d'identificar aspectes a modificar o millorar en la pregunta anterior) De quina manera teniu previst solucionar les dificultats i els reptes identificats?
Institucionalització de l'AICLE	13. Quins consells faríeu arribar a les direccions de centre que vulguin liderar la implementació d'un programa AICLE per primer cop?
	14. Busqueu dos adjectius que sintetitzin millor la vostra percepció sobre la implementació de l'AICLE en el seu centre educatiu.

(2) *Entrevista als caps de departament d'anglès i al professorat encarregat de liderar i posar en acció els programes innovadors AICLE*

L'entrevista semiestructurada amb els caps de departament i els docents encarregats d'implementar el projecte AICLE als tres centres estudiats es va dissenyar per tal de recollir informació sobre la visió i la vivència del procés de lideratge del programa innovador, així com aspectes relacionats amb la planificació, la implementació, la avaluació i la institucionalització de l'AICLE en l'organització educativa. A diferència de l'entrevista semiestructurada a les direccions dels centres prèviament presentada, aquesta entrevista (veure taula 4.22) estava enfocada al lideratge de l'experiència AICLE en el centre i, alhora, parava més atenció a factors d'aula.

El disseny i el guió d'aquesta entrevista semiestructurada es va construir partint de les diferents dimensions d'anàlisi (veure punt «4.4.4. Dimensions d'anàlisi»). L'entrevista comptava amb 14 preguntes preestablertes. Tot i això, i tal com ja hem indicat en l'entrevista a les direccions, les preguntes descrites en la taula 4.22 van servir com a guió flexible i, en el transcurs de la conversa, van aparèixer noves qüestions i àrees a explorar (per conèixer en detall les transcripcions de les entrevistes, veure Annex 2).

Taula 4.22. Guió de l'entrevista a caps del departament d'anglès i al professorat AICLE

Dimensió	Pregunta
Iniciació de l'AICLE	1. Creieu que és necessari innovar en l'aprenentatge de llengües estrangeres? (Per què?)
	2. Quan temps fa que duu a terme el programa AICLE? Vàreu rebre algun tipus de formació específica per implementar AICLE a l'aula? (<i>En cas de respondre afirmativa</i>) Quan i quin tipus de formació? Creieu que va ser útil? (Per què?) (<i>En cas de respondre negativa</i>) Per què no? Creieu que li hauria resultat útil?
	2.1. Considereu que disposàveu de les pautes, el coneixement, la preparació i els recursos necessaris per implementar adequadament el programa AICLE en el centre? (Per què?)
	3. Creieu que hi havia consens entre el professorat, els pares i els alumnes a l'hora d'implementar el programa al centre? (Per què?)
Planificació de l'AICLE	4. Vàreu participar directament en la planificació/disseny de la implementació del programa AICLE?
	4.1. Com va ser aquesta planificació? Quina persona o persones ha/han liderat la implementació del programa AICLE? (Per què?)

Dimensió	Pregunta
Imple- mentació de l'AICLE	5. Si haguéssiu d'explicar de quina manera s'ha liderat/s'està liderant la implementació de l'AICLE al centre, com ho faríeu? Considereu que la implementació s'ha fet/s'està fent d'una manera adequada? Creieu que la manera com s'ha liderat/s'està liderant el projecte ha estat un factor determinant en els resultats de l'AICLE? (Per què?)
Avaluació de l'AICLE	6. Creieu que els alumnes haurien après igual els continguts de l'assignatura si haguessin fet les classes en català? Per què? Heu detectat diferències en l'aprenentatge?
	7. Considereu que els alumnes han desenvolupat les seves competències en llengua anglesa mitjançant aquesta experiència? Per què? En quins nivells?
	8. Considereu que, en general, l'AICLE ha estat una experiència beneficiosa pels alumnes? Què és allò que valoreu com a més positiu d'aquesta experiència?
	9. Quins són els principals aspectes que creieu que sobretot s'han de tenir en compte de tenir en compte a l'hora de liderar l'AICLE a l'aula? Quins són els principals reptes que us heu trobat? Els heu pogut superar? Quines són les estratègies que heu seguit per fer-ho?
	10. Creieu necessari seguir implementant el programa AICLE? Per què? (En cas de respondre afirmativament) Quins aspectes creieu que s'han de modificar de cara a una nova implementació al curs vinent?
	10.1. (En cas d'identificar aspectes a modificar o millorar en la pregunta anterior) De quina manera teniu previst solucionar les dificultats, els reptes i els punts a modificar identificats?
Institucio- nalització de l'AICLE	11. Creieu que han canviat les vostres estratègies de treball arran de la implementació de l'AICLE? (en cas de respondre afirmativament) En quin sentit? S'han generat sinergies i cooperació entre el professorat de contingut i el professorat de llengua arran de la implementació de l'AICLE?
	12. Quins consells faríeu arribar als docents d'altres centres que vulguin implementar per primer cop l'AICLE?
	13. Ha canviat la vostra percepció de l'AICLE en comparació a la que teníeu abans de la seva implementació? En quin sentit?
	14. Busqueu dos adjectius que sintetitzin millor la vostra percepció sobre la implementació de l'AICLE en el seu centre educatiu.

4.4.5.4. Observació de sessions AICLE

Les observacions AICLE van ser no-participatives i semiestructurades a partir de les categories de la graella d'observacions publicada per l'Advanced Research on Language Acquisition⁵⁰ (CARLA, 2000) i adaptades a la nostra recerca d'acord amb el marc teòric d'AICLE. Tot i això, en tractar-se d'observacions semiestructurades, es van prendre notes d'altres fenòmens o aspectes d'interès no necessàriament previstos en la graella definitiva (veure taula 4.23). Les observacions de sessions AICLE tenien tres objectius: (1) obtenir dades relacionades amb el procés de lideratge d'AICLE a nivell d'aula; (2) explorar possibles pràctiques AICLE efectives; i (3) identificar si les dades obtingudes a partir de les entrevistes semiestructurada tenien una coherència en les actuacions a classe.

Taula 4.23. Graella observació AICLE⁵¹

The CLIL teacher aims to:	Indicators:	+ observed – not observed 0 NA	Comments
1. Content			
1.1 The content is clear and accessible. Teacher (T henceforth) uses activities to make content and language more accessible and breaks complex information and processes into component parts.	e.g., advanced organizers, concept and word charts, or maps. The theme/information is organised into sub-units or sub-themes. Scaffolds both content and language input by chunking information, breaking instructions or assignments into manageable pieces.		
1.2. T makes frequent use of comprehension checks that require learners to demonstrate their understanding.	Students can articulate what they have learned and can apply it through an assignment or activity.		
2. Language / Communication			
2.1. Students are involved in <i>using and learning</i> language. T provides all students with the opportunity to participate and speak.	Students have the adequate opportunity to use the language in class and practise (new) language structures. The teacher uses grouping techniques such as dyads, think-pair-share, small groups, etc. and output-oriented activities such as role plays, simulations, drama, debates, presentations, etc.		
2.2 T slows down and simplifies language when developmentally	Messages are repeated in different ways without excessive volume. Students are interested in what is		

⁵⁰ La graella utilitzada en les observacions va ser adaptada de la Immersion Teaching Strategies Observation Checklist de Tara Fortune del Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) de la Universitat de Minnesota. Veure www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol4/Nov2000.pdf

⁵¹ La graella no ha estat traduïda atès que les sessions AICLE observades eren en anglès

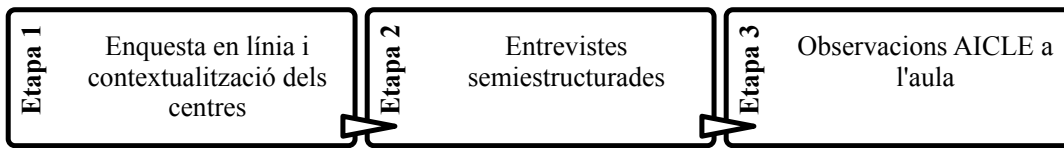
The CLIL teacher aims to:	Indicators:	+ observed – not observed 0 NA	Comments
appropriate. Models accurate use of language. Syntax and grammar are accurate.	going on. Syntax and grammar are accurate.		
2.3 T uses body language, visuals, realia, and manipulatives to communicate meaning.	e.g., facial and hand gestures, pictures, actual objects		
3. Cognition			
3.1 T structures and facilitates high-interest, student-centred activities.	e.g., role playing, plays, debates, presentations, peer cooperative work, peer and group teaching		
3.2 The questions/problems to be solved are at the appropriate cognition level	Students can solve and answer most of the questions/problems and progress cognitively.		
4. Culture and diversity			
4.1 T takes into account different learning strategies and helps students develop learning skills.	All students are motivated. Teacher uses co-operative learning strategies and mixed ability grouping. Visual, tactile, auditory and kinaesthetic approaches are visible.		
4.2 T takes into account student interest.	Students are given a choice in activities. Students pick topics or introduce topics of their interest. There are a variety activities suiting visual, aural, kinaesthetic, and reading and writing learning styles.		
5. Integrate content and language			
5.1 T specifies the planned content outcomes and the content-obligatory language outcomes for each lesson.	Planned outcomes are on the board or stated and recognisable as driving all activities.		
5.2 T uses authentic texts, artefacts and materials to teach content and language.	Some of the listed elements are present.		

Font: Elaboració pròpia a partir de CARLA (2000) i Coyle, Hood i Marsh (2010)

4.4.6. *Procediment*

Les dades de l'estudi es van recollir al llarg del curs acadèmic 2014-2015. La recerca pràctica —corresponent a la fase d'execució descrita en el punt «4.2. Temporització»— es va desenvolupar en tres etapes principals que van avançar des d'una òptica més àmplia de cada organització fins a concretar-se a la realitat de l'aula AICLE (Fig. 17).

Fig. 17. Etapes de la recollida de dades



En la *primera etapa* (setembre–novembre 2014), les direccions dels centres van realitzar les enquestes en línia sobre el lideratge i la innovació educativa. Posteriorment, un cop definits els tres centres on es duria a terme l'estudi de casos, es va realitzar una visita inicial a cada escola i es va dur a terme la revisió documental i la contextualització de les experiències innovadores AICLE dels centres.

En la *segona etapa* (octubre 2014 – Febrer 2015), es van realitzar les entrevistes semiestructurades i individuals a cada un dels diferents participants. Totes les entrevistes van ser enregistrades mitjançant gravacions de veu (model Olympus VN-731PC) amb el permís previ dels entrevistats⁵². A més a més, i tal com es pot veure en el següent apartat «4.5. Consideracions ètiques» del present capítol, s'han tingut en compte les diferents vessants ètiques dels informants a l'hora de dur a terme les entrevistes.

En la *tercera etapa* de recollida de dades (març 2015 – maig 2015), es van observar 6 grups AICLE diferents (taula 4.24). Es va optar per observar sessions de tots els docents AICLE participants al nostre estudi de les etapes d'educació primària i secundària. Es van poder realitzar totes les observacions satisfactòriament a excepció d'una d'elles [1.P3], atès que en el període d'observacions es trobava de baixa en el centre. Les observacions es van dur a terme d'una manera no obstructiva per a la classe i prenent notes directament a la graella dissenyada.

Taula 4.24. Sessions observades

Centre	Codi professor/a	Nivell (edat aproximada dels alumnes)	Assignatura	Durada
C1	1.P1	3r d'educació primària (de 8 a 9 anys)	Science	1 hora
	1.P2	5è d'educació primària (de 10 a 11 anys)	Science	1 hora
	1.P4	3r ESO (de 14 a 15 anys)	Science	1 hora
C2	2.P2	3r d'educació primària (de 8 a 9 anys)	Science	1 hora
	2.P3	4t d'ESO (de 15 a 16 anys)	Ethics	1 hora
C3	3.P1	6è d'educació primària (de 11 a 12 anys)	Science	1 hora

⁵² Veure punt «4.6. Consideracions ètiques» per obtenir més detalls dels aspectes ètics que es van tenir en compte en la recerca

4.5. ANÀLISI DE LES DADES

Com hem exposat prèviament, les dades que ens condueixen als resultats que es presenten en el següent capítol s'han obtingut d'instruments de naturalesa diferent i inclouen dades extretes de (1) les entrevistes als participants, (2) les enquestes a direcció, (3) les observacions a docents AICLE i (4) la revisió documental⁵³. Les dades recollides s'han analitzat mitjançant Atlas.Ti (versió 7.1), un programa d'ordinador dissenyat per desenvolupar, sobretot, anàlisi de dades qualitatives. Així, aquest programa ens ha permès desenvolupar un sistema de categorització eficaç per detectar i relacionar fragments rellevants de les diferents transcripcions.

La categorització final s'ha realitzat seguint les premisses de la 'Grounded Theory' (Strauss i Corbin, 1990). Aquest mètode ha jugat un paper important en la recerca, atès que alguns dels resultats obtinguts no eren. Així, mitjançant l'Atlas.Ti hem establert una 'codificació inicial' —consistent a establir un codi obert a una part específica del fenomen— i posteriorment hem detectat relacions i connexions entre codis per formar categories. Finalment, les diferents categories, formades de diversos codis inicials, s'han classificat en les dimensions d'anàlisi preestablertes prèviament en funció de l'àrea que tractaven (veure «4.4.4. *Dimensions d'anàlisi*»).

A mode il·lustrador, el procés per elaborar i classificar les diferents categories de l'estudi és el que se segueix en els següents exemples. En primer lloc, la lectura precisa de les transcripcions ens ha permès dividir-les per fragments. Hem atribuït codis inicials a cada fragment de transcripció, tal com es mostra a continuació:

Fragment de transcripció original: L'aparició d'Internet ha trencat moltes fronteres i ha fet que la gent comenci a plantejar-se que ja no és un ciutadà local, sinó un ciutadà del món i, encara que soni a tòpic, és una veritat. Per tant, això ha condicionat també que la gent estigui molt més motivada per estudiar llengües estrangeres que li troben una utilitat. [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]

⁵³ Tots els instruments de recerca que es mencionen aquí es descriuen detalladament en la secció «4.4.5. Instruments»


Fragment	Codificació inicial Atlas.ti
L'aparició d'Internet ha trencat moltes fronteres	Internet
i ha fet que la gent comenci a plantejar-se que ja no és un ciutadà local, sinó un ciutadà del món i, encara que soni a tòpic, és una veritat.	Globalització
Per tant, això ha condicionat també que la gent estigui molt més motivada per estudiar llengües estrangeres que li troben una utilitat.	Aprenentatge de llengües addicionals

En segon lloc, la codificació inicial ha permès establir relacions i connexions entre codis —provenint, en determinats casos, d'instruments diferents. Per exemple, les següents mostres de transcripcions —extretes d'entrevistes i en moments on es parla dels orígens i causes que han portat als centres a iniciar programes AICLE— comparteixen codis similars:

Mostra de transcripcions	Codificació inicial
Ha canviat el tarannà de la matèria de ser simplement un conjunt de coneixements que en algun moment si viatjaves podies fer servir [...] a ser una competència clau pel futur dels nostres alumnes actualment. [Entrevista 1.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 1]	- Aprenentatge de llengües addicionals
És que [els alumnes] han d'aprendre a comunicar-se perquè és una necessitat social. I quasi econòmica, avui en dia. Per tant, és una competència que han d'aprendre. [...] és una competència clau pel futur dels nostres alumnes i per la vida professional i personal dels nostres alumnes. [Entrevista 1.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 1]	- Demanda/ Necessitat sociocultural - Aprenentatge de llengües addicionals
Molts [alumnes] aniran a fer graus universitaris i tenen Erasmus i han d'anar a l'estranger i tota la xarxa que hi ha al voltant d'ells és des del punt de vista anglès [...] és el que domina. [Entrevista 2.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 2]	- Llengua franca
L'aparició d'Internet ha trencat moltes fronteres i ha fet que la gent comenci a plantejar-se que ja no és un ciutadà local, sinó un ciutadà del món i, encara que soni a tòpic, és una veritat. Per tant, això ha condicionat també que la gent estigui molt més motivada per estudiar llengües estrangeres que li troben una utilitat. [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]	- Globalització - Internet - Aprenentatge de llengües addicionals
Quants més idiomes sàpigues més codis tens interioritzats, més et pots adaptar, més cultures coneixes, més et pots comunicar en d'altres, més gran es fa el teu món. [Entrevista 1.E4 — Docent d'AICLE a 5è i 6è de Primària — Cas 1]	- Aprenentatge de llengües addicionals
In every single way because it [English] is the language of the world. [Entrevista 2.E5 — Docent d'AICLE a 4t d'ESO — Cas 2]	- Llengua franca

En tercer lloc, el conjunt de relacions entre codis ha permès crear categories que podien ser potencialment interessants per la nostra recerca. Aquestes categories, finalment, s'han relacionat amb les diferents subdimensions d'anàlisi preestablertes, tal com es mostra en el següent exemple:

<i>Interpretació de les dades (Grounded Theory)</i>		<i>Classificació a dimensions preestablertes</i>	
Codis inicials	Categoria	Subdimensió	Dimensió
Demanda/Necessitat socioeconòmica	Augment de la demanda socioeconòmica de competències en llengües addicionals	Orígens i causes de la iniciació al programa AICLE	Iniciació del programa AICLE
Aprenentatge de llengües addicionals			
Globalització			
Llengua franca			
Internet			
Crisi socioeconòmica			



4.6. CONSIDERACIONS ÈTIQUES

A l'hora de posar en pràctica tot el treball de recollida de dades en el centre, hem tingut en compte diferents consideracions ètiques i hem seguit les pautes de bones pràctiques de BAAL⁵⁴ (The British Association for Applied Linguistics). Així, tots els agents educatius que han participat en l'estudi ho han fet de manera lliure i voluntària, essent informats en tot moment del procés del qual estan formant part i del progrés del projecte. S'ha respectat la decisió dels participants a no formar part de la mostra de l'estudi. La recerca ecològica i no intrusiva que hem dut a terme ens ha permès respectar els drets dels participants i el context en el que pren lloc l'activitat, sense interrompre el correcte funcionament de l'organització. En tot moment, els participants han conegut els motius de la recerca així com els objectius que esperem aconseguir.

⁵⁴ **British Association for Applied Linguistics** (2016). Recommendations on good practice in applied linguistics. [http://www.baal.org.uk/goodpractice_full_2016.pdf]

En la realització de l'*enquesta* en línia, es va informar que les dades que s'obtinguessin de l'estudi podrien ser publicades i comunicades amb finalitats científiques, i que les dades personals dels enquestats serien mantingudes en tot moment en l'anonimat. També es va demanar el consentiment per a la recollida de dades d'acord amb les garanties de la llei 15/1999 de desembre. Els resultats de les enquestes que no han comptat amb aquesta acceptació per part dels enquestats no s'han tingut en compte en la recerca.

En les *entrevistes semiestructurades* realitzades, s'ha contextualitzat a les persones abans i després d'acabar l'entrevista. Se'ls ha descrit la situació, se'ls ha explicat breument el propòsit de l'estudi i de l'entrevista, se'ls ha sol·licitat permís per l'ús de la gravadora i, abans i després de l'entrevista, se'ls ha aclarit els possibles dubtes que haguessin poguessin sorgir.

En aquesta mateixa línia, les diferents *observacions AICLE* s'han dut a terme amb el consentiment i aprovació del professor responsable i sense intervenir en la tasca ordinària normal del centre. S'ha facilitat als participants de l'estudi un full en el qual s'explicita la finalitat de la recerca. S'ha respectat i es respectarà l'anonimat de tots els participants i dels centres i, en cap cas, s'ha discriminat algun participant per raons aïllades a la recerca.

Finalment, pel que fa a les consideracions ètiques respecte a les conclusions de l'estudi, ens comprometem a contribuir en la recerca fent públiques totes les dades que puguin ajudar a ampliar els diversos camps de coneixement tractats en l'estudi —tal i com ja hem començat a fer mitjançant la publicació d'articles en revistes científiques (e.g. Soler, González-Davies i Iñesta, 2016).

CAPÍTOL 5. RESULTATS I DISCUSSIÓ

5.1. RESPECTE L'OBJECTIU ESPECÍFIC 1: IDENTIFICAR I ANALITZAR LES PERCEPCIONS I ACTUACIONS DELS DIFERENTS AGENTS EDUCATIUS DELS CENTRES RESPECTE EL LIDERATGE I LA INNOVACIÓ EDUCATIVA

5.2. RESPECTE L'OBJECTIU ESPECÍFIC 2: CONÈIXER I CARACTERITZAR EL PROCÉS DE LIDERATGE EN LA IMPLEMENTACIÓ AICLE ALS CENTRES

5.3. RESPECTE L'OBJECTIU ESPECÍFIC 3: IDENTIFICAR ELS PUNTS FORTS I ELS REPTES DETECTATS A L'HORA DE LIDERAR ELS PROGRAMES AICLE I DESCRIBRE LES SIMILITUDS I DIFERÈNCIES ENTRE ELS CASOS

CAPÍTOL 5. RESULTATS

La presentació dels resultats

Al llarg d'aquest capítol es presenten i es discuteixen els resultats obtinguts. Per garantir la claredat en l'exposició, els resultats es mostren en funció dels objectius específics —que ens han de permetre respondre a l'objectiu general— i que recordem a continuació:

- OE1** Identificar i analitzar les percepcions i actuacions dels diferents agents educatius dels centres respecte el lideratge i la innovació educativa;
- OE2** Conèixer i caracteritzar els processos de lideratge en la implementació AICLE als centres;
- OE3** Identificar els punts forts i els reptes a l'hora de liderar els programes AICLE i descriure les similituds i diferències entre els casos.

Creiem, alhora, que presentar els resultats en funció dels objectius ens permet subratllar que allò que precisament fa interessant aquest estudi és la suma dels resultats obtinguts mitjançant instruments de naturalesa diversa. Per aquest mateix motiu, en determinades ocasions es presenten dades en un mateix apartat provinents d'instruments diferents. Les dimensions que s'exploren en cada apartat es van identificar a partir de la revisió de la literatura i s'han determinat d'acord amb la seva relació amb l'objectiu específic a assolir. La taula 5.1. mostra novament les dimensions d'anàlisi i la seva relació amb els objectius específics de la nostra recerca i els instruments utilitzats per obtenir les dades.

Taula 5.1. Relació entre els objectius específics, les dimensions d'anàlisi i els instruments de recerca

Dimensió d'anàlisi	Subdimensió	Objectius específics	Instruments per la recollida de dades			
			Enquesta	Revisió documental	Entrevistes	Observació AICLE
1. Direcció escolar	Lideratge educatiu	OE1	X		X	
	Innovació educativa		X		X	
2. Iniciació de l'AICLE	Orígens i causes de la iniciació	OE2		X	X	
	Detecció de necessitats			X	X	
	Preparació del context pel canvi			X	X	
	Clima relacional			X	X	
3. Planificació de l'AICLE	Formulació d'objectius	OE2		X	X	
	Disseny del pla d'actuacions			X	X	
	Preparació de recursos			X	X	
4. Implementació de l'AICLE	Implementació a l'aula	OE3		X	X	X
	Vivència de l'experiència en curs			X	X	
5. Avaluació de l'AICLE	Valoració de l'experiència	OE3		X	X	
	Detecció de fortaleses			X	X	
	Detecció d'obstacles			X	X	
	Recerca d'alternatives		X	X		
6. Institucionalització de l'AICLE	Incorporació a la cultura i aplicació en altres àmbits	OE2		X	X	

Els resultats vinculats al primer objectiu específic busquen aportar evidències sobre la manera d'entendre el lideratge educatiu i la innovació educativa. Consisteix en un apartat que ens introdueix a les percepcions dels participants respecte aquests aspectes i, a diferència dels dos objectius següents, les dades no es relacionen exclusivament als programes AICLE. Tot i que en aquest primer apartat hi ha una forta presència de les percepcions i actuacions de les direccions dels casos —degut a la naturalesa del rol dels diferents grups de participants i al disseny dels instruments—, s'han inclòs també resultats relacionats amb les percepcions i actuacions de docents i caps de departament que mostren les diferències a l'hora d'entendre conceptes similars.

Els resultats que s'exposen en el segon objectiu específic es vinculen directament amb el procés de lideratge durant la implementació dels programes AICLE. D'aquesta manera, els resultats ens proporcionen els orígens dels programes en els centres

estudiats, la planificació que es va dur a terme, la implementació a les aules, la valoració posterior feta dels programes i la seva integració en la cultura educativa dels centres. Atès que és un objectiu que explora tot el procés d'implementació, es tracta de l'apartat més extens i és el que inclou més dades. A diferència de l'objectiu específic 1, els resultats vinculats amb aquest objectiu es concentren específicament en la innovació educativa AICLE.

Finalment, els resultats que es presenten en el tercer objectiu específic exploren els elements que els participants consideren que afavoreixen el lideratge efectiu dels programes AICLE i aquells que, per contra, es perceben com a obstacles o reptes que en condicionen la seva implementació. Els resultats vinculats a aquest objectiu també aporten dades relacionades amb la manera de superar i/o minimitzar els obstacles detectats. Tant els punts forts detectats com els reptes a superar es comparen entre els casos permetent, així, veure la relació de les similituds i diferències respecte els punts forts i reptes entre els centres estudiats. Al final de cada un dels tres apartats mencionats, es presenta un **resum i discussió** dels resultats obtinguts.

En l'inici de les diferents seccions s'han inclòs dues taules (veure taules 5.3 i 5.4 com a exemples). En la primera es mostra el número de referències realitzades en les diferents categories associades a la dimensió d'anàlisi, s'indiquen les codificacions inicials obtingudes amb Atlas.Ti que formen cada categoria i es mostra el percentatge de participants de cada grup —directors/es, caps de departament i docents AICLE— que han fet referència a la categoria. Aquesta divisió percentual ens permet veure les diferències i similituds entre els grups de participants a l'hora de fer referència als diferents elements analitzats. En la segona taula s'indica en quins dels casos estudiats es fa referència a cada categoria i es mostren els participants de cada cas que les mencionen. Aquesta segona taula permet comparar les diferències i similituds entre els casos. Per facilitar la interpretació de les dades, no s'han inclòs tots els extractes que il·lustren les diferents interpretacions fetes en la nostra anàlisi, sinó aquells que s'ha considerat que il·lustren millor els resultats obtinguts. Les dades completes dels diferents instruments es poden veure en els Annexos 1, 2, 3 i 4.

Resulta rellevant clarificar que els participants que no fan referència a una categoria no significa, necessàriament, que el seu posicionament sigui contrari. Alhora, un mateix

participant pot fer referència en més d'una ocasió a un mateix codi, fet que pot causar que, puntualment, determinades categories tinguin un nombre més elevat o igual de referències que d'altres tot i comptar amb una quantitat menor de participants que hi fan referència.

La següent taula 5.2. mostra la relació entre els codis de cada participant i els corresponents codis dels instruments. Aquests codis faciliten la comprensió dels resultats exposats i la relació entre les cites textuais i els participants corresponents.

Taula 5.2. Relació entre participants i documents i els codis dels instruments

Cas	Participants i documents	Codis dels instruments			
		Enquesta	Entrevista	Observació aula	Revisió documental
Cas 1	1.D. Directora del centre	1.EQ	1.E1	-	-
	1.C. Cap de departament d'anglès	-	1.E2	-	-
	1.P1. Professora AICLE (3r i 4t d'Educació Primària)	-	1.E3	1.O1	-
	1.P2. Professora AICLE (5è i 6è d'Educació Primària)	-	1.E4	1.O2	-
	1.P3. Professora AICLE (1r i 2n d'ESO)	-	1.E5	-	-
	1.P4. Professora AICLE (3r i 4t d'ESO)	-	1.E6	1.O3	-
	Document 1: Memòria PELE 2008-2011	-	-	-	1.Do1
	Document 2: PEC	-	-	-	1.Do2
	Document 3: PLC	-	-	-	1.Do3
Cas 2	2.D. Directora del centre	2.EQ	2.E1	-	-
	2.C. Cap de departament d'anglès	-	2.E2	-	-
	2.P1. Professor AICLE (P4 i P5 d'Educació Infantil)	-	2.E3	-	-
	2.P2. Professora AICLE (3r, 4t, 5è i 6è d'Educació Primària)	-	2.E4	2.O1	-
	2.P3. Professora AICLE (4t d'ESO)	-	2.E5	2.O2	-
	Document 1: PEC	-	-	-	2.Do1
	Document 2: PLC	-	-	-	2.Do2
Cas 3	3.D. Directora del centre	3.EQ	3.E1	-	-
	3.C. Cap de departament d'anglès	-	3.E2	-	-
	3.P1. Professora AICLE (3r, 4t, 5è i 6è d'Educació Primària)	-	3.E3	3.O1	-
	Document 1: Memòria PELE 2010-2013	-	-	-	3.Do1
	Document 2: PEC	-	-	-	3.Do2
	Document 3: PLC	-	-	-	3.Do3

5.1. RESULTATS RESPECTE L'OBJECTIU ESPECÍFIC 1

Objectiu específic 1. Identificar i analitzar les percepcions i actuacions dels diferents agents educatius dels centres respecte el lideratge i la innovació educativa

Els resultats vinculats a aquest objectiu específic aporten evidències sobre la manera d'entendre i actuar respecte el lideratge educatiu i la innovació educativa dels diferents participants dels casos estudiats. Les dades es vinculen a la dimensió d'anàlisi (1) Direcció escolar i es presenten en dues subdimensions: (a) el Lideratge educatiu i (b) la Innovació educativa.

(a) Lideratge educatiu

Els resultats vinculats a aquesta subdimensió pretenen examinar les percepcions i actuacions dels participants dels casos estudiats respecte el lideratge educatiu.

Taula 5.3. Resum dels resultats de les entrevistes i enquestes respecte el lideratge educatiu

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Codificació inicial Atlas.ti (# de referències)	% d'agents educatius dels casos estudiats <i>que fan referència a la categorització final</i>		
			Directors/es	Caps de Dep.	Docents AICLE
a. Lideratge educatiu	a.1. Implicació i motivació (14)	Motivació i convenciment (9) Implicació (5)	100%	67%	25%
	a.2. Lideratge distribuït i empoderament (11)	Empoderament (9) Distribució de responsabilitats (2)	100%	33%	25%
	a.3. Lideratge compartit (11)	Cooperació i aprenentatge entre professionals (5) Resolució conjunta de conflictes (3) Coordinació entre professionals (3)	33%	33%	75%
	a.4. Suport de direcció (10)	Support de direcció (3) Formació i recursos (5) Comunicació (2) Empatia i confiança (3)	67%	33%	50%
	a.5. Planificació i coherència (6)	Planificació (5) Coherència (1)	100%	—	13%
	a.6. Interacció amb la comunitat educativa (3)	Obertura a l'exterior (1) Comunitat educativa (2) Flexibilitat (2)	67%	—	—

Taula 5.4. Divisió de les categories finals per casos i participants respecte el lideratge educatiu

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Casos on s'hi fa referència (# de referències total)	Participants que hi fan referència
a. Lideratge educatiu	a.1. Implicació i motivació (14)	Cas 1 (4)	- Directora [1.D] - Cap de Departament [1.C] - 2 docents AICLE [1.P1; 1.P2]
		Cas 2 (6)	- Director [2.D] - Cap de Departament [2.C]
		Cas 3 (4)	- Director [2.D]
	a.2. Lideratge distribuït i empoderament (11)	Cas 1 (3)	- Directora [1.D] - Cap de Departament [1.C] - Docent AICLE [1.P4]
		Cas 2 (3)	- Director [2.D] - Docent AICLE [2.P2]
		Cas 3 (5)	- Directora [3.D]
	a.3. Lideratge compartit (11)	Cas 1 (7)	- Cap de Departament [1.C] - 4 docents AICLE [1.P1; 1.P2; 1.P3; 1.P4]
		Cas 2 (2)	- Director [2.D] - Docent AICLE [2.P1]
		Cas 3 (2)	- Docent AICLE [3.P1]
	a.4. Suport de direcció (10)	Cas 1 (3)	- Cap de Departament [1.C] - 2 docents AICLE [1.P2; 1.P4]
		Cas 2 (6)	- Director [2.D] - 2 Docents AICLE [2.P2; 2.P3]
		Cas 3 (1)	- Directora [3.D]
	a.5. Planificació i coherència (6)	Cas 1 (4)	- Directora [1.D] - Docents AICLE [1.P4]
		Cas 2 (1)	- Director [2.D]
		Cas 3 (1)	- Directora [3.D]
	a.6. Interacció amb la comunitat educativa (3)	Cas 1 (2)	- Directora [1.D]
		Cas 2 (1)	- Director [2.D]

Els resultats mostren perspectives molt diferenciades entre les direccions dels tres casos i la resta de participants (veure taules 5.3 i 5.4) respecte la manera d'entendre el lideratge educatiu, suggerint que la perspectiva varia significativament en funció del perfil professional. Les principals diferències trobades van en dues línies. D'una banda, els resultats obtinguts mostren que les direccions dels tres centres entenen el lideratge com un procés a distribuir de manera individual entre els participants del centre, atorgant autonomia i poder de decisió en els processos d'innovació. En canvi, els docents l'han percebut com una activitat col·lectiva i han fet èmfasi als beneficis de cooperar i aprendre entre professionals, de resoldre conflictes de manera conjunta i de coordinar i compartir el lideratge. D'altra banda, la visió del lideratge de les direccions destaca per ser més global de centre, mentre que els docents han tendit a focalitzar-se en el nivell d'aula.

En els tres casos (veure taula 5.4) trobem evidències que relacionen el lideratge amb la distribució de responsabilitats en diversos nivells —amb especial rellevància a nivell d’aula— i l’empoderament dels docents del centre per fomentar la proactivitat i l’autonomia (a.2). Tot i que el 25% dels docents [1.P4; 2.P2] i el 33% dels caps de departament [1.C] han mencionat la importància de distribuir responsabilitats a l’hora de liderar experiències innovadores, la percepció que per liderar cal capacitar als docents es fa especialment evident en el grup de directors/es (100%). Les direccions dels tres centres mencionen que el fet d’empoderar altres participants ajuda a millorar els processos innovadors com a resultat de la implicació i l’apropiació. Aquest resultat suggereix que les direccions prefereixen repartir les responsabilitats i fomentar l’apropiació de les innovacions per part dels docents abans que emergir com una autoritat. La diferència notable entre els diferents grups suggereix que la naturalesa dels rols a exercir dins del mateix centre resulta en actuacions i percepcions diferents. Alhora, el fet que els docents siguin els receptors de les responsabilitats —atorgades des de les direccions dels casos— i no els encarregats de distribuir-les a d’altres participants pot justificar el decalatge mencionat. Les següents mostres de transcripcions ens serveixen per il·lustrar la percepció de les direccions:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>El lideratge educatiu té una singularitat, que també tenen altres lideratges professionals, que és que lidera els professionals qualificats, que han de fer de forma autònoma la seva feina, per tant el lideratge ha de ser molt intrínsec.</i> [Entrevista 1.E1 — Directora del centre — Cas 1]	- Empoderament
<i>El professorat en primera instància és qui lidera perquè el professorat també si, després, si li agrada el que està fent, buscarà les eines també per enriquir i ampliar.</i> [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]	- Empoderament
<i>Nosaltres intentem potenciar això: que els projectes surtin de la gent que els ha de portar a terme.</i> [Entrevista 3.E1 — Directora del centre — Cas 3]	- Empoderament
<i>Jo tinc claríssim que el fet que ajuda [a liderar] és que el professorat estigui implicat i que la gent participi de l’elaboració i s’ho senti seu.</i> [Entrevista 3.E1 — Directora del centre — Cas 3]	- Empoderament - Implicació

Per tal de facilitar l’empoderament del professorat, des de les direccions dels tres casos es destaca la importància d’aconseguir que els docents encarregats de liderar pràctiques innovadores confiïn i creguin en el programa, se’ls transmeti la informació correctament i estiguin motivats (a.1). Ressalta el fet que saber implicar, convèncer i motivar als

docents esdevé un factor mencionat pel 100% dels directors/es i pel 67% dels caps de departament [1.C; 2.C] i emergeix com un dels condicionants més importants a l'hora de liderar processos innovadors. Tot i això, destaca que només el 25% dels docents [1.P1; 1.P2] hi facin referència explícita, subratllant un decalatge entre la manera d'entendre el lideratge entre els diferents grups i suggerint que en la posició de docent no resulta necessari convèncer a altres professionals a l'hora de liderar. El 100% de directors/es afirmen que si el docent no creu en la innovació que ha de liderar, els resultats del programa se'n poden veure condicionats. Els següents fragments d'enquestes i entrevistes il·lustren la línia de les respostes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>[Per liderar] és imprescindible la implicació de tots els recursos humans del centre, els quals han d'estar correctament informats, implicats, coordinats i motivats per les persones que constitueixen la direcció del centre [Enquesta 2.EQ — Director del centre — Cas 2]</i>	- Motivació i convenciment - Implicació
<i>[Liderar] És la capacitat de motivar a la resta de docents i generar implicació. [Enquesta 3.EQ — Directora del centre — Cas 3]</i>	- Motivació i convenciment - Implicació
<i>[Per liderar] has de convèncer a la gent. [Entrevista 1.E1 — Directora del centre — Cas 1]</i>	- Motivació i convenciment
<i>És clau a l'hora de liderar un programa o aplicar un programa que la persona que lideri el projecte o que ho apliqui estigui convençudíssima de que aquesta és la manera i que aquest és el camí i que és positiu pels alumnes i per l'escola. [...] Per tant, sí, el factor convenciment és clau. [Entrevista 1.E2 – Cap de Departament Anglès — Cas 1]</i>	- Convenciment i motivació
<i>Al final és un tema d'això, tu has de creure en el projecte, la gent que ha de participar ha d'estar motivada al 100%. Si el tens d'esquena no aportarà res. [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]</i>	- Convenciment i motivació
<i>Jo crec que perquè una persona se senti particip d'un projecte i vulgui tirar-ho endavant i et doni suport i tal... ha de sentir que en forma part. Jo per mi això és bàsic. O sigui, pots fer un projecte fantàstic amb uns objectius que estiguin molt bé, però si el professorat que és, al cap i a la fi, el que l'ha de portar a terme no hi creu, amb aquest projecte no faràs res. [Entrevista 3.E1 — Directora del centre — Cas 3]</i>	- Empoderament - Convenciment i motivació
<i>El professor ha d'estar conscienciat que és un projecte que ell hi creu, que hi confia i que, per tant, portarà d'una forma fidedigna. [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]</i>	- Convenciment i motivació
<i>Quan tens la gent convençuda és un factor d'èxit. [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]</i>	- Convenciment i motivació

En tots els casos (veure taula 5.4), els resultats mostren que la manera d'entendre el lideratge es relaciona amb el lideratge compartit i la cooperació professional (a.3) i es

percep que liderar en equip ajuda a fomentar l'adequada implementació de processos innovadors. Ressalta el fet que aquesta manera d'entendre el lideratge, propera al lideratge compartit, es fa especialment visible en el grup de docents (75%) i només el 33% de directors/es [2.D] i el 33% de caps de departament [1.C] hi fan referència. Aquest resultat mostra novament el decalatge entre la manera d'entendre el lideratge per part de les direccions (que aposten més per distribuir responsabilitats i capacitar els docents) i la manera d'entendre'l i actuar per part dels docents (que prefereixen liderar de manera compartida). Els docents, per tant, han tendit més a vincular la noció de lideratge a la col·lectivitat de l'organització i fan èmfasi als beneficis de cooperar i aprendre entre professionals, de resoldre conflictes de manera conjunta i de coordinar i compartir el lideratge entre els docents. Els directors/es, en canvi, han optat per distribuir les responsabilitats de manera individual dins de la mateixa organització, fet que pot suposar un obstacle a l'hora de crear xarxes relacionals i de treball internes a les escoles. Els següents fragments mostren l'èmfasi posat en la cooperació entre docents a l'hora de liderar programes innovadors com és el cas de l'AICLE:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>[A l'hora de liderar el programa innovador] sí que estem constantment, doncs, parlant de quin joc has fet, quin no, quin tal, quin qual, això si que ens ha beneficiat molt. [Entrevista 1.E4 — Docent d'AICLE a 5è i 6è de Primària — Cas 1]</i>	- Cooperació i aprenentatge entre professionals
<i>A veure, [en un principi] sabíem que el final del camí el camí era sòlid, però que en el camí hi ha moments en els que potser ens enfonsem però podem sortir perquè som un equip i ens ajudem entre nosaltres. [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]</i>	- Cooperació i aprenentatge entre professionals - Resolució conjunta de conflictes
<i>Jo sí que he notat, jo m'he beneficiat, per exemple, de tècniques que han utilitzat mestres en altres assignatures que potser són en català o castellà que els hi han funcionat, d'acord? I les he agafat o ells les han agafat. [Entrevista 1.E4 — Docent d'AICLE a 5è i 6è de Primària — Cas 1]</i>	- Cooperació i aprenentatge entre professionals
<i>Tenim i teníem el recolzament i comptàvem amb el recolzament del departament d'anglès que ens va ajudar molt en els inicis a fer les programacions, a revisar els continguts.. Eh.. perquè hi hagi aquesta accuracy que havia de tenir. Ells també van aprendre molt en el procés perquè van dir: «ai.. aquestes paraules no les sabem per tant anem a buscar-les» i entre tots ho fèiem; i sabíem que ens en sortiríem; no en teníem dubte. [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]</i>	- Cooperació i aprenentatge entre professionals

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Que no cadascú vagi al seu aire.</i> [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]	- Cooperació i aprenentatge entre professionals

En el cas 1, a més, aquest lideratge compartit també es fa visible en l'acompanyament de nou professorat AICLE que s'incorpora al programa ja iniciat:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Jo vaig rebent formació de la meua companya que ja porta molts anys a l'escola i molts anys, bueno, en el tema aquest [el lideratge de l'AICLE a l'aula]. Llavors ella em va formant, ella em va explicant, ella em va donant material, anem buscant material...</i> [Entrevista 1.E3 — Docent d'AICLE a 3r i 4t de Primària — Cas 1]	- Cooperació i aprenentatge entre professionals
<i>He anat resolent el tema a base de suport dels meus companys, de l'àrea de llengua estrangera, de la guia de ciències. [...] Sí, he rebut suport en quan jo he comentat que tenen aquesta dificultat, tenen l'altre, i llavors m'han proposat certes estratègies d'aula.</i> [Entrevista 1.E5 — Docent d'AICLE a 1r i 2n d'ESO — Cas 1]	- Cooperació i aprenentatge entre professionals - Resolució conjunta de conflictes

Desenvolupar estratègies des de direcció per facilitar el desenvolupament i la formació professional dels docents, establir una adequada comunicació entre professionals i assegurar l'empatia i confiança cap als docent (**a.4**) es consideren elements necessaris per desenvolupar un lideratge efectiu en els tres centres (veure taula 5.4). El 67% dels directors/es han fet referència a aquest element, mentre que el 33% de caps de departament i el 50% de docents s'hi han referit. El tipus de respostes, però, presenta lleugeres diferències entre els grups de participants. Així, els directors/es han tendit a destacar la importància de comunicar-se adequadament amb la resta de professionals i de ser empàtics i atorgar confiança als docents:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>[Per desenvolupar un lideratge efectiu cal] Implicació i motivació. [...] Saber escolar. Transmetre positivisme i alegria.</i> [Enquesta 2.EQ — Director del centre — Cas 2]	- Motivació i convenciment - Implicació - Comunicació
<i>S'ha de saber transmetre correctament a l'equip el projecte i explicar que no és una cosa que fem perquè està de moda, sinó que és una necessitat.</i> [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]	- Comunicació
<i>[Per desenvolupar un lideratge efectiu cal] Creure en un mateix i en les possibilitats dels docents per portar a termini els diferents projectes.</i> [Enquesta 3.EQ — Directora del centre — Cas 3]	- Empatia i confiança

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>[Per liderar processos innovadors] s'ha de posar recursos necessaris; formar la gent que realment ho necessita i t'ho demana; i escolar, estar atents a les necessitats de la gent. [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]</i>	- Formació i recursos

Els docents també han destacat el recolzament necessari de direcció, però també han subratllat més la necessitat que el suport de direcció es reflecteixi en formació i recursos educatius i econòmics. Aquest resultat indica un lleuger decalatge entre la manera d'entendre el suport de direcció, atès que els directors/es tendeixen a prioritzar el suport relacional/social i els docents subratllen un suport que els permeti desenvolupar-se professionalment (formació) i recursos. Les següents mostres d'enquestes i entrevistes indiquen la direcció de les respostes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Des de l'escola se'ls hi ha donat totes les eines i facilitats. [Entrevista 2.E4 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 2]</i>	- Formació i recursos
<i>So the school is putting a lot of emphasis and resources, like money resources, and lessons. [Entrevista 2.E5 — Docent d'AICLE a 4t d'ESO — Cas 2]</i>	- Formació i recursos
<i>[Per liderar cal] que el professorat que confii en si mateixos. I això s'aconsegueix si des de la direcció se'ls hi valora totes les coses bones que tenen i dir-li «tu puedes» i...ja està... [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]</i>	- Suport de direcció - Empatia i confiança
<i>Evidentment som els mestres els que portem endavant això, però si tu tens el recolzament de la direcció és que està tot obert. Jo crec que és la part essencial. [Entrevista 2.E4 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 2]</i>	- Suport de direcció

Des de la direcció dels tres casos es comparteix la percepció que per liderar cal comptar amb una planificació clara que sigui coherent amb la línia pedagògica del centre (a.5) i se subratlla la rellevància de planificar adequadament els processos de canvi, tenir clar els objectius a assolir i controlar la temporització. Aquest conjunt de percepcions es fa principalment evident en el grup de directors/es (100%) i només ho menciona el 13% dels docents entrevistats [1.P4]. El decalatge significatiu suggereix que la visió de les direccions és més global en tot el centre, mentre que els docents tendeixen a focalitzar-se en la realitat a nivell d'aula. Els següents fragments serveixen d'exemple:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Per dur a terme aquest lideratge ha d'existir un programa que ens ha d'indicar clarament cap a on volem anar i amb quin programa i recursos ho aconseguirem, tot això amb un adequada temporització.</i> [Enquesta 2.EQ — Director del centre — Cas 2]	- Planificació
<i>Coherència educativa amb la línia pedagògica del centre.</i> [Enquesta 1.EQ — Directora del centre — Cas 1]	- Coherència
<i>El líder ha de tenir una visió clara.</i> [Entrevista 1.E1 — Directora del centre — Cas 1]	- Planificació
<i>Al principi és una mica més complicat, però jo crec que lo important és tenir clar cap a on has d'anar.</i> [Entrevista 3.E1 — Directora del centre — Cas 3]	- Planificació
<i>[Per liderar] has de fer una planificació estratègica. Jo crec que la clau aquí és el tema de la planificació estratègica.</i> [Entrevista 1.E1 — Directora del centre — Cas 1]	- Planificació
<i>Tenir com a centre una idea, una estratègia molt clara a nivell global, pla estratègic i a nivell de llengües estrangeres. O sigui, tenir molt clar a on vols arribar. A mig termini i a llarg termini.</i> [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]	- Planificació

En menor mesura, i específicament en els casos 1 i 2, les direccions relacionen la noció de lideratge educatiu amb la dimensió comunitària —incloent, escoltant i donant resposta activament a les demandes de famílies— i, alhora, amb la necessitat d'obtenir una obertura a l'exterior del centre (a.6). Ressalta que cap docent o cap de departament faci referència explícita a aquesta dimensió comunitària a l'hora de parlar de lideratge educatiu. Altre cop, aquest decalatge suggereix que les direccions tendeixen a liderar des d'una òptica més global en tot el centre, mentre que els docents destaquen més els elements de lideratge a l'aula. Els següents extractes d'entrevistes i enquestes il·lustren el sentit de les respostes de les direccions:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>[El lideratge educatiu ha d'incloure] Proactivitat amb les demandes de les famílies.</i> [Enquesta 1.EQ — Directora del centre — Cas 1]	- Comunitat educativa
<i>[Per desenvolupar un lideratge efectiu cal] una actitud de servei vers tota la comunitat escolar.</i> [Enquesta 2.EQ — Director del centre — Cas 2]	- Comunitat educativa
<i>[Liderar demana] molta obertura, és a dir, molta obertura a l'exterior, per veure i contrastar, i molt procés de reflexió interna.</i> [Entrevista 1.E1 — Directora del centre — Cas 1]	- Obertura a l'exterior

(b) Innovació educativa

Els resultats que es presenten en aquesta subdimensió exploren les percepcions dels participants dels casos estudiats respecte la innovació que té lloc a nivell de centre.

Taula 5.5. Resum dels resultats de les entrevistes i enquestes respecte la innovació educativa

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Codificació inicial Atlas.ti (# de referències)	% d'agents educatius dels casos estudiats <i>que fan referència a la categorització final</i>		
			Directors/es	Caps de Dep.	Docents AICLE
b. Innovació educativa	b.1. Nou paradigma socioeconòmic (8)	Demanda/Necessitats socioeconòmiques (4)	100%	67%	38%
		Noves formes d'ensenyar (2)			
b. Innovació educativa	b.2. Millora en el procés i resultats educatius (5)	Millora educativa (3)	100%	—	—
		Resultats acadèmics (2)			

Taula 5.6. Divisió de les categories finals per casos i participants respecte la innovació educativa

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Casos on s'hi fa referència (# de referències total)	Participants que hi fan referència
b. Innovació educativa	b.1. Nou paradigma socioeconòmic (8)	Cas 1 (4)	- Directora [1.D] - Cap de Departament [1.C] - 2 docents AICLE [1.P2; 1.P4]
		Cas 2 (3)	- Director [2.D] - Cap de Departament [2.C] - Docent AICLE [2.P3]
		Cas 3 (1)	- Directora [3.D]
	b.2. Millora en el procés i resultats educatius (5)	Cas 1 (2)	- Directora [1.D]
		Cas 2 (1)	- Director [2.D]
		Cas 3 (2)	- Directora [3.D]

Els resultats vinculats a la subdimensió d'«innovació educativa» mostren una visió molt similar entre les direccions dels tres casos. Tot i això, s'han obtingut poques dades dels altres participants que facin referència explícita a la manera d'entendre el concepte d'innovació educativa en general. Aquesta manca de dades es deu, principalment, al fet que els docents i els caps de departament han tendit a vincular el concepte d'innovació a l'enfocament AICLE i, per això, les seves percepcions respecte aquest concepte s'exploren amb més profunditat en els objectius específics que s'exploren en els següents apartats.

La percepció més mencionada en els tres casos estudiats (veure taula 5.6) és la d'entendre la innovació educativa com un mitjà per donar resposta a les demandes de l'actual paradigma socioeconòmic i per adequar l'ensenyament a les necessitats canviants de l'alumnat (**b.1**). Aquesta percepció es fa especialment evident en el grup de directors/es (100%) i dels caps de departament (67%), tot i que un 38% de docents també s'hi refereix. Les respostes indiquen que les actuals demandes i necessitats socioeconòmiques han promogut la incorporació de noves formes d'ensenyar (amb especial èmfasi a aquelles relacionades amb l'adquisició de competències en llengües addicionals) i d'entendre el procés educatiu (afirmant, tal com fa la directora del cas 1, que ara els centres formen persones que «s'han de formar al llarg de la vida» [1.E1]). Aquest resultat suggereix que l'escola i la societat exerceixen influència mútua i, per tant, la innovació educativa pot servir tant per ajudar a l'alumnat a adequar-se a la societat actual com per atorgar-los eines per canviar-la. Els següents extractes obtinguts d'entrevistes mostren la relació mencionada:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>En aquests moments, clar, lo que ha canviat és el paradigma. És que el centre ja no forma persones. O sigui, no fa, no clou processos de formació. Abans nosaltres lo que fèiem era formaves uns alumnes i acabaven el batxillerat i sabien molt i ja està, no? I anaven a la universitat i acabaven i sabien molt. Ara tu lo que fas és formar persones que han de formar-se al llarg de la vida. Clar això és un procés no tancat, tu formes a persones, o sigui, tu lo que fas és obrir un procés, obrir-lo lo millor possible, donar-li totes les eines. [Entrevista 1.E1 — Directora del centre — Cas 1]</i>	- Demanda/ necessitats socioeconòmiques - Noves formes d'ensenyar
<i>Els professionals d'educació som professionals que hem d'estar [...] a l'aguait de què és el que s'està movent, de quines necessitats tenen el nostre alumnat i les hem de incorporar... i bandejar tot allò que no funciona [Entrevista 3.E1 — Directora del centre — Cas 3]</i>	- Demanda/ necessitats socioeconòmiques
<i>És una realitat, és un fet. Hi ha una realitat social que és que cada vegada els alumnes han de ser més hàbils en parlar llengües. [Entrevista 2.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 2]</i>	- Demanda/ necessitats socioeconòmiques
<i>La crisi també ha ajudat a això, la gent s'ha hagut de mobilitzar, ha hagut de marxar... [...] Clar, això també què ha fet? Doncs que l'escola s'adonés que havia de canviar les seves formes d'ensenyar. [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]</i>	- Noves formes d'ensenyar

D'altra banda, els resultats indiquen que les direccions dels tres casos vinculen el concepte d'innovació al de millora en l'aprenentatge i resultats dels processos educatius (**b.2**). El 100% dels directors/es perceben que la innovació és un mitjà per millorar la

forma d'aprendre i ensenyar, tot i que s'afirma que innovar no sempre significa millorar. En els casos 1 i 3, a més, les direccions afirmen que la innovació que s'implementa adequadament té un impacte en els resultats dels alumnes, produint-ne una millora. El fet de no disposar de dades en aquesta línia per part de caps de departament o docents es deu, com s'ha mencionat anteriorment, al fet que aquests participants a l'hora de parlar d'innovació educativa han tendit a contextualitzar-la en l'enfocament AICLE (veure els resultats dels següents dos objectius). Les següents mostres de transcripcions serveixen per il·lustrar la línia de les respostes de les direccions:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Si no innoves no millores, vale? Si innoves no sempre millores, però si no innoves no millores. Això és així. Per tant, clar lo important és millorar i la innovació és un mitjà. [Entrevista 1.E1 — Directora del centre — Cas 1]</i>	- Millora educativa
<i>Tampoc dir que tot lo innovadós sigui òptim, s'ha de testar. Hem d'incorporar [la innovació] si és que ens és útil en la nostra pràctica educativa i, per tant, en els resultats dels nostres alumnes. [Entrevista 3.E1 — Directora del centre — Cas 3]</i>	- Resultats acadèmics
<i>La paraula «innovar» o el verb «innovar» o el verb «millorar» no pot estar deslligat de l'educació. [Entrevista 3.E1 — Directora del centre — Cas 3]</i>	- Millora educativa

5.1.1. Discussió dels resultats de l'objectiu específic 1

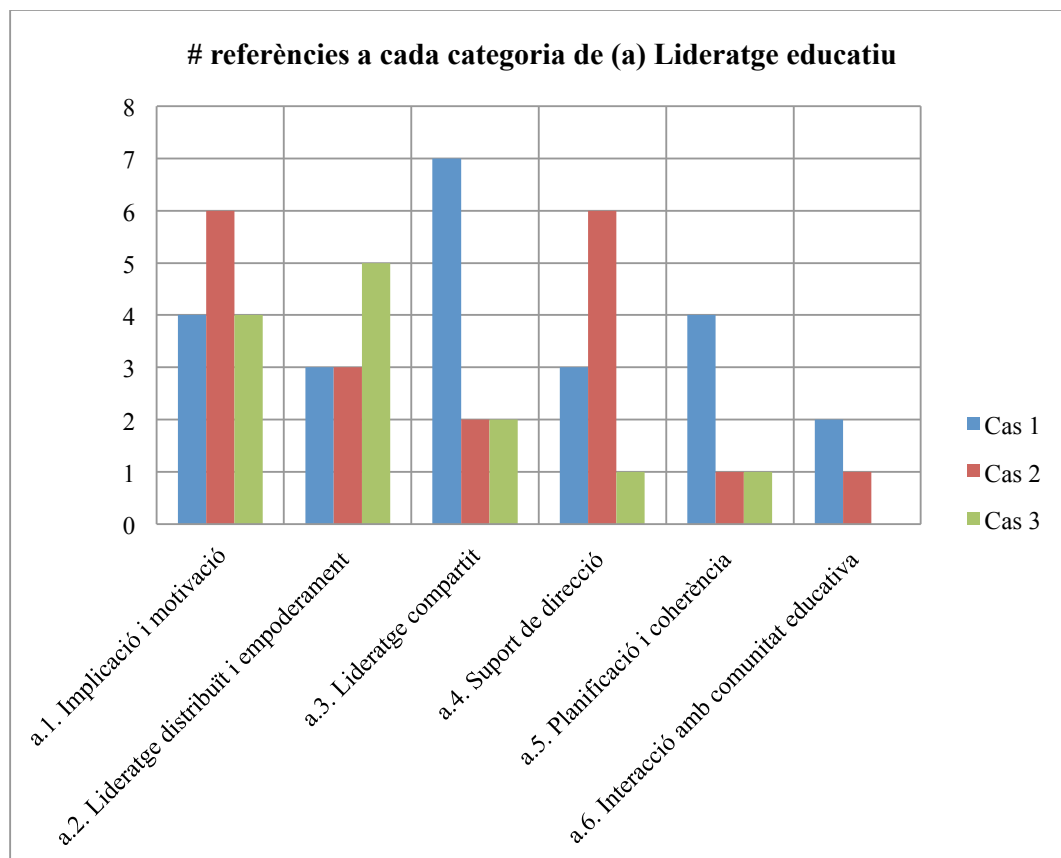
Tenint en compte els resultats i les mostres de transcripcions aportades en relació al lideratge i la innovació educativa, els punts que es presenten tot seguit ens ajuden a resumir els principals supòsits que podem extreure en la nostra recerca respecte l'objectiu 1 «Identificar i analitzar les percepcions i actuacions dels diferents agents educatius dels centres respecte el lideratge i la innovació educativa» i a contrastar-los amb la teoria explorada en el marc teòric.

Subdimensió «Lideratge educatiu»

En primer lloc, l'anàlisi de les dades vinculades a les percepcions i actuacions dels agents educatius dels casos estudiats respecte el lideratge educatiu ha donat com a

resultat 6 categories rellevants. Aquestes, ordenades pel nombre de referències rebudes, són: **(a.1)** Implicació i motivació; **(a.2)** Lideratge distribuït i empoderament; **(a.3)** Lideratge compartit; **(a.4)** Suport de direcció; **(a.5)** Planificació i coherència; **(a.6)** Interacció amb la comunitat educativa (veure figura 18). Tot seguit, es presenta un resum dels resultats vinculats a cada categoria identificada.

Figura 18. Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió ‘Lideratge educatiu’



(a.1) Implicació i motivació. En els tres casos es fa referència a la importància de generar implicació i motivació als agents encarregats de liderar processos innovadors. Ressalta el fet que saber implicar, convèncer i motivar als docents esdevé un factor mencionat amb èmfasi pel 100% dels directors i pel 67% dels caps de departament i es destaca com un condicionant molt influent a l'hora de liderar. Tot i això, cal ressaltar que només el 25% dels docents hi facin referència explícita, mostrant un decalatge entre la manera d'entendre el lideratge entre els diferents grups. Aquesta diferència en el grup de docents suggereix que és una posició on no resulta necessari convèncer a altres professionals a l'hora de liderar, atès que la tasca de distribuir responsabilitats la sol

exercir la direcció dels centres. El 100% de directors/es mencionen que si el docent no creu en la innovació que ha de liderar, l'obtenció de beneficis se'n veu condicionada. Aquest conjunt de resultats estan en la línia d'autors com Bolden *et al.* (2011), Northouse (2004) o Yulk (2006), que suggereixen que per tal d'empoderar adequadament els docent resulta rellevant fomentar la seva implicació i motivació cap al projecte a liderar, fent visible el component social del lideratge educatiu. Al mateix temps, aquesta percepció posa de manifest la idea que sense la voluntat d'aquells que han d'aplicar els canvis a les aules, difícilment es poden dur a terme transformacions profundes (Gather, 2004).

(a.2) Lideratge distribuït i empoderament. El 100% dels directors/es tenen una visió del lideratge propera a la del lideratge distribuït. Així, tots ells relacionen el lideratge amb la distribució de responsabilitats entre els agents educatius i l'empoderament dels docents del centre per fomentar la proactivitat i l'autonomia (Gather, 2004; Louis *et al.*, 1996). Les direccions també mencionen que donar capacitat de decidir a altres participants ajuda a millorar els processos innovadors degut a un major grau d'implicació i responsabilitat per part dels docents. Es pot veure, per tant, que les direccions prefereixen repartir el poder de decisió entre els docents i fomentar la seva apropiació dels processos innovadors abans que emergir com una autoritat. Així, s'entén que el lideratge no respon a rols i posicions definides a partir d'una estructura vertical o jeràrquica (Bolívar, 2013), sinó en funció de la varietat d'experts de cada àrea (Bennett *et al.*, 2003a i 2003b). Tot i això, ressalta el fet que tan sols el 25% dels docents i el 33% dels caps de departament perceben el lideratge en aquesta línia. La diferència evident entre els diferents grups suggereix que la naturalesa dels rols a exercir dins del mateix centre resulta en actuacions i percepcions diferents. Alhora, el fet que els docents siguin els receptors de les responsabilitats (i no els encarregats de distribuir-les) pot justificar el decalatge intergrupals.

(a.3) Lideratge compartit. El 75% dels docents entenen el lideratge com una activitat compartida. Així, relacionen la noció de lideratge a la col·lectivitat de l'organització, fent èmfasi als beneficis de cooperar i aprendre entre professionals, de resoldre conflictes de manera conjunta i de coordinar i compartir el lideratge entre els docents. A diferència dels altres resultats destacats, ressalta el fet que aquesta manera d'entendre el lideratge, propera al lideratge compartit, només es menciona pel 33% de directors/es i

pel 33% de caps de departament. La diferència entre els grups suggereix que la majoria de docents (75%) ressalten la importància del treball en xarxa dins l'escola i perceben que el lideratge no és una activitat a exercir de manera individual en diversos nivells. Els directors/es, tal com hem posat de manifest prèviament, han optat per distribuir les responsabilitats de manera individual dins de la mateixa organització, fet que podria suposar un obstacle a l'hora de crear xarxes relacionals i de treball internes a les escoles. Es fa evident, però, que tant els posicionaments de les direccions com dels docents s'allunya d'altres formes jeràrquiques que, com s'ha destacat en la revisió de la literatura, responen a models «heroics» i insostenibles en societats actuals (e.g. Pont *et al.*, 2008).

(a.4) Suport de direcció. El 67% dels directors/es, el 33% de caps de departament i el 50% de docents fan referència explícita a la importància de desenvolupar estratègies des de direcció per facilitar el desenvolupament i la formació professional dels docents, establir una adequada comunicació entre professionals i assegurar l'empatia i confiança cap als docents. Tot i la similitud entre els casos i grups professionals a l'hora de percebre el paper de la direcció a l'hora de liderar, els resultats mostren que el grup de directors/es han tendit a destacar la importància de comunicar-se adequadament amb la resta de professionals, de ser empàtics i d'atorgar confiança als docents. Per contra, els docents han ressaltat la necessitat que el suport de direcció es materialitzi en formació i recursos educatius i econòmics.

(a.5) Planificació i coherència. Des de les direccions (100%) dels casos estudiats es fa una referència explícita a la importància que juga la planificació i la coherència en el lideratge per tal d'atorgar una visió clara a l'organització. Se suggereix que el lideratge ha de ser lògic amb la línia educativa del centre i cal tenir en compte elements com els objectius a assolir, els recursos necessaris i la temporització. Es tracta d'una percepció que encaixa amb un dels eixos principals del lideratge segons Bolívar (2013:13), on s'afirma que el lideratge educatiu ha de «*tenir un sentit de visió que marqui la direcció a l'organització*», així com en altres recerques (e.g. Bolden *et al.*, 2011; Longo, 2008). Tot i això, aquest conjunt de percepcions, expressat per tots els directors/es, només es mencionen pel 13% dels docents entrevistats. Es tracta, per tant, d'un decalatge evident que sembla suggerir que la visió de les direccions a l'hora de liderar és més global i

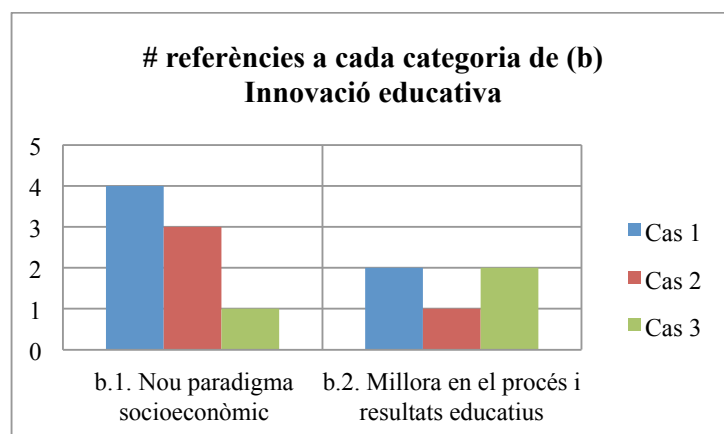
estratègic en el conjunt del centre, mentre que els docents tendeixen a focalitzar-se en la realitat a nivell d'aula.

(a.6) Interacció amb la comunitat educativa. En menor mesura, el 67% de les direccions fan referència a la dimensió comunitària del lideratge i subratllen la importància de disposar d'una actitud de servei vers la comunitat educativa i de promoure una obertura a l'exterior per fomentar l'intercanvi amb altres entitats, el contrast d'idees i el foment de processos de reflexió interna. Ressalta que cap docent o cap de departament faci referència explícita a aquesta dimensió comunitària a l'hora de parlar de lideratge educatiu en general —sí que trobem evidències, tal com es mostra en els resultats vinculats als objectius posteriors, que relacionen específicament l'AICLE amb la dimensió comunitària. Altre cop, aquest decalatge suggereix que les direccions perceben el lideratge des d'una òptica més global en tot el centre, mentre que els docents destaquen més els elements de lideratge a l'aula.

Subdimensió «Innovació educativa»

L'anàlisi de les dades vinculades a les percepcions dels participants respecte la innovació educativa ha donat com a resultat 2 categories rellevants. Aquestes, ordenades pel nombre de referències rebudes, són: **(b.1)** Nou paradigma socioeconòmic; i **(b.2)** Millora en el procés i resultats educatius (veure figura 19). Tot seguit, es presenta un resum dels principals resultats vinculats a cada categoria identificada.

Figura 19. Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió 'Innovació educativa'



(b.1) Nou paradigma socioeconòmic. Des dels tres casos s'ha fet referència explícita a l'actual paradigma socioeconòmic a l'hora de parlar d'innovació educativa. Les respostes suggereixen que les actuals demandes i necessitats socioeconòmiques han promogut la incorporació de noves formes d'ensenyar, posant especial èmfasi a aquelles relacionades amb l'adquisició de competències en llengües addicionals. Es tracta d'una percepció que es fa especialment evident entre el grup de directors/es (100%) i dels caps de departament (67%), però no tant entre els docents (38%) que han tendit a percebre la innovació educativa com un procés de canvi dins l'aula. Aquests resultats, i d'acord amb la teoria exposada sobre la innovació educativa, fan visible la consciència dels centres respecte el vincle existent entre l'educació i els processos globalitzadors i d'internacionalització actuals (Istance, 2012; Jolonch, 2013).

(b.2) Millora en el procés i resultats educatius. El 100% de les direccions relacionen el concepte de innovació educativa amb la millora del procés i resultats d'ensenyament i aprenentatge. Aquest resultat suggereix que la innovació educativa s'entén com un procés que no només busca canvis sinó que el seu objectiu definitiu és l'obtenció de beneficis educatius, una perspectiva que està en la línia dels estudis recents exposats en el marc teòric (per exemple Rikkerink *et al.*, 2016) on s'indica que la innovació educativa es caracteritza per estar enfocada a la millora dels processos d'aprenentatge. La manca de dades en aquesta línia per part de caps de departament o docents es deu al fet que aquests participants a l'hora de parlar d'innovació educativa l'han contextualitzat en l'enfocament AICLE i, consegüentment, els seus resultats s'exploren al llarg dels següents apartats.

5.2. RESULTATS RESPECTE L'OBJECTIU ESPECÍFIC 2

Objectiu específic 2. Conèixer i caracteritzar els processos de lideratge en la implementació AICLE als centres

Els resultats que s'exposen en aquest segon objectiu específic es vinculen directament amb el procés d'implementació dels programes AICLE i es presenten dividides en cinc dimensions d'anàlisi que corresponen a les etapes seguides per establir AICLE en els centres estudiats. Les dimensions d'anàlisi relacionades amb aquest objectiu específic són: (1) la iniciació, (2) la planificació, (3) la implementació, (4) l'avaluació i (5) la institucionalització. Atès que és un objectiu que explora tot el procés d'implementació, es tracta de l'apartat més extens i és el que inclou més dades. A diferència de l'objectiu específic 1, els resultats vinculats a aquest objectiu es concentren específicament en la innovació educativa AICLE.

5.2.1. Resultats de les entrevistes respecte la iniciació del programa AICLE

Els resultats que s'exposen en aquest apartat estan vinculats amb les causes que han originat la innovació AICLE i els passos seguits per preparar-ne la implementació. En aquesta dimensió, per tant, s'exploren elements relacionats amb els detonants que han originat el programa, la detecció de les necessitats a cobrir, la preparació del context pel canvi i el clima relacional en la institució previ al procés innovador.

(a) Orígens i causes de la iniciació del programa AICLE

Els resultats que s'exposen en la present subdimensió pretenen determinar l'origen de la demanda AICLE i detectar les causes que van propiciar la iniciació del programa en els centres estudiats.

Taula 5.7. Resum dels resultats de les entrevistes respecte les causes de la iniciació del programa AICLE

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Codificació inicial Atlas.ti (# de referències)	% d'agents educatius dels casos estudiats <i>que fan referència a la categorització final</i>		
			Directors/es	Caps de Dep.	Docents AICLE
a. Orígens i causes de la iniciació	a.1. Augment de la demanda socioeconòmica de competències en llengües addicionals (14)	Demanda/Necessitat socioeconòmica (2)	67%	67%	38%
		Aprentatge de llengües addicionals (6)			
		Globalització (2)			
		Llengua franca (2)			
		Internet (1)			
Crisi socioeconòmica (1)					
a.2. Disponibilitat i voluntat de professionals capacitats per iniciar un programa AICLE (10)	a.2. Disponibilitat i voluntat de professionals capacitats per iniciar un programa AICLE (10)	Disponibilitat de professionals competents (5)	67%	67%	50%
		Iniciativa, dedicació i voluntat docent (5)			
a.3. Impuls des de la direcció de promoure iniciatives en llengua anglesa (3)	a.3. Impuls des de la direcció de promoure iniciatives en llengua anglesa (3)	Petició de direcció (3)	33%	33%	13%
a.4. Demanda per part de les famílies (3)	a.4. Demanda per part de les famílies (3)	Demanda de famílies (3)	67%	—	13%
a.5. Suport per part de l'Administració Pública (2)	a.5. Suport per part de l'Administració Pública (2)	Participació en convocatòries PELE/PILE (2)	33%	—	13%

Taula 5.8. Divisió de les categories finals per casos i participants respecte les causes de la iniciació

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Casos on s'hi fa referència (# de referències total)	Participants que hi fan referència
a. Orígens i causes de la iniciació	a.1. Augment de la demanda socioeconòmica de competències plurilingües (14)	Cas 1 (10)	- Directora [1.D] - Cap de Departament [1.C] - 2 docents AICLE [1.P2; 1.P4]
		Cas 2 (4)	- Director [2.D] - Cap de Departament [2.C] - Docent AICLE [2.P3]
	a.2. Disponibilitat i voluntat de professionals capacitats per iniciar un programa AICLE (10)	Cas 1 (3)	- Cap de Departament [1.C] - 2 docents AICLE [1.P2; 1.P4]
		Cas 2 (5)	- Director [2.D] - Docent AICLE [2.P2]
		Cas 3 (2)	- Directora [3.D] - Cap de Departament [3.C] - Docent AICLE [3.P1]
	a.3. Impuls des de la direcció de promoure iniciatives en llengua anglesa (3)	Cas 2 (1)	- Docent AICLE [2.P2]
		Cas 3 (2)	- Directora [3.D] - Cap de Departament [3.C]
	a.4. Demanda per part de les famílies (3)	Cas 1 (2)	- Directora [1.D] - Docent AICLE [1.P4]
		Cas 2 (1)	- Director [2.D]
		Cas 2 (1)	- Director [2.D]
a.5. Suport per part de l'Administració Pública (2)	Cas 1 (1)	- Docent AICLE [1.P4]	
	Cas 3 (1)	- Directora [3.D]	

L'anàlisi de dades mostra sis categories clau a l'hora d'explicar les causes i els orígens que han motivat els centres a liderar els programes AICLE. Tot i això, ressaltar que dues d'aquestes categories —l'augment de la demanda socioeconòmica de competències en llengües addicionals (a.1) i la disponibilitat i voluntat de professionals capacitats per iniciar un programa AICLE (a.2)— han rebut un nombre de referències significativament major que les altres, suggerint que es tracta de dos elements rellevants (veure taula 5.7). A diferència dels resultats exposats en l'objectiu anterior, les dades en aquest apartat mostren diferències entre els diferents participants, però d'una manera menys notable.

La causa més mencionada pels diferents participants és la necessitat existent de donar resposta al canvi de paradigma socioeconòmic generat per diferents fenòmens globalitzadors que han incentivat la demanda de competències plurilingües i pluriculturals (a.1). El 67% de directors/es, el 67% de caps de departament i el 38% dels docents relacionen l'origen de la innovació AICLE amb el canvi de paradigma socioeconòmic, la demanda del mercat professional, l'increment de l'ús de les noves tecnologies, l'autonomia dels alumnes i la necessitat de desenvolupar competències en llengües addicionals. Tot i que no s'han trobat diferències rellevants entre les respostes dels diferents grups de participants —tal com es pot veure en les següents mostres de transcripcions—, sí que ressaltar el fet que cap agent educatiu del cas 3 fes referència a aquesta causa (veure taula 5.8). Aquest decalatge entre els centres suggereix que en el cas 3 les causes per iniciar el programa AICLE poden tenir una naturalesa més interna que externa.

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Ha canviat el tarannà de la matèria de ser simplement un conjunt de coneixements que en algun moment si viatjaves podies fer servir [...] a ser una competència clau pel futur dels nostres alumnes actualment. [Entrevista 1.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 1]</i>	- Aprenentatge de llengües addicionals
<i>És que [els alumnes] han d'aprendre a comunicar-se perquè és una necessitat social. I quasi econòmica, avui en dia. Per tant, és una competència que han d'aprendre. [...] és una competència clau pel futur dels nostres alumnes i per la vida professional i personal dels nostres alumnes. [Entrevista 1.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 1]</i>	- Demanda/ Necessitat sociocultural - Aprenentatge de llengües addicionals

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Molts [alumnes] aniran a fer graus universitaris i tenen Erasmus i han d'anar a l'estranger i tota la xarxa que hi ha al voltant d'ells és des del punt de vista anglès [...] és el que domina. [Entrevista 2.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 2]</i>	- Llengua franca
<i>L'aparició d'internet ha trencat moltes fronteres i ha fet que la gent comenci a plantejar-se que ja no és un ciutadà local, sinó un ciutadà del món i, encara que soni a tòpic, és una veritat. Per tant, això ha condicionat també que la gent estigui molt més motivada per estudiar llengües estrangeres que li troben una utilitat. [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]</i>	- Globalització - Internet - Aprenentatge de llengües addicionals
<i>Quants més idiomes sàpigues més codis tens interioritzats, més et pots adaptar, més cultures coneixes, més et pots comunicar en d'altres, més gran es fa el teu món. [Entrevista 1.E4 — Docent d'AICLE a 5è i 6è de Primària — Cas 1]</i>	- Aprenentatge de llengües addicionals
<i>In every single way because it [English] is the language of the world. [Entrevista 2.E5 — Docent d'AICLE a 4t d'ESO — Cas 2]</i>	- Llengua franca

El 67% dels directors/es, el 67% dels caps de departament i el 50% dels docents dels tres centres afirmen que la disponibilitat, voluntat i iniciativa dels professionals capacitats (a.2) ha estat una de les causes més rellevants a l'hora d'iniciar el programa AICLE. Les respostes dels directors, tal com es mostra en els següents fragments de mostra, han posat èmfasi en la confecció de la plantilla i en la importància de disposar de docents capacitats —tant en llengua anglesa com en el domini del contingut de la matèria— per liderar una experiència d'aquestes característiques.

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Un element que va ser clau [per l'inici del programa AICLE], i ho he dit moltes vegades, perquè teníem les persones que ho podien fer. [Entrevista 1.E1 — Directora del Centre — Cas 1]</i>	- Disponibilitat de professionals competents
<i>Teníem professors en aquell moment també amb una formació específica determinada. I al final és un tema de ser realista, de veure en un projecte al punt de partida què és el que tens i que és el que pots arribar a fer. Llavors, l'AICLE era un projecte que pel nostre perfil de confecció de la plantilla podíem fer. [Entrevista 2.E1 — Director del Centre — Cas 2]</i>	- Disponibilitat de professionals competents
<i>Primer, i de base, tenir un professorat amb disposició de poder impartir altres matèries en llengua anglesa. [Entrevista 2.E1 — Director del Centre — Cas 2]</i>	- Disponibilitat de professionals competents

Així mateix, destaca el fet que l'origen del programa AICLE va ser fruit d'una proposta del professorat i no una imposició per part de direcció. Aquest fet ressalta el paper dels

docents i posa de manifest la capacitat que poden tenir a l'hora d'iniciar canvis en els centres. Alhora, aquest resultat és coherent amb els resultats obtinguts corresponents a l'objectiu específic 1, on el 100% dels directors/es posaven èmfasi a la capacitat de decisió dels docents i a la importància que els projectes surtin d'ells per iniciativa pròpia. Trobem evidències d'aquesta iniciativa docent tant en el grup de directors i en el grup de docents. Els següents extractes il·lustren la línia de les respostes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Jo coneixia perfectament aquesta capacitat d'innovació i renovació que té el centre en les seves arrels. I llavors vaig anar a direcció i vaig dir «mira, m'agradaria començar a fer en forma pilot un “Working in the lab”». [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]</i>	- Capacitat d'innovació del centre - Iniciativa, dedicació i voluntat docent
<i>Nosaltres vam fer una petita proposta amb la cap del departament d'anglès de que volíem fer això [AICLE]. [Entrevista 2.E4 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 2]</i>	- Iniciativa, dedicació i voluntat docent
<i>Del mateix professorat d'anglès va sortir l'idea, la proposta, de presentar un PELE i de fer AICLE. [Entrevista 3.E1 — Directora del Centre — Cas 3]</i>	- Iniciativa, dedicació i voluntat docent
<i>[Els docents] ens van dir que hi havia la possibilitat de presentar aquest projecte. [Entrevista 1.E1 — Directora del Centre — Cas 1]</i>	- Iniciativa, dedicació i voluntat docent
<i>El projecte ha arrencat gràcies a l'aportació generosa dels professors que han aportat més hores de les que tocava per poder arrancar el projecte. [Entrevista 2.E1 — Director del Centre — Cas 2]</i>	- Iniciativa, dedicació i voluntat docent

Tot i això, en els casos 2 i 3 trobem evidències que indiquen que aquesta iniciativa per part del professorat es va poder veure motivada per la decisió prèvia de la direcció del centre d'impulsar iniciatives relacionades en el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'anglès (a.3) (veure taula 5.8). Trobem referències a la petició de direcció als docents entre el 33% dels directors/es, el 33% dels caps de departament i el 13% dels docents. L'inici del programa AICLE, per tant, va ser fruit dels docents, però arran d'un interès conjunt per part del els grups de participants. Les següents mostres ho il·lustren:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Des de direcció doncs se'ns demanava o volíem anar més enllà. [Entrevista 3.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 3]</i>	- Petició de direcció

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Nosaltres [direcció] vam optar per invertir amb l'anglès. I els hi vam dir a ells [professorat] «com ho podem fer?», perquè clar són ells els que estan a peu de taula, no? I ens van dir que hi havia la possibilitat de presentar aquest projecte. [Entrevista 3.E1 — Directora del Centre — Cas 3]</i>	- Petició de direcció
<i>Des de direcció ens van demanar [...] ser una escola que potenciés les llengües i que les reconegués perquè els alumnes tinguessin un bon aprenentatge de les llengües. [Entrevista 2.E4 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 2]</i>	- Petició de direcció

En menor mesura, el 67% de directors/es han assenyalat que la demanda part de les famílies de més hores d'exposició a la llengua anglesa és una altra causa que va originar els programes AICLE (a.4). Aquest resultat connecta amb la primera categoria detectada (a.1), atès que la demanda de les famílies no deixa de ser una demanda social. Es tracta d'una percepció que no es veu mencionada amb la mateixa freqüència pels altres grups de participants i només el 13% de docents hi fan referència. Aquesta diferència entre grups suggereix que les demandes de les famílies solen anar dirigides a la direcció del centre. Tot i això, tant les dades extretes d'entrevistes de directors com les de docents van en una línia similar i subratllen una major preocupació per part de les famílies perquè la llengua anglesa estigui present de manera freqüent i en diverses accions educatives de l'escola. Destaca que la demanda per part de les famílies es consideri una causa important a l'hora d'iniciar els programes AICLE en tots els centres a excepció del cas 3 (veure taula 5.8). Tot i això, aquest resultat encaixa. Així, les direccions de tots dos centres [1.D; 2.D] i una professora AICLE [1.P4] manifesten visions en la línia dels següents extractes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>La petició massiva de les famílies [...] que l'anglès ha d'estar present en molts moments del dia a dia i en moltes accions educatives i accions formatives. [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]</i>	- Demanda de famílies
<i>Les famílies ho demanen. [Entrevista 1.E1 — Directora del Centre — Cas 1]</i>	- Demanda de famílies
<i>[Els pares] et diuen: «jo abans feia francès i aquí es va acabar la història del meu anglès». Però pels fills no. Ells volen el millor i el millor ara mateix és això [AICLE]. [Entrevista 2.E1 — Director del Centre — Cas 2]</i>	- Demanda de famílies

Finalment, i en menor mesura en els casos 1 i 3, les convocatòries⁵⁵ PELE per part del Departament d'Ensenyament (**a.5**) es perceben com un element rellevant per decidir-se a iniciar un programa AICLE (veure taula 5.8). Aquest element és mencionat pel 33% dels directors i pel 13% dels docents. Tal com es pot veure en les següents mostres de transcripcions, el suport a partir de projectes PELE es percep com una de les causes que impulsa la iniciació del programa en els centres:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Apareix aquesta convocatòria al departament que diu que es pot optar a fer un PELE i [...] decidim que entra com a centre primària. Comença primària l'any següent i es valora que cal una continuïtat i ens posem també a fer-ho a secundària. O sigui que va néixer així el projecte.</i> [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]	- Participació en convocatòries PELE/PILE
<i>El PELE [...] t'ajuda per començar doncs a tenir-ho més centrat.</i> [Entrevista 3.E1 — Directora del Centre — Cas 3]	- Participació en convocatòries PELE/PILE

(b) Detecció de necessitats i (c) preparació del context pel canvi

Els resultats que s'exposen en aquestes subdimensions pretenen fer visibles les necessitats inicials detectades a l'hora d'implementar AICLE i les actuacions preses per resoldre-ho.

Taula 5.9. Resum dels resultats de les entrevistes respecte la detecció de necessitats i la preparació del context pel canvi del programa AICLE

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Codificació inicial Atlas.ti (# de referències)	% d'agents educatius dels casos estudiats que fan referència a la categorització final		
			Directors/es	Caps de Dep.	Docents AICLE
b. Detecció de necessitats	b.1. Necessitat de formació (9)	Necessitat de formació en metodologia AICLE (5)	33%	33%	63%
		Necessitat de formació en llengua anglesa (4)			
	b.2. Manca de recursos educatius (3)	Manca de recursos educatius (3)	—	—	38%

⁵⁵ Convocatòries PELE corresponents al programa C de l'Ordre EDU/201/2008 de 30 d'abril de 2008 (DOGC núm. 5128, de 9.5.2008) pel Cas 1; i al programa I de l'Ordre EDU/123/2010 d'1 de març de 2010 (DOGC núm. 5582, de 8.3.2010) pel Cas 3

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Codificació inicial Atlas.ti (# de referències)	% d'agents educatius dels casos estudiats que fan referència a la categorització final		
			Directors/es	Caps de Dep.	Docents AICLE
c. Preparació del context pel canvi	c.1. Realització de cursos de formació AICLE amb resultats positius (18)	Realització de cursos i programes sobre metodologia AICLE (4)	67%	67%	63%
		Valoració positiva de la formació AICLE (6)			
		Bases teòriques (formació) (2)			
		Seguretat i tranquil·litat (formació) (3)			
		Orientació, feedback i idees (formació) (3)			
	c.2. Realització de cursos per promoure la llengua anglesa (3)	Realització de cursos de formació en llengua anglesa (3)	33%	—	25%
	c.3. Formació AICLE insuficient (1)	Formació insuficient (1)	—	—	13%
	c.4. Revisió del projecte lingüístic (2)	Revisió del projecte lingüístic (1)	33%	—	—
		Realització d'estudi previ (1)			

Taula 5.10. Divisió de les categories finals per casos i participants respecte la detecció de necessitats i la preparació del context pel canvi del programa AICLE

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Casos on s'hi fa referència (# de referències total)	Participants que hi fan referència
b. Detecció de necessitats	b.1. Necessitat de formació (9)	Cas 1 (4)	- Cap de Departament [1.C] - 2 docents AICLE [1.P2; 1.P4]
		Cas 2 (4)	- Director [2.D] - 2 docents AICLE [2.P2; 2.P3]
		Cas 3 (1)	- Docent AICLE [3.P1]
	b.2. Manca de recursos educatius (3)	Cas 1 (2)	- 2 docents AICLE [1.P2; 1.P4]
		Cas 3 (1)	- Docent AICLE [3.P1]
c. Preparació del context pel canvi	c.1. Realització de cursos de formació AICLE amb resultats positius (18)	Cas 1 (10)	- Directora [1.D] - 2 docents AICLE [1.P2; 1.P4]
		Cas 2 (4)	- Cap de Departament [2.C] - Docent AICLE [2.P2]
		Cas 3 (4)	- Directora [3.D] - Cap de Departament [3.C]
	c.3. Realització de cursos per promoure la llengua anglesa (3)	Cas 2 (3)	- Director [2.D] - 2 docents AICLE [2.P2; 2.P3]
	c.2. Formació AICLE insuficient (1)	Cas 3 (1)	- Docent AICLE [3.P1]
	c.4. Revisió del projecte lingüístic (1)	Cas 2 (1)	- Director [2.D]

A l'hora d'iniciar el programa, i en tots els tres casos estudiats (veure taula 5.10), es detecta la necessitat de garantir que el professorat encarregat de liderar la implementació AICLE a l'aula disposi de la preparació necessària per poder-ho dur a

terme adequadament. Tot i que la necessitat de formació (b.1) és un element que destaquen el 33% de directores/es i el 33% de caps de departament, el grup que hi fa més èmfasi són els docents dels docents AICLE i el 63% d'ells considerava que no disposava de les pautes, el coneixement, la preparació o els recursos necessaris per poder dur a terme un programa d'aquestes característiques. La diferència entre els grups de participants suggereix que els encarregats d'implementar el programa a l'aula són els que donen més importància al fet de disposar dels coneixements adequats i incrementar la seguretat a l'hora d'ensenyar. Alhora, el grup de docents ha tendit a fer referència a la necessitat de formació específica en metodologia AICLE, mentre que el grup de directores i caps de departament han subratllat la necessitat de promoure la formació en llengua anglesa. Els següents extractes mostren la línia de les respostes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>En aquell moment com no sabia què seria ni com seria ni com plantejar-ho, doncs [...] havia d'aprendre. [Entrevista 1.E4 — Docent d'AICLE a 5è i 6è de Primària — Cas 1]</i>	- Necessitat de formació en metodologia AICLE
<i>Quan comences un projecte o qualsevol cosa no tens [la preparació necessària]. [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]</i>	- Necessitat de formació en metodologia AICLE
<i>Hi havia certa inseguretat amb el professorat i, per tant, es necessitava formació. Sempre la formació és importantíssima. Precisament, per aquesta seguretat a l'hora del acte docent, no? Un docent insegur davant d'un grup d'adolescents, t'asseguro que és nefast. És una combinació una mica perillosa. [Entrevista 1.E2 – Cap de Departament Anglès — Cas 1]</i>	- Necessitat de formació en metodologia AICLE
<i>A vegades tens gent amb ganes de fer coses però per por, o pel que sigui, no ho fa. Per això, la formació dona seguretat. [Entrevista 2.E1 — Director del Centre — Cas 2]</i>	- Necessitat de formació en metodologia AICLE
<i>Teníem gent que també tenien nivells oficials d'anglès. El que passa és que feia temps que el teníem rovellat [...] per tant el que s'ha hagut de fer és donar-los eines per poder-los formar, per poder agafar seguretat també a l'hora de comunicar. [Entrevista 2.E1 — Director del Centre — Cas 2]</i>	- Necessitat de formació en llengua anglesa
<i>No és fàcil estar dintre d'una aula i treballar amb un idioma que no tens totalment per la mà. Per tant, se li ha de donar aquesta empenteta i aquest acompanyament de qui vulgui formar-se en llengua estrangera. El centre ha de facilitar aquesta formació. [Entrevista 2.E1 — Director del Centre — Cas 2]</i>	- Necessitat de formació en llengua anglesa

El 38% dels docents detecta una falta de recursos educatius a l'hora d'iniciar el programa (b.2). S'indica que la manca de recursos educatius de qualitat es va fer especialment visible entre el material disponible d'editorials educatives. Tal com s'explora més endavant (veure punt 5.2.2. Resultats respecte la planificació del programa), aquesta manca de recursos va impulsar la creació i adaptació de material propi per part dels docents AICLE.

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>En aquell moment potser [faltaven] recursos educatius. [Entrevista 1.E4 — Docent d'AICLE a 5è i 6è de Primària — Cas 1]</i>	- Manca de recursos educatius

Per tal de preparar el centre per la introducció del programa AICLE, en tots els casos es va promoure la formació AICLE abans d'implementar l'experiència (veure taula 5.10). Trobem referències a la realització de cursos de formació de docents en metodologia AICLE en el 67% de directors/es, el 67% de caps de departament i el 63% de docents (c.1). 6 participants van realitzar un curs de formació en metodologia AICLE [1.P2; 1.P4; 2.P1; 2.P2; 3.C; 3.P1]. En els tres casos, tots els participants a excepció d'un docent del cas 3 [3.P1] perceben la formació com a útil i positiva i l'assenyalen com l'element més important a l'hora de preparar el centre pel canvi. Els elements positius que en destaquen són el fet de poder aprendre de manera cooperativa amb altres docents; el procés de reflexió que genera en un mateix; l'orientació i idees que aporta; el treball i la dedicació que requereix; la pèrdua de por, d'angoixes i de inseguretats; i el feedback rebut de les activitats realitzades. També es destaca que la formació realitzada va ser útil per conèixer realitats d'altres escoles i una visió més àmplia de l'estat de l'AICLE en el sistema educatiu. Les següents mostres de transcripcions il·lustren la línia de les respostes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Dissenyes moltes activitats col·laborativament amb altres escoles, per tant et qüestionen moltes coses... Aprens molt dels altres i... perquè t'ensenya, a més amés t'orienta, et dona idees de com aplicar la metodologia, t'obliguen a treballar, que això és important, i t'obliguen a dissenyar una unitat didàctica per tenir-ne una de complerta amb els recursos i te la corregeixen... I a partir d'aquí perds la por i ho fas amb molta més naturalitat. [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]</i>	- Valoració positiva de la formació AICLE - Orientació, feedback i idees - Seguretat i tranquil·litat

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Sobretot [útil] en treure'm una mica l'angoixa o la por. Perquè és allò que sempre està; la balança de llenguatge i contingut. [...] Què donem? Més importància al contingut, més importància al llenguatge? Clar... depèn de com ja no estàs fent AICLE. [Entrevista 2.E4 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 2]</i>	- Valoració positiva de la formació AICLE - Seguretat i tranquil·litat
<i>Va ser molt útil per [...] veure que no estàs sol en el procés, vale? Que hi ha varies escoles molt més enllà del que tu et pensaves perquè tu tens la idea de que: «Ostres, serem molt pioners» i te n'adones que no és tant cert. Això et posiciona molt. És un benchmarking que va molt bé. És dir: «ei, no et creguis el melic del món». [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]</i>	- Valoració positiva de la formació AICLE - Orientació, feedback i idees
<i>Assistent a workshops en els que sí que hem anat veient, arrel de la comparativa amb altres realitats d'altres escoles, que ells sí feien servir una metodologia específica [AICLE]. [Entrevista 2.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 2]</i>	- Realització de cursos i programes sobre metodologia AICLE
<i>Va haver-hi una formació específica de PELE i a més a més les mestres d'anglès de primària cada any van en uns cursos d'actualització. [Entrevista 3.E1 — Directora del Centre — Cas 3]</i>	- Realització de cursos i programes sobre metodologia AICLE

Destaca, però, que la docent del cas 3 [3.P1] (representant el 13% dels docents) mostra dubtes a l'hora de valorar positivament el curs i matisa que de la formació va ser insuficient (c.3). Dels aspectes negatius que se'n ressalten es menciona el fet que la formació va ser excessivament teòrica i que se n'extreuen idees que en portar-les a la pràctica no sempre funcionen. Aquesta percepció menys positiva respecte la resta de docents suggereix que els cursos de formació són diferents entre ells, fa evident les percepcions de cada persona —que poden dependre de múltiples variables— i ressalta l'interès dels docents en l'obtenció d'eines pràctiques i aplicables a l'aula. El següent fragment il·lustra la línia de les seves respostes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>És molta base teòrica. Et diuen les bases en que es fomenta l'AICLE i com s'ha d'impartir i l'scaffolding i tal... però a l'hora de la veritat no sé fins a quin punt em va servir. [...] Et donen la fonamentació teòrica. [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]</i>	- Formació insuficient

Ressalta el fet que, específicament en el Cas 2 (veure taula 5.10), es van realitzar diferents estratègies complementaries per preparar el context d'implementació AICLE al centre. D'una banda, el director del centre [2.D] i dues docents [2.P2; 2.P3] fan

referència al fet que es van oferir cursos de formació en llengua anglesa per donar l'oportunitat als docents de millorar la seva competència en aquesta àrea (c.2). Es menciona que l'objectiu d'aquests cursos era el de donar seguretat als docents AICLE a l'hora de comunicar-se en anglès a l'aula i, també, millorar la competència en llengua anglesa en altres docents per seguir expandint l'enfocament a llarg termini. D'altra banda, el director [2.D] destaca la importància de revisar el projecte lingüístic del centre abans d'implementar el programa. Per fer aquesta revisió, des del centre es va realitzar un estudi previ a través d'un conjunt d'enquestes per conèixer millor el perfil lingüístic de les famílies de l'alumnat (c.4). Destaca que l'actualització i revisió de documents oficials del centre, com és el projecte lingüístic, és un aspecte només mencionat des de direcció. Les següents mostres de transcripcions serveixen per il·lustrar les accions complementaries per preparar la implementació AICLE en el cas 2:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Teniem gent que també tenien nivells oficials d'anglès. El que passa és que feia temps que el teníem rovellat [...] per tant el que s'ha hagut de fer és donar-los eines per poder-los formar, per poder agafar seguretat també a l'hora de comunicar. [Entrevista 2.E1 — Director del Centre — Cas 2]</i>	- Realització de cursos per promoure la llengua anglesa
<i>S'estan fent uns cursets [...]. Hi ha tres grups d'anglès [...]. Per tant qui no pot és perquè no vol... Perquè des de l'escola se'ls hi ha donat totes les eines i facilitats. [Entrevista 2.E4 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 2]</i>	- Realització de cursos per promoure la llengua anglesa
<i>Abans de començar amb AICLE vam fer un estudi previ, vam revisar el projecte lingüístic de centre, que és fonamental, i el vam haver de redissenyar. [Entrevista 2.E1 — Director del Centre — Cas 2]</i>	- Revisió del projecte lingüístic
<i>També vam fer unes enquestes prèvies per veure de quin punt partíem i per poder veure el perfil de les famílies... [...] Tot per poder veure un sociograma, unes estadístiques que ens van donar el punt de partida. I també tenir una foto molt determinada. I també l'enquesta va permetre esbrinar a on s'ha de fer més èmfasi i si la gent s'hi implicaria. [Entrevista 2.E1 — Director del Centre — Cas 2]</i>	- Realització d'estudi previ

(d) Clima relacional

Els resultats que s'exposen en aquesta subdimensió examinen el clima relacional existent en la comunitat educativa davant la proposta de realitzar un programa AICLE en els casos estudiats.

Taula 5.11. Resum dels resultats de les entrevistes respecte el clima del programa AICLE

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Codificació inicial Atlas.ti (# de referències)	% d'agents educatius dels casos estudiats que fan referència a la categorització final		
			Directors/es	Caps de Dep.	Docents AICLE
d. Clima relacional	d.1. Actitud positiva de la major part de la comunitat educativa (12)	Actitud docents AICLE (5)	100%	67%	63%
		Actitud famílies (6)			
		Actitud alumnes (1)			
	d.2. Reticències en docents no implicats directament en la implementació del programa (8)	Complexitat afegida al procés d'aprenentatge (3)	67%	67%	13%
		Susceptibilitat al canvi de metodologia o rutines educatives (3)			
		Temor per la pèrdua del lloc de treball (1)			
		Excés d'importància a la llengua anglesa (1)			
	d.3. Reticències i desconeixement en famílies (5)	Famílies d'alumnes amb dificultats en llengua anglesa (1)	33%	33%	38%
		Desconeixement d'AICLE (1)			
		Menor rendiment d'alumnes (1)			
	d.4. Reticències en alumnes (4)	Temor que l'AICLE perjudiqui l'adquisició de contingut (2)	33%	—	38%
		Reticències en alumnes d'educació secundària (4)			

Taula 5.12. Divisió de les categories finals per casos i participants respecte el clima relacional

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Casos on s'hi fa referència (# de referències total)	Participants que hi fan referència
d. Clima relacional	d.1. Actitud positiva de la major part de la comunitat educativa (11)	Cas 1 (5)	- Directora [1.D] - 3 docents AICLE [1.P1; 1.P2; 1.P4]
		Cas 2 (3)	- Director [2.D] - Cap de Departament [2.C] - Docent AICLE [2.P2]
		Cas 3 (3)	- Directora [3.D] - Cap de Departament [3.C] - Docent AICLE [3.P1]
	d.2. Reticències en docents no implicats directament en la implementació del programa (8)	Cas 1 (1)	- Docent AICLE [1.P4]
		Cas 2 (5)	- Director [2.D] - Cap de Departament [2.C]
		Cas 3 (2)	- Directora [3.D] - Cap de Departament [3.C] - Docent AICLE [3.P1]
	d.3. Reticències i desconeixement en famílies (5)	Cas 1 (4)	- Directora [1.D] - Cap de Departament [1.C] - Docent AICLE [1.P2; 1.P4]
		Cas 2 (1)	- Docent [2.P1]
	d.4. Reticències en alumnes (4)	Cas 1 (2)	- 2 docents AICLE [1.P2; 1.P4]
		Cas 2 (2)	- Director [2.D] - Docent AICLE [2.P3]

L'anàlisi de les dades que exploren el clima relacional del centre a l'hora d'iniciar l'experiència AICLE mostra que hi va haver una actitud generalment favorable en el conjunt de la comunitat educativa (**d.1**). Tant des de direcció (100%) com la majoria de caps de departament (67%) i docents (63%) mencionen que aquesta actitud favorable es va veure principalment reflectida en els docents encarregats d'implementar l'experiència a l'aula i en les famílies. Les dades indiquen que es va poder crear consens dins del centre i que la proposta AICLE va ser ben acceptada. Les següents mostres de transcripcions mostren la línia de les respostes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Els pares van trobar benvingut tot allò que fos parlar anglès... estem sempre al punt de mira amb l'anglès i tot allò que pugui beneficiar... sí, sempre.</i> [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]	- Actitud famílies
<i>En reunions de pares abans la proposta va ser molt ben acceptada i inclús l'AMPA ens ha comprat material que ens fes falta.</i> [Entrevista 2.E4 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 2]	- Actitud famílies
<i>Sí per part dels professors que ho havien de fer sense problemes.</i> [Entrevista 1.E1 — Directora del centre — Cas 1]	- Actitud docents AICLE
<i>Els alumnes, com que són petits, tampoc tenen un criteri molt definit a primària. En general però els hi va agradar.</i> [Entrevista 3.E1 — Directora del centre — Cas 3]	- Actitud alumnes
<i>Els pares quan van saber això, quan van saber que a P-3 es faria música en anglès, estaven molt contents perquè és el procés natural d'aprenentatge de les llengües.</i> [Entrevista 2.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 2]	- Actitud famílies

Tot i això, resulta destacable que en els tres casos es fa esment que determinats docents del centre, sobretot aquells que no estaven directament implicats amb l'enfocament AICLE, van mostrar reticències davant la proposta AICLE (**d.2**). S'indica que van ser principalment causades per la rutinització i la susceptibilitat de realitzar futures variacions en les metodologies educatives que es porten temps realitzant, pel neguit de no comptar amb un bon nivell de la competència en llengua anglesa, pel temor que l'anglès impliqués una complexitat afegida a l'hora de transmetre el contingut o, fins i tot, pel temor a la pèrdua del lloc de treball. Els directors dels centres (67%) i els caps de departament (67%) són els participants que més subratllen les reticències trobades entre el professorat, tal com es pot veure en els extractes d'entrevista mostrats més

avall. En canvi, tan sols el 13% dels docents fa referència a reticències entre el grup docents no-AICLE, mostrant un decalatge significatiu intergrup. És rellevant subratllar que les reticències entre docents no-AICLE es fan especialment evidents en el Cas 2 (veure taula 5.12), on tant el director [2.D] com la cap de departament [2.C] hi fan referències reiterades.

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Els professors sí que, certament, en aquell moment vam detectar un cert patiment perquè no tothom té aquesta competència [llengua anglesa]. Llavors [...] algunes persones sí que van patir perquè, clar, van pensar que si no tenia l'anglès els farien fora... perquè sembla que tota la societat dintre de l'escola estem tots apuntant cap a lo mateix, diguem-ne, augmentar el nivell d'anglès i augmentar les hores lectives, que eren molt poques fa una anys, que encara poden augmentar-se més però que no es fa perquè l'estructura del personal som els que som. [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]</i>	- Manca de competències - Temor per la pèrdua del lloc de treball
<i>La percepció que tenen segons quins professors en el nostra centre és que s'està donant massa importància a l'idioma, per damunt de l'assignatura, i aquesta és una crítica en negatiu [...]. O sigui aquest canvi de xip, en el què l'assignatura té un pes important però la llengua també, això ens costa molt, això és un repte que tenim nosaltres com a professors a nivell intern. [Entrevista 2.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 2]</i>	- Excés d'importància a la llengua anglesa
<i>El professor que porta vint-i-cinc anys treballant amb una metodologia li costa més, és més reticent en aportar o en ser susceptible a aquestes variacions. [Entrevista 2.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 2]</i>	- Susceptibilitat al canvi de metodologia o rutines educatives
<i>Dintre del professorat crec que hi havien també moltes reticències perquè entenien que les naturals és una matèria a secundària prou complexa com perquè [...] li poséssim una dificultat afegida. [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO]</i>	- Complexitat afegida al procés d'aprenentatge

D'altra banda, i en menor mesura, també es van identificar reticències en un nombre reduït de les famílies (**d.3**). Aquestes reticències es van fer especialment visibles en el Cas 1 (veure taula 5.12) on, des del mateix centre, s'assenyala que gira entorn al 20% de les famílies. De manera concreta, aquestes reticències estaven relacionades amb el temor que l'enfocament AICLE suposés una dificultat afegida a l'alumnat —sobretot entre els alumnes amb nivell competencial en anglès baix— i, conseqüentment, una possible pèrdua d'adquisició de contingut de la matèria. Aquestes reticències es destaquen pel 33% de directors/es, el 33% de caps de departament i el 38% dels docents. Específicament en el cas 2, es va detectar un cert desconeixement en lloc de

reticències en famílies. Aquest desconeixement sobre el fet que l'escola impulsava un programa AICLE suggereix la necessitat d'establir vies de comunicació entre famílies i escola més eficaces. Els següents exemples mostren la línia de les respostes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Sí que és veritat que tens les famílies amb els alumnes amb dificultats en llengua anglesa que aquets sí que plantejaven reticències. És a dir, moltes famílies, encara ara... el percentatge no és molt gran; jo crec que és un 20% de nanos que tenen dificultats amb l'anglès... aquestes famílies et plantegen que, clar, se'ls hi suma la dificultat de les ciències amb la dificultat de l'anglès. [Entrevista 1.E1 — Directora del centre — Cas 1]</i>	- Famílies amb alumnes amb dificultats en llengua anglesa
<i>Les famílies deien: “entenem que és un benefici, però en el moment que afecta els rendiments dels alumnes, dels nostres fills, ens ho plantegen”. [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]</i>	- Menor rendiment d'alumnes
<i>Els pares és que... molts ni ho sabien [que s'iniciava AICLE]. [...] Se suposa que els pares ho saben... però és que n'hi ha molt que no... no... que no ho sabien. [Entrevista 2.E3 — Docent AICLE a P4 i P5 — Cas 2]</i>	- Desconeixement d'AICLE

Finalment, el 38% dels docents i el 33% dels directors afirmen que la recepció del programa per part dels alumnes és irregular entre els casos i les etapes educatives. Així, en els casos 1 i 2 se subratlla que l'alumnat que es troba en l'etapa d'educació primària, sobretot en els cicles inicials i mitjà, va tenir una actitud més oberta al canvi que l'alumnat de cicle superior i secundària (**d.4**) (veure taula 5.12). Les reticències a l'hora d'iniciar un programa d'aquestes característiques per part de l'alumnat tendeixen a basar-se en la percepció que l'ús de la llengua anglesa serà una barrera a l'hora d'accedir al coneixement. El següent extracte ens serveix d'exemple:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Els alumnes van dir “ah..no queremos...”, bueno, però una vegada ja ho arrenques, ja els alumnes ho veuen com una cosa normal. [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]</i>	- Reticències en alumnes d'educació secundària

5.2.2. Resultats de les entrevistes respecte la planificació del programa AICLE

Els resultats presents en aquest apartat contenen aspectes relacionats amb el disseny del programa AICLE. Aquesta dimensió inclou àmbits com ara la formulació d'objectius del procés innovador; el disseny del pla d'actuacions generals i concretes que s'ha de dur a terme en la implementació del programa o la utilització de recursos.

(e) Formulació d'objectius

Els resultats que s'exposen en la present subdimensió analitzen els objectius que es van definir des dels diferents casos estudiats a l'hora de planificar el programa. Resulta rellevant recalcar que els objectius que es van definir no necessàriament es van assolir. En l'apartat «5.2.5. Resultats de les entrevistes respecte l'avaluació del programa AICLE» es fan evidents els objectius assolits —tant els esperats com els inesperats.

Taula 5.13. Resum dels resultats de les entrevistes respecte la formulació d'objectius del programa AICLE

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Codificació inicial Atlas.ti (# de referències)	% d'agents educatius dels casos estudiats que fan referència a la categorització final		
			Directors/es	Caps de Dep.	Docents AICLE
e. Formulació d'objectius	e.1. Millorar la competència lingüística en anglès (17)	Millora de la competència en llengua anglesa en general (5)	67%	67%	50%
		Capacitat comunicativa i interacció (5)			
		Expressió oral (3)			
		Expressió escrita (1)			
		Comprensió oral (1)			
e.2. Utilitzar l'anglès per adquirir coneixements d'àrees no pròpiament lingüístiques (10)	Comprensió escrita (1)	67%	33%	13%	
	Vocabulari (1)				
e.3. Incrementar la motivació per l'aprenentatge (3)	Motivació (3)	—	—	25%	
e.4. Augmentar les hores d'exposició a la llengua anglesa (1)	Exposició a la llengua (1)	33%	—	—	

Taula 5.14. Divisió de les categories finals per casos i participants respecte la formulació d'objectius

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Casos on s'hi fa referència (# de referències total)	Participants que hi fan referència
e. Formulació d'objectius	e.1. Millorar la competència lingüística en anglès (17)	Cas 1 (5)	- Cap de Departament [1.C] - 2 docents AICLE [1.P3; 1.P4]
		Cas 2 (5)	- Director [2.D] - Docent AICLE [2.P1; 2.P3]
		Cas 3 (7)	- Directora [3.D] - Cap de Departament [3.C] - Docent AICLE [3.P1]
	e.2. Utilitzar l'anglès per adquirir coneixements d'àrees no pròpiament lingüístiques (10)	Cas 1 (7)	- Directora [1.D] - Cap de Departament [1.C] - Docent AICLE [1.P4]
		Cas 3 (3)	- Directora [3.D]
	e.3. Incrementar la motivació per l'aprenentatge (3)	Cas 1 (1)	- Docent AICLE [1.P3]
		Cas 3 (2)	- Docent [3.P1]
	e.4. Augmentar les hores d'exposició a la llengua anglesa (1)	Cas 2 (1)	- Director [2.D]

Els resultats respecte als objectius definits en el moment d'iniciar el programa AICLE mostra com estaven molt enfocats a l'àrea de la llengua anglesa. L'èmfasi posat en la millora de la competència en llengua anglesa és, de fet, l'únic objectiu mencionat en els tres casos (veure taula 5.14). D'altra banda, ressalten les poques referències fetes a l'adquisició del contingut de la matèria a l'hora de descriure els objectius del programa.

L'anàlisi de les dades mostra, d'una manera molt destacada, que l'objectiu a assolir mitjançant els programes AICLE que els participants fan més referència és el de la millora de la competència en llengua anglesa (e.1). Aquest objectiu el mencionen de manera explícita el 67% de directors/es, el 67% de caps de departament i el 50% de docents i es fa visible en els tres casos (veure taula 5.14). Ressalta el fet que els participants posen èmfasi especial a la millora de la capacitat comunicativa i la interacció oral de l'alumnat, mentre que són pocs els que mencionen la millora en el vocabulari i l'expressió i comprensió escrita com un objectiu a assolir. Aquesta rellevància, evident en tots els casos estudiats, es fa visible en els següents extractes d'entrevista que ens serveixen d'exemple:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>[L'objectiu és] que l'alumne [...] sigui competent a nivell comunicacional.</i> [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]	- Capacitat comunicativa i interacció
<i>Per millorar el nivell [d'anglès].</i> [Entrevista 1.E5 — Docent d'AICLE a 1r i 2n d'ESO — Cas 1]	- Millora de la competència en llengua anglesa en general
<i>La millora de la llengua estrangera dels nostres alumnes.</i> [Entrevista 2.E1 — Director del Centre — Cas 2]	- Millora de la competència en llengua anglesa en general
<i>Tota la part de speaking era la part que s'havia de potenciar més. Per tant, doncs, l'AICLE ens ho permetia.</i> [Entrevista 2.E1 — Director del Centre — Cas 2]	- Expressió oral
<i>Implementar més l'oral. Donar estructures bàsiques però més parlar. [...] Perquè els nens vegin que és un llengua que serveix per comunicar-se.</i> [Entrevista 2.E3 — Docent AICLE a P4 i P5 — Cas 2]	- Capacitat comunicativa i interacció - Expressió oral
<i>[Un] objectiu general és millorar la competència amb anglès.</i> [Entrevista 3.E1 — Directora del centre — Cas 3]	- Millora de la competència en llengua anglesa en general
<i>Ampliar [...] vocabulari.</i> [Entrevista 3.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 3]	- Vocabulari

El fet de percebre la llengua anglesa com una llengua viva que existeix fora de l'entorn de la classe i que és un mitjà per adquirir nous coneixements d'àrees no pròpiament lingüístiques emergeix com un altre objectiu planificat a l'inici del programa (e.2) en els casos 1 i 3 (veure taula 5.14). Tot i que aquest objectiu és mencionat per tots els grups de participants, trobem diferències entre el nombre de directors/es (67%), caps de departament (33%) i docents (13%) que hi fan referència, evidenciant que els docents i caps de departament tendeixen a ressaltar més els beneficis lingüístics. Tal com s'il·lustra en les següents mostres de transcripcions, els participants que han fet referència a aquesta categoria subratllen la importància de mostrar una visió pràctica a la llengua i fan èmfasi que a través d'AICLE l'alumne entén millor que la llengua anglesa té una realitat i utilitat fora de l'aula.

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>[Un objectiu del programa AICLE és que els alumnes entenguin] que l'anglès és una llengua vehicular i que, per tant, s'ha de poder utilitzar en qualsevol entorn. Clar, tu lo que fas quan traspasses l'anglès, traspasses l'àmbit de la classe de la matèria d'anglès, i l'obres a altres matèries que l'alumne, en realitat, li estàs demostrant amb la pràctica que això es útil, no? [Entrevista 1.E1 — Directora del centre — Cas 1]</i>	- Ús de l'anglès en diferents contextos i matèries - Reconèixer l'anglès com a llengua viva per assolir coneixements
<i>Jo crec que hi ha un objectiu molt clar i és que els alumnes tinguin contacte amb la llengua anglesa fora de la classe d'anglès i vegin que l'anglès és una llengua més i que [...] té una existència fora de l'aula d'anglès. Jo crec que aquest era l'objectiu principal. [Entrevista 3.E1 — Directora del centre — Cas 3]</i>	- Ús de l'anglès en diferents contextos i matèries
<i>Que siguin capaços de veure que poden utilitzar l'anglès per a una altra cosa. [...] I que ho acabin veient com una cosa natural. [Entrevista 3.E1 — Directora del centre — Cas 3]</i>	- Reconèixer l'anglès com a llengua viva per assolir coneixements
<i>Que els nanos aprenguin a accedir a coses noves amb una altra llengua que és realment el més important. [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO]</i>	- Reconèixer l'anglès com a llengua viva per assolir coneixements
<i>Un dels objectius també és utilitzar la llengua [anglesa] per aprendre d'altres continguts. [Entrevista 1.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 1]</i>	- Ús de l'anglès en diferents contextos i matèries

En menor mesura, i en els casos 1 i 3 (veure taula 5.14), s'indica que atorgar nous estímuls i incrementar la motivació en l'aprenentatge de l'anglès és un dels objectius formulats a l'hora de dissenyar el programa AICLE (e.3). Destaca, però, que aquest objectiu només ha estat mencionat pel grup de docents (25%), fet que suggereix la major preocupació dels docents per les dinàmiques de dins l'aula. El següent fragment d'entrevista il·lustra la línia de les respostes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Per millorar el nivell, òbviament, i perquè se sentin estimulats d'una altra manera. [Entrevista 1.E5 — Docent d'AICLE a 1r i 2n d'ESO — Cas 1]</i>	- Motivació

En el cas 2, i únicament ressaltat pel director del centre [2.D], es fa èmfasi al fet que un dels objectius en el moment d'iniciar el programa AICLE era el d'augmentar les hores d'exposició a la llengua anglesa (e.4):

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>L'augment també de les hores lectives en llengua estrangera.</i> [Entrevista 2.E1 — Director del Centre — Cas 2]	- Augmentar les hores d'exposició a la llengua anglesa

Finalment, la revisió documental dels casos 1 i 3 permet veure que els objectius establerts en l'inici del programa en les respectives memòries dels PELE estan relacionats amb la millora de la competència en llengua anglesa; el reconeixement de les llengües addicionals com un mitjà per accedir al coneixement; la promoció de la producció oral en llengua anglesa amb finalitats comunicatives; l'acceptació de la diversitat i la pluriculturalitat i l'increment de la motivació per l'aprenentatge en llengua anglesa. En el cas 2, però, no trobem cap referència als objectius del programa en cap dels documents revisats.

(f) Disseny del pla d'actuacions

Els resultats que es presenten en aquesta subdimensió exploren la manera com es va dissenyar la implementació del programa AICLE en els centres.

Taula 5.15. Resum dels resultats de les entrevistes respecte el disseny del pla d'actuacions

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Codificació inicial Atlas.ti (# de referències)	% d'agents educatius dels casos estudiats que fan referència a la categorització final		
			Directors/es	Caps de Dep.	Docents AICLE
f. Disseny del pla d'actuacions	f.1. Selecció de les assignatures en funció de les competències dels docents i del tipus de matèria (9)	Docents capacitats (3)	67%	67%	25%
		Matèria que fomenti la comunicació, el moviment corporal i amb contingut poc tècnic (4)			
	f.2. Implementació gradual (7)	Matèria pràctica/aplicable (1)	100%	—	13%
		Matèria motivant per l'alumnat (1)			
f.3. Grups desdoblats (1)	Familiaritzar els participants amb el programa (2)	—	—	13%	
f.4. Disseny d'informes i trobades de seguiment (1)	Implementació gradual a partir d'unitats didàctiques (4)	—	—	13%	
	Inici en etapes inferiors (1)				
	Grups desdoblats (1)				
	Disseny d'informes i trobades de seguiment (1)				

Taula 5.16. Divisió de les categories finals per casos i participants respecte el disseny del pla d'actuacions

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Casos on s'hi fa referència (# de referències total)	Participants que hi fan referència
f. Disseny del pla d'actuacions	f.1. Selecció de les assignatures en funció de les competències dels docents i del tipus de matèria (9)	Cas 1 (2)	- Directora [1.D] - Docent AICLE [1.P4]
		Cas 2 (5)	- Director [2.D] - Cap de departament [2.C] - Docent AICLE [2.P2]
		Cas 3 (2)	- Cap de Departament [3.C]
	f.2. Implementació gradual (7)	Cas 1 (3)	- Directora [1.D]
		Cas 2 (1)	- Director [2.D]
		Cas 3 (3)	- Directora [3.D] - Docent [3.P1]
	f.3. Grups desdoblats (1)	Cas 3 (1)	- Docent [3.P1]
	f.4. Disseny d'informes i trobades de seguiment (1)	Cas 1 (1)	- Docent AICLE [1.P2]

En tots els casos, l'assignatura que compte amb més hores d'enfocament AICLE tant en les etapes d'educació primària com secundària són les de l'àrea de Coneixement del Medi Natural i Ciències de la Naturalesa. El 67% de directors/es, el 67% de caps de departament i el 25% de docents indiquen que a l'hora de dissenyar el programa AICLE es va optar per aquesta matèria degut a les competències dels docents i al perfil de l'assignatura (f.1). Així, s'afirma que l'àrea de Coneixement del Medi Natural i Ciències de la Naturalesa «és una matèria que desperta molt d'interès i curiositat entre l'alumnat» [3.Do1] i es va considerar que l'àmbit del medi natural i científic era una àrea molt aplicable en la realitat de l'alumnat i on es podria desenvolupar millor el seu aprenentatge. Els següents fragments mostren la línia de les respostes:

Mostra de transcripcions	Codificació inicial
<i>Vam pensar que era la millor opció [...] pel tema logístic. Hi havia altres opcions... de fer plàstica in English, fer altres coses, però vam pensar que la ciència, el medi, seria més aplicable i que podrien aprendre més.</i> [Entrevista 3.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 3]	- Matèria pràctica/aplicable
<i>Vam començar en l'assignatura de ciències perquè simplement el professorat del que disposàvem que era competent lingüísticament, que certificava amb un C1, pues doncs era de ciències.</i> [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]	- Docents capacitats
<i>El disseny depèn de les persones que saben anglès.</i> [Entrevista 2.E4 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 2]	- Docents capacitats

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>[Es va optar per Medi Natural] perquè és una matèria que desperta molt d'interès i curiositat entre l'alumnat. [Entrevista 3.E1 — Directora del Centre — Cas 3]</i>	- Matèria motivant per l'alumnat

Els resultats mostren que el perfil de professorat capacitat per implementar el programa AICLE va ser un element clau a l'hora de determinar-ne les assignatures. Destaca, però, com el director [2.D] i la cap de departament [2.C] del cas 2 assenyalen que és millor evitar implementar AICLE en determinades assignatures que es consideren «tècnicament complicades». Tal com es pot veure en els següents extractes d'entrevista, s'indica que les assignatures que impliquen moviment, ordres concretes i que permeten desenvolupar estructures lingüístiques específiques faciliten la implementació AICLE:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Has de mirar quines matèries poses el tema AICLE perquè si una matèria de per sí és molt complicada tècnicament, no sé... una física... a més a més si ja és una matèria difícil la poses en anglès estàs posant una barrera a un alumne que, val, vol saber anglès, però al final la física l'haurà de fer bé. [Entrevista 2.E1 — Director del Centre — Cas 2]</i>	- Matèria que fomenti la comunicació, el moviment corporal i amb contingut poc tècnic
<i>Hi ha alguna assignatura com per exemple les de música d'infantil i primària que són molt més fàcils, la d'educació física, és més fàcil perquè és molt moviment, són ordres molt concretes, són estructures molt específiques. [Entrevista 2.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 2]</i>	- Matèria que fomenti la comunicació, el moviment corporal i amb contingut poc tècnic

Ressalta, en tots els casos (veure taula 5.16), el fet que es va dissenyar el programa de tal manera que la implementació fos gradual (**f.2**). Les dades mostren que es va optar per una implementació gradual per «afavorir el treball de creació de material per part del professorat implicat» [3.Do1] i per facilitar als docents la preparació de recursos didàctics i programacions. De cara a dur a terme aquesta implementació gradual, participants dels casos 1 i 3 [1.D, 3.D, 3.P1] afirmen haver optat per un disseny inicial basat en unitats didàctiques i anar-lo augmentant d'any en any. És a dir, es va decidir no realitzar tota l'assignatura íntegrament en enfocament AICLE, sinó que l'alumnat rebés uns continguts predeterminats en llengua anglès i uns altres en català al llarg de tot el curs i anar-los ampliant any rere any. L'èmfasi posat en la implementació gradual es fa evident de manera significativa entre les direccions dels centres, on el 100% de directors/directores ho han mencionat explícitament. La diferència intergrupla —només

el 13% de docents s'hi ha referit a l'hora de descriure el disseny del programa— accentua la visió logística global i a llarg termini de les direccions. La següent mostra d'entrevista il·lustra la línia de les respostes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>[Es va dissenyar una implementació] de manera gradual. O sigui, lo que vam fer va ser començar amb poques unitats, val? Una unitat a tercer, a primària, dos unitats l'any següent... això de forma paulatina. Això venia també donat per un fet que és claríssim, clar això nosaltres no hem treballat amb materials externs, vale? Hem treballat amb materials propis, tot ho hem elaborat nosaltres. Clar, s'havia de fer així perquè el professorat pogués tenir temps de treballar amb el material propi. [Entrevista 1.E1 — Directora del centre — Cas 1]</i>	- Implementació gradual a partir d'unitats didàctiques - Familiaritzar els participants amb el programa
<i>O sigui, lo que vam fer va ser començar amb poques unitats, val? Una unitat a tercer, a primària, dos unitats l'any següent... això de forma paulatina. [Entrevista 1.E1 — Directora del centre — Cas 1]</i>	- Implementació gradual a partir d'unitats didàctiques
<i>Vam començar per sota, en lloc de començar per secundària vam començar per infantil i després, quasi paral·lelament, per primària i secundària. [Entrevista 2.E1 — Director del Centre — Cas 2]</i>	- Inici en etapes inferiors
<i>Vam començar [...] un tema en un curs concret i un trimestre. Llavors vam fer el projecte. El projecte el vam planificar de manera que fos [...] gradual i a poc a poc. [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]</i>	- Implementació gradual a partir d'unitats didàctiques
<i>Fer-ho molt poquet a poquet. O sigui, no voler començar pues això «ara volem fer això i tal», no. Comencem per una cosa petita i, conforme tinguem això assolit, anem augmentant, anem augmentant, anem augmentant... [Entrevista 3.E1 — Directora del centre — Cas 3]</i>	- Implementació gradual a partir d'unitats didàctiques

Específicament en el Cas 3 (veure taula 5.16), en el disseny del programa es va optar per aplicar AICLE en hora desdoblada per tal de permetre el treball en grups més reduïts —d'entre 12 i 13 alumnes (f.3). Aquesta decisió, i tal com es mostra en la memòria del PELE 2010-2013, es va prendre per tal d'afavorir «una millor comunicació i interacció entre ells fomentant la seva socialització, autonomia i cooperació» [3.Do1].

Finalment, en el Cas 1 (veure taula 5.16) trobem evidències del disseny d'un pla de seguiment del procés innovador AICLE basat en informes valoratius de l'experiència i de reunions que permetessin revisar el programa periòdicament (f.4). Tot i això, i tal com es pot veure en la següent mostra de transcripció d'entrevista, una docent AICLE

d'aquest centre [1.P2] valora negativament les reunions degut al poc contingut i la curta durada que tenien:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Els primers tres anys sí que havíem de redactar un informe, sí que havíem de fer valoracions, sí que havíem de fer reunions periòdiques que no servien, vale?, Eren amb altres mestres per veure jo què estic fent, tu què estàs fent, tal, però eren molt curtes i molt insulses però sí que hi va haver com un seguiment entre cometes perquè hi havia un finançament.. [Entrevista 1.E4 — Docent d'AICLE a 5è i 6è de Primària — Cas 1]</i>	- Disseny d'informes i trobades de seguiment

(g) Preparació de recursos

Els resultats que es presenten en aquesta subdimensió examinen el disseny i la preparació dels recursos necessaris per la implementació del programa AICLE en els tres centres.

Taula 5.17. Resum dels resultats de les entrevistes respecte la preparació de recursos del programa AICLE

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Codificació inicial Atlas.ti (# de referències)	% d'agents educatius dels casos estudiats que fan referència a la categorització final		
			Directors/es	Caps de Dep.	Docents AICLE
g. Preparació de recursos	g.1. Creació/adaptació de materials i recursos educatius propis (18)	Material propi (8)	—	—	88%
		Atenció a la diversitat (3)			
		Adequació al nivell (1)			
		Esforç i dedicació docent (3)			
		Manca de recursos educatius d'editorials (3)			
	g.2. Recursos TAC, visuals i audiovisuals (10)	Recursos (audio)visuals com a suport (5)	33%	33%	75%
		Recursos TAC (2)			
		Accés a internet (2)			
	g.3. Recursos econòmics (1)	Llibre digital (1)	—	—	13%
		Recursos econòmics per comprar material educatiu (1)			

Taula 5.18. Divisió de les categories finals per casos i participants respecte la preparació de recursos

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Casos on s'hi fa referència (# de referències total)	Participants que hi fan referència
g. Preparació de recursos	g.1. Creació/adaptació de materials i recursos educatius propis (18)	Cas 1 (8)	- 3 docents AICLE [1.P1; 1.P2; P4]
		Cas 2 (7)	- 3 docents AICLE [2.P1; 2.P2; 2.P3]
		Cas 3 (3)	- Docent [3.P1]
	g.2. Recursos TAC, visuals i audiovisuals (10)	Cas 1 (2)	- 2 docents AICLE [1.P2; P3]
		Cas 2 (5)	- Cap de departament [2.C] - 3 docents AICLE [2.P1; 2.P2; 2.P3]
		Cas 3 (3)	- Directora [3.D] - Docent [3.P1]
	g.3. Recursos econòmics (1)	Cas 1 (1)	- Docent AICLE [1.P2]

Els resultats mostren referències al paper rellevant que juga l'adequada preparació dels recursos, sobretot els educatius, en tots els casos. Tot i això, el grup de docents són els que fan més èmfasi a les diferents categories obtingudes arran de l'anàlisi de les dades i les referències de directors i caps de departament són reduïdes (veure taula 5.17). Les diferències intergrupals al llarg d'aquest apartat suggereixen que els recursos educatius d'aula són un element molt vinculat a la tasca docent i, de manera lògica, aquest és el grup que hi ha fet més èmfasi.

En primer lloc, és rellevant que en els tres casos estudiats s'ha optat per promoure l'ús i creació de material educatiu propi o la seva adaptació a partir de materials provinents d'editorials (g.1). El 88% dels docents afirmen utilitzar recursos educatius dissenyats de creació pròpia que es combinen amb materials adaptats d'internet o editorials. A l'hora de justificar la creació/adaptació de materials i recursos propis es destaca el fet que és una estratègia que permet atendre millor la diversitat de l'aula i adequar material autèntic al nivell real de l'aula. Alhora, el 38% de docents [1.P2; 1.P4; 3.P1] afirmen que quan es van iniciar els programes en els centres no hi havia una oferta suficient per part d'editorials en materials AICLE i això va fomentar la creació de material propi. Tot i això, els docents mostren la insatisfacció pel temps dedicat a la creació d'aquest material i per la manca de suport rebut en aquest procés. Els següents fragments ho il·lustren:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Hem hagut de fer molts més materials, [...] moltes més activitats que ajudin a l'alumnat a consolidar, a refer, a seguir ritmes diferents.</i> [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]	- Material propi - Atenció a la diversitat
<i>Tots els recursos els hem creat nosaltres... tret d'editorials, d'idees d'editorials, però els nens tenen cada un dossier que saben que és el Science Portfolio que saben que els hi durarà tot un trimestre i anem treballant sobre aquest dossier.</i> [Entrevista 2.E4 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 2]	- Material propi
<i>Has de fer, has de desfer, molta producció personal, llavors doncs bueno, és allò amb els temps vas fent una hemeroteca i tot es va fent més gran.</i> [Entrevista 1.E4 — Docent d'AICLE a 5è i 6è de Primària — Cas 1]	- Material propi
<i>El material l'he hagut de fer jo perquè no tenia res.</i> [Entrevista 2.E3 — Docent AICLE a P4 i P5 — Cas 2]	- Material propi
<i>You have to prepare your lessons by... your materials.</i> [Entrevista 2.E5 — Docent d'AICLE a 4t d'ESO — Cas 2]	- Material propi
<i>Buscar recursos allà on sigui. Sobretot aquesta és primordial perquè material la direcció te'n dona però també són uns recursos limitats.</i> [Entrevista 2.E4 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 2]	- Material propi
<i>A vegades els textos estan inclús per sobre del que ells estan, que aquí és on he de readaptar jo.</i> [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]	- Adequació al nivell - Material propi
<i>El material l'he hagut de fer jo perquè no tenia res... És que no tenia res... Molt de temps, molta dedicació...</i> [Entrevista 2.E3 — Docent AICLE a P4 i P5 — Cas 2]	- Esforç i dedicació docent
<i>Ha estat molt dur, ha estat molt dur. Els primers anys, clar, havies de crear material. Jo no tenia caps de setmana, no tenia, i encara ara... Sí... Has de ser conscient que és una assignatura que hi has de dedicar moltíssimes hores, moltíssimes, moltíssimes, però bueno, però val la pena.</i> [Entrevista 1.E4 — Docent d'AICLE a 5è i 6è de Primària — Cas 1]	- Esforç i dedicació docent

A excepció d'una docent AICLE [1.P3], tots els docents (88%) mencionen que el fet d'impartir una assignatura mitjançant una llengua que no és la materna per la majoria dels alumnes de la classe demana que els inputs en la llengua addicional arribin en formes i contextos diferents per poder atendre correctament la diversitat i per millorar l'adquisició del contingut. En aquesta línia, el 75% dels docents perceben que els recursos TAC, visuals i audiovisuals (**g.2**) juguen un paper rellevant en l'entorn AICLE i permeten promoure l'adquisició de contingut a través d'inputs de diferent naturalesa. Malgrat tractar-se d'un element molt vinculat al disseny de la implementació a l'aula, el 33% de directors/es i el 33% de caps de departament també hi fan referència directa.

Tot aquest conjunt de participants perceben que els alumnes poden adquirir millor determinats coneixements que estan en anglès si aquests van acompanyats de determinats suports visuals, com poden ser diagrames, imatges o vídeos. Així mateix, elements com accés a internet, pantalles digitals i/o projectors es menciona que milloren l'ús dels recursos educatius a l'aula i motiven la capacitat d'atenció de l'alumnat. Els següents fragments obtinguts d'entrevistes serveixen d'exemples de la línia de les respostes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Fer una assignatura en un idioma que no és la llengua materna implica fer-la molt visual, necessites tenir molt més recursos, molt més material, molts més jocs, enllaços, que en qualsevol altre assignatura. Perquè si verbalment no t'entenen, ho han d'entendre a través de diagrames, a través de imatges, a través de vídeos... [Entrevista 1.E4 — Docent d'AICLE a 5è i 6è de Primària — Cas 1]</i>	- Recursos (audio)visuals com a suport
<i>Una Ètica en anglès l'estem fent a secundària però la professora ha estat prou hàbil per a fer-la molt visual, és a dir que l'alumne no es perdi en cap moment. Està rebent la instrucció i la rep via contingut, l'està entenent, però si es perd, aleshores ho pot veure visualment. És a dir, està treballant dos processos d'aprenentatge. [Entrevista 2.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 2]</i>	- Recursos (audio)visuals com a suport
Sobretot treballem de manera visual. [Entrevista 2.E4 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 2]	- Recursos (audio)visuals com a suport
Lots of videos as well. In every lesson that's got to be a video that's relevant... and, I don't know, it just bring the whole concept to life. [Entrevista 2.E5 — Docent d'AICLE a 4t d'ESO — Cas 2]	- Recursos (audio)visuals com a suport
<i>És essencial és tenir una pissarra interactiva amb accés a internet, perquè avui dia a internet trobes molta cosa. [Entrevista 2.E4 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 2]</i>	- Accés a internet
<i>A vegades és tan fàcil com quan no em va la pissarra digital perquè les xarxes es bloquegen... si no els hi poso el llibre a la pissarra, que el tenen en paper, sembla que l'atenció variï, no? [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]</i>	- Recursos (audio)visuals com a suport - Recursos TAC
Abans no teníem pantalles d'aquestes [tàctils] i clar, haver de portar jo <i>flashcards</i> grans per poder cantar la cançó d'aquest tema, perquè ho veiessin els nens. Ara amb la pantalla al <i>Youtube</i> hi ha moltes cançons infantils i llavors jo els hi presento amb el vídeo amb la cançó perquè sàpiguen de què va. [Entrevista 2.E3 — Docent AICLE a P4 i P5 — Cas 2]	- Recursos TAC

Finalment, i amb menor referències, una docent [1.P2] fa referència als recursos econòmics (g.3) obtinguts a partir del projecte PELE del Departament d'Ensenyament i s'especifica que aquests recursos financers van permetre «*comprar material*» [1.P2]. Destaca el fet que només hi hagi una única referència als recursos econòmics en tots els casos (veure taula 5.18), suggerint que no va resultar un element essencial a l'hora de planificar el programa AICLE.

5.2.3. Resultats de les observacions respecte la implementació del programa AICLE

Els resultats presents en aquest apartat, obtinguts de les observacions de grups AICLE, caracteritzen la implementació del programa a l'aula per part dels docents. Les dades es mostren d'acord amb els cinc àmbits que es van tenir en compte en les observacions i que eren: (1) contingut; (2) llenguatge i comunicació; (3) Cognició; (4) Cultura i diversitat; (5) Integració de contingut i llengua. La següent taula 5.19 mostra un resum dels resultats obtinguts (veure Annex 5 per una visió completa dels resultats).

Taula 5.19. Resum percentual dels resultats de les observacions AICLE

The CLIL teacher aims to:	Sessions observed (6)		
	+ observed	- not observed	0 NA
1. Content			
1.1 The content is clear and accessible. Teacher (T henceforth) uses activities to make content and language more accessible and breaks complex information and processes into component parts.	66.7%	33.3%	—
1.2. T makes frequent use of comprehension checks that require learners to demonstrate their understanding.	100%	—	—
2. Language / Communication			
2.1. Students are involved in <i>using</i> and <i>learning</i> language. T provides all students with the opportunity to participate and speak.	50%	33.3%	16.7%
2.2 T slows down and simplifies language when developmentally appropriate. Models accurate use of language. Syntax and grammar are accurate.	100%	—	—
2.3 T uses body language, visuals, realia, and manipulatives to communicate meaning.	66.7%	33.3%	—
3. Cognition			
3.1 T structures and facilitates high-interest, student-centred activities.	50%	16.7%	33.3%

The CLIL teacher aims to:	Sessions observed (6)		
	+ observed	- not observed	0 NA
3.2 The questions/problems to be solved are at the appropriate cognition level	100%	—	—
4. Culture and diversity			
4.1 T takes into account different learning strategies and helps students develop learning skills.	50%	32.3%	17.7%
4.2 T takes into account student interest.	50%	—	50%
5. Integrate content and language			
5.1 T specifies the planned content outcomes and the content-obligatory language outcomes for each lesson.	16.7%	83.3%	—
5.2 T uses authentic texts, artefacts and materials to teach content and language.	100%	—	—

Pel que fa al tractament del (1) *contingut* de la matèria, i tal com es mostra en la taula 5.20, en el 66.7% dels grups observats [1.O1; 1.O2; 2.O1; 3.O1] es detecta com el docent ha estructurat el contingut de manera clara i accessible. En la majoria dels casos, s'ha fet ús de la pissarra o del projector per dividir en parts menys complexes els continguts i facilitar l'accés al coneixement als alumnes. Tot i això, en el 33.3% dels grups observats [1.O3; 2.O2] s'ha detectat que el contingut podria haver-se lliurat d'una manera més clara i accessible per l'alumnat i s'ha detectat una falta d'estratègies per presentar-lo mitjançant *inputs* de naturalesa diversa (e.g. ús d'elements visuals, etc.). Tot i això, en totes els sessions observades sí que s'ha detectat que els docents comproven freqüentment la comprensió per part de l'alumnat i, puntualment, es demana la seva participació per assegurar que s'entén el contingut.

Taula 5.20. Resultats de l'observació de sessions AICLE respecte el tractament del *contingut*

The CLIL teacher aims to:	+ observed / – not observed / 0 NA					
	Cas 1			Cas 2		Cas 3
	1.O1	1.O2	1.O3	2.O1	2.O2	3.O1
1. Content						
1.1 The content is clear and accessible. Teacher (T henceforth) uses activities to make content and language more accessible and breaks complex information and processes into component parts.	+	+	-	+	-	+
1.2. T makes frequent use of comprehension checks that require learners to demonstrate their understanding.	+	+	+	+	+	+

La forma de realitzar la comprovació respecte la comprensió varia entre els docents. Destaca com en tots els casos trobem docents [1.P1; 1.P2; 2.P2; 3.P1] que inicien la sessió connectant-la amb el contingut de la sessió anterior i realitzen preguntes obertes a

l'alumnat per comprovar si s'ha adquirit. El següent extracte il·lustra aquest mecanisme de comprovació:

Teacher (T): Who remembers the name of the five groups of vertebrates?

[Most of the students raise their hand]

Student 1: Reptiles.

T: Reptiles. Well done.

S₂: Mammals.

T: Mammals.

S₃: Birds.

T: Birds.

S₃: Fish.

T: Fish.

S₄: Amphibians.

T: Amphibians. Perfect.

Font: Observació sessió AICLE 3r de Primària [2.O1] — Cas 2

En altres casos, la docent [1.P4] opta per comprovar l'adquisició del contingut a través d'exercicis i activitats en línia que l'alumnat realitza a través d'ordinadors portàtils o, com és el cas de la docent d'AICLE a secundària del Cas 2 [2.P3], realitzant presentacions orals prèviament preparades.

Pel que fa al (2) *llenguatge*, resulta rellevant destacar que en tots els casos estudiats els alumnes han utilitzat generalment l'anglès per resoldre les activitats i tasques de classe i per comunicar-se amb el professor/a. Tot i això, en el 66.7% dels grups observats [1.O1; 2.O1; 2.O2; 3.O1] s'han detectat situacions on determinats alumnes no disposaven de domini suficient de la llengua per expressar esporàdicament allò que volien dir i han recorregut al català o castellà. També es destaca que en el 100% de les sessions observades, l'idioma de comunicació entre companys i a l'hora de realitzar tasques conjuntes, ha estat generalment el català o castellà. Pel que fa al docent, en tots els casos la llengua vehicular ha estat l'anglès. Tot i això, en el 83.3% dels grups observats [1.O1; 1.O2; 2.O3; 2.O1; 3.O1] el docent ha utilitzat la llengua catalana en moments puntuals per captar l'atenció de l'alumnat, per clarificar possibles dubtes i per remarcar aspectes rellevants.

Tal com es mostra en la taula 5.21, es detecta en el 50% dels grups observats [1.O1; 1.O2; 2.O1] com els docents desenvolupen activitats i dinàmiques de classe que permeten als alumnes utilitzar l'anglès. La manera de fer-ho és diferent entre els docents i hi ha qui ho fa a través de petites exposicions oral on es presenta una activitat feta a classe [1.O1] o a partir de preguntes orals obertes [1.O2; 2.O1]. En el 33.3% dels grups observats [1.O3; 2.O2] no s'han detectat dinàmiques centrades en l'alumnat que els permetin utilitzar la llengua anglesa oralment. Finalment, en el 16.7% dels grups observats [3.O1] s'ha detectat que el docent crea situacions on l'alumnat pot expressar-se en llengua anglesa però, freqüentment, utilitzen el català.

D'altra banda, en el 100% de les observacions es fa evident com els docents alenteixen el discurs i simplifiquen el llenguatge per tal de fer més comprensible la llengua. A més, en totes les observacions dels grups dins l'etapa d'educació primària [1.O1; 1.O2; 2.O1; 3.O1] la simplificació del llenguatge va sovint acompanyada de l'ús de llenguatge corporal i elements visuals per fomentar la comprensió. Aquest acompanyament de llenguatge corporal no s'ha detectat en els grups de secundària [1.O3; 2.O2].

Taula 5.21. Resultats de l'observació de sessions AICLE respecte el tractament del *llenguatge*

The CLIL teacher aims to:	+ observed / - not observed / 0 NA					
	Cas 1			Cas 2		Cas 3
	1.O1	1.O2	1.O3	2.O1	2.O2	3.O1
2. Language / Communication						
2.1. Students are involved in <i>using</i> and <i>learning</i> language. T provides all students with the opportunity to participate and speak.	+	+	-	+	-	0
2.2 T slows down and simplifies language when developmentally appropriate. Models accurate use of language. Syntax and grammar are accurate.	+	+	+	+	+	+
2.3 T uses body language, visuals, realia, and manipulatives to communicate meaning.	+	+	-	+	-	+

Pel que fa al tractament de la (3) *cognició*, les dades obtingudes de les observacions indiquen que en el 50% dels grups [1.O1; 1.O2; 2.O1] s'han emprat activitats on l'alumnat té un rol actiu i fomentades amb el seu interès. En els tres grups mencionats, les activitats inclouen el treball en grups cooperatius i el desenvolupament cognitiu a partir de tasques que promouen compartir allò après entre alumnes. Les següents anotacions fetes en l'observació d'una de les sessions il·lustra el desenvolupament cognitiu a partir de les activitats de classe:

Els alumnes realitzen una activitat en grups on han de construir una piràmide alimentària que sigui saludable i, una altra, que no sigui saludable. Movent-se per la classe, cada alumne té un aliment i han de construir aquestes piràmides cooperativament. [Notes d'observació 1.O1 — Sessió AICLE a 3r de Primària — Cas 1]

Cada alumne crea un globus terraquí que es desplega i permet visualitzar l'interior. S'ajuden entre ells en la creació del globus i treballen amb interès i amb poca distracció. [Notes d'observació 1.O2 — Sessió AICLE a 6è de Primària — Cas 1]

En el 33.3% dels grups observats [2.O2; 3.O1] s'han desenvolupat activitats puntuals centrades en l'alumnat, però ha predominat un ensenyament centrat en el docent i, com a resultat, les dades no ens permeten posicionar-nos en un sentit o altre. En canvi, en el 16.7% dels grups observats [1.O3] la sessió AICLE ha estat primordialment centrada en la figura del docent, que ha exercit de transmissor directe del coneixement. Finalment, en el 100% dels grups observats s'ha detectat que la demanda cognitiva de les activitats ha estat l'adequada pel nivell dels alumnes i no s'han observat problemes en la seva resolució degut a un nivell excessivament alt. La taula 5.22 mostra un resum dels aspectes descrits respecte el tractament de la cognició.

Taula 5.22. Resultats de l'observació de sessions AICLE respecte el tractament de la *cognició*

The CLIL teacher aims to:	+ observed / – not observed / 0 NA					
	Cas 1			Cas 2		Cas 3
	1.O1	1.O2	1.O3	2.O1	2.O2	3.O1
3. Cognition						
3.1 T structures and facilitates high-interest, student-centred activities.	+	+	-	+	0	0
3.2 The questions/problems to be solved are at the appropriate cognition level	+	+	+	+	+	+

Pel que fa al tractament de la (4) *cultura i diversitat*, i tal com es mostra en la taula 5.23, en el 50% dels grups observats [1.O1; 1.O2; 2.O1] s'ha tingut en compte la diversitat de l'aula i s'han desenvolupat activitats, sobretot a partir del treball cooperatiu, que han permès l'aprenentatge a partir de diferents habilitats. Aquesta diversitat en les activitats no ha estat present en el 33.3% dels grups observats [1.O3; 2.O2], on les tasques han estat fonamentalment basades en l'emplenament de fulls d'activitats a partir de treball

individual i, puntualment, per parelles. En el 16.7% dels grups observats [3.O1] no s'han obtingut dades significatives respecte el tractament de la diversitat a l'aula.

D'altra banda, en el 50% dels grups observats, s'ha tingut en compte l'interès de l'alumnat a l'hora de dissenyar les activitats de classe a partir de donar flexibilitat en la realització de les tasques [1.O2; 2.O1] o s'ha optat per permetre als alumnes escollir la temàtica en determinats treballs autònoms [2.O2].

Taula 5.23. Resultats de l'observació de sessions AICLE respecte el tractament de la *cultura i diversitat*

The CLIL teacher aims to:	+ observed / – not observed / 0 NA					
	Cas 1			Cas 2		Cas 3
	1.O1	1.O2	1.O3	2.O1	2.O2	3.O1
4. Culture and diversity						
4.1 T takes into account different learning strategies and helps students develop learning skills.	+	+	-	+	-	0
4.2 T takes into account student interest.	0	+	0	+	+	0

Tal com es mostra en la taula 5.24, i pel que fa al tractament de la (5) *integració del contingut i llengua*, només en el 16.7% dels grups [2.O1] la docent ha indicat clarament els objectius de la sessió. D'altra banda, s'ha detectat en el 100% de les sessions observades l'ús de textos, artefactes o material autèntic per ensenyar contingut i llengua. En les sessions observades de l'etapa de secundària [1.O3; 2.O2], i en una de primària [3.O1], aquest ús es fa visible principalment a partir de textos autèntics extrets de portals informatius anglesos o de pàgines especialitzades. En els altres grups observats [1.O1; 1.O2; 2.O1] es detecta l'ús de material il·lustratiu real per reforçar la comprensió del contingut, com ara l'ús d'una piràmide alimentària [1.O1], un globus terraqüi [1.O2] o imatges reals d'animals, tal com es mostra en les anotacions preses en les observacions:

En grups cooperatius, els alumnes han de classificar diferents grups d'animals d'acord amb les seves característiques i les imatges reals. Quan un grup acaba, s'intercanvia amb un altre grup i comparen i debaten les diferències. [Notes d'observació 2.O1 — Sessió AICLE a 6è de Primària — Cas 2]

Taula 5.24. Resultats de l'observació de sessions AICLE respecte el tractament de la *integració del contingut i llengua*

The CLIL teacher aims to:	+ observed / – not observed / 0 NA					
	Cas 1			Cas 2		Cas 3
	1.O1	1.O2	1.O3	2.O1	2.O2	3.O1
5. Integrate content and language						
5.1 T specifies the planned content outcomes and the content-obligatory language outcomes for each lesson.	-	-	-	+	-	-
5.2 T uses authentic texts, artefacts and materials to teach content and language.	+	+	+	+	+	+

De manera resumida, les dades obtingudes de les sessions d'observació suggereixen que el 83.3% de les sessions AICLE observades a l'aula [1.O1; 1.O2; 2.O1; 2.O2; 3.O1] tenen característiques de pràctiques efectives, atès que s'han observat un nombre més elevat d'elements llistats en la graella d'observació positivament que no pas negativament. Tot i això, val a dir que també s'han identificat pràctiques menys efectives que, en situacions determinades, contradiuen certes parts dels discursos emesos pels docents en les entrevistes. Així, en alguns casos s'ha detectat la necessitat de presentar el contingut de manera més clara i accessible per l'alumnat. S'ha identificat, sobretot en les etapes d'educació secundària, la necessitat d'atorgar més oportunitats als alumnes per participar oralment. S'ha registrat l'ús freqüent del català/castellà per part dels alumnes com llengua de comunicació entre companys i, en el context d'educació primària, en participacions espontànies no preparades prèviament. Alhora, en el 83.3% dels casos s'ha evidenciat com el docent també a fet ús esporàdic del català per captar l'atenció, clarificar dubtes i remarcar aspectes rellevants. El tipus d'activitats desenvolupades no sempre han tingut a l'alumnat com a protagonista i el 50% d'elles no semblen haver-se construït en base el seu interès. En aquesta línia, i en l'etapa d'educació secundària, es detecten pràctiques excessivament centrades en el docent que, sovint, la seva funció ha estat la de transmetre el coneixement de manera directe. Finalment, en determinades sessions observades, s'ha detectat que les activitats no han tingut en compte la diversitat de la classe —tant pel que fa al nivell de la competència en llengua anglesa com als estils d'aprenentatge.

5.2.4. Resultats de les entrevistes respecte la implementació del programa AICLE

(h) Vivència de l'experiència en curs

Els resultats que es mostren en aquest apartat pretenen explorar la manera com les diferents part involucrades en el programa AICLE estan vivint l'experiència. Es tracta, per tant, de dades altament relacionades a les percepcions dels participants i ens ajuden a entendre si els programes AICLE poden produir, a banda de resultats positius per l'aprenentatge de l'alumnat, vivències positives.

Taula 5.25. Resum dels resultats de les entrevistes respecte la vivència de l'experiència del programa AICLE

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Codificació inicial Atlas.ti (# de referències)	% d'agents educatius dels casos estudiats que fan referència a la categorització final		
			Directors/es	Caps de Dep.	Docents AICLE
h. Vivència de l'experiència en curs	h.1. Vivència generalment positiva del conjunt de la comunitat educativa (18)	Vivència positiva de l'alumnat (8)	67%	67%	88%
		Vivència positiva de les famílies (9)			
		Vivència i evolució positiva del professorat (3)			
		Rutinització i normalitat (2)			
	h.2. Autoaprenentatge i desenvolupament personal i professional (12)	Autoaprenentatge (5)	—	—	75%
		Actualització professional (2)			
	h.3. Vivència negativa o actitud reticent entre un grup menor de docents, alumnes i famílies (12)	Noves metodologies i estratègies d'aula (5)	100%	100%	50%
		Alumnat d'ESO reticent/inquiet (3)			
		Dificultat afegida (2)			
Dificultats en docents que s'incorporen per primer cop al programa (2)					
	Famílies reticents al programa (5)				

Taula 5.26. Divisió de les categories finals per casos i participants respecte la vivència de l'experiència en curs

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Casos on s'hi fa referència (# de referències total)	Participants que hi fan referència
h. Vivència de l'experiència en curs	h.1. Vivència generalment positiva del conjunt de la comunitat educativa (18)	Cas 1 (5)	- 3 docents AICLE [1.P1; 1.P2; 1.P3]
		Cas 2 (7)	- Director [2.D] - Cap de Departament [2.C] - Docent AICLE [2.P1; 2.P2; 2.P3]
		Cas 3 (6)	- Directora [3.D] - Cap de Departament [3.C] - Docent AICLE [3.P1]
	h.2. Autoaprenentatge i desenvolupament personal i professional (12)	Cas 1 (5)	- 3 docents AICLE [1.P1; 1.P2; 1.P4]
		Cas 2 (2)	- 2 docents AICLE [2.P1; 2.P2]
		Cas 3 (5)	- Docent AICLE [3.P1]
	h.3. Vivència negativa o actitud reticent entre un grup menor de docents, alumnes i famílies (12)	Cas 1 (7)	- Directora [1.D] - Cap de Departament [1.C] - 3 docents AICLE [1.P2; 1.P3; 1.P4]
		Cas 2 (2)	- Director [2.D] - Cap de Departament [2.C]
		Cas 3 (3)	- Directora [3.D] - Cap de Departament [3.C] - Docent AICLE [3.P1]

La majoria dels participants dels diferents casos afirmen que el programa AICLE s'està vivint de manera generalment positiva en el conjunt de la comunitat educativa (**h.1**). Trobem referències explícites a aquest element tant en el grup de directors (67%) com en els caps de departament (67%) i els docents (88%). Tot i això, l'anàlisi dels resultats també indica que l'AICLE no agrada a tothom i existeix un grup d'alumnes i famílies que viuen l'experiència de manera menys positiva i mostren dubtes respecte el programa (**h.3**). La percepció que hi ha un grup menor dins de la comunitat educativa que viu negativament l'experiència es fa especialment entre els directors (100%) i els caps de departament (100%), però també hi ha determinats docents (38%) que hi han fet referència. Al llarg d'aquest apartat es presenten les dades d'acord amb les percepcions dels participants respecte com els diferents membres de la comunitat educativa (docents, alumnes i famílies) viuen l'experiència.

Pel que fa a la vivència dels **docents**, existeix un consens en tots els centres en afirmar que el professorat que lidera el programa a l'aula està vivint l'experiència de manera

positiva i que «*està motivat i amb ganes [2.E1]*». A més, les dades mostren que la vivència del programa per part dels docents AICLE és més positiva que en un inici, ja que es menciona que «*en un principi va ser molt complicat [1.E6]*» i es percep que la rutinització ha ajudat a resoldre dubtes inicials. En aquesta línia, el 63% dels docents [1.P1; 1.P2; 1.P3; 2.P1; 2.P2] assenyalen que la seva percepció sobre el programa ha millorat respecte els inicis i que, actualment, compten amb una percepció i visió més real i completa. Aquest resultat suggereix que l'AICLE és una innovació que millora amb el temps. Els següents mostres de transcripcions il·lustren la línia de les respostes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Apareixen els típics dubtes de quan vam fer les valoracions del primer, segon any, tercer, de la implementació AICLE: «ho estem fent bé?» «¿Realment hem de implementar l'AICLE per tots els alumnes sense excepció?» «¿Sembla contradictori que hi hagi un AICLE per tots els alumnes sense excepció mentre que hi ha nivells flexibles en la matèria d'anglès en diferents nivells segons la dificultat de la matèria?» Tot això ens va crear un efecte crisi que jo crec que no s'ha resolt fins, potser, aquest any. [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]</i>	- Vivència i evolució positiva del professorat
<i>Ha canviat bastant [la percepció de l'experiència AICLE]. Sobretot després de quasi 100 hores de formació. [Entrevista 2.E4 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 2]</i>	- Vivència i evolució positiva del professorat
<i>Ara tinc una percepció més complerta. [Entrevista 2.E3 — Docent AICLE a P4 i P5 — Cas 2]</i>	- Vivència i evolució positiva del professorat

El 75% dels docents fan referència al fet que l'enfocament AICLE els ha permès promoure l'autoaprenentatge i ha significat una actualització professional i personal (h.2). Les respostes dels participants tendeixen a assenyalar que aquest procés d'autoaprenentatge es veu motivat, en part, perquè l'AICLE demana una revisió freqüent del procés d'ensenyament/aprenentatge i estar al dia de les metodologies educatives actuals. També, la revisió que es fa periòdicament de les dinàmiques de classe ajuden a seguir millorant i aprenent del programa. No trobem cap director o cap de departament que faci referència a l'autoaprenentatge i desenvolupament personal i professional dels docents. Aquest decalatge intergrupar suggereix que aquest tipus de desenvolupament personal i professional té lloc entre els agents educatius encarregats de liderar l'experiència a l'aula. Els següents extractes són exemples que van en la línia de les respostes rebudes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Cada any és totalment diferent. Per què? Perquè encara no, encara no he acabat. O sigui, cada vegada surten coses noves, cada vegada jo aprenc coses noves i cada vegada canvio la manera de fer-ho. I cada vegada milloro la tècnica. O sigui, hi ha molt d'autoaprenentatge en aquest procés.</i> [Entrevista 1.E4 — Docent d'AICLE a 5è i 6è de Primària — Cas 1]	- Autoaprenentatge
<i>Primer de tot, com a persona, és una posada al dia. Allò que dius, no em vull quedar estancada amb el que estic fent. Vull actualitzar-me. I començar a buscar informació, lectures, curssets... És això. Jo crec que l'apartat personal és sobretot el de posar-se el dia i no quedar-se estancada.</i> [Entrevista 2.E4 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 2]	- Actualització professional
<i>Les coses que no funcionen, doncs les millores. I les coses que funcionen les hi treus encara més suc. Sí, sí. O sigui, vas aprenent.</i> [Entrevista 1.E3 — Docent d'AICLE a 3r i 4t de Primària — Cas 1]	- Autoaprenentatge
<i>Hi ha molt d'autoaprenentatge en aquest procés. Ja educar ja és molt d'autoaprenentatge [...] Però en aquest aspecte molt més... molt més perquè no tens una trajectòria o no tens uns referents establerts que et puguin donar tantes pautes.</i> [Entrevista 1.E4 — Docent d'AICLE a 5è i 6è de Primària — Cas 1]	- Autoaprenentatge
<i>Hi ha coses que sí que les he anat millorant perquè clar, a poc a poc, aprens.</i> [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]	- Autoaprenentatge
<i>Cada dia aprens.</i> [Entrevista 2.E3 — Docent AICLE a P4 i P5 — Cas 2]	- Autoaprenentatge

Així mateix, els docents fan visible que l'enfocament AICLE els ha demanat plantejar l'assignatura d'una manera diferent que va més enllà de la traducció de continguts. El 25% dels docents professors [1.P2 i 3.P1] manifesten explícitament que la implementació a l'aula de l'AICLE ha motivat l'adopció de noves maneres de fer, noves metodologies i noves estratègies d'aula. Entre aquestes estratègies en destaca la necessitat de crear contextos significatius d'aprenentatge; una major interacció amb l'alumnat que els permeti ser constructors actius del seu coneixement; un increment del nombre de repeticions i parafrasejar per promoure la interiorització de l'alumnat; assegurar la comprensió del vocabulari o un nombre de recursos més variat i gran (**h.2**). Aquesta percepció també es fa visible en la revisió de documents i en PELE 2008-2011 del cas 1, on s'afirma que «*el replanteig global que s'ha fet per la incorporació del projecte ha estat un repte molt gran que ens ha suposat una nova manera d'enfocar aquesta assignatura amb la incorporació de nous materials i un nou estil de didàctica*

més novedós» [1.Do1]. Els següents extractes de les entrevistes il·lustren aquesta línia en les respostes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Et trobes en una assignatura totalment diferent. Has de canviar la manera de plantejar, has de rebaixar contingut, has de relaxar-te, has de ser conscient que un mateix tema serà molt més llarg perquè necessites repassar molt les coses, necessites treballar-ho de moltes maneres diferents perquè realment l'interioritzin, que els hi has de donar una base, sigui en vocabulari que es memoritzin, sigui una estructura frase que després sigui repetitiva, sigui... però que els hi has de donar. I això abans no ho necessitaves. És una assignatura diferent. És com si deixessis de fer mates i comencessis a fer piscina. [Entrevista 1.E4 — Docent d'AICLE a 5è i 6è de Primària — Cas 1]</i>	- Noves metodologies i estratègies d'aula
<i>Jo sabia que no era ensenyar un contingut amb normalitat [...] en el sentit que no et poses allà a soltar el rotllo als nens [...]. Perquè els nens es pensaven això: que et plantaries allà i... La percepció és que has d'interactuar moltíssim amb ells, que has de buscar el màxim de recursos. [...] La dinàmica de treball d'ensenyar una llengua i d'ensenyar un contingut és molt diferent. [...] el fet de com implementar la classe per mi és el que més ha canviat. [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]</i>	- Noves metodologies i estratègies d'aula
<i>La dinàmica de treball d'ensenyar una llengua i d'ensenyar un contingut és molt diferent. [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]</i>	- Noves metodologies i estratègies d'aula
<i>El fet de com implementar la classe per mi és el que més ha canviat. [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]</i>	- Noves metodologies i estratègies d'aula

Tot i això, i a diferència d'allò afirmat des de direcció i caps de departament, una professora de nova incorporació [1.P3] (equivalent al 13% dels docents) que implementa per primera vegada AICLE sí que manifesta estar vivint aquest procés amb certes dificultats i mostra una visió més crítica de l'enfocament (**h.3**). No es mostra del tot convençuda amb l'enfocament i, malgrat la seva percepció és millor que la d'un inici, es percep a si mateixa com una docent novell que es troba en fase d'adaptació i afirma que li resulta imprescindible experimentar i aprendre. Aquest resultat denota que el fet de creure en el programa i comptar amb el convenciment del docent pot ser un element rellevant. Alhora, aquest resultat torna a subratllar el fet que l'AICLE és una innovació que millora amb el temps. Els següents extractes d'entrevista mostren les dificultats trobades en integrar-se en un programa AICLE ja iniciat:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Per mi també espero que ho acabi sent [de beneficis], però els principis, no puc mentir, han estat durs.</i> [Entrevista 1.E5 — Docent d'AICLE a 1r i 2n d'ESO — Cas 1]	- Dificultats en docents que s'incorporen per primer cop al programa
<i>Al principi ho veia bastant difícil, ho veia tot en contra.</i> [Entrevista 1.E5 — Docent d'AICLE a 1r i 2n d'ESO — Cas 1]	- Dificultats en docents que s'incorporen per primer cop al programa

Pel que fa a la vivència dels **alumnes**, existeix un consens en tots els casos estudiats en considerar l'alumnat que es troba en l'etapa d'educació primària sol viure el programa AICLE de manera positiva i amb motivació (**h.1**). El 50% dels docents d'AICLE de l'etapa d'educació primària relacionen aquesta vivència positiva per part de l'alumnat amb el fet que l'AICLE permet l'experimentació en llengua anglesa en diferents entorns (en el laboratori, en la natura, etc.) a través d'un enfocament diferent i original que té lloc en el marc d'una assignatura que l'alumnat troba interessant. Alhora, resulta interessant veure com el 25% dels docents fan referència al fet que l'alumnat que porta més temps en el programa té una percepció més positiva de l'enfocament AICLE. La continuïtat i sostenibilitat, per tant, emergeixen com elements rellevants. Els següents extractes il·lustren la vivència positiva de l'alumnat:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Els alumnes, bé. Ells mai s'han queixat perquè això també ho fan en anglès. Al contrari, ells estan contents de que sigui una cosa diferent, una cosa original, i que puguin aprendre altres coses, no?, sobretot a science, no?, que són temes que els interessen. Doncs amb anglès, sí, ells estan contents.</i> [Entrevista 1.E3 — Docent d'AICLE a 3r i 4t de Primària — Cas 1]	- Vivència positiva de l'alumnat
<i>Véner motivats. No tenen cap problema. «Avui què toca?, avui què fem?, toca experiment?».</i> [...] <i>Les ganes amb les que véner, les ganes de treballar que tot i que a vegades els resulti difícil ells continuen venint amb ganes de fer coses i d'aprendre coses.</i> [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]	- Vivència positiva de l'alumnat
<i>Saben que aquella hora [AICLE] és per això i que treballen això i des del primer moment els crida l'atenció, els hi agrada, esperen el moment de poder fer alguna cosa d'experimentació.</i> [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]	- Vivència positiva de l'alumnat

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Clar, els que ja ho porten fent del principi, ho porten amb més normalitat... Els que ho van enganxar a meitat, sí, també s'han acostumat però... Ara els que comencen des de primer ja és part de l'horari amb tota normalitat. [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]</i>	- Rutinització i normalitat

L'alumnat en l'etapa d'educació secundària també viu generalment el programa de manera positiva (**h.1**). Les mencions positives a la vivència de l'alumnat de secundària són menors i només es detecten referències explícites per part del director del cas 2 [2.D], que afirma que la vivència positiva de l'alumnat en aquesta etapa es veu, en part, motivada pel fet que els alumnes són cada cop més conscients de la necessitat del món actual de promoure la competència en llengua anglesa:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Ells [els alumnes] també se n'adonen que cada vegada s'ha d'estar més preparat, cada vegada has d'enriquir més el teu currículum, doncs llavors mica en mica van acceptant que no és el futur, sinó que és el present, que ens hem de posar al dia. [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]</i>	- Vivència positiva de l'alumnat
<i>També, en la base, et comences a trobar alumnes que diuen que està bé que es facin aquestes coses, que és positiu, i diuen: «mira, sabrem més anglès». Això també es transmet. És un canvi de xip. [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]</i>	- Vivència positiva de l'alumnat

Tot i això, trobem evidències que suggereixen l'existència d'alumnes reticents a l'enfocament o que viuen l'experiència de manera menys positiva. Així, la cap de departament del cas 1 [1.C] afirma que alguns alumnes al principi de l'etapa d'educació secundària senten inseguretats i reticència davant del projecte (**h.3**). Resulta necessari, però, clarificar que no tots els alumnes del C1 de 1r d'ESO han participat en un projecte AICLE anteriorment, ja que sempre hi ha un nombre determinat d'alumnes de nova incorporació en aquest etapa inicial d'educació secundària. L'anàlisi de les dades mostra que temors solen ser fruit de relacionar l'ús de l'anglès com a llengua vehicular per transmetre el contingut amb un augment de la complexitat de la matèria. En la mateixa línia, el director [2.D] i la cap de departament [2.C] del cas 2 mencionen que els alumnes d'educació secundària són més crítics que els alumnes de l'etapa de primària i mostren la seva inquietud perquè l'ús de l'anglesa com a llengua vehicular per transmetre el contingut suposi un augment de la complexitat de la matèria (**h.3**).

Aquest resultat suggereix, alhora, la necessitat de desenvolupar pràctiques didàctiques més efectives en l'etapa d'educació secundària per superar aquesta percepció. Els següents fragments il·lustren la línia de les respostes respecte les reticències entre alumnes d'etapa d'educació secundària:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Per part dels alumnes, a veure, espanta. Els alumnes sempre s'espanten molt, al principi sobretot a primer d'ESO, encara que han fet AICLE i han fet science in English des de tercer de primària, a l'hora de passar a primer d'ESO i quan ja comencen els conceptes molt més tècnics, molt més complicats, hi ha una crisi general a l'inici de curs. [Entrevista 1.E2 – Cap de Departament Anglès — Cas 1]</i>	- Alumnat d'ESO reticent/inquiet
<i>[A 1r d'ESO] Hi ha un període inicial de crisi [...] A segon trimestre pràcticament, comencen a estar una mica més tranquils i veuen que poden seguir la classe i que poden aprovar els exàmens, que la professora està allà per ajudar-los [...] I ells ho veuen i llavors es calmen i veuen que poden accedir-hi. [Entrevista 1.E2 – Cap de Departament Anglès — Cas 1]</i>	- Alumnat d'ESO reticent/inquiet
<i>Els alumnes [...] ho veuen com una dificultat afegida. [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]</i>	- Dificultat afegida
<i>A primària no hi posen dubtes, no hi posen pegues, però una secundària són molt més crítics, estem parlant d'un adolescent, llavors amb un adolescent és: «Què és el que tinc davant? I a sobre m'ho dius en anglès». [Entrevista 2.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 2]</i>	- Alumnat d'ESO reticent/inquiet - Dificultat afegida

Pel que fa a les **famílies**, l'anàlisi de dades indica que, en tots els casos estudiats (veure taula 5.25), es mostren majoritàriament favorables al programa AICLE (**h.1**). El 67% dels directors/es, el 100% dels caps de departament i 50% dels docents s'hi refereixen de manera explícita i mencionen que les famílies viuen positivament l'experiència AICLE degut a la rutinització del programa i a la crisi socioeconòmica actual que ha incentivat l'interès de les famílies en innovar en l'aprenentatge i ensenyament de llengües addicionals. A més, i tal com els resultats han indicat en l'anàlisi de la vivència de docents i alumnes, la percepció respecte AICLE ha anat millorant amb el pas del temps. Els següents fragments d'entrevistes són una mostra de la línia de les respostes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Actualment algo ha canviat. O sigui, la crisi econòmica i social ha fet que els pares estiguin molt, molt i molt preocupats amb el tema de l'anglès. Per tant, ara per ara hi ha una percepció molt més positiva del tema AICLE per part dels pares de la que hi havia fa potser cinc anys. Veuen aquesta necessitat de que quant més anglès millor i per totes les vies possibles. Per tant són molt pro-AICLE ara mateix, més de lo que eren fa uns anys. Això seguríssim. [Entrevista 1.E2 – Cap de Departament Anglès — Cas 1]</i>	- Vivència positiva de les famílies
<i>Els pares molt bé, [...] els pares tenen una visió molt bona. [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]</i>	- Vivència positiva de les famílies
<i>Als pares els hi agrada la idea de que facin anglès. [Entrevista 3.E1 — Directora del centre — Cas 3]</i>	- Vivència positiva de les famílies
<i>Quan tu veus els nens que han anat pujant i tenen exemples de nens que tiren cap endavant i no passa res, [els pares] es tranquil·litzen. [Entrevista 1.E4 — Docent d'AICLE a 5è i 6è de Primària — Cas 1]</i>	- Vivència positiva de les famílies
<i>Els pares [...] són molt “pro” perquè és una hora més d'exposició a l'idioma. [Entrevista 1.E5 — Docent d'AICLE a 1r i 2n d'ESO — Cas 1]</i>	- Vivència positiva de les famílies
<i>És una cosa progressiva, s'estan fent coses, per tant la percepció dels pares és molt positiva i és molt engrescadora. [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]</i>	- Vivència positiva de les famílies
<i>Les famílies ens ajuden en aquest aspecte, perquè no hi ha hagut ni una sola família que hi posi pegues, hi poden posar pegues per si és un aspecte econòmic, però d'aprenentatge pròpiament totes elles estan d'acord en que és la realitat. [Entrevista 2.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 2]</i>	- Vivència positiva de les famílies
<i>Parents are very impressed that we are doing a subject just in English. [Entrevista 2.E5 — Docent d'AICLE a 4t d'ESO — Cas 2]</i>	- Vivència positiva de les famílies
<i>Hi ha pares que estan contents. [Entrevista 3.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 3]</i>	- Vivència positiva de les famílies

Tot i això, el 67% de directors/es, el 33% de caps de departament i el 50% de docents destaquen que algunes famílies presenten dubtes i reticències davant l'experiència (**h.3**). D'acord amb aquests participants, les reticències solen ser fruit del temor que l'alumnat no adquireixi el contingut i/o d'incerteses entre famílies amb alumnes que presenten ritmes d'aprenentatge diferents o que tenen dificultats en el domini de la llengua anglesa. Tot i la reducció de les reticències per part de les famílies a mesura que l'experiència ha anat avançant en el temps —mostrant, un cop més, que el pas del temps afavoreix la visió dels diferents membres de la comunitat educativa respecte

l'AICLE—, les dades analitzades indiquen que aquesta reducció no ha estat total i segueix existint a dia d'avui neguit i incerteses entre les famílies amb alumnes que presenten més dificultats (i.3) —i que s'atribueix entorn al 20% de les famílies. Els següents fragments il·lustren el sentit de les respostes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Majoritàriament la gent està molt contenta de fer-ho, però sempre hi ha la gent que té més reticències per les dificultats dels alumnes. [Entrevista 1.E1 — Directora del centre — Cas 1]</i>	- Famílies reticents al programa
<i>Potser s'han reduït el nombre de gent amb neguit, amb patiment, amb un neguit de que això funcionés. Potser s'ha reduït. Però continua existint. Els pares dels nenes amb dificultats tenen encara aquest punt de dubte. [Entrevista 1.E1 — Directora del centre — Cas 1]</i>	- Famílies reticents al programa
<i>Jo de vegades a mi em vénen [les famílies] i em diuen «és que clar, és molt difícil no?» I jo... clar, jo sóc biòloga i, clar, jo no ho trobo gens difícil. Però també em poso i penso pues sí perquè realment si tu no saps què és la fotosíntesis i has d'explicar-li al teu fill què és la fotosíntesis i si a sobre li has d'explicar en anglès... és una dificultat afegida. [Entrevista 3.E1 — Directora del centre — Cas 3]</i>	- Famílies reticents al programa
<i>Pares que no estan contents comenten] que potser el vocabulari o les coses que aprenen potser és massa. O [...] que s'aprenen tot de memòria i després no serveix per res. Jo penso que a la vida no és que no serveixen de res, potser no les utilitzen tant però s'han de quedar allà. No sé, si no les fessin llavors no tindrien aquesta oportunitat. Aquest és algun feedback que he tingut d'alguns pares. [Entrevista 3.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 3]</i>	- Famílies reticents al programa
<i>Les famílies deien: “entenem que és un benefici, però en el moment que afecta els rendiments dels alumnes, dels nostres fills, ens ho plantejem”. [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]</i>	- Famílies reticents al programa

5.2.5. Resultats de les entrevistes respecte l'avaluació del programa AICLE

(i) Valoració de l'experiència

Les dades que es presenten en aquest apartat exploren les percepcions que tenen els participants respecte els resultats de l'experiència. Aquest apartat, per tant, explora els possibles beneficis o perjudicis que han aportat els programes AICLE. Els resultats que es vinculen en aquesta dimensió presenten una estreta relació amb les perspectives dels docents AICLE, atès que són els agents que han liderat la implementació a l'aula i disposen de més evidències respecte els resultats de l'experiència.

Taula 5.27. Resum dels resultats de les entrevistes respecte la valoració del programa AICLE

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Codificació inicial Atlas.ti (# de referències)	% d'agents educatius dels casos estudiats que fan referència a la categorització final		
			Directors/es Dep.	Caps de Dep.	Docents AICLE
i. Valoració de l'experiència	i.1. Experiència benèfica per l'alumnat i la competència en llengua anglesa (29)	Valoració positiva (11)	100%	67%	100%
		Millora de la competència en llengua anglesa (5)			
		Millora en les habilitats receptives (4)			
		Millora en l'expressió escrita (1)			
		Millora en el vocabulari (5)			
		Millora en l'expressió oral (1)			
		Consciència de l'anglès com a llengua i eina de coneixement (2)			
	i.2. Experiència sense impacte en l'adquisició de continguts (6)	Sense impacte en l'adquisició de continguts (4)	33%	—	38%
	i.3. Experiència amb impacte negatiu en l'adquisició de contingut (6)	Impacte negatiu en l'adquisició de continguts (6)	—	33%	63%
	i.4. Dubtes dels beneficis de l'experiència (1)	Valoració dubtosa (1)	—	33%	—

Taula 5.28. Divisió de les categories finals per casos i participants respecte la valoració del programa AICLE

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Casos on s'hi fa referència (# de referències total)	Participants que hi fan referència
i. Valoració de l'experiència	i.1. Experiència beneficiosa per l'alumnat i la competència en llengua anglesa (29)	Cas 1 (13)	- Directora [1.D] - Cap de Departament [1.C] - 4 docents AICLE [1.P1; 1.P2; 1.P3; 1.P4]
		Cas 2 (9)	- Director [2.D] - Cap de Departament [2.C] - Docent AICLE [2.P1; 2.P2; 2.P3]
		Cas 3 (7)	- Directora [3.D] - Docent AICLE [3.P1]
	i.2. Experiència sense impacte en l'adquisició de continguts (6)	Cas 1 (2)	- Directora [1.D]
		Cas 2 (3)	- Docent AICLE [2.P1; 2.P2]
		Cas 3 (1)	- Docent AICLE [3.P1]
	i.3. Experiència amb impacte negatiu en l'adquisició de contingut (6)	Cas 1 (4)	- 4 docent AICLE [1.P1; 1.P2; 1.P3; 1.P4]
		Cas 2 (2)	- Cap de Departament [2.C] - Docent AICLE [2.P3]
	i.4. Dubtes dels beneficis de l'experiència (1)	Cas 3 (1)	- Cap de Departament [3.C]

Els resultats mostren que la valoració de l'experiència es considera, en tots els casos estudiats, beneficiosa per l'alumnat i per promoure l'adquisició de la llengua anglesa (veure taula 5.28). Destaca que el 100% dels directors/es, el 67% dels caps de departament i el 100% de docents perceben el programa com a beneficiós, que promou l'aprenentatge de l'alumnat i la valoració que se'n fa és positiva (i.1). Aquesta valoració favorable de l'experiència es veu reflectida en totes les entrevistes realitzades —a excepció del cap de departament del cas 3 [3.C] que, com es mostra més endavant, té dubtes sobre si les millores dels alumnes són atribuïbles a l'AICLE. Els següents fragments il·lustren la línia de les respostes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Realment és una experiència positiva, no? Els resultats són bons dels alumnes que cursen la matèria, eh... Després... Vull dir quan nosaltres fem projectes de ciències i tot plegat i fan les exposicions en anglès, òbviament, també com a part per culminar el projecte, veus projectes que valen molt i molt la pena, no? [...] Els productes finals que presenten són de molt bona qualitat. Més de la que a priori et pots imaginar. O sigui que realment funciona i funciona bé. [Entrevista 1.E2 – Cap de Departament Anglès — Cas 1]</i>	- Valoració positiva

<i>És un aprenentatge que va més enllà de la mateixa aula. I això els pot servir no només per l'AICLE, no només per l'anglès, els pot servir per tot.</i> [Entrevista 2.E4 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 2]	- Valoració positiva
<i>La veritat és que estem molt contents amb els resultats.</i> [Entrevista 2.E4 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 2]	- Valoració positiva
<i>És beneficiós per ells [els alumnes].</i> [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]	- Valoració positiva

A l'hora d'explorar els beneficis lingüístics atribuïbles a l'AICLE, el 100% dels docents afirmen que l'experiència AICLE ha ajudat a millorar el desenvolupament de la competència en llengua anglesa i la seva adquisició (i.1). Les percepcions dels docents AICLE, fruit de la seva observació sistemàtica i dels resultats dels alumnes (en projectes i tasques de classe) suggereixen que l'adquisició de vocabulari —sent l'aspecte més mencionat—; la comprensió oral i la comprensió escrita són els aspectes lingüístics que més s'han desenvolupat a partir del programa AICLE. La percepció que l'AICLE presenta una correlació positiva amb el desenvolupament de la competència en llengua anglesa es fa visible en la tots els participants [a excepció de 3.C]. Els següents extractes d'entrevista mostren la direcció de les respostes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Els alumnes que han fet AICLE vénen molt molt molt més preparats i amb una comprensió molt més alta. Sobretot comprensió. Hi ha un augment de la comprensió brutal, brutal. Vull dir, tu pots fer la classe al 100% en anglès i te la segueixen pràcticament tota. I no has de traduir.</i> [Entrevista 1.E2 – Cap de Departament Anglès — Cas 1]	- Millora en les habilitats receptives
<i>Sobretot han adquirit molt vocabulari. Clar, hi ha molt vocabulari específic que potser en l'àrea d'anglès no utilitzen. I que no haguessin après mai i en canvi, d'aquesta manera, l'aprens.</i> [Entrevista 2.E4 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 2]	- Millora en el vocabulari
<i>Aprenen millor, tenen molt més vocabulari, tenen molta més riquesa de vocabulari.</i> [Entrevista 2.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 2]	- Millora en el vocabulari
<i>La seva habilitat, la seva competència [en llengua anglesa], ha millorat. Si només hagués estat en català o castellà el radi d'acció hagués estat menor.</i> [Entrevista 2.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 2]	- Millora de la competència en llengua anglesa
<i>El que sí que veig [que han desenvolupat] és la comprensió. Sí que m'entenen. Perquè a vegades xerro i ells em van seguint.</i> [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]	- Millora en les habilitats receptives

L'impuls a la competència en llengua anglesa de l'alumnat també queda reflectit en la memòria del PELE (2008-2011) del centre 1 [1.Do1] on es vincula l'AICLE amb una millora en les competències lingüístiques en general dels alumnes: «*Com a indicadors del bon aprenentatge, podem citar, entre d'altres, el fet que el pas a la Secundària ha suposat per als alumnes implicats una millora en la seva competència lingüística que és tangible i constatable. [...] Cal insistir en el fet que a una major exposició a la llengua estrangera, els ha suposat una millora notable en les seves competències lingüístiques*».

D'altra banda, el 29% del total de participants [1.P2; 2.D; 2.C; 2.P1] fan referència al fet que l'enfocament AICLE ajuda a l'alumnat a prendre consciència que l'anglès és una llengua viva que serveix per comunicar-se i expressar-se. Aquests mateixos participants també consideren que el programa AICLE a facilitat l'autonomia dels alumnes en la cerca, comprensió i accés al coneixement. Els següents extractes serveixen d'exemple:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>De moment de manera positiva. Sobretot en l'aspecte de prendre consciència de la importància de millorar i de perfeccionar el nostre anglès. [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]</i>	- Consciència de l'anglès com a llengua i eina de coneixement
<i>La interiorització de que l'anglès és una llengua [...] no té res a veure en com era abans. [Entrevista 1.E4 — Docent d'AICLE a 5è i 6è de Primària — Cas 1]</i>	- Consciència de l'anglès com a llengua i eina de coneixement
<i>Quan anem a l'estranger i veiem els nostres alumnes parlant en anglès i veiem que es poden moure és la millor satisfacció i podem dir que hem complert l'objectiu. [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]</i>	- Consciència de l'anglès com a llengua i eina de coneixement
<i>Com a immediata la primera és; ells poden anar a buscar dades, informació, per internet, i la poden entendre en anglès, perquè el vocabulari ja l'han après a l'escola, a la classe d'anglès. I per tant són molt més hàbils a l'hora d'entendre el que estan cercant, d'entendre allò que llegeixen. [Entrevista 2.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 2]</i>	- Consciència de l'anglès com a llengua i eina de coneixement

D'acord amb una docent AICLE [1.P4], els propis estudiants del cas 1 mostren a partir d'un qüestionari de satisfacció el convenciment que el programa AICLE ha incrementat la competència en llengua anglesa i indiquen l'adquisició de vocabulari i el desenvolupament de les seves habilitats de comprensió i expressió oral com els aspectes on han millorat més, tal com es pot veure més avall en el fragment de mostra. Aquests

resultats suggereixen que les millores percebudes pels estudiants estan en una línia molt similar a les millores que han detectat els docents.

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>A final de curs [...] els hi passem un qüestionari de satisfacció, es fa un de satisfacció general d'escola.. I hi ha una part que ens avaluen, avaluen la nostra metodologia... i al final es fa aquesta valoració i se'ls hi pregunta: «com valoraries l'increment de competència lingüística que t'ha suposat aquestes hores de naturals» i tots posen que han après molt. Tots posen cada any que han après molt vocabulari i que ara són molt més competents, si més no, en nivell oral i auditiu molt més. [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]</i>	- Valoració positiva - Millora en el vocabulari - Millora en les habilitats receptives

Destaca, com s'ha ressaltat anteriorment, que la cap de departament del Cas 3 [3.C], tot i creure que l'AICLE pot ser una experiència positiva per l'alumnat, mostra dubtes sobre si el bon nivell d'anglès dels alumnes ve causat exclusivament pel programa AICLE (i.4). El següent extracte n'és una mostra:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Tampoc sabia dir-te si aquests nens que pugen vénen amb el nivell d'anglès que vénen que és bo per l'assignatura d'anglès i no perquè facin CLIL de més a més, m'explico? O sigui, crec que és complementari però això no determina que millori el nivell d'anglès; que ho havia de fer, però que no sé si ho fa. [Entrevista 3.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 3]</i>	- Valoració dubtosa

Pel que fa a l'adquisició del contingut de l'assignatura, les dades indiquen que existeixen divergències significatives entre els participants dels diferents centres. D'una banda, el 38% dels docents afirmen que l'experiència no ha tingut un impacte en l'adquisició del contingut de la matèria o que l'impacte no ha estat significatiu (i.2). Consideren, per tant, que el projecte AICLE no ha beneficiat, però tampoc deteriorat, l'adquisició del contingut de la matèria. Es percep que els continguts adquirits haurien estat similars als apresos en català, però també s'afirma que la manera d'aprendre aquests continguts hagués estat diferent. Els següents fragments en són un exemple:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Contingut no se n'ha perdut. Sí que treballem de manera diferent, molt visual, molta gesticulació... però és l'única diferència que hi veig... perquè jo crec que si ho fessin en català també aprendrien. A lo millor de manera diferent, però sí que aprendrien igual.</i> [Entrevista 2.E3 — Docent AICLE a P4 i P5 — Cas 2]	- Sense impacte en l'adquisició de continguts
<i>Jo crec que... no sé si igual... Igual al 100% no ho sé. Però deu ni do. Es queden amb les coses perquè després ho han sabut relacionar. Algun cop m'he trobat... «Mira Susana, ara estem fent a Medi alguna cosa que ja havíem fet amb tu.» per tant se suposa que algo els hi està quedant, són capaços de lligar [...] si són capaços de dir-me que van reconeixent certes coses suposo que ho anem fent bé.</i> [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]	- Sense impacte en l'adquisició de continguts
<i>Els mateixos continguts sí... D'una manera diferent també...</i> [Entrevista 2.E3 — Docent AICLE a P4 i P5 — Cas 2]	- Sense impacte en l'adquisició de continguts
<i>Jo sóc biòloga, eh?, per tant, clar, jo partint d'aquí el meu handicap seria que els alumnes perdessin competència científica i... no. Al revés, jo crec que no n'han perdut gens. Al revés, hem aconseguit que hi hagi, que es mantingui un molt bon nivell i, a més, hem millorat la competència d'anglès, segur.</i> [Entrevista 1.E1 — Directora del centre — Cas 1]	- Sense impacte en l'adquisició de continguts

D'altra banda, el 63% dels docents afirmen que l'enfocament AICLE té un impacte negatiu en l'adquisició de contingut i aquest se'n pot veure perjudicat (i.3). En concret, hi ha qui percep que en el programa el procés d'aprenentatge és més lent i demana més tasques de consolidació [1.P4]. També hi ha qui menciona que la quantitat de continguts que haurien après hauria estat major si la classe s'hagués impartit en català, però s'afirma que és una limitació que cal acceptar i que es resolt amb una bona coordinació entre els continguts a treballar al llarg dels diferents cursos que eviti les repeticions i que permeti a l'alumnat accedir al coneixement en diferents moments [1.P2]. Així mateix hi ha qui manifesta que els alumnes que tenen dificultats en l'idioma, tot i ser un percentatge menor de l'alumnat, poden trobar en el programa AICLE un obstacle en l'adquisició de continguts [2.C]. Els següents fragments il·lustren la línia en aquestes respostes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Jo crec que [en català] haurien après més [contingut]. [...] Jo crec que, a veure, és adient que quan prens una decisió com aquesta has de posar en una balança i valorar que, a veure, no podré donar els mateixos continguts perquè l'aprenentatge és més lent.. l'aprenentatge és molt més lent. Consolidar costa més. [...] no és la seva llengua natural... [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]</i>	- Impacte negatiu en l'adquisició de continguts
<i>Si abans, abans, assumies el 100% del temari que ens proposàvem, en aquests moments el temari s'ha reduït a la realitat contrastada als últims tres anys. [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]</i>	- Impacte negatiu en l'adquisició de continguts
<i>No és el cent per cent de la classe que aprèn de la mateixa manera, sinó hi ha un percentatge important de la classe que sí que ho entén, però hi ha un percentatge inferior de la classe en el que possiblement aquesta informació no la rebrà tota, perquè està en un altre idioma. I la dificultat de l'idioma hi és. [Entrevista 2.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 2]</i>	- Impacte negatiu en l'adquisició de continguts
<i>[En català] Haurien après potser un gruix més important de contingut [...] a tota primària el contingut arriba un moment en que perd força i en que és molt més important la competència i com la treballis, doncs és un sacrifici que, entre cometes que no, tampoc... [Entrevista 1.E4 — Docent d'AICLE a 5è i 6è de Primària — Cas 1]</i>	- Impacte negatiu en l'adquisició de continguts

5.2.6. Resultats de les entrevistes respecte la institucionalització del programa AICLE

(j) Incorporació a la cultura i aplicació en altres àmbits

Els resultats que es presenten en aquest apartat, i amb els quals es tanca l'anàlisi de dades corresponents a l'objectiu específic 2, fan referència als aspectes que faciliten la incorporació de la innovació AICLE a la cultura del centre, la seva sostenibilitat, la rutinització dels mecanismes establerts i les possibles aplicacions d'aquests mecanismes en altres àmbits o processos innovadors.

Taula 5.29. Resum dels resultats de les entrevistes respecte la institucionalització del programa AICLE

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Codificació inicial Atlas.ti (# de referències)	% d'agents educatius dels casos estudiats <i>que fan referència a la categorització final</i>		
			Directors/es	Caps de Dep.	Docents AICLE
j. Incorporació a la cultura i aplicació en altres àmbits	j.1. Programa integrat a la cultura del centre (19)	Incorporació a la cultura del centre (11)	100%	67%	63%
		Revisió i actualització (4)			
		Programa consolidat (3)			
	j.2. Adopció en altres àmbits (11)	La innovació es manté per damunt dels professionals (1)	100%	67%	63%
		Adopció en altres matèries (6)			
		Demanda de més hores AICLE (3)			
j.3. Programa no consolidat (4)	Iniciatives en llengua anglesa (2)	33%	—	25%	
	Demanda de més hores AICLE (3)				
	Iniciatives en llengua anglesa (2)				

Taula 5.30. Divisió de les categories finals per casos i participants respecte la institucionalització del programa AICLE

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Casos on s'hi fa referència (# de referències total)	Participants que hi fan referència
j. Incorporació a la cultura i aplicació en altres àmbits	j.1. Programa integrat a la cultura del centre (19)	Cas 1 (10)	- Directora [1.D] - Cap de Departament [1.C] - 2 docents AICLE [1.P1; 1.P2; 1.P4]
		Cas 2 (5)	- Director [2.D] - Cap de Departament [2.C] - Docent AICLE [2.P3]
		Cas 3 (4)	- Directora [3.D] - Docent AICLE [3.P1]
	j.2. Adopció en altres àmbits (11)	Cas 1 (4)	- Directora [1.D] - Cap de Departament [1.C] - 2 docents AICLE [1.P1; 1.P4]
		Cas 2 (5)	- Director [2.D] - Cap de Departament [2.C] - Docent AICLE [2.P1; 2.P3]
		Cas 3 (2)	- Directora [3.D] - Docent AICLE [3.P1]
	j.3. Programa no consolidat (4)	Cas 2 (4)	- Director [2.D] - 2 docents AICLE [2.P1; 2.P3]

El 100% dels directors, el 67% dels caps de departament i el 63% dels docents perceben que el programa és un element integrat a la cultura dels respectius centres que ha passat

a ser una fortalesa de la institució (**j.1**). Aquests participants ressalten el fet que el programa es viu amb naturalitat i que la comunitat educativa no es planteja abandonar l'experiència. El fet que l'AICLE sigui un element integrat a la cultura del centre es fa visible en la manera com els participants han normalitzat la innovació i en els canvis de rutina detectats en els casos. Així, i a mode exemplificador, el director del cas 2 [2.D] afirma que la llengua anglesa ha guanyat pes entre els professionals i, en determinats moments, s'utilitza com a mitjà de comunicació entre docents del centre arrel del programa AICLE i del desig d'alguns professors de millorar les seves competències. Els següents fragments d'entrevista serveixen d'exemple de la línia de les respostes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Jo crec que avui en dia la gent no s'ho qüestiona.</i> [Entrevista 1.E1 — Directora del centre — Cas 1]	- Incorporació a la cultura del centre
<i>Ha passat a ser un punt fort de l'escola.</i> [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]	- Incorporació a la cultura del centre
<i>Els alumnes ho veuen com una cosa normal. O sigui, a tercer toca fer "allò", pues ho fem i ja està. I el nivell més o menys de la classe creix amb una certa homogeneïtat, no? Tira endavant.</i> [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]	- Incorporació a la cultura del centre
<i>Ara és com més natural. [L'AICLE] és com una cosa integrada ja a la cultura del centre.</i> [Entrevista 3.E1 — Directora del centre — Cas 3]	- Incorporació a la cultura del centre
<i>Jo crec que ningú es planteja que podria no ser-hi. És com una cosa més natural; les mates o una altre no? o sigui es fa AICLE i ja està.</i> [Entrevista 3.E1 — Directora del centre — Cas 3]	- Incorporació a la cultura del centre
<i>Fins i tot és curiós perquè a vegades entres a la sala de professors i et trobes els professors parlant en anglès. Clar això, fent la vista enrere, això no passava. [...] Això és fruit d'aquest canvi... fruit de l'AICLE i fruit del projecte lingüístic de centre.</i> [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]	- Incorporació a la cultura del centre
<i>La sala de professors és un espai on la gent pot parlar en anglès. [...] I això es transmet als alumnes, al personal del centre, quan veuen que per aquí a l'escola tothom està parlant o que hi ha molta gent que parla en anglès. I no estan tristos, estan contents, feliços, no és cap problema... i això es transmet.</i> [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]	- Incorporació a la cultura del centre

La integració del programa a la cultura del centre també es fa visible entre l'alumnat i les famílies dels casos estudiats. L'anàlisi de les dades mostra que la rutinització, normalització i continuïtat del programa AICLE ajuda a incorporar l'experiència a la cultura del centre. Ressalta, fins i tot i d'acord amb una docent [1.P4], que inclús les

famílies d'alumnes amb dificultats en la competència de llengua anglesa veurien com un retrocés restablir les classes d'AICLE en català. El component del temps, tal com es mostra en els següents fragments d'entrevistes, juga un paper rellevant a l'hora d'institucionalitzar els programes.

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Els alumnes ho tenen com molt incorporat ja. [...] Jo sóc profe de la ESO i de Batxillerat i els que jo rebo ja tenen com molt incorporat el xip de Science in English és Science in English. Vull dir, ni s'ho qüestionen. Vull dir... la pregunta de primer d'ESO no és "la farem en català?", no, és que ja ho saben que és en anglès. Vull dir, ho veuen com algo molt normal. [Entrevista 1.E2 – Cap de Departament Anglès — Cas 1]</i>	- Incorporació a la cultura del centre
<i>[Els alumnes] Han portat una trajectòria de què és que han crescut o han après amb les Science in English. Vull dir, és que no l'han vista d'una altra manera... És que fa molts anys que es fa això, eh. Vull dir... la normalitat és aquesta per a ells. Per tant, no és algo estrany per a ells. [Entrevista 1.E2 – Cap de Departament Anglès — Cas 1]</i>	- Incorporació a la cultura del centre
<i>Els alumnes ho veuen com una cosa normal. O sigui, a tercer toca fer "allò", pues ho fem i ja està. I el nivell més o menys de la classe creix amb una certa homogeneïtat, no? Tira endavant. [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]</i>	- Incorporació a la cultura del centre
<i>Jo crec que se'ns tirarien a sobre si decidissin que a partir d'ara i atenent a les dificultats lingüístiques que tenen els vostres fills accediran a aquest l'aprenentatge en català; crec que ho entendrien com una discriminació. Els propis nens, i per suposat les famílies, i els professors triats que ni s'ho plantegen. [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]</i>	- Incorporació a la cultura del centre

Tres participants del cas 1 i del cas 3 [1.D; 1.P2 i 3.D] fan referència al fet que els programes AICLE es troben consolidats i consideren que el període de temps que ha hagut de passar per considerar la innovació consolidada ha estat de 4 anys. Es menciona que fet que la innovació es trobi consolidada ha facilitat la integració de nous docents al programa i que la innovació es mantingui per sobre de les persones que la van iniciar. Aquest resultat suggereix que la innovació s'ha integrat adequadament al centre i no només depèn de professionals concrets. Els següents fragments d'entrevista mostren la consolidació del programa:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>El projecte està consolidat. [Entrevista 1.E1 — Directora del centre — Cas 1]</i>	- Programa consolidat

<i>Ara està implementada? Doncs sí, podríem dir que sí. Ara ens quedem així? No perquè tota les assignatures estan vives, però bueno podríem dir que ara sí. [Entrevista 1.E4 — Docent d'AICLE a 5è i 6è de Primària — Cas 1]</i>	- Programa consolidat
<i>Al principi era com, bueno, fan medi amb anglès o fan això... però ara és com una cosa com que ningú es planteja que això que s'està fent es podria no fer. [Entrevista 3.E1 — Directora del centre — Cas 3]</i>	- Programa consolidat
<i>Quatre anys. Realment, que ja ningú parli de «Natus» sinó tothom parli de «Science», tothom sigui profe de català, sigui profe de castellà, sigui tothom... I que tothom s'estranyi que en el butlletí encara no s'hagi canviat el nom i continuï dient-se ciències naturals...doncs això vol dir que ja està a dins. [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]</i>	- Incorporació a la cultura del centre
<i>Tota la feina que els mestres que hem fet l'AICLE durant els últims anys hem fet, serveix als que vénen després. [Entrevista 1.E4 — Docent d'AICLE a 5è i 6è de Primària — Cas 1]</i>	- La innovació es manté per damunt dels professionals

Tot i això, el 60% dels participants del cas 2 [2.D; 2.P3; 2.P1] perceben que malgrat el programa sí que ha tingut un impacte en la cultura del centre, aquest encara no està consolidat en el centre i encara no és una innovació suficientment estable (**j.3**) (veure taula 5.30). S'afirma, però, que s'estan fent els passos adequats per assolir-ho. En aquesta línia, trobem evidències que mostren com de la innovació no es manté per damunt dels professionals que l'han iniciat, suggerint un possible excés de dependència de la innovació a docent concrets. Aquesta dependència es fa evident a l'hora de cobrir processos de baixa temporal, on s'ha abandonat temporalment el programa AICLE. Els següents extractes mostren el procés de consolidació de la innovació en curs al cas 2:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Això és una cosa progressiva que estem mica en mica millorant i que portarà un temps. [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]</i>	- Consolidació en curs
<i>Estem consolidant el projecte. [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]</i>	- Consolidació en curs
<i>El que passa és que es va fer una substitució i va venir la [nom d'una docent no participant a l'estudi] i el [nom d'un docent no participant a l'estudi] i ja no ho feien en anglès perquè no sabien anglès... I llavors va quedar una mica penjat. [Entrevista 2.E3 — Docent AICLE a P4 i P5 — Cas 2]</i>	- La innovació no es manté per damunt dels professionals
<i>I think it's early days but we need to take the project forward. [Entrevista 2.E5 — Docent d'AICLE a 4t d'ESO — Cas 2]</i>	- Consolidació en curs

De cara a aconseguir la consolidació del programa al centre, el 50% dels docents [1.P2; 1.P4; 2.P3; 3.P1] fan referència a la importància de dur a terme accions de revisió i actualització, sobretot en etapes inicials del programa. En concret, es destaca la necessitat de mantenir el material actualitzat, establir mecanismes de suport, incorporar la tecnologia a l'aula i vetllar perquè l'interès i la motivació de l'alumnat per la matèria no minvi. En el cas 1, i tal com menciona una de les participants [1.P4], per dur a terme el lideratge del programa i la seva revisió, s'afirma que es fa ús del cercle de Deming —consistent en una seqüència circular basada en la planificació, l'execució, l'avaluació i l'actuació de diferents accions per assegurar la sostenibilitat de la innovació:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Nosaltres sempre fem cercle de Deming, però en aquests moments diguéssim que és una activitat ja molt consolidada. Cap on hem d'anar? Home com sempre: revisió de material, hem d'anar creixent i millorant els materials que tenim i els recursos, hem d'anar creixent també amb aquesta atenció de diversitat, com sempre hem d'anar trobant coses novadores que encara que siguin objectes tecnològics ajudin a l'alumne a guanyar motivació i interès per la matèria. [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]</i>	- Revisió i actualització

Existeix un consens, en tots els casos estudiats (veure taula 5.30), a l'hora d'afirmar que el programa AICLE empeny a l'adopció de l'enfocament en altres àrees i matèries (**j.2**). Els resultats indiquen que hi ha una demanda, provinent tant de dins de la mateixa escola com del conjunt de la comunitat educativa, per ampliar l'experiència AICLE. La voluntat d'aplicar l'enfocament AICLE en altres matèries es fa visible de manera explícita en el 100% dels directors, el 67% dels caps de departament i el 63% dels docents. En el cas 3, a més, la implementació del programa AICLE ha tingut com a resultat «*el poder engegar d'altres iniciatives envers a la millora de la llengua anglesa*» [3.Do1] i ha impulsat altres iniciatives en el centre relacionades amb l'aprenentatge de la llengua anglesa (escola d'estiu en anglès, projectes interdisciplinaris, etc.). En aquesta línia, diferents participants [1.P4; 2.D] han utilitzat la mateixa metàfora que l'AICLE avança com «*una taca d'oli*» incorporant matèries i iniciatives del centre. Tot i això, i com s'ha subratllat prèviament en la detecció d'obstacles, sovint la manca de docents qualificats suposa una limitació a l'adopció en altres àmbits. Els següents fragments d'entrevista que serveixen d'exemple:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Estem pensant, però aprofitant també la competència lingüística dels professors, d'ampliar-ho a temes de robòtica o a temes de tecnologia, perquè el professorat que hi ha pot assumir-ho perfectament a secundària.</i> [Entrevista 1.E1 — Directora del centre — Cas 1]	- Adopció en altres matèries
<i>Anar pensant com anar avançant l'AICLE, no? Com fent de taca d'oli, com fent que d'altres matèries doncs vagin...</i> [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]	- Adopció en altres matèries
<i>S'està obrint un ventall, és com una taca d'oli que mica en mica ho va impregnant tot.</i> [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]	- Adopció en altres matèries
<i>Els pares demanen, de fet, si pot ser més AICLE.</i> [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]	- Demanda de més hores
<i>Ara ens queda una assignatura pendent que és aquesta assignatura de ciències que es fa a primària, poder-la implementar a secundària, en anglès, per exemple.</i> [Entrevista 2.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 2]	- Adopció en altres matèries
<i>If we want to raise the standard of English, we need to do more CLIL.</i> [Entrevista 2.E5 — Docent d'AICLE a 4t d'ESO — Cas 2]	- Demanda de més hores
<i>Des que vam començar amb el PELE, tenim molts profes que estan preparant-se, per això de fet ara ja tenim varis profes que se'ns han manifestat «Jo ja tinc el nivell, jo ja puc fer una classe amb anglès».</i> [Entrevista 3.E1 — Directora del centre — Cas 3]	- Adopció en altres matèries

5.2.7. Discussió dels resultats de l'objectiu específic 2

Tenint en compte els resultats i les mostres literals aportades en relació al procés d'implementació AICLE als centres, els següents punts dividits en dimensions d'anàlisi presenten un resum dels principals supòsits extrets respecte l'objectiu específic 2 «Conèixer i caracteritzar el procés de lideratge en la implementació AICLE als centres» i el seu contrast amb la teoria explorada en el marc teòric.

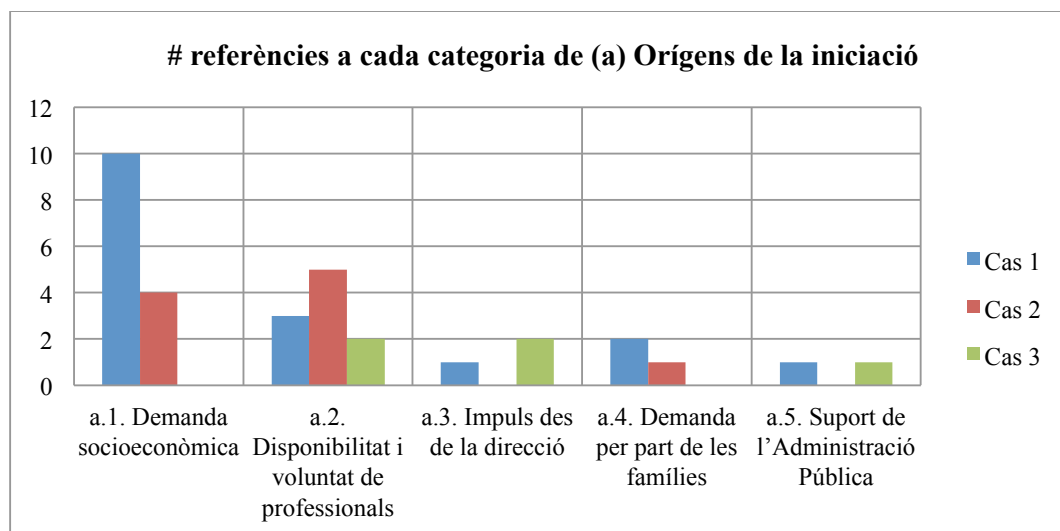
5.2.7.1. Respecte la dimensió «Iniciació»

Subdimensió 'Orígens i causes de la iniciació'

En primer lloc, l'anàlisi de les dades vinculades a les percepcions dels participants respecte els motius que van originar la implementació dels programes AICLE ha donat com a resultat 5 categories rellevants. Aquestes, ordenades pel nombre de referències

rebudes, són: **(a.1)** Augment de la demanda socioeconòmica de competències en llengües addicionals; **(a.2)** Disponibilitat i voluntat de professionals capacitats per iniciar un programa AICLE; **(a.3)** Impuls des de la direcció de promoure iniciatives en llengua anglesa; **(a.4)** Demanda per part de les famílies; **(a.5)** Suport per part de l'Administració Pública (veure figura 20). Tot seguit, es presenta un resum dels principals resultats vinculats a cada categoria identificada.

Figura 20. Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió 'Orígens i causes de la iniciació'



(a.1) Augment de la demanda socioeconòmica de competències en llengües addicionals. El 67% de directors/es, el 67% de caps de departament i el 38% dels docents relacionen l'origen de la innovació AICLE amb la necessitat existent de donar resposta al canvi de paradigma socioeconòmic generat per diferents fenòmens globalitzadors que han incentivat la demanda de competències en llengües addicionals. Es considera que des dels centres cal facilitar l'adquisició d'aquestes competències i es percep que els programes AICLE compleixen les característiques per fer-ho. Tot i que no s'han trobat diferències rellevants en la línia de les respostes dels diferents grups de participants, ressalta el fet que cap participant del cas 3 fes referència a aquesta causa (veure figura 20). Aquest decalatge entre els centres suggereix que en el cas 3 les causes per iniciar el programa AICLE poden tenir una naturalesa més interna que externa.

(a.2) Disponibilitat i voluntat de professionals capacitats per iniciar un programa AICLE. El 67% dels directors/es, el 67% dels caps de departament i el 50% dels docents dels tres centres perceben que disposar de professionals capacitats i amb la voluntat de liderar el programa és un element rellevant a l'hora d'iniciar l'experiència. Tot i que es tracta d'un element ja destacat en anteriors recerques dutes a terme al nostre territori (per exemple Navés, 2002; 2009), no deixa de ser un factor rellevant atesa la dificultat de comptar amb docents qualificats tant en l'ensenyament de continguts com de la llengua addicional. Destaca, d'altra banda, que en tots els casos el programa AICLE va ser una proposta que va néixer del professorat. Aquest resultat subratlla el paper del docent i ens porta a suggerir que els programes que es creen per iniciativa docent (*bottom-up*) tenen més probabilitats d'implementar-se exitosament. Alhora, aquest resultat també sembla alertar del perill d'imposar la implementació de programes AICLE en centres on els docents no n'estiguin convençuts o no mostrin voluntat de canvi.

(a.3) Impuls des de la direcció de promoure iniciatives en llengua anglesa. En els casos 2 i 3 (veure figura 20) les dades mostren que la iniciativa d'implementar un programa AICLE per part del professorat es va poder veure motivada per la decisió prèvia de la direcció del centre d'impulsar iniciatives relacionades en el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'anglès. El 33% dels directors/es, el 33% dels caps de departament i el 13% dels docents consideren que la petició de la direcció va ajudar als docents a fer propostes per millorar l' ensenyament-aprenentatge de l'anglès.

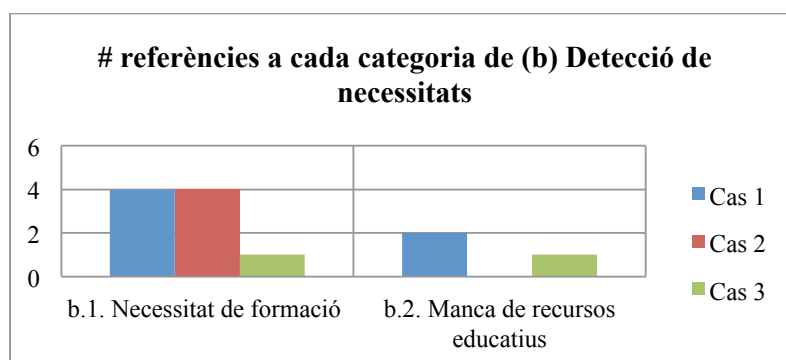
(a.4) Demanda per part de les famílies. La pressió i suport per part de la comunitat educativa, i tal com la recerca ha fet visible (e.g. Fullan, 2002; Gather, 2004), es considera una font d'iniciació rellevant. Aquest resultat connecta amb la primera categoria detectada (a.1), atès que la demanda de les famílies no deixa de ser una demanda social. Així, el 67% de directors/es han assenyalat que la demanda part de les famílies de més hores d'exposició a la llengua anglesa és una altra causa que va originar els programes AICLE. Tot i això, percepció no es veu mencionada amb la mateixa freqüència pels altres grups de participants i només el 13% de docents hi fan referència. Aquest decalatge suggereix que les direccions dels casos estudiats tendeixen a rebre més sol·licituds de canvis per part de famílies que els altres grups de participants.

(a.5) Suport per part de l'Administració pública. El 33% dels directors i el 13% dels docents ressalten la funció de l'Administració pública i relacionen les convocatòries de projectes PELE del Departament d'Ensenyament com una causa rellevant a l'hora d'iniciar els programes en els centres. Aquest resultat suggereix el paper que juguen aquest tipus de convocatòries i ajuts com a detonants a l'hora d'iniciar processos innovadors en els centres.

Subdimensió 'Detecció de necessitat'

Pel que fa a la detecció de necessitats prèvies a la implementació del programa AICLE, les percepcions dels participants ressalten dues categories. Aquestes, ordenades pel nombre de referències rebudes, són: **(b.1)** Necessitat de formació; **(b.2)** Manca de recursos educatius (veure figura 21).

Figura 21. Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió 'Detecció de necessitats'



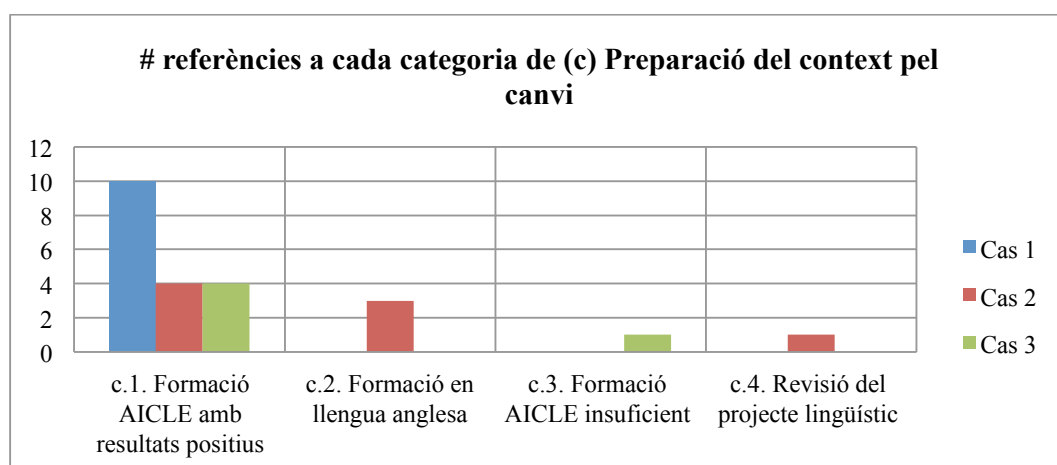
(b.1) Necessitat de formació. El 63% dels docents considerava que no disposava de les pautes, el coneixement, la preparació o els recursos necessaris per poder dur a terme un programa d'aquestes característiques i recalca la necessitat de rebre formació. De les mancances inicials detectades pels docents, es destaca el desconeixement d'estratègies per implementar efectivament l'AICLE a l'aula i la inseguretats de saber combinar adequadament el contingut i la llengua anglesa.

(b.2) Manca de recursos educatius. El 38% dels docents detecta una falta de recursos educatius a l'hora d'iniciar el programa. Aquesta manca de recursos educatius es va fer visible en un inici entre el material disponible d'editorials.

Subdimensió 'Preparació del context pel canvi'

Els resultats extrets de les percepcions dels participants respecte la preparació del centre per a la implementació dels programes ressalten quatre categories. Aquestes, ordenades pel nombre de referències rebudes, són: **(c.1)** Realització de cursos de formació AICLE amb resultats positius; **(c.2)** Realització de cursos per promoure la llengua anglesa; **(c.3)** Formació AICLE insuficient; **(c.4)** Revisió del projecte lingüístic (veure figura 22).

Figura 22. Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió 'Preparació del context pel canvi'



(c.1) Realització de cursos de formació AICLE amb resultats positius. 6 participants van realitzar un curs de formació en metodologia AICLE [1.P2; 1.P4; 2.P1; 2.P2; 3.C; 3.P1]. El 83% dels participants que van realitzar el curs perceben la formació com a útil i positiva i l'assenyalen com l'element més important a l'hora de preparar el centre pel canvi. Els elements de la formació que els docents destaquen més són l'aprenentatge cooperatiu, el procés de reflexió que genera en un mateix, el feedback i l'orientació rebuda, el tipus de tasques realitzades, el disseny d'unitats didàctiques i les bases teòriques. També es destaca l'oportunitat que permet la formació de conèixer realitats d'altres escoles i d'obtenir una visió més àmplia de l'estat de l'AICLE en el sistema

educatiu. El paper que juga la formació en els processos d'implementació AICLE es veu corroborada per diferents recerques (per exemple Durán-Martínez i Beltrán-Llavador, 2016; Ioannou, 2013; Mehisto, 2008) que en destaquen els seus beneficis.

(c.2) Realització de cursos per promoure la llengua anglesa. Específicament en el cas 2 (veure fig. 22), es van oferir cursos de formació en llengua anglesa per donar l'oportunitat als docents de millorar la seva competència en aquesta àrea. Els tres participants que subratllen aquest element [2.D; 2.P2; 2.P3] mencionen que l'objectiu d'aquests cursos era el de donar seguretat als docents AICLE a l'hora de comunicar-se en anglès a l'aula i, també, millorar la competència en llengua anglesa en altres docents per poder expandir l'enfocament en un futur.

(c.3) Formació AICLE insuficient. Una docent del cas 3 [3.P1], equivalent al 17% dels participants que van realitzar la formació, afirma tenir dubtes a l'hora de valorar positivament el curs. Dels aspectes negatius que se'n ressalten es menciona el fet que la formació va ser excessivament teòrica i que se n'extreuen idees que en portar-les a la pràctica no sempre funcionen. Aquesta percepció menys positiva respecte la resta de docents suggereix que els cursos de formació són diferents entre ells i ressalta l'interès dels docents en l'obtenció d'eines pràctiques i aplicables a l'aula.

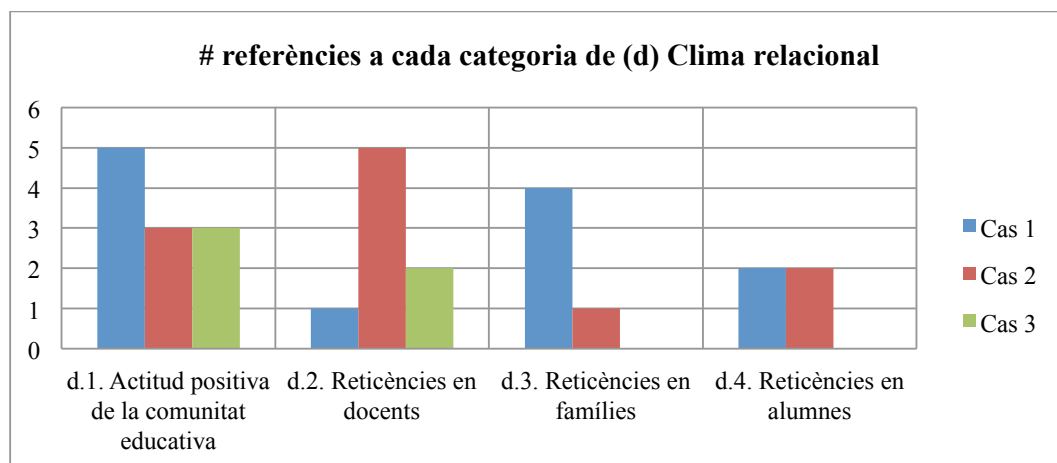
(c.4) Revisió del projecte lingüístic. En el cas 2 (veure fig. 22), un participant [2.D] també ressalta la importància de revisar el projecte lingüístic del centre abans d'iniciar la implementació del programa. En aquest cas, per fer aquesta revisió es va optar per enviar un conjunt d'enquestes a les famílies dels alumnes per conèixer millor el perfil lingüístic i les realitats de l'alumnat.

Subdimensió 'Clima relacional'

Els resultats extrets de les percepcions dels participants respecte el clima relacional en els centres en el moment d'iniciar els programes AICLE mostren quatre categories. Aquestes, ordenades pel nombre de referències rebudes, són: **(d.1)** Actitud positiva de la major part de la comunitat educativa; **(d.2)** Reticències en docents no implicats

directament en la implementació del programa; **(d.3)** Reticències i desconeixement en famílies; **(d.4)** Reticències en alumnes (veure figura 23).

Figura 23. Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió ‘Clima relacional’



(d.1) Actitud positiva de la major part de la comunitat educativa. El 100% dels directors/es, el 67% dels caps de departament i el 63% dels docents assenyalen que la comunitat educativa va tenir una actitud favorable en el moment d’iniciar els programes AICLE en els centres estudiats. Els resultats ressalten l’obertura al canvi per part dels docents encarregat d’implementar AICLE a l’aula, la recepció positiva per part del es famílies i, en menys mesura, una actitud generalment favorable per part dels alumnes.

(d.2) Reticències en docents no implicats directament en la implementació del programa. El 67% dels directors i el 67% dels caps de departament fan referència al fet que determinats docents del centre, sobretot aquells que no estaven directament implicat en el lideratge del programa, van mostrar reticències davant la proposta AICLE. Els resultats suggereixen que aquests docents perceben un excés d’importància a la llengua anglesa i creuen que aquest enfocament suposa una dificultat afegida a les matèries i pot deteriorar-ne l’adquisició de continguts. També es relacionen aquestes reticències a la rutinització i a la susceptibilitat de realitzar variacions en metodologies educatives que es porten temps realitzant, pel neguit de no comptar amb un bon nivell de la competència en llengua anglesa o, fins i tot, pel temor de la pèrdua del lloc de treball. Tot i l’èmfasi que els directors/es i caps de departament fan a aquesta categoria, només el 13% dels docents fa referència a reticències en docents no-AICLE, mostrant un decalatge significatiu intergrup.

(d.3) Reticències i desconeixement en famílies. El 33% de directors/es, el 33% de caps de departament i el 38% dels docents ressalten l'existència de determinades famílies que van adoptar una actitud reticent davant la proposta d'iniciar AICLE en el centre. De manera concreta, aquestes reticències estaven relacionades amb el temor que l'enfocament AICLE suposés una dificultat afegida a l'alumnat —sobretot entre els alumnes amb nivell competencial en anglès baix— i, consegüentment, una possible pèrdua d'adquisició de contingut de la matèria.

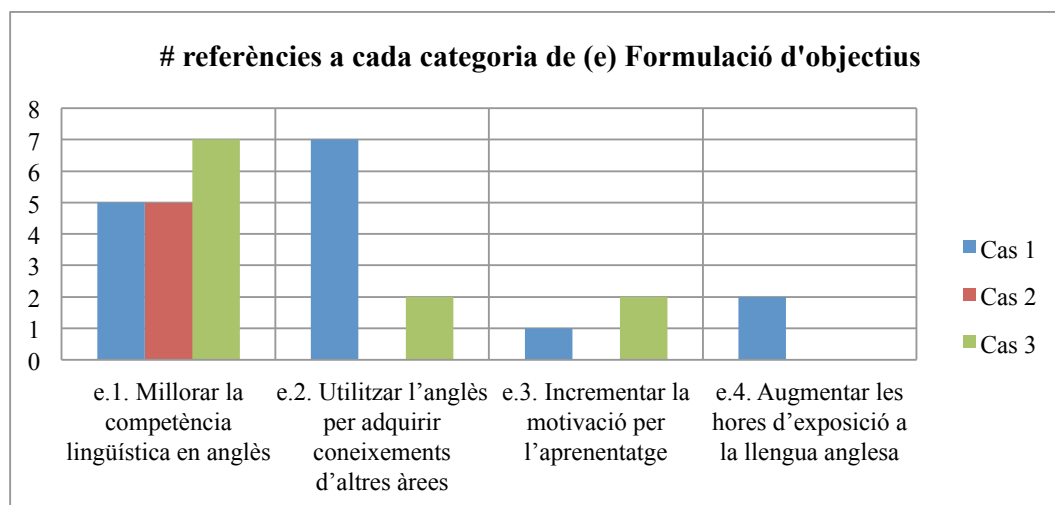
(d.4) Reticències en alumnes. El 38% dels docents i el 33% dels directors afirmen que una part de l'alumnat va rebre la proposta AICLE de manera negativa i amb ansietat. Tot i que es detecten certes reticències per part de l'alumnat en totes les etapes educatives, els participants subratllen que l'alumnat que es troba en l'etapa d'educació primària, sobretot en els cicles inicials i mitjà, va tenir una actitud més oberta al canvi que l'alumnat de cicle superior i secundària. Les reticències a l'hora d'iniciar un programa d'aquestes característiques per part de l'alumnat estaven relacionades amb la percepció que l'ús de la llengua anglesa podria ser una barrera a l'hora d'accedir al coneixement.

5.2.7.2. Respecte la dimensió «Planificació»

Subdimensió 'Formulació d'objectius'

Els resultats respecte la formulació d'objectius a assolir mitjançant els programes AICLE indica que les percepcions dels participants s'agrupen en quatre categories. Aquestes, ordenades pel nombre de referències rebudes, són: **(e.1)** Millorar la competència lingüística en anglès; **(e.2)** Utilitzar l'anglès per adquirir coneixements d'àrees no pròpiament lingüístiques; **(e.3)** Incrementar la motivació per l'aprenentatge; **(e.4)** Augmentar les hores d'exposició a la llengua anglesa (veure figura 24).

Figura 24. Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió ‘Formulació d’objectius’



(e.1) Millorar la competència lingüística en anglès. El 67% de directors/es, el 67% de caps de departament i el 50% de docents fan referència explícita a l'objectiu del programa AICLE de millorar la competència en llengua anglesa mitjançant aquest enfocament. Els participants posen especial èmfasi a la millora de la comprensió i expressió oral. Ressalta, de l'anàlisi dels resultats, el menor èmfasi posat a l'hora de citar els objectius en el desenvolupament o el grau d'adquisició del contingut de la matèria. Aquest fet evidencia un decalatge entre els fonaments teòrics de l'enfocament AICLE, on es remarca l'equitat entre contingut i llengua (e.g. Coyle, Hood and Marsh, 2010), i els objectius pretesos pels centres en el moment de dur a terme la seva implementació.

(e.2) Utilitzar l'anglès per adquirir coneixements d'àrees no pròpiament lingüístiques. Aconseguir que els alumnes percebin la llengua anglesa com una llengua viva fora de l'entorn de la classe i com un mitjà per adquirir nous coneixements d'altres àrees és un altre objectiu a assolir destacat. És un objectiu mencionat per tots els grups de participants, però trobem diferències entre el nombre de directors/es (67%), caps de departament (33%) i docents (13%) que hi fan referència, evidenciant que els docents i caps de departament tendeixen a ressaltar més els beneficis lingüístics i les dinàmiques de dins l'aula.

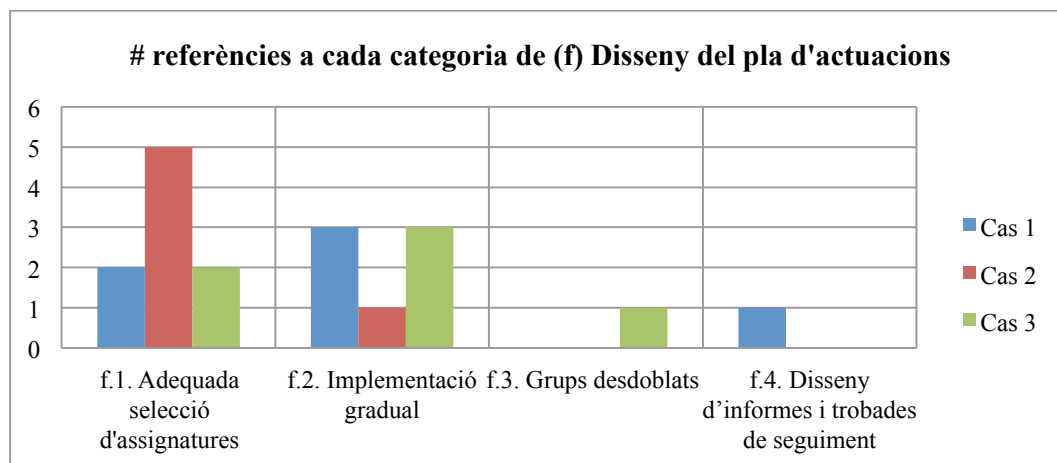
(e.3) Incrementar la motivació per l'aprenentatge. Per contra, i en menor mesura, només els docents (25%) han fet referència que un dels objectius del programa és aconseguir augmentar la motivació cap a l'aprenentatge de la llengua anglesa.

(e.4) Augmentar les hores d'exposició a la llengua anglesa. Específicament en el cas 2, el director [2.D] fa èmfasi al fet que un dels objectius en el moment d'iniciar el programa AICLE era el d'augmentar les hores d'exposició a la llengua anglesa.

Subdimensió 'Pla d'actuacions del programa AICLE'

Els resultats respecte el disseny del pla d'actuacions per implementar el programa mostra que les percepcions dels participants s'agrupen en quatre categories. Aquestes, ordenades pel nombre de referències rebudes, són: **(f.1)** Selecció de les assignatures en funció de les competències dels docents i del tipus de matèria; **(f.2)** Implementació gradual; **(f.3)** Grups desdoblats; i **(f.4)** Disseny d'informes i trobades de seguiment (veure figura 25).

Figura 25. Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió 'Disseny del pla d'actuacions'



(f.1) Selecció de les assignatures en funció de les competències dels docents i del tipus de matèria. En el moment de planificar el programa, 67% de directors/es, el 67% de caps de departament i el 25% de docents indiquen que van optar per matèries de les quals es disposava de professorat competents a nivell lingüístic i de contingut i, alhora,

es van prioritzar assignatures que tinguessin una vessant pràctica, experimental i de descoberta. En aquesta línia, en tots els casos predominen les assignatures vinculades en l'àrea de Coneixement del Medi Natural i Ciències de la Naturalesa. Els participants justifiquen aquesta tendència per l'enfocament pràctic que permet la matèria i per l'interès i curiositat que pot generar entre l'alumnat.

(f.2) Implementació gradual. En els tres casos es ressalta la importància de dissenyar una implementació gradual del programa, que compti amb un mínim d'hores d'exposició significativa a l'enfocament i que tingui una continuïtat al llarg del currículum. Els resultats suggereixen que el disseny d'una implementació gradual es justifica, principalment, per facilitar la familiarització a la innovació tant del professorat com de l'alumnat i l'adequada preparació de recursos educatius. Aquests resultats estan en línia amb diferents posicionaments teòrics sobre l'adequada implementació d'AICLE (e.g. Ioannou, 2013). De cara a dur a terme aquesta implementació gradual, participants dels casos 1 i 3 [1.D, 3.D, 3.P1] afirmen haver optat per un disseny inicial basat en unitats didàctiques i anar-lo augmentant d'any en any. L'èmfasi posat en la implementació gradual es fa evident de manera significativa entre les direccions dels centres, on el 100% de directors/directores ho han mencionat explícitament. La diferència intergrupala —només el 13% de docents s'hi ha referit a l'hora de descriure el disseny del programa— accentua la visió logística global i a llarg termini de les direccions.

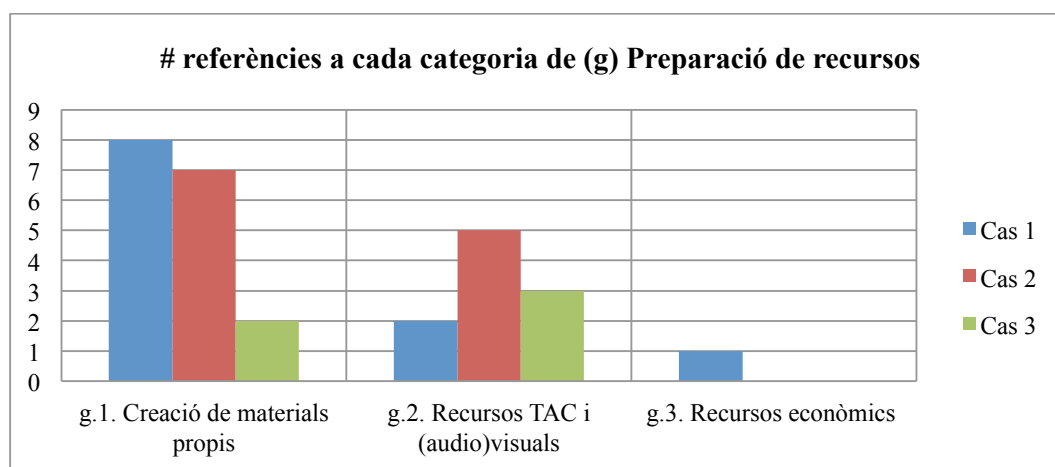
(f.3) Grups desdoblats. Específicament en el Cas 3, en el disseny del programa es va optar per aplicar AICLE en hora desdoblada per tal de permetre el treball en grups més reduïts —d'entre 12 i 13 alumnes— i afavorir una millor comunicació i interacció entre ells.

(f.4) Disseny d'informes i trobades de seguiment. Destaca que únicament en el cas 1, es troben evidències que en la planificació del programa es va dissenyar un seguiment específic en forma de reunions periòdiques i redaccions d'informes d'avaluació per implementar-lo al llarg dels tres primers anys. Tot i això, una docent AICLE d'aquest centre [1.P2] posa en dubte l'eficàcia d'aquestes reunions i les valora negativament degut al poc contingut i la curta durada que tenien.

Subdimensió 'Preparació de recursos'

Els resultats extrets de les percepcions dels participants respecte la preparació de recursos s'agrupen en tres categories. Aquestes, ordenades pel nombre de referències rebudes, són: **(g.1)** Creació/adaptació de materials i recursos educatius propis; **(g.2)** Recursos TAC, visuals i audiovisuals; i **(g.3)** Recursos econòmics (veure figura 26).

Figura 26. Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió 'Preparació de recursos'



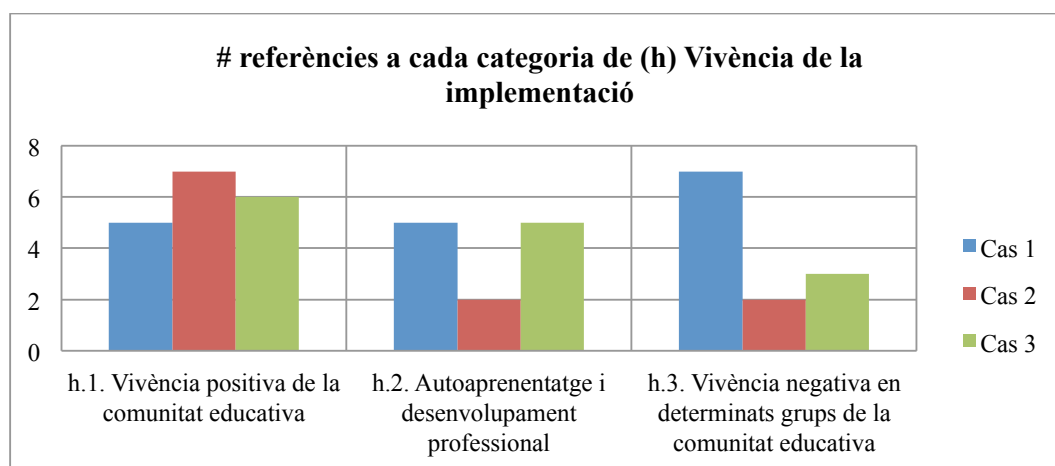
(g.2) Recursos TAC, visuals i audiovisuals. El 75% dels docents, el 33% de directors/es i el 33% de caps de departament perceben que els recursos TAC, visuals i audiovisuals juguen un paper rellevant en l'entorn AICLE i permeten promoure l'adquisició de contingut a través d'inputs de diferent naturalesa. Aquests participants perceben que els alumnes poden adquirir millor determinats coneixements que estan en anglès si aquests van acompanyats de determinats suports visual. Un adequat accés a internet, pantalles digitals i/o l'ús projectors es perceben com elements que motiven la capacitat d'atenció de l'alumnat.

(g.3) Recursos econòmics. De manera puntual, el 13% dels docents fa referència als recursos econòmics obtinguts a partir del projecte PELE del Departament d'Ensenyament i s'especifica que aquests recursos financers van permetre comprar material educatiu nou.

5.2.7.3. Respecte la dimensió «Implementació»

Els resultats extrets de les percepcions dels participants respecte la vivència de la implementació del programa s'agrupen en tres categories. Aquestes, ordenades pel nombre de referències rebudes, són: **(h.1)** Vivència generalment positiva del conjunt de la comunitat educativa; **(h.2)** Autoaprenentatge i desenvolupament personal i professional; i **(h.3)** Vivència negativa o actitud reticent entre un grup menor de docents, alumnes i famílies (veure figura 27).

Figura 27. Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió 'Vivència de la implementació'



(h.1) Vivència generalment positiva del conjunt de la comunitat educativa. El 67% dels directors/es, el 67% dels caps de departament i el 88% dels docents indiquen que la implementació del programa en tots els casos es viu de manera generalment positiva per la comunitat educativa. Pel que fa als docents, el 63% d'ells assenyalen que la seva percepció sobre el programa ha millorat respecte els inicis. D'altra banda, s'afirma que la percepció de l'AICLE també ha millorat entre els alumnes i s'indica que aquells alumnes que porten més temps en l'experiència són els que la valoren més positivament. En aquesta línia, el 50% dels docents de l'etapa d'educació primària relacionen aquesta vivència positiva amb el fet que l'AICLE permet l'experimentació en llengua anglesa a través d'un enfocament diferent i original que té lloc en el marc d'una assignatura que l'alumnat troba interessant. A secundària, la vivència positiva de l'alumnat es relaciona pel fet que els alumnes són cada cop més conscients de la necessitat del món actual de promoure les competències plurilingües. Pel que fa a les

famílies, el 67% dels directors/es, el 100% dels caps de departament i 50% dels docents s'hi refereixen de manera explícita i indiquen que generalment viuen positivament l'experiència AICLE degut a la rutinització del programa i a la crisi socioeconòmica actual que ha incentivat l'interès de les famílies en innovar en l'aprenentatge i ensenyament de llengües addicionals. Tal com s'ha ressaltat amb els diferents grups de la comunitat educativa, la percepció respecte AICLE de les famílies ha anat millorant amb el pas del temps. La continuïtat i sostenibilitat, per tant, emergeixen com elements rellevants.

(h.2) Autoaprenentatge i desenvolupament personal i professional. El 75% dels docents fan referència al fet que l'enfocament AICLE els ha permès promoure l'autoaprenentatge i ha significat una actualització professional i personal. S'assenyala que aquest procés d'autoaprenentatge es justifica degut a la necessitat de revisar freqüentment del procés d'ensenyament/aprenentatge i d'estar al dia de les metodologies educatives actuals. El 25% dels docents, a més, manifesta explícitament que la implementació de l'AICLE ha resultat en l'adopció de noves maneres de fer, noves metodologies i noves estratègies d'aula (Coyle, 2006; Ioannou, 2013). No hi ha cap director o cap de departament que faci referència a l'autoaprenentatge i desenvolupament personal i professional dels docents. Aquest decalatge intergrupals suggereix que aquest tipus de desenvolupament personal i professional té lloc entre els agents educatius encarregats de liderar l'experiència a l'aula.

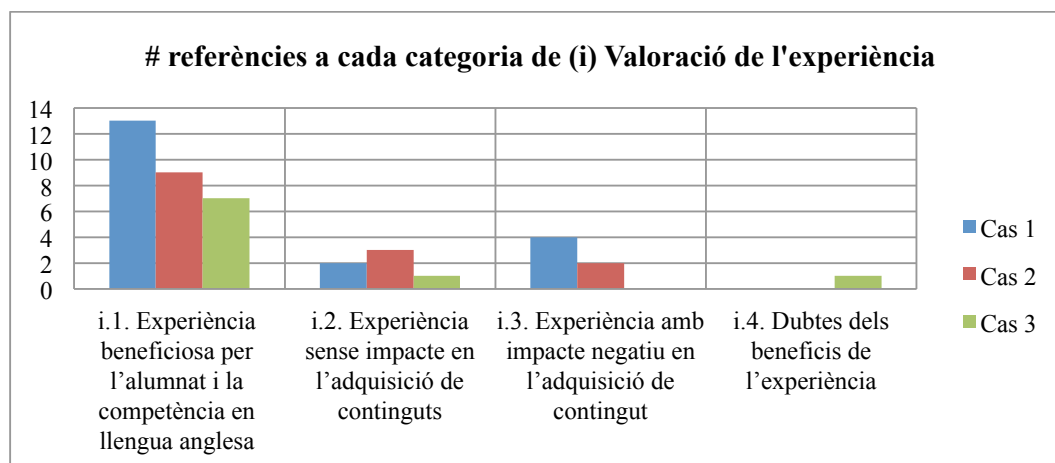
(h.3) Vivència negativa o actitud reticent entre un grup menor de docents, alumnes i famílies. Els resultats indiquen que l'AICLE no agrada a tothom i existeix un grup de docent, d'alumnes i famílies que viuen l'experiència de manera menys positiva i mostren dubtes respecte el programa. Aquesta percepció d'una vivència negativa per part de determinats grups de la comunitat educativa es fa especialment entre els directors (100%) i els caps de departament (100%), però també hi ha determinats docents (38%) que hi han fet referència. Les vivències entre docents més negatives les trobem entre el professorat de nova incorporació que porta poc temps en el programa. Aquest és el cas d'una docent del cas 1 [1.P3] que mostra una visió més crítica amb l'enfocament i té dubtes de si pot ser un programa beneficiós pels alumnes. Els resultats també assenyalen l'existència d'alguns alumnes que viuen l'experiència de manera negativa. Els alumnes que porten menys temps en l'experiència i els de l'etapa

d'educació secundària són més crítics i mostren els seus temors que el fet que utilitzar l'anglès com a llengua vehicular per transmetre el contingut suposi un augment de la complexitat de la matèria. Aquest resultat suggereix, alhora, la necessitat de desenvolupar pràctiques didàctiques més efectives en l'etapa d'educació secundària per superar aquesta percepció i reduir les diferències en la manera de viure l'experiència de l'alumnat d'educació primària i secundària. Finalment, en tots els casos existeixen famílies que viuen l'experiència negativament —i que s'atribueix entorn al 20% d'elles. Aquesta percepció negativa sol ser fruit del neguit i incerteses entre les famílies amb alumnes que presenten diversitat en l'aprenentatge o nivells competencials en llengua anglesa baixos. En el cas 2, a més, també s'han trobat evidències del desconeixement respecte l'enfocament AICLE entre famílies, mostrant una falta de comunicació entre el centre i els pares i una incoherència en el discurs emès des de direcció —on es fa referència a la importància de comunicar a l'hora de liderar.

5.2.7.4. Respecte la dimensió «Avaluació»

Els resultats extrets de les percepcions dels participants respecte els resultats del programa s'agrupen en quatre categories. Aquestes, ordenades pel nombre de referències rebudes, són: **(i.1)** Experiència beneficiosa per a l'alumnat i la competència en llengua anglesa; **(i.2)** Experiència sense impacte en l'adquisició de continguts; **(i.3)** Experiència amb impacte negatiu en l'adquisició de contingut; **(i.4)** Dubtes dels beneficis de l'experiència (veure figura 28).

Figura 28. Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió 'Valoració de l'experiència'



(i.1) Experiència beneficiosa per a l'alumnat i la competència en llengua anglesa.

En tots els casos, l'enfocament AICLE es considera una experiència beneficiosa per l'alumnat. Aquesta percepció es fa evident pel 100% dels directors/es, el 67% dels caps de departament i el 100% de docents. Les percepcions dels docents AICLE, fruit de la seva observació sistemàtica i dels resultats dels alumnes (en projectes i tasques de classe) suggereixen que l'adquisició de vocabulari —sent l'aspecte més mencionat—, la comprensió oral i la comprensió escrita són els aspectes lingüístics que més s'han desenvolupat a partir del programa AICLE. Aquests beneficis encaixen amb els detectats prèviament en altres recerques (veure Dalton-Puffer, 2007). En casos concrets, com el centre 1, es percep que la millora en l'expressió oral de l'alumnat és menor de l'esperada. El 29% del total de participants també fan referència al fet que l'enfocament AICLE ajuda a l'alumnat a prendre consciència que l'anglès és una llengua viva que serveix per comunicar-se. Aquests mateixos participants també consideren que el programa AICLE a facilitat l'autonomia dels alumnes en la cerca, comprensió i accés al coneixement. Alhora, també es detecta un increment de la motivació vers l'adquisició de la llengua anglesa, una percepció que està en línia de recerques recents (com ara Lasagabaster, 2011). Els alumnes perceben que han incrementat la competència en llengua anglesa i indiquen l'adquisició de vocabulari i el desenvolupament de les seves habilitats de comprensió i expressió oral com els aspectes on han millorat més.

(i.2) Experiència sense impacte en l'adquisició de continguts. Els resultats mostren clares divergències a l'hora de valorar l'adquisició del contingut de la matèria per part de l'alumnat. El 38% dels docents percep que l'experiència no ha tingut un impacte en l'adquisició del contingut de la matèria o que l'impacte no ha estat significatiu. La percepció d'aquests docents és que l'alumnat adquireix una quantitat de continguts similars que si realitzen l'assignatura amb L1 i consideren que el programa AICLE no ha beneficiat, però tampoc deteriorat, el volum de continguts adquirits de la matèria. Sí que s'ha percebut, però, que la manera d'adquirir els continguts ha estat diferent i, per tant, les estratègies didàctiques també han canviat (Figueras, Flores i González-Davies, 2011). Es tracta d'una percepció que està en la línia de la major part de les recerques destacades en la revisió de la literatura (com ara Codó *et al.*, 2007).

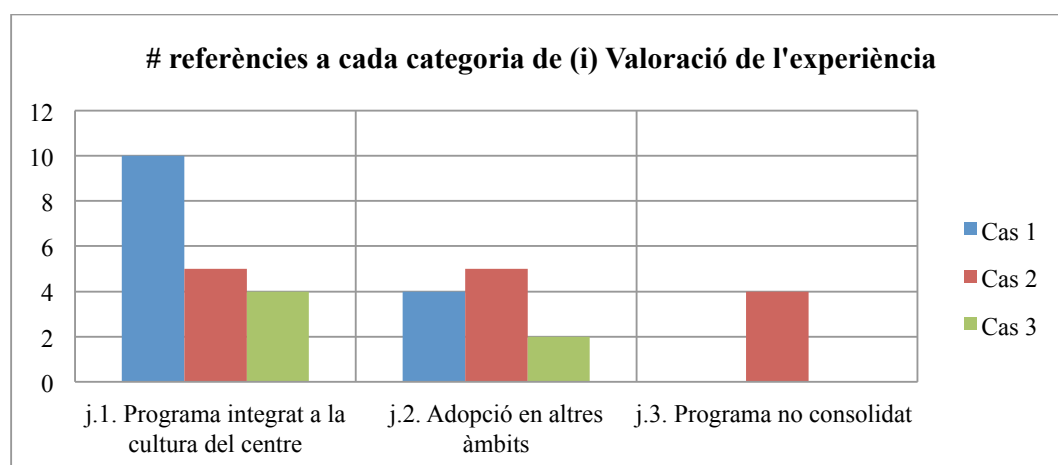
(i.3) Experiència amb impacte negatiu en l'adquisició de contingut. Destaca que el 63% dels docents percepc que l'enfocament AICLE té un impacte negatiu en l'adquisició de contingut mencionen que la quantitat de continguts que els alumnes haurien après hauria estat major si la classe s'hagués impartit en català. Es justifica aquesta percepció perquè es creu que el procés d'aprenentatge és més lent i demana més tasques de consolidació i per la dificultat que alguns alumnes poden trobar en entendre la llengua anglesa. Destaca que cap participant detecta que el programa millori els resultats de l'adquisició de continguts. Aquesta percepció també s'ha vist reflectida en recerques (per exemple Washburn, 1997; Nyholm, 2002). Amb tot, cap dels docents detecta que l'enfocament AICLE millori els resultats de l'adquisició de continguts, contradient, així, els pocs estudis que assenyalen cap a aquesta direcció (com ara Day i Shapson, 1996).

(i.4) Dubtes dels beneficis de l'experiència. En menor mesura, el 13% dels docents mostra dubtes sobre si el bon nivell d'anglès dels alumnes ve causat exclusivament pel programa AICLE.

5.2.7.5. Respecte la dimensió «Institucionalització»

Els resultats extrets de les percepcions dels participants respecte la institucionalització del programa en els centres s'agrupen en tres categories. Aquestes, ordenades pel nombre de referències rebudes, són: **(j.1)** Programa integrat a la cultura del centre; **(j.2)** Adopció en altres àmbits; **(j.3)** Programa no consolidat; (veure figura 29).

Figura 29. Nombre de referències en cada cas a les categories de la dimensió 'Institucionalització'



(j.1) Programa integrat a la cultura del centre. El 100% dels directors, el 67% dels caps de departament i el 63% dels docents consideren que el programa és un element integrat a la cultura dels centres. Es percep que ha passat a ser una fortalesa de la institució i que la comunitat educativa no es planteja abandonar l'experiència. L'anàlisi de les dades mostra que la rutinització, la normalització i la continuïtat del programa ajuda a incorporar l'experiència a la cultura del centre. El 67% dels directors indiquen que el període de temps que ha hagut de passar per considerar la innovació consolidada ha estat de 4 anys. La xifra de 4 anys encaixa amb la literatura sobre la implementació de processos de canvis moderadament complexos, on freqüentment s'ha indicat que el temps que pot transcórrer a partir del moment d'iniciació fins a la seva institucionalització s'ubica entre 3 i 5 anys (Fullan, 2002a).

(j.2) Adopció en altres àmbits. El 100% dels directors, el 67% dels caps de departament i el 63% dels docents fan referència al fet que el programa AICLE empeny a l'adopció de l'enfocament en altres àrees i l'impuls d'altres iniciatives en el centre relacionades amb l'aprenentatge de la llengua anglesa. La demanda d'augmentar les possibilitats AICLE prové tant de dins de la mateixa escola com del conjunt de la comunitat educativa. Tot i això, i com s'ha subratllat prèviament en la detecció d'obstacles, sovint la manca de docents qualificats suposa una limitació a l'adopció en altres àmbits.

(j.3) Programa no consolidat. El 60% dels participants del cas 2 expressen que malgrat el programa sí que ha tingut un impacte en la cultura del centre, aquest encara no està consolidat en el centre i encara no és una innovació suficientment estable. L'anàlisi de dades mostra que la continuïtat de la innovació es troba lligada a les persones encarregades de liderar-la, suggerint un possible excés de dependència a docent concrets. Aquesta dependència, que pot posar en risc la sostenibilitat del programa a mig o a llarg termini, es fa evident a l'hora de cobrir processos de baixa temporal, on s'ha hagut d'abandonar temporalment el programa AICLE.

5.3. RESULTATS RESPECTE L'OBJECTIU ESPECÍFIC 3

Objectiu específic 3. Identificar els punts forts i els reptes a l'hora de liderar els programes AICLE i descriure les similituds i diferències entre els casos.

Els resultats que es presenten en el tercer, i darrer, objectiu específic exploren els elements que els participants consideren que afavoreixen el lideratge efectiu dels programes AICLE i aquells que, per contra, es perceben com a obstacles que en condicionen la seva implementació. Alhora, els resultats vinculats a aquest objectiu específic aporten dades relacionades amb la manera de superar i/o minimitzar els obstacles detectats. Tant els punts forts detectats com els reptes a superar es comparen entre els casos mitjançant l'ús de gràfics. Aquests gràfics mostren el número de referències que cada un dels casos estudiats a fet a les diferents categoritzacions permetent, així, veure la relació de les fortaleses i els obstacles entre els centres. El present apartat es divideix en tres seccions: (a) Detecció de fortaleses; (b) Detecció d'obstacles; i (c) Recerca d'alternatives.

(a) Detecció de fortaleses

Els resultats que es mostren en aquest apartat exploren aquells aspectes que els participants dels casos estudiats han considerat que afavoreixen el lideratge efectiu dels programes AICLE. Els resultats es presenten des d'una òptica més àmplia —com poden ser factors vinculats al lideratge organitzacional— fins a una òptica més particular —incloent-hi factors que afavoreixen la implementació de l'enfocament a l'aula. Aquests resultats resulten especialment rellevants a l'hora d'entendre l'èxit —o el fracàs— d'altres programes i ens poden servir com a condicionants a tenir en compte en el moment d'iniciar experiències AICLE en altres centres de característiques similars.

Taula 5.31. Resum dels resultats de les entrevistes respecte la detecció de fortalezes del programa AICLE

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Codificació inicial Atlas.ti (# de referències)	% d'agents educatius dels casos estudiats <i>que fan referència a la categorització final</i>		
			Directors/es	Caps de Dep.	Docents AICLE
a. Detecció de fortalezes	a.1. Cooperació professional (10)	Cooperació entre docents de llengua i contingut (5)	33%	33%	75%
		Coordinació (4)			
		Compartició d'estratègies (2)			
	a.2. Suport de la comunitat educativa i cultura AICLE en el centre (9)	Implicació i suport (6)	67%	67%	38%
		Convenciment (1)			
		Cultura AICLE (2)			
	a.3. Estratègies d'aula i didàctiques (9)	Motivació (3)	33%	33%	75%
		Recursos educatius (2)			
Rol docent (4)					
a.4. Professionals competents i formats (7)	Professionals competents (4)	67%	33%	13%	
	Domini de la llengua anglesa (3)				
a.5. Planificació i organització (7)	Organització (2)	67%	33%	50%	
	Planificació (5)				
a.6. Suport de l'Administració Pública (3)	Convocatòria PELE (3)	33%	—	13%	
a.7. Continuïtat i exposició a la LA al llarg del currículum (3)	Exposició a la LA (1)	33%	33%	13%	
	Continuïtat (2)				
a.8. Grups desdoblats (2)	Atenció a la diversitat (1)	—	—	13%	
		Participació de l'alumnat (1)			

Taula 5.32. Divisió de les categories finals per casos i participants respecte la detecció de fortalezes del programa AICLE

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Casos on s'hi fa referència (# de referències total)	Participants que hi fan referència
a. Detecció de fortalezes	a.1. Cooperació professional (10)	Cas 1 (5)	- Cap de Departament [1.C] - 4 docents AICLE [1.P1; 1.P2; 1.P3; 1.P4]
		Cas 2 (3)	- Director [2.D] - Docents AICLE [2.P1]
		Cas 3 (2)	- Docent AICLE [3.P1]
	a.2. Suport de la comunitat educativa i cultura AICLE en el centre (9)	Cas 1 (3)	- Cap de Departament [1.C] - 2 docents AICLE [1.P3; 1.P4]
		Cas 2 (2)	- Director [2.D] - Docents AICLE [2.P1]
		Cas 3 (4)	- Directora [3.D] - Cap de Departament [3.C]
	a.3. Estratègies d'aula i didàctiques (9)	Cas 1 (4)	- Docent AICLE [1.P2; 1.P4]
		Cas 2 (3)	- Cap de Departament [1.C] - 2 docents AICLE [2.P2; 2.P3]
		Cas 3 (2)	- Docent AICLE [3.P1]
	a.4. Professionals competents i formats (7)	Cas 1 (3)	- Directora [1.D] - Cap de Departament [1.C]
		Cas 2 (4)	- Director [2.D] - Docent AICLE [2.P3]

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Casos on s'hi fa referència (# de referències total)	Participants que hi fan referència
a.5. Planificació i organització (7)		Cas 1 (3)	- Directora [1.D] - 2 docents AICLE [1.P3; 1.P4]
		Cas 2 (2)	- 2 docents AICLE [2.P1; 1.P3]
		Cas 3 (2)	- Directora [3.D] - Cap de Departament [3.C]
a.6. Suport de l'Administració Pública (3)		Cas 1 (2)	- Docent AICLE [1.P2]
		Cas 3 (1)	- Directora [3.D]
a.7. Continuïtat i exposició a la LA al llarg del currículum (3)		Cas 1 (2)	- Cap de Departament [1.C] - Docent AICLE [1.P4]
		Cas 2 (1)	- Director [2.D]
a.8. Grups desdoblats (2)		Cas 3 (2)	- Docent AICLE [3.P1]

A l'hora de fer referència als aspectes que afavoreixen el lideratge efectiu dels programes AICLE, els participants han destacat diferents elements. Els resultats, però, mostren l'existència de diferències significatives en determinades categories entre els grups de professionals (veure taula 5.31), fet que indica que els directors/es, els caps de departament i els docents perceben fortaleces diferents. En un primer moment es presenten les fortaleces detectades a nivell de organitzatiu i/o de centre. En un segon moment es presenten les fortaleces a l'hora de liderar el programa AICLE a l'aula.

La fortalesa més mencionada és la importància de la cooperació professional (a.1). Es tracta d'un punt fort especialment mencionat pel grup de docents de l'estudi i el 75% d'ells han fet referència al fet que el treball cooperatiu, sobretot aquell que es realitza entre docents de llengua i docents de contingut, juga un paper rellevant a l'hora d'implementar els programes AICLE a l'aula. Aquesta fortalesa encaixa amb els resultats obtinguts corresponents a l'objectiu específic 1, on les dades mostraven que els docents dels casos estudiats percebien que el lideratge efectiu de processos innovadors demana treball en xarxa dins l'organització. Tot i això, ressalta que tan sols el 33% dels directors/es i el 33% dels caps de departament han fet referència a la cooperació professional com un element que afavoreix la implementació de l'AICLE. Aquesta diferència entre els grups suggereix un cert desconeixement i/o distància de les pràctiques/dinàmiques dels docents i subratlla la necessitat de més comunicació intergrup. Els següents fragments mostren la rellevància de la cooperació professional destacada pels docents:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Molt, molt treball cooperatiu, molt treball col·laboratiu entre les persones, entre el departament de llengües estrangeres i el departament que apliqui o l'arrea de coneixement que apliqui l'AICLE. [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]</i>	- Cooperació entre docents de llengua i contingut
<i>Jo m'he beneficiat, per exemple, de tècniques que han utilitzat mestres en altres assignatures que potser són en català o castellà que els hi han funcionat, d'acord? I les he agafat o ells les han agafat. [Entrevista 1.E4 — Docent d'AICLE a 5è i 6è de Primària — Cas 1]</i>	- Compartició d'estratègies
<i>A principi de curs és fer la coordinació dels temes que escollim, el que faig jo i el que fan elles [tutores de curs] i elles ja no l'han de fer. [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]</i>	- Coordinació

Destaca, en tots els casos estudiats (veure taula 5.32), la importància de crear una cultura AICLE en el centre per promoure la intervenció, l'acceptació, l'empoderament i la implicació de la comunitat educativa (a.2). El 67% de directors/es, el 67% de caps de departament i el 38% de docents perceben que comptar amb el suport del conjunt de la comunitat educativa al llarg de la implementació del programa és un factor essencial que afavoreix el lideratge del programa. Aquests participants afirmen que per afavorir el lideratge del programa és important tenir l'acceptació dels diferents agents educatius de l'escola, disposar d'una direcció que doni suport als docents i comptar amb la conformitat i suport de les famílies. El fet que siguin el grup de directors i caps de departament els que han fet més referència a aquesta fortalesa subratlla les diferències entre els grups de participants i indica que els docents tendeixen a percebre fortaleses més relacionades amb dinàmiques que tenen un impacte dins de l'aula. Els següents extractes d'entrevistes són un exemple de la línia de respostes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Que afavoreixen l'èxit de l'AICLE és crear cultura AICLE a l'escola. I que tothom estigui convençut que aquesta és una molt bona manera d'ensenyar continguts de manera interdisciplinària. [Entrevista 1.E2 – Cap de Departament Anglès — Cas 1]</i>	- Cultura AICLE - Convenciment
<i>És importantíssim que hi entrin tots els agents de l'escola. [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]</i>	- Implicació i suport
<i>Aquí el que hem fet no ens ha mancat mai suport. Tot el contrari, tot el que fem d'anglès sempre tenim molt suport. [Entrevista 3.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 3]</i>	- Implicació i suport
<i>La [nom de la directora del centre 1.D] sempre ha estat molt en contacte, però ha estat una cosa, doncs molt natural i fàcil. [Entrevista</i>	- Implicació i suport

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
1.E4 — Docent d'AICLE a 5è i 6è de Primària — Cas 1]	
<i>És fonamental que la família estigui conforma amb el projecte.</i> [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]	- Implicació i suport
<i>Has de tenir suport [...] per tirar-ho endavant.</i> [Entrevista 3.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 3]	- Implicació i suport

Disposar dels professionals adequats, segurs, correctament preparats, formats i amb les competències necessàries per liderar una experiència d'aquestes característiques (a.4) és una fortalesa destacada pel 67% de directors/es, el 33% de caps de departament i el 13% de docents. Es tracta d'un element mencionat amb especial èmfasi des de les direccions dels casos i la diferència entre els grups suggereix que els directors/es relacionen l'èxit dels processos innovadors amb els professionals encarregats de liderar-los. Pel que fa a les poques referències per part de docents (13%) aquests tendeixen a ressaltar la necessitat de comptar amb un bon nivell competencial en llengua anglesa per tal de poder transmetre el contingut de manera entenedora. Els següents exemples mostren aquesta perspectiva:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>A nosaltres ens funciona perquè les persones que estan fent el procés són bons, tenen molt bon nivell d'anglès, moltes vegades han fet o donat classes d'angles o en continuen donant-les i algun són molt bons en ciències i això et tanca el cercle, però has de tenir el professional adequat.</i> [Entrevista 1.E1 — Directora del centre — Cas 1]	- Professionals competents - Domini de la llengua anglesa
<i>L'AICLE funciona si tens els professionals per fer-ho.</i> [Entrevista 1.E1 — Directora del centre — Cas 1]	- Professionals competents
<i>És la plantilla el que et permetrà arribar a un nivell en un projecte o un altre. És el factor més important i més en les èpoques actuals.</i> [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]	- Professionals competents
<i>The teacher needs to have a very good command of the language. [...] If you are not very confident you cannot deliver a lesson without thinking about what you say.</i> [Entrevista 2.E5 — Docent d'AICLE a 4t d'ESO — Cas 2]	- Domini de la llengua anglesa

Davant de la pregunta realitzada sobre si la forma de liderar el centre té un impacte en els resultats del programa AICLE, el 79% del conjunt de participants ha respòs afirmativament [1.D; 1.P1; 1.P3; 1.P4; 2.D; 2.C; 2.P2; 2.P3; 3.D; 3.C; 3.P1], suggereix una possible correlació entre el lideratge i la innovació educativa i, com a tal, destacant la necessitat de prestar atenció a factors relacionats amb el lideratge en la

implementació de canvis. En una línia similar, en els tres casos estudiats (veure taula 5.32) s'evidencia la importància de la planificació i l'organització del programa (a.5). El 67% dels directors/es, el 33% dels caps de departament i el 50% dels docents fan referència a la importància de comptar amb una bona planificació de les sessions per assegurar una correcta implementació i disminuir la possible sensació d'angoixa i inseguretat entre el professorat. Aquest resultat es fa evident en fragments d'entrevista com els següents:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>El punt clau és organitzar-ho de manera que el professorat pugui donar resposta amb seguretat. [Entrevista 1.E1 — Directora del centre — Cas 1]</i>	- Organització
<i>Jo crec que una de les coses és tenir una planificació prèvia. [Entrevista 3.E1 — Directora del centre — Cas 3]</i>	- Planificació
<i>Primer de tot has de tenir les idees molt clares: què vols fer. [Entrevista 3.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 3]</i>	- Planificació
<i>Planning is essential. If you know what you're gonna do at the beginning of the year, then that's it. You can relax. [Entrevista 2.E5 — Docent d'AICLE a 4t d'ESO — Cas 2]</i>	- Planificació

En menor mesura, i en els casos 1 i 3 (veure taula 5.32), el fet de comptar amb el suport d'un projecte PELE del Departament d'Ensenyament també es detecta com una fortalesa per aconseguir una bona implementació i un impuls per l'ensenyament-aprenentatge de llengües addicionals (a.6). Tal com es pot veure en el PELE del centre 1, s'afirma que «la implantació d'aquest PELE ha estat un revulsiu per aconseguir la nostra millora metodològica en aquest àmbit» [1.Do1]. El 33% dels directors/es i el 13% dels docents hi fan referència. El següent fragment il·lustra la línia de les respostes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>No pots fer moltes coses al tenir el PELE i al estar el PELE com més limitat, més dissenyat, t'ajuda. [Entrevista 3.E1 — Directora del centre — Cas 3]</i>	- Convocatòria PELE

La continuïtat, la qualitat i l'exposició a l'enfocament AICLE, així com les oportunitats per poder utilitzar la llengua anglesa, ressalten com a elements que afavoreixen la implementació efectiva del programa en els casos 1 i 2 i és observat com un element «bàsic. Realment bàsic.» [1.E6]. Així, i d'acord amb el 33% de direccions, el 33% de

caps de departament i el 13% de docents, el fet de comptar amb una continuïtat i un mínim d'hores d'exposició al programa al llarg del currículum, i d'any en any, es veu com una fortalesa per assegurar que l'alumnat pugui familiaritzar-se amb el programa (a.7). Els següents fragments serveixen d'exemple:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Quantes més hores d'exposició a l'idioma els alumnes puguin tenir els alumnes, doncs millor... Millor anirà aquesta competència inicial abans de poder començar a utilitzar la llengua de manera pràctica i amb uns objectius concrets. Però està clar que a més exposició més competències. [Entrevista 1.E2 – Cap de Departament Anglès — Cas 1]</i>	- Exposició a la LA
<i>La continuïtat en el projecte és fonamental i que els alumnes rebin inputs per tot arreu. [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]</i>	- Continuïtat

D'altra banda, i pel que fa als elements detectats com a fortaleces a l'hora de liderar l'AICLE a l'aula, els participants en mencionen diversos. El 33% de directors/es, el 33% de caps de departament i el 75% de docents mencionen determinades estratègies d'aula que poden promoure la correcta implementació del programa (a.3). La diferència significativa intergrup al indica que els docents tendeixen a posar més èmfasi en elements d'aula a l'hora de destacar punts forts que afavoreixen la implementació de l'AICLE. D'entre les diferents estratègies mencionades, el 25% dels docents fan referència a la importància de reconèixer els estudiants com a constructors actius del seu coneixement i evitar mostrar-se davant dels alumnes com a professors experts —sinó com a professors capaços d'aprendre d'ells i amb ells— es detecta com una estratègia d'aula eficaç. En aquesta línia, també se subratlla la rellevància de saber acceptar i treure profit del coneixement de l'alumnat que es té davant pot ajudar a construir coneixement entre tot el grup i aportar seguretat i tranquil·litat al docent AICLE. Alhora, el 50% dels docents afirmen que la motivació, impulsada pel professorat, pot ajudar als alumnes de tal manera que la complexitat afegida de la llengua suposi un obstacle menor. Així, seleccionar en funció de l'interès dels alumnes la temàtica, els recursos educatius i les tasques a realitzar en les sessions AICLE pot afavorir el desenvolupament del programa. Finalment, dos docents de l'etapa d'educació infantil i primària [1.P1; 2.P1] detecten com a fortalesa l'expressió física del professorat que permeti transmetre millor el contingut i l'ús d'activitats variades, d'una durada que no resulti excessiva, i que demanin un rol actiu de l'alumnat. Els següents extractes

d'entrevista il·lustren les estratègies didàctiques mencionades que es perceben com elements que afavoreixen el lideratge AICLE a l'aula:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Els nanos saben, però tu saps més. I encara que tens alumnes que a lo millor són anglòfils, angloparlants, perquè són fills d'americans, si els nens no et qüestionen i, fins i tot, t'ajuden... [...] i això crec que les noves tecnologies ens han fet canviar molt la imatge del profe infal·lible, el que tens davant pot saber més que tu i ho has d'acceptar. Has de dir: «ei tu saps més que jo, ajuda'm amb això, no? Corregeix-me aquesta paraula, crec que això ho diem d'aquesta manera...». Per tant, tenir aquesta relaxació i els nens ho entenen. Els nens saben que no ho has de saber tot i, per tant, tranquil·litat. [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]</i>	- Rol docent
<i>I make sure that I select topics that are very relevant and appealing to teenager. [Entrevista 2.E5 — Docent d'AICLE a 4t d'ESO — Cas 2]</i>	- Motivació
<i>Jo em converteixo més en paller quan tenen exercicis per motivar-los una mica perquè a vegades no són fàcils i tenen que raonar i el problema és que tenen que raonar igual que si fessin el medi en català però en anglès i llavors això és difícil. [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]</i>	- Rol docent
<i>El mestre parla molt a classe, molta cosa visual. Sí, molta fotografia, molts vídeos,... Quan expliquem alguna cosa, perquè s'entengui [...], fem molta mímica, molta expressió per part del profe, i sobretot això de la observació de coses físiques com ara fotografies o fulles que tenim a la classe, en el cas d'estudiar les fulles... O vídeos, coses més visuals. [Entrevista 1.E3 — Docent d'AICLE a 3r i 4t de Primària — Cas 1]</i>	- Recursos educatius - Rol docent
<i>Fem molta activitat. Molt actiu tot. [...] Clar és molt, molt, molt actiu. Molt moviment. Clar, perquè a vegades també els tinc per la tarda i ho demanen perquè ja estan molt cansats i... a més a més en anglès... i clar... això és... tot molt visual, actiu i dinàmic. I intento que siguin activitats de màxim 10 minuts. [Entrevista 2.E3 — Docent AICLE a P4 i P5 — Cas 2]</i>	- Recursos educatius - Rol docent

Específicament en el cas 3 (veure taula 5.32), es detecta que el treball en enfocament AICLE a partir de grups desdoblats, que impliqui un menor nombre d'alumnes a l'aula, com una fortalesa per la implementació del programa (a.8). Aquest element només ha estat destacat per una professora AICLE [3.P1] (equivalent al 13% dels docents) i afirma que el desdoblament permet una atenció més personalitzada, un major control de la classe i un millor suport a l'alumnat que presenta ritmes d'aprenentatge diferents:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Primer, la meua atenció per ells i ells per mi és molt més elevada. I també te n'adones molt més de les coses i el fet que som la meitat, veus el que es distreu del que no. Ells se n'adonen que tu els controles més i estan més per la classe. I, a l'hora d'ajudar, jo puc ajudar més al que li costa. [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]</i>	- Atenció a la diversitat
<i>En una classe global i sencera els hi costa més i sobretot aquests nens que passen vergonya i els hi costa preguntar. [...] perquè el nen està en grup reduït, és més distès i ho facin bé o malament, tothom és correcte. [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]</i>	- Participació de l'alumnat

(b) Detecció d'obstacles

Els següents resultats exploren els aspectes que els participants dels casos estudiats han considerat que suposen un obstacle a l'hora de liderar efectivament els programes AICLE. Igual que l'apartat anterior, aquests resultats resulten especialment útils a l'hora de comprendre les barreres que els programes es poden trobar i ens poden servir com a condicionants a tenir en compte en el moment d'iniciar experiències AICLE en altres centres de característiques similars.

Taula 5.33. Resum dels resultats de les entrevistes respecte la detecció d'obstacles del programa AICLE

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Codificació inicial Atlas.ti (# de referències)	% d'agents educatius dels casos estudiats que fan referència a la categorització final		
			Directors/es	Caps de Dep.	Docents AICLE
b. Detecció d'obstacles	b.1. Gestió de la diversitat i nivells heterogenis en llengua anglesa (10)	Heterogeneïtat en la competència en llengua anglesa (7) Diversitat (3) Baixes docents (2)	33%	33%	50%
	b.2. Gestió i rigidesa de les plantilles docents (9)	Manca de professionals capacitats (5) Manca de mobilitat professional (2)	100%	33%	13%
	b.3. Producció oral de l'alumnat (7)	Interacció oral (8)	—	—	50%
	b.4. Exigència i manca d'actuacions en la societat (5)	Exigència social (2) Manca d'actuacions en l'exterior del centre (3)	—	33%	13%
	b.5. Gestió del temps (2)	Gestió del temps (2)	33%	—	—
	b.6. Modificacions legislatives (1)	Modificacions legislatives (1)	—	—	13%

Taula 5.34. Divisió de les categories finals per casos i participants respecte la detecció d'obstacles del programa AICLE

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Casos on s'hi fa referència (# de referències total)	Participants que hi fan referència
b. Detecció d'obstacles	b.1. Gestió de la diversitat i nivells heterogenis en llengua anglesa (10)	Cas 1 (4)	- Cap de Departament [1.C] - 2 docents AICLE [1.P3; 1.P4]
		Cas 2 (3)	- Docent AICLE [2.P3]
		Cas 3 (3)	- Directora [3.D] - Docent AICLE [3.P1]
	b.2. Gestió i rigidesa de les plantilles docents (9)	Cas 1 (1)	- Directora [1.D]
		Cas 2 (3)	- Director [2.D] - Docent AICLE [2.P2]
		Cas 3 (5)	- Directora [3.D] - Cap de Departament [3.C]
	b.3. Producció oral de l'alumnat (7)	Cas 1 (2)	- 2 docent AICLE [1.P1; 1P2]
		Cas 2 (3)	- Docent AICLE [2.P2]
		Cas 3 (2)	- Docent AICLE [3.P1]
	b.4. Exigència i manca d'actuacions en la societat (5)	Cas 1 (2)	- Docent AICLE [1P2]
		Cas 3 (3)	- Cap de Departament [3.C]
	b.5. Gestió del temps (2)	Cas 2 (2)	- Director [2.D]
b.6. Modificacions legislatives (1)	Cas 3 (1)	- Docent AICLE [3.P1]	

Els resultats mostren que, en els casos estudiats, hi ha diferents elements que obstaculitzen el lideratge adequat de l'AICLE en els centres. Tot i això, els resultats mostren l'existència de diferències significatives en determinades categories entre els grups de professionals (veure taula 5.33), suggerint que els directors/es, els caps de departament i els docents perceben reptes a superar diferents. En un primer moment es presenten els obstacles detectats a nivell de organitzatiu i/o de centre. En un segon moment es presenten els reptes a superar a l'hora de liderar el programa AICLE a l'aula.

Destaca veure com des de la direcció dels tres casos (veure taula 5.34) s'assenyala la rigidesa en les plantilles i la dificultat de suplir baixes temporals de docents AICLE com els principals reptes a superar (b.2). D'una banda, es fa referència al fet que la manca de mobilitat dels professionals del centre impedeix l'entrada de nous docents capacitats per implementar AICLE i s'afirma que les reticències als canvis, la rutinització de velles metodologies o la manca d'obertura i capacitat d'adaptació a la innovació de determinats docents en plantilla suposen un obstacle per expandir el programa. D'altra banda, s'afirma que existeix una falta de professorat competent en llengua anglesa —i, alhora, en contingut— i hi ha el risc que la innovació depengui de persones concretes

preparades per liderar-la. Tot i el fort èmfasi que han posat a aquest obstacle les direccions (100%) dels casos estudiats, aquest element només és destacat pel 33% dels caps de departament i el 13% dels docents. Aquesta diferència significativa entre els grups mostra com els reptes a superar en la implementació del programa AICLE varien en funció del rol dels participants i indica que la principal preocupació de les direccions és la de formar un equip de docents competent per fer que el programa sigui sostenible en el temps. Alhora, aquest resultat suggereix que les direccions tenen un punt de vista distant del de la realitat a l'aula i evidencia la necessitat de més treball i comunicació intergrupals. Les següents mostres de fragments d'entrevista il·lustren les dificultats relacionades amb la gestió de la plantilla docent i els programes AICLE:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Potser un professor es posa malalt, però qui té la plaça té la plaça. I no... I en una concertada tampoc ningú marxa i, si ningú marxa, tampoc entren. Per tant hi ha una rigidesa en les plantilles que fan que hi ha pocs punts d'entrada. [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]</i>	- Manca de mobilitat professional
<i>Qui té la plaça, té la plaça. I no... I en una concertada tampoc ningú marxa i, si ningú marxa, tampoc entren. Per tant hi ha una rigidesa en les plantilles que fan que hi ha pocs punts d'entrada. [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]</i>	- Manca de mobilitat professional
<i>Som una escola que no té molta mobilitat de personal, [...] tenim una franja important de pre-jubilacions o gent que està a la vora de la pre-jubilació i, clar, és molt difícil amb gent que porta quaranta anys amb una metodologia doncs canviar... que canviïn el xip. [Entrevista 3.E1 — Directora del centre — Cas 3]</i>	- Manca de mobilitat professional
<i>Nosaltres que fem mates desdobrades en tres grups no? Dius vale, si vols fer mates amb anglès necessites tenir tres profes, que siguin de mates i que tinguin el nivell d'anglès... Aleshores és una dificultat afegida... [Entrevista 3.E1 — Directora del centre — Cas 3]</i>	- Manca de professionals capacitats
<i>Si volguéssim més [AICLE] amb el professorat que tenim no es podria fer. [Entrevista 3.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 3]</i>	- Manca de professionals capacitats
<i>Jo et puc dir com un handicap, per exemple, que ara una de les professores que aplica l'AICLE a secundària està de baixa de maternitat. És difícil a vegades trobar el perfil que et garanteixi que la persona que la substitueixi ho pugui fer al mateix nivell. No és una qüestió només de competència lingüística [...], el problema és que tu has de garantir el control de l'aula amb anglès i amb un nivell i... això per un substitut és molt difícil. Per tant això també és un handicap. En una substitució el fet de fer les classes en anglès és un handicap. [Entrevista 1.E1 — Directora del centre — Cas 1]</i>	- Baixes docents

En menor mesura, i específicament en els casos 1 i 3 (veure taula 5.34) es mencionen obstacles relacionats amb l'entorn social extern al centre. El 33% de caps de departament i el 13% dels docents afirmen que les llengües no s'han d'entendre com una assignatura i que la societat ha de complementar el treball que es fa dins dels centres educatius. En aquest sentit, es percep la manca d'exposició a la llengua anglesa en entorns socioculturals externs als de l'escola i el nivell d'exigència per part de la societat com un repte a superar (**b.4**). Es manifesta que la manca de presència de la llengua anglesa a l'exterior de l'escola pot contrarestar les tasques que s'impulsen a través de l'AICLE. Tal com es pot veure en els següents fragments d'entrevistes que serveixen d'exemple, es considera que fa falta un impuls més gran per part de la societat i les famílies, traient, d'aquesta manera, la pressió existent als centres per promoure l'aprenentatge de la llengua anglesa:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Hi ha un problema de nivell d'exigència per part de la societat i d'oferta per part de la societat en sí. O sigui, les llengües estrangeres s'han d'entendre com unes llengües, no com una assignatura, i això vol dir que tota la societat i la manera de funcionar i culturalment s'ha d'ajudar a complementar el que es fa dins d'una aula. Una llengua és una cosa que s'ha d'aprendre de la manera el més natural possible, i llavors necessites tenir el nombre de inputs més gran possible. I llavors, per això necessitem reestructurar la nostra manera d'entendre-ho i de com, doncs, donar, alimentar aquesta feina que s'està fent. [...] Per tant innovar? Sí, ja s'està innovant, ja es segueix innovant... però si no hi ha després una innovació per part del que és fora de l'escola no acaba funcionant. [Entrevista 1.E4 — Docent d'AICLE a 5è i 6è de Primària — Cas 1]</i>	- Exigència social - Manca d'actuacions en l'exterior del centre
<i>Si els nens tenen opció, jo sempre ho dic, de a casa de veure un documental de natura, per què no el veuen en anglès? Si només basem la llengua anglesa en l'estudi de llibres i en el que fem a classe, que sí que fem servir molts elements multimèdia i tot això, però si després se'n van d'aquí i ja no tornen a veure l'anglès aquest és el problema. I és el problema d'anglès, de CLIL i de la llengua estrangera en general. [Entrevista 3.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 3]</i>	- Manca d'actuacions en l'exterior del centre
<i>I és un problema que hi ha [...] Si anem a fer una sortida, sí que fem colònies en anglès, però quan anem al museu de la ciència per què ho posen tot en català? Poden posar coses en anglès també, no? [...] no som un país on la llengua anglesa estigui allà com si te'n vas a Dinamarca. [Entrevista 3.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 3]</i>	- Manca d'actuacions en l'exterior del centre

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Llavors els pares ho vessen tot sempre a nosaltres, al professorat, però ells també podrien fer una miqueta de feina. [...] La societat en general, no només dic els pares. La societat en general, les administracions... [...], però treure el doblatge, treure moltes coses que avui en dia ens fan molt de mal. [Entrevista 3.E2 — Cap de Departament d'Anglès — Cas 3]</i>	- Manca d'actuacions en l'exterior del centre

Així mateix, i únicament des de la direcció del cas 2 [2.D] (veure taula 5.34) s'indica que un altre obstacle important és la manca de temps per poder planificar acuradament l'enfocament AICLE —integrar els continguts amb la llengua, trobar els recursos necessaris o els materials (**b.5**). Es justifica aquesta manca de temps degut al dia a dia de l'escola i a la diversitat de tasques que els docents han de fer front, tal i com es mostra en el següent extracte:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Potser caldria més temps per poder tenir més disponibilitat de l'equip directiu, del departament de llengües estrangeres, dels professors per poder-se formar amb més tranquil·litat, poder fer reunions de coordinació i implantar-ho... i anar programant. Però el dia a dia de l'escola ho fa difícil. Els professors tenen classes, formacions, tens alumnes a atendre, a les famílies les has d'atendre també... i tot plegat limita el temps. [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]</i>	- Gestió del temps

D'altra banda, els reptes detectats pel professorat a l'hora de liderar el programa AICLE a l'aula també són diversos. L'obstacle més mencionat en tots els casos estudiats és la gestió de la diversitat de l'aula i de l'alumnat que presenta dificultats d'aprenentatge i/o en la competència en llengua anglesa (**b.1**). Aquest obstacle el destaquen principalment el grup de docents (50%), tot i que el 33% de caps de departament i el 33% de directors/es també hi fan referència. Les percepcions d'aquests participants indiquen que la varietat de ritmes d'aprenentatge i la forta diversitat en els nivells heterogenis en la llengua anglesa suposen un obstacle important per determinats alumnes a l'hora d'accedir al contingut de la matèria. L'especial èmfasi que ha posat el grup de docents a aquest obstacle posa de manifest la preocupació que aquests tenen respecte el procés d'aprenentatge dels alumnes, un element no tant evidencial en els altres grups de participants (directors/es i caps de departament). Els següents extractes d'entrevistes mostren la línia de les respostes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>A veure els reptes claríssims... El primer: la mixability... els diferents nivells competencials en llengua anglesa, que és el que marca. La resta no perquè hi ha estat sempre i no marca. En principi sí que hi ha conceptes abstractes en biologia però hi ha d'altres que no... i els pots fer tan fàcils o tan difícils com vulguis, per tant això no ha de ser una barrera. Però la barrera del llenguatge, del nen que no pot accedir al coneixement perquè ja no t'entén d'entrada.. això ja és un problema. [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]</i>	- Heterogeneïtat en la competència en llengua anglesa
<i>Tenim alumnes, un índex baix, però tenim alumnes amb dificultats d'aprenentatge, no només en llengua anglesa, i això és una barrera. No és una barrera, és una dificultat que ens trobem. [Entrevista 1.E2 – Cap de Departament Anglès — Cas 1]</i>	- Heterogeneïtat en la competència en llengua anglesa - Diversitat
<i>Bàsicament em trobo com a dificultat la heterogeneïtat de nivells dels alumnes... en quant a nivell d'idioma. [Entrevista 1.E5 — Docent d'AICLE a 1r i 2n d'ESO — Cas 1]</i>	- Heterogeneïtat en la competència en llengua anglesa
<i>We have a problem because you know we have sets [in the English subject]. We've got low, middle and advanced. So in Ethics we do not differentiate between sets, so you've got the whole class. So you've got people with advanced level, and people that don't even have Ket level. So, for them, those people, it's gonna be really difficult because the material is like native speakers and the material is not being selected and reduced. [Entrevista 2.E5 — Docent d'AICLE a 4t d'ESO — Cas 2]</i>	- Heterogeneïtat en la competència en llengua anglesa
<i>[The main obstacle] is the low level of English. When they come to you with a very low level, some of them are unable to follow. Or you can see them smiling, that they are sitting there, but they are not able to enjoy the lesson. [Entrevista 2.E5 — Docent d'AICLE a 4t d'ESO — Cas 2]</i>	- Heterogeneïtat en la competència en llengua anglesa
<i>Si un nen té dificultats amb el medi i fas tot el medi amb anglès, li estàs afegint una dificultat més, no? Perquè d'entrada hi ha aquells coneixements que li costa adquirir amb català, i encara li costarà més adquirir amb anglès, no? [Entrevista 3.E1 — Directora del centre — Cas 3]</i>	- Diversitat
<i>[Un dels reptes principals] seria poder adaptar el CLIL a la diversitat de l'aula. [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]</i>	- Diversitat
<i>O sigui, el nen que va molt bé i que té... tal, no té cap problema. Però clar hem d'atendre a tota la diversitat. [Entrevista 3.E1 — Directora del centre — Cas 3]</i>	- Diversitat

Així mateix, el 50% dels docents AICLE consideren que el fet de promoure i potenciar una major producció oral en anglès dels alumnes a l'aula és un repte a superar (**b.3**). Ressalta que aquest repte el mencionen el 100% dels docents que es troben en les etapes d'educació primària (veure taula 5.34). Els resultats mostren que aquesta dificultat d'utilitzar la llengua anglesa per la comunicació oral es fa més evident en els moments

on l'alumnat es vol expressar en contextos no prèviament preparats de manera espontània. Cap director o cap de departament fa referència a aquest element com un repte a superar, suggerint la necessitat de més comunicació intergrupal i un cert distanciament de la realitat dins les aules. Els següents extractes mostren la línia de les respostes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>[El repte és] que ells [els alumnes] agafin la dinàmica de, bueno, de contestar, de treballar a l'aula en anglès. O sigui que ells parlin en anglès i utilitzin el vocabulari que hem après a l'aula. [Entrevista 1.E3 — Docent d'AICLE a 3r i 4t de Primària — Cas 1]</i>	- Interacció oral
<i>El que costa més és que ells parlin en anglès, és el que costa més. [Entrevista 1.E4 — Docent d'AICLE a 5è i 6è de Primària — Cas 1]</i>	- Interacció oral
<i>El que costa més és que els nens [...] volen explicar experiències i, clar, explicar-te totes aquestes experiències que saben o que volen saber en anglès no t'ho poden fer i, evidentment, et fan els comentaris en català. [Entrevista 2.E4 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 2]</i>	- Interacció oral
<i>[Un obstacle és] la producció oral en anglès. Clar, tu parles dels animals i ells et volen explicar el que els hi va passar, per exemple, al seu conill i clar... ells no ho saben dir. [Entrevista 2.E4 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 2]</i>	- Interacció oral
<i>Quan és una cosa que estem parlant i que estem tractant el tema, tu els hi parles amb anglès i ells et contesten amb anglès, perfecte. Però és això quan ells et volen explicar alguna cosa, alguna experiència, alguna cosa de més a més. [Entrevista 2.E4 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 2]</i>	- Interacció oral
<i>Jo per exemple amb els meus batllo molt amb la producció oral. Ells entenen gairebé tot lo que jo explico, les paraules que no coneixen clar són les noves que hem d'anar introduint, però em falta que em produeixin. Llavors a mi em falta eines que m'ajudin a que ells produeixin. I aquestes són les que no tinc. [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]</i>	- Interacció oral
<i>Em manquen tipus d'activitats que m'ajudin a la producció oral dels alumnes... El cicle superior produeix molt més... i mitjà a quart sí.. però costa. I quan ja no se'n surten em pregunten si poden dir-ho en català. [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]</i>	- Interacció oral

Finalment, i en menor mesura, una docent AICLE del cas 2 [2.P2] (equivalent al 13% dels docents) manifesta que determinades modificacions en les legislacions educatives —com és el cas de la LOMCE— poden suposar un repte per la continuïtat del programa, ja que demana reestructurar-ne el disseny (b.6):

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Que ens hem trobar que aquest any és que s'ha hagut de modificar l'assignatura per la nova reforma, nous llibres... i suposo que de cara al curs que ve s'haurà de reformar tot. [Entrevista 2.E4 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 2]</i>	- Modificacions legislatives

(c) Recerca d'alternatives

Els resultats que es presenten en el present apartat, i amb el qual es tanca l'anàlisi de dades corresponents a l'objectiu específic 3, fan referència als mecanismes i estratègies que els diferents participants han seguit per tal de minimitzar o superar els reptes mencionats en l'apartat anterior.

Taula 5.35. Resum dels resultats de les entrevistes respecte la recerca d'alternatives del programa AICLE

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Codificació inicial Atlas.ti (# de referències)	% d'agents educatius dels casos estudiats que fan referència a la categorització final		
			Directors/es	Caps de Dep.	Docents AICLE
c. Recerca d'alternatives	c.1. Estratègies per gestionar la diversitat (15)	Adaptació de materials i recursos (3)	—	33%	75%
		Ajut entre iguals (2)			
		Flipped-classroom (1)			
		Ús de la L1 (5)			
		Estratègies didàctiques (2)			
		Desdoblament de grups (2)			
	c.2. Gestió de la plantilla docent (5)	Noves contractacions amb competències AICLE (4)	33%	—	25%
		Planificació de la plantilla (1)			

Taula 5.36. Divisió de les categories finals per casos i participants respecte la recerca d'alternatives del programa AICLE

Sub-dimensió	Categorització final (# de referències total)	Casos on s'hi fa referència (# de referències total)	Participants que hi fan referència
c. Recerca d'alternatives	c.1. Estratègies per gestionar la diversitat (15)	Cas 1 (7)	- Cap de Departament [1.C] - 3 docents AICLE [1.P1; 1.P2; 1.P4]
		Cas 2 (3)	- 2 docents AICLE [2.P2; 2.P3]
		Cas 3 (5)	- Docent AICLE [3.P1]
	c.2. Gestió de la plantilla docent (5)	Cas 2 (3)	- Director [2.D] - Docent AICLE [2.P1]
		Cas 3 (1)	- Docent AICLE [3.P1]

L'anàlisi de dades mostra solucions i alternatives que s'estan duent a terme en els centres estudiats per disminuir l'impacte dels obstacles detectats. Tot i això, destaca el poc nombre de categories identificades, fent evident que encara no es disposa de suficient coneixement per superar els reptes identificats en l'apartat anterior.

Les alternatives que es proposen es poden dividir en dues vessants: (1) les vinculades a l'aula i (2) les vinculades a la gestió del professorat. En primer lloc, i pel que fa a nivell d'aula, el 75 % dels docents i el 33% dels caps de departament fan referència a diferents estratègies que tenen la finalitat de millorar la gestió de la diversitat i facilitar l'adquisició entre els alumnes que presenten dificultats en la competència en llengua anglesa (c.1). Tot i que destaca la diferència significativa entre els grups de participants a l'hora de mencionar estratègies de gestió de la diversitat, val a dir que es tracta d'un element molt vinculat al grup de docents i a la gestió de l'aula. Tot i això, el fort decalatge subratlla la necessitat de major comunicació entre els grups de participants. Pel que fa a estratègies concretes que es mencionen, ressalta el fet que el 63% dels docents [1.P1; 1.P2; 1.P4; 2.P2; 3.P1] afirmen explícitament fer ús esporàdic del català en les sessions AICLE. Les dades extretes de les entrevistes i de les observacions indiquen que una de les principals estratègies per gestionar la diversitat a l'aula és fer l'ús puntual de la L1 (tant per part del docent com dels alumnes) en situacions determinades. Els participants justifiquen l'ús de la L1 en moments on es vol captar l'atenció de l'alumne, per clarificar determinats continguts, en moments on l'alumnat respon preguntes fetes pel docent, a l'hora de treballar en grup o en materials de suport adaptat per consolidar el contingut de la matèria. Cal destacar, però, que l'ús del català és més freqüent en les etapes de primària que en les de secundària i s'afirma que resulta útil per crear un clima més distès i donar més confiança a l'alumnat. Els següents extractes són exemples que van en la línia de les respostes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<p><i>Jo a vegades els hi dic: «vale no diguis 'és què no ho sé dir en anglès', d'acord no ho saps dir tot en anglès però fes-me un catanglish, vale?, barreja'm, hi ha paraules que les saps, posa'm aquestes, fes-ho, fes-ho, però es... parla, tu parla, encara que la festidiis, però parla, produeix, fes treballar el coco», llavors, doncs, jo els hi tradueixo i els hi dic: «mira es diu així, es diu aixà, repeteix, va vinga fes amb mi. D'acord?» O sigui és la manera. [Entrevista 1.E4 — Docent d'AICLE a 5è i 6è de Primària — Cas 1]</i></p>	- Ús de la L1

<i>Som la meitat de la classe i es deixen anar una mica més. I també per la dinàmica de la classe que és en plan començo la frase en anglès i surt una paraula en català i no es diu res, no es troba malament.</i> [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]	- Ús de la L1
--	---------------

En una línia similar, les dades mostren com tres participants [1.C; 1.P2; 3.P1] fan referència explícita a la importància d'utilitzar materials i recursos adaptats a diferents nivells, en determinats casos essent bilingües, per atendre la diversitat de l'aula. Els següents fragments en són un exemple:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>Com resoldre-ho? Doncs tens determinades estratègies. Una: tenir material que estigui en ambdues llengües i que el nano pugui, a veure, a la classe sentirà anglès, però a classe té un material que se'l pot posar, posar-se els vídeos, el llibre digital, el que sigui, en català. Les activitats doncs destriar habilitats de diferents nivells de dificultat, algunes posar-les en anglès perquè poden fer-les i d'altres posar-les en català.</i> [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]	- Adaptació de materials i recursos
<i>Materials adaptats, al Moodle hi ha molta cosa traduïda per ajudar a aquesta adquisició de continguts i perquè la llengua no sigui una barrera a l'hora de...</i> [Entrevista 1.E2 – Cap de Departament Anglès — Cas 1]	- Adaptació de materials i recursos
<i>I després lo que sí que fem és nosaltres des del departament psicopedagògic, nosaltres tenim un llistat dels nens que necessiten adaptació [...]. El nen té el contingut i l'examen està adaptat.</i> [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]	- Adaptació de materials i recursos

També trobem estratègies innovadores promogudes pel 38% dels docents [1.P4; 2.P2; 2.P3], que tenen per objectiu millorar la gestió de la diversitat, i que es fonamenten amb el treball cooperatiu entre alumnes. D'entre aquestes estratègies, destaca com una docent de secundària [2.P3] ha establert un sistema de «parelles de treball» on un dels dos té un millor domini de la llengua anglesa i pot ajudar al seu company en moments específics del procés d'aprenentatge. En una línia similar, una de les docent AICLE de secundària [1.P4] menciona que una altra solució és la *flipped-classroom*, on es promou l'adquisició del contingut de la matèria de manera autònoma i fora de l'entorn de classe per respectar els diferents ritmes d'aprenentatge per, després, debatre a classe aquests continguts apresos mitjançant grups d'experts. Els següents extractes il·lustren la línia de les respostes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>What I did is I made them sit mixed. Students from the top set need to sit next to students from the bottom set, like a buddy system. Whenever they had to do an activity, the other could help the other person or explain what they had to do [...] the buddy system has started from the very first day. [Entrevista 2.E5 — Docent d'AICLE a 4t d'ESO — Cas 2]</i>	- Ajut entre iguals
<i>Després, el mateix per l'alt, eh.. per nens que no s'han d'avorrir. En aquest sentit la 'flipped-classroom' és una gran solució perquè en comptes d'estar tu explicant i l'altre nen que veus que està perdut, mentre veus que l'altra ja fa estona que ho ha passat, doncs si això ho poden fer a casa cadascú al seu ritme i quan arribem discutim, treballem amb parelles, treballem per experts «mira tu ets expert en això, coneixes molt bé això... ajuda a tal», que és lo que realment pot ajudar que les dinàmiques d'aquesta... de 'mixability' s'eliminïn. [Entrevista 1.E6 — Docent d'AICLE a 3r i 4t d'ESO — Cas 1]</i>	- Flipped-classroom - Ajut entre iguals

Així mateix, per tal de reduir l'obstacle detectat en la dificultat d'aconseguir que l'alumnat s'expressi oralment en anglès, el 25% dels docents [1.P2; 2.P2] fan referència a la importància d'utilitzar estratègies i suports lingüístics i educatius —com *scaffolding*— que ajuden l'alumne a accedir i construir coneixement. Alhora, i tal com hem detectat prèviament en l'anàlisi de les fortaleces, en el cas 3 es manifesta que el treball amb grup reduït i desdoblament també permet una millor atenció a la diversitat i fomenta un clima més distès que pot motivar la producció oral. Els següents extractes serveixen d'exemple:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>En el moment en el que el nen no és capaç de comunicar-se, no se li donen les eines per comunicar-se, és bloquejarà. Llavors, se li ha de donar molt més 'scaffolding', vale?, molt més, molts més recursos, moltes més ajudes lingüístiques que si ho fessin en un idioma matern. Això seguríssim perquè no se'ls pot tancar. [Entrevista 1.E4 — Docent d'AICLE a 5è i 6è de Primària — Cas 1]</i>	- Estratègies didàctiques
<i>L'estratègia és poder-los ajudar en lo que es pugui. [...] el grup reduït és lo que ajuda. Si fa falta, torno a explicar, ells saben que poden preguntar i torno a explicar. [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]</i>	- Desdoblament de grups

Pel que fa als reptes detectats a l'hora de gestionar la plantilla docent, es percep que per tal de donar resposta a la rigidesa, les limitacions i la manca de mobilitat de la plantilla és important facilitar i promoure cursos de formació entre el professorat del centre; planificar-se bé amb l'equip que es compte; i cobrir les possibles vacants amb docents

que tinguin un perfil adequat per donar continuïtat al programa AICLE (c.2). Aquesta tendència es fa visible en el 33% dels directors/es i el 25% dels docents dels casos 2 i 3 [2.D; 2.P1; 3. P1]. Les següents mostres de transcripcions il·lustren la línia de les respostes:

<i>Mostra de transcripcions</i>	<i>Codificació inicial</i>
<i>La clau és jugar bé amb l'equip que tens, planificar bé amb l'equip actual i pensar quins forats has de cobrir perquè quan tinguis una oportunitat (una jubilació o una maternitat) doncs penses en cobrir-ho amb un perfil que pugui donar més impuls en aquest projecte. [Entrevista 2.E1 — Director del centre — Cas 2]</i>	- Planificació de la plantilla - Noves contractacions amb competències AICLE
<i>El centre també la gent que està entrant ara, perquè hi ha gent que es jubila o prejubila, se'ls està exigint nivell d'anglès. [...] Tenim companyes que estan a l'escola oficial d'idiomes i, potser, a cinc anys vista es pot implementar en lloc de fer el medi una part en català, o una altra assignatura, doncs fer-la tota en anglès. Però és una cosa que s'està demanant a la gent jove que entra al centre: que si no tens l'anglès, la condició és que l'adquireixis perquè es vol gent amb anglès per poder fer més coses. [Entrevista 3.E3 — Docent d'AICLE a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària — Cas 3]</i>	- Noves contractacions amb competències AICLE

5.3.4. Discussió dels resultats de l'objectiu específic 3

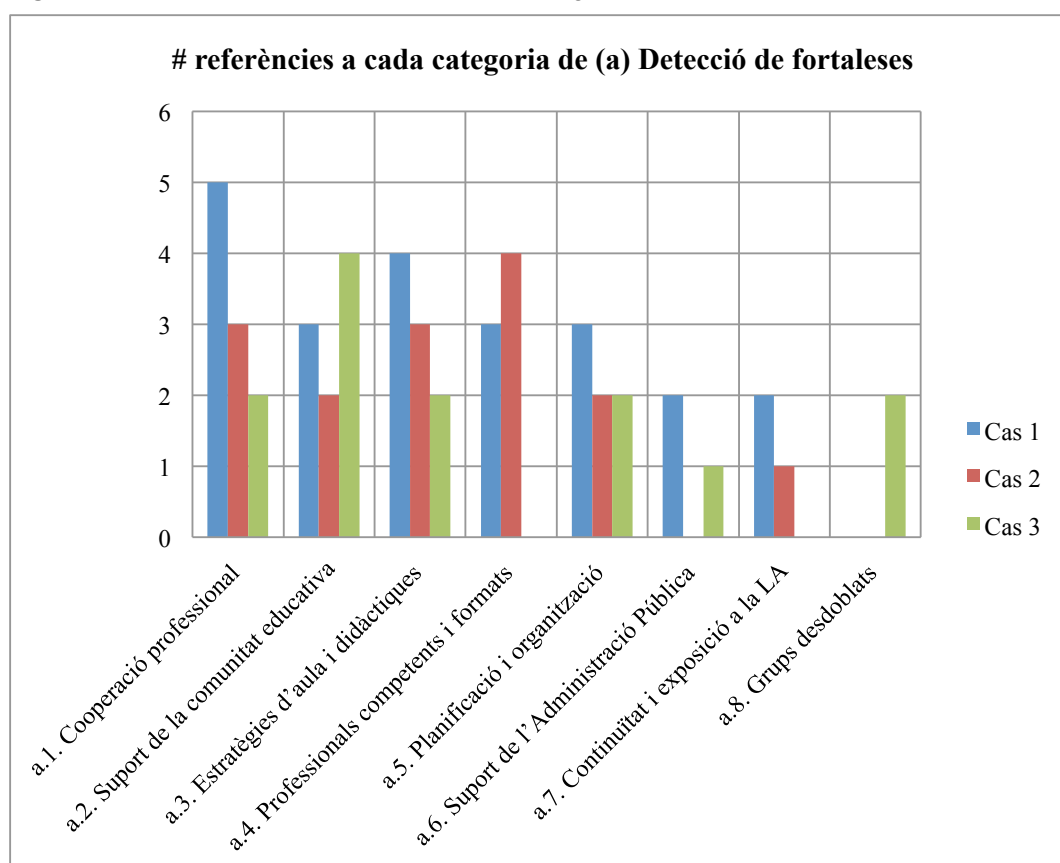
Tenint en compte els resultats i les mostres literals aportades en relació als punts forts i als obstacles identificats en el lideratge dels programes AICLE en els casos estudiats, els següents punts ens ajuden a resumir els principals supòsits que podem extreure en la nostra recerca respecte l'objectiu específic 3 «Identificar els punts forts i els reptes detectats a l'hora de liderar els programes AICLE i descriure les similituds i diferències entre els casos» i a contrastar-los amb la teoria explorada en el marc teòric.

Subdimensió 'Detecció de forteses'

En primer lloc, l'anàlisi de les dades vinculades a les percepcions dels participants respecte la detecció dels elements que afavoreixen el lideratge dels programes AICLE ha donat com a resultat 8 categories rellevants. Aquestes, ordenades pel nombre de

referències rebudes, són: **(a.1)** Cooperació professional; **(a.2)** Suport de la comunitat educativa i cultura AICLE en el centre; **(a.3)** Estratègies d'aula i didàctiques; **(a.4)** Professionals competents i formats; **(a.5)** Planificació i organització; **(a.6)** Suport de l'Administració pública; **(a.7)** Continuitat i exposició a la LA al llarg del currículum; i **(a.8)** Grups desdoblats (veure figura 30). Tot seguit, es presenta un resum dels principals resultats vinculats a cada categoria identificada.

Figura 30. Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió 'Detecció de fortaleces'



(a.1) Cooperació professional. L'element més mencionat pels diferents participants a l'hora de liderar el programa AICLE és la importància de la cooperació professional i el treball en equip (tal com es mostra en altres recerques, e.g. Navés, 2002; 2009; Stoller, 2004). Es tracta d'una fortalesa especialment mencionada pel grup de docents de l'estudi i el 75% d'ells han fet referència al fet que el treball cooperatiu i la coordinació entre docents juga un paper rellevant. Per contra, ressalta que tan sols el 33% dels directors/es i el 33% dels caps de departament han fet referència a la cooperació professional com un element que afavoreix la implementació de l'AICLE. Aquesta

diferència entre els grups suggereix un cert desconeixement i/o distància de les pràctiques/dinàmiques dels docents i subratlla la necessitat de més comunicació intergrupals.

(a.2) Suport de la comunitat educativa i cultura AICLE en el centre. El 67% de directors/es, el 67% de caps de departament i el 38% de docents perceben que comptar amb el suport del conjunt de la comunitat educativa al llarg de la implementació del programa és un factor essencial que afavoreix el lideratge del programa. Elements com la implicació, el suport i el convenciment de les diferents parts que intervenen en el dia a dia del funcionament del centre es destaquen com un punt fort en els tres casos. El fet que siguin el grup de directors i caps de departament els que han fet més referència a aquesta fortalesa subratlla les diferències entre els grups de participants i indica que els docents tendeixen a percebre fortaleses més relacionades amb dinàmiques que tenen un impacte dins de l'aula.

(a.3) Estratègies d'aula i didàctiques. El 33% de directors/es, el 33% de caps de departament i el 75% de docents mencionen determinades estratègies d'aula que poden promoure la correcta implementació del programa. La diferència significativa intergrupals indica que els docents tendeixen a posar més èmfasi en elements d'aula a l'hora de destacar punts forts que afavoreixen la implementació de l'AICLE. D'entre les diferents estratègies mencionades pels docents, es ressalta la importància de reconèixer els estudiants com a constructors actius del seu coneixement, saber acceptar i treure profit del coneixement de l'alumnat que es té davant, promoure la motivació intrínseca i fer ús de mecanismes de suport que facilitin l'adquisició del contingut. La detecció de les estratègies didàctiques com elements clau a l'hora d'implementar exitosament programes AICLE té el seu suport en diferents estudis (com ara Figueres *et al.*, 2011; Flores, 2015; González-Davies, 2016) i esdevé una àrea a seguir explorant.

(a.4) Professionals competents i formats. Disposar dels professionals adequats, segurs, correctament preparats, formats i amb les competències necessàries per liderar una experiència d'aquestes característiques és una fortalesa destacada pel 67% de directors/es, el 33% de caps de departament i el 13% de docents. Es tracta d'un element mencionat amb especial èmfasi des de les direccions dels casos, mostrant una òptica més organitzacional que no pas de didàctica d'aula. El 13% dels docents que hi fa

referència fan èmfasi amb la importància de comptar amb un bon nivell competencial en llengua anglesa per tal de poder transmetre el contingut de manera efectiva.

(a.5) Planificació i organització. El 67% dels directors/es, el 33% dels caps de departament i el 50% dels docents fan referència a la importància de comptar amb una bona planificació de les sessions per assegurar una correcta implementació i disminuir l'angoixa i inseguretat entre el professorat.

(a.6) Suport de l'Administració Pública. El 33% dels directors/es, el 33% dels caps de departament i el 13% dels docents perceben que el fet de comptar amb el suport d'un projecte PELE del Departament d'Ensenyament és una fortalesa per aconseguir una bona implementació i un impuls per l'ensenyament-aprenentatge de llengües addicionals. Aquest resultat ressalta el paper de l'Administració Pública i dels resultats efectius de convocatòries d'aquest estil.

(a.7) Continuïtat i exposició a la LA al llarg del currículum. En els casos 1 i 2 els resultats indiquen que el programa demana un mínim d'hores d'exposició a l'idioma per tal que sigui efectiu. D'acord amb el 33% de direccions, el 33% de caps de departament i el 13% de docents aquesta exposició ha d'anar acompanyada de continuïtat al llarg del currículum i any rere any. S'afirma que aquests elements ajuden a l'alumnat a familiaritzar-se amb l'experiència i normalitzen el programa. Alhora, aquest resultat posa en dubte l'eficàcia d'implementar programes AICLE en només una assignatura en un únic curs acadèmic i suggereix la importància dels programes de ser transversals i de tenir un impacte en el conjunt del currículum de les diferents etapes educatives. Aquests factors encaixen amb allò mostrat en altres estudis (per exemple Costa i D'Angelo, 2011) on es fa referència a la importància de garantir un mínim de 20-25 sessions AICLE al curs per poder atribuir-li beneficis correlacionats i, alhora, assegurar que el programa té continuïtat d'any en any acadèmic.

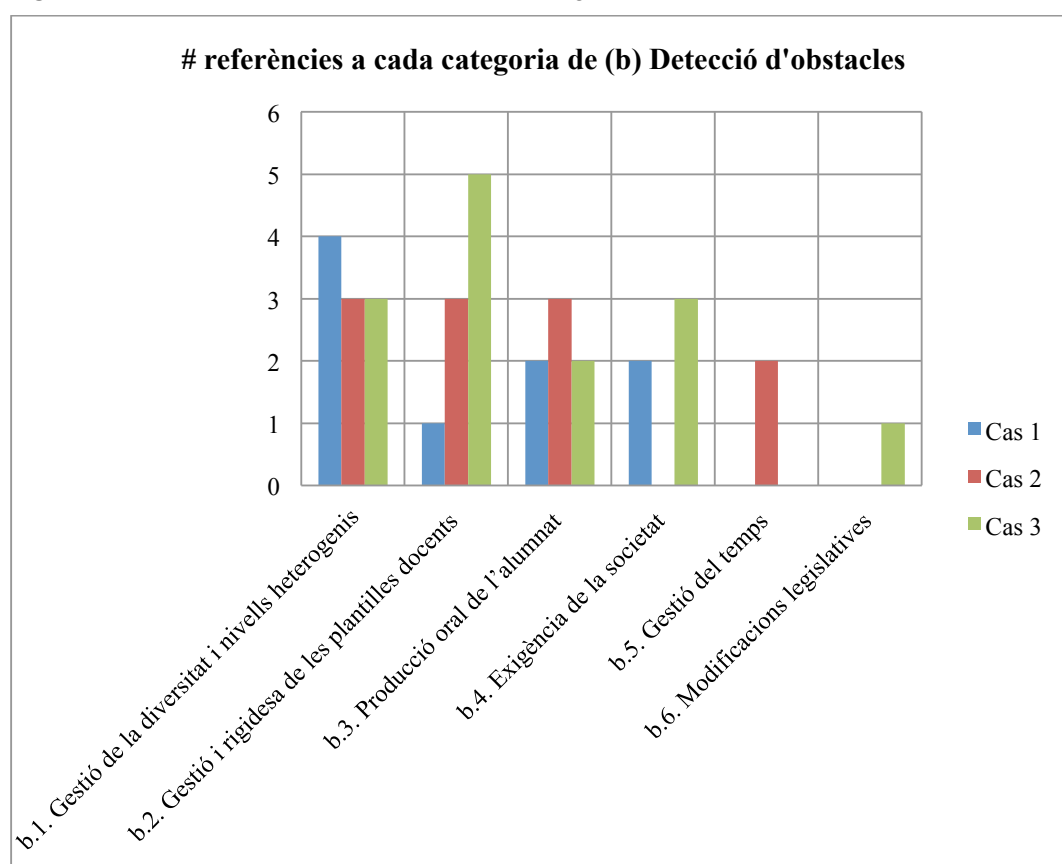
(a.8) Grups desdoblats. Específicament en el cas 3, es percep el treball en grups desdoblats com una fortalesa per la implementació del programa. Aquest element ha estat destacat per una professora AICLE [3.P1] (equivalent al 13% dels docents) i els motius que es donen estan relacionats amb el fet que aquesta divisió permet una atenció

més personalitzada, un major control de la classe i un millor suport a l'alumnat que presenta ritmes d'aprenentatge diferents.

Subdimensió 'Detecció d'obstacles'

L'anàlisi de les dades vinculades a les percepcions dels participants respecte la detecció dels elements que suposen un obstacle al lideratge dels programes AICLE ha donat com a resultat 6 categories rellevants. Aquestes, ordenades pel nombre de referències rebudes, són: **(b.1)** Gestió de la diversitat i nivells heterogenis en llengua anglesa; **(b.2)** Gestió i rigidesa de les plantilles docents; **(b.3)** Producció oral de l'alumnat; **(b.4)** Exigència i manca d'actuacions en la societat; **(b.5)** Gestió del temps; i **(b.6)** Modificacions legislatives (veure figura 31). Tot seguit, es presenta un resum dels principals resultats vinculats a cada categoria identificada.

Figura 31. Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió 'Detecció d'obstacles'



(b.1) Gestió de la diversitat i nivells heterogenis en llengua anglesa. El 33% dels directors/es, el 33% dels caps de departament i el 50% dels docents perceben que la gestió de la diversitat i dels nivells heterogenis en llengua anglesa resulta un repte a l'hora de liderar l'AICLE a l'aula. Aquest és el repte més mencionat en tots els casos i suposa una font de preocupació destacada entre el grup de docents, que mencionen que la varietat de ritmes d'aprenentatge i els nivells heterogenis en la llengua anglesa presents a l'aula poden suposar una barrera a l'hora d'accedir al contingut de la matèria. L'especial èmfasi que ha posat el grup de docents a aquest obstacle posa de manifest la preocupació que aquests tenen respecte el procés d'aprenentatge dels alumnes, un element no tant evidencial en els altres grups de participants.

(b.2) Gestió i rigidesa de les plantilles docents. La rigidesa en les plantilles i la dificultat de suplir baixes temporals de docents AICLE emergeixen com reptes a superar. S'indica que la manca de mobilitat dels professionals del centre i l'existència de reticències als canvis, la rutinització de velles metodologies o la manca d'obertura i capacitat d'adaptació a la innovació en determinats docents suposen un impediment a l'hora d'expandir el programa. Aquest conjunt d'obstacles detectats estan amb la línia dels que s'han identificat en la literatura del marc teòric, on s'afirma que per tal de promoure una implementació efectiva AICLE cal comptar amb equips docents competents, duradors i estables (Navés, 2002; 2009). Fan referència a aquest repte el 100% dels directors/es, el 33% dels caps de departament i el 13% dels docents. La diferència significativa entre els grups mostra com els obstacles detectats varien en funció del rol dels participants i indica que una de les principals preocupacions de les direccions és la de formar un equip de docents competent per fer que el programa sigui sostenible en el temps. Al mateix temps, se suggereix que les direccions tenen un punt de vista distant del de la realitat a l'aula i evidencia la necessitat de més treball i comunicació intergrupals.

(b.3) Producció oral de l'alumnat. El 50% dels docents AICLE consideren que el fet de promoure i potenciar una major producció oral en anglès dels alumnes a l'aula és un repte a superar. Aquesta dificultat es veu sobretot accentuada en els docents de l'etapa d'educació primària, on en tots els casos s'observa que l'alumnat té dificultats en utilitzar la llengua addicional en contextos de conversa espontània no preparats amb anterioritat.

(b.4) Exigència i manca d'actuacions en la societat. El 33% de caps de departament i el 13% dels docents fan referència a obstacles relacionats amb l'entorn social extern al centre. En aquest sentit, es percep un elevat nivell d'exigència per part de la societat (González-Davies, 2007) que no es veu correspost amb les actuacions complementàries dutes a terme en contextos externs als centres. Es manifesta que la manca de presència de la llengua anglesa a l'exterior de l'escola pot minimitzar els resultats que s'obtenen del programa AICLE.

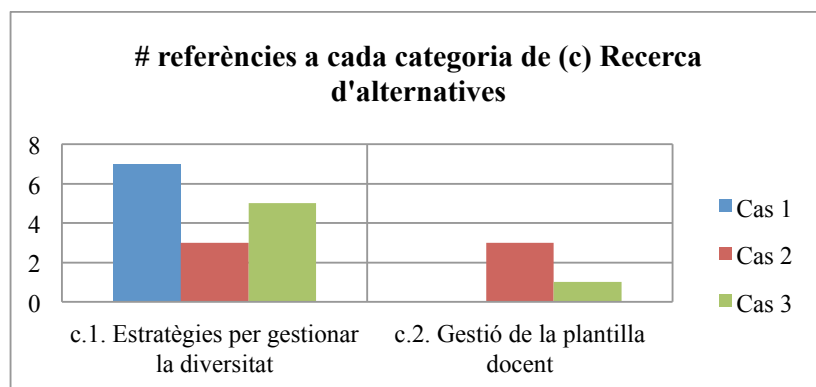
(b.5) Gestió del temps. Específicament en el cas 2, el director [2.D] fa referència a l'obstacle que suposa la manca de temps per poder planificar acuradament l'enfocament AICLE. Es justifica aquesta manca de temps degut a la diversitat de tasques que els docents han de fer front en el seu dia a dia.

(b.6) Modificacions legislatives. En menor mesura, i en el cas 2, el 13% dels docents manifesten que determinades modificacions en les legislacions educatives suposen un repte per la continuïtat del programa, ja que demana reestructurar-ne el seu disseny.

Subdimensió 'Recerca d'alternatives'

Els resultats obtinguts de l'anàlisi de les percepcions dels participants respecte la detecció de mecanismes i estratègies per minimitzar o superar els obstacles detectats ha donat com a resultat 2 categories rellevants. Aquestes, ordenades pel nombre de referències rebudes, són: **(c.1)** Gestió de la diversitat i nivells heterogenis en llengua anglesa; **(c.2)** Gestió i rigidesa de les plantilles docents (veure figura 32).

Figura 32. Nombre de referències en cada cas a les categories de la subdimensió 'Recerca d'alternatives'



(c.1) Gestió de la diversitat i nivells heterogenis en llengua anglesa. El 75% dels docents i el 33% dels caps de departament fan referència a diferents estratègies que utilitzen millorar la gestió de la diversitat i facilitar l'adquisició entre els alumnes que presenten dificultats en la competència en llengua anglesa. Així, la majoria dels docents (63%) afirmen explícitament fer ús del català a l'aula. Els resultats indiquen que l'ús de la L1 (tant per part del docent com dels alumnes) té lloc puntualment en situacions on es vol captar l'atenció de l'alumne, en necessitat de clarificar determinats conceptes, en moments on l'alumnat respon preguntes fetes pel docent, a l'hora de treballar en grup o en materials de suport adaptat per consolidar el contingut de la matèria (Ioannou, 2013; Navés, 2009). Els resultats també mostren que l'ús de L1 és més freqüent en l'etapa d'educació primària i se suggereix que pot ajudar a establir una clima de més seguretat entre els alumnes que s'inicien en l'experiència. El 21% de participants fan referència a la importància d'utilitzar materials i recursos adaptats a diferents nivells, en determinats casos essent bilingües, per atendre la diversitat de l'aula. També trobem estratègies innovadores promogudes pel 38% dels docents que es fonamenten amb el treball cooperatiu entre alumnes. D'entre aquestes estratègies en destaca l'establiment d'un sistema de parelles de treball entre alumnes (estratègia detectada en anteriors recerques, com ara Figueres *et al.*, 2011) on un dels dos té un millor domini de la llengua anglesa i pot ajudar al seu company o l'ús del mètode de la *flipped-classroom*.

(c.2) Gestió i rigidesa de les plantilles docents. Per tal de donar resposta a la rigidesa, les limitacions i la manca de mobilitat de la plantilla docent, el 33% dels directors/es i el 25% dels docents mencionen possibles estratègies. Així, es destaca la importància de gestionar la plantilla eficaçment, facilitar i promoure cursos de formació entre el professorat del centre, planificar-se bé amb l'equip que es compte i cobrir les possibles vacants amb docents que tinguin un perfil adequat per donar continuïtat al programa.

CAPÍTOL 6. CONCLUSIONS

6.1. CONCLUSIONS

6.2. LIMITACIONS I FUTURES LÍNIES DE RECERCA

CAPÍTOL 6. CONCLUSIONS

En aquest sisè capítol presentem les conclusions i les relacionem amb els objectius proposats. Després, examinem les limitacions de l'estudi i suggerim línies de recerca a desenvolupar en un futur. Finalment, fem visibles les consideracions finals de l'estudi.

6.1. CONCLUSIONS

La nostra recerca ha consistit a explorar el lideratge de processos innovadors AICLE en tres casos per tal de promoure'n una implementació efectiva. Les dades s'han recollit a partir de l'observació dels investigadors en els contextos on s'han dut a terme les experiències AICLE i de les aportacions recollides pels agents educatius implicats en els processos innovadors del centre. Els resultats ens han permès obtenir una perspectiva holística del lideratge de programes AICLE i hem constatat que es tracta de processos complexos en què s'entrellacen diferents condicionants i participants que no sempre comparteixen les mateixes percepcions.

Una de les principals característiques de la nostra recerca ha estat el mètode emprat. L'estudi de casos ens ha permès realitzar una anàlisi acurada de l'experiència de liderar un programa AICLE en tres centres diferents. Alhora, ens ha facilitat estudiar l'enfocament en la seva situació natural a partir de les visions i experiències dels propis actors encarregats de dur-lo a terme. El fet d'aproximar-nos a programes AICLE en els seus entorns naturals ens ha permès entendre millor les complexitats reals de les

experiències i, alhora, comprendre els factors que han contribuït als seus lideratges efectius.

La vessant docent i pragmàtica de l'estudi fa que les conclusions que es presenten tot seguit es puguin percebre com a elements a tenir en compte a l'hora d'implementar nous programes AICLE o com a elements de millora de cara a consolidar programes en curs. També poden servir de suport a l'hora d'impulsar altres innovacions en LA que comparteixin característiques similars.

Tot i això, no tot han estat llums en la recerca. Malgrat que la mostra ha estat definida de manera intencional i no aleatòria —fet que ena ha permès seleccionar casos que a priori presenten una situació de referència—, això no significa que no s'hagin detectat aspectes incoherents entre els discursos emesos pels participants de l'estudi i les actuacions dutes a terme. Així, l'anàlisi dels resultats ens ha permès identificar un nombre considerable d'elements que han tingut un efecte positiu a l'hora de liderar els programes AICLE en els centres però, també, s'han trobat àrees que demanen ser replantejades. Entre d'altres, s'han identificat determinats discursos més elaborats que les pràctiques dutes a terme i no sempre hi ha hagut una coherència entre els participants —tant dins d'un mateix centre com entre els diferents centres—, suggerint la necessitat d'una major comunicació i treball entre els agents educatius dels casos estudiats. Aquest fet mostra com la millora ha de ser un repte permanent i que, en cap cas, els processos innovadors són un concepte estàtic ni es poden donar per tancats fàcilment.

Per garantir la claredat en l'exposició, les conclusions del nostre estudis es presenten, en primer lloc, en relació amb els objectius específics del treball. En segon lloc, s'explora com aquestes conclusions contribueixen en l'assoliment de l'objectiu general en què ens proposàvem *«estudiar el lideratge de programes d'innovació educativa AICLE implementats en centres educatius diferents a partir de les percepcions i les actuacions de direccions formades i dels agents responsables d'impulsar el programa»*.

6.1.1. Conclusions en relació amb els objectius específics

Objectiu específic 1. Identificar i analitzar les percepcions i actuacions dels diferents agents educatius dels centres respecte el lideratge i la innovació educativa.

En primer lloc, i pel que fa al *lideratge educatiu*, trobem diferències entre els grups de participants. Els directors/es i caps de departament dels casos estudiats han tendit a vincular-lo a un procés social que demana saber implicar, motivar i convèncer als professionals del centre per assolir objectius comuns. Aquests participants destaquen que el lideratge ha de servir per empoderar els docents i donar-los responsabilitats per tal que aquests realitzin les seves tasques de manera autònoma, amb iniciativa i motivació —unes capacitats que, d'acord amb les direccions, han de promoure l'èxit de processos innovadors. Tot i això, a l'hora de descriure el lideratge, el grup de docents l'ha entès com una activitat compartida i l'ha relacionat a la col·lectivitat de l'organització, fent èmfasi als beneficis de cooperar i aprendre entre professionals, de resoldre conflictes de manera conjunta i de coordinar i compartir el lideratge entre els docents. Així, els docents han ressaltat la importància del treball en xarxa dins l'escola i perceben que el lideratge no és una activitat a exercir de manera individual en diversos nivells. La diferència destacable entre els diferents grups suggereix que la naturalesa dels rols a exercir dins del mateix centre resulta en actuacions i percepcions diferents però, al mateix temps, els resultats destaquen la necessitat de més treball i relació intergrupals.

Hem trobat, també, punts en comú entre els casos i grups de participants (direccions, caps de departament i docents AICLE). Així, es ressalta la importància de desenvolupar estratègies des de direcció per facilitar el desenvolupament i la formació professional dels docents, establir una adequada comunicació entre professionals i assegurar l'empatia i la confiança cap als docents. Per fer-ho, es destaca la necessitat que des de direcció es compti amb una bona planificació, coherència i una visió clara dels objectius que l'organització pretén assolir. Es fa visible, per tant, que els directors/es dels casos juguen un paper clau a l'hora de liderar processos innovadors. A més, els resultats

mostren que el grup de directors/es han destacat principalment la importància de donar suport mitjançant una comunicació efectiva amb la resta de professionals, de ser empàtics i d'atorgar confiança als docents. En canvi, els docents han ressaltat la necessitat que el suport de direcció es materialitzi en formació i recursos educatius i econòmics, subratllant la necessitat que el suport tingui un impacte en el propi desenvolupament professional o faciliti les pràctiques educatives dins l'aula.

Les actuacions que els participants duen a terme, i prenent de model la implementació dels programes AILCE, estan generalment en línia amb les seves percepcions respecte el lideratge educatiu. Així, el tipus de lideratge a nivell organitzatiu implementat en els centres presenta característiques del lideratge distribuït (per part de les direccions) i del lideratge compartit (per part dels docents). La presa de decisions en els programes ha estat, freqüentment, fruit d'una relació interactiva entre els agents del centre. En aquesta línia, s'ha observat com el lideratge de processos innovadors no s'ha circumscrit solament en la figura de la direcció del centre, sinó que els programes han estat co-liderats per equips docents. Amb tot, en determinades situacions s'ha detectat com parts del discurs emès de les direccions dels centres estava més desenvolupat que les corresponents pràctiques dutes a terme, subratllant una distància entre les percepcions dels diferents actors. Així, l'estudi ha detectat com alguns docents s'han sentit excessivament sols a l'hora de liderar els programes (com ara en la preparació de materials educatius) i, tot i assumir les responsabilitats o compartir tasques amb altres docents, manifesten que els ha faltat més acompanyament i més recursos (com ara en la integració de nous docents que s'inicien en una experiència AICLE ja començada).

En segon lloc, pel que fa a la *innovació educativa*, els participants dels casos han fet referència explícita a l'actual paradigma socioeconòmic a l'hora de parlar-ne. Els resultats suggereixen que les actuals demandes i necessitats socioeconòmiques han promogut la incorporació de noves formes d'ensenyar, posant especial èmfasi a aquelles relacionades amb l'adquisició de competències en llengua anglesa. Els participants, amb especial èmfasi des de direcció, també han vinculat el concepte d'innovació educativa amb la millora del procés i resultats d'ensenyament i aprenentatge, evidenciant que la innovació pot ser un mecanisme de canvi positiu.

Objectiu específic 2. Conèixer i caracteritzar els processos de lideratge en la implementació AICLE als centres.

En primer lloc, i pel que fa a l'etapa *inicial* del programa, els resultats mostren que els motius que han impulsat els centres a iniciar una experiència AICLE en els casos estudiats provenen principalment de dues fonts. La primera d'elles, i de naturalesa externa al centre, és el canvi de paradigma socioeconòmic i el procés globalitzador que han incentivat la demanda —visible sobretot en les famílies dels alumnes— d'un major domini de la llengua anglesa. L'AICLE, per tant, es percep com un enfocament contemporani capaç de donar resposta a les demandes actuals i s'entén que és un mètode efectiu per promoure l'adquisició de competències plurilingües. D'altra banda, la segona causa que ressalta —d'origen intern al centre— és la disponibilitat, voluntat i iniciativa de professionals capacitats per dur a terme una experiència d'aquestes característiques. Destaca que en tots els casos el programa AICLE va néixer del professorat (comptant amb el suport de la direcció del centre), posant de manifest el paper del docent i suggerint que els programes que es creen per iniciativa docent (*bottom-up*) poden tenir més probabilitats d'implementar-se exitosament. Alhora, aquest resultat —en línia amb els coneixements sobre gestió del canvi— alerta als centres del perill d'imposar la implementació de programes en docents no convençuts.

En segon lloc, la majoria dels docents considera que abans de l'inici del programa no disposava de les pautes, el coneixement, la preparació o els recursos necessaris. Per solucionar-ho, van realitzar un curs de formació en metodologia AICLE que descriuen com a útil i positiu. Els elements de la formació que els docents destaquen més són l'aprenentatge cooperatiu, el procés de reflexió que genera en un mateix, el *feedback* i l'orientació rebuda, el tipus de tasques realitzades, el disseny d'unitats didàctiques i les bases teòriques. També es destaca que, gràcies a la formació, tenen l'oportunitat de conèixer realitats d'altres escoles i d'obtenir una visió més àmplia de l'estat de l'AICLE en el sistema educatiu.

En tercer lloc, i considerant el clima relacional existent en el moment d'iniciar els programes AICLE en els centres, el procés de canvi va ser rebut de manera

majoritàriament positiva pel professorat i les famílies. Tot i això, també s'identifiquen actituds contràries al canvi i resistències per part de docents no implicats amb el programa que s'atribueixen a la rutinització i a la susceptibilitat de realitzar variacions en metodologies educatives que es porten temps realitzant, pel neguit de no comptar amb un bon nivell en llengua anglesa, per la percepció que s'està donant massa importància a la llengua anglesa, per la creença que l'AICLE deteriora l'adquisició de continguts o, fins i tot, pel temor de la pèrdua del lloc de treball per no comptar amb les competències adequades. En una línia similar, es ressalta l'existència de determinades famílies que van adoptar una actitud reticent davant la proposta d'iniciar AICLE en el centre pel temor de la pèrdua de contingut en L1 de la matèria. Finalment, l'alumnat, sobretot aquell que es trobava en l'etapa d'educació secundària, va rebre la proposta AICLE de manera menys positiva i amb ansietat. De nou, les reticències de l'alumnat estaven relacionades amb la percepció que l'ús de la llengua anglesa podria ser una barrera a l'hora d'accedir al contingut de les assignatures. Com s'explora, posteriorment, en la fase d'implementació, aquestes reticències han disminuït, però segueixen existint.

Pel que fa a la *planificació* del programa, i en primer lloc, destaca com es va optar per dissenyar una implementació gradual, en alguns casos a partir d'unitats didàctiques, per anar augmentant el número d'hores d'exposició i el volum de continguts curs rere curs. La implementació gradual va afavorir l'adaptació tant dels docents com dels alumnes al programa i, alhora, va permetre al professorat preparar els recursos d'una manera més reflexiva. Les assignatures on aplicar AICLE es van escollir en funció de les competències del professorat i es van prioritzar assignatures que tinguessin una vessant pràctica, experimental i de descoberta. En aquesta línia, en tots els casos predominen les assignatures vinculades en l'àrea de Coneixement del Medi Natural i Ciències de la Naturalesa. Els participants justifiquen aquesta tendència per l'enfocament pràctic que permet la matèria i per l'interès i curiositat que pot generar entre l'alumnat.

En segon lloc, i pel que fa a la preparació dels recursos, l'àmplia majoria de docents van haver de crear material educatiu propi o adaptar-lo de materials provinents d'editorials. Els motius pels quals es justifica la creació/adaptació de materials i recursos propis són diversos, però es destaca que és una estratègia que permet atendre millor la diversitat de

l'aula i adequar-ne el nivell. Alguns docents també justifiquen la creació de material atesa la poca existència de materials publicats. Els obstacles que han trobat els docents a l'hora de trobar recursos adequats mostren la necessitat que hi ha en aquest camp i és un repte —i alhora una oportunitat— que pot ser respost a partir d'iniciatives o editorials. Pel que fa al tipus de recursos, en els casos estudiats es destaca la importància de recursos educatius que (1) vetllin perquè els *inputs* en la llengua addicional arribin en diferents formes i contextos per poder respectar les intel·ligències múltiples del grup i per poder atendre correctament la diversitat de l'aula; (2) incloquin components visuals —i audiovisuals— i elements reals per donar suport a l'adquisició i comprensió del contingut; (3) tinguin en compte suports tecnològics i digitals que millorin els processos educatius a l'aula AICLE i incentivin la capacitat d'atenció i motivació de l'alumnat; i (4) disposin de recursos financers per adquirir, sobretot, material i recursos educatius. En aquest sentit, l'aportació econòmica dels centres que compten amb suport PELE van comportar una ajuda notable.

Pel que fa a la *implementació* del programa, en primer lloc les observacions de sessions AICLE ens han permès constatar que aquest enfocament situa l'alumne en el centre de l'aprenentatge i que el rol del docent ha tendit a allunyar-se de vessants més tradicionals basades en la transmissió directa de coneixements. Per contra, i en menor mesura, també hem detectat certes pràctiques excessivament centrades en el professorat que no tenen el grau de coherència esperable amb el discurs emès en les entrevistes.

En segon lloc, existeix un consens a l'hora d'afirmar que els membres de la comunitat educativa viuen l'experiència de manera, generalment, positiva. Pel que fa als docents AICLE, la vivència positiva es fa especialment evident i la percepció de l'enfocament ha millorat amb el pas del temps. Es detecta que el programa ha motivat l'autoaprenentatge i l'actualització professional i personal dels docents. Aquest autoaprenentatge i actualització professional s'ha vist, en part, motivat per la revisió freqüent del procés d'ensenyament-aprenentatge que demana un enfocament de les característiques de l'AICLE i per la demanda d'estar al dia de les metodologies educatives actuals. Malgrat tot, també s'han trobat vivències negatives per part de docents que s'han integrat a un programa AICLE ja iniciat, suggerint la necessitat d'un millor acompanyament.

Així mateix, l'alumnat mostra majoritàriament una actitud favorable en els casos estudiats. La vivència positiva en l'etapa d'educació primària es vincula al fet que l'alumnat ho percep com un enfocament diferent i original, que permet l'experimentació en llengua anglesa, i que té lloc en el marc d'una assignatura que es considera interessant. A secundària, la vivència positiva de l'alumnat es relaciona amb la presa de consciència de la necessitat d'adquirir les competències plurilingües. Tot i això, també es detecten alumnes que viuen l'experiència de manera negativa. Aquesta vivència més negativa es fa sobretot evident entre l'alumnat que fa menys temps que formen part de l'experiència i, especialment, en l'etapa d'educació secundària. Es justifica aquesta vivència per la creença que utilitzar l'anglès com a llengua vehicular implica un augment de la complexitat de la matèria.

D'altra banda, les famílies viuen de manera generalment positiva l'experiència i la seva percepció ha millorat en comparació amb els inicis. La seva vivència positiva es justifica per la rutinització del programa i per l'interès que mostren en iniciatives en llengua anglesa. Amb tot, existeixen famílies —entorn el 20% del total— amb alumnes que presenten diversitat en l'aprenentatge o nivells competencials en llengua anglesa baixos que viuen l'experiència negativament. En algun cas, a més, també s'han trobat evidències del desconeixement respecte l'enfocament AICLE entre famílies, mostrant una falta de comunicació entre el centre i els pares. Tot i això, és resulta necessari destacar que tant la percepció de les famílies com la de l'alumnat, però, s'han obtingut des de l'òptica dels participants del nostre estudi i contrastats amb resultats obtinguts per instruments interns als centres (com ara enquestes de satisfacció).

Pel que fa a l'avaluació del programa, l'enfocament AICLE es valora de manera generalment positiva i es percep com a beneficiós pel procés d'aprenentatge de l'alumnat. Els beneficis que els agents educatius detecten van en diferents direccions. Pel que fa al desenvolupament de la competència en llengua anglesa, els docents perceben —en base a observacions sistemàtiques així com pel resultat de productes realitzats pels estudiants mateixos— que les àrees lingüístiques que s'han vist més afavorides són l'adquisició de vocabulari, la comprensió oral i la comprensió escrita. En

casos concrets, com el centre 1, es percep que la millora en l'expressió oral de l'alumnat és menor que l'esperada. Alhora, els resultats mostren com alguns dels docents indiquen que l'AICLE motiva la presa de consciència per part de l'alumnat del fet que l'anglès és una llengua viva que serveix per comunicar-se i expressar-se i, alhora, facilita als alumnes la cerca, l'autonomia, la comprensió i l'accés al coneixement.

Una de les conclusions més rellevants que hem identificat és la falta de consens a l'hora de valorar l'impacte AICLE en l'adquisició del contingut de l'assignatura. El 38% dels docents considera que l'experiència no té un impacte en l'adquisició del contingut de la matèria i, per tant, l'enfocament no beneficia, però tampoc deteriora, l'adquisició del contingut de la matèria. Aquesta percepció, però, no és compartida per tots els docents i el 63% d'ells percep que la quantitat de continguts que els alumnes haurien après hauria estat major si la classe s'hagués impartit en català. Amb tot, cap dels docents detecta que l'enfocament AICLE millori els resultats de l'adquisició de continguts, contradient, així, els pocs estudis que assenyalen cap a aquesta direcció (com ara Day i Shapson, 1996). La diversitat de resultats respecte aquesta qüestió urgeix la necessitat de desenvolupar futures recerques que indaguin en aquesta àrea essencial de l'enfocament.

Pel que fa a la *institucionalització* del programa, l'estudi mostra com l'adequada implementació dels programes en els centres motiva l'interès a adoptar aquest enfocament en altres matèries i, al mateix temps, promou el desenvolupament d'altres iniciatives relacionades amb l'aprenentatge de la llengua anglesa. En aquest sentit, els programes AICLE poden funcionar com a detonants d'altres processos innovadors i, alhora, el fet que en tots els casos s'hagin iniciat mecanismes per expandir l'enfocament en noves matèries mostra la bona acceptació que té en els centres si l'experiència es desenvolupa adequadament.

Finalment, els resultats relacionats amb la incorporació del procés innovador AICLE a la cultura del centre fan concloure que el període que transcorre entre la iniciació del programa i la seva institucionalització a l'organització és d'aproximadament 4 anys. La incorporació del programa AICLE a la cultura del centre ha permès, en els casos estudiats, que es passi a veure com una fortalesa de la institució de la qual la majoria dels membres de la comunitat educativa no voldria prescindir.

Objectiu específic 3. Identificar els punts forts i els reptes a l'hora de liderar els programes AICLE i descriure les similituds i les diferències entre els casos.

En primer lloc, i pel que fa als elements detectats com a *fortaleses*, la gran majoria dels docents ha subratllat amb especial èmfasi el paper que juga la cooperació professional per poder superar obstacles i reptes trobats en el procés d'implementació, sobretot en etapes inicials. Aquests participants perceben que la coordinació entre docents, la interacció i intercanvi d'experiències dins del grup i la col·laboració entre els docents de contingut i llengua anglesa han estat rellevants. Tot i això, s'han identificat certes contradiccions entre discursos, ja que malgrat fer èmfasi en el suport desenvolupat entre companys també s'han identificat queixes en determinats docents per la solitud experimentada en moments concrets —com en l'elaboració de materials propis. D'altra banda, els docents també han mencionat que determinades estratègies d'aula, com el fet de reconèixer els estudiants com a constructors actius del seu coneixement, saber acceptar i treure profit del coneixement de l'alumnat que es té davant, promoure la motivació intrínseca i fer ús de mecanismes de suport que facilitin l'adquisició del contingut han ajudat a implementar efectivament l'enfocament a l'aula.

Els directors/es i caps de departament, en canvi, destaquen principalment el paper que juga el suport del conjunt de la comunitat educativa (amb especial èmfasi a les famílies, els alumnes i els agents educatius del centre) al llarg de la implementació del programa. Elements com la implicació, el suport i el convenciment de les diferents agents educatius que intervenen en el dia a dia del funcionament del centre es destaquen com un punt fort en els tres casos. A més, els directors/es també subratllen la importància de disposar dels professionals adequats, segurs, correctament preparats, formats i amb les competències necessàries per liderar una experiència d'aquestes característiques. El fet que siguin el grup de directors i caps de departament els que han fet més referència a aquestes fortaleses subratlla les diferències entre els grups de participants i indica que els docents tendeixen a percebre fortaleses més relacionades amb dinàmiques que tenen un impacte dins de l'aula.

També hem detectat punts forts percebuts pels diferents agents educatius d'una manera similar i sense diferències destacables en funció del grup de participants (directors/es, caps de departament i docents). Així, la majoria dels participants perceben que la forma de liderar el centre té un impacte directe en l'èxit dels programes innovadors com l'AICLE. Aquesta percepció suggereix l'existència d'una correlació —tal com s'ha fet visible al llarg del marc teòric— entre el lideratge i la innovació educativa i, consegüentment, se subratlla la necessitat de prestar atenció a factors relacionats amb el lideratge en la implementació de canvis. En menor mesura, es fa referència com a punt fort a la continuïtat del programa al llarg del currículum i es destaca l'efecte positiu que ha tingut el suport rebut arran de les convocatòries PELE per part de l'Administració pública.

En segon lloc, els elements que la majoria de docents han detectat com a *reptes* a l'hora de liderar l'AICLE subratllen la dificultat en la gestió adequada de la diversitat de l'aula i dels nivells heterogenis en llengua anglesa de l'alumnat. Aquest és el repte més mencionat en tots els casos i és una font de preocupació dels docents, atès que aquests perceben que la diversitat de nivells és una barrera a l'hora d'accedir al contingut de la matèria per determinats alumnes. Alhora, els docents consideren que el fet de promoure i potenciar una major producció oral en anglès dels alumnes a l'aula és un altre repte a superar. Aquesta dificultat es veu sobretot accentuada en els docents de l'etapa d'educació primària, on en tots els casos s'observa que l'alumnat té dificultats a utilitzar la llengua addicional en contextos de conversa espontània no preparats amb anterioritat.

Els directors/es, d'altra banda, han destacat com a principal repte a superar en el lideratge dels programes la rigidesa en les plantilles, la manca de professionals capacitats per dur a terme enfocaments d'aquestes característiques i la dificultat de suplir baixes temporals de docents AICLE. La falta de mobilitat dels professionals del centre i l'existència de reticències als canvis, la rutinització de velles metodologies o la manca d'obertura i capacitat d'adaptació a la innovació en determinats docents suposen un impediment a l'hora d'expandir el programa. La diferència entre les respostes dels grups de docents i de directors mostra com els obstacles detectats varien en funció del rol dels participants. Així, les preocupacions de les direccions es basen en els obstacles a l'hora de formar un equip de docents competents perquè el programa sigui sostenible

en el temps, mentre que la preocupació dels docents es troba més en la qualitat del procés d'aprenentatge dels alumnes. Alhora, el punt de vista que les direccions tenen és més distant a la realitat de l'aula i els resultats evidencien la necessitat de més treball i comunicació entre el professorat i les direccions.

Hem detectat, també, d'altres obstacles percebuts pels diferents agents educatius d'una manera equitativa entre els grups de participants (directors/es, caps de departament i docents). En menor mesura, caps de departament i docents assenyalen que la manca d'exposició a la llengua anglesa que l'alumnat troba en l'entorn sociocultural extern al centre i, alhora, l'excessiva pressió per part de la societat i les famílies que recau en el paper de les escoles com a únics responsables de l'aprenentatge de la llengua anglesa és un obstacle al programa. De manera puntual, es fa referència a la manca de temps per poder planificar acuradament l'assignatura (integrar els continguts amb la llengua, trobar els recursos necessaris o els materials, etc.) com una dificultat en la implementació efectiva del programa i es menciona que determinades modificacions en les legislacions educatives són un repte per la continuïtat del programa, ja que sovint demana reestructurar-ne el seu disseny.

En tercer lloc, en els tres centres s'exposen estratègies seguides per trobar *alternatives als reptes detectats*. Les estratègies detectades són diverses i no sempre són coincidents en tots els casos estudiats. D'una banda, per facilitar la gestió de la diversitat i de l'alumnat que presenta dificultats en la competència en llengua anglesa, la majoria de docents dels tres casos han optat per fer ús del català a l'aula. Els resultats indiquen que l'ús de la L1 (tant per part del docent com dels alumnes) té lloc puntualment en situacions on es vol captar l'atenció de l'alumne, en necessitat de clarificar determinats conceptes, en moments on l'alumnat respon preguntes fetes pel docent, a l'hora de treballar en grup o en materials de suport adaptat per consolidar el contingut de la matèria. Els resultats també mostren que l'ús de la L1 és més freqüent en l'etapa d'educació primària i se suggereix que pot ajudar a establir una clima de més seguretat entre els alumnes que s'inicien en l'experiència. D'altra banda, i amb la voluntat de gestionar millor la diversitat, trobem docents que subratllen la importància de disposar de materials educatius adaptats i bilingües que permetin la inclusió dels diferents ritmes d'aprenentatge i de les múltiples intel·ligències a classe, així com el fonament del treball cooperatiu entre alumnes (mitjançant parelles de treball o grups d'experts).

6.1.2. Conclusions en relació amb l'objectiu general

Objectiu general. Estudiar el lideratge de programes d'innovació educativa AICLE implementats en centres educatius diferents a partir de les percepcions i les actuacions de direccions formades i dels agents responsables d'impulsar el programa.

Tenint en compte les conclusions obtingudes en els tres objectius específics, i que ens ajuden a assolir l'objectiu general, hi ha diferents factors que considerem necessari tenir en compte. D'una banda, la recerca ens ha permès comprendre, analitzar i connectar diferents experiències AICLE que, entre d'altres, faciliten la descoberta de punts que afavoreixen la implementació d'aquests programes en els centres educatius en contextos semblants. I, d'altra banda, l'estudi també ens ha aportat informació sobre el paper que juga el lideratge en els processos innovadors AICLE i mostra possibles punts que poden estendre's en altres processos de característiques similars. En relació amb l'objectiu general, l'anàlisi dels resultats permet subratllar deu conclusions principals.

1. Pel que fa a les *direccions dels centres*, resulta rellevant vetllar per la implicació, la formació, la motivació i el convenciment d'aquells que han d'implementar el canvi. La correcta distribució del lideratge entre els diferents nivells, així com l'empoderament docent, juguen un paper clau a l'hora de garantir l'èxit de programes innovadors, però també cal potenciar la cooperació entre els docents en termes de lideratge compartit. L'ús de l'empatia, la confiança i una comunicació efectiva emergeixen com elements bàsics a l'hora de compartir les responsabilitats i promoure xarxes relacionals en l'organització educativa.

2. Pel que fa als *docents*, la iniciació dels programes ha estat fruit de la seva voluntat i disponibilitat de liderar l'experiència a l'aula. Es destaca, així, el paper del docent i mostra el potencial dels programes que neixen per iniciativa docent (*bottom-up*). Aquest resultat alerta del perill d'imposar la implementació de programes AICLE en centres on els docents no n'estiguin convençuts o no mostrin voluntat de canvi. Alhora, se subratllen els possibles perills d'un lideratge impositiu per part de direccions.

3. Pel que fa a la *preparació per a la implementació*, es ressalta la importància pels docents de disposar de formació en metodologia AICLE. Els principals aspectes positius de la formació que es destaquen estan relacionats amb l'aprenentatge cooperatiu amb altres docents; el procés de reflexió que genera en un mateix; l'orientació i idees que aporta; el treball i la dedicació que requereix; la pèrdua de por, d'angoixes i d'inseguretats; i el *feedback* rebut de les activitats realitzades.

4. Pel que fa a la *implementació*, destaca la importància de promoure una implementació gradual, amb un mínim d'hores d'exposició significativa a l'enfocament i amb continuïtat al llarg del currículum any rere any. Entre d'altres, la implementació gradual afavoreix la creació i preparació de recursos educatius, la familiarització a l'enfocament per part de tots els implicats (alumnes i agents educatius), la coordinació entre docents i fomenta la normalització. Alhora, aquest resultat posa en dubte l'eficàcia d'implementar programes AICLE en només una assignatura en un únic curs acadèmic i reivindica la importància dels programes de ser transversals i de tenir un impacte en el conjunt del currículum de les diferents etapes educatives.

5. Pel que fa a la *vivència* del programa, l'experiència es viu de manera generalment positiva per la comunitat educativa i la percepció ha millorat des dels inicis. Tot i això, es detecta que l'AICLE no agrada a tothom i existeix un grup de docents, d'alumnes i famílies que viuen l'experiència de manera menys positiva. Les vivències entre docents més negatives les trobem entre el professorat de nova incorporació que porta poc temps en el programa. També trobem docents no vinculats directament en el lideratge del programa reticents a l'enfocament degut a temors relacionats amb la pèrdua del lloc de treball, canvis de rutines o dubtes sobre l'efectivitat del programa. Pel que fa als alumnes, són els que porten menys temps en l'experiència i els de l'etapa d'educació secundària els que mostren una visió més crítica fruit, generalment, dels temors que el fet d'utilitzar l'anglès com a llengua vehicular per transmetre el contingut suposi un augment de la complexitat de la matèria. D'altra banda, també s'han detectat reticències per part d'un nombre reduït de famílies arran de la preocupació pel procés d'aprenentatge d'alumnes amb nivells competencials baixos en llengua anglesa, amb necessitats educatives concretes o amb ritmes d'aprenentatge diferents. Aquests resultats assenyalen la necessitat de desenvolupar estratègies per reduir els temors a la pèrdua de contingut per part de l'alumnat i per atendre millor la diversitat de l'aula.

6. Pel que fa als *beneficis* detectats, els diferents agents educatius del centre mostren la seva satisfacció amb el programa i suggereixen que els aspectes lingüístics en LA que se'n veuen més beneficiats són l'adquisició de vocabulari —essent l'aspecte més mencionat—, la comprensió oral i la comprensió escrita. També es detecten millores en l'expressió oral, tot i que en alguns casos són menors de les esperades. D'altra banda, la diversitat de percepcions respecte la relació entre l'enfocament AICLE i l'adquisició del contingut curricular no permet concloure amb certesa quin paper juga l'AICLE en aquest aspecte. Consegüentment, se subratlla la necessitat i urgència de desenvolupar més estudis que explorin el paper de l'adquisició del contingut en entorns AICLE.

7. Pel que fa a les *fortaleses* a l'hora de liderar el programa, es ressalta la importància que juga la cooperació professional per poder superar obstacles i reptes trobats en el procés d'implementació, sobretot en etapes inicials. La coordinació entre docents, la interacció i l'intercanvi d'experiències dins del grup i la col·laboració entre els docents de contingut i llengua anglesa emergeixen com elements rellevants. Pel que fa a la implementació a l'aula, determinades estratègies com ara el fet de reconèixer els estudiants com a constructors actius del seu coneixement, saber acceptar i treure profit del coneixement de l'alumnat que es té davant, promoure la motivació intrínseca i fer ús de mecanismes de suport que facilitin l'adquisició del contingut han ajudat a liderar efectivament l'enfocament a l'aula.

8. Pel que fa als *reptes*, la gestió de la diversitat i dels nivells heterogenis en llengua anglesa a l'aula emergeix com el repte principal subratllat pels docents. L'adaptació del material i els recursos educatius, el desenvolupament d'estratègies didàctiques específiques i de suport entre alumnes, l'ús justificat de la L1 en el procés d'aprenentatge, clarificar possibles dubtes o remarcar aspectes rellevant són diferents elements que la nostra recerca ha identificat per resoldre aquest repte. D'altra banda, la integració de nous docents a una experiència AICLE ja iniciada, la rigidesa de les plantilles docents i la manca de professionals competents per iniciar/ampliar programes AICLE es destaquen també com reptes a superar. Entre d'altres, aquest resultat demana repensar les competències que s'han d'ensenyar a nous docents i, alhora, porta a replantejar la forma que el sistema educatiu té de gestionar les plantilles docents dels centres i que, en determinades situacions, dificulten la confecció específica de plantilles que atenguin necessitats contextuais concretes. Així mateix, aquest resultat alerta del

perill d'expandir aquest enfocament sense comptar amb professionals competents i formats.

9. Pel que fa a l'*AICLE com a innovació*, els resultats indiquen que els centres que han implementat exitosament els programes no desitgen aturar-ne el seu funcionament i que l'enfocament AICLE motiva la voluntat de liderar el programa en altres assignatures i dóna peu a noves iniciatives en llengües addicionals. Aquest resultat suggereix que els programes AICLE poden tenir un impacte en la cultura del centre, en la manera d'entendre l'aprenentatge i ensenyament de llengües addicionals i poden ajudar el desenvolupament d'escoles plurilingües.

10. Pel que fa a la *realitat percebuda*, els diferents grups de participants (direccions, caps de departament i docents) no sempre han tingut una visió compartida del procés de lideratge dels programes AICLE i cada grup ha tendit a fer referència als aspectes més propers a les seves funcions dins del centre. Així, s'ha detectat un desconeixement de certes realitats dels docents per part de les direccions i una visió molt centrada en les aules per part dels docents. Aquest resultat suggereix que per tal que els agents educatius implicats en el lideratge del programa AICLE disposin d'una percepció més holística i operera a la realitat es necessita una major comunicació i treball intergrupals.

6.2. LIMITACIONS I FUTURES LÍNIES DE RECERCA

Finalment, en aquest darrer apartat presentem, en primer lloc, les limitacions de la recerca respecte la generalització dels resultats i la mida de la mostra i, en segon lloc, les possibles futures línies de recerca a partir de la millora de determinats aspectes del nostre estudi i a través de noves possibilitats.

6.2.1. Limitacions de la investigació

Després de l'elaboració del marc pràctic, hem pogut identificar diferents limitacions en el nostre estudi que considerem rellevants a l'hora d'interpretar-ne les conclusions obtingudes i de cara al desenvolupament de futures recerques. Pel que fa a la

generalització dels resultats, i tenint en compte la naturalesa del nostre estudi, volem evidenciar que les conclusions i descobriments obtinguts pretenen ajudar-nos a entendre millor els casos estudiats i, consegüentment, els resultats són principalment vàlids pels contextos on s'ha desenvolupat la recerca. Malgrat tot, entenem que el disseny del nostre estudi i les conclusions obtingudes poden transferir-se en entorns similars i ha de ser el mateix lector qui determini si els resultats són aplicables en contextos particulars.

D'altra banda, el fet que la *mostra* del nostre estudi sigui de mida reduïda és una limitació que acceptem i és, alhora, una característica típica dels estudis de casos (Susam-Sarajeva, 2009; Zainla, 2007). L'ús d'una mostra de mida reduïda en la nostra recerca respon a la voluntat d'assolir nivells d'anàlisi més profunds a partir del testimoni d'un nombre de participants més controlat. Tot i això, la nostra mostra no ha inclòs centres públics i és un element que ens hauria permès comparar més variables entre els casos. A més a més, en el disseny de la nostra recerca tampoc s'ha tingut en compte la percepció del programa AICLE per part dels alumnes o de les famílies dels casos estudiats i, consegüentment, no s'han recollit dades referents que haurien complementat la recerca.

6.2.2. *Futures línies de recerca*

Al llarg d'aquest estudi ens hem apropiat a la realitat de tres centres que lideren efectivament experiències AICLE. Tot i això, les conclusions obtingudes no aporten una solució definitiva a la implementació exitosa d'aquests programes, sinó que encara hi ha molts interrogants susceptibles de futures recerques. Així, durant el desenvolupament del nostre estudi, van sorgir preguntes i possibles noves línies d'investigació que poden complementar els resultats.

D'una banda, considerem que seria veritablement rellevant el desenvolupament de recerques que segueixin procediments similars als nostres en contextos que presentin variants diferents als dels casos aquí estudiats —per exemple, centres públics o ampliant la diversitat geogràfica. La comparació entre estudis en contextos diferenciats pot ajudar a la generalització dels resultats i aportar més llum al lideratge efectiu de programes

AICLE. Com més nombrosos siguin els estudis i les conclusions, més sòlida serà la base empírica a l'hora de fomentar la validesa dels resultats i implementar programes informats.

D'altra banda, davant les divergències que hem trobat a l'hora de valorar l'impacte que té l'AICLE en l'adquisició dels continguts de la matèria, considerem que resulta un tema interessant que cal explorar amb més profunditat. Tot i que ja existeixen recerques que van en aquesta línia (per exemple Codó *et al.*, 2007; Day i Shapson, 1996; Washburn, 1997; Nyholm, 2002) els resultats no sempre indiquen cap a la mateixa direcció i resulta un tema essencial pel futur d'aquest enfocament. Així, i en cas que l'AICLE comporti una pèrdua significativa a l'hora d'adquirir continguts, demana replantejar-nos si segueix sent un enfocament pel qual cal apostar. Però, per contra, si l'AICLE no té un impacte negatiu en l'adquisició de continguts o, fins i tot, en la millora el seu aprenentatge, ens caldrà seguir investigant els aspectes que ens impedeixen expandir-lo al llarg del sistema educatiu.

Així mateix, i arran de la revisió de la literatura molt centrada en beneficis lingüístics, ens apareix el dubte sobre si l'enfocament AICLE és efectiu per les seves bases teòriques o si cal tenir més en compte la perspectiva didàctica a partir de l'exploració de propostes pedagògiques concretes que promoguin pràctiques AICLE efectives. Des de la perspectiva del nostre estudi, que explora els programes AICLE en la totalitat de la seva implementació, considerem que aquests tipus de recerca pot aportar molta llum i establir un vincle clar entre l'efectivitat de la metodologia AICLE i la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Finalment, i com a darrera futura línia de recerca, considerem rellevant estudiar si la implementació d'altres projectes d'innovació en llengües addicionals segueixen patrons i esquemes similars als evidenciats en la present tesi. Estudis d'aquestes característiques permetrien extrapolar les conclusions obtingudes a programes més enllà de l'AICLE i ressaltar elements relacionats amb el lideratge que siguin aplicables en innovacions de naturalesa diversa.

6.2.3. Consideracions finals

El nombre de centres educatius que es troben en procés d'implementació d'experiències AICLE, o que han mostrat interès per iniciar-s'hi, no ha parat de créixer en els diversos sistemes educatius. En el context català, aquesta realitat no és diferent i, de fet, l'AICLE és un enfocament promogut obertament des del Departament d'Ensenyament a partir de diferents iniciatives (com ara a partir de projectes PELE i PILE, de plans estratègics o fomentant-ne l'oferta de formació). Tot plegat ha contribuït que el número de recerques sobre el tema hagi augmentat notablement en la darrera dècada i s'ha fomentat l'aparició de programes AICLE molt diversos entre ells. La ràpida adopció de programes AICLE en les nostres escoles ha fet que, malgrat comptar amb més de 3000 centres educatius catalans públics i concertats implementant programes d'aquestes característiques, no disposem d'una radiografia prou clara per poder conèixer si s'estan liderant d'una manera beneficosa per a l'alumnat.

Tanmateix, després de l'elaboració de la present tesi, ens sorgeix una darrera qüestió que sembla impossible eludir: *és l'AICLE, doncs, un enfocament que realment funciona?* El nostre estudi ens fa afirmar que sí. És un «sí», però, amb matisos. L'estudi de casos que hem dut a terme mostra els múltiples condicionants que tenen un impacte en l'adequada implementació de la innovació en els centres. Entre d'altres, calen professionals capacitats que tinguin la convicció i voluntat d'iniciar programes d'aquestes característiques, coordinació, esforç conjunt, treball en equip, capacitat de gestió de l'aula, formació, continuïtat i exposició a la llengua addicional, suport per part de direcció i de l'Administració pública, una implementació gradual i recursos concrets. No és, per tant, una tasca fàcil. Per això, cal anar amb compte que l'actual afany per incorporar l'AICLE en els centres sense un plantejament acurat no produeixi resultats inesperats.

El nostre estudi suggereix que l'AICLE té la capacitat de ser un enfocament efectiu, però la complexitat trobada en els processos d'implementació ens fa ser cauts i subratllar la importància de no deixar-se endur per modes o demandes precipitades. En aquesta línia, i a mode d'exemple, la multiplicitat de respostes en diferents sentits respecte l'impacte de l'enfocament AICLE en l'adquisició del contingut de la matèria desperta certs dubtes que caldrà respondre en futures recerques per poder seguir posant

més llum als beneficis d'aquest enfocament. Així mateix, els nostres resultats mostren que abans d'iniciar canvis profunds cal crear contextos adequats perquè els centres estiguin preparats per implementar programes amb garanties. Les conclusions de la recerca ens inviten a finalitzar aquest estudi tot fent una crida a replantejar la manera com s'estan liderant aquests processos innovadors —i d'altres que comparteixin característiques similars— per tal d'assegurar que les experiències educatives siguin beneficioses per a l'alumnat i els permetin esdevenir ciutadans autònoms en el món interconnectat en què s'hauran de moure. I, alhora, aconseguir disposar definitivament de veritables centres educatius del segle XXI.

«Hi ha molt d'autoaprenentatge en aquest procés. Ja educar ja és molt d'autoaprenentatge [...] Però en aquest aspecte molt més... molt més perquè no tens una trajectòria o no tens uns referents establerts que et puguin donar tantes pautes».

[Entrevista 1.E4 — Docent d'AICLE a 5è i 6è de Primària — Cas 1]

| CAPÍTOL 7. REFERÈNCIES

- Agolli, R. (2013). A penetrating content and language integrated learning (CLIL) praxis in Italian mainstream education: Stemming novelties and visions. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 4(1), 138.
- Aguilar, M. i Muñoz, C. (2014). The effect of proficiency on CLIL benefits in Engineering students in Spain. *International Journal of Applied Linguistics*, 24(1), 1-18.
- Aguilar, M., i Rodríguez, R. (2012). Lecturer and student perceptions on CLIL at a Spanish university. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(2), 183-197.
- Agustín Llach, M.P. (2009). The role of Spanish L1 in the vocabulary use of CLIL and non-CLIL EFL learners. A Y. Ruiz de Zarobe i R.M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (pp. 112-129). Bristol: Multilingual Matters.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J. i Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nova York: Longman.
- Anthony, E.M. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17, 63-57.
- Armengol, C. (2000). La innovació i el canvi de cultura o canvi de cultura i innovació. Què va ser primer?. *Educar*, 27, 151-179.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración: Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Arnó, E., i Mancho-Barés, G. (2015). The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP. *English for Specific Purposes*, 37, 63-73.
- Ballester, A. (1996). Propuestas de intervención en centros educativos para la implantación de innovaciones y mecanismos de mejora. A J. Gairín i C. Armengol, *La jefatura de estudios: Estrategias de actuación: Cursos de formación para equipos directivos*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- Barcelos, A.M.F. i Kalaja, P. (2011). Beliefs about SLA revisited. *System* (special issue), 39(3), 281-416.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. Nova York: The Free Press.

- Bass, M.A. (1988). El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. A R. Pascual (Coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 26-36). Madrid: Narcea.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- Bennet, N., Wise, C., Woods, P. i Harvey, J. (2003). *Distributed Leadership*. Londres: NCSL.
- Bentley, K. (2010). *The TKT Course CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bernabeu, M.D. (2009). *Estudio sobre innovación educativa en Universidades Catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperat a [últim accés 10/03/17]: <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/5062/dbt1de1.pdf?sequence=1>
- Bernabeu, M.D. (2009). *Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos*. Tesi doctoral: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bianco, J. L. (2013). Innovation in language policy and planning: Ties to English language education. A K. Hyland i L. C. Wong (Eds.), *Innovation and change in English language education* (pp. 139-154). Londres, Regne Unit: Routledge.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, R. i Messina, G. (2000). *Estado del Arte sobre las Innovaciones Educativas en América Latina*. Santiago de Chile, Convenio Andrés Bello.
- Bloom, B.S. (Ed.). Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. i Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. Nova York: David McKay Co Inc.
- Bolden, R., Hawkins, B., Gosling, J. i Taylor, S. (2011). *Exploring Leadership: Individual, Organizational, and Societal Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Bolin, F. S. (1989). Empowering Leadership. *Teachers College Record*, 19(1), 81-96.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros escolares como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2009). Autonomía escolar en el desarrollo curricular: razones y problemas. *Autonomía institucional de los centros educativos*, 5, 365.
- Bolívar, A. (2013). Lideratge educatiu. *Guix*, 394, 12-18.
- Bonnet, A. (2012). Towards an evidence base for CLIL. How to integrate qualitative and quantitative as well as process, product and participant perspectives in CLIL research. *International CLIL Research Journal*, 4(1), 66-78.

- Bredenbröcker, W. (2000). *Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Unterricht: Empirische Untersuchungen*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Breidbach, S. (2007). *Bildung, Kultur, Wissenschaft, Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Brevik, M. i Moe, E. (2012). "Effects of CLIL teaching on language outcomes", in D. Tsagari and I. Csépes (eds.), *Collaboration in Language Testing and Assessment*. Berlin: Peter Lang, 213-227.
- Brown, H.D. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, Nova Jersey: Prentice Hall.
- Cañal de León, P. (Coord.). (2002). *La innovación educativa*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía / AKAL S.A.
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Castiñeira, A. (2011). Prolegòmens al lideratge educatiu a Catalunya: el repte de liderar de manera integral. *Escola catalana*, 46(468), 4-11.
- Cebrián, M. (Coord.). (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid. Narcea.
- Celaya, M. i Ruiz de Zarobe, Y. (2010). First language and age in CLIL and non-CLIL contexts. *International CLIL Research Journal*, 1(3), 60-66.
- Codó, E. i Nussbaum, L. (2007). Plurilinguisme et promotion d'une langue minoritaire: tensions et contradictions. *Langage et Société*, 121-122, 275-288.
- Cohen, D. K. i Ball, D. L. (2007). Educational innovation and the problem of scale. A B. L. Schneider i S.-K. McDonald (Eds.), *Scale-up in education: Ideas in principle*, 1, 19-36. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Coll, C. (2014). El sentido del aprendizaje hoy: un reto para la innovación educativa. *Aula de Innovación Educativa*, (232), 12-17.
- Colom, A., Bernabeu, J. Ll., Domínguez E. i Sarramona, J. (2007). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona, Ariel.
- Conley, D.T. i Goldman, P. (1994). *Facilitative Leadership: How Principals Lead Without Dominating*. Eugene, Oregon: Oregon School Study Council.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford University Press.
- Coral, J. (2012). *Aprenentatge integrat de continguts d'educació física, salut i llengua anglesa al cicle superior de primària*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Coral, J. i Lleixà, T. (2013). L'aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera (AICLE) a Catalunya. Estudis i experiències. *Temps d'Educació*, 45, 7-16.
- Corcoll, C., i González-Davies, M. (2016). Switching codes in the plurilingual

- classroom. *ELT Journal*, 70(1), 67-77.
- Costa, F. i L. D'Angelo. (2011). CLIL: a suit for all seasons?. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*. 4(1), 1-13.
- Council of Europe (Ed.). (2001). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission Language Learning Objectives. A D. Marsh (Ed.), *CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. European Commission.
- Coyle, D. (2006). Developing CLIL: Towards a Theory of Practice. *CLIL in Catalonia, from theory to practice*. APAC Monographs, 6.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Coyle, D. (2013). Listening to learners: an investigation into 'successful learning' across CLIL contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 244-266.
- Coyle, D., P. Hood, i D. Marsh. (2010). *CLIL content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cros, F. (1999). Innovation in Education: Managing the Future?. *A Innovation Schools. Centre for Educational Research and Innovation*. Paris: OCDE.
- Cummins, J. (1984) *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy* San Diego: College Hill.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles?. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- Dalton-Puffer, C. (2007). Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): current research from Europe. A W. Delanoy, L. Volkman (Ed.), *Future perspectives for English language teaching*. Heidelberg: Carl Winter.
- Dalton-Puffer, C. i U. Smit. (2013). Content and Language Integrated Learning: A research agenda. *Language Teaching*, 46, 545-559.
- Day, C. (2007). What being a successful principal really means: An international perspective. *Educational Leadership and Administration*, 19(1), 13-24.
- Day, E.M. i S.M. Shapson. (1996). *Studies in immersion education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Diseth, A., Danielsen, A. G. i Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology*, 32(3), 335-354.

- Durán-Martínez, R. i Beltrán-Llavador, F. (2016). A Regional Assessment of Bilingual Programmes in Primary and Secondary Schools: the Teachers' Views. *Porta Linguarum*, 25, 79-92.
- Earl, L.M. i Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks, Califòrnia: Corwin Press.
- Elmore, R. (1998). *La reestructuración de las escuelas: La siguiente generación de la reforma educativa*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- Elmore, R. F. (1995). Teaching, learning, and school organization: Principles of practice and the regularities of schooling. *Educational Administration Quarterly*, 31, 355-374.
- Elmore, R.F. (2008). *Leadership as the Practice of Improvement*. OECD.
- Escobar, C. i Sánchez, A. (2009). Language Learning through tasks in a CLIL Science Classroom. *Porta Linguarum*, 11, 65-83.
- Escudero, J. (1988). La innovación y la organización escolar. A R. Pascual (Coord.). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Nancea.
- Escudero, J. i Bolívar, A. (1994). Innovación y formación centrada en la escuela. Un panorama desde España. A A. Amiguihno i R. Canário (Org.), *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.
- Escudero, J.M. (1988). La innovación y la organización escolar. A *La gestión educativa ante la innovación y el cambio: II Congreso Mundial Vasco*. Madrid. Narcea.
- Eurydice. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Eurydice: Brussels.
- Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. Nova York: McGraw-Hill.
- Figueras, S., Flores, C. i González-Davies, M. (2011). Educació Física en anglès: Percepcions dels estudiants entorn d'una experiència metodològica en el marc universitari. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 29, 61-80. Recuperat a [últim accés 10/03/17]: <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/248382>
- Flores, C. (2015). *Transferring Effective CLIL Teaching Practices: From pre-service teacher education to students' first teaching experiences*. Unpublished pre-doctoral dissertation. Barcelona: FPCEE Blanquerna, Universitat Ramon Llull.
- Florit, C. (2013). Pràctica Docent Efectiva AICLE. *Temps d'Educació*. 45, 115-141. Recuperat a [últim accés 10/03/17]: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/tempsDEducacio45/default.asp?articulo=940&modo=resumen>
- Feixas, M., Codó, E., Couso, D., Espinet, M., i Masats, D. (2009). Enseñar en inglés en la universidad: Reflexiones del alumnado y el profesorado en torno a dos experiencias AICLE. *Investigar desde un contexto educativo innovador*, 137-153.

- Fuguet, J. (2014). *La transferència de la formació permanent del professorat*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Fullan, M. (2002a). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002b). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (1993). *Change forces*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1994). La gestión basada en el centro, el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, 304, 147-161.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Nova York: Routledge.
- Fullan, M. (2008). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gairín, J. (2002). La innovación educativa, cultura y transformación permanente de las instituciones educativas. A A. Medina (Coord.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo en las instituciones educativas* (pp. 117-175). Madrid: Universitas.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (pp. 73-135). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gairín, J. i Armengol, C. (2006). La utilització de l'avaluació externa per a la millora contínua dels centres educatius. *Quaderns d'Avaluació*, 5, 16-54.
- Garcia, E. (2011). Lideratge i sistema educatiu. *Escola Catalana*, 46(468).
- Garcia, I. (2011). L'autonomia dels centres i el lideratge educatiu. *Escola Catalana*, 46(468).
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Ghiselli, E.E. (1963). Moderating effects and differential reliability and validity. *Journal of Applied Psychology*, 47, 81-86.
- Ghiselli, E.E. (1968). Some motivational factors in the success of managers. *Personnel Psychology*, 21, 431-440.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goldenberg, C. (2008) Teaching English Language Learners. *American Educator*, 8-23.
- Goleman, D. (2000). Leadership That Gets Results. *Harvard Business Review*, març-abril 2000, 78-90.
- González-Davies, M. (2007). L'aprenentatge de l'anglès. Decalatges i reptes. A J. Riera i E. Roca (Coords.), *Reflexions sobre l'educació en una societat corresponsible*. Valls: Cossetània.
- González-Davies, M. (2016). Children's Literature and Plurilingualism in a teacher training programme: a CLIL approach focusing on Didactics (FOD). *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (49), 91-106.

- González, M.T. i Escudero, J.M. (1987). *Innovación educativa*. Barcelona: Humanitas
- Goodlad, J. i Klein, M.F. (1970). *Behind the Classroom Door*. Worthington. Ohio: Charles A. Jones.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. Plymouth: Latimer Trend & Company Ltd.
- Grillitsch, W., Müller-Stingl, A., i Neumann, R. (2007). Successful sharing of project knowledge: initiation, implementation and institutionalisation. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 5(1), 19-28.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Gross, N., J.B. Giaquinta, i M. Bernstein. (1971). *Implementing Organizational Innovations: A Sociological Analysis of Planned Educational Change*. Nova York.
- Guskey, T. (1986). *Staff development and the process of teacher change*. Educational Researcher, 15(5), 5-12.
- Hall, G., i Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language teaching*, 45(03), 271-308.
- Hallinger, P. i Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(10), 5-44.
- Hallinger, P., i Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P., i Heck, R.H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1-27.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. i Fink, D. (2003). *Sustaining leadership*. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 693-700.
- Hargreaves, A. I Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 8-13.
- Hargreaves, A. i Fink, D. (2005). *Sustaining leadership*. Londres: Wiley.
- Hargreaves, A. i Fink, D. (2006). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., Moore, E.L. i Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar*. Barcelona: Octaedro.

- Harris, A. (2004). Distributed leadership: Leading or misleading. *Educational Management and Administration*, 32(1).
- Haunold, C. (2006). *English as a medium of instruction in Austrian secondary education. MA thesis*. Viena: University of Vienna.
- Havelock R.G. i Huberman A.M. (1980). *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo*. Ginebra: UNESCO-OIE.
- Hersey, P. i Blanchard, K. (1977). *Management of Organizational Behavior*. Englewood Cliffs, Califòrnia: Prentice- Hall.
- House, R.J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-329.
- Hoyle, J.R. (1992). Ten commandments for successful site-based management. *National Association of Secondary Principal Bulletin*, 76, 81-87.
- Huberman, A.M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: Una contribución al estudio de la innovación*. París: European Institute of Education and Social Policy.
- Hüttner, J., Rieder-Bünemann, A. (2007). The effect of CLIL instruction on children's narrative competence. *Views*, 16(3), 20-27.
- Imbernon, F. (1996). *En busca del Discurso Educativo*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Ingvarson, L.C., Anderson, M., Gronn, P., i Jackson, A. (2006). *Standards for School Leadership: A critical review of the literature*. Canberra: Teaching Australia. Recuperat a [últim accés 10/03/17]: www.teachingaustralia.edu.au/ta/go/home/publications/pid/301
- Ioannou, S. (2012). Reviewing the puzzle of CLIL. *ELT Journal*, 66(4), 495-504.
- Iranzo, P. (2012). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Istance, D. (2012). *Crear entorns innovadors per millorar l'aprenentatge*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Jiménez, R.M. i Ruiz de Zarobe, Y. (2009). The Receptive Vocabulary of EFL Learners in Two Instructional Contexts: CLIL versus non-CLIL Instruction. A Y. Ruiz de Zarobe i R.M. Jiménez Catalán, (Eds.), *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe* (pp. 81-92). Bristol: Multilingual Matters.
- Johnson, B. i Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, Califòrnia: Sage.
- Joyce, B. i Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). Alexandria, Virgínia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Judd, E.L., Tan, L. i Walberg, H.J. (2001). *Teaching Additional Languages*. Ginebra:

- International Academy of Education, International Bureau of Education (IBE), Education Practices, 6. Recuperat a [últim accés 10/03/17]: <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac06e.pdf>
- Kiely, R. (2011). CLIL - history and background. A S. Ioannou Georgiou i P. Pavlou (Eds.). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*. Nicosia: Cyprus Pedagogical Institute.
- Kirkland, K. i Sutch, D. (2009). *Overcoming the barriers to educational innovation*. Bristol: Futurelab.
- Klieme, E. (2006). *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI Studie*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Loogma, K., Tafel-Viia K. i Ümarik, M. (2013). Conceptualising educational changes: A social innovation approach. *Journal of Educational Change*, 14(3), 283-301.
- Lorenzo, F., S. Casal, i Moore, P. (2009). “The effects of content and language integrated learning in European education: key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project”, in *Applied Linguistics*, 31, 3: 418–442.
- Lamas, M. (2013). *Innovación escolar: Un análisis histórico-cultural y sistémico de cambio* (Tesi doctoral Universitat Autònoma de Barcelona).
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.
- Lasagabaster, D. i Sierra, J.M. (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal*, 64(4).
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5, 3-18.
- Lasagabaster, D., i Doiz, A. (2016). CLIL students' perceptions of their language learning process: Delving into self-perceived improvement and instructional preferences. *Language Awareness*, 25(1-2), 110-126.
- Lashway, L. (1995). *Trends in School Leadership*. Eric digest.
- Latorre, A., del Rincón, D. i Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: GR92.
- Lave, J. i Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.

- Leithwood, K. i Steinbach, R. (1995). *Expert problem solving processes: Evidence from principals and superintendents*. Albany, Nova York: State University of New York Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D. i Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, Regne Unit: Open University Press.
- Leithwood, K., Tomlinson, D. i Genge, M. (1996). Transformational school leadership. A K. Leithwood (Ed.), *International handbook on educational leadership and administration*. Dordrecht, Països Baixos: Kluwer.
- Lewin, K., Lippitt, R. i White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
- Lightbown, P. M., i Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Lincoln, Y. i Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Califòrnia: Sage.
- Lippitt, R. i White, R. K. (1947): Eine experimentelle Untersuchung über Führungsstil und Gruppenverhalten. A C.F. Graumann i H. Heckhausen (Ed.), *Funk-Kolleg Grundlagentexte, Pädagogische Psychologie I* (pp. 324-347). Frankfurt: Fischer.
- Longo, F. (2008). Liderazgo Distribuido, un elemento crítico para promover la innovación. *Capital Humano*, 226, 84-91. Recuperat a [últim accés 10/03/17]: <http://pdfs.wke.es/2/1/8/5/pd0000022185.pdf>
- López-Vicente, P., Cussó-Parcerisas, I., Rodríguez-García, E., i Riera-Romaní, J. (2016). Hacia una nueva propuesta de evaluación del éxito educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2).
- López-Yáñez, J., Ruiz, C. M., Estepa, P. M., & Moreno, M. S. (2000). La innovación educativa en contextos críticos y su contribución al desarrollo comunitario. In *AA. VV. Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto/Ediciones Mensajero.
- Lorenzo, N. i Vives, I.P. (2013). Informe i valoració de l'evolució dels programes CLIL a Catalunya/Rapport et évaluation de l'évolution des programmes EMILE en Catalogne. *Temps d'Educació*, 45, 143-180.
- Martínez, M., Badía, J. i Jolonch, A. (2013). *Lideratge per a l'aprenentatge*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Marchesi, A. i Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editores.
- Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Finlàndia: University of Jyväskylä.

- Marsh, D. (2002). Content and Language Integrated Learning: The European Dimension - Actions, Trends and Foresight Potential. Recuperat a [últim accés 10/03/17]: <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html>
- Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Development Trajectory*. Còrdova: UCO.
- Marsh, David. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*. París: University of Sorbonne.
- Marzano, R., Waters, T. i McNulty, B. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Colorado: McREL.
- Massler, U. (2012). Primary CLIL and its stakeholders: What children, parents and teachers think of the potential merits and pitfalls of CLIL modules in primary teaching. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 36-46.
- Massler, U., i Steiert, C. (2010). Implementierung von CLIL-Modulen–die Perspektive von Lehrenden, Kindern, Eltern. *CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule (S. 11-29)*. Braunschweig: Westermann Verlag.
- Mehisto, P. (2006) *Applying the Stakeholder Approach to the Development of the Estonian Language Immersion Program*. Tartu: Tartu University.
- Mehisto, P. (2008). CLIL Counterweights: recognising and decreasing disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 93-119.
- Mehisto, P., Marsh, D. i Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.
- Méndez-García, M.C. (2013). The intercultural turn brought about by the implementation of CLIL programmes in Spanish monolingual areas: a case Study of Andalusian primary and secondary schools. *The Language Learning Journal*, 41(5), 268–283.
- Méndez-García, M. C., i Pavón, V. (2012). Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 573-592.
- Mewald, C. (2004). Paradise lost and found: a case study of content based foreign language education in Lower Austria. Tesi Doctoral. Norwich: University of East Anglia.
- Mewald, C. (2007). A comparison of oral foreign language performance of learners in CLIL and mainstream classes at lower secondary level. A Dalton-Puffer, C. I Smit, U. (eds.). *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt: Peter Lang, 2007.

- Meyer, O. (2010). Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies. *Puls*, 11-29.
- Miles, B. (1964). *Innovations in Education*. Nova York: Teachers College Colombia University.
- Miles, M. (1986). Research findings on the stages of school improvement. Nova York: Center for Policy Research.
- Mintzberg, H. (2009). *Tracking strategies: Toward a general theory of strategy formation*. Nova York: Oxford University Press.
- Mondt, K., Struys, E., Van den Noort, M., Balériaux, D., Metens, T., Paquier, P., Van de Craen, P., Bosch, M. i Denolin, V. (2011). Neural differences in bilingual children's arithmetic processing depending on language of instruction. *Mind, Brain, and Education*, 5(2), 79-88.
- Moreno, J.M. (2004). Mejora de la escuela y escuelas eficaces. Dos importantes tradiciones de investigación con implicaciones en el campo de la organización escolar. A J.M. Moreno (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 245-272). Madrid: UNED.
- Moreno, M.G. (1995). Investigación e Innovación Educativa, *Revista la Tares*, 7. Recuperat a [últim accés 10/03/17]: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>
- Muñoz, C. (2006). The effects of age on Foreign Language Learning. A C. Muñoz (Ed.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (pp. 1-40). Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. i Navés, T. (2007). Windows on CLIL a Spain. A A. Maljers, D. Marsh i D. Wolff (Ed.), *Windows on CLIL* (pp. 160-165). Graz: European Centre for Modern Languages.
- Murillo, F.J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1).
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- Murillo, F.J. i Krichesky, G. J. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sustener la Mejora de las Escuelas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 26-43.
- Murillo, F.J., Barrio, R. i Pérez-Albo, M.J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.

- Navés, T. i Victori, M. (2010). CLIL in Catalonia: an Overview of Research Studies. A Y. Ruiz de Zarobe i D. Lasagabaster. *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Navés, T. i Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes. A D. Marsh i G. Langé (Eds.). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Finlàndia: University of Jyväskylä.
- Navés, T. (2002). Successful CLIL Programmes. A G. Langé i P. Bertaux (Eds.), *The CLIL Professional Development Course* (pp. 93-102). Milà: Ministero della Istruzione della Università e della Ricerca. Direzione Regionale per la Lombardia.
- Navés, T. (2009). Effective Content and Language Integrated Programmes. A Y. Ruiz de Zarobe i R. Jiménez-Catalán (Eds.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* (pp. 22-40). Clevedon, Multilingual Matters.
- Navés, T. i Victori, M. (2010). CLIL in Catalonia: an Overview of Research Studies. A Y. Ruiz de Zarobe i D. Lasagabaster (Ed.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 30-54). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Negueruela-Azarola, E. (2011). Beliefs as conceptualizing activity: A dialectical approach for the second language classroom. *System*, 39(3), 359-369.
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, Califòrnia: Sage.
- OECD. (2013). *Leadership for 21st Century Learning, Educational and Innovation*, OECD Publishing.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I). Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD.
- Parcerisa, A., Basco, S., Calafell, M., Comas, M. i Noguera, I. (2011). Innovació en educació. De la idea a l'acció. Procés participatiu cap a l'INNED 2. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 4(2), 82-95.
- Parés, M., Castellà, C. i Subirats, J. (2014). *Nous lideratges en moments de canvi. Reflexions sobre lideratge i transformació social*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Pavón, V., Prieto, M., i Ávila, F. (2015). Perceptions of teachers and students of the promotion of interaction through task-based activities in CLIL. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (23), 75-91.
- Pavón, V. i Rubio, F. (2010). Teachers' concerns about the introduction of CLIL programmes. *Porta Linguarum*, 14, 45-58.
- Pearce, C.L., Waldman, D.A., i Csikszentmihalyi, M. (2006). Virtuous leadership: A

- theoretical model and research agenda. *Journal of Management, Spirituality, & Religion*, 3(1-2), 60-77.
- Pena, C. i Porto, M.D. (2008). Teacher Beliefs in a CLIL Education Project. *Porta Linguarum*, 10, 51-161.
- Pereña, M. (coord.) (2016). Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe. Barcelona: Horsori.
- Pérez-Vidal, C. (2007). The need for focus on form (FoF) in content and language integrated approaches: An exploratory study. *Revista española de lingüística aplicada*, (1), 39-54.
- Pérez-Vidal, C. (2009). The integration of content and language in the classroom: A European approach to education (The second time around). A E. Dafouz Milne i M. Guerrini (Eds.), *CLIL Across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts* (pp. 3-13). Madrid: Santillana Educación.
- Pérez, C. i Juan, M. (2011). Trilingual Primary Education in Catalonia. A I. Bangma, C. van der Meer i A. Riemersma (Eds.), *Trilingual Primary Education in Europe. Some Developments with regard to the Provisions of Trilingual Primary Education in Minority Language Communities of the European Union. Leeuwarden/Ljouwert: Fryske Academy* (pp. 68-92). Mercator: European Research Centre on Multilingualism and Language Learning. Recuperat a [últim accés 10/03/17]: http://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/publications_pdf/trilingual_primary_education_def.pdf
- PISA. (2015). *Programme for International Student Assessment*. OECD. Recuperat a [últim accés 10/03/17]: <http://www.pisa.oecd.org/>
- Pladevall-Ballester, E. (2014). CLIL subject selection and young learners' listening and reading comprehension skills." *International Journal of Applied Linguistics*, 26(1), 52-74.
- Pladevall-Ballester, E. (2015). Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students', teachers' and parents' opinions and expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 45-59.
- Pont, B., Nusche, D., i Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Country Background Reports*. Recuperat a [últim accés 10/03/17]: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>.
- Restrepo, B. (1995). *La colaboración entre investigadores e innovadores. Clave para potenciar el desarrollo y la productividad de la innovació*. Bogotá: Colciencias.
- Richards, J. C. i Rodgers, T. S. (1987/2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (3a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Rikkerink, M., Verbeeten, H., Simons, R. J. i Ritzen, H. (2016). A new model of educational innovation: Exploring the nexus of organizational learning, distributed leadership, and digital technologies. *Journal of Educational Change*, 17(2), 223-249.
- Ríos, D. i Reinoso, J. (2008). *Proyectos de innovación educativa. Texto de apoyo didáctico para la formación del alumnos*. Santiago de Xile: Universidad de Santiago de Chile.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa: Teoría, procesos y estrategias*. Madrid, Síntesis.
- Robins, S. (1996), *Comportamiento organizacional*. Mèxic: México Prentice-Hall, Hispanoamericana.
- Robinson, V. (2007). The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence' Research Conference Paper. *The Leadership Challenge: Improving Learning in Schools*. Australian Council for Educational Research.
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of innovations*. Nova York. The Free Press, 5th edition.
- Roiha, A. S. (2014). Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28(1), 1-18.
- Saladrigues, G., & Llanes, À. (2014). Examining the impact of amount of exposure on l2 development with clil and non-clil teenage students. *Sintagma: revista de lingüística*, 26, 133-147.
- Sandin, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sarason, S.B. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston, Massachussets: Allyn and Bacon.
- Savignon, S. (2004). Language, identity, and curriculum design: Communicative language teaching in the 21st century. A C. van Esch i O. St John (Eds.), *New Insights in Foreign Language Learning and Teaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(1), 1-38.
- Schein, E. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109-19.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- SdLE (2012). *Dades dels centres educatius que participen en un pla experimental de llengües estrangeres*. Barcelona: Servei de Llengües Estrangeres 2006-

2010. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

- Seashore, K.R., Anderson, A.R. i Riedel, E. (2003). Implementing arts for academic achievement: The impact of mental models, professional community and interdisciplinary teaming. Article presentat al Seventeenth Conference of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Rotterdam, Gener.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Sergiovanni, T.J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Sharwood-Smith, M. (1994). Second language acquisition: Theoretical foundations.
- Soler, D.; González-Davies, M.; Iñesta, A. (2014). Implementing CLIL: Essential factors from the perspective of leadership. Actes de *1st International Higher Education Perspectives on Content and Language Integrated Learning conference*, 27 – 28 March 2014, Universitat de Vic.
- Soler, D., González-Davies, M., i Iñesta, A. (2016). What makes CLIL leadership effective? A case study. *ELT Journal*, ccw093.
- Sorensen, E. i Torfing, J. (2011). Enhancing Collaborative Innovation in the Public Sector: An Analytical Framework. *Administration and Society*, 43(8), 842-868.
- Spillane, J.P., Healey, K., Parise, L.M. i Kenney, A. (2011). *A distributed perspective on learning leadership: Reframing relations between school leadership and professional learning*. Thousand Oaks, Califòrnia: Sage.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. Londres: Jossey-Bass.
- Spillane, J.P., Halverson, R. i Diamond, J.B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J.P., Halverson, R. i Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Califòrnia: Sage.
- Stoll, L. (2011). Learning Communities. A J. Robertson i H. Timperley (Eds.) *Leadership and Learning*. Londres: Sage.
- Stoll, L. (2013). Systemwide reform under pressure: a global perspective on learning and change. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 564-570.
- Stoll, L. i Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Stoller, F. (2004). Content Based Instruction: Perspectives on Curriculum Planning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 261-283.

- Sudhoff, J. (2010). CLIL and Intercultural Communicative Competence: Foundations and Approaches towards a Fusion. *International CLIL Research Journal*, 1(3), 30-38.
- Somers, T., & Surmont, J. (2012). CLIL and immersion: how clear-cut are they. *ELT journal*, 66(1), 113-116.
- Taylor, S.J., i R. Bogdan. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Teddlie, C. i Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londres: Falmer Press.
- Teixidó, J. (2005). *El lideratge del canvi en els centres educatius*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. V Jornada de la qualitat de l'ensenyament. Recuperat a [últim accés 10/03/17]: http://www.joanteixido.org/doc/lideratgcanvi/lideratge_canvi.pdf
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los Centros Educativos (Profesores, directivos y asesores)*. Granada: Aljibe.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.
- Timperley, H.S. i Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. A G. Kelly, A. Luke i J. Green (Eds.), *Disciplines, Knowledge and Pedagogy*, 328-369. Washington, DC: Sage Publications.
- Tragant, E., Marsol, A., Serrano, R., & Llanes, À. (2016). Vocabulary learning at primary school: a comparison of EFL and CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(5), 579-591.
- Várkuti, A. (2010). Linguistic Benefits of the CLIL Approach: Measuring Linguistic Competences. *International CLIL Research Journal*, 1(3), 67-79.
- Vázquez, M. I. (2013). La autogestión de procesos de cambio en centros educativos. *Educación*, 22(42), 117-134.
- Vázquez, M.I. (2009). *La promoción del cambio organizacional a partir de la autoevaluación* (Tesi doctoral Universitat Autònoma de Barcelona).
- Veenman, S., Visser, Y. i Wijkamp, N. (1998). Implementation effects of a program for the training of coaching skills with school principals. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 135-156.
- Victori, M. i Vallbona, A. (2008). *A case study on the implementation of CLIL methodology in a primary school: results, benefits and challenges*. Paper presented at CLIL-TBL Seminar. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2008.
- Viebrock, B. (2012). "The situation in the CLIL classroom is quite different -or is it? teachers' mindsets, methodological competences and teaching habits", a D. Marsh

- i O. Meyer (eds.), *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL*. Eichstaett: Eichstaett Academic Press, 78-90.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction Between. Learning and Development. A Gauvain i Cole (Eds.), *Readings on the Development of Children*. Nova York: Scientific.
- Waks, L. J. (2007). The concept of fundamental educational change. *Educational Theory*, 57(3), 277-295.
- Washburn, L. (1997). English immersion in Sweden: A case study of Röllingby high school 1987-1989. Tesi Doctoral no publicada. Estocolm: Stockholm University.
- Waters, A. i Vilches, M.L.C. (2013). The management of change. A K. Hyland i L.L.C. Wong (Eds.), *Innovation and change in English language education* (pp. 58-71). Londres: Routledge.
- Watkins, P. (1989). Leadership, Power and Symbols in Educational Administration. A J. Smyth (Ed.), *Critical Perspectives on Educational Leadership*. Londres: The Falmer Press.
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice a brief introduction*. Recuperat a [últim accés 10/03/17]:
https://www.ohr.wisc.edu/cop/articles/communities_practice_intro_wenger.pdf
- Wesche, M.B. (2002). Early French Immersion: How has the original Canadian model stood the test of time?. A P. Burmeister, T. Piske i A. Rohde (Eds.) (2002), *An integrated view of language development. Papers in Honour of Henning Wode* (pp. 357-379). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Wildhage, M. i Otten, E. (2003). *Praxis des bilingualen Unterrichts*. Berlín: Cornelsen.
- Wilson, J.D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona-Madrid: Paidós; MEC.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2a ed.). Califòrnia: Sage Publishing.
- Yin, R.K., (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Califòrnia: Sage Publishing.
- Yukl, G.A. (2006). *Leadership in organizations* (7a ed.). Upper Saddle River, Nova Jersey: Prentice Hall.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, Nova Jersey: Prentice Hall.
- Yukl, G.A. (2010). *Leadership in organizations* (6th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, 9, 1-6.

ANNEXES

ÍNDEX ANNEXES

ANNEX 1. Recull de respostes de les enquestes a directors	331
ANNEX 2. Transcripcions de les entrevistes a directors	335
<i>Annex 2.1.</i> Entrevista a la Directora del Centre (1): Cas 1	335
<i>Annex 2.2.</i> Entrevista a la Directora del Centre (2): Cas 2	345
<i>Annex 2.3.</i> Entrevista a la Directora del Centre (3): Cas 3	357
ANNEX 3. Transcripcions de les entrevistes a caps de departament d'anglès	366
<i>Annex 3.1.</i> Entrevista a la Cap de Departament d'Anglès (1): Cas 1	366
<i>Annex 3.2.</i> Entrevista a la Cap de Departament d'Anglès (2): Cas 2	374
<i>Annex 3.3.</i> Entrevista a la Cap de Departament d'Anglès (3): Cas 3	385
ANNEX 4. Transcripcions de les entrevistes a docents AICLE	392
<i>Annex 4.1.</i> Entrevista a la docent AICLE de 3r i 4t d'Educació Primària (1.P1) del Cas 1	392
<i>Annex 4.2.</i> Entrevista a la docent AICLE de 5è i 6è d'Educació Primària (1.P2) del Cas 1	399
<i>Annex 4.3.</i> Entrevista a la docent AICLE de 1r i 2n d'Educació Secundària Obligatòria (1.P3) del Cas 1	410
<i>Annex 4.4.</i> Entrevista a la docent AICLE de 2n i 3r d'Educació Secundària Obligatòria (1.P4) del Cas 1	417
<i>Annex 4.5.</i> Entrevista al docent AICLE de P4 i P5 d'Educació Infantil (2.P1) del Cas 2	428
<i>Annex 4.6.</i> Entrevista a la docent AICLE de 3r, 4t, 5è i 6è d'Educació Primària (2.P2) del Cas 2	438
<i>Annex 4.7.</i> Entrevista a la docent AICLE de 4t d'Educació Secundària Obligatòria (2.P3) del Cas 2	448
<i>Annex 4.8.</i> Entrevista a la docent AICLE de 3r, 4t, 5è i 6è d'Educació Primària (3.P1) del Cas 3	457

ANNEX 5. Recull de resultats i comentaris de les observacions de les sessions AICLE	467
<i>Annex 5.1.</i> Observació sessió AICLE a 3r d'Educació Primària del Cas 1	467
<i>Annex 5.2.</i> Observació sessió AICLE a 6è d'Educació Primària del Cas 1	470
<i>Annex 5.3.</i> Observació sessió AICLE a 3r d'Educació Secundària Obligatòria del Cas 1	473
<i>Annex 5.4.</i> Observació sessió AICLE a 3r d'Educació Primària del Cas 2	475
<i>Annex 5.5.</i> Observació sessió AICLE a 4t d'Educació Secundària Obligatòria del Cas 2	477
<i>Annex 5.6.</i> Observació sessió AICLE a 6è d'Educació Primària del Cas 3	480
<i>Annex 5.7.</i> Resum del conjunt d'observacions	482

ANNEX 1. Recull de respostes de les enquestes a directores¹

Àmbit	Pregunta	Cas 1	Cas 2	Cas 3
Dades descriptives	a. Nom i cognoms	<i>Dada oculta</i>	<i>Dada oculta</i>	<i>Dada oculta</i>
	b. Sexe	Dona	Home	Dona
	c. Data de naixement	NC/ND	22/9/80	24/3/71
	d. Nom del Centre Educatiu que dirigeix o ha dirigit	<i>Dada oculta</i>	<i>Dada oculta</i>	<i>Dada oculta</i>
	e. Població del Centre Educatiu	Barcelona	Sabadell	Sant Joan Despí
	f. Tipus de centre	Concertat	Concertat	Concertat
	g. Etapa/es educatives del centre	Educació infantil, Educació primària, Educació secundària, Educació post-obligatòria	Educació infantil, Educació primària, Educació secundària, Educació post-obligatòria	Educació infantil, Educació primària, Educació secundària, Educació post-obligatòria
	h. En el vostre centre educatiu s'està duent a terme algun programa AICLE (CLIL en anglès) o està previst fer-ho?	Sí	Sí	Sí
	i. Càrrec que exerceix actualment (si us plau, indiqueu entre parèntesi el temps aproximat que porta ocupant aquest càrrec)	Directora (15 anys)	Director (6 anys)	Directora (6 anys)
	j. Càrrecs exercits anteriorment (si us plau, indiqueu la durada aproximada de cada càrrec)	Cap d'àrea del departament de ciències i coordinadora de secundària i batxillerat.	Sense càrrecs a l'escola. Provinc de la gestió econòmica en el sector privat	Cap d'estudis (7)
	k. Heu participat en algun programa de formació pel càrrec de direcció?	Sí, en els darrers 5 anys	Sí, en els darrers 5 anys	Sí, en els darrers cinc anys
	l. En cas afirmatiu, en quin centre heu realitzat el programa de formació a direccions?	ESADE	UAB	ESADE
	Formació per al lideratge	1. Creieu que és necessari que les direccions de centres educatius participin en programes de formació?	Sí	Sí
1.1. Podeu justificar la vostra resposta?		El contrast d'experiències amb altres professionals ens ajuda a avançar cap a la millora continuada. Els cursos de formació representen l'actualització, el contrast, l'intercanvi amb la gent.	Es indispensable que les direccions dels centres educatius estiguin en constant actualització en els diferents àrees de gestió d'un centre: - direcció pedagògica - gestió de rrhh - gestió econòmica i financera	Es totalment imprescindible que l'equip directiu d'una escola estigui format en caps diversos, com normativa, innovació, lideratge, tècniques de gestió...

¹ <https://docs.google.com/forms/d/19eCdPaQO52XT7yg7OBKvWkWeq601c7T9DdSxue0ApNI/viewform>

Àmbit	Pregunta	Cas 1	Cas 2	Cas 3
			- marketing - relacions institucionals	
	2.1. En cas d'haver participat en un programa de formació pel càrrec de direcció de centre, indiqueu el vostre grau d'acord amb la següent afirmació: "El programa de formació m'ha ajudat a desenvolupar-me professionalment" (escala 1 – 7, essent 1 totalment en desacord; i 7 totalment d'acord)	6	6	7
	2.2. En cas d'haver participat en un programa de formació pel càrrec de direcció de centre, indiqueu el vostre grau d'acord amb la següent afirmació: "La meva percepció i forma de liderar el centre que dirigeixo ha canviat després de fer el programa de formació" (escala 1 - 7, essent 1 totalment en desacord; i 7 totalment d'acord)	6	6	5
Lideratge educatiu	3. Podeu mencionar breument què enteneu per lideratge educatiu i com creieu que ha de ser?	Coherència educativa amb la línia pedagògica del centre, capacitat de lideratge amb els equips humans, proactivitat amb les demandes de les famílies.	El lideratge educatiu es aquell procés dinàmic que exerceixen les persones que tenen responsabilitat en un centre educatiu. Per dur a terme aquest lideratge ha d'existir un programa que ens ha d'indicar clarament cap a on volem anar i amb quin programa i recursos ho aconseguirem, tot això amb un adequada temporalització. Per arribar a bon port és imprescindible la implicació de tots els recursos humans del centre, els quals han d'estar correctament informats, implicats, coordinats i motivats per les persones que constitueixen la	Crec que és la capacitat de motivar a la resta de docents i generar implicació.

Àmbit	Pregunta	Cas 1	Cas 2	Cas 3
			direcció del centre.	
	4. Si haguéssiu de mencionar dos o tres aspectes claus de la vostra manera de liderar, quins serien?	Coherència, empatia i proactivitat.	Responsabilitat, transformador i servicial	Participació, innovació
	5. Teniu la percepció que necessitariau continuar formant-vos per exercir les vostres funcions en la direcció del centre?	Contrast d'experiències	Sí	Sí
	5.1. Podeu argumentar la vostra resposta?	Les visites a altres centres i el contrast amb altres professionals són molt útils.	La nostra societat està sotmesa a uns canvis constants i l'escola en la seva missió de preparar i formar els seus alumnes pel repte de la vida en societat ha d'adequar la seva forma de fer als signes dels temps (a nivell pedagògic, a nivell humà i a nivell espiritual)	contínuament hi ha canvis i es necessari estar al dia
	6. Què creieu que és necessari per ser capaç de desenvolupar un lideratge efectiu en un centre educatiu?	Coherència, guiatge dels equips humans i proactivitat.	Implicació i motivació. Una actitud de servei vers tota la comunitat escolar Saber escolar i aprendre dels errors Transmetre positivisme i alegria	Creure en un mateix i en les possibilitats dels docents per portar a termini els diferents projectes
Innovació educativa i reptes	7. Quins us semblen els reptes principals a afrontar a curt i mig termini en el vostre centre?	Mantenir el nivell d'excel·lència del centre. Avançar cap a una formació global i holística del nostre alumnat, creixent en metodologies que permetin l'aprenentatge en context.	Consolidar el projecte d'ampliació del centre educatiu amb la incorporació de nous grups. - treball per aconseguir uns excel·lents resultats acadèmics en totes les àrees. - reforçar i consolidar la millora en l'aprenentatge de llegües estrangeres - la correcta atenció als alumnes amb altes capacitats - acords de col·laboració amb altres escoles europees	Mantenir la qualitat, innovar i continuar tenint l'escola plena a pesar del descens de natalitat i la crisi econòmica

Àmbit	Pregunta	Cas 1	Cas 2	Cas 3
	8. Creieu que disposeu dels instruments necessaris per respondre adequadament als reptes identificats?	Sí	Sí	No
	8.1. Per què?	Estem treballant en un nou projecte pedagògic seguint aquesta línia.	-	Crec que faltaria també formació del professorat, ja que hi ha poca gent jove i amb iniciativa
	9. Considereu que el seu centre és innovador?	Sí	En alguns aspectes	En determinats aspectes
	9.1 Per què / En quins àmbits?	Intentem donar resposta als reptes que els nostres alumnes tindran en el futur des del present.	-Bon projecte lingüístic (especialment en al llengua estrangera) - treball en intel·ligències múltiples - incorporació de la robòtica educativa - bona formació i motiva del personal docent, el qual ens ha obert la possibilitat de col·laborar amb centres importats de recerca educativa. - la cerca constant d'estratègies d'aprenentatge per millorar els resultats acadèmics i emocionals dels nostres alumnes.	Sostenibilitat, recursos digitals

ANNEX 2. Transcripcions de les entrevistes a directors

Annex 2.1. Entrevista a la Directora del Centre (1): Cas 1

Data: 11/02/2015

Hora: 10.30

Lloc: Despatx de direcció del centre

Assistents: Directora (I.D) i entrevistador (E)

Entrevistador (E): Quants anys fa que és directora del centre?

Directora del Cas 1 (I.D): Uns quinze

E: Podríeu mencionar molt breument què enteneu per lideratge educatiu i com creieu que ha de ser?

I.D: Jo crec que qualsevol tipus de lideratge... A veure el lideratge educatiu té una singularitat (que tenen altres lideratges professionals) que és que lidera els professionals qualificats, que han de fer de forma autònoma la seva feina, per tant el lideratge ha de ser molt intrínsec. És a dir, tu has d'arribar a la gent i has de convèncer a la gent perquè després la gent ha d'aplicar els plantejaments educatius i fer que el professor ho vulgui liderar de manera autònoma, no? A veure a mi m'és igual el que digui el senyor Wert, vale? Per què? Perquè ell no té un lideratge, per tant que passarà, que poden aplicar la reforma que diguin que a les aules es continuarà fent lo que els professors vulguin, val? Llavors, clar, el lideratge educatiu és que realment el líder ha de tenir una visió clara i ha de dedicar molt temps a convèncer als equips, no?, que es facin seu el projecte, i això implica, doncs molta feina.

E: Si haguéssiu de mencionar dos o tres aspectes claus de la vostra manera de liderar, quins creu que serien?

I.D: Potser, doncs, molta obertura, és a dir, molta obertura a l'exterior, per veure i contrastar, i molt procés de reflexió interna. És a dir, molt procés de pujar i baixar molt les coses perquè la gent les assumeixi.

E: Teniu la percepció que encara a dia d'avui necessiteu continuar formant-vos per exercir les funcions de direcció del centre?

1.D: Sí, en el moment en que no, deixaria de fer de directora.

D: Què creieu que és necessari per ser capaç de desenvolupar un lideratge efectiu, un lideratge en aquestes línies que m'heu comentat en un centre educatiu?

1.D: Jo crec que unes aptituds inicials però sobretot hi han ganes i il·lusió, evidentment amb una formació, eh. Aptituds inicials, ganes, il·lusió i formació.

E: Ara mateix quins us semblen els reptes principals a afrontar a curt i mig termini en el vostre centre?

1.D: Mantenir el nivell d'excel·lència, nosaltres jo crec que estem en molt bon moment, però el nostre risc és creure'ns-ho. O sigui, el tema d'autocomplaença per nosaltres és el risc més gran que hi ha, no? I hem de continuar treballant en un procés per mantenir la millora contínua, això és la clau.

E: Perfecte, i creieu que disposeu dels instruments necessaris per mantenir aquesta millora contínua?

1.D: Necessitem dur a terme les tasques de tots els equips, no?, de convèncer, d'evidenciar a la gent de que no s'arriba enlloc sinó que el procés és de continuar de millora i per tant que no pots parar, no?, vull dir que el moment en que pares, caus. I en aquest sentit això es lo que s'ha de treballar.

E: Considereu que el seu centre és innovador?

1.D: Sí. Jo que consti que la paraula innovació crec que no es sinònim de millora. Però el que està clar és que si no innoves no millores, vale? Si innoves no sempre millores, però si no innoves no millores. Això és així. Per tant, clar lo important és millorar i la innovació és un mitjà, però també a vegades és la valoració de les coses que ja fas i que potser cal mantenir, no? Nosaltres, per exemple, treballem molt bé la tutoria, i malgrat sempre s'ha de valorar i sempre s'ha de revisar tot el procés, jo crec que hi ha d'haver una tasca de manteniment. Lo que funciona crec que s'ha d'analitzar i valorar sempre, però hi ha coses que ha vegades doncs no... Has d'acabar de decidir això ho mantinc perquè funciona.

E: I quins serien aquests aspectes en que creieu que el vostre centre és innovador?

I.D: Jo per mi crec que un centre el que ha de tenir molt clar és la funció que té. En aquests moments, clar, lo que ha canviat és el paradigma. És que el centre ja no forma persones. O sigui, no fa, no clou processos de formació. Abans nosaltres lo que fèiem era formaves uns alumnes i acabaven el batxillerat i sabien molt i ja està, no? I anaven a la universitat i acabaven i sabien molt. Ara tu lo que fas és formar persones que han de formar-se al llarg de la vida. Clar això és un procés no tancat, tu formes a persones, o sigui, tu lo que fas és obrir un procés, obrir-lo lo millor possible, donar-li totes les eines. Però tu no tanques cap procés, és a dir, avui en dia no es tanca res. I això, ser capaç d'entendre que avui en dia l'aprenentatge és al llarg de la vida, i que això vol dir que l'escola lo que ha de fer és obrir aquest procés ben obert amb una cultura d'esforç, de superació, de ganes d'aprendre, d'il·lusió per l'aprenentatge, de bones eines, competencials, de saber llegir bé, de saber escriure bé, de saber... clar això és lo que ha de fer l'escola, perquè en realitat no tanques res. És que la idea d'abans que tu podies explicar a l'alumne... no sé... pues el glossari de matemàtiques que havien de saber abans d'entrar a la universitat, això ja no és.

E: Per què vàreu decidir innovar o promoure l'aprenentatge de llengües estrangeres en el centre a través d'AICLE?

I.D: Primer, perquè es una necessitat social i una demanda de les famílies, això és claríssim. Perquè creiem que el sistema de l'AICLE era el més... és un sistema molt eficaç per l'aprenentatge de la llengua estrangera. I després un element que és clau, i ho he dit moltes vegades, perquè teníem les persones que ho podien fer. L'AICLE funciona si tens els professionals que ho poden fer. Jo això m'ho van preguntar en una entrevista al diari per contrastar amb el tema de les illes balears... i és que a veure és impossible que un professor que no tingui molt bon nivell competencial d'anglès i que a demés... O sigui, ha de ser un bon professor de ciències, com en el nostre cas, que tingui un nivell competencial d'anglès molt bo i que a més conegui les formes d'aprenentatge de l'anglès. Perquè clar, sinó no serveix de res. Clar a nosaltres ens funciona perquè les persones que estan fent el procés són bons, tenen molt bon nivell d'anglès, moltes vegades han fet o donat classes d'angles o en continuen donant-les i algun són molt bons en ciències i això et tanca el cercle, però has de tenir el professional adequat.

E: Quins són els principals objectius que us vàreu proposar assolir i quines són les necessitats que esperàveu cobrir amb el programa AICLE?

I.D: L'objectiu era que els alumnes s'acostumessin a utilitzar la llengua estrangera en diferents context. Sense que passés una mica el que parlàvem abans... que traspassés... Clar si l'alumne creu que l'anglès que estudia a l'escola és per aprovar l'examen d'anglès de l'escola... llavors malament. L'alumne lo que ha d'entendre que l'anglès és una llengua vehicular i que, per tant, s'ha de poder utilitzar en qualsevol entorn. Clar, tu lo que fas quan traspasses l'anglès, traspasses l'àmbit de la classe de la matèria d'anglès, i l'obres a altres matèries que l'alumne, en realitat, li estàs demostrant amb la pràctica que això es útil, no?. Igual que quan l'utilitzem al pati amb els petits o en el menjador. Clar l'alumne s'adona, ostres no és una cosa reduïda a un espai... sí que és una llengua, bueno, que tu has de saber-la utilitzar, no?, i en aquest sentit donar més inputs i que al final això s'aconsegueixi.

E: Vàreu comptar amb algun tipus de suport per part de l'Administració pública a l'hora d'implementar l' AICLE?

I.D: Van haver-hi uns cursos de formació que van anar bé. Els cursos de formació sempre van bé, però nosaltres teníem la sort de contar amb professors per fer-ho, vull dir si no...

E: Heu comentat, doncs, la formació al professorat. Considereu que va ser suficient útil?

I.D: Jo la informació la tinc indirectament, jo no he fet la formació, per tant la informació que m'han donat els professors que van participar-hi és que sí que va ser útil. Per exemple, sobretot, les persones que han participat de primària van venir molt contents i amb una informació molt útil i van dir que els hi va anar molt bé per participar-hi, però jo, jo et tinc que parlar de les referències.

E: Ara ens situem a l'inici del programa AICLE, quan es va començar a implementar, es comptava amb el suport, l'obertura i la motivació tant de pares, alumnes i professorat?

I.D: Sí i no, sí perquè moltes famílies, un percentatge molt elevat de famílies, demanava més presència de l'anglès i aquesta de línia li semblava molt bona, més vinculada a les ciències. Sí per part dels alumnes perquè d'entrada també els hi

agradava, per una majoria. Sí per part dels professors que ho havien de fer sense problemes. Però sí que és veritat que tens les famílies amb els alumnes amb dificultats en llengua anglesa que aquets sí que plantejaven reticències. És a dir, moltes famílies, encara ara (el percentatge no és molt gran, eh?, jo crec que és un 20% de nanos que tenen dificultats amb l'anglès), aquestes famílies et plantegen que, clar, se'ls hi suma la dificultat de les ciències amb la dificultat de l'anglès. I això és un percentatge. Nosaltres al ser un centre de doble línia no ens dóna perquè, clar, és un 20% i potser si fossin tres línies podríem fer una línia de naturals en català. Però això nosaltres no ho podem fer-ho perquè no ens dóna el joc i nosaltres no som gaire partidaris de separar per nivells i, per tant, mantenim l'estructura. És veritat que això té una avantatge que és que tots els nens milloren, val?, i al final superen aquest handicap. Però sí que és cert que majoritàriament la gent està molt contenta de fer-ho, però sempre hi ha la gent que té més reticències per les dificultats dels alumnes.

E: I aquest grup, encara que fos reduït de gent amb reticències, es va haver de fer algun tipus de consens de...

I.D: No, no... Es va parlar amb ells, se'ls hi va fer veure les aspectes positius, se'ls hi va donar suport, durant un temps vam permetre que els alumnes poguessin contestar els exàmens en català, encara ara alguns alumnes amb dificultats se'ls hi fa i... bueno, així paulatinament la gent s'ha anat incorporant. Jo crec que avui en dia la gent no s'ho qüestiona. Al revés, és que clar, et trobes els dos extrems: qui et demana més i qui et diu «ostres vigileu perquè no sé què», no? Fins i tot nosaltres que s'incorporen alumnes a primer d'ESO, ens vam plantejar si això podria ser un handicap, no?, perquè vinguessin nanos que no havien fet naturals en anglès a primària. I també hem vist que no és un handicap i no és un handicap. El fet per exemple de que els materials didàctics estiguin en anglès i en català, home també ajuda, no?, de que hi hagi molts materials que l'alumne pot contrastar materials... i molts materials a l'aula virtual de l'escola, a la intranet, també estan en dos llengües i això també els ajuda.

E: Al principi del programa, com es va planificar, com es va dissenyar la implementació del programa?

I.D: De manera gradual. O sigui, lo que vam fer va ser començar amb poques unitats, val? Una unitat a tercer, a primària, dos unitats l'any següent... això de forma paulatina. Això venia també donat per un fet que és claríssim, clar això nosaltres no hem treballat

amb materials externs, vale?, hem treballat amb materials propis, tot ho hem elaborat nosaltres. Clar s'havia de fer així perquè el professorat pogués tenir temps de treballar amb el material propi. Tot el material de primària és propi.

E: I quina persona o persones es va decidir que liderarien aquest programa?

I.D: Venia vinculat per la seva competència, vale?, i es va decidir que fos en aquest cas la Carol i la Maria José perquè tenien la competència per fer-ho.

E: Si haguéssiu d'explicar de quina manera s'ha liderat el projecte, com ho faríeu?

I.D: A veure, el projecte ara està relativament consolidat. Jo et puc dir com un handicap, per exemple, que ara una de les professores que aplica l'AICLE a secundària està de baixa de maternitat. És difícil a vegades trobar el perfil que et garanteixi que la persona que la substitueixi ho pugui fer al mateix nivell. No és una qüestió només de competència lingüística que les persones, la Dèlia (professora substituïda) o les persones que ho fan la tenen, el problema és que tu has de garantir el control de l'aula amb anglès i amb un nivell i... això per un substitut és molt difícil. Per tant això també és un handicap. En una substitució el fet de fer les classes en anglès és un handicap. I si no les fas en anglès els pares també es queixen perquè evidentment ho has de fer en anglès. I aquí sí que són situacions d'aquelles que a vegades és on *xirria* una mica el sistema. Amb un professor, quan aquí està la Tania i la Maria José o la Tania i altres persones que tenen un bon nivell d'anglès, no hi ha problema, això es porta perfecte. Quan no és així, ens *xirria* el sistema.

E: I ara mateix, després de ja aquets anys d'implantació de l'AICLE, ens podríeu parlar de com percebeu que els professors, alumnes i pares estan vivint aquest procés... han canviat aquestes percepcions des del principi?

I.D: Potser s'han reduït el nombre de gent amb neguit, amb patiment, amb un neguit de que això funcionés. Potser s'ha reduït. Però continua existint. Els pares dels nenes amb dificultats tenen encara aquest punt de dubte. Jo crec que els professors tenen molta més seguretat, perquè ells tenen tot el material preparat, i per tant, clar, es roden i les coses van funcionant. Evidentment el material es renova i s'actualitza, però no es el mateix que començar de zero, quan no tens res preparat, no tens materials i amb sense llibres, clar? És que, vull dir, no és una qüestió tant fàcil. I... però jo crec que això s'ha

consolidat. El projecte està consolidat i si ens *xirria*, si no funciona, és el tema aquest de la substitucions que és un element que a vegades et fa patir.

E: Els alumnes també ho veuen com a part del centre?

I.D: Jo crec que sí. A més, ja et dic, potser perquè també hem pujat el nivell general, nosaltres quan s'incorporen alumnes de primer d'ESO no ho valoren com un handicap si no com una cosa positiva, sí. I ara estava llegint les entrevistes que la Maria José com a subdirectora fa amb els pares nous, i molts valoren molt positivament aquest tema, molts.

E: I com valoreu vosaltres els resultats de l'experiència AICLE, ara mateix?

I.D: Jo crec que és molt positiu, perquè s'ha incrementat la competència en llengua anglesa dels alumnes sense perdre nivell de ciències. Jo sóc biòloga, eh?, per tant, clar, jo partint d'aquí el meu handicap seria que els alumnes perdessin competència científica i no, al revés, jo crec que no n'han perdut gens. Al revés, hem aconseguit que hi hagi, que es mantingui un molt bon nivell i, a més, hem millorat la competència d'anglès, segur. Però clar això ve determinat per la qualificació professional dels professors, l'element clau és la preparació dels professors.

E: Per tant, els elements que des de la vostra perspectiva són clau per poder liderar un projecte AICLE en un centre serien, d'una banda, el nivell del professorat i... hi hauria alguns altres elements que podríem definir com a clau a l'hora de liderar un projecte així?

I.D: A veure, jo crec que els professors i el nivell mínim d'anglès dels alumnes, clar. A veure, ha de ser una població d'alumnes que a tercer de primària t'ho puguin començar a entomar. Però que si són nens que des de P3 han estat treballant en anglès i que ja s'inicia el procés a tercer paulatinament, no tenen cap tipus de problema. Les famílies ho demanen. És a dir, nosaltres fem la tira de coses en anglès, aportem una gran quantitat de recursos en anglès i, tot i així, jo tinc les enquestes dels pares d'aquest trimestre, que sempre les fem al segon trimestre, i sempre hi ha famílies que demanen més angles, això està claríssim.

E: Pel que em comentes que a tercer de primària ja vénen des d'infantil treballant amb l'anglès, és, per tant, l'element de la continuïtat és també un element clau?

I.D: És un element clau, sí. Per exemple, per a nosaltres un element que és molt important és que la persona que fa anglès a nivell d'infantil primer tingui una competència lingüística extrema o sigui boníssima per tot el tema de la fonètica. Llavors aquí sí que és... has de començar molt ben començat. I en aquest sentit nosaltres, per exemple, les persones que estan els dos a infantils fent de professors d'anglès són persones que els nens s'hi adrecen sempre en anglès... perquè s'han acostumat que és la profe d'anglès. I això és molt important perquè costa sinó no agafen el referent.

E: Creieu que la manera com es lidera un programa AICLE té impacte amb els seus resultats?

I.D: Sí, perquè t'ho has de creure i has de fer una planificació estratègica. Jo crec que la clau aquí és el tema de la planificació estratègica. És a dir, de dir-se «puc fer un programa AICLE?» «Sí i tinc aquests recursos». I el recurs clau és que tinguis els professors, i responc a una necessitat de les famílies, i tinc els alumnes preparats per fer-ho... Però la clau, el punt clau és organitzar-ho de manera que el professorat pugui donar resposta amb seguretat. I qualsevol altra cosa, o sigui jo quan veig la gent que diu faig AICLE, i agafen el llibre aquells llibres de Santillana que són penosíssims, de naturals són penosíssims i de nivell d'estructures d'anglès esgarrifosos, jo penso que això és enganyar als pares. Jo he sentit alguna escola que et diu fem temes d'AICLE perquè posem anuncis o passem pel·lícules en anglès, això és un pitorreo. A veure, jo no sé anglès, jo no puc dir, evidentment, jo faig classes de biologia a batxillerat i molts esquemes són en anglès però jo no puc dir que estic fent classes en anglès perquè no és veritat, perquè és evident que sí que es veritat que els alumnes s'acostumen al vocabulari però això no és un AICLE. I si tu vols vendre això com a AICLE estàs enganyant les famílies, per tant...

E: Mirant-vos-ho amb perspectiva, considereu que heu aconseguit allò que us havíeu plantejat com a objectiu en principi?

I.D: Bueno, és lo que dèiem abans, no?, que estem en el camí. Intentes fer-ho lo millor possible i crec que estem en el camí de fer-ho. Hem començat bé i estem en una bona línia.

E: Abans hem comentat alguns factors d'èxits a l'hora d'implementar l'AICLE i també hem mencionat com potser un dels reptes era el tema de les suplències en

cas que hi hagués hagut la necessitat d'un substitut. Hi han alguns altres tipus de reptes o de dificultats en els que us trobeu a l'hora d'implementar l'AICLE al centre?

I.D: Relativament el tema que et deia dels alumnes nous. I els alumnes amb dificultats, aquell 20% d'alumnes amb dificultats que ens fa partir de pensar que potser si fossin un nombre més gran ens podríem fer plantejar fer un tercer grup... però en el nostre cas no. I també et dic que crec que per ells és bo, perquè d'alguna manera milloren més i potser si ho fessin en català potser doncs aprendrien més naturals però aprendrien menys anglès i el handicap de l'anglès el mantindrien.

E: Creieu necessari seguir implementant l'AICLE al centre.

I.D: Sí.

E: I de cada l'any que ve, creuria alguns aspectes a modificar?

I.D: Estem pensant, però aprofitant també la competència lingüística dels professors d'ampliar-ho a temes de robòtica o a temes de tecnologia, perquè el professorat que hi ha pot assumir-ho perfectament, a secundària, eh? A infantil treballem amb temes de monitoratge i menjador que ho fan bé i després, la resta jo crec que funciona força bé.

E: Quins consells faríeu arribar a, per exemple, altres direccions de centre que volguessin liderar per primer cop l'AICLE? Què es allò que els recomanaria tenir en compte?

I.D: Que es planifiqui de manera progressiva, tenint present com a element clau la formació competencial dels profes. Jo crec que són els dos elements. Que es faci una planificació progressiva i tenint els recursos i el recurs clau són els professors.

E: I ja per acabar, podríeu buscar dos adjectius que sintetitzin millor la vostra percepció sobre la implementació de l'AICLE en el seu centre? Dos adjectius, dos paraules, dos idees...

I.D: Repte i necessitat social. És a dir, jo t'ho he dit al principi, nosaltres ens ho vam plantejar per la necessitat social. Les nostres famílies el tema d'anglès, i a més nosaltres els hi diem: «nosaltres no som una escola anglesa», nosaltres som una escola que tenim un compromís de treballar bé pel tema d'anglès. I en aquest sentit, estem apostant molt

fort pel tema de les certificacions, etcètera. Però moltes vegades et bellugues també perquè les famílies és un element que valoren i demanen molt.

Annex 2.2. Entrevista al Director del Centre (2): Cas 2

Data: 16/01/2015

Hora: 13.00

Lloc: Despatx de direcció del centre

Assistents: Director (2.D) i entrevistador (E)

Entrevistador (E): Per què vàreu decidir innovar en l'aprenentatge de llengües estrangeres?

Director del Cas 2 (2.D): Aquest va ser... Ah... Per què vam decidir? Vam decidir arrencar amb llengües estrangeres perquè vam detectar quan vam entrar a l'escola l'any 2008 que era un dels principals reptes on l'escola té més a dir i donar resposta a les necessitats que avui dia té la societat. Llavors aquest punt de necessitats que té la societat i també mancances a nivell individual, quan tu també com a persona veus que tenim unes mancances en l'aprenentatge de llengües estrangeres, quan veus tots els estudis també de la Unió Europea que estem a la cua d'Europa en l'aprenentatge de llengües estrangeres... Doncs això ens està dient que aquí, el que hem de fer senyors, és començar a treballar, treballar fort, treballar de valent, veure quin és el punt de partida, diguem d'on partim, quina és la situació, veure també quins elements tenim per poder dur a terme un canvi, doncs, de millora i d'augment també de les hores lectives en llengua estrangera per mirar que surtin els nostres alumnes amb un nivell oficial que puguin acreditar un nivell oficial d'anglès. Inicialment vam apostar per l'anglès perquè és l'idioma que tenim incorporat com a segona llengua estrangera.

E: I per què es va decidir treballar amb AICLE, en concret?

2.E: Es va decidir perquè és una forma d'aprofitar les estructures que disposava l'escola dintre d'unes àrees curriculars que pots impartir en una altra llengua i ho vàiem factible; teníem professors en aquell moment també amb una formació específica determinada... I al final és un tema de ser realista, de veure en un projecte al punt de partida què és el que tens i que és el que pots arribar a fer... Llavors l'AICLE era un projecte que pel nostre perfil de confecció de la plantilla podíem fer doncs...això...ampliant una mica més la formació, a la secundària teníem ja tres professors d'anglès. Teníem gent que també tenien nivells oficials d'anglès, el que passa és que feia temps que el teníem

rovellat, com allò que es diu, per tant el que s'ha hagut de fer és donar-los eines per poder-los formar, per poder agafar seguretat també a l'hora de comunicar...No és fàcil estar dintre d'una aula i treballar amb un idioma que no tens totalment per la mà. Per tant, doncs... Se li ha de donar aquesta empenyeta i aquest acompanyament de qui vulgui formar-se en llengua estrangera, el centre ha de facilitar aquesta formació i, després, ha sigut implantar-ho a l'aula: dintre del currículum, encaixar les matèries i veure, també, en quines es podia fer.

E: Quins creu que són els principals objectius que es proposa assolir a través de l'AICLE o quines mancances es volen cobrir?

2.E: Els objectius que volem assolir és això... tenir un idioma, un altre idioma, amb el qual poder impartir les matèries que determina el currículum... Aquest és l'objectiu. Ah... perquè al principi de tot...clar... el fonament és... el projecte lingüístic és donar aquest impuls a la llengua estrangera. Clar, si tu el vols impulsar només amb les coses que marca el currículum curricularment, diguem, no ho pots fer. Llavors, has d'incorporar altres àrees... Nosaltres, diguem, a infantil doncs hem incorporat la música en anglès; a primària hem incorporat la plàstica en anglès; sempre busquem una segona àrea.. a secundària hi ha les matemàtiques, la ètica... hi ha aquestes matèries que permeten, doncs, incorporar més hores lectives de llengua anglesa. A més, hem mirat que siguin hores que també estiguin ben fetes, que també el professor tingui la competència per fer-ho i fer-ho bé, perquè sinó s'acaba també desdibuixant. Per tant, aquest és el fonament de voler fer aquestes matèries en anglès i també que no sempre sigui la mateixa. Quan vam fer el plantejament d'escola, vam veure que si sempre feiem, per exemple, la música en anglès tota la vida, al final el llenguatge propi de la teva llengua el vas perdent. Per tant dius, bueno, que puguin ser diferents matèries ja ens està molt bé perquè anirem enriqueixent el nostre vocabulari, no? Sobretot ja quan són més grans...quan ja estan fent, no sé, les matemàtiques, al final tu també adquireixes un llenguatge específic de l'àrea concreta que també has de tenir... en català, en castellà i, evidentment, també en anglès. I molt important també començar per sota. Començar per nivells com educació infantil, amb l'ampliació horària, i a nivell curricular també a la secundària, pues anar impartint les matèries a través de complementàries bàsicament... assignatures complementàries o optatives a la secundària.

E: I vàreu comptar amb algun tipus de suport per part de l'Administració Pública a l'hora d'implementar el programa AICLE?

2.E: Sí... Suport de l'Administració és el fet que hi ha cursos de formació gratuïta, molta informació online, però bàsicament també el centre el que va fer va ser buscar les seves pròpies fonts... Tenim col·laboració també amb una acadèmia de la ciutat amb la qual hi ha una certa col·laboració, es fan extraescolars pels alumnes i també fan una formació en la que actualment tenim dos grups de formació continua de professors formant-se amb acadèmia, no? Que per tant, també, el professor es coneix, es pot incidir i també podem demanar uns resultats específics. I que no cadascú vagi al seu aire, sinó fer una formació global de tot el professorat que, també, siguin el motor per engrescar... Tenir professors fent formació continua i que siguin del mateix centre facilita que el professorat que tant carregat va de feina i de projectes, doncs, puguin fer-ho dintre del centre de treball, amb companys de l'escola i que tothom vegi que és un projecte de centre. I que el centre afavoreix i subvenciona aquesta formació perquè realment la considera important. O sigui, estem posant, diguem-ne, el punt sobre la "i", no? ...on està, diguem-ne, lo important de dir "escolta, anem cap aquí, ens hem de fixar cap allò..."; tota l'escola hauria de ser un motor.

E: Ara que comenta això de que tota l'escola hauria de ser un motor, en el principi del programa AICLE, en els seus inicis, es va comptar amb el suport, l'obertura i la motivació tant de professorat com de pares i com d'alumnes?

2.E: Tothom ho veia bé. La veritat és que el projecte, quan ho vam plantejar l'equip directiu, va ser un tema que va arrencar l'equip directiu, ho vam plantejar... Quan vam arribar l'any 2008 de seguida vam haver d'agafar una escola, i això era un repte per tots nosaltres, una escola amb 114 anys d'història, amb una trajectòria i una reputació molt bona en tota la ciutat... tot un repte, no? Però si que van haver-hi dues formacions globals i reptes que ens vam plantejar només arribar: una; el pla d'acció tutorial, o sigui lo important que és la figura del tutor diguem-ne en l'acompanyament de l'alumne, no? De l'alumne i de les seves famílies. I l'altra era el tema lingüístic. La millora de la llengua estrangera en els nostres alumnes. I aquí, doncs, el suport que vam tenir va ser bo perquè les famílies som les mateixes que veiem la necessitat. De fet, ara, totes les entrevistes que estem fent, diguem-ne de preinscripció, ho detectes ràpidament. L'any passat vam fer 180 entrevistes de preinscripció individuals i tothom t'ho remarca clarament. És que d'anglès estem malament. I això és una mancança que tenim els

pares.. Tu ho detectes quan en el nostre sistema començaves en dotze anys amb l'anglès i ara hem de sortir a l'estranger i has de parlar amb anglès i, clar, ens costa i tu ja veus que és una mancança i, per tant, tu no vols que els teus fills tinguin aquesta limitació que potser nosaltres vam tenir. I vols que l'escola et dongui el màxim de profit. Per tant, els pares encantats; els alumnes, a mida que hem anat incorporant noves activitats, grups, auxiliars de conversa, que hem incorporat colònies en anglès, que hem posat el crèdit de síntesi de tercer íntegrament en anglès... home... doncs quan vam dir als de tercer d'eso que es feia un crèdit de síntesi en anglès, que vindrien professors externs britànics, que haurien de parlar en anglès, que l'exposició oral s'hauria de fer en anglès...clar...va crear una certa angoixa, no? Els alumnes van dir "ah..no queremos...", bueno, però una vegada ja ho arrenques, ja els alumnes ho veuen com una cosa normal. O sigui, a tercer toca fer "allò", pues ho fem i ja està. I el nivell més o menys de la classe creix amb una certa homogenietat, no? Tira endavant. Els professors sí que, certament, en aquell moment vam detectar un cert patiment perquè no tothom té aquesta competència. Llavors sembla que potser que la part que més va patir, que vol dir que s'hagués viscut del tot negatiu, però algunes persones sí que van patir perquè, clar, van pensar que si no tenia l'anglès els farien fora... perquè sembla que tota la societat dintre de l'escola estem tots apuntant cap a lo mateix, diguem-ne, augmentar el nivell d'anglès i augmentar les hores lectives, que eren molt poques fa una anys, que encara poden augmentar-se més però que no es fa perquè l'estructura del personal som els que som. Per tant, aquí, qui no té competència podria començar a patir de dir: "bueno, i això a mi m'afectarà o ens demanaran un nivell oficial d'anglès amb una determinada edat...". Evidentment, això es va poder explicar bé en el clàustre que cap problema, o sigui, hi hauran especialistes de moltes àrees i especialitats i tothom té cabuda i no han de patir. Sí que hem de posar, doncs, un èmfasi en aquells que sí que estan a punt i que mostren interès en millorar l'anglès; donant-los aquesta empenta, acilitar-los aquesta empenta perquè ells puguin tirar endavant. La resta mirarem altres tipus de formació també que sigui adequada també pel seu perfil, que segurament poden, diguem-ne, fer i aportar moltíssim com han fet durant tots aquests anys de treball. Una escola no pot descartar ningú, sigui de la plantilla, de l'equip que tens, tothom té unes habilitats determinades i les pot posar a servei dels alumnes. És trobar, cadascú, el seu lloc. I al consell escolar, quan ho vam comentar, tothom encantat. Aquest impuls de la llengua estrangera que tothom veia que era una necessitat... tenim també alguna família britànica que també t'ho diu... "és que nivell d'anglès, nivell d'anglès; els meus fill adolescents quan vénen

a casa i hem de parlar, jo parlo i no...” Clar, fan molt bé un examen, tenen nivell acadèmic, no? Però tota la part de speaking era la part que s’havia de potenciar més. Per tant, doncs, l’AICLE ens ho permetia, l’auxiliar de conversa ens ho permet, ens vam apuntar també al projecte *willing*, ens vam apuntar a varios puestos una miqueta per intentar impulsar això.

E: Ens podríeu parlar de com es va dissenyar la implementació del programa AICLE? Com es va començar, per quines estructures, qui es va decidir que el lideraria?

2.E: Aquest procés, primer va ser l’equip directiu que va recollir les necessitats de l’escola veient la configuració de l’alumnat, de les famílies i de la plantilla, i es detecta que s’ha de donar un nou impuls a la llengua estrangera. Llavors... amb qui es compte? Evidentment es compte amb els caps de departament de llengües i en aquest cas concret, en el cas del que estem parlant, amb el cap de llengües estrangeres, que és una de les peces claus per arrencar. Abans de començar amb AICLE vam fer un estudi previ, vam revisar el projecte lingüístic de centre (que és fonamental) i el vam haver de redissenyar, també vam fer unes enquestes també prèvies per veure de quin punt partíem i per poder veure el perfil de les famílies... si parlaven català o castellà, una mica per anar identificant, també si n’hi havia que parlaven anglès com a segon idioma o tercer... quines titulacions tenen els pares... tot per poder veure un sociograma, unes estadístiques que ens van donar el punt de partida. I també tenir una foto molt determinada. I també l’enquesta va permetre esbrinar a on s’ha de fer més èmfasi i si la gent s’hi implicaria. Tot plegat va sortir aquest projecte lingüístic i, llavors, aquest element es va aprovar al consell escolar i quan es va arrencar tot el tema. I llavors de seguida doncs, i amb les possibilitats de noves incorporacions de plantilla... Vam començar per sota, en lloc de començar per secundària vam començar per infantil i després, quasi paral·lelament, per primària i secundària. Teníem suficients professors per poder impartir... Per exemple una professora que feia les matemàtiques i la biologia amb un perfil molt adequat, amb un anglès molt molt bo, que es podia incorporar fàcilment a l’AICLE.

E: Ens podríeu parlar de les vostres percepcions sobre com els diferents implicats (professorat, alumne, pares) estan vivint aquest projecte?

2.E: Els pares molt bé, si hem de començar per l'exterior, els pares tenen una visió molt bona. Ara estem fent entrevistes de nova inscripció i es diu "és que aquí l'anglès es treballa molt bé, que heu fet un impuls amb la llengua estrangera..." s'ha creat una bona imatge externa... Les xarxes socials han fet també publicitat de coses que es feien anteriorment, també hi ha coses que ja es feien en llengües estrangeres... Però avui les xarxes socials són un transmissor de la vida del centre i tot això s'ha anat publicant, els concursos que participem amb anglès... tot això sembla, exteriorment, de no saber res a conèixer tot el que es fa, doncs l'escola ha donat un tomb. Hi va haver una família que em va dir "ja no cal acadèmia, no? Perquè com que vosaltres ja aneu amb nivell oficial...", i no, a veure, això és una cosa progressiva que estem mica en mica millorant i que portarà un temps. No podem dir que el 100% de l'alumnat surt del centre amb un títol oficial de nivell d'anglès. És una cosa progressiva, s'estan fent coses, per tant la percepció dels pares és molt positiva i és molt engrescadora. Projectes com l'auxiliar de conversa ha tingut molt bona acollida per part de les famílies, les famílies s'han implicat, s'han ofert a participar oferint la seva casa perquè pugui venir una persona de l'estranger a casa seva. Per què? Doncs perquè hi ha famílies que per raons professionals també han de marxar a l'estranger i volen millorar el seu anglès.

E: Per tant, les famílies veuen bé el projecte AICLE.

2.E: Sí, tot és positiu. És més, els pares demanen, de fet, si pot ser més AICLE. De fet, els pares voldrien una escola trilingüe amb una proporció gairebé igual amb els tres idiomes. És a dir, el 33% de cada àrea, de cada llengua. Això, els pares encantats. Els alumnes, bé. Cada vegada són més conscients. Ho veuen positiu, ho veuen prou bé. Home, ho veuen com una dificultat afegida. El tema de les matèries... has de mirar quines matèries poses el tema AICLE perquè si una matèria de per sí és molt complicada tècnicament, no sé... una física... a més a més si ja és una matèria difícil la poses en anglès estàs posant una barrera a un alumne que, val, vol saber anglès, però al final la física l'haurà de fer bé. O que a les mates no perdis conceptes perquè el professor parli un idioma que l'alumne no entén. S'ha de trobar un punt d'equilibri perquè els alumnes diguem-ne ho puguin anar assimilant. En general ho veuen bé, veuen una dificultat afegida, evidentment, i sobretot a la secundària que també són grans (tot i que van perdent la vergonya perquè ja tenen millor anglès)... clar és una dificultat afegida. Però com que els pares són també els que transmeten aquesta necessitat, ells també se n'adonen que cada vegada s'ha d'estar més preparat, cada

vegada has d'enriquir més el teu currículum, doncs llavors mica en mica van acceptant que no és el futur, sinó que és el present, que ens hem de posar al dia.

E: I el professorat ha respost bé?

2.E: Ha respòs bé. Està motivat, està amb ganes i, a més, és professorat que ho pot fer. Clar, a partir d'aquí hem tingut també l'estructura suficient perquè les persones que estan fent AICLE eren persones que ja sabien parlar bé l'anglès, dominaven l'idioma. L'únic que hem fet ha estat en aquest últim any, hem donat una empenta per acabar d'agafar seguretat a través d'una formació final en anglès per refrescar l'anglès que potser feia un temps que no parlaven o practicaven. Però no s'ha obligat a ningú que no domini l'idioma a fer AICLE sí o sí. Perquè si no s'ho creuen... Al final és un tema d'això, tu has de creure en el projecte, la gent que ha de participar ha d'estar motivada al 100%.. Si el tens d'esquena no aportarà res. És més, a la mínima de canvi, quan pugui, ja no parlarà en anglès sinó que parlarà en català. Per tant, implica que el professor ha d'estar conscienciat que és un projecte que ell hi creu, que hi confia i que, per tant, portarà d'una forma fidedigna. I en aquest sentit els professors que estan fent AICLE ho estan fent molt bé. En primària també tenim la professora que està fent medi en anglès i domina l'assignatura, domina la llengua i té seguretat, cap tipus d'angoixa, i això es trasllada als alumnes. Quan veuen un professor que està content fent el que fa i domina doncs bé. Quan el professor està angoixat, aquí el projecte s'ha acabat...

E: Per tant, segons el que comenta, algun dels elements claus serien creure en el projecte i sense angoixa.

2.E: Sí, sí.

E: I com valoreu, de moment, els resultats de l'experiència AICLE?

2.E: De moment de manera positiva. Sobretot en l'aspecte de prendre consciència de la importància de millorar i de perfeccionar el nostre anglès, que és importantíssim que hi entrin tots els agents de l'escola... tots tenim implicació amb el projecte... Fins i tot ara hem incorporat un monitor del menjador que també parla en anglès en el menjador escolar.

E: O sigui que una de les maneres com s'està liderant el projecte és buscant molts agents que encaixin entre ells..

2.E: Això mateix. Una coordinació de tots aquests agents que al final crea com una sinèrgia que fa que tot suma. Per tant és continuïtat en el projecte és fonamental i que els alumnes rebin inputs per tot arreu. Però aquests inputs sempre sense angoixa, és molt important que els transmissors i la gent no estigui angoixada, sinó que estigui tranquil·la, d'una forma natural. L'anglès és un vehicle de comunicació entre les persones, no ha de ser una barrera. L'idioma no pot ser mai una barrera entre les persones. Per tant és facilitar. I el tema de l'auxiliar de conversa que està per aquí i que t'obliga a parlar.

E: Per tant, estem parlant d'estabilitat i diferents inputs que arriben de diferents llocs...

2.E: Sí... I fins i tot és curiós perquè a vegades entres a la sala de professors i et trobes els professors parlant en anglès. Clar això, fent la vista enrere, això no passava.

E: I creieu que això també és fruit d'aquest canvi, d'aquest impuls AICLE?

2.E: Sí. Això és fruit d'aquest canvi... fruit de l'AICLE i fruit del projecte lingüístic de centre. I també arrel de noves incorporacions que han anat enriquint la plantilla i que aporten diferents formes de fer. Quan hi ha un canvi, en el personal també, poden entrar nous impulsos que aporten, que sumen... Professors que vénen d'altres centres, que en viscut altres realitats, que el departament de llengües, en el nostre cas a secundària per exemple, és un departament ampli...que tinguis professors que s'estan formant en anglès i que puguin practicar i que la sala de professors és un espai on la gent pot parlar en anglès, doncs tothom millora...

E: Demostra aquesta evolució....

2.E: Pels del departament de llengües perfecte perquè es parla amb el seu idioma, però pels que estan fent formació també perfecte perquè poden posar en pràctica allò que estan aprenent. I això es transmet als alumnes, al personal del centre, quan veuen que per aquí a l'escola tothom està parlant o que hi ha molta gent que parla en anglès. I no estan tristos, estan contents, feliços, no és cap problema... i això es transmet.

E: Creieu que la manera com es lidera el programa AICLE és un factor determinant per aconseguir uns resultats o uns altres?

2.E: Sí, sí. Primer s'ha de creure moltíssim en el projecte, s'ha de posar recursos necessaris, formar la gent que realment ho necessita (i t'ho demana) i escolar, estar atents a les necessitats de la gent. Perquè quan tu tens una petició, per exemple de formació, evidentment l'has d'escolar, l'has de valorar, l'has d'integrar dintre del projecte.... I hem de ser prou creatius i audaços com per lligar totes les estructures perquè mica en mica d'una forma natural, sense angoixes, sense patiment, això es vagi estenent.

E: Perquè passi a formar part de la cultura del centre...

2.E: Exacte... perquè formi part de la cultura del centre. I, amb aquesta cultura del centre, per exemple, aquest any fem el viatge de fi de curs a Londres. A través d'una nova incorporació també podem fer intercanvis telemàtics... S'està obrint un ventall, és com una taca d'oli que mica en mica ho va impregnant tot.

E: Creu que heu aconseguit allò que us havíeu plantejat com a objectiu a l'hora d'implementar AICLE?

2.E: Podríem dir que sí. Com a equip directiu això ho estem valorant i creiem que estem prou satisfets per la motivació de l'equip. Estem orgullosos perquè hem donat un pas endavant, estem avançant, no podem dir que hem acabat perquè això no s'acaba, és un procés iniciat però que s'està fent sense angoixes, s'està fent amb tranquil·litat i amb el convenciment que anem en una bona línia. Per tant, estem consolidant el projecte i ens podem sentir satisfets. Ens falta, doncs, recollir els fruits. És un projecte que comença, però tot arribarà... on podrem marcar un nivell determinat, on podrem acreditar títols oficials d'anglès B1, tot això és mica en mica... Tot i que totes aquestes coses són cares (una acadèmia d'anglès és cara, presentar-se a títols oficials és car...) Però tenim la sort que els pares ho veuen important i, també fan aquest esforç perquè diuen: "és una prova oficial, la farem" i allà serà on podrem mesurar els resultats. I quan anem a l'estranger i veiem els nostres alumnes parlant en anglès i veient que es poden moure és la millor satisfacció i podrem dir que hem complert l'objectiu.

E: Canviaríeu alguna cosa pel que fa al lideratge en la implementació d'aquest projecte?

2.E: Potser caldria més temps per poder tenir més disponibilitat de l'equip directiu, del departament de llengües estrangeres, dels professors per poder-se formar amb més

tranquil·litat, poder fer reunions de coordinació i implantar-ho... i anar programant. Però el dia a dia de l'escola ho fa difícil. Els professors tenen classes, formacions, tens alumnes a atendre, a les famílies les has d'atendre també.. i tot plegat limita el temps. El projecte ha arrencat gràcies a l'aportació generosa dels professors que han aportat més hores de les que tocava per poder arrancar el projecte o per poder fer l'estudi del projecte lingüístic de centre, les enquestes... Han aportat moltíssim d'una forma generosa. Què podríem canviar? Doncs intentar trobar més temps. Però, bueno, a vegades no és fàcil. Però per la resta estem contents.

E: Si poguéssiu pensar en quins considereu que són els factors d'èxit i quins són els principals obstacles trobats a l'hora d'implementar un programa AICLE?

2.E: Factor d'èxit és el creure en el projecte. El convenciment en el projecte. S'ha de saber transmetre correctament a l'equip el projecte i explicar que no és una cosa que fem perquè està de moda, sinó que és una necessitat. Quan tens la gent convençuda és un factor d'èxit. Després també és important el tema de disposar de formació. Primer, i de base, tenir un professorat amb disposició de poder impartir altres matèries en llengua anglesa, però després és important l'eina de formar aquell professorat que està a punt però, per vergonya o per temps o pel que sigui, necessita aquesta empenyeta per arrencar. A vegades tens gent amb ganes de fer coses però per por, o pel que sigui, no ho fa. Per això, la formació dona seguretat.

E: Per tant, un dels factors d'èxit és el professorat.

2.E: Totalment. El professorat és, en aquest cas, és qui lidera el projecte. El professorat en primera instància és qui lidera perquè el professorat també si, després, si li agrada el que està fent, buscarà les eines també per enriquir i ampliar i, està clar, és el motor. Les famílies ajuden, també, eh. És fonamental que la família estigui conforma amb el projecte. Però aquí són els professors i també saber engrescar els alumnes perquè ells mateixos també vegin que... fer una exposició en anglès o així... això els anirà bé. També, en la base, et comences a trobar alumnes que diuen que està bé que es facin aquestes coses, que és positiu, i diuen: "mira, sabem més anglès". Això també es transmet. És un canvi de xip.

E: I ens podríeu parlar d'algun repte a l'hora d'implementar l'AICLE?

2.E: Les dificultats són que tens un currículum que has de complir. A més també tens unes proves de competències que a més d'avaluar els alumnes com a tal també avaluen els professors. A vegades aquestes proves serveixen més per avaluar el professor que no pas a l'alumne. Ara que tenim batxillerat també ho veiem. EL professorat també se sent avaluat perquè els alumnes han de fer la selectivitat i han de tenir un nivell determinat.

E: Per tant un dels reptes seria assegurar, malgrat l'assignatura s'imparteix en llengua estrangera, que els continguts s'assoleixin...

2.E: Això mateix.

E: I per resoldre aquest repte, com es pot fer?

2.E: És el mateix professorat que ha de tenir... competències. Un no pot donar allò que no té. Ha de tenir competències com per poder dur a terme el projecte i s'han de dominar el contingut i l'idioma. Després, potser s'haurà de complementar amb altres tipus de matèries també els alumnes. S'han de buscar estratègies perquè els alumnes arribin al nivell que han d'arribar. També en tot cas, comptem amb les matèries optatives, les complementàries, que ens permet complementar el currículum i reforçar-lo. Per exemple amb càlcul numèric tenim varies assignatures complementàries. Per tant, que un càlcul numèric es pugui fer en anglès està bé perquè hi haurà altres matèries que permetran reforçar-lo. És buscar estratègies perquè les àrees es vagin complementant i que no sigui un bolet allà concret, com una illa, que són les mates i que només es fan en anglès... S'ha de recolzar per totes les bandes, tot el currículum...

E: Creieu que es necessari seguir implementant l'AICLE?

2.E: Sí.

E: I ampliar-ho a noves assignatures?

2.E: Intentar-ho. És clau els recursos humans. Per poder implantar AICLE són els recursos humans. És la plantilla el que et permetrà arribar a un nivell en un projecte o un altre. És el factor més important i més en les èpoques actuals, una situació complicada, on no hi ha massa moviment... Potser un professor es posa malalt, però qui té la plaça té la plaça. I no... I en una concertada tampoc ningú marxa i, si ningú marxa, tampoc entren. Per tant hi ha una rigidesa en les plantilles que fan que hi ha pocs punts

d'entrada. La clau és jugar bé amb l'equip que tens, planificar bé amb l'equip actual i pensar quins forats has de cobrir perquè quan tinguis una oportunitat (una jubilació o una maternitat) doncs penses en cobrir-ho amb un perfil que pugui donar més impuls en aquest projecte. És anar incorporant aquests elements... Però l'impulsor és el capital humà, el professorat. Per tant, la idea és anar incorporant plantilla que pugui fer AICLE i moltes més coses.

E: I creieu que hi ha algun aspecte necessari a modificar de cara a l'any que ve?

2.E: És mantenir la línia que tenim. El que no podem fer és anar canviant cada dos per tres. Ens hem marcat com a objectiu incrementar les hores lectives en tots els nivells n llengua anglesa, hem de mirar evidentment de complir el currículum i buscar una estabilitat. I a mesura que tinguem l'oportunitat i la plantilla, doncs anar sumant en el projecte AICLE, ja que és el que avui en dia la societat ens demana: que els alumnes surtin amb una preparació adequada.

E: I si poguéssiu fer arribar consells a direccions de centres que vulguin implementar per primera vegada l'AICLE, quins consells els donaríeu?

2.E: Molts ànims, molta il·lusió i molt de treball. I tot això transmetre-ho d'una forma positiva als agents que ho han de portar que, bueno, ho hem de portar tots. Que els professors, d'una forma relaxada, vegin que poden arribar als objectius que ens proposem, amb una mica de planificació, estructuració i formació, podem arribar als objectius que faran que els nostres alumnes siguin millors. I que estem fent una cosa que s'adequa a l'època en la qual vivim.

E: I, per acabar, podríeu buscar dos adjectius o conceptes que sintetitzin millor la vostra percepció sobre la implementació de l'AICLE en el centre?

2.E: ...És difícil... El tema de...Sí.. Implicació i participació. Sí.

Annex 2.3. Entrevista a la Directora del Centre (3): Cas 3

Data: 22/01/2015

Hora: 16.00

Lloc: Despatx de direcció del centre

Assistents: Directora (3.D1) i entrevistador (E)

Entrevistador (E): Per què vàreu decidir innovar en l'àrea de les llengües estrangeres en el centre?

Directora Cas 3 (3.D): Doncs perquè ja feia un temps que a l'escola es va decidir que havíem de fer una aposta per l'anglès principalment. Aleshores es va fer una aposta des de part de titularitat del centre, econòmica, nosaltres aportem més diners per a fer més hores d'anglès i aleshores ens vam preguntar «com podem distribuir aquestes hores d'anglès?» Aleshores del mateix professorat d'anglès va sortir l'idea, la proposta, de presentar un PELE i de fer AICLE a l'hora del medi. A nosaltres, a l'equip directiu, quan ens ho van fer arribar ens va semblar bé i vam tirar endavant per això.

E: O sigui que en aquest cas, pel que em comenteu, l'AICLE és una proposta que va venir més de baix cap a dalt? O sigui més per part dels professors que no pas...?

3.D: Sí, nosaltres vam dir... a veure la titularitat ens demana en què podem invertir... i nosaltres hem optat per invertir amb l'anglès. I els hi vam dir amb ells «com ho podem fer?», perquè clar són ells els que estan a peu de taula, no? I ens van dir que hi havia la possibilitat de presentar aquest projecte, de partir d'aquí fer-ho i aleshores, que ja anàvem fent cosetes però no estaven tant sistematitzades no? Aleshores es va ajuntar això juntament amb que l'equip directiu que vam començar en aquell moment érem un equip directiu nou i teníem varis projectes per a fer i un d'ells era intensificar les hores d'anglès fora de la classe d'anglès. O sigui, es va decidir apostar per l'anglès i el departament d'anglès van fer la proposta última de com fer-ho... o sigui nosaltres teníem la idea global però com portar-ho a terme va ser a proposta seva.

E: I eren els objectius que es va proposar assolir a través de l'AICLE?

3.D: Jo crec que hi ha un objectiu molt clar i és que els alumnes tinguin contacte amb la llengua anglesa fora de la classe d'anglès i vegin que l'anglès és una llengua més i que... Bueno, que té una existència fora de l'aula d'anglès. Jo crec que aquest era l'objectiu principal.

E: I vàreu comptar amb algun tipus de suport per part de l'Administració pública a l'hora d'implementar l'AICLE?

3.D: No. A veure, no recordo ara exactament si hi havia alguna dotació econòmica pel PELE però, per exemple, al contrari. O sigui, auxiliars de conversa els hem demanat cada any i no hem tingut auxiliars de conversa, no recordo exactament això... sí que la Susana [professora AICLE a primària] ho sabia més suposo. Jo em sembla perquè en altres projectes passa que hi ha doncs alguna dotació econòmica inicial, però no recordo si amb el PELE passa eh, ara mateix no t'ho sabia assegurar.

E: I formació del professorat...?

3.D: Sí, jo diria que va haver-hi una formació específica de PELE i a més a més les mestres d'anglès de primària cada any van en uns cursos d'actualització.

E: A l'hora de començar a implementar un projecte innovador com l'AICLE, es va comptar amb el suport, l'obertura i la motivació tant per part de professors, com de pares, com d'alumnes? La idea de l'AICLE motivava o no?

3.D: Sí, sí, sí. La idea de l'anglès en general és una idea que als pares els hi agrada molt, als alumnes com que són petits tampoc tenen un criteri molt definit a primària. En general però els hi va agradar, eh. I a més a més crec que els resultats són força bons. Però del professorat i dels pares sí, sí, sí.

E: No hi van haver doncs barreres que s'haguessin de combatre?

3.D: No no no, cap cap.

E: A l'hora d'implementar aquest programa, quins passos va planificar? Com es va dissenyar que es faria?

3.D: Això si que t'ho contestaran millor les d'anglès, jo ara mateix...

E: I es va decidir que alguna persona en concret que liderés el programa?

3.D: Bueno no es va decidir formalment, vale? Però la cosa ha anat tendint com a que fos la Susana, la Susana García (què és la persona amb la que parlaràs) què és la que fa AICLE a tota primària que ella és la que doncs a la pràctica lidera el projecte. O sigui recau bastant més amb ella per exemple que amb la cap de departament. Perquè ella està com més implicada, ho fa ella tota primària, i aleshores doncs és una mica ella el motor de tirar això endavant.

E: I ens podríeu parlar una mica de com ara, després d'aquets anys d'implementació i que ja està més arrelat el programa, els alumnes, els pares, els professors estan vivint aquest procés? Continuen igual de motivats que al principi? Ha anat a més? S'han detectat canvis?

3.D: Bueno jo crec que ara és com més natural. Al principi era com, bueno, fan medi amb anglès o fan això... però ara és com una cosa com que ningú es planteja que això que s'està fent es podria no fer, és com una cosa integrada ja a la cultura del centre.

E: I quan temps creus que ha passat per tenir aquesta noció d'integrat? Quants anys... des de quan teniu aquesta noció de que ara ja està com integrat?

3.D: Bueno jo diria que clar, és que això depèn de... clar els que ja van començar i han començat primer de primària amb això, clar, aquests no han tingut cap problema, o sigui ja comencen i tal... Els dos primers anys que van ser els anys que vam fer 5è i 6è que va ser com nou, aquells anys jo crec que va costar més no?

E: Per tant podríeu dir que els que ja han començat des de més petits ja s'han sentit més integrats.

3.D: Sí, exacte, o sigui, ja ho veuen com una cosa més... Bueno, jo crec que ningú es planteja que podria no ser-hi. És com una cosa més natural; les mates o una altre no? o sigui es fa AICLE i ja està.

E: I per part dels pares...

3.D: Sí, bueno, als pares els hi agrada la idea de que facin anglès, de vegades tenen alguna dificultat que vénen i demanen parlar amb la Susana i tal perquè... a veure, els pares sobretot de la generació, diguem-ne, que ara estan al voltant dels trenta i pico o quaranta anys no tenen el nivell d'anglès doncs que ara es demana o que ara es requereix i aleshores doncs clar els nens sovint tenen més nivell que els pares.

Aleshores això és una mica una dificultat pels pares, perquè per una banda hi ha la dificultat del temari, diguem-ne, i per altre banda hi ha afegit que sovint al fer el medi són paraules molt tècniques o molt concretes... Com “fotosíntesis” de no sé què... que tampoc estan a l’abast de tothom, no? Aleshores això els hi costa una mica més però bueno...

E: Hi ha aquest doble afegit, no? El contingut i la llengua?

3.D: Clar, aleshores... si no? Jo de vegades a mi em vénen i em diuen «és que clar, és molt difícil no?» I jo... clar jo sóc biòloga i clar jo no ho trobo gens difícil però també em poso i penso pues sí perquè realment si tu no saps què és la fotosíntesis has d’explicar-li al teu fill què és la fotosíntesis, i si a sobre li has d’explicar amb anglès... és una dificultat afegida. Que de fet jo aquest és el motiu pel que crec o no sóc gaire (no sé si ho hauria de dir), no sóc gaire partidària de fer una matèria sencera amb anglès. Perquè també hi ha nens que tenen més dificultats. Si un nen té dificultats amb el medi i fas tot el medi amb anglès, li estàs afegint una dificultat més, no? Perquè d’entrada hi ha aquells coneixements que li costa adquirir amb català, i encara li costarà més adquirir amb anglès, no?

E: Llavors suposo que per això en part també treballem amb unitats didàctiques?

3.D: Exacte, clar treballem en temes en concret allò de dir; bueno pues fan univers o fan éssers vius.... Coses concretes.

E: A dia d’avui, valoreu positivament els resultats de l’experiència AICLE? Esteu contents amb com està anant?

3.D: Sí, sí, sí, sí. Home, evidentment, com sempre, tot és millorable i tot... però bueno sí.

E: I què és allò que valoreu com a més positiu? Podríeu mencionar alguns factors, alguns punts concrets....

3.D: Home perquè jo crec que sí que això contribueix ... si l’objectiu... això és una ramificació de l’objectiu general que és millorar la competència amb anglès, jo crec que això contribueix a millorar la competència amb anglès i a més a treure-la de l’aula d’anglès... Què l’anglès no és només per a fer classe d’anglès.

E: Creieu que la manera com es lidera un programa d'aquestes característiques és important? O sigui la forma com es planifica, es dissenya, s'implementa...?

3.D: Sí, sí, sí. Encara que després l'hagis de reconduir perquè a vegades els plantejaments inicials són tal, és important tenir una mica definit el context, pensar en els possibles inconvenients... Perquè clar després t'has d'anar ajustant no? "El método ensayo error" no? O sigui, a veure, hem hagut de fer variacions fins trobar la forma amb la que més o menys estiguis satisfet, no? Però sí que és important que estigui una mica pautat.

E: I en aquest cas podríem dir que el tema d'haver fet un PELE ha ajudat, o...?

3.D: Sí, sí. Perquè jo crec que el PELE marca una mica, delimita... no? I aleshores doncs també et centra una mica. No pots fer moltes coses al tenir el PELE i al estar el PELE com més limitat, més dissenyat, t'ajuda per començar doncs a tenir-ho més centrat.

E: Per tant, podríem dir que heu aconseguit allò que us havíeu plantejat des d'un principi?

3.D: Bueno, jo crec que tots possiblement no... però en part sí que s'estan aconseguint els objectius aquests de... Per mi és important simplement això, o sigui, el que siguin capaços de veure que poden utilitzar l'anglès per a una altre cosa, no? Encara que després tinguin dificultats a l'hora de fer-ho, perquè això no ens hem d'enganyar. I que ho acabin veient com una cosa natural. Què és normal que facis medi amb anglès, que no és una cosa de dir «ai ara aquests què s'han inventat». Què és una cosa que és cap a on s'ha d'anar.

E: I si haguéssiu de pensar en un projecte innovador d'aquestes característiques, alhora de liderar-lo i d'implementar-lo en un centre, quins considereu que poden ser els factors que ajuden a que sigui exitós i aquells que poden fer d'obstacle?

3.D: Bueno jo ho tinc claríssim que el fet que ajuda és que el professorat estigui implicat i que la gent participi de l'elaboració i s'ho senti seu. No ha de ser «ara arriba l'equip directiu, ara ens diu que hem de fer això». No. O sigui, nosaltres intentem potenciar això: que els projectes surtin de la gent que els ha de portar a terme. Et puc dir «sí has de fer això, has de fer allò...» però ho farem molt millor si crec o si s'ha tingut en compte la gent a l'hora de dissenyar el projecte o si han pogut dir el que pensen.

E: I quins considereu que potser són els obstacles que ens podem trobar a l'hora d'implementar projectes així?

3.D: Bueno, els obstacles per una part és sempre hi ha una certa reticència a lo nou, no? Clar. Quan comences alguna cosa, un projecte nou sempre costa més, no, d'arrencar-lo? Surten moltes coses que no t'havies plantejat als inicis i aleshores ho has de reconduir fins que al final trobes el camí... Bueno al principi és una mica més complicat, però jo crec que lo important és tenir clar cap a on has d'anar i si t'has d'anar desviant... doncs t'has d'anar desviant. Però com a mínim et mantens amb la idea, no? De dir vaig cap allà, si ara això no em funciona provo una altre cosa... però això no vol dir que l'objectiu final sigui terrible i que no podrem assolir-ho, no?

E: Creieu que és necessari seguir implementant AICLE en el vostre centre o inclús ampliar-lo a altres assignatures?

3.D: Jo crec que sí, jo crec que s'ha d'ampliar. De fet, l'assignatura pendent és fer AICLE a secundària. Jo crec que és més difícil perquè clar, per lo que dèiem abans no? A secundària el profe de mates fa mates, el profe d'això... clar. A primària pots tenir una persona o dos capacitades per a fer AICLE i poden fer són mestres i tenen això i prou. Clar, a secundària necessites una persona de mates, una persona d'història, una persona... clar. Necessites molt més personal amb el nivell i amb la predisposició per fer-ho... Jo puc saber molt de biologia però clar també és diferent el nivell d'anglès que pugui tenir per desenvolupar-me normalment que el que pugui tenir per a fer una classe de biologia amb anglès, no? Aleshores té un plus de dificultat jo crec.

E: Aquest obstacle secundari seria el fet de que tothom està molt especialitzat en la seva matèria doncs?

3.D: Clar, aleshores dius bueno, pues si... no sé, per exemple nosaltres que fem mates desdobrades en tres grups no? Dius vale, si vols fer mates amb anglès necessites tenir tres profes, que siguin de mates i que tinguin el nivell d'anglès... Aleshores és una dificultat afegida... sí que és veritat que tenim, o sigui des que vam començar amb el PELE, tenim molts profes que estan preparant-se, per això de fet ara ja tenim varis profes que se'ns han manifestat «Jo ja tinc el nivell, jo ja puc fer una classe amb anglès». Però que és un procés lent.

E: I si haguessin d'implementar-ho a secundària, quina assignatura triaríeu? O dependria del professor en aquest cas, ben bé?

3.D: Jo crec que ara mateix, si em dius tens tot el personal capacitat i això... Jo triaria una matèria que no els hi suposi una... pues una matèria qui sigui música o una matèria que sigui de menys hores, per exemple, que no els hi suposi un afegit de dir clar fas ciències, no? que les ciències ja costen... fas física i química i a sobre si ho fas amb anglès és un afegit. O sigui el nen que va molt bé i que té... tal, no té cap problema. Però clar hem d'atendre a tota la diversitat, tenim un vint per cent de la classe que té unes dificultats per seguir una classe de física i química, si és amb anglès d'aquest vint passarem al quaranta i tampoc és plan d'això. Amb la nostra situació personal? Jo crec que haurem de començar pel professorat que tinguem, perquè no és una situació de dir tothom ho pot fer, no. Pues bueno haurem de fer un anàlisi de la capacitat del professorat i un cop tinguem això mirar a veure cap a on ho podem fer.

E: I si us trobéssiu amb un altre director/a de centre que manifestés, per exemple, que manifestés la seva voluntat d'implementar AICLE en el seu centre, quins consells li faríeu arribar? Quins serien els principals consells a tenir en compte?

3.D: Home... jo crec que una de les coses és tenir una planificació prèvia, tenir molt clar que, allò que t'he dit abans, que no només depèn del professorat d'anglès, sinó que és un projecte d'escola i que per tant doncs s'ha de fer participat a tota l'escola, o a tot el claustre de professors, perquè de vegades és com «no, això ho fan els d'anglès» i aleshores la resta del professorat no està tant implicat...

E: Integrar-ho a tot al centre?

3.D: Sí, sí. Integrar-ho... Que no sigui una cosa com: «mira que els hi ha donat als d'anglès que ara volen fer això». No. És un projecte d'escola i aleshores s'hi ha d'implicar tothom i s'ha... o sigui, que el professorat vegi la necessitat d'anar en aquesta direcció, no? No que, de vegades, també et trobes, per exemple, i sobretot a la nostra escola que hi ha un tant per cent de professorat d'edat avançada, doncs que no ho vegin tampoc com una intromissió de «ara em faran fer les classes amb anglès i jo no sé fer-ho i no...». És a dir, que jo crec que per això és important que tothom tingui molt clar d'on es va i a on es vol anar. I fer-ho molt poquet a poquet. O sigui, no voler començar pues això «ara volem fer això i tal», no. Comencem per una cosa petita i conforme

tinguem això assolit anem augmentant anem augmentant anem augmentant. Jo crec que això, en general...

E: I a infantil teniu previst també fer alguna assignatura amb anglès o...?

3.D: A infantil en principi no ens ho hem plantejat.

E: De moment seria primària i a llarg termini potser a secundària també...

3.D: Sí, exacte.

E: Molt bé. I ara una pregunta... podríeu buscar dos adjectius o dos mots que sintetitzin millor la vostra percepció sobre la implementació de l'AICLE al centre?

3.D: Hm... natural i... jo diria lo del "mètode assaig error".

E: A través de l'enquesta alguns dels aspectes que considereu importants a l'hora de liderar són: la capacitat de motivar, de generar implicació entre els professionals del centre i el fet de creure en un mateix i en les capacitats dels docents... Ens podríeu parlar d'algunes estratègies, dinàmiques que té el centre de manera de treballar o de liderar-lo que ens puguin ajudar a contextualitzar millor aquestes dinàmiques a l'escola?

3.D: Bueno és lo que jo et deia abans, jo crec que perquè una persona se senti particip d'un projecte i vulgui tirar-ho endavant i et doni suport i tal... ha de sentir que en forma part. Jo per mi això és bàsic, o sigui pots fer un projecte fantàstic amb uns objectius que estiguin molt bé però si el professorat que és el cap i a la fi el que l'ha de portar a terme no hi creu amb aquest projecte, no faràs res.

E: També vam veure que alguns dels aspectes que el centre es considerava innovador eren la sostenibilitat i els recursos digitals, ens podríeu mencionar alguns projectes, programes, dinàmiques, pràctiques?

3.D: Som escola verda des de fa tres anys i bueno, aleshores amb aquest àmbit tenim projectes com ara la disminució del paper d'alumini, bueno intentem doncs això... Això és difícil eh també? El de l'escola verda és un d'aquests projectes que també va ser com una mica... va ser de l'equip directiu sobretot i costa més que la gent s'impliqui no? Però bueno és un dels projectes que intentem tirar endavant. I el dels recursos digitals,

nosaltres utilitzem molt pissarres digitals a infantil i primària, i a secundària també utilitzem molt de material propi dels profes digital.

E: Finalment, última pregunta; vam veure que vau destacar la importància de promoure la formació al professorat com un dels factors claus per respondre adequadament als reptes d'avui dia i a la necessitat de trobar gent jove amb iniciativa que els pugui tirar endavant. Ens podríeu una mencionar aquests factors o d'altres que creieu rellevants per dur a terme projectes?

3.D: Sí, nosaltres amb això de la formació el que fem és... com equip directiu al principi de curs prioritzem, per exemple; sostenibilitat, anglès, ara estem amb un projecte d'educació emocional... i aleshores doncs potenciem que la gent faci formacions en aquests àmbits. Fem una, dues formacions aquí al centre; justament aquest any fem una d'educació emocional, un curs de formació emocional al centre i l'any passat i aquest fem anglès també per a millorar la competència amb anglès dels professors.

E: I el professorat això ho rep bé...?

3.D: Sí. El fet de que també ho facin aquí, no has d'anar a buscar tal... També facilita no? Doncs allò que dius «ara has de fer un curset d'educació emocional, i on vaig a fer un curset d'educació emocional?» «No mira, el pots fer aquí, el dimarts a tal hora i tal tal...» Aleshores sí. En principi hi ha molta gent que participa amb aquestes formacions. I lo de la gent jove, doncs, també atenent a les característiques del centre tenim un sector de professorat doncs de cinquanta i pico d'anys cap amunt important (de fet jo sóc ex-alumne del centre i hi ha profes que han estat profes meus) o sigui que clar som una escola que no té molta mobilitat de personal i aleshores ara estem amb la franja aquesta, que tenim una franja important, de pre-jubilacions o gent que està a la vora de la pre-jubilació i clar és molt difícil, amb gent que porta quaranta anys amb una metodologia doncs canviar... que canviïn el xip, sí que hi ha gent que ho intenta i tal però bueno es nota molt quan ve la gent jove que té iniciativa, o sigui que s'adapten a tot no? Primer que ja tenen més capacitat i segon que tenen més plasticitat també per dir «bueno pues si ara fem això, pues vale» no és allò de «buff ara...» Això per les característiques de l'escola.

ANNEX 3. Transcripcions de les entrevistes a Caps de Departament d'Anglès

Annex 3.1. Entrevista a la Cap de Departament d'Anglès (1): Cas 1

Data: 11/02/2015

Hora: 12.40

Lloc: Despatx de la Cap d'estudis del centre

Assistents: Cap de Departament d'Anglès (1.C) i entrevistador (E)

E: Per què creu que és important innovar en l'aprenentatge de llengües estrangeres?

1.C: Innovar en quin sentit?

E: Innovar en el sentit de crear i buscar nous mecanismes que promoguin i millorin l'aprenentatge de llengües estrangeres en els estudiants.

1.C: Bé... Jo ara em posaré una mica filosòfica i, a veure, la paraula "innovar" o el verb "innovar" o el verb "millorar" no pot estar deslligat de l'educació. Vull dir, els professionals d'educació som professionals que hem d'estar contínuament formant-nos i a l'aguait de què és el que s'està movent, de quines necessitats tenen el nostre alumnat i ens hem de incorporar... i bandejar tot allò que no funciona, no? Incorporar allò que funciona o lo innovadós (provar-ho, testar-ho). Tampoc dir que tot lo innovadós sigui òptim (s'ha de testar) i incorporar-ho si és que ens és útil en la nostra pràctica educativa i, per tant, en els resultats dels nostres alumnes i en l'adquisició de la competència lingüística, en aquest cas, dels nostres alumnes i bandejar allò que és obsolet o que no funciona. Vull dir que innovadar és educar.

E: Sí, exacte. Podríem, doncs, canviar la pregunta... Per què és important educar als alumnes en llengües estrangeres?

1.C: A veure... Jo penso que fins ara, o fins fa no tant, els alumnes tenien una concepció de la llengua estrangera com a una matèria absolutament i purament lingüística. Vull

dir, com a gramàtica, com a vocabulari i poca cosa més. Des de fa un temps, bueno... fins ara (anava a calcular el temps però és pràcticament impossible)...eh...és que no és una matèria, és que és una competència bàsica. És que han d'aprendre a comunicar-se perquè és una necessitat social. I quasi econòmica, avui en dia. Per tant, és una competència que han d'aprendre. De fet, competències bàsiques de quart d'eso que, de fet, hem fet just ara aquest matí és una de les competències que s'avalua perquè és una competència clau pel futur dels nostres alumnes i per la vida professional i personal dels nostres alumnes. Vull dir que ha canviat el tarannà de la matèria de ser simplement un conjunt de coneixements que en algun moment si viatjaves podies fer servir, per tant, amb el "anglès-indio" ja podies anar i ara és una competència clau pel futur dels nostres alumnes actualment. No sé si t'he contestat la pregunta...haha

E: L'AICLE ajuda en aquesta línia?

1.C: A veure... L'AICLE ajuda en el sentit de que... ara parlo des del punt de cap d'àrea, eh, de llengües estrangeres i fixant-me en la llengua estrangera... És evident que una llengua s'adquireix, primer amb una exposició a l'idioma i, després, amb una utilització del propi idioma. Perquè si pensem com aprenem la nostra L1, la nostra llengua 1, la materna, primer estem exposats a l'idioma i després comencem a utilitzar l'idioma, amb més precarietat i cada cop més solvents, no? Llavors, quantes més hores d'exposició a l'idioma els alumnes puguin tenir els alumnes, doncs millor... Millor anirà aquesta competència inicial abans de poder començar a utilitzar la llengua de manera pràctica i amb uns objectius concrets. Però està clar que a més exposició més competències... A les nostres tres hores lectives de la matèria lingüística, per dir-ho d'alguna manera, afegim aquestes 3 de matèria no lingüística que són de Science en aquesta escola a més a més de tenir matèries optatives en llengua estrangera que poden ser relacionades, en el nostre cas, amb temes de certificacions oficials i amb temes de ciències, que són les dues àrees que desviem a les matèries optatives i que incrementen el número d'hores d'exposició a la llengua que tenen els nostres alumnes.

E: Per tant, un dels principals objectius de l'AICLE podríem dir que és l'increment de l'exposició a l'idioma. I han altres objectius que es pretenen assolir a través de l'AICLE o necessitats a cobrir?

1.C: Sí... A veure, un dels objectius també és utilitzar la llengua per aprendre d'altres continguts. Estem en un món global... La matèria d'anglès cada cop s'està tornant més

interdisciplinària en el sentit de que és la llengua vehicular per accedir a altres coneixements. Jo mateixa, en la meua classe d'anglès i sense fer AICLE, nosaltres estem explorant temes tan profunds com la literatura o la història d'un lloc. Precisament a quart d'ESO hem fet un projecte in situ a Londres per explorar els orígens de la cultura, la literatura i la llengua anglesa, i el treball previ ha estat un treball en un bloc on els alumnes abocaven tot allò que anaven aprenent sobre història, sobre cultura, sobre literatura... vull dir que és molt més ampli que el vocabulari de "My House".

E: Com es va liderar els inicis de l'AICLE?

1.C: Això no ho sé perquè quan jo vaig entrar com a cap d'àrea això ja estava molt consolidat.

E: I... avui dia el programa AICLE compta amb el suport, l'obertura i la motivació de professors, pares i alumnes?

1.C: Home... Per part dels professors hi ha certa inseguretats amb el tema de l'idioma. Està clar que si tu no domines la llengua estrangera a l'hora d'impartir el coneixement d'altres àrees que potser no són la teua... és que hi ha els dos casos: hi ha l'especialista d'anglès que es posa a fer una matèria no lingüística que no és la seva i, llavors hi ha cerra inseguretats, o a la inversa; l'especialista en science però que no té la llengua estrangera com a llengua 2 o llengua 3. Clar... Hi ha certa inseguretats amb el professorat i, per tant, es necessitaria formació. Sempre la formació és importantíssima. Precisament, per aquesta seguretats a l'hora del acte docent, no? Un docent insegur davant d'un grup d'adolescents, t'asseguro que és nefast. És una combinació una mica perillosa. Per part dels alumnes, a veure, espanta. Els alumnes sempre s'espanten molt, al principi sobretot a primer d'ESO, encara que han fet AICLE i han fet science in English des de tercer de primària, a l'hora de passar a primer d'ESO i quan ja comencen els conceptes molt més tècnics, molt més complicats, hi ha una crisi general a l'inici de curs de "ahh.. no podré! Això és massa difícil! És per fer-ho en català...!" Funció del profe d'AICLE en aquest cas és de calma, calma... perquè realment és una qüestió de temps. És habitar-se als tecnicismes i habitar-se a tota la classe d'anglès. Perquè, clar, a primària sí que es fa AICLE però es fa amb molt suport, molt bilingüisme, no? Moltes vegades hi ha una traducció que deixa d'existir, pràcticament, progressivament a l'etapa de secundària on ja és immersió absolutament del 100%.

E: Per tant a final de 4rt d'ESO, doncs, que els alumnes sí que ja no tenen aquesta sensació d'asfíxia podríem dir, no?

I.C: Exacte. Sí. Progressivament va desapareixent. De fet hi ha un període inicial de crisi, a primer d'ESO sobretot a meitat de trimestre...bé, jo diria segon trimestre pràcticament, comencen a estar una mica més tranquils i veuen que poden seguir la classe i que poden aprovar els exàmens, que la professora està allà per ajudar-los amb allò que necessitin, que si necessiten suport en alguna qüestió que no hagi quedat clara doncs que ja es tenen estratègies varies per poder ajuda a aquell alumne o la transcripció dels apunts penjada al Moodle o exàmens adaptats per aquells alumnes que tinguin dificultats, tot i que... estratègies n0hi ha. I ells ho veuen i llavors es calmen i veuen que poden accedir-hi. Però el primer dia és ciència ficció, és del rotllo "com? Tot en anglès? Science precisament?!" O sigui que sí, hi ha aquest període crític però que després es calma tot. I per part dels pares exactament lo mateix tot. Hi havia aquest neguit de "Ostres, és que és una assignatura molt difícil i precisament en anglès i... perden continguts?". Sempre hi ha la qüestió de: "Perden molt contingut per fer-ho en llengua estrangera? ...Perquè clar, si ho fessin en català segurament aprendrien molt més, no?" Però clar, és que nosaltres treballem amb continguts amb Key Competences amb competències bàsiques i això està cobertíssim evidentment.

E: M'ha comentat abans la dificultat del professor de contingut que s'adapta a la llengua i, a la inversa, el professor de llengua que s'adapta el contingut. Quin dels dos casos domina més en el centre i quin li sembla preferible?

I.C: El que domina més en aquest centre és el professor de science, especialista en ciències, que domina l'anglès. És el de contingut que aprèn l'idioma. No a la inversa.

E: Hi ha algun motiu?

I.C: A veure... Home... El professorat que nosaltres tenim ja és competent, o lo suficientment competent a priori en anglès per poder fer la classe en anglès. Era molt més fàcil d'aquesta manera que no pas formar professors d'anglès en science que no és la seva disciplina i mai ho ha estat. En canvi la llengua és com més transversal; és algo que tots hem estudiat en algun moment de la nostra vida que per motivació personal o per necessitat laboral ens hi hem posat i estem en un nivell òptim per poder aplicar l'AICLE de manera correcte. Tot i que hi ha dificultats, evidentment, i estem en formació continua perquè hi ah nivells i nivells.

E: Parlant d'aplicar l'AICLE de manera correcta, podríeu mencionar de quina manera s'està liderant l'AICLE a l'escola?

1.C: El projecte AICLE ve liderat, bàsicament, per la Maria José Miranda, perquè ella és professora de science, sempre ha tingut molt interès en l'anglès, és la subdirectora de l'escola... Tot va començar una mica impulsat per ella i, en un moment donat de la història Virolai (que suposo que fa més de onze anys perquè fa uns anys que joestic aquí i ja estava consolidat el tema de l'AICLE), hi va haver un moment en el que es va testar i es va començar a fer proves pilot i es va veure que funcionava i que funcionava correctament i que era aplicable a l'escola i doncs, bueno, mica en mica també s'ha anat consolidant més i més fins que actualment la línia és la Science, que és el que es fa en anglès, des de tercer de primària fins al final de la escolaritat. Com ho apliquem és així. I l'origen és [nom de la professora AICLE 1.P4] bàsicament.

E: Ens podríeu parlar de quines són les percepcions que, avui en dia, tant el professorat, com l'alumnat, com els pares tenen? Com estan vivint aquest procés?

1.C: Home, jo crec que actualment algo ha canviat. O sigui, la crisi econòmica i social ha fet que els pares estiguin molt, molt i molt preocupats amb el tema de l'anglès. Per tant, ara per ara hi ha una percepció molt més positiva del tema AICLE per part dels pares de la que hi havia fa potser cinc anys. Veuen aquesta necessitat de que quant més anglès millor i per totes les vies possibles. Per tant són molt pro-AICLE ara mateix, més de lo que eren fa uns anys. Això seguríssim.

E: I els alumnes?

1.C: Els alumnes ho tenen com molt incorporat ja. Clar, perquè com... Clar, jo sóc profe de la ESO i de Batxillerat i els que jo rebo ja tenen com molt incorporat el xip de "Science in English" és "Science in English". Vull dir, ni s'ho qüestionen. Vull dir... la pregunta de primer d'ESO no és "la farem en català?", no, és que ja ho saben que és en anglès. Vull dir, ho veuen com algo molt normal. Però sempre hi ha aquest pànic inicial de "és que és molt difícil...".

E: I aquest procés de normalització, això que “ho veuen molt normal”, com s’ha assolit?

I.C: Bueno... Doncs perquè han portat una trajectòria de què és que han crescut o han après amb les Science in English. Vull dir, és que no l’han vista d’una altra manera... És que fa molts anys que es fa això, eh. Vull dir... la normalitat és aquesta per a ells. Per tant, no és algo estrany per a ells.

E: Com valoreu els resultats de l’experiència AICLE?

I.C: Mmm... Positivament. Realment és una experiència positiva, no? Els resultats són bons dels alumnes que cursen la matèria, eh... Després... Vull dir quan nosaltres fem projectes de ciències i tot plegat i fan les exposicions en anglès, òbviament, també com a part per culminar el projecte, veus projectes que valen molt i molt la pena, no? I veus que realment tenen una... no sé com explicar-te... Ara me n’he anat de tema... Els productes finals que presenten són de molt bona qualitat. Més de la que a priori et pots imaginar. O sigui que realment funciona i funciona bé. I els resultats de la matèria són correctes... no alarmen, no hi ha un índex de suspesos alarmant, ni molt menys. Hi el lògic i l’equiparable en una altra matèria qualsevol que es fa en la L1.

E: Què és allò que considera com a més positiu d’aquesta experiència?

I.C: Home, jo com a profe d’anglès et diré que val la pena perquè es nota. Els alumnes que han fet AICLE vénen molt molt molt més preparats i amb una comprensió molt més alta. Sobretot comprensió. Hi ha un augment de la comprensió brutal, brutal. Vull dir, tu pots fer la classe al 100% en anglès i te la segueixen pràcticament tota. I no has de traduir. No has de fer lo que fas a la primària perquè evidentment és un procés i has d’anar adaptant-te a l’edat, a la maduresa i al coneixement dels alumnes, no? Arriben a primer d’ESO i no has de fer aquest “translating”.

E: Creieu que la manera com s’ha liderat el programa ha estat un factor determinant per l’èxit?

I.C: Sí. A veure. És clau a l’hora de liderar un programa o aplicar un programa que la persona que lideri el projecte o que ho apliqui estigui convençudíssima de que aquesta és la manera i que aquest és el camí i que és positiu pels alumnes i per l’escola. I això ha estat així. Per tant, sí, el factor convenciment és clau i aquí n’hi ha hagut.

E: Si ara ens paréssim a fixar-nos en factors d'èxit i reptes, què considereu que seria allò que ajuda a l'AICLE a funcionar i allò que l'obstaculitza?

1.C: A veure... Coses que obstaculitzen... M'és més fàcil de dir les que obstaculitzen...

E: Doncs si vol comencem pel que li fa de barrera a l'AICLE...

1.C: Sí. Exacte... Què li fa una barrera a l'AICLE?... Que el professor estigui insegur, que hi hagi un domini no òptim de la llengua estrangera a l'hora d'implementar-lo, això és una barrera. Per tant formació és clau, ho torno a repetir. Mmmm... Què més és una barrera...Més que una barrera és una dificultat que els alumnes que, ja no dic que no siguin bons en llengües estrangeres, sinó els alumnes que tinguin dificultats d'aprenentatge aquí troben una dificultat que nosaltres com a docents hem de resoldre per guiar altres estratègies, no? Però tenim alumnes, un índex baix, però tenim alumnes amb dificultats d'aprenentatge, no només en llengua anglesa, i això és una barrera. No és una barrera, és una dificultat que ens trobem.

E: Quines estratègies es segueixen per resoldre-ho?

1.C: Suposo que ho has parlat amb la profe, [nom de la docent AICLE 1.P4], però materials adaptats, al Moodle hi ha molta cosa traduïda per ajudar a aquesta adquisició de continguts i perquè la llengua no sigui una barrera a l'hora de... però és que igualment et parlo d'alumnes que igualment encara que ho tinguin al Moodle en català no...

[Entra algú al despatx i interromp la conversa 20 segons]

E: I llavors, de factors d'èxit en podríeu mencionar alguns? Factors que afavoreixen l lideratge de l'AICLE?

1.C: Que afavoreixen l'èxit de l'AICLE és crear cultura AICLE a l'escola. I que tothom estigui convençut que aquesta és una molt bona manera d'ensenyar continguts de manera interdisciplinària.

E: Creieu necessari seguir implementant l'AICLE a l'escola?

1.C: I tant, sens dubte.

E: Identifiqueu alguns aspectes a modificar, per exemple, de cara al curs vinent?

1.C: Això ja són els especialistes d'AICLE. Evidentment trobaran tot el meu suport en tot allò que vulguin incorporar.

E: Si ara haguéssiu de parlar amb altres docents o caps d'àrees d'altres centres interessats en implementar per primer cop AICLE, quins consells claus els hi faríeu arribar?

1.C: Ostres... Sóc molt pesada i incideixo molt en això, eh. Però crec que és molt important el tema de la conscienciació, de la importància, d'explicar molt bé el projecte a famílies, a alumnes i al professorat implicat i donar aquest factor tranquil·litat i normalitat per no començar amb una actitud poc positiva, no? Que això és lo que moltes vegades posa pals a les rodes, no? A l'estar convençut de que el projecte és una cosa positiva, que és algo bo i que és algo positiu pels alumnes, jo crec que fa molt. Per tant, hi ha d'haver-hi un treball de convenciment de que això és positiu. Això és clau. Puntu número uno. Puntu número dos, formació del professorat. El professorat ha d'estar...ha de tenir eines també per fer-ho. No li has de llançar la pilota i dir això "és lo millor, però ara amb lo que tens, fes". No. Dóna-li eines, dóna-li formació en AICLE, en llengua estrangera si és que hi ha aquesta necessitat, però han d'estar formats. I jo crec que, tornant amb el tema de l'aquesta confiança, i estic pensant en les famílies ara, jo crec que val la pena que els treballs que es facin, es puguin mostrar, puguin arribar a les famílies per donar aquesta tranquil·litat de: "ei, fem això, fem allò, fem lo altre...vull dir, aconseguim fer moltes coses, els vostres fills estan aprenent això i això i ho podeu veure". Vale? Confiança sobretot en el projecte perquè és que sinó tot és un problema.

E: Última pregunta. Podríeu buscar dos adjectius, noms, conceptes o idees que puguin sintetitzar la vostra percepció sobre el lideratge en la implementació de l'AICLE en el centre?

1.C: Mare meva... Necessitaria temps. Deixa'm que la llegeixi un altre cop i que la interioritzi... Que sintetitzi millor la percepció... Home... És un repte. És un repte. Mmmm... Però crec que és un repte... positiu. Crec que és un repte útil, molt útil.

Annex 3.2. Entrevista a la Cap de Departament d'Anglès (2): Cas 2

Data: 05/02/2015

Hora: 12.30

Lloc: Sala de reunions del centre

Assistents: Cap de Departament d'Anglès (2.C) i entrevistador (E)

Entrevistador (E): Creieu que és necessari innovar en l'aprenentatge de llengües estrangeres?

Cap de Departament d'Anglès (2.C): Sí, fonamental. Tal com estem amb les noves tecnologies és molt important que hi hagi una innovació en tots els aspectes. En la innovació a través de la metodologia, dels llibres, de les TIC i del professorat.

E: I per què creieu que és necessari innovar?

2.C: Perquè els alumnes ja vénen amb una generació en la que tenen en el seu abast tot el món tecnològic, llavors hem d'intentar que sigui el més proper a ells. Si ells ja fan servir una "app" en el que es descarreguen informacions del diari i que ja ho tenen traduït a baix, doncs també intentar nosaltres transmetre, donar aquest mateix servei als nostres alumnes. És un món digital, per tant els llibres (que els tenim nosaltres físicament a l'aula) també el tenim interactius. De tal manera que podem fer les classes observant una pissarra digital i després corregint els exercicis. És molt més dinàmic, és molt més fluït. Per tant va bé tant pels alumnes que van bé com pels altres (els alumnes que no van tan bé). El món digital ha de ser, és una realitat dintre i fora de l'aula.

E: Tant vostè com els docents del centre van rebre algun tipus de formació específica per implementar AICLE a l'aula?

2.C: No, específic a nivell de «escola ens aporta aquí un ponent i ens explica», no. El que sí que hem anat veient és, primer, la realitat dels nostres alumnes i, segon, assistint a workshops en els que sí que hem anat veient, arrel de la comparativa amb altres realitats d'altres escoles, que ells sí feien servir una metodologia. Llavors

comparativament vam anar decidint, a nivell de departaments, quina era la que s'ajustava més a les nostres necessitats i a les dels nostres alumnes.

E: Perfecte, ara mirant endarrere i mirant al inici de la implementació d'un projecte com l'AICLE innovador, considereu que en el moment d'implementar-lo disposàveu de les pautes, el coneixement, la preparació i els recursos necessaris per a dur a terme adequadament un programa AICLE en el centre?

2.C: En un principi, si l'AICLE estava destinat a alumnes que havien d'aprendre a través de l'anglès unes ciències o una història o Arts and Crafts, la base principal no la teníem, que era que el professor havia de dominar la llengua anglesa, perquè l'assignatura la dominava però no dominava la llengua. Aleshores, en el seu moment es va començar a pensar quines eren les assignatures en les que els professors podien aportar aquest factor afegit, que és el de l'AICLE, i es va decidir en un moment molt inicial en profes més joves, que era el professor d'infantil en el que va aportar la música i la mestra de llengua anglesa que va aportar els seus coneixements de ciències que com a mestra no era tant especialitzada i podia aportar. I després s'hi van anar afegint altres professores, com per exemple la de plàstica de primària. Paral·lelament i veient també que les noves tecnologies i que l'ensenyament passava per aquí, per l'AICLE, vam anar afegint el professor de secundària, on també vam veure les mancances... perquè si el mestre de primària estava fent la classe de ciències en anglès, hi havia un trencament quan els alumnes passaven a secundària on el professor de secundària no dominava l'anglès i, per tant, no podia fer la classe de ciències en anglès. Llavors, amb aquestes mancances detectades el que hem anat fent és que el professor d'aquesta assignatura faci cursos d'anglès perquè millori la seva habilitat i millori amb l'anglès.

E: Per tant els primers cursos pel que he entès en els que es va implementar van ser els d'infantil...

2.C: Sí, infantil i primària. Mai secundària. Era infantil i primària i després passaven a secundària.

E: I els primers professors heu comentat que van ser els més joves en començar a fer la implementació... És per algun motiu concret o...?

2.C: No, perquè el professor que porta vint-i-cinc anys treballant amb una metodologia li costa més, és més reticent en aportar o en ser susceptible a aquestes variacions, per

aquests canvis. El professor que ve nou és més jove, s'adapta abans a aquestes noves tecnologies i per tant és més fàcil. A més els mestres actualment ja estan fent anglès en la carrera, en el grau de magisteri. En canvi abans no, l'anglès no hi era, en tot cas era extraescolar i fèiem francès.

E: Tornem encara amb aquest punt inicial de l'AICLE. Creieu que en el moment d'impulsar aquest projecte nou (suposo que era pel centre una cosa nova), creieu que hi havia consens entre el professorat, els pares i els alumnes a l'hora d'implementar el projecte? O hi havia alguna barrera, gent que no ho veia bé...? Quina opinió teniu mirant el principi de tot respecte els alumnes, els pares i el professorat?

2.C: Avera... tenint en compte... això no es va consensuar amb els pares, almenys que jo sàpiga, eh? No sé si en algun moment en algun Consell Escolar es va deuria discutir això... Però era una realitat que ja era evident en el moment en que tu portes el teu fill de dos anys en una guarderia en el que l'anglès hi és present. Aleshores, torno a dir el mateix, hi ha un trencament entre una guarderia en el que els nens estan cantant i ballant tenint com a llengua vehicular l'anglès i van amb una escola on hi ha un P-3, P-4 i P-5 on no tenen anglès, això era inconcebible. És a dir, a partir de l'evidència de la nostra societat, el que vam fer va ser integrar-ho, fer-ho com una via natural, és a dir des de una guarderia en el que ja des dels dos anys ja estan fent anglès, continuaven amb un P-3, P-4 i P-5 on també estava integrat l'anglès, passant per una secundària, etc. Els pares quan van saber això, quan van saber que a P-3 es feia anglès (música en anglès), estaven molt contents perquè és el procés natural d'aprenentatge de les llengües. Tu l'escoltes, reproduïx els sons. Abans no, està clar, quan aprenies anglès els aprenies ja quan l'alumne era més gran, ja eres quasi un preadolescent. Aquí no, aquí començàvem a partir del que ja es feia en una guarderia i el procés natural d'aprenentatge. Els pares contents, però que jo sàpiga no hi va haver un consens entre escola, pares i professors.

E: I els professors ho van rebre bé el fet de que se'ls hi fes passar una assignatura que potser la feien en català a l'anglès?

2.C: Aquí ve el que he comentat abans, els mestres d'infantil i primària més joves eren més oberts als canvis. L'adaptació de l'AICLE que estem fent nosaltres en la nostra escola, de vegades ve que hi ha un professor que diu –a mi em toca fer aquest any...-per

qüestions de primària i d'hores etcètera, ballen les hores amunt i avall i li toca a un professor fer plàstica en anglès i ell no sap l'anglès, llavors aquell any es deixa de fer la plàstica en anglès, la plàstica és obligatòria, l'anglès és l'implement que nosaltres li afegim. Per tant, aquest any s'ha pogut fer, per què? Perquè la mestra que està fent plàstica a primària domina més o menys l'anglès. També és cert, i he de dir, que els alumnes que estan fent cinquens i sisens de primària tenen un bon nivell d'anglès i per tant són molt crítics en segons quins errors cometi la mestra, per tant la mestra ja està fent classes d'anglès paral·lelament perquè el nivell de l'alumne sigui inferior al nivell de la professora, mai al revés.

E: Com a cap de departament de la llengua estrangera, podríem dir que vàreu participar directament en la planificació/disseny de la implementació del programa AICLE? Ens podríeu comentar com va ser aquesta planificació, quines persones principalment s'hi van veure afectades, entre quants ho va parlar, com va dissenyar el projecte...?

2.C: Sí, com a cap de departament de llengües el que vaig veure va ser el següent: quan vaig assistir, vaig començar a assistir a aquests tallers que ofereix l'escola cristiana, en els que reps molts inputs, molts feedbacks d'altres escoles, vaig anar observant que s'estava coent en altres instituts. Llavors vaig observar en tota l'escola que s'estava fent i a l'escola hi havia professors que estaven fent AICLE però que no tenien una continuïtat. Llavors es va redissenyar, es va intentar redissenyar, de tal manera que la primera mancança que vam trobar va ser, justament, el nivell d'anglès dels professors. Quins professors havien de ser els candidats en fer cursos per poder oferir classes d'AICLE i en quines assignatures? Llavors, a partir d'aquí, es va mirar el nivell d'infantil. Hi havia un professor, un mestre, que ja estava fent anglès, música en anglès a part de l'anglès de P-3, P-4 i P-5, però ja estava fent música en anglès, aquest professor era jove. Llavors vam voler que aquesta continuïtat, els nens a part de l'anglès com assignatura el tinguessin també en altres àrees. Llavors va ser quan vam intentar, intentar, però la plantilla continua sent una plantilla de professors amb una mitjana d'edat gran. Llavors en totes les noves adquisicions que s'han anat fent en aquests anys, s'ha intentat que l'adquisició, el nou professor que s'integrés a l'escola, pogués aportar una base d'anglès, això la primera. I fer-ho que fos coherent. Què ens hem trobat? Amb una incoherència, perquè a la primària estan fent ciències en anglès però en canvi la professora de secundària no fa ciències en anglès. I què hem fet? Perquè no hi hagi un

trencament d'aquest pont, aquesta professora fa dos cursos que està fent anglès en una acadèmia i aquest any s'ha de presentar obligatòriament a unes proves, s'obliga ella mateixa a presentar-se per a millorar el nivell d'anglès. I a més a més, l'any passat ja va haver de fer també un taller en anglès AICLE.

E: Per tant, podríem dir que una de les barreres principals que us heu trobat en l'hora d'implementar el projecte és el domini de la llengua del professorat?

2.C: Sí, és definitiu. Perquè molts alumnes en aquesta escola on estic, molts alumnes ja van a acadèmia, molts alumnes, és molt normal tenir alumnes que estan doblant les hores d'anglès. Tenen les hores d'anglès que són tres més les hores d'acadèmia; són 6 hores, és molt normal. El professorat no es dedica a doblar les hores d'aprenentatge d'un idioma ni de res, simplement. I aleshores, què fem? Intentem que aquesta desproporció entre el nivell d'anglès dels alumnes no sigui tant gran respecte els seus professors.

E: I per fer-ho entenc que el que feu és la formació del professorat i la nova contractació, vetllant perquè tinguin un bon nivell de llengua estrangera.

2.C: Sí.

E: Ara ja ve una pregunta de percepció: creieu que els alumnes aprenen igual els continguts de l'assignatura que si haguessin fet les classes en català?

2.C: És una qüestió de mètode, quant més joves millor. És a dir, els alumnes que ara mateix deuen estar a primer de primària segurament tenen més bon nivell perquè han après a viure l'idioma, a estar envoltats d'idioma anglès per la oïda (allò que dèiem abans, la manera natural d'aprenentatge), tenen millor nivell ara que no pas els alumnes de fa cinc anys a primer de primària.

E: Respecte l'idioma, oi, això és?

2.C: Sí, respecte l'idioma. Per què? Perquè l'anglès està per tot arreu, està en l'escola, està en el aula, està en els professors (perquè hem afegit també professors de fora, auxiliars de conversa), i llavors ells això ho respiren. Comparativament un primer de primària actual amb un primer de primària de fa cinc anys, segurament, els alumnes entenen més l'anglès que no pas els de fa cinc anys.

E: I respecte el contingut, o sigui el que s'ensenya? Creieu que aprenen igual, aprenen diferent...?

2.C: Aprenen millor, tenen molt més vocabulari, tenen molta més riquesa de vocabulari. I la prova és que la setmana passada vam estar fent unes jornades científicoculturals en les que els alumnes de primer d'ESO van anar a explicar un projecte de ciències als alumnes de quart de primària i la professora que va acompanyar aquests alumnes és una professora nativa anglesa nova. Quan va acabar la sessió, quan vam tenir l'explicació, la professora s'adreça a mi i em diu: «els alumnes de quart de primària tenien molt bon nivell d'anglès per la riquesa del vocabulari». De tal manera que la mestra que ha estat treballant amb ells a la primària fent aquestes classes de *science* els hi ha aportat molta informació, molt vocabulari. No gramàtica sinó pròpiament l'assignatura de ciències, el contingut de l'assignatura.

E: Per tant, podríem dir que des del vostra punt de vista el fet de l'AICLE no ha malmès l'aprenentatge de contingut de l'assignatura?

2.C: No. Tot i que hi ha (això també s'ha de dir), no és el cent per cent de la classe que apren de la mateixa manera, sinó hi ha un percentatge important de la classe que sí que ho entén, però hi ha un percentatge inferior de la classe en el que possiblement aquesta informació no la rebrà tota, perquè està en un altre idioma. I la dificultat de l'idioma hi és. Perquè és a l'aula, estàs recreant allò que és un idioma i no senten l'anglès a casa, segurament. Però intentes fer el màxim perquè aquest aprenentatge estigui a l'aula, com si fos una classe a Anglaterra, d'anglès, de ciències a Anglaterra.

E: Considereu que en general doncs l'AICLE ha estat una experiència beneficiosa pels alumnes?

2.C: Sí.

E: I si haguéssiu de mencionar què és allò que valoreu com a més positiu de l'experiència, què seria? Comparant ara que feu AICLE amb abans...

2.C: Com a immediata la primera és; ells poden anar a buscar dades, informació, per internet, i la poden entendre en anglès, perquè el vocabulari ja l'han après a l'escola, a la classe d'anglès. I per tant són molt més hàbils a l'hora d'entendre el que estan cercant, d'entendre allò que llegeixen. Cosa que abans no hi havia aquesta possibilitat,

tenien possiblement la part teòrica entesa però després havien de fer una cerca en anglès i la dificultat estava en el vocabulari. Hem millorat en aquest aspecte.

E: Quins consideraríeu que són els principals aspectes que s'han de tenir en compte a l'hora de liderar l'AICLE a l'aula? Quins són aquells aspectes més importants?

2.C: Com a professor jo entenc que és el domini de l'idioma, perquè tots som professionals i tots dominem l'assignatura (l'assignatura a la que som especialistes), però dominar l'idioma especialment quan aquests alumnes ja tenen l'anglès molt adquirit (molts d'ells, no tots, però molts d'ells), fa que de vegades els alumnes qüestionen alguna estructura que has fet servir tu «*i això és correcte?*» Possiblement el mestre s'hagi equivocat, llavors el mestre perd confiança en si mateix. Jo el que intento és a través de les classes, reforçar el nivell d'anglès dels professors; perquè se senten còmodes sentint-se primer en anglès, i segona transmetre aquests coneixements en un altre idioma que no és el seu.

E: I a part de l'obstacle de l'idioma, creieu que hi han altres reptes a superar?

2.C: Jo diria que la primera barrera es la llengua i la segona són les noves tecnologies. Els alumnes, de vegades, saben més de manipular un ordinador que no pas el professor, el mestre que hi hagi davant. Però bé, tenint en compte això, no hi ha problema: si ells en saben més, m'ajudaran a buscar, a cercar, un lloc. També és cert que saben manipular millor un ordinador, però triar específicament una pàgina web, no la saben cercar. Hi ha molta informació per internet i no tota és vàlida.

E: Creieu que és necessari seguir implementant el programa AICLE en el centre doncs?

2.C: Sí. Ara ens queda una assignatura pendent que és aquesta assignatura de ciències que es fa a primària, poder-la implementar a secundària, en anglès, per exemple.

E: I de quina manera doncs teniu previst solucionar aquest repte?

2.C: D'entrada ja tenim a la professora, que ja està assabentada del fet, ella ja està fent les classes que corresponen i a més està fent classes extraescolars, o sigui fora de l'àmbit acadèmic i després també fa workshops.

E: I creieu que les estratègies de treball dins del centre, o sigui, la manera potser que teniu de comunicar-vos els professors, de relacionar-vos, de treballar, de cooperar, han canviat arran de la implementació de l'AICLE?

2.C: Sí.

E: De quina manera?

2.C: La percepció que tenen segons quins professors en el nostra centre és que s'està donant massa importància a l'idioma, per damunt de l'assignatura, i aquesta és una crítica en negatiu, perquè venen a dir «l'assignatura de ciències, o l'assignatura de geografia, es pot explicar en català perfectament, per què necessito jo aprendre anglès per poder-la explicar en anglès quan fa cinc anys, deu anys, ja l'explicava en català i no passava res?» O sigui aquest canvi de xip en el què l'assignatura té un pes important però la llengua també, això ens costa molt, això és un repte que tenim nosaltres com a professors a nivell intern.

E: Així com a obstacle intern a l'hora d'implementar és això doncs, que no tothom veu bé l'èmfasi que es dona en...

2.C: Exacte, fer AICLE a l'escola.

E: S'han desenvolupat algun tipus de cooperació entre el professorat de contingut: o sigui aquests professors que donen classes de ciències en anglès amb el professorat de llengua anglesa? Treballen conjuntament?

2.C: Sí. A infantil i primària, ells treballen a nivell molt especialitzat perquè són molt especialistes... Els de secundària que també som encara més especialitzats no acostumem a parlar-ho. Sí que tenen, per exemple, quan estem... Però no a nivell de classe sinó a nivells de projectes: de projecte de batxillerat, per exemple. Llavors sí que necessiten el nostre ajut. Però a nivell de classes doncs ells van fent, tenen els auxiliars de conversa, quan la necessiten la tenen i és a través de l'auxiliar que poden solucionar problemes. A nivell de projectes de recerca de batxillerat, per exemple, sí que ens han demanat ajut. Nosaltres com a especialistes de llengua anglesa sí que els hi podem donar suport, perquè el contingut és en anglès però la matèria és de ciències.

E: Imaginem ara que un nou centre vol començar a implementar AICLE per primer cop, quins serien els principals consells que els hi faríeu arribar?

2.C: Bé, jo diria que ha de ser una mica a varies bandes. Jo miraria primer quin tipus d'alumnat té, el nivell d'anglès de l'alumnat, el nivell de famílies que tinc davant perquè no és el mateix una família d'un lloc de Sabadell a un altre. Si és una classe mitjana potser tenen més interès a què el fill aprengui un idioma que no pas una de l'extraradi. Això primera. Segona, mirar també el nivell d'anglès dels nous companys, dels professors, i si són capaços de poder fer classes d'anglès; fer classes de l'assignatura que sigui en anglès.

E: I començar per algunes assignatures en concret? Alguna etapa educativa principal?

2.C: Sempre quant més baix millor, és a dir, són menys crítics, en tenen menys idea i, per tant, el professor se sent més còmode, si s'equivoca no el corregiran. Per tant, ja està bé que hi hagi una fase inicial d'infantil i primària en la que comencin. I a mida que ja el contingut sigui més dens (perquè clar, el contingut d'una secundària de ciències no és el mateix que un contingut de primària de ciències), llavors a mida que es va multiplicant el nivell de dificultat de l'assignatura, el professor ha de ser prou hàbil i tenir prou estratègies com per poder solucionar els dubtes de l'alumne, de llengua i de contingut.

E: I algunes assignatures en concret creieu què són millors per a començar amb AICLE?

2.C: Sí, hi ha alguna assignatura com per exemple les de música d'infantil i primària què són molt més fàcils, la d'educació física, és més fàcil perquè és molt moviment, són ordres molt concretes, són estructures molt específiques. Les que són de més contingut són més complexes especialment per a la franja baixa de l'alumnat, no tant per l'alta sinó per la franja baixa. És a dir, tot allò que sigui més corporal, més comunicatiu i menys de contingut, és més fàcil que l'alumne no es perdi: més fàcil una música a infantil i primària, una educació física a infantil i primària inclús a secundària... Una ètica en anglès l'estem fent a secundària però la professora ha estat prou hàbil per a fer-la molt visual, és a dir que l'alumne no es perdi en cap moment. Està rebent la instrucció i la rep via contingut, l'està entenent, però si es perd aleshores ho pot veure visualment, és a dir, està treballant dos processos d'aprenentatge.

E: O sigui que l'estratègia visual és una bona estratègia a l'hora de transmetre AICLE.

2.C: Sí.

E: I els alumnes, l'han viscut bé aquest projecte, aquest programa AICLE? El veuen amb bons ulls, l'accepten?

2.C: Sí perquè els dona una visió molt més àmplia de l'aprenentatge i de coneixement. Especialment aquesta, ja et dic primària no hi posen dubtes, no hi posen pegues, però una secundària són molt més crítics, estem parlant d'un adolescent, llavors amb un adolescent és: «Què és el que tinc davant? I a sobre m'ho dius en anglès». Una ètica, per exemple, aquest any és el primer que fem ètica en anglès, la professora, repeteixo, ha estat prou hàbil perquè els hi ha fet entrar amb una realitat que és el món visual i tot en anglès; és a dir, temàtiques que possiblement ells desconeixien, les veuen, les entenen, les viuen, en anglès. Després fan debats, o no, però en parlen, si més no en parlen. Llavors mica en mica estan entrant en la comprensió dels programes que puguin escoltar i com que cada vegada, i és sistemàtic, cada setmana tenen la seva hora, cada setmana tenen una hora cent per cent en anglès. Per tant ella els hi dona una feina, si voleu mirar-ho a casa, extra, i molts d'ells diuen que sí que s'ho miren, que es miren programes online en anglès. De tal manera que la seva habilitat, la seva competència, ha millorat. Si només hagués estat en català o castellà el radi d'acció hagués estat menor, i sobretot molta subtítolació, molta llista de subtítol. Per tant d'aquesta manera estem guanyant en l'habilitat per a saber entendre i aquest vocabulari integrar-lo en la seva competència lingüística.

E: Bé, i finalment l'última pregunta. És una pregunta oberta podríem dir; podríeu buscar dos adjectius que sintetitzin millor la vostra percepció sobre la implementació de l'AICLE en el vostre centre?

2.C: És el present, primera. És una realitat, és un fet. Hi ha una realitat social que és que cada vegada els alumnes han de ser més hàbils en parlar llengües. Una és que és obligatòria i l'altre és saber alemany, saber parlar en certa fluïdesa el francès o un italià, però ara mateix tenint en compte que la seva projecció en molts casos (estic parlant d'alumnes que tinc a la meva escola), aniran a fer graus universitaris i tenen Erasmus i han d'anar a l'estranger i tota la xarxa que hi ha al voltant d'ells és des del punt de vista anglès, és anglosaxó, és el que domina.

E: O sigui que la societat ja els empeny cap a aquesta direcció no?

2.C: Sí, i les famílies ens ajuden en aquest aspecte, perquè no hi ha hagut ni una sola família que hi posi pegues, hi poden posar pegues per si és un aspecte econòmic, però d'aprenentatge pròpiament totes elles estan d'acord en que és la realitat. Pels pares ja fan tard perquè et diuen: «jo abans feia francès i aquí es va acabar la història del meu anglès, no?» però pels fills no, ells volen el millor i el millor ara mateix és això. Ja ho diuen en alemany “Englisch ist ein Muss, Deutsch ist ein Plus”, doncs el “Muss”, la obligació, la tenim i és la realitat del nostra centre.

Annex 3.3. Entrevista a la Cap de Departament d'Anglès (3): Cas 3

Data: 18/02/2015

Hora: 12.14

Lloc: Aula d'ESO

Assistents: Cap de Departament d'Anglès (3.C) i entrevistador (E)

E: Per què creu que és important innovar en l'aprenentatge de llengües estrangeres?

3.C: A partir del PELE teníem intenció de fer algo més a l'escola i llavors, pues, jo com a cap de departament amb les mestres de primària vam decidir anar una mica més enllà. Llavors vam dissenyar el CLIL a primària perquè teníem l'opció de fer-ho per hores, per professorat, per... una miqueta tot i la logística del centre. I perquè també des de direcció doncs se'ns demanava o volíem anar més enllà.

E: I per quin motiu es va optar per AICLE en concret?

3.C: Bueno perquè, a veure, a primària amb el professorat que tenim que són dos mestres, bueno i també està la mestra d'infantil que fa primer de primària, la Susana que havia viscut fora i tot això, pues bueno, va ser idea seva la veritat de fer CLIL en natura, medi i tot això. Vam pensar que era la millor opció pel tema, bueno ella també us ho explicarà millor, però pel tema logístic... I havia altres opcions... de fer plàstica in english, fer altres coses, però vam pensar que la ciència, el medi, seria més aplicable i que podrien aprendre més.

E: Ens podríeu parlar de quins eren els principals objectius o necessitats a cobrir a través del CLIL?

3.C: És que fa temps ja que vam començar a fer el projecte... Ella [la Susana] ja porta una anys fent-lo... Sí... Els objectius eren més que lligar l'assignatura de medi en català i en anglès per ampliar coneixements, vocabulari...

E: Vàreu rebre algun tipus de suport per part de l'administració pública?

3.C: Sí, va haver-hi la subvenció... No sé si ens van donar algun tipus d'ajut amb el PELE, amb el CLIL no ho recordo... No sabia dir-t'ho.

E: I algun tipus de formació CLIL? A través de l'Administració pública o pel vostre compte?

3.C: Vam buscar pel nostre compte. Sí, vam fer cursos presencials. Vam anar a xerrades presencials a col·legis de llicenciats, cursos presencials.

E: I considereu que la formació va ser suficient? Va ser útil?

3.C: Va ser suficient i útil. Sí, va estar bé. El que passa és que després tot això ho has de posar a la pràctica i veure si funciona.. pros i contres... Jo crec que tota la formació que fem el professorat és això: agafes idees i després intentes portar-ho a la pràctica a l'aula i a vegades funciona i a vegades no.

E: Si ens situem en el principi de la implementació del programa, vàreu comptar amb el suport, l'obertura i la motivació de les diferents parts implicades (des del professorat, com alumnes, com pares)?

3.C: Sí, es veia amb bons ulls.

E: Per totes les parts?

3.C: Sí perquè el fet de que sigui a primària no hi ha tanta implicació per la part del professorat a primària, sinó que les mestres de primària d'anglès són especialistes i fan això només. A secundària és una altra història.

E: Per tant, implementar-ho a secundària seria més complicat?

3.C: Sí... A secundària és més complicat... és més logístic. És més complicat trobar professorat que sigui apte o que tingui el nivell adequat per impartir les classes en anglès i, després, predisposició. No tot el professorat de secundària té predisposició a anar més enllà en aquest sentit. I jo personalment també penso que si el professor no és bo tampoc... Necessitem un professor bo en continguts i també en pronunciació i en moltes més coses. Perquè que vingui un professor i que comenci a parlar, xaporrejar, una mica l'anglès per fer unes ciències pues tampoc soluciona gaire. És la meva opinió.

E: Ens podríeu parlar de com es va planificar o dissenyar aquesta implementació, de quina manera es va pensar que es lideraria aquest programa, quins van ser els passos que es van seguir...?

3.C: Pues vam tenir en compte, hummm..., això la Susana t'ho explicarà millor, però es van tenir en compte les assignatures i els *topics* que anàvem a fer els vam dividir en els cursos que anàvem a implementar-ho i mica en mica vam anar pujant. Em sembla que vam fer-ho així, però ella [la Susana] t'ho explicarà millor.

E: Es va dissenyar, pel que tinc entès, que la implementació AICLE fos a través d'unitats didàctiques i no en tota l'assignatura. Això respon a algun motiu en concret?

3.C: No... Per la informació que teníem i unitats que vam trobar interessants lligades amb el contingut que fèiem de medi a cada curs.

E: Quina persona o quines persones es va decidir que lideraria aquest projecte?

3.C: Pues la Susana i jo de suport com a cap de departament.

E: Per part d'altres membres de la direcció o professorat i ha hagut algun altre tipus de col·laboració o de lideratge compartit?

3.C: Principalment vam ser nosaltres dues i la Maria Valls. Sí.. nosaltres dues més que res...

E: Ens podríeu parlar de les percepcions que actualment creieu que tenen els diferents implicats (des de pares, alumnes com professorat)?

3.C: Sé molt poc, eh. A veure, això és com tot: hi ha gent que està molt contenta i n'hi ha d'altre que no està tan contenta.

E: I podríeu explicar quins motius donen els que no estan tan contents?

3.C: Bueno que potser el vocabulari o les coses que aprenen potser és massa. O potser, pues això.. que s'aprenen tot de memòria i després no serveix per res. Jo penso que a la vida no és que no serveixen de res, potser no les utilitzen tant però s'han de quedar allà. No sé, si no les fessin llavors no tindrien aquesta oportunitat. Aquest és algun feedback que he tingut d'alguns pares. Però tampoc gaire perquè la gent no comenta molt. I llavors també el tema que CLIL és una nota separada d'anglès i s'ha d'explicar els pares

que el tema de la nota no sempre és igual que la d'anglès perquè clar el contingut és més complicat i potser la nota és més baixa. Això hi ha pares que no ho entenen i s'ha d'anar una mica més enllà.

E: Vol dir que relacionen CLIL i l'assignatura d'anglès...

3.C: Sí... Sí... Tot i que aquí hem fet bastant hincapié en això, en que se separi en aquest sentit. Però bueno... Després hi ha coses positives. Hi ha pares que estan contents.

E: En general considereu que es tracta d'una experiència positiva? Creieu que els resultats de moment són beneficiosos?

3.C: Sí, jo crec que sí. Tot i així, jo que ho veig des del punt de vista de secundària tampoc sabia dir-te si aquests nens que pugen vénen amb el nivell d'anglès que vénen que és bo per l'assignatura d'anglès i no perquè facin CLIL de més a més, m'explico? O sigui, crec que és complementari però això no determina que millori el nivell d'anglès; que ho havia de fer però que no sé si ho fa.

E: Per tant no esteu segurs que tingui un impacte en la millora de la llengua anglesa.

3.C: No n'estic segura...

E: I creieu que és potser per la manca d'hores d'exposició a l'idioma o senzillament per com s'implementa aquest idioma?

3.C: No, jo crec que és per la manca d'hores. Sí... El problema que tenim en l'alumnat és que no tenen exposició a la llengua anglesa més que les hores que tenen que fan a classe. Llavors són poques hores.

E: Llavors potser per tenir veure més resultats caldria augmentar les hores d'exposició CLIL? Podríem dir que això seria un factor o no té perquè?

3.C: Sí... I més coses. Pot ser un factor... Però per exemple, si els nens tenen opció, jo sempre ho dic, de a casa de veure un documental de natura, per què no el veuen en anglès? Si només basem la llengua anglesa en l'estudi de llibres i en el que fem a classe, que sí que fem servir molts elements multimèdia i tot això, però si després se'n van d'aquí i ja no tornen a veure l'anglès aquest és el problema. I és el problema d'anglès, de CLIL i de la llengua estrangera en general. No sé si m'he explicat...

E: Sí, sí... Es demana exposició dins l'escola però també fora l'escola, oi?

3.C: Sí, sí. I és un problema que hi ha o...jo què sé... Si anem a fer una sortida, sí que fem colònies en anglès, però quan anem al museu de la ciència per què ho posen tot en català? Poden posar coses en anglès també, no? Vull dir que no som un país on la llengua anglesa estigui allà com si te'n vas a Dinamarca.

E: O sigui té un punt de problema cultural de país, podríem dir?

3.C: Sí.. sí. Llavors els pares ho vessen tot sempre a nosaltres, al professorat, però ells també podrien fer una miqueta de feina. I, bueno, la societat en general no només dic els pares. La societat en general, les administracions... ja no començaré a entrar d'allò, però treure el doblatge, treure moltes coses que avui en dia ens fan molt de mal.

E: Considereu que la manera com es lidera un projecte innovador, en aquest cas el CLIL, pot tenir un impacte en els resultats?

3.C: Sí, suposo que sí.

E: I després d'aquests pocs anys d'implementació de CLIL creieu que podríeu dir que ja heu aconseguit assolir el que us havíeu plantejat com a objectiu o encara no?

3.C: No ho sé. No n'estic segura.

E: Ens podríeu mencionar quins creieu que són els principals factors d'èxit i els reptes a l'hora d'implementar un programa d'aquestes característiques?

3.C: Principals obstacles, doncs que no tinguis suport, no? Que no hi hagi suport del professorat o del equip directiu en aquest sentit. Aquí el que hem fet no ens ha mancat mai suport. Tot el contrari, tot el que fem d'anglès sempre tenim molt suport i se'ns demana més. Perquè l'anglès és una assignatura que sempre es demana més. A mates no ho fan. Els departaments de mates no tenen ni la meitat de feina en aquest sentit que té el departament d'anglès en quant a projectes, en quant a aquestes coses innovadores, també la classe d'anglès l'aula és diferent en aquest sentit, no? Però tot això ajuda a que els nostres alumnes millorin el seu nivell d'anglès però també hi ha d'haver-hi més coses.

E: Per tant, podríem dir que un dels factors és el suport que s'ha de rebre cap al professorat...

3.C: Sí, sí.

E: Creieu necessari seguir implementant CLIL en el futur?

3.C: Jo crec que sí que continuarem. A més no tenim resultats en aquest sentit negatiu. És bo i bueno...

E: I creieu necessari ampliar-ho a altres assignatures?

3.C: A primària?

E: A primària o a secundària...?

3.C: Home, estaria bé. Lo que passa és que s'ha de trobar suport en aquest sentit. En els dos llocs. Vull dir es podria... És que ampliar-ho també a primària seria complicat perquè hem de pensar en hores. El professorat que tenim són les hores que tenim. Llavors si volguéssim més amb el professorat que tenim no es podria fer.

E: I professorat actual de contingut de primària fent-lo en anglès?

3.C: Bueno... Seria una opció. Però també s'hauria de mirar si estan capacitats per fer-ho. Però bueno, en aquest sentit a primària avui en dia en la nostra escola hi ha molt professorat nou. El problema és que el professorat nou avui en dia jo el què no sé és si les universitats de magisteri en aquest sentit que no siguin d'especialistes de llengua estrangera preparen molt bé en anglès. Però ja és una altra història...

E: Quins consells faríeu arribar a altres centres que vulguin liderar per primer cop CLIL? ...Què els hi recomanaríeu o què els hi diríeu que tinguessin sobretot molt en compte?

3.C: Primer de tot has de tenir les idees molt clares; què vols fer... Has de tenir suport i has de tenir molta empenta per tirar-ho endavant. I tenir clar que és algo positiu, que sempre hi haurà persones que evidentment no ho veuen clar però, tot i això, evidentment has de tirar endavant. I fer-ho el millor possible. I si hi ha la possibilitat i la logística per dur-ho a terme, per què no?

E: I ja per acabar, podríeu buscar dos adjectius, conceptes o idees que sintetitzin millor la vostra percepció sobre el què ha aportat el lideratge d'AICLE en el centre?

3.C: Una mica de color i ser diferent.

E: Podem dir color i diferència doncs?

3.C: Sí.

ANNEX 4. Transcripcions de les entrevistes a docents AICLE

Annex 4.1. Entrevista a la docent AICLE de 3r i 4t d'Educació Primària (1.P1) del Cas 1

Data: 11/02/2015

Hora: 11.00

Lloc: Despatx de la Cap d'estudis del centre

Assistents: Professora AICLE (1.P1) i entrevistador (E)

Entrevistador (E): Creieu que és necessari innovar en l'aprenentatge de llengües estrangeres?

Professora AICLE Cas 1 (1.P1): Sí. Totalment necessari i imprescindible.

E: Podríeu donar alguns motius...

1.P1: Bé, perquè crec que potser no només aprenem anglès fent anglès, fent la gramàtica d'angles, si no doncs tocant altres temes interessants pels alumnes. Ja sigui la science, sigui la plàstica, jo que també feia plàstica... Vull dir, es tracta d'augmentar el número d'hores o d'inputs en anglès durant el dia.

E: Entenc que, per tant, l'AICLE ajuda en aquesta línia?

1.P1: Sí. Ajuda a conèixer, a tenir una visió més ample de l'anglès, que només, no només és fer això, no? la gramàtica anglesa, sinó que, bueno, conèixer vocabulari, conèixer altres expressions que potser a l'assignatura d'anglès no es donen, no sortien a la llum.

E: M'heu comentat que fa tres anys que esteu impartint el programa AICLE. Vàreu rebre algun tipus de formació específica d'AICLE?

1.P1: Jo vaig rebent formació de la meua companya que ja porta molts anys a l'escola i molts anys, bueno, en el tema aquest. Llavors ella em va formant, ella em va explicant, ella em va donant material, anem buscant material, així que tema cursos no, però...

E: Per tant, situant-nos al principi de la implementació, considereu que disposàveu de les pautes, el coneixement, la preparació i els recursos necessaris per dur a terme adequadament un projecte com l'AICLE?

1.P1: Sí, sí. Potser sempre es pot augmentar la formació o potser la formació no és concreta però sí jo crec que sí.

E: En aquell punt inicial, doncs, heu trobat un cert consens entre el professorat, els pares i els alumne?

1.P1: Sí, sí, els pares esta encantats. Els pares com més coses facin en anglès, millor.

E: I els alumnes quina perspectiva tenen?

1.P1: Els alumnes, bé. Ells mai s'han queixat perquè això també ho fan en anglès. Al contrari, ells estan contents de que sigui una cosa diferent, una cosa original, i que puguin aprendre altres coses, no?, sobretot a science, no?, que són temes que els interessen. Doncs amb anglès, sí, ells estan contents jo crec.

E: Vostè fa cicle inicial, mitjà...?

1.P1: Cicle mitjà.

E: Mitjà, vale, i ja et venen des d'abans amb science també en angles?

1.P1: Science a tercer comencen

E: Vale, a tercer. Molt bé.

1.P1: Sí

E: Vàreu participar directament en la planificació i el disseny de l'AICLE?

1.P1: Jo no

E: Si haguéssiu d'explicar, ara mateix, de quina manera s'està liderant aquest projecte en el vostre centre, com ho explicariéu?

1.P1: En quin sentit?

E: Sí, quins punts claus creieu que es tenen en compte a l'hora de liderar el projecte, com s'inicia, com s'implementa aquest projecte al centre?

1.P1: Jo no estic totalment..., clar, jo lo que faig amb la companya, que és l'experta ella, bueno, ens anem reunint durant la setmana i m'explica el que farem, com ho farem, tal. Tant de base jo no conec com s'ha implementat, com s'ha format aquest projecte, no, no ho conec.

E: Ara ja entrem, doncs, a mirar una miqueta la part més del treball a l'aula. Creieu que els alumnes haurien après igual els continguts de l'assignatura si s'haguessin fet les classes en català?

1.P1: No aprenen igual.

E: En quins aspectes creieu que potser hagués sigut diferent, doncs?

1.P1: Bueno hi ha aspectes a l'assignatura de science, que una mica complicats o diferents, no?, una vocabulari una mica més tècnic i, clar, amb anglès és un valor afegit també. Però de vegades per segons quin nen és una dificultat afegida. Que està bé perquè es tracta de treballar més, de que estudiïn més, de que.. però, però clar, l'anglès amb segons quin tipus de vocabulari es fa més complicat, clar.

E: Per tant, doncs, podríem dir que una de les dificultats que heu trobat a l'aula és la de transmetre aquest vocabulari en anglès...?

1.P1: Sí, vocabulari. I més que vocabulari, conceptes. O sigui, per exemple, si expliquem la reproducció de les plantes o la fotosíntesi, clar, explicar el procés tot això és complicat en anglès, per suposat més que en català. Però bueno ho acaben entenent, això és lo important.

E: I considereu, doncs, que l'AICLE està ajudant a desenvolupar les seves competències en llengua anglesa?

1.P1: Sí.

E: En quins aspectes?

1.P1: Sí, sobretot tema, això, no?, vocabulari i... sí.

E: Considereu que és l'AICLE una experiència beneficiosa pels alumnes?

1.P1: Sí, beneficiosa segur, i tant.

E: I què és allò que valoreu com a més positiu d'aquesta experiència?

1.P1: Bueno potser sortir-se una mica de lo normal, de lo que és aprendre anglès, no? Lo de tota la vida, lo tradicional. D'aquesta manera, bueno, com que amplien més mires, no? Sí. Fem anglès però a part també treballem a través de l'anglès d'una altra manera, perquè treballem a fora al jardí perquè anem a veure les plantes, treballem al laboratori... Vull dir que anem a varis llocs i parlem en anglès en aquests llocs. Fem coses totalment diferents ja que els hi agrada molt la experimentació, la observació i tot això es fa amb anglès. Doncs crec que aquest és el punt més important, que se surt una mica de la rutina, de lo normal, no?, d'aprendre angles.

E: El fet de veure d'anglès en altres contextos?

1.P1: Clar en altres contextos, i sí, sí, sí.

E: Ara, tenint en compte la seva gestió de l'AICLE com a professora, quins són els principals punts que creieu que ajuden a implementar, liderar bé l'AICLE a la classe? Quines són aquestes coses que cal tenir més en compte? Quines estratègies seguïu perquè l'AICLE sigui exitós, podríem dir, a la classe?

1.P1: Sobretot, bueno, pos el mestre parlar molt a classe, molta cosa visual. Sí, molta fotografia, molts vídeos,... Quan expliquem alguna cosa, perquè s'entengui, per no tenir que traduir, fem molta mímica, molta expressió per part del profe, i sobretot això de la observació de coses físiques com ara fotografies o fulles que tenim a la classe, en el cas d'estudiar les fulles, o vídeos, coses més visuals.

E: Per tant, l'element visual juga un paper important?

1.P1: Sí, sí, molt important, per complementar, perquè t'entenguin millor. Sí. I la mímica, l'expressió...

E: I en la mateixa línia, quins són, doncs, els reptes identificats a l'hora de liderar l'AICLE a classe?

1.P1: Doncs que ells agafin la dinàmica de, bueno, de contestar, de treballar a l'aula en anglès. O sigui que ells parlin en anglès i utilitzin el vocabulari que hem après a l'aula.

E: I teniu algunes estratègies per aconseguir superar aquesta dificultat?

1.P1: Bueno, oralment? Per què ells parlin més?

E: Si, exacte.

1.P1: Clar a classe intentem que ells també ens parlin en anglès, doncs, a vegades dient: «no t'entenc», perquè intentem que s'esforcin per intentar utilitzar una mica de lo que han après, perquè si no, quan estem ensenyant, si no hi ha una tornada no serveix de molt. Llavors intentem que ells es comuniquin amb nosaltres en anglès també i, a l'hora també d'escriure, doncs que ho escriguin en anglès, que s'hi fixin. Això.

E: Creieu que és necessari seguir implementant l'AICLE en el centre?

1.P1: Sí, sí, sí.

E: I creieu que s'haurien de modificar alguns aspectes de cara a l'any que ve, ampliar-ho a altres assignatures, reduir-ho, algunes coses a canviar de la manera de com s'està liderant l'AICLE al vostre centre? Què pot ajudar a fer-lo millor?

1.P1: Bueno, reduir-ho no, o sigui. Augmentar les hores, bueno, sí, jo crec que com més millor. Però sempre aquí sempre diem que és interessant fer molta cosa en anglès, però és que jo crec que lo important és que també el treballin a casa. Si per moltes assignatures que fem en anglès aquí, a casa no fan res, jo crec que... si que serveix però molt menys.

E: Per tant, cal un suport...

1.P1: És el suport de casa, i dels dibuixos que veuen, les hores de dibuixos que veuen i els llibres que llegeixen... Si tot aquest treball no es fa a casa, per moltes assignatures que es facin aquí...

E: Creieu que han canviat les vostres estratègies de treball des que feu AICLE?

1.P1: Jo és que fa molt poc temps que estic aquí, per això, des de que estic aquí ja es fa AICLE.

E: Heu fet classes en català també? En aquest o en altres centres?

1.P1: Sí

E: I creieu que les estratègies de treball són molt diferents entre una classe en català i una en anglès, pel professor?

1.P1: Són diferents.

E: En quin sentit o en quins aspectes sobretot?

1.P1: Són diferent. Amb les de català, sobretot, clar estem parlant de nens molt petits, eh?, En les classes de català te'n pots anar, pots fer bromes, te'n pots anar per varis llocs... I en les classes d'anglès hem de tenir present que els nens els hi està costant allò i hem de centrar-nos molt i intentar matxacar allò perquè s'entengui. No podem marxar molt del tema.

E: I el treball a la classe el feu en anglès tot el curs. No treballeu per unitats didàctiques en anglès i en català, oi?

1.P1: Tot és science. Tot i que, per exemple, l'experimentació quan anem al laboratori algunes coses les fem en català però simplement quan anem al laboratori perquè és que són paraules molt tècniques i és important que les sàpiguen fer bé... Si toquem algun un líquid inflamable o alguna de les explicacions...

E: Clar...

1.P1: Hem d'assegurar-nos que ho han entès.

E: Perfecte. I s'han generat sinèrgies, cooperació, algun tipus de treball conjunt entre el professorat de science mateix o de llengua anglesa? Algun tipus de col·laboració entre els dos?

1.P1: Home hi ha una assistent lingüística, en anglès, que també ve a science a ajudar-nos, o sigui s'emporta els nens a fer speaking o si es queda a classe, ens ajuda. És a dir que sí. Hi ha una assistent lingüística.

E: Si ara ens imaginéssim que un altre centre vol implementar per primer cop l'AICLE, quins consells, quines claus, faríeu arribar en els docents que implementin per primer cop l'AICLE?

1.P1: Que l'apliquessin en una assignatura que als nens els hi interessi, que els hi agradi, perquè si a sobre no tenen molt interès per l'assignatura i a sobre els hi posem en anglès jo crec que els hi costarà més. Llavors ha de ser una assignatura que cridi l'atenció, que sigui bastant visual, gràfica, que sigui de tocar, d'experimentar, que tingui una mica aquestes característiques. Com pot ser la plàstica. La plàstica és una assignatura que, que pots explicar, vull dir, que pots aplicar, segur aquesta tècnica perquè els interessa i són coses que poden veure físicament, no?

E: I la, la vostra percepció del primer cop que li van dir que havia d'implementar AICLE en el centre a ara que ja porta tres anys implementant-lo, ha canviat molt?

1.P1: Sí. Ara, clar, les coses que no funcionen, doncs les millores. I les coses que funcionen les hi treus encara més suc. Sí, sí. O sigui vas aprenent. I les coses que veus que potser no serveixen gaire o que no són molt importants i que tu pensaves que sí o quan la resposta de classe no ha sigut molt bona, doncs els hi dones la volta. Es tracta de que no ens podem quedar estancats, d'anar canviant. Sí, sí.

E: Per tant si que ha anat canviant la percepció...

1.P1: Sí, sí. Ara estic més còmode i tinc més recursos i..., sí clar. Sí, sí.

E: I ja per finalitzar. Podríeu buscar dos adjectius, noms, paraules, mots, el que sigui, que sintetitzin millor la vostra percepció sobre la implementació de l'AICLE?

1.P1: No sé.... jo trobo com un, no sé la paraula, com una història molt moderna, molt molt actual, molt, molt nova, no?

E: Sí, sí, l'entenc, sí, sí.

1.P1: Sí, és una cosa de futur, no?, que al final doncs anem cap aquí. Sí, aquesta és la idea que jo veig sobretot. Et dic que es fan altres assignatures en anglès això crec que és molt novedós i molt interessant, molt diferent a lo que s'ha fet sempre, saps?.

Annex 4.2. Entrevista a la docent AICLE de 5è i 6è d'Educació Primària (1.P2) del Cas 1

Data: 11/02/2015 **Hora:** 13.30
Lloc: Despatx de la Cap d'estudis del centre
Assistents: Professora AICLE (1.P2) i
entrevistador (E)

Entrevistador (E): Creieu que és necessari innovar en l'aprenentatge de llengües estrangeres?

Professora AICLE Cas 1 (1.P2): Més que innovar, jo crec que és necessari un replantejament... ¿O sigui, de les llengües estrangeres com a tal o de l'assignatura en llengües estrangeres?

E: De les llengües estrangeres.

1.P2: A veure més que innovar, jo crec que aquí hi ha un problema de nivell d'exigència per part de la societat i d'oferta per part de la societat en sí. O sigui, les llengües estrangeres s'han d'entendre com unes llengües, no com una assignatura, i això vol dir que tota la societat i la manera de funcionar i culturalment s'ha d'ajudar a complementar el que es fa dins d'una aula. Una llengua és una cosa que s'ha d'aprendre de la manera el més natural possible, i llavors necessites tenir el nombre de inputs més gran possible. I llavors, per això necessitem reestructurar la nostra manera d'entendre-ho i de com, doncs, donar, alimentar aquesta feina que s'està fent. Això jo crec que és el que s'ha d'innovar, perquè nosaltres el que veiem és que en quant a editorials, per exemple, que ara ja no gairebé no en fem servir, però en quant a recursos tot el que és per treballar la llengua estrangera va molt per davant, que no el que es treballa en altres assignatures. Per tant innovar? Sí, ja s'està innovant, ja es segueix innovant... però si no hi ha després una innovació per part del que és fora de l'escola no acaba funcionant.

E: I per què creieu que és important que funcioni l'aprenentatge de llengües estrangeres?

1.P2: A veure, això, per la mateixa raó per la que tenim dos idiomes materns doncs és important. Per una qüestió d'amplitud mental, per una qüestió d'adaptació, per una qüestió de poder comunicar-se, sigui amb més gent. Quants mes idiomes sàpigues millor. Perquè com més idiomes sàpigues més codis tens interioritzats, més et pots adaptar, més cultures coneixes, més et pots comunicar en d'altres, més gran es fa el teu món. Llavors és indispensable.

E: Quant temps fa que dueu a terme el programa AICLE?

1.P2: Aquí a l'escola?

E: Sí.

1.P2: Sóc fatal jo per això, però deu fer cinc anys, sis, potser, sí, sis.

E: I vostè personalment fent classes d'AICLE?

1.P2: Sí, sí, vaig començar jo, sí.

E: Vàreu rebre algun tipus de formació específica per implementar AICLE al principi?

1.P2: Sí, se'ns va donar per entrar dins del projecte, bueno li diem PELE, se'ns va donar una formació que va fer una mestra d'una escola de Sitges, que ens va ajudar moltíssim. De fet era una formació que et donaven, o sigui era un projecte, me'n recordo que l'escola va presentar el projecte, era un projecte de tres anys, la formació te la donaven durant el primer curs. Nosaltres vam dir que aquella formació te l'haurien de donar abans de començar a implementar tot el projecte dins de l'escola i no ja el primer curs, perquè de veritat és que va ser molt bo. Com nosaltres per ser escola concertada, em sembla que al no ser escola pública, al no ser mestres d'escola pública, no podem fer la llicència D o E o no sé quina és que pots anar a l'estranger, doncs diguem que això el que va fer va ser apropar-nos les conclusions que aquesta persona havia arribat durant aquell temps. Llavors això trobo que és indispensable, perquè és una manera d'ensenyar totalment diferent.

E: I en quins aspectes creu que us van ser més útil aquesta formació?

1.P2: Doncs en el fet de sentar unes bases, en el fet de saber fins a on ets capaç d'arribar i en el fet de saber que si una cosa no et surt és normal, que no t'has de desesperar, que és normal que et passarà això i que no estàs lluitant, no és un problema teu, és un problema de, doncs, del procés de l'aprenentatge i de fer els canvis. I sobretot en una miqueta com donar uns mínims. Després és com tot, cadascú funciona d'una manera diferent, cada grup funciona d'una manera diferent, cada mestre, després ho adaptes, però com a mínim és, aquesta és la base. I si passa això està bé i si no passa això no pateixis... Sí, sobretot això.

E: Per tenir un punt tranquil·litzador...?

1.P2: Sí, i un punt de situació, perquè dius ostres haver de començar, clar nosaltres no ens han ensenyat, a mi no em van ensenyar aquesta assignatura, jo vaig estudiar en una escola anglesa i jo la sabia fer en anglès, o sigui amb nens, que ho entenien tot o en català amb nens que ho entenien tot, en un punt mig ningú t'ensenyava, ningú t'ho diu. Ara suposo que a la universitat si que ho ensenyen, però en aquell moment no. I llavors allò: «ostres què faig?», perquè si ho faig totalment com les editorials angleses m'estan dient, que és el que jo sé, o com es fa a Anglaterra com es fa tal... els perdré, si ho faig totalment, no és la idea. Llavors doncs una miqueta és buscar el punt mig. O sigui, tens això, tens això, obrir, quines són les teves opcions? Situar-te mes que res.

E: Considereu que disposàveu de les pautes, el coneixement, la preparació i els recursos necessaris per implementar adequadament el programa AICLE en el primer any que ho veu fer?

1.P2: No, no. O sigui, va ser un... Jo des que el vaig implementar, he canviat la programació cada any. Cada any. O sigui a mi no em serveix de res programar. Cada any és totalment diferent. Per què? Perquè encara no, encara no he acabat. O sigui, cada vegada surten coses noves, cada vegada jo aprenc coses noves i cada vegada canvio la manera de fer-ho. I cada vegada milloro la tècnica. O sigui, hi ha molt d'autoaprenentatge en aquest procés. Ja educar ja és molt d'autoaprenentatge perquè a mi la carrera no em va servir, doncs, de res, només que per aconseguir el títol. Però en aquest aspecte molt més... molt més perquè no tens una trajectòria o no tens uns referents establerts que et puguin donar tantes pautes. Tota la feina que els mestres que hem fet l'AICLE durant els últims anys hem fet, serveix als que vénen després. Però

quan jo vaig començar, no hi havia aquesta feina feta. Sí que hi havia un parell d'escoles com aquesta de Sitges, com la tal, però no... llavors doncs bueno.

E: I creieu que hi havia consens entre el professorat, els pares i els alumnes a l'hora d'implementar el programa AICLE?

1.P2: Abans de començar els alumnes, ara aquests alumnes ja ho veuen d'una manera natural, però els primers alumnes eren: «i per què jo ho he de fer tot en anglès quan el curs anterior no ho he fet?» O «aquest tema també el farem en anglès? Ostres quin pal». Psicològicament ho veien com una barrera. Després quan ho feien, com que rebaixes el nivell i no els hi exigeixes la mateixa complexitat lingüística en català que en anglès, després es relaxaven durant el tema, però psicològicament era com: «ostres, ostres, pebrot un altre dia? Pebrot un altre dia? I després potser el pebrot els hi agradava i s'ho passaven molt bé», fins al punt que em deien: «i per què les altres assignatures no les podem fer igual que aquesta? Perquè és molt més divertit». Però al principi era una barrera, ara els nens d'ara ho veuen d'una manera natural. Els pares, la majoria, ho rebien com: «*sí sí, perquè l'anglès és importantíssim*», però hi ha d'altres que tenien por que l'anglès significués una barrera a l'hora d'aprendre coneixements. Això també s'ha anat diluint, per què? Perquè és el mateix. O sigui, quan tu veus els nens que han anat pujant i tenen exemples de nens que tiren cap endavant i no passa res, es tranquil·litzen, quan és una cosa nova, tot lo nou acaba fent por.

E: I per part del professorat hi ha hagut algun tipus de...

1.P2: Com, bueno, és una escola concertada, per tant, és una miqueta hi ha un punt de mentalitat d'empresa. Llavors, si la direcció considera que hem d'anar cap aquest camí, cap aquest. Igualment no hi va haver, o sigui jo personalment, és que ja t'ho he dit, com jo vaig, vaig ser jo qui va començar amb una altra mestra que ara no hi és. L'altre mestra era mestra d'anglès, a part de mestra de ciències, tutora a primària i jo vaig estudiar en una escola anglesa, per tant, per mi fer l'assignatura en anglès és natural i aquesta mestra també ho veia bé. Per tant, com vam ser les dues, cap problema pels altres mestres.

E: Per tant, entenc que vàreu participar directament en la planificació/disseny de l'AICLE. Ens podríeu parlar de com va ser aquesta planificació, qui es va decidir

que lideraria el projecte, com s'ha liderat aquest projecte, com ha anat la implementació a l'escola?

1.P2: A veure, el projecte el vaig liderar jo per una qüestió... doncs això, jo era l'especialista, per una qüestió de currículum jo era la persona ideal. Vaig començar a estudiar biologia, que no vaig acabar, abans d'estudiar magisteri. Per tant tinc un esperit doncs de biòloga. I a més a més, vaig estudiar en una escola anglesa. Per tant, per mi, jo era la persona doncs que més natural podria liderar el tema. Després perquè no estigues sola en el procés, en un curs que era, que era, ara no recordo si era tercer o quart de primària, vaig compartir una miqueta el pes amb aquesta altra mestra, però cicle superior, per exemple, ho vaig fer jo. Llavors, doncs, era d'una manera molt natural i molt clara. Llavors era anar construint, a base d'aquí. Durant molts anys he estat jo sola a cicle superior, per tant, jo dic jo faig, sí que ho parlo amb el cap d'àrea de ciències, amb la cap d'àrea d'anglès i la Coral [directora del centre] sempre ha estat molt en contacte, però ha estat una cosa, doncs molt natural i fàcil.

E: Creieu que la manera com el centre ha liderat la implementació de l'AICLE ha estat un factor determinant en la correcta implementació o no?

1.P2: És que no està especialment vinculat. No, no perquè a més a més, clar, el que va ser és que els primers tres anys sí que havíem de redactar un informe, sí que havíem de fer valoracions, sí que havíem de fer reunions periòdiques que no servien, vale?, Eren amb altres mestres per veure jo què estic fent, tu què estàs fent, tal, però eren molt curtes i molt insulses però sí que hi va haver com un seguiment entre cometes perquè hi havia un finançament. De fet, ens van donar una subvenció per comprar material i de més, aquí sí que els primers tres anys, que eren els tres anys que vam anar més perduts sí que tal. Però després, va ser com un «ja està», o sigui, l'assignatura ja està implementada, ja està, aneu tirant. Llavors la mateixa llibertat i el mateix procés que pot ser en qualsevol altre assignatura.

E: Heu comentat que vàreu anar com uns tres anys perduts. Podríem dir que a partir del quart anys ja s'ha pogut consolidar el projecte?

1.P2: No... És cada any que el consolides una miqueta més. Està consolidat ara? Sí, o sigui, en el moment en que, en que ja tothom l'interioritza. Per exemple, aquest any hem fet un canvi, que sembla una tonteria però no ho és, jo trobo que era molt bàsic i que no sé com no l'havíem fet fins ara. A l'horari es deia encara «Naturals», per què? Perquè al

principi vam definir que un percentatge de l'assignatura, a quart de primària per exemple havia de ser en català, i no vam començar a implementar-ho 100% en anglès si no que vam començar, doncs, un percentatge, alguns temes en català i uns altres temes en anglès. I llavors a mida que han anat avançant els anys hem anat veient que pels nens és molt complicat. O sigui, «ara toca català o toca anglès?» No, no. Associar un idioma amb una assignatura, a ells els hi facilita molt més que no el fet de «ostres deixem-los descansar, potser un tema...». No. I llavors doncs cada vegada vam anar incrementant les hores d'anglès fins arribar al 100% a quart, a cinquè i a sisè. I després aquest canvi de fer science. En el moment en que els nens ja tenen el referent, en el moment en que els mestres doncs ja estem tots acostumats a aquest science, en el moment en que ja l'assignatura ja té el seu nom propi i tal: ara està implementada? Doncs sí, podríem dir que sí. Ara ens quedem així? No perquè tota les assignatures estan vives, però bueno podríem dir que ara sí.

E: Ara anem a la part més d'aula. Considereu, creieu que els alumnes haurien après igual els contingut de l'assignatura si haguessin fet les classes en català?

1.P2: No

E: Per què? Quines diferències heu detectat en l'aprenentatge?

1.P2: Podríem, jo crec que, a veure, no. Haurien après potser un gruix més important de contingut, però en quan a què com estan fent servir el seu propi llenguatge i estan molt habituats doncs pots donar molts més noms, pots desenvolupar molt més la part de contingut. Però com que nosaltres doncs a tota primària el contingut arriba un moment en que perd força i en que és molt més important la competència i com la treballis, doncs és un sacrifici que, entre cometes que no, tampoc... I a més a més, també ens vam adonar que mirant el currículum tal com teníem plantejada l'assignatura a tota primària hi havia molts temes que estaven repetits, o sigui que ho treballaves a tercer de primària a un nivell, al seu nivell, i després a cinquè te'l tornaves a trobar ampliant i profunditzant molt més. El que em fet és doncs que els temes es veuen potser només una vegada i la manera de treballa-ho és diferent. Sí que els nens acaben tocant tots els temes i sí que de cara a secundària, que és el que més ens interessa, no han notat realment una davallada en quant a coneixements. Sí que en quant a cultura general... potser quan el què els pares estaven acostumats a que els nens estudiessin, en això sí.

E: D'altra banda, considereu que els alumnes han desenvolupat les seves competències en llengua anglesa mitjançant aquesta experiència?

1.P2: Sí. No tant com voldríem, perquè doncs és la lluita constant, però sí. Sí, sobretot a en la comprensió. No té res a veure. La comprensió del missatge, de la lectura, la interiorització de que l'anglès és una llengua, tot això no té res a veure en com era abans. La producció oral també, tot i que és el punt doncs que encara hem de batallar. Però sí, sí. Han millorat molt, i expressió escrita també perquè al ser jo també mestra d'anglès i a l'estar en contacte amb l'àrea d'anglès, doncs també sé en quin punt estan en cada curs, i també d'alguna manera puc, puc posar que alguna activitat inclogui alguna part de gramàtica que han estat treballant a anglès, d'una manera natural. Llavors, clar, els nens no ho perceben com gramàtica. O sigui, estic treballant gramàtica a anglès, no, no, estàs treballant en anglès, per tant comparem els planetes, ostres però això ho hem treballat a anglès, clar, és que per això està, igual que impliqués les mates, igual que impliqués altres, però ja és d'una manera natural. Fins aleshores l'anglès es treballava a l'assignatura d'anglès i punt, ja no l'aplicaven enlloc més i això, això és el canvi importantíssim.

E: Considereu que, en general, l'AICLE ha estat una experiència beneficiosa pels alumnes?

1.P2: Sí.

E: Què és allò que valoreu com a més positiu de l'experiència?

1.P2: Doncs justament això, els aspectes que hem comentat. Sí, sobretot el que més, que l'anglès és un idioma, és una llengua, que l'anglès serveix per comunicar-nos. I que l'anglès és l'idioma de ciència.

E: Ara parlem d'aquells aspectes que ajuden o dificulten a implementar l'AICLE a l'aula. Podríeu mencionar quins són els principals aspectes que creieu que sobretot s'han de tenir en compte a l'hora liderar l'AICLE a l'aula?

1.P2: La llengua no pot ser un impediment, la llengua ha de servir-nos per comunicar-nos. En el moment en el que el nen no és capaç de comunicar-se, no se li donen les eines per comunicar-se, és bloquejarà. Llavors, se li ha de donar molt més *scaffolding*,

vale?, molt més, molts més recursos, moltes més ajudes lingüístiques que si ho fessin en un idioma matern. Això seguríssim perquè no se'ls pot tancar.

E: I quins són els principals reptes o les dificultats que us heu trobat a l'hora d'implantar-lo?

1.P2: El que costa més és que ells parlin en anglès, és el que costa més. I els hi costa perquè ells saben, van pel camí fàcil. És una assignatura que els hi agrada molt, és una assignatura que ells, ells saben molt, perquè quan surten al camp, quan surten, quan veuen tal, veuen per la tele, en saben molt i volen dir moltes coses i llavors es volen comunicar moltíssim i van pel camí fàcil que és en català. I si ells saben, perquè ets el seu tutora o perquè a més a més els hi fas socials, que t'ho poden dir en català, no fan l'esforç i costa molt dir-los: «no, en anglès», perquè llavors diuen «passo, doncs llavors ja no t'ho explico, doncs llavors ja no». I aquesta és la lluita, aquesta és la lluita, la producció oral sobretot.

E: I heu trobat alguna estratègia per combatre aquesta lluita o encara esteu...

1.P2: És més una qüestió de *no, no, no, no*. Sí que per exemple jo a vegades els hi dic: «vale no diguis *és què no ho sé dir en anglès*, d'acord no ho saps dir tot en anglès però fes-me un catanglish, vale?, barreja'm, hi ha paraules que les saps, posa'm aquestes, fes-ho, fes-ho, però es... parla, tu parla, encara que la festidies, però parla, produeix, fes treballar el coco», llavors doncs bueno jo els hi tradueixo i els hi dic: «mira es diu així, es diu aixà, repeteix, va ving a fes amb mi. D'acord?» O sigui és la manera.

E: Creieu necessari seguir implementant el programa AICLE en el centre?

1.P2: Sí, sí, o sigui l'assignatura ja està, fixe.

E: I hi haurien alguns aspectes claus a modificar de cara l'any que ve? O coses a canviar de les que es fan ara?

1.P2: Sí, sempre surten. Sobretot, a veure, és una assignatura, fer una assignatura en un idioma que no és la llengua materna implica fer-la molt visual, necessites tenir molt més recursos, molt més material, molts més jocs, enllaços, que en qualsevol altre assignatura. Perquè si verbalment no t'entenen, ho han d'entendre a través de diagrames, a través de imatges, a través de vídeos, a través de... llavors a mida que van sortint recursos nous, tu vas enriquint l'assignatura. Llavors això, és el que t'he dit,

l'assignatura no té res a veure. Al principi me'n recordo anar a llibreries i buscant per internet llibres sobre science... Què passa? Que els llibres que hi havia no són llibres de science per a nens que l'anglès no és la seva primera llengua, llavors jo tinc tota una col·lecció dels meus llibres privats, dels llibres de l'escola i tal, que són fantàstics, són meravellosos però el tema que és que per sisè no els pots donar perquè l'hauries de donar amb un vocabulari de segon, llavors la complexitat no és la mateixa, llavors no servien. Cada vegada hi ha més recursos, cada vegada hi ha més coses, has d'agafar, has de fer, has de desfer, molta producció personal, llavors doncs bueno, és allò amb els temps vas fent una hemeroteca i tot es va fent més gran.

E: Més recursos....?

1.P2: Exacte, i van sortint coses noves. Cada vegada hi ha més escoles, cada vegada hi ha més estudis, doncs això s'ha d'anar millorant.

E: Mirant el primer any que vau implementar AICLE a ara, creieu que han canviat les vostres estratègies de treball?

1.P2: Si.

E: Com? S'han generat algun tipus de sinergies i cooperació entre el professorat de contingut i professorat de llengua?

1.P2: De contingut, a veure... Jo sí que he notat, jo m'he beneficiat, per exemple, de tècniques que han utilitzat mestres en altres assignatures que potser són en català o castellà que els hi han funcionat, dacord? I les he agafat o ells han agafat. Sí que estem constantment doncs parlant de quin joc has fet, quin no, quin tal, quin qual, això si que ens ha beneficiat molt. En el moment en que secundària va entrar també en el projecte doncs també hi va haver comunicació. I si que hi ha comunicació en el pas de sisè de primària a primer d'ESO, que quins temes has fet, quins temes no els han fet, amb quina preparació vénen els nens, com treballen, com no... L'únic que el pas de primària a l'ESO segueix sent un canvi molt brusc i és un altre cavall de batalla que tenim. A primària es treballa d'una manera molt competencial. A primària la manera en que treballem la science és molt d'una manera primària, vale?, és com treballem molt a primària i, a secundària, es troben amb un canvi important, que per molt que intentem disminuir-ho ens costa, ens costa molt. Nosaltres trobem que no podem fer-ho encara més difícil perquè llavors els nens se'ns perden i ells no acaben de rebaixar el nivell o

sigui aquí sí que... Però, bueno, sí que hi ha hagut abans del projecte i sobretot durant. Jo com a una miqueta cap del projecte sí que tinc en compte quins temes es van treballant en aquesta assignatura, quins temes es van treballant tal, i en l'assignatura d'anglès doncs una miqueta el que et deia, doncs també pel llenguatge que s'utilitza o l'exigència en quan a la producció adaptar-la al que ells han anat treballant en anglès... no demana-los una cosa que no han treballat i no podran fer, clar.

E: Ja anem per la part final de l'entrevista. Quins consells faríeu arribar als docents d'altres centres que vulguin implementar per primer cop l'AICLE?

1.P2: Que siguin conscients que es trobaran amb una assignatura i un plantejament d'una assignatura completament diferent. Jo tinc dossiers fets que el que feia era agafar el dossier en català, traduir-lo en anglès i això no és. Et trobes en una assignatura totalment diferent. Has de canviar la manera de plantejar, has de rebaixar contingut, has de relaxar-te, has de ser conscient que un mateix tema serà molt més llarg perquè necessites repassar molt les coses, necessites treballar-ho de moltes maneres diferents perquè realment l'interioritzin, que els hi has de donar una base, sigui en vocabulari que es memoritzin, sigui una estructura frase que després sigui repetitiva, sigui... però que els hi has de donar. I això abans no ho necessitaves. És una assignatura diferent. És com si deixessis de fer mates i comencessis a fer piscina. Que s'ho plantegin d'una manera diferent.

E: I ha canviat la percepció de l'AICLE, ara mateix, vull dir el que us pensàveu que seria AICLE abans de fer-lo a ara?

1.P2: A veure, el problema és que al principi, clar, la referència que jo tenia era la que jo havia viscut de petita. Llavors amb això no té res a veure. No té res a veure. Jo era conscient que no podria fer el mateix... i al principi et dius «i com m'ho faré?», i llavors clar ara sé com fer-ho, ara em plantejges un tema nou i sé com fer-lo... per què? Perquè tinc doncs un bagatge. Llavors això sí, això sí que és totalment diferent, però és que tampoc, en aquell moment com no sabia què seria ni com seria ni com plantejar-ho, doncs clar, jo tirava del que jo coneixia.... i no, és que el que jo coneixia no servia. O sigui, havia d'aprendre, diguem que, bueno, sí que en aquest aspecte és totalment diferent, perquè no, no en sabia.

E: I última pregunta. Es tracta en buscar dos adjectius, noms, idees, conceptes que sintetitzin millor la vostra percepció sobre la implementació de l'AICLE en el centre.

1.P2: Sobre el fet de fer AICLE o sobre el procés de com l'hem anat implementant?

E: Sobre el procés d'implementació.

1.P2: Dos adjectius... doncs... Sí, a vegades molt solitari, a vegades... perquè al ser jo la, com diguéssim, la única o la líder en quart, cinquè i sisè, al no compartir l'assignatura doncs et sents molt sola, jo m'he sentit molt sola... I paral·lels que m'han anat posant vulguis que no van darrere teu. Per tant, no hi ha ningú amb lideratge ni hi ha ningú amb l'experiència que tinc jo ara, d'acord? Llavors no hi ha ningú que vingui i proposi, si no que sóc jo i jo... Llavors solitari. I, després, enriquidor en quan a que jo no tinc, jo personalment, no tinc res a veure, m'he hagut d'espavilar moltíssim. I dur. Ha estat molt dur, ha estat molt dur. Els primers anys, clar, havies de crear material, jo no tenia caps de setmana, no tenia, i encara ara... Sí... Has de ser conscient que és una assignatura que hi has de dedicar moltíssimes hores, moltíssimes, moltíssimes, però bueno, però val la pena. Val la pena.

Annex 4.3. Entrevista a la docent AICLE de 1r i 2n d'Educació Secundària Obligatoria (1.P3) del Cas 1

Data: 11/02/2015 **Hora:** 13.00
Lloc: Despatx de la Cap d'estudis del centre
Assistents: Professora AICLE (1.P3) i
entrevistador (E)

Entrevistador (E): Creieu que és necessari innovar en l'aprenentatge de llengües estrangeres?

Professora AICLE Cas 1 (1.P3): Llengües estrangeres en general? O sigui, no partim de, de implementar llengües estrangeres en les assignatures...

E: Exacte, sí.

1.P3: Home d'això en podríem parlar des de la meva perspectiva com a alumna quan vaig estudiar i crec que no ha canviat gaire... si que s'ha innovat una mica amb la implementació de TIC, de podcasts i de coses relacionades. Però trobo que, bueno, que la immersió és la millor manera, tu ho sabràs millor que jo, i... precisament utilitza una llengua vehicular qualsevol per donar una assignatura. Llavors sí, sí que podria faltar una mica d'innovació. De la teoria a la pràctica ja sabem com va, costa, costa.

E: Per què creu que és necessari promoure l'aprenentatge de llengües estrangeres, per quin motiu, amb quina finalitat?

1.P3: Perdona, per què amb quina finalitat és interessant innovar?

E: Innovar o promoure l'aprenentatge de llengües estrangeres en els estudiants, de què els pot servir?

1.P3: Per millorar el nivell òbviament, i perquè se sentin estimulats d'una altra manera. Les llengües crec que hi ha dos bàndols sempre, l'alumne que se li dóna molt bé i que no té cap tipus de dificultat i llavors és igual el sistema o la metodologia que facis servir

perquè ho agafarà de seguida i, després, tenim alumnes amb dificultats d'aprenentatge que no tenen tanta facilitat per un idioma qualsevol.

E: Quan de temps fa que esteu duent a terme el programa AICLE?

1.P3: Que jo l'estic implementant o que el centre? Perquè desconec el centre.

E: No, com a docent.

1.P3: Des del 4 de novembre. Molt poc, molt poc.

E: Molt poc... I vàreu rebre algun tipus de formació específica per implementar aquest programa?

1.P3: No...

E: Creieu que li hauria resultat útil? I'has trobat a faltar aquesta formació?

1.P3: Bueno, jo he fet tasques de formadora, com a formadora de docents i mai dic que no una formació. M'encanta ser formada, o sigui que no hagués tingut cap problema. No soc reticent a la formació en cap moment.

E: Situem-nos en aquest punt inicial en començar a implementar l'AICLE a l'aula. Considereu que en aquell moment disposàveu de les pautes, el coneixement, la preparació, els recursos necessaris per poder dur a terme un programa AICLE adequadament?

1.P3: No

E: Per què? I com ho heu anat resolent aquest tema llavors?

1.P3: Bueno, he anat resolent el tema a base de suport dels meus companys, de l'àrea de llengua estrangera, de la guia de ciències... El que sí que tinc és un molt bon llibre digital i llavors m'ofereix molt bones pautes, no tant en quant a l'idioma, si no en quant al que és la matèria i, bueno, bàsicament em trobo com a dificultat la heterogeneïtat de nivells dels alumnes... en quant a nivell d'idioma.

E: Ara mateix creieu que hi ha un cert consens entre el professorat, pares i alumnes? Quina és la seva percepció sobre les diferents parts respecte l'aprenentatge a través d'AICLE?

1.P3: Els pares, pel que he sentit a reunions a través de les tutories, i tinc molt contacte amb els tutors de les classes on faig *science* i altres coses, són molt “pro” perquè és una hora més d'exposició a l'idioma. Els nens són molt “con”. Hi ha alguns que sí, perquè no els hi resultat tan difícil, però els nens se senten una mica perduts i jo els veig patir en alguns moments perquè, per això, per les dificultats d'enteniment que tenen de la llengua, ja els hi costa entendre prou les *science* com per...

E: Entenc...

1.P3: Però també he de dir que segons els meus companys és un tema que es va salvant al llarg del curs. O sigui que al principi sí que hi ha aquesta sensació de, no de caos però, de falta de rumb i després es va salvant.

E: Vàreu participar directament en la planificació del programa AICLE?

1.P3: No, és que clar, he substituït una persona d'un dia per l'altre.

E: I quina persona lidera el projecte, el programa AICLE? Hi ha algunes persones en concret que porten el lideratge d'aquest programa?

1.P3: Sí..., quines persones porten el lideratge d'aquest programa? No ho sabria però suposo que és la cap d'àrea... la [nom de la cap de departament d'anglès].

E: Creieu que els alumnes haurien après igual, o aprenen igual, els continguts de l'assignatura si haguessin fet les classes en català?

1.P3: No

E: Quines diferències podríeu detectar en l'aprenentatge?

1.P3: Doncs bueno en... Molts cops perquè aprenguin realment el contingut de ciència he de fer una classe molts cops dual i reproduir. I el què ara estic intentant implementar i vull que els nens facin és que, bueno, és que facin un glossari dels termes que no entenen, tipus diccionari. És una cosa molt tradicional però crec que els hi ajudaria a integrar certs conceptes relatius a *science*.

E: I, d'altra banda, considereu que els alumnes han desenvolupat les seves competències en llengua anglesa mitjançant aquesta experiència?

1.P3: Estan començant a contestar alguns cops en anglès. O sigui, fan l'esforç. Crec que, en el fons, sí que es comencen a estar motivats. És el que comentava al principi, és genera com una reticència de «*oh no! no volem fer això!*», però després poc a poc sí que fan l'esforç.

E: Per tant l'anglès, podríem dir que...

1.P3: En alguns casos estimula, és un factor extra. Però, clar, és el que comentàvem abans. Tinc nivells molt hetero... o sigui ja se suma la heterogeneïtat d'alumnat a l'heterogeneïtat de nivell de la llengua, llavors...

E: Entrem a mirar doncs, aquest aspecte. A l'hora d'implementar l'AICLE, quins són els principals reptes, dificultats, que us heu trobat?

1.P3: Bueno, tota l'estona diem això... l'heterogeneïtat, la falta de costum dels nens...

E: I més important encara, heu pogut superar aquest reptes?

1.P3: Estem en procés. Jo em sento que estic en procés perquè porto dos mesos amb l'assignatura. O sigui, el meu cas suposo que és, no se si t'hi has trobat, parlo més especialment, o sigui, anecdòtic però clar, jo estic en procés.

E: I quins mecanismes creieu que et poden servir per resoldre aquestes dificultats o esteu intentant trobar-los...?

1.P3: Sí, estic intentant trobar mecanismes. El que faig és això, integrar, o sigui parlar tant en català com en anglès, dualitzar una mica la classe, llavors explicar un concepte en anglès, repetir-lo en català i tornar a l'anglès, perquè integrin, vagin integrant, utilitzar encara que trobo que és tradicional, doncs, aquestes paraules que no enteneu, les busquem i les unifiquem i entre tots fem un glossari col·laboratiu, una mica d'aprenentatge col·laboratiu, el que un no sap que ho sàpiga l'altre.

E: I, d'altra banda, quins són aquells aspectes que creieu que són beneficiosos o ajuden a implementar l'AICLE a l'aula, quines estratègies us han anat bé per aplicar-lo?

1.P3: És que clar... jo el que puc parlar és una cosa que estic experimentant...

E: Des del seu punt de vista...

1.P3: No, bueno crec que és una qüestió de rutina i de dia a dia, de, d'anar acostumant els alumnes i jo mateixa acostumar-me a donar una matèria, impartir una matèria amb una, amb una llengua que a priori, bueno a priori no, que no és la meva.

E: Considereu que l'AICLE és una experiència beneficiosa per als alumnes?

1.P3: Jo espero que ho acabi sent. I per mi també espero que ho acabi sent, però els principis, no puc mentir, que han estat durs. Perquè ells bueno, tenien molta reticències a passar per aquesta experiència.

E: Creieu necessari seguir implementant l'AICLE en l'assignatura que heu dut a terme?

1.P3: Home, jo crec que un cop has començat i has fet l'esforç, és imprescindible creure en això i creure que arribaràs a bon port, perquè si no, clar...

E: I de cara l'any que ve, si li diguessin que ha de tornar a implementar AICLE a la mateixa assignatures, quines estratègies canviaríeu o les coses que modificaria de plantejament?

1.P3: S'ha plantejat, he sentit eh, no ho sé, que potser es faria l'assignatura també en funció del nivell dels alumnes. Trobo que s'estaria segregant doblement perquè llavors potser hi hauria alumnes amb bon nivell d'anglès que tindrien bon nivell de *science*, i no té perquè coincidir, no té perquè seguir el mateix patró, però podrien generar certes discriminacions i potser de la teoria a la pràctica hi hauria més enrenou encara... No sé si es una estratègia nova del centre que es farà o no. O sigui, per aprofitar al màxim el nivell dels alumnes també separar-los, ara actualment crec que fan classes d'idiomes per nivells, i llavors potser s'emula aquest patró i es trasllada a les classes de *science*... no sé si he sentit bé la informació.

E: Però vostè com a docent canviaria alguna cosa de la seva manera d'aplicar l'AICLE de cara l'any que ve?

1.P3: Sí, o sigui segurament, segurament com a primera, o sigui, com a docent novell, segurament l'any que ve tornaré a canviar coses, perquè sempre estem en fase de... o sigui, al marge d'això, com a docent en general, sempre estem en fase d'adaptació, però en el meu cas trobo que és imprescindible anar experimentant i anar toquetejant coses.

E: I podríeu dir quins aspectes allò, creu que serien més important modificar per tal de que l'AICLE pogués anar encara millor?

1.P3: Crec que faria parlar més els alumnes amb anglès, fer-los participar amb anglès. Ara que m'he fet amb la classe podria permetrem el luxe, al principi no podia fer-ho. Llavors he hagut de fer una classe més magistral i ara estic començant a fer la classe més participativa i llavors crec que fent participar als alumnes sí que mostrarien més interès per l'assignatura i per l'idioma.

E: Creieu que les vostres estratègies de treball a través de l'AICLE són diferents que si no es fessin AICLE?

1.P3: És que, mira, parlo, fins ara també t'he parlat amb sinceritat, tinc, o sigui, el repte nou docent, el repte AICLE i el repte que treballo amb un llibre digital, que té un caire constructivista, llavors resulta moltíssimes coses.

E: Entenc.

1.P3: Llavors la pregunta és?

E: Si l'estratègia de treball d'AICLE fa que encara les estratègies de treball canviïn.

1.P3: Clar, aquí tinc un triple repte i llavors sí, sí, clar, és un tema... a superar.

E: I s'han generat sinergies i cooperació entre el professorat de llengua i de science per exemple? Hi ha cooperació entre llengua...

1.P3: Sí, he rebut suport en quan jo he comentat que tenen aquesta dificultat, tenen l'altre, i llavors quan, m'han proposat certes estratègies d'aula.

E: Ara imaginem, tot i que és una docent, en aquest sentit nova en AICLE... Imaginem que un altre docent d'un altre centre volgués implementar per primer cop l'AICLE i li ha de fer arribar dos o tres consells, què li diria com a clau?

1.P3: Com a clau, molta paciència i molta vista a llarg plaç. Després bones idees didàctiques i cooperació entre professorat, el que comentàvem.

E: La seva percepció de quan li van comentar per primer cop de fer classe en AICLE i ara mateix quan ja porta uns mesos fent-la ha canviat? Si és el que es pensava? No és el que es pensava?

1.P3: Tinc molt poca, una percepció molt reduïda... Però si al principi ho veia bastant difícil, ho veia tot en contra i ara començo a... però perquè jo com a docent començo a trobar-hi diferents estratègies, els nens ja s'han fet més amb mi, jo a ells...

E: Finalment, ja última pregunta. Podríeu buscar dos adjectius, noms, paraules, idees, conceptes, que sintetitzin millor la seva percepció d'aplicar AICLE en el centre.

1.P3: Torno a parlar i sento ser molt repetitiva: repte i oportunitat.

Annex 4.4. Entrevista a la docent AICLE de 2n i 3r d'Educació Secundària Obligatòria (1.P4) del Cas 1

Data: 11/02/2015	Hora: 10.30
Lloc: Despatx de la Cap d'estudis del centre	
Assistents: Professora AICLE (1.P4) i entrevistador (E)	

Entrevistador (E): Creieu que és necessari innovar en l'aprenentatge de llengües estrangeres?

Professora AICLE Cas 1 (1.P4): Totalment. Però no només en llengües estrangeres, sinó en l'aprenentatge en general.

E: Ens podríeu donar motius pels quals innovar en llengües estrangeres?

1.P4: A veure, és que això és molt complicat.... Jo concebeixo l'aprenentatge com un tot i aleshores el canvi metodològic, la innovació metodològica ha d'afectar a l'escola com a institució. No una àrea en particular. Per tant, és que no sabia què contestar-te a aquesta pregunta...

E: Sí. Potser podríem reformular la pregunta en el sentit de què pot aportar als alumnes que s'innovi en llengües estrangeres?

1.P4: És que a què et refereixes amb innovar? Innovar en incloure noves activitats? O innovar perquè la metodologia i la forma d'accedir a l'aprenentatge ha de ser diferent? O innovar perquè passem d'un aprenentatge molt com més acadèmic a un molt més competencial, que és realment el que interessa? Clar...jo entenc que tot això afecta a l'escola en general. O sigui, no afecta. És una línia de l'escola. Hi ha afectat al canvi que l'escola està patint des de fa poder 10 anys i que poc a poc es va implementant i que va molt lligat a les noves tecnologies i en el canvi, la concepció i la forma de viure de les persones. L'aparició d'internet a trencat moltes fronteres i a fet que la gent comenci a plantejar-se que ja no és un ciutadà local, sinó un ciutadà del món i encara que soni a

tòpic és una veritat. Per tant això ha condicionat també que la gent estigui molt més motivada per estudiar llengües estrangeres que li troben una utilitat. la crisi també ha ajudat a això, la gent s'ha hagut de mobilitzar, ha hagut de marxar... Per tant, ostres la llengua estrangera és molt important i està donant de menjar a molta gent. Perquè ha estat capaç fer ser enginyer a Leinster, per exemple. O anar-se a Austràlia a fer publicitat. Doncs clar, això també què ha fet: que l'escola s'adonés que havia de canviar les seves formes d'ensenyar i havia d'anar-se cap un segment molt més competencial en que l'alumne lo que realment demana és que sigui competent a nivell comunicacional. O sigui que la seva comunicació sigui bona. Un món més enllà d'altres coses que l'escola ni s'havia preocupat a ensenyar, molt més academicista de dir pues bueno doncs anem a treballar la gramàtica i faràs la tira de test papers o múltiple choices d'aquests tipus en el què contrastaràs el present perfect i el present perfect continuous i al final, tu quan et posicionaven en el moment comunicatiu no sabies que dir, i deies, tants anys per estudiar això? I per tant, això què implica? Implica també el fet de que no tenen prou en només les 3 horettes que curricularment se'ls hi doóna d'anglès o les 3 +1 que se'ls hi pot donar per matèries optatives. Sinó que a més a més pues això a nascut una nova necessitat que és el fet d'incrementar-les en assignatures no lingüístiques.

E: I aquí és on apareix l'AICLE?

1.P4: Exactament.

**E: Vàreu rebre algun tipus de formació específica per implementar l'AICLE?
Quan? Va resultar útil?**

1.P4: A veure, ja fa temps, eh... Això va ser... en el cas de secundària nosaltres veníem d'un projecte de primària. Vam començar aplicant l'AICLE a primària a cicle mitjà i superior i vam començar en l'assignatura de ciències perquè simplement el professorat del que disposàvem que era competent lingüísticament, que certificava amb un C1, pues doncs era de ciències i a més que tenia continuat a secundària perquè també les persones que podíem fer-ho teníem aquest nivell de competència i hi havia tot una història a l'escola de fer altres matèries optatives en anglès a secundària per tant es va fer això. I ells van fer un any i, al següent vam començar nosaltres amb una formació que era obligatòria... D'això fa... mira... els alumnes estan a segon de batxillerat... tirant enrere... doncs fa sis anys. Fa sis anys que es va implementar a secundària i fa sis anys que vam assistir durant tot aquell curs a un seguit de sessions.

E: I creieu que va ser útil aquesta formació?

1.P4: Sí. Primer va ser molt útil per... Uno: veure que no estàs sol en el procés, vale? Que hi ha varies escoles molt més enllà del que tu et pensaves perquè tu tens la idea de que: “Ostres, serem molt pioners” i te n’adones que no és tant cert. Això et posiciona molt. És un benchmarking que va molt bé. És dir: “ei no et creguis el melic del món”. HI han instituts públics que també ho estan fent i instituts públics que, no sé si et puc donar noms, però que no són per exemple el Maragall o altres instituts que poden tenir més fama, sinó que són instituts de barri en els que s’està implementar. Per tant, ostres, no podem quedar-nos fora. Anem per el bon camí però no podem quedar-nos fora. Després perquè veus que hi ha diferents estils i tipus de necessitats. Hi han escoles que per el seu tarannà o per el tipus de públic que tenen que poden ser molt més agosarats perquè tenen un recolzament de famílies, famílies que ja tenen un nivell d’anglès interessant, que tenen ja un projecte de futur per els seus fills, que fan anglès extracurricular i que per tant els pots donar molta més canya.. I d’altres que no és així, que simplement vas a dir bueno anem a augmentar una mica més la competència d’aquests alumnes per tant això va bé. Perquè dissenyes moltes activitats col·laborativament amb altres escoles, per tant et questiones moltes coses... Aprèn molt dels altres i... perquè t’ensenya, a més amés t’orienta, et dóna idees de com aplicar la metodologia, t’obliguen a treballar, que això és important, i t’obliguen a dissenyar una unitat didàctica per tenir-ne una de complerta amb els recursos i te la corregeixen... I a partir d’aquí perds la por i ho fas amb molta més naturalitat. Per tant, jo crec que és necessari.

E: Considereu que disposàveu en el primer moment d’implementar AICLE de les pautes, el coneixement, la preparació i els recursos necessaris per implementar adequadament el programa AICLE en el centre?

1.P4: A veure, com tot és una aventura. Nosaltres per perfil, per idiosincràsia, per naturalesa de centre som bastant agosarats. Primer intentem dir que sí, no a tot, però a tot lo que realment pensem que pot contribuir en la millora dels nostres alumens sense plantejar-nos molt bé si estem trepitjant... a veure, sabíem que el final del camí el camí és sòlid, però que en el camí hi ha moments en els que potser ens enfonsem però podem sortir perquè som un equip i ens ajudem entre nosaltres. Per tant en cap moment iniciem un projecte, perquè es contradiu en el concepte de projecte, tenint-ho tot segur. Per tant,

no ens fa por. Estàvem? És que no ens ho vam plantejar. Simplement volíem, teníem una voluntat. Tenia, evidentment, un nivell competencial tant en la matèria que anàvem a impartir perquè som experts en la matèria, com nivell competencial en anglès; tenim i teníem el recolzament i comptàvem amb el recolzament del departament d'anglès que ens va ajudar molt en els inicis a fer les programacions, a revisar els continguts.. Eh.. perquè hi hagi aquesta accuracy que havia de tenir. Ells també van aprendre molt en el procés perquè van dir: “ai.. aquestes paraules no les sabem per tant anem a buscar-les” i entre tots ho fèiem; i sabíem que ens en sortiríem; no en teníem dubte.

E: I ara que comentàveu la relació entre el professorat, considereu que hi havia consens entre el professorat, els pares i els alumnes a l'hora d'implementar el programa al centre?

1.P4: No.

E: En quins punts va faltar aquest concens?

1.P4: A veure, no i és normal que sigui així. A veure... Des del comitè directiu, i en parlo perquè en sóc membre impulsora em considero d'això, teníem molt clar, tenim molt clar quines són les línies de futur teníem un pla estratègic d'escola i sabíem des de feia temps que havíem d'anar per aquí i que, bueno, hi havien professors que, per el seu perfil i personal també, es llançarien amb el nostre recolzament i entendrien aquesta necessitat i, per tant, caminariem junts. Dintre del professorat crec que hi havien també moltes reticències perquè entenien que les naturals és una matèria a secundària prou complexa com perquè, i a més tenim un nivell bastant elevat, com perquè li poséssim una dificultat afegida. I pensaven els que eren tutors “sabem que és un benefici per l'alumne però també sabem que haurem de tractar amb les famílies i amb les propis alumnes perquè ells arribin a entendre que tiot i que abans tenien un 8 i ara tenen un 5 això és un benefici per ells”. Clar...al principi va costar. Les famílies deien: “entnem que és un benefici, però en el moment que afecta els rendiments dels alumnes, dels nostres fills, ens ho plantegem”. Això és així i apareixen dubtes, apareixen els típics dubtes de quan vam fer les valoracions del primer, segon any, tercer, de la implementació AICLE: “ho estem fent bé?” “Realment hem de implementar l'AICLE per tots els alumnes sense excepció?” “Sembla contradictori que hi hagi un AICLE per tots els alumnes sense excepció mentre que hi ha nivells flexibles en la matèria d'anglès en diferents nivells segons la dificultat de la matèria?” Tot això ens va crerar un efecte

crisi que jo crec que no s'ha resolt fins, potser, aquest any. I per què? Doncs perquè els alumnes que ens arriben a secundària vénen molt rodats de la primària i ja ni s'espantes ni es posen les mans al cap...eh.. tenen una soltesa que no tenien abans i les coses flueixen... però havia de passar. O sigui, havien de passar 4 anys en que aquells alumnes que apareixien a secundària quan va ser la primera promoció que només havien fet un any d'AICLE i molt parcial, molt parical, en què només es donaven fitxes de vocabulari arribar a una immersió absoluta en un primer d'eso en que el temari de primer és...terrible... és molt maco però és terrible... I això crea una situació... Per tant en el principi va ser molt complicat. Però ara en aquests moment ningú, és més, jo crec que se'ns tirarien a sobre si decidissin que a partir d'ara i atenent a les dificultats lingüístiques que tenen els vostres fills accediran a aquest l'aprenentatge en català; crec que ho entendrien com una discriminació. Els propis nens, i per suposat les famílies, i els professors triats que ni s'ho plantegen. Ha passat a ser un punt fort de l'escola.

E: Per tant podem dir que ja ha passat a formar part de la cultura del centre, no?

1.P4: És cultura del centre.

E: I quant temps podríem dir que s'ha necessitat perquè s'acabés assimilant com a cultura de centre?

1.P4: Bé, és això que et dic. Quatre anys. Realment, que ja ningú parli de «*Natus*» sinó tothom parli de «*Science*», tothom sigui profe de català, sigui profe de castellà, sigui tothom... I que tothom s'estranyi que en el bulletí encara no s'hagi canviat el nom i continuï dient-se ciències naturals...doncs això vol dir que ja està a dins.

E: I uns dels factors que ha contribuït en la seva institucionalització és aquest element de la continuïtat, no, continuïtat des de primària i que arribin ja a secundària amb aquest bagatge de primària?

1.P4: És bàsic. Realment bàsic. És impossible...clar jo crec que la gent que està treballant en instituts, escoles públiques, la situació és molt diferent perquè clar arriba alumnat de molt diferents centres de primària... alguns poden estar fent AICLE, d'altres no. Aquesta "mixability" que hi haurà dintre de l'aula és molt complexa de gestionar.

E: Mirant ara el disseny i la planificació de l'AICLE, ens podríeu parlar de com va ser aquesta planificació, quines persones van liderar el projecte, com s'ha liderat, com es va decidir que s'iniciaria el projecte...?

1.P4: Jo ja et dic... L'escola feia, t'ho vaig comentar en aquella entrevista primera que vam tenir, és que no sé quants anys dir-te, però és que molts anys en què vam decidir i la proposta va néixer de mi perquè donat el meu perfil que jo vaig entrar en aquesta escola per fer hores B de conversa amb els alumnes BUP però clar, la meva formació, el meu "aim" era poder fer natus.. Llavors quan em van dir: "mira, tal persona s'ha posat malalta, faràs natus de 8è" vaig pensar "que bé". I l'any següent em van dir "faràs optatives", de laboratori i tal... I el següent any vaig fer optatives normals i vaig dir... ostres, podríem...m'encantaria poder fer optativa canviar l'optativa de... entrava la ESO... i dic, "és un moment ideal per fer una proposta a direcció" perquè en aquells moments jo era un profe de peu. Llavors jo coneixia perfectament aquesta capacitat d'innovació i renovació que té el centre en les seves arrels. I llavors vaig anar a direcció i vaig dir "mira, m'agradaria ja que em de començar, començar de forma pilot fer un "Working in the lab" a primer d'ESO" i em van dir "perfecte, endavant, si tu vols nosaltres et recolzarem amb tot". Primer a primes, després a segon, després a tercer... Després quart... Un projecte de sostenibilitat en anglès... I a partir d'aquí vam dir..bueno... apareix aquesta convocatòria al departament que diu que es pot optar a fer un PELE i que si ens presentàvem com a centre i... sí... decidim que entra com a centre primària. Comença primària l'any següent i es valora que cal una continuïtat i ens posem també a fer-ho a primària. O sigui que va néixer així el projecte.

E: Podriem dir, doncs, que la proposta va néixer de nivell de professorat cap a dalt?

1.P4: Exacte. Es fa la proposta, l'accepta al centre però això a nivell de, bueno.. aquesta immersió no tenia nom perquè en aquells moments ningú en parlava de PELE ni de històries. No tenia nom però que estava.. I a partir d'aquí això ja havia creat una certa cultura, una certa necessitat. Els pares ho adoraven: "que bé, fan working in the lab, no fan laboratori" i els nens també ho valoraven. I, bueno, clar apareix aquesta convocatòria i des de la direcció, des de l'equip directiu es diu "bueno, en el pla estratègic i en el pla de millores de llengües estrangeres es diu anem per aquí" i com l'implementem? Llavors amb la cap d'àrea de llengües estrangeres es decideix que la implementació seria d'aquesta manera.

E: Considereu que la implementació es va fer d'una manera adequada?

1.P4: Mmmm.. Jo crec que sí. És que adequada sempre és el que jo té dit...

E: Sí... que sempre hi ha matisos...

1.P4: Exempte de risc, exempte de crítica i d'errors, no. Però no hi ha res que estigui exempt d'això.

E: I actualment creieu que la manera com s'està liderant el projecte ha estat un factor determinant en els resultats de l'AICLE?

1.P4: És que no ho sé. Això és molt complicat... En comparació a què...?

E: És a dir... La manera com s'està implementant, i com s'ha implementat, ha ajudat al projecte a tenir èxit...?

1.P4: M'imagino que sí... Jo m'imagino que sí. Però hi ha molts factors externs que fan que aquest tipus de factors tingui èxit... Aquesta petició massiva de les famílies i de la societat i del propi marc curricular de que l'anglès ha d'estar present en molts més moments del dia a dia i en moltes més accions educatives i accions formatives. Però de tot això també ajuda de... que quan una cosa té fama i està de moda les coses són més fàcils. Però jo crec que sí. Jo crec que sí.

E: Ara ja ens fixem més a nivell d'aula. Creieu que els alumnes haurien après igual els continguts de l'assignatura si haguessin fet les classes en català?

1.P4: Crec que no. Jo crec que haurien après més.

E: Quines diferències heu detectat?

1.P4: Jo crec que, a veure, és adient que quan prens una decisió com aquesta has de posar en una balança i valorar que, a veure, no podré donar els mateixos continguts perquè l'aprenentatge és més lent.. l'aprenentatge és molt més lent. Consolidar costa més. Molt més lent tot i que jo et puc dir que era molt més lent fa quatre anys del que és ara per tota aquesta... familiarització amb al vocabulari, al no tenir por a totes aquestes paraules estranyes. Però tot i així no és la seva llengua natural... per tant primer han d'entendre el concepte des del punt de vista biològic, després han de posar-li nom, alguns han de fer aquesta translació a la seva pròpia llengua perquè sinó no poden

comprendre. D'altres no. Per això requereix.. Has de fer moltes més reforçament activitats o has de fer moltes més activitats de consolidació. Consolidation, reforçament... el que sigui. Extension també. Però, l'aprenentatge és més lent. I si abans, abans, assumies el 100% del temari que ens proposàvem, en aquests moments el temari s'ha reduït a la realitat contrastada als últims tres anys. Ei, al primer any pot ser que no sé què; al segon... però quan al tercer se't certifica que només s'arriba fins aquí, doncs amb tota la llibertat del món i la tranquil·litat del món perquè lo important és que els nanos aprenguin a accedir a coses noves amb una altra llengua que és realment el més important, el concepte el tenen a molts llocs, mentre facin això i mentre puguin fer tots els processos mentals superiors utilitzant una llengua estrangera, ja està. Per tant...

E: I considereu que els alumnes han desenvolupat les seves competències en llengua anglesa mitjançant aquesta experiència?

1.P4: Sí, molt més. Ells mateixos ho fan. Llavors a final de curs, des de les matèries, en concret des de les matèries de biologia i tal i ciències naturals, els hi passem un qüestionari de satisfacció, es fa un de satisfacció general d'escola.. I hi ha una part que ens avaluen, avaluen la nostra metodologia... i al final es fa aquesta valoració i se'ls hi pregunta: "com valoraries l'increment de competència lingüística que t'ha suposat aquestes hores de naturals" i tots posen que han après molt. Tots posen cada any que han après molt vocabulari i que ara són molt més competents, si més no, en nivell oral i auditiu molt més. Per tant és clar i, en això si vols t'ho puc passar, el recull de totes les valoracions que han fets tots els alumnes al llarg de quatre o cinc anys i veuries que hi ha preguntes que són específiques de la matèria i hi ha una pregunta claríssima que focalitza sobre això i que focalitza sobre "estàs d'acord com...com qualificaries l'ús de l'anglès com a llengua vehicular a l'aula?" i ara les respostes són positives. Però també hi ha hagut una evolució. Des del principi quan tenies un 12% o 15 fins i tot un 16 de nens que deien "la trobo innecessària i, a més, està ficada aquí com en calçador" fins ara que pràcticament és un 1%. Per tant vol dir que hi ha hagut una evolució.

E: Per tant, considereu l'AICLE ha estat i és una experiència beneficiosa pels alumnes?

1.P4: Totalment.

E: I quins són els principals aspectes que creieu que sobretot s'han de tenir en compte de tenir en compte a l'hora liderar l'AICLE a l'aula?

1.P4: Jo crec que és el que dèiem. Tenir com a centre una idea, una estratègia molt clara a nivell global, pla estratègic i a nivell de llengües estrangeres. O sigui, tenir molt clar a on vols arribar. A mig termini i a llarg termini. Com? Estudiant les necessitats del mercat en què els nens es veuran abocats. Ara i una mica fer com de persona que té una bola de vidre i pot preveure el futur. Sortir molt a fora, escoltar molt, veure molts TEDs, veure moltes coses i veure què és el que s'està demanant. I a partir d'aquí, si tu tens això molt clar, aquest factor per mi és fonamental. L'altre, tenir un equip de professors que, evidentment, facin realitat aquest projecte educatiu, aquest pla estratègic... Això a la concertada és bastant més senzill perquè tu selecciones els teus professionals. Una altra cosa: tenir molt clar que si el teu pla estratègic contempla un AICLE, donar formació als professors perquè puguin enforatar-lo amb garanties, vale? Això què vol dir.... o donar o demanar d'origen si és una nova contractació... I sinó donar... donar facilitats perquè aprenguin anglès. De fet, des del departament també se'n donen. Convoca beques i tot això. Per tant, donar-los tota la facilitat del món a nivell d'horaris... Per exemple, si una persona diu que ha d'anar a l'EOI però el dimarts he de sortir a les 4... Doncs nosaltres li donarem una facilitat horària perquè ho pugui fer. Molt, molt treball cooperatiu, molt treball col·laboratiu entre les persones, entre el departament de llengües estrangeres i el departament que apliqui o l'àrea de coneixement que apliqui l'AICLE. Jo crec que això i professorat que confii en si mateixos. I això s'aconsegueix si des de la direcció se'ls hi valora totes les coses bones que tenen i dir-li "tu puedes..." i...ja està... I tenir bons recursos també. Però no recursos de "quiero dinero", no, sinó recursos pedagògics, un bon banc de recursos pedagògics perquè el professor pugui, en un principi si no generar-los, recorre-hi.

E: Quins són els principals reptes que us heu trobat a l'aula?

1.P4: A veure els reptes claríssims... El primer: la *mixability*... els diferents nivells competencials en llengua anglesa, que és el que marca. La resta no perquè hi ha estat sempre i no marca. En principi sí que hi ha conceptes abstractes en biologia però hi ha d'altres que no... i els pots fer tan fàcils o tan difícils com vulguis, per tant això no ha de ser una barrera. Però la barrera del llenguatge, del nen que no pot accedir al coneixement perquè ja no t'entén d'entrada.. això ja és un problema. Doncs, com resoldre-ho? Doncs tens determinades estratègies: un: tenir material que estigui en

ambdues llengües i que el nano pugui, a veure, a la classe sentirà anglès, però a classe té un material que se'l pot posar, posar-se els vídeos, el llibre digital, el que sigui, en català. Les activitats doncs destriar habilitats de diferents nivells de dificultat, algunes posar-les en anglès perquè poden fer-les i d'altres posar-les en català. Després, el mateix per l'alt, eh.. per nens que no s'han d'avorrir. En aquest sentit la “free-classroom” és una gran solució perquè en comptes d'estar tu explicant i l'altre nen que veus que està perdut mentre veus que l'altra ja fa estona que ho ha passat, doncs si això ho poden fer a casa cadascú al seu ritme i quan arribem discutim, treballem amb parelles, treballem per experts “mira tu ets expert en això, coneixes molt bé això... ajuda a tal”, que és lo que realment pot ajudar que les dinàmiques d'aquesta... de “mixability” s'eliminïn.

E: La cooperació és un element bastant clau en el projecte?

1.P4: És fonamental. La cooperació és fonamental.

E: Creieu que de cara a l'any que ve és necessari seguir implementant el programa AICLE?

1.P4: Sí

E: Creieu que de cara a l'any vinent hi hauria alguns aspectes a modificar?

1.P4: És que no ho sé... Jo crec que no. Nosaltres sempre fem cercle de Deming, però en aquests moments diguéssim que és una activitat ja molt consolidada. Cap on hem d'anar? Home com sempre: revisió de material, hem d'anar creixent i millorant els materials que tenim i els recursos, hem d'anar creixent també amb aquesta atenció de diversitat, com sempre hem d'anar trobant coses novadores que encara que siguin objectes tecnològics ajudin a l'alumne a guanyar motivació i interès per la matèria. Això ho hem de fer, però no especialment per l'AICLE, però sí que ho hem de fer, ho hem de fer. I anar pensant com anar avançant l'AICLE, no? Com fent de taca d'oli, com fent que d'altres matèries doncs vagin...

E: I creieu que les vostres estratègies de treball d'abans de la implementació de l'AICLE a ara han canviat molt?

1.P4: Primer. Hem reduït la magistralitat perquè, clar, sóc magistral a català, en anglès. Però clar, torno a dir que ha sigut un canvi a nivell d'escola; és un canvi d'estil d'escola. Per tant coincideix. Hem hagut de fer molts més materials, o sigui, moltes més activitats

que ajudin a l'alumnat a consolidar a refer, a seguir ritmes diferents. Això s'ha hagut de confegir i això és una inversió important.

E: Quins consells faríeu arribar als docents d'altres centres que vulguin implementar per primer cop l'AICLE?

1.P4: Primer, que estiguin molt convençuts de que volen fer-lo. Però crec que no es poden qüestionar que ho volen fer, és que ho han de fer. I que tenen aquesta obligació que de donar el millor als seus alumnes i d'atendre les necessitats que tenen. Dos; que si tenen el nivell, tinguin molta confiança en si mateixos. Que pensin que els nanos saben, però tu saps més. I encara que tens alumnes que a lo millor són anglòfils, angloparlants, perquè són fills d'americans, si els nens no et qüestionen, i fins i tot t'ajuden, has d'entendre que hi ha, com en tota educació, el que tens davant i això crec que les noves tecnologies ens han fet canviar molt la imatge del profe infal·libre, el que tens davant pot saber més que tu i ho has d'acceptar. Has de dir, ei tu saps més que jo, ajuda'm amb això, no? Corregeix-me aquesta paraula, crec que això ho diem d'aquesta manera... per tant, tenir aquesta relaxació i els nens ho entenen. Els nens saben que no ho has de saber tot i, per tant, tranquil·litat. Curs de formació, necessites formació. A saco no et pots llançar i les formacions en AICLE són bones i, en aquests moments, suposo que encara més perquè encara hi ha me's gent que ha fer materials que ho ha implementat que ha fet experiències pedagògiques, per tant cada vegada més. Eh... i després col·laborar. O sigui, ja t'ho he dit, no?, col·laborar amb els departaments de llengües estrangeres, amb els teus propis companys i ja està.

E: Una penúltima pregunta, ha canviat la vostra percepció de l'AICLE respecte la que teníeu abans d'implementar-lo?

1.P4: És que com que vam començar a principi de tot, jo crec que vam ser l'escola que va posar l'AICLE, potser al segon any d'AICLE.

E: I, finalment, podríeu buscar dos adjectius, noms, paraules, mots que sintetitzin millor la vostra percepció sobre la implementació de l'AICLE en el seu centre educatiu?

1.P4: Necessitat...Col·laboració.

Annex 4.5. Entrevista al docent AICLE de P4 i P5 d'Educació Infantil (2.P1) del Cas 2

Data: 11/03/2015	Hora: 14.15
Lloc: Aula de P5	
Assistents: Professora AICLE (2.P1) i entrevistador (E)	

Entrevistador (E): Creieu que és necessari innovar en l'aprenentatge de llengües estrangeres?

Professor AICLE Cas 2 (2.P1): Sí, jo crec que es dona molta i molta importància a la gramàtica i crec que és important per estructures bàsiques... Però és tota l'estona "fill the gaps" i no sé què... així és com vaig aprendre jo i, no sé per què se'm donava bé, però si hi ha nens que això no se'ls hi dona bé i tant llibre, llibre... no veuen la realitat de la llengua... És la meva percepció. I crec que s'hauria d'implementar més l'oral. Donar estructures bàsiques però més parlar. Aquí, per exemple, ja portem dos anys amb una auxiliar de conversa. L'any passat estava a secundària i a cicle superior i aquest any tenim una que és per primària i infantil i a mi em va super bé perquè de les dues hores de classe que tinc una ve amb mi i llavors fem dos grups petits i treballem en anglès, que és molt simple, pues podem practicar a classe. I els nens veuen que és una llengua... perquè clar... només fèiem vocabulari, que sí que és bo, però ara s'adonen que poden dir expressions... per ajudar-se ells mateixos o per ajudar als altres...

E: Veuen la llengua en ús...

2.P1: En ús, sí. És això. És que jo crec que la llengua s'ha d'usar. I clar, la gramàtica està bé però no tant. Tanta gramàtica no crec que... I que consti que m'agrada la gramàtica. És necessària però fins a un límit.

E: Quan temps fa que dueu a terme el programa AICLE?

2.P1: Jo fa dos cursos vaig començar a fer l'AICLE a música a infantil... I el curs 2012-2013 no vaig fer música perquè la va fer una altra noia... I l'any passat i aquest estic fent música en anglès...

E: És a dir, fa dos anys que esteu fent música a infantil en anglès...

2.P1: Bueno va començar el 2011-2012, vaig començar jo, però el 2012-2013 jo no vaig fer música...

E: Però es va fer música en anglès...

2.P1: Ho feia la Raquel que també sap anglès... No la Rachel, una altra Raquel. I se suposa que feia la música en anglès. El que passa és que es va fer una substitució i va venir la Maria i el Josep i ja ho feien en anglès perquè no sabien anglès... I llavors va quedar una mica penjat.

E: Però podem dir que des del 2011 teniu contacte amb l'AICLE...

2.P1: Sí. Porto des del 2011, el 2013-14 i el 14-15 fent música en anglès.

E: Vàreu rebre algun tipus de formació específica per implementar AICLE a l'aula?

2.P1: No... Ara, ara estic fent un postgrau a la UIC que l'han fet aquest any per primer cop que és diu Adquisició de l'anglès com a tercera llengua al cole... Ara al tercer mòdul comencem aquest divendres començarem amb l'AICLE... Hem treballat el bilingüisme i didàctica d'anglès i ara toca AICLE...

E: El fet de no haver rebut formació específica AICLE; creieu que li hauria resultat útil? Creieu que disposàveu de les pautes, el coneixement, la preparació i els recursos necessaris?

2.P1: Quan vaig començar estava una mica com perdut. Però va ser al primer mes, al segon... Clar.. durant tot el curs és quan vaig aprendre, i vaig aprendre moltíssim.. Però les primeres setmanes, el primer mes, estava una mica... perquè clar, potser començava a explicar una cosa en anglès que els nens no sabien ni en català o en castellà... I deia.. ui ui ui aquí... I clar, després ja amb el temps t'ho vas mirant i has de fer un pallaso i que, per exemple, abans no teníem pantalles d'aquestes i clar, haver de portar jo flashcards grans per poder cantar la cançó d'aquest tema, perquè ho veiessin els nens.

Ara amb la pantalla al youtube hi ha moltes cançons infantils i llavors jo els hi presento amb el vídeo amb la cançó perquè sàpiguen de què va. I després ja comença a haver-hi l'assaig una miqueta i després ja la cantem. A veure, a P3 entre que la sentim i si hi ha adaptació i tal no canten tant, n'hi ha algun que sí perquè despunta, però a P4 i P5 s'atreveixen i canten en anglès i s'animen molt. I, bueno, la valoració és súper bé. I cada dia aprens. I clar, hi ha paraules i instruments que és que clar... se suposa que això hi haurien de treballar en català però clar, ho treballo jo i ho he de fer anglès.... Per exemple el pandero se suposa que és.. el pandero... però jo li dic "tamboring". I clar, quan vaig començar... A P3 sí que ho faig tot en anglès, però el primer trimestre també dic alguna cosa en català.. A partir del segon trimestre sí que parlo més... Si hi ha alguna cosa que no saben sí que els hi he de dir en català... Però que sobretot a P3 és quan has de vigilar una miqueta més però després ja súper bé, s'acostumen molt bé, participen i no tenen problema en aquest sentit.

E: Creieu que hi havia consens entre el professorat, els pares i els alumnes a l'hora d'implementar, de començar a fer la música en anglès?

2.P1: Els pares és que.... molts ni ho sabien. Ho diem a principi de curs però és que hi ha pares que no saben ni que la faig jo. Perquè jo tinc... quan faig anglès tinc un cartell i quan faig música en tinc un altre perquè sàpiguen més o menys... I clar, jo ho explico.. a les reunions ho expliquem i els senyors titelles que utilitzem per fer música i tal i se suposa que els pares ho saben... però és que n'hi ha molt que no... no... que no ho sabien. I a la web del cole tenim els vídeos de les cançons que fem cada trimestre i estan en anglès i se suposa que en teoria ho han de visitar però no ho visiten... Amb el professorat bé... La veritat és que van tenir la idea ells.. Bé... el que passa és que al primer curs el que fèiem era parlàvem en anglès però les cançons i les danses les fèiem en català perquè clar, tu dins del currículum tenies danses tradicionals i els tutors no tenien temps de fer-ho... I clar, l'any passat ja em van dir que les cançons en anglès. I llavors l'any passat ja vaig fer les cançons i les danses en anglès. I aquest any estic fent les cançons en anglès i les danses en català perquè sinó no toquen res de cançons tradicionals i clar, en teoria n'han de saber alguna... clar perquè en saben en anglès però no en saben d'aquí... I la cap d'estudis diu "si et va bé... però si es fan un lio..."... Però no es fan un lio perquè ells parlen anglès però la dansa l'escolten en català...

E: Vàreu participar directament en la disseny de la implementació del programa AICLE? Com va ser el lideratge a l'hora d'implementar-lo?

2.P1: A veure, va ser... Jo vaig entrar el 2010-11 i l'estiu del 2011 em va trucar la Maribel que era la cap d'estudis, que ara és la subdirectora, i em va dir que si volia fer la música i vaig dir vale i em va dir "però l'has de fer en anglès" i vaig dir "vale, doncs la faig en anglès". Clar va sorgir així. No sé si ho havien pensat molt o.. Com m'ho van dir a mi i jo feia anglès doncs era fàcil. I bueno.. Però va funcionar, ha funcionat molt bé. Perquè els nens, vulguis o no, escolten una hora més en anglès i jo intent'-ho fer-ho molt actiu perquè si no.... Per exemple treballem a infantil, a part de les danses i cançons, les qualitats del so que si el greu o l'agut i això ho treballo en anglès i clar, són paraules que si no saben tampoc en català no les saben. Però funciona bé. L'any vinent a primària com que no la fan en anglès sabran diferenciar l'agut i greu però no ho sabran dir.

E: I el fet que a primària la música no sigui en anglès és un inconvenient o un avantatge?

2.P1: A veure... Jo crec que... Perquè tinc una companya al postgrau que és professora que té la carrera de música i també té anglès i diu que al seu cole li van proposar fer la música en anglès a primària i va dir que no... perquè clar, es veu que comencen amb les notes i es veu que tenen un nom súper estrany. I clar, comencen amb paraules molt tècniques i si amb català ja els hi costa molt...és que era impossible... I llavors li va dir al director que no. Aquí a lo millor la música a funcionat.... però la realitat que té l'alumne d'ella és... està en un barri una miqueta.. i clar són molts immigrants i estan aprenent català i perquè aprenguin anglès... Aquí a lo millor sí que funcionaria perquè porten des de P3 escoltant anglès i es treballa molt. Aquest any també em començat amb una hora d'Story Time i ho fan també en anglès. I clar, jo crec que aniria bé però no sé ara si és molt tècnic... no sé per on comencen a cycle inicial i no sé si utilitzen paraules molt tècniques. Però jo crec que si ho fan molt dinàmic aniria bé. Seria no donar-li molta impotència al tema tècnic. Però jo crec que sí que funcionaria...

E: Considereu que la implementació s'ha fet d'una manera adequada?

2.P1: Sí... Sí, sí...

E: Hi ha alguna cosa que canviàrieu de com s'està portant el projecte a l'escola?

2.P1: No...No, no... Aquest any per exemple han augmentat les hores i jo crec que funciona. Perquè les històries que fan en català i en castellà, cada trimestre infantil fa una història, Hansel i Gretel o el que sigui... Aleshores ho fan en català i en castellà i jo ho feia els quatre últims anys ho feia jo també i a mi m'agradava molt però em treia temps per fer anglès i aquest any vam dir que fariem els que tinguem un nivell d'infantil, els tutors d'infantil, i agafem un altre curs que no és el seu i fan una hora a la setmana i fan la Story Time i fan joc i fan activitats, també tenen linux que és una màquina que va pel terra i els hi funciona molt bé.

E: Per tant, podríem dir que respecte el principi a ara, els canvis que han ajudat més han estat l'auxiliar de conversa i augmentar les hores d'exposició d'anglès a altres matèries....?

2.P1: Clar... Perquè ara tenim Story Time, la Música, l'Anglès i està la Charlotte que és la noia anglesa que ens ajuda...

E: I creus que la manera com s'ha liderat, i s'està liderant el projecte, té un impacte en els resultats?

2.P1: Jo crec que sí... Jo crec que va molt bé... A mi per exemple quan vaig entrar vaig començar a fer anglès només a P5, perquè P4 i P3 ja tenia una tutora, una professora d'anglès, i quan vaig entrar jo només feien anglès, ni música ni res... I aquell curs jo vaig veure que hi havia nens que se'ls hi donava molt bé i d'altres que tenien molts problemes. I jo el que estic veient ara és que els nens estan molt acostumats a parlar en anglès i, per exemple, nens que a P3 els hi costava molt ara a P5 s'estan despertant i s'esforcen molt... Paraules que havíem fet en una lliçó que és de les malalties, i paraules que són molt tècniques, les saben... nens i nenes que havien tingut problemes a P3 ara súper bé. Perquè clar, tenen molta exposició i vulguis o no això ajuda molt. I jo crec que quan pugin a primària això els anirà molt bé. Els que jo vaig començar a fer a P3 estan ara a primer de primària i la Carmina que és la que fa cicle inicial diu que molt bé. Que bé. Sí...

E: Creieu que els alumnes haurien après els contingut de l'assignatura de música igual si haguessin fet les classes en català?

2.P1: Els mateixos continguts sí... D'una manera diferent també... Perquè és el que et dic. Jo ensenyo molta cosa visual...

E: I teniu la sensació d'haver perdut continguts pel fet d'haver fet la classe en anglès?

2.P1: No... Perquè de continguts són això... Qualitats del so, danses, cançons i instruments... No... Contingut a l'hora de dir una cosa potser sí... perquè clar, en català no ho saben però en anglès sí. Però només el tema del greu i l'agut, que és el que més... Contingut no s'han perdut.. Sí que treballem de manera diferent, molt visual, molta gesticulació... però és l'única diferència que hi veig.. perquè jo crec que sí ho fessin en català també aprendrien. A lo millor de manera diferent però sí que aprendrien igual.

E: Considereu que els alumnes han desenvolupat les seves competències en llengua anglesa mitjançant aquesta experiència?

2.P1: Sí, sí.

E: Considereu que, en general, l'AICLE ha estat una experiència beneficiosa pels alumnes?

2.P1: Molt, moltíssim, sí, sí.

E: Què és allò, quines serien les coses, que valoreu com a més positiu, més beneficioses, d'aquesta experiència?

2.P1: El fet que escoltin molt la llengua. Que em vegin a mi parlant anglès i... El que passa és que a mi em parlen en català perquè clar és que anglès... Alguns pares em diuen.. “ja parla anglès?”... Clar, és que amb tres dies a la setmana em poden dir alguna cosa, perquè sí que et diuen “Bathroom please” o “Toilet please” i amb l'aigua “Water please” però coses molt curtetes que se senten segurs de dir. I a P5, eh. A P4.... I a P3 no perquè no parlen ni en català perquè tenen vergonya però jo crec que a l'hora d'atrevir-se i amb la Charlotte molt millor encara perquè com que fem petits grups no tenen vergonya perquè estan més en petit comitè i tal, i llavors quan parlem amb ells sí que et diuen més expressions... per exemple estem fent els animals a P5 i et diuen: “my favorite animal is...” i t'ho diuen ja. I clar, això han guanyat molt perquè s'atreveixen a dir expressions. I això els hi anirà molt bé a primària i tal l'aspecte aquest perquè el que més és atrevir-se a parlar, encara que siguin paraules sueltas, que s'atreveixin... Perquè hi ha una nena aquí a P5 que li ha costat molt l'anglès, li costa molt però va fent. I l'altra dia deia “yo es que no se nada de inglés...” i es queixa. Però l'altre dia li vaig

preguntar el vocabulari i se'l sabia tot. I li vaig dir que molt bé i tal i es va posar molt contenta. I jo crec que veuen que sí que poden parlar una altra llengua que no és la que utilitzen a casa o al carrer... Jo crec que és això.. atrevir-se. Escolar molt i atrevir-se a dir alguna coseta encara que sigui petita.

E: Abans em mencionàveu el tema d'utilitzar material visual, vídeos... Quins altres aspectes que creieu que sobretot s'han de tenir en compte de tenir en compte a l'hora liderar l'AICLE a l'aula?

2.P1: A veure.... Fem molta activitat. Molt actiu tot. Per exemple, amb la música quan fem el “loud” i el “soft” per exemple fem jocs. Els hi penjo per exemple les flashcards del soft... Espera que t'enseyo les flashcards que tinc per aquí [s'aixeca i mostra les flashcards de la unitat “Loud and Soft”]. Jo això els hi poso per la classe i a lo millor i “You have to play loud!” i van a tocar la flashcard del tamboring. Clar és molt molt actiu. Molt moviment. Clar, perquè a vegades també els tinc per la tarda i ho demanen perquè ja estan molt cansats i... a més a més en anglès... i clar... això és... tot molt visual, actiu i dinàmic. I intento que siguin activitats de màxim 10 minuts... A P5 sí que en pots fer alguna de més llarga... Però a P3 i P4 sí que has de canviar ràpid perquè s'avorreixen, es cansen molt...

E: Quins són els principals obstacles, reptes que us heu trobat a l'hora d'implementar l'AICLE a l'aula?

2.P1: El que costa és quan hem d'introduir alguna nova expressió... Doncs sí que ho he de dir en català i després ho dic en anglès. Intento fer-ho de manera gradual... De vegades em diuen... “ÉS que m'ha pegat no sé qui...” i dic “Who? Qui?”. Llavors és així.. Els de P5 ja saben que “who” és “qui”. Clar a P3 dius “Who” i... Vaig implementant de manera gradual... I poc a poc perquè això ho escolten dia a dia. A P5 hi ha una nena anglesa que és d'aquí però que parla un anglès perfecte, també a P5 hi ha una nena que la mare li parla anglès i aquestes sí que em parlen en anglès a mi i no tenen problemes... A vegades també m'ajudo amb elles.. Elles m'ajuden molt perquè dic.. “Sophie, help me!” i m'ajuda i llavors els nens també veuen que parla anglès i diuen “Mira, estan parlant en anglès, és una nena i està parlant en anglès..” i em va molt bé... I... Quina era la pregunta...?

E: Això, això. Quins són els reptes...

2.P1: Això.. Sí... Les expressions més habituals que no treballem. Llavors busco estratègies... Intento dir-ho en català i després en anglès. Però a P5 ja no tinc problemes... A P3 és quan més.... quan tinc més obstacles, però al principi i ja està. Però a poc a poc van aprenent molt bé.

E: Creieu necessari seguir implementant el programa AICLE?

2.P1: Jo crec que sí, eh...

E: Quins aspectes creieu que s'han de modificar de cara a una nova implementació al curs vinent?

2.P1: Ah... El programa està bé. El que si es pogués posar alguna assignatura més estaria bé... Medi a infantil aniria bé... Si volen anar per aquest camí... El medi que és molt molt visual també, jo crec que els aniria bé. Clar.. Dels professors ue fan medi hi ha la meitat que no saben anglès. Jo crec que un repte seria fer cursos d'anglès [el professorat]. Estem fent cursos d'anglès... Hi ha el grup mitjà, el grup alt i després hi ha aquí la Charlotte, que és la noia anglesa, que fa anglès als que tenen un nivell molt baix. Però clar, això haurien de fer cursos fora i crec que els costa més crec. Tenen més capacitat però clar.. no sé...

E: Podríem dir doncs que com aspectes a modificar seria ampliar les hores d'AICLE i seguir ampliant la formació al professorat...?

2.P1: Sí. Jo crec que segur que sí que a partir d'ara els que vagin contractant hauran de tenir nivell d'anglès perquè els hi interessa. I el repte és aquest, formar als professors molt.

E: Creieu que han canviat les vostres estratègies de treball arran de la implementació de l'AICLE?

2.P1: Sí perquè ara necessito material més visual... I a música ara no tenim llibre, ho faig jo tot. I clar, vaig veure que era molta feina per mi però m'encanta perquè aprenc molt de música també. Perquè tot això no estava fet perquè estava tot en català... I era tot del mateix color. I clar, jo per fer-ho més visual ho he canviat de color. I clar he hagut de fer molt de material jo que tinc aquí i clar... De l'any passat a aquest més o menys he canviat alguna però faig més o menys la mateixa.. l'any vinent canviaré

alguna cançó. Que sí que he canviat alguna però el material l'he hagut de fer jo perquè no tenia res... És que no tenia res... Molt de temps, molta dedicació...

E: I ha canviat la vostra percepció de l'AICLE en comparació a la que teníeu abans de la seva implementació?

2.P1: Ara tinc una percepció més completa... També estic fent el curs aquell... He llegit molt perquè m'agrada llegir aquestes coses... A l'Esther li esta funcionant molt bé i a primària fan hores de mates en anglès i també els ho funciona molt bé. I la percepció és positiva, és la mateixa perquè pensava que era bona, però clar ara sé més coses i ho he confirmat.

E: Quins consells faríeu arribar als docents d'altres centres que vulguin implementar per primer cop l'AICLE?

2.P1: Pues... Moltes hores de treball... Ser conscient d'això.. que haurà de fer hores extres.. Molta feina per preparar material. També paciència i clar... molta paciència perquè hi ha conceptes que encara que siguin en català ja els hi costa. Molta paciència. Tenir-ho molt programat tot. Mirar les expressions. Jo intento dir sempre les mateixes expressions. I ja els hi vaig donar a l'Esther i a la Carmina les que més utilitzo jo perquè les continuïn xinxant elles i els que facin l'Story Telling també els hi vaig donar perquè utilitzin les mateixes expressions...

E: Per tant teniu una cooperació entre el professorat...

2.P1: Sí.. És important això... Jo crec que està funcionant bastant bé. Hi ha una coordinació dels continguts... També entre P5 i primària. Sí.. molta coordinació amb els altres equips de mestres.. I adaptar el contingut de música a anglès ho he de fer jo... Molta feina.

E: Ja última pregunta... Podríeu buscar dues paraules, adjectius, noms, una frase curta si vols també, que sintetitzin millor la vostra percepció sobre la implementació de l'AICLE en el seu centre educatiu?

2.P1: Necessària.... per això que t'he dit a principi de tot perquè els nens vegin que és un llengua que serveix per comunicar-se i.... mmm... Necessària i.... mmm... Que s'ha d'innovar molt... Innovadora... Que és el que falta als mestres d'anglès: innovar molt i

utilitzar les tecnologies perquè van molt bé. No sempre, però utilitzar-les. Sí jo crec que això: innovar i que és molt necessari.

Annex 4.6. Entrevista a la docent AICLE de 3r, 4t, 5è i 6è d'Educació Primària (2.P2) del Cas 2

Data: 19/03/2015	Hora: 11.20
Lloc: Aula d'anglès	
Assistents: Professora AICLE (2.P2) i entrevistador (E)	

Entrevistador (E): Creieu que és necessari innovar en l'aprenentatge de llengües estrangeres?

Professora AICLE Cas 2 (2.P2): Evidentment sí i des de l'escola estem intentant formar part de les escoles multilingües i estem en el projecte i estem innovant molt, jo diria des de fa un parell d'anys, a l'escola. Des de que va haver-hi nova titularitat vam tenir-ho molt clar, i des de direcció ens ho van demanar, que volíem ser una escola que potenciés les llengües i que les reconegués perquè els alumnes tinguessin un bon aprenentatge de les llengües.

E: Comenteu que des de direcció...

2.P2: Des de direcció. Sí.

E: Creieu que és un element important que sigui des de direcció que s'accentuïn els processos innovadors?

2.P2: Home, sí. Crec que sí. Evidentment som els mestres els que portem endavant això, però si tu tens el recolzament de la direcció és que està tot obert. Jo crec que és la part essencial. Quan van demanar això nosaltres vam dir "molt bé, però necessitem un material". Ens han proporcionat tot el material, tenim unes aules expressives d'anglès, tenim dues aules expressives d'anglès, quan es fa els "Arts and Crafts" que també ho fan en anglès, també tenen l'aula de plàstica. I amb tot això tenim les pissarres interactives i de moment tot el material que s'ha anat demanant, sobretot pel que fa a Science perquè

era del que partíem de zero pràcticament, tot el que hem anat demanant, tant l'AMPA que ha col·laborat com des de direcció, ens han proporcionat tot el que hem demanat.

E: Quan temps fa que dueu a terme un programa AICLE?

2.P2: Lo que és programa, programa, vam començar el curs passat. Però jo ja fa tres anys que ho estava implementant a l'escola però dintre de l'àrea d'anglès. Clar, nosaltres sempre fèiem una miqueta més d'hores d'anglès i clar després et trobaves que els llibres que tenies d'anglès et quedaves curt i doncs després els temes que jo veia que als nens els hi interessava més doncs jo feia projectes. Jo feia, per exemple, un projecte dels dinosaures a segon o fèiem un projecte dels aliments, dels transports, i fèiem sempre un parell de projectes durant al curs. I, a partir de l'any passat, ja vam començar a fer el que diguéssim AICLE en forma formal.

E: I l'AICLE es va aplicant als diferents cursos...

2.P2: Sí. A infantil es fa la música i l'hora del conte, després a primària es fa Arts and Crafts i després fan una hora que es diu Anglès del dia a dia que és molt oral i de coses quotidianes, on es treballa molt pel·lícules, molt vocabulari, etc. I després a partir de tercer i fins a sisè sí que fan una hora d'AICLE de Science també a la setmana. Que si vols t'explico ara com ens ho vam organitzar o si vols més endavant...

E: Sí, sí, perfecte si m'ho vol explicar ara.

2.P2: A l'hora de.... Clar, com que no es fan tot el medi en anglès, el que vam faig fer va ser posar-me d'acord amb cada tutor i decidir quins temes creiem que eren convenient fer-ho amb anglès. Això amb els tutors de 3r, de 4t, de 5è i de 6è. Ho vam establir així i ara representa que, com que és una hora setmanal, jo faig un bloc cada trimestre.

E: I aquest bloc ja no el fa el tutor...

2.P2: Exacte.

E: Per tant entenc que la cooperació i coordinació amb el tutor és bàsica...

2.P2: Exacte... per no repetir. Que ens hem trobar que aquest any és que s'ha hagut de modificar l'assignatura per la nova reforma, nous llibres... i suposo que de cara al curs que ve s'haurà de reformar tot que ja tindrem la programació que és ja de 3r a 6è perquè ara ens trobem ja amb una cosa que és que 3r i 5è representa que tenen nota de medi i

nota de social, en cavi 4t i 6è ho tenen tot junt. I ara és clar estem en el procés aquest que fins al curs que ve no ho tindrem tot més pautat. Perquè ara ens hem trobat un tema que estic fent a 5è que també l'estic fent a 6è perquè al canviar de llibres, al canviar unitats i programacions doncs, clar, s'ha mogut... Però bé... Els temes que fem comencem amb temes molt propers als nens, bàsicament pel vocabulari perquè sàpiguen ells una miqueta el vocabulari... és a 3r treballen lo que són la terra, la lluna i les temperatures, després al segon trimestre els animals vertebrats i al tercer trimestre els invertebrats. Després a 4t fem l'univers, és una ampliació del que van aprendre el curs passat, els cinc sentits i tot l'apartat de transports. A 5è fem l'energia i canvis d'energia, tipus d'energia renovables i no renovables; fem la matèria i el canvi de matèria; i després fem les plantes. I a 6è aquest any també fem el mateix bloc d'energies i energies renovables, però s'introdueix tot el que és l'apartat d'electricitat i eines; després fem la llum i el color; i després fem les noves tecnologies. Tot i que de cara al curs que ve alguns variaran.

E: Al principi d'AICLE, vàreu rebre algun tipus de formació específica?

2.P2: Sí. Primer la formació van ser molt cursets que vam rebre a l'escola multilingüe d'Escoles Cristianes. Vam fer algun curset. Però bàsicament, personalment sí. L'any passat ja vaig començar un curs de l'xtec de 40 hores sobre la iniciació d'AICLE a la primària. I aquest any he continuat amb l'aprofundiment d'AICLE. Clar en teoria ja s'ha acabat. Ens estan demanant els mestres que ja hem fet la iniciació i l'aprofundiment, perquè clar, si no havies fet la iniciació no et deixaven fer el d'aprofundiment, que ara representa que aquest procés com que el vam començar fa dos anys ja s'ha acabat, ens estan demanant propostes de cara al curs que ve com volem ampliar aquesta formació per poder seguir.

E: I la formació realitzada creieu que va ser útil?

2.P2: Molt bé. La veritat és que molt útil, molt material, moltes activitats. Jo crec que al primer tots en vam queixar perquè ens van donar 30 hores i si no me'n vaig passar 50... I aquest ha passat exactament el mateix i aquest ja ens han donat cinquanta hores. Perquè és que realment pensa que no només... són sis mòduls, cada mòdul són quinze dies, plenes d'activitats, plenes de programacions... Ens han demanat de tot, des d'activitats, hem fet programacions, hem fet rubriques... És que no et puc dir perquè hem fet pràcticament de tot... Molt recomanable. I al final, a més, havies de presentar el

projecte. El primer que vaig fer en el curs d'iniciació va ser presentar un projecte i ara aquest segon va ser presentar un altre projecte amb activitats i tot però, a més a més, una activitat amb CLIL a la classe gravada amb els alumnes. I això que t'estic dient era només l'apartat sis! Mentres hi havia de tot. Molt bé, molt bé... Molt feedback, tenies un tutor... Molt bé... Molt esgotador també haig de dir perquè el fas durant el curs i és esgotador. Però molt bé.

E: I considereu que al principi d'implementar AICLE disposàveu de les pautes, el coneixement, la preparació i els recursos necessaris?

2.P2: Sí. Jo crec en el meu cas que sí. Tot i així ens vam trobar amb el handicap de llibres. A veure, els nens ja tenen un llibre de medi. No se'ls podia fer comprar un llibre de medi en anglès fent una hora només a la setmana, perquè només hauríem fet tres unitats didàctiques o quatre... I va ser l'elaboració de tot el material.

E: Llavors els recursos els heu fet tots vosaltres...

2.P2: Els hem fet tots nosaltres. Tots els recursos els hem creat nosaltres... tret d'editorials, d'idees d'editorials, però els nens tenen cadaun un dossier que saben que és el Science Portfolio que saben que els hi durarà tot un trimestre i anem treballant sobre aquest dossier. Hi ha tot e contingut, l'apartat d'activitats i altres coses extres que vas fent mica en mica per no donar-los tot el material.

E: I en començar a implementar aquesta pràctica AICLE dins de l'escola creieu que hi havia consens entre el professorat, pares i alumnes?

2.P2: Sí. Nosaltres vam fer una petita proposta amb la Imma de que volíem fer això... Direcció ens va recolzar al 100% perquè ja t'he dit al començament que tenia la idea de voler ser una escola que destaqués amb els idiomes.. Reunions de pares abans i la proposta va ser molt ben acceptada i inclús l'AMPA ens ha comprat material que ens fes falta. Tenim una biblioteca ja de science, amb enciclopèdies adaptades als alumnes, tot amb anglès, a més a més ja que treballem la terra doncs tenim la bola... Sempre ens han facilitat... I sí, sí, ja et dic, la reunió que sempre fem a principi de curs amb els pares se'ls hi va doncs comentar el que faríem i els pares encantats. Els pares estan encantats.

E: Vàreu participar directament en la planificació del disseny de la implementació del programa AICLE a l'escola? Com va ser aquest procés de disseny?

2.P2: Sí... Suposo que el disseny depèn de les persones que saben anglès. Que això, clar, és fonamental. Clar, el Xavi ja feia música una miqueta i feia l'anglès. Pues, era l'assignatura ideal. Després la Montse ella havia fet la plàstica durant molt anys i ella sap anglès i vam dir, clar.. I ara la fa en anglès i en grup reduït. És a dir, no té tots els nens sinó que té la meitat de la classe que això és millor. I després jo, doncs suposo que era perquè era l'assignatura que veia més factible, l'assignatura que a mi també m'agradava més o em donava més peu i com que ja havíem iniciat fa tres o quatre anys petits projectes vam dir ideal i endavant... A classe tenim l'auxiliar de conversa que ens dóna un cop de mà, sobretot amb els més grans... a l'hora de fer presentacions orals, a l'hora de fer activitats...

E: Considereu que la implementació s'ha fet d'una manera adequada a l'escola?

2.P2: Sí, sí. Jo crec que sí. No hem trobat cap entrebanc.

E: Considereu que la manera com s'ha liderat el projecte, tant des de direcció com vosaltres a nivell d'aula, ha estat un factor determinant per la correcta implementació?

2.P2: Home jo crec que sí perquè hi ha hagut molta coordinació... També amb la Imma, que està a secundària... I dintre de les trobades, poques trobades malauradament que hem pogut anar fent, la veritat és que sí de passar-nos materials i molt bé.

E: Creieu que els alumnes haurien après els continguts de l'assignatura igual si haguessin fet les classes en català?

2.P2: Mira. El que són continguts et trobes que si tu et mires els llibres de tercer fins els llibres de 6è (perquè després ja et dic 1r i 2n com que ho treballen tot globalitzat això ja no m'hi poso) et trobes que animals vertebrats o animals t'ho fan a 3r, t'ho fan a 5è, hi ha molt continguts que estan repetits i aleshores que hem fet? Doncs hem agafat aquests temes que potser estan repetits i, doncs va, per no repetir tant doncs un el fem en anglès i representa que el que saben en català ho poden adequar a l'anglès i el que saben en anglès després ho poden adequar al català. Perquè per exemple l'any passat vam estar fent lo dels sentits a quart perquè era un temari de 4t i ara resulta que a 5è en canviar els llibres tornaven a sortir els sentits. Doncs ho estan fent en català. Doncs quan faltava potser en anglès ho complementen en català perquè és això... Hi ha molts continguts

repetits i d'aquesta manera jo crec que es compensa molt bé. I, pel que fa al procés d'aprenentatge, el contingut jo crec que l'aprenen igual. El handicap que tens és el vocabulari, sobretot quan és una cosa molt específica doncs, és clar, estem parlant ara a tercer d'animals vertebrats, clar, les parts dels animals no les coneixen... però si tu ho introdueixes bé, si tu ho introdueixes en forma de flaixcards, en forma de vídeos, molt de manera visual, sobretot treballem de manera visual.... que també ens ajuda a repassar el vocabulari... I després t'ensenyaré el controlet que m'han fet ara els nens de 3r que dius, ostres, els nens de 3r doncs molt bé. La veritat és que estem molt contents amb els resultats. Però ja et dic, tot molt visual.

E: Considereu que els alumnes han desenvolupat les seves competències en llengua anglesa mitjançant aquesta experiència?

2.P2: Sobretot han adquirit molt vocabulari. Clar, hi ha molt vocabulari específic que potser en l'àrea d'anglès no utilitzen. I que no haguessin après mai i en canvi, d'aquesta manera, l'aprens.

E: Considereu en general que l'AICLE ha estat una experiència beneficiosa pels alumnes?

2.P2: Jo crec que sí, en la meua part sí. I si preguntessis als nens la veritat és que s'ho passen molt bé.

E: I què és allò que valoreu com a més positiu?

2.P2: Dificil de dir perquè hi ha moltes coses positives perquè es fa molt treball en grup, doncs hi ha aquest apartat que potser en anglès no el pots fer tant perquè és més individual... Es fa molt treball en grup, es fa molt treball cooperatiu, es fan moltes exposicions orals, clar... I sobretot l'aprenentatge de vocabulari. Continguts també, però els continguts també podria dir que els haurien pogut aprendre en català, però l'apartat això d'activitats més cooperatives...

E: Podríem dir que l'AICLE facilita aquest treball cooperatiu...?

2.P2: Sí, sí. Jo crec que sí.

E: I quins són els principals aspectes que creieu que sobretot s'han de tenir en compte a l'hora de liderar l'AICLE a l'aula.

2.P2: Sobretot quan comences a explicar una cosa has de tenir molt en compte quin vocabulari creus que necessitaran els alumnes per seguir-te durant tota la sessió. Perquè si tu els hi presentes bé el vocabulari que aniràs a treballar amb forces flashcards, amb forces d'allòs, i ells tenen una visió del que és, et poden seguir perfectament. Clar, si jo començo a parlar i no saben ni el vocabulari que estic estudiant pues evidentment no em seguirien. D'aquesta manera si tu ja estàs utilitzant scaffolding, no? Idioma, llenguatge, ells et poden seguir perfectament.

E: I per altra banda, quins són els reptes que us heu trobat a l'aula?

2.P2: El que costa més és que els nens, sobretot els petitets els de 3r i 4t, pensa que són temes molt propers a ells i ja saps que sempre tenen les mans aixecades i volen explicar experiències i, clar, explicar-te totes aquestes experiències que saben o que volen saber en anglès no t'ho poden fer i, evidentment, et fan els comentaris en català. Clar, tu després els deixes perquè, clar, tampoc... tu els hi deixes i després els contestes en anglès. Però és aquesta...

E: És a dir, la producció oral en anglès?

2.P2: Exacte. La producció oral en anglès. Clar, tu parles dels animals i ells et volen explicar el que els hi va passar, per exemple, al seu conill i clar... ells no ho saben.

E: Heu seguit alguna estratègia per intentar superar aquest repte?

2.P2: Sí, sobretot amb l'auxiliar de conversa a l'hora de preparar les exposicions orals, a l'hora... o sigui, quan és una cosa que estem parlant i que estem tractant el tema, tu els hi parles amb anglès i ells et contesten amb anglès, perfecte. Però és això quan ells et volen explicar alguna cosa, alguna experiència, alguna cosa de més a més. Clar, aquí et trobes que... tu dius "try it in English", va prova-ho en anglès, i bueno a vegades amb dues o tres parauletes ja saps què volen dir i tu l'encoratges una miqueta a seguir. Però, clar, aquesta part... És impossible... I quan fan treballs interactius, treballs cooperatius, tu allà al seu darrera dient "English! English!" perquè clar se'ls hi va l'idioma matern que no vegis.

E: Creieu que és necessari seguir implementant AICLE a l'escola?

2.P2: Home... Sí. També et diré una cosa; que els altres mestres es queixen també de tan anglès. Per tu no, perquè jo diria que jo voldria fer més, però és clar, primer: una no té més hores, els especialistes d'anglès tenim les hores que tenim. Clar, si a nosaltres ens van donant hores, els tutors cada vagada menys hores tenen amb el seu grup. I això és el dilema...

E: Això s'accentua més a primària?

2.P2: Sí perquè són més petits. Clar, secundària quan fan optatives, és més diferent. Clar a primària et trobes això. No tots els mestres saben anglès, no tots els mestres poden impartir alguna cosa en anglès, clar doncs tens totes les hores ocupades i és clar, després, cada cosa que fas més en anglès estàs traient hores que els altres professors fan. I és clar després els horaris queden molt descompensats. Tot així, l'escola també ha posat fil a l'agulla i està fent uns cursets d'anglès i alemany a l'escola per mestres. Hi ha tres grups d'anglès, un d'alemany i a més a més l'auxiliar de conversa agafa l'"Englsh to survive" per tots aquells professors que, pobres, no han tingut l'oportunitat i fa dos nivells. Per tant qui no pot és perquè no vol... perquè des de l'escola se'ls hi ha donat totes les eines i facilitats.

E: De cara a l'any que ve hi ha alguna cosa que considereu que val la pena modificar en la forma de liderar-ho?

2.P2: Home... De moment no. A veure, ara esperem la nova llei quan estipuli tot... Perquè després del govern ara que farem a les escoles que si assignatures en anglès, tu penses però si tot això ja ho estic fent i a mi ni n'és cap novetat... Ara, millorar evidentment sí. Ara quan ja tinguem tota la programació de tercer a sisè, doncs tornar a seure tutors i especialistes i definir-ho tot... ja que no és una cosa fixa, sinó que pot ser variable... i "aquest tema mira m'ha anat malament aquest any perquè no el canviem per aquest..." sense problemes i sense...

E: Creieu que han canviat les vostres estratègies de treball arran de la implementació de l'AICLE?

2.P2: Sí. Perquè, potser nosaltres quan parlem amb altres mestres perquè també hem fet un curset de 40 hores d'intel·ligències múltiples juntament amb aquest d'AICLE, i et trobes que senties una cosa en un professor i senties exactament la mateixa en un altre. I

és que clar els que som especialistes d'anglès, com que l'anglès el treballem com una segona o tercera llengua, digues-li com vulguis, sempre l'ensenyem des de les intel·ligències múltiples. Sempre l'ensenyem des d'una altra vessant que es pugui ensenyar unes matemàtiques o unes d'allòs, i totes aquestes novetats que ara vénen com això de treballar per intel·ligències múltiples o treballem per treball cooperatiu, a tu, penses vale jo ja ho estic treballant, que ho podries fer millor, això ja no ho descarto, però són coses que... Clar nosaltres treballem amb l'editorial Oxford, tenim el Great Explorers, i és tot interactiu. Molts vídeos, molta part oral, doncs clar tot això nosaltres representem que ja ho estem fent des de l'assignatura d'anglès. I clar, representem quan ensenyem medi, tu t'adaptes una miqueta a com estàs ensenyant l'anglès i és molt paral·lel, la veritat és que sí.

E: Quins consells faríeu arribar als docents d'altres centres que vulguin implementar per primer cop l'AICLE?

2.P2: Pacència. Pacència i és veritat que és tot un procés. Tenir les idees clares sobretot. Sobretot que et recolzin. Perquè en aquest curset que hem estat fent... Clar jo quan vaig enviar el meu vídeo fas una mica de muntatge, l'escola, l'aula... I explicaves una miqueta el procés de l'AICLE a la teva escola. I hi havia una noia que encara no havia iniciat, volia iniciar, i clar quan va veure tot això em va dir: "Noia, t'envejo, és una enveja sana, però t'envejo" diu "És clar jo en la meva escola això és que ho veig impossible", clar, diu "Jo començo per no tenir recolzament per part de direcció, una aula per tenir tot el material i evitar que els nens s'hagin de desplaçar d'un lloc a l'altre, una auxiliar de conversa, que els nens la tenen vint-i-cinc hores aquí". És clar, és una ajuda... Tot ajuda.

E: Ha canviat la vostra percepció de l'AICLE en comparació a la que teníeu abans de la seva implementació?

2.P2: Home... Ha canviat bastant. Sobretot després d'aquestes quasi 100 hores de formació.

E: En quins aspectes ha canviat?

2.P2: Sobretot en treure'm una mica l'angoixa o la por. Perquè és allò que sempre està; la balança de llenguatge i contingut. Aquesta balança de llenguatge i contingut... Què donem? Més importància al contingut, més importància al llenguatge? Clar... depèn de

com ja no estàs fent AICLE. Llavors què fem? Català...? Igualar aquesta balança ha sigut la part més difícil d'igualar-lo. Clar ja et dic que un 99% és en anglès i aquest 1 per aquella paraula que tot i que l'expliques dius "nois, mira, és això perquè ja no..." i després l'apartat dels nens d'explicar-te anècdotes i això que segueix sent en català...

E: I finalment, podríeu buscar dos adjectius, noms frases, paraules, idees, que sintetitzin millor la vostra experiència del lideratge AICLE al centre?

2.P2: Primer de tot, com a persona, és una posada al dia. Allò que dius, no em vull quedar estancada amb el que estic fent. Vull actualitzar-me. I començar a buscar informació, lectures, cursets... És això. Jo crec que l'apartat personal és sobretot el de posar-se el dia i no quedar-se estancada. I sobretot després la de buscar recursos allà on sigui. Sobretot aquesta és primordial perquè material la direcció te'n dóna però també són uns recursos limitats. I sobretot el que és essencial és tenir una pissarra interactiva amb accés a internet, perquè avui dia a internet trobes molta cosa, i bàsicament això. I després ja sí que això és una feina més personal... perquè jo he vist en moltes escoles que dius "va, nosaltres estem fent AICLE" i veus un llibre dues fotocopies del llibre i això és el dossier que tenen els nens. Vale sí, però a veure... Una pega que tenim nosaltres és que el porfolio que tenen els nostres alumnes és en blanc i negre, perquè sinó seria una gran despesa. Ells el tenen en blanc i negre però ells el veuen tot projectat aquí amb color i si hi ha alguna cosa... I sobretot el que m'ha agradat molt, que ha motivat molt als nanos, és que els estàs ensenyant estratègies que no només els serveixen per la Science, sinó també per fer mapes mentals, mapes conceptuals, tot això perquè clar treballes molt a través d'això, de mapes mentals, mapes conceptuals.. És un aprenentatge que va més enllà de la mateixa aula. I això els pot servir no només per l'AICLE, no només per l'anglès, els pot servir per tot.

*Annex 4.7. Entrevista a la docent AICLE de 4t d'Educació Secundària
Obligatòria (2.P3) del Cas 2*

Data: 25/02/2015	Hora: 12.14
Lloc: Aula de 4t d'ESO	
Assistents: Professora AICLE (2.P3) i entrevistador (E)	

Entrevistador (E): Do you think it is necessary to innovate in learning foreign languages?

Professora AICLE Cas 2 (2.P3): Yes, I do. I think that the old method of just doing the text book, grammar, vocabulary is to be outdated and we should get more technology involved in teaching languages. I think this is essential. Using iPads, using computers, but the problem is having the technology, like for example that [points the projector] doesn't work now. So, we've got something basic that is not running. So I do think there are many different ways and that English is such an international language and to bring it to life we should use more technology. Like there should be some use of mobile phones or tablets in lessons. Just it would be more interactive and they could take it home as well.

E: How do you think English can help them nowadays?

2.P3: In every single way because it is the language of the world and just to access anything...like computers most of the documents, most of the information is in English. Videos, news... English is the language of the world... of our world. And, I don't know, I just feel sorry for those people that don't speak English. I feel they are missing out on so much, like when you are watching a film and it's been dubbed in Catalan or Spanish, you are missing out most of it...the cultural refernces, maybe for make a joke, sometimes it is impossible to be translated into the Spanish or Catalan... So we are missing out.

E: How long have you been implementing a CLIL programme in the school?

2.P3: I've just been in this school since September, so this is the first time I taught other subjects using English as a vehicle of communication.

E: So this is the first time you are working with CLIL...

2.P3: Yes.

E: Did you receive any specific training to implement CLIL in the classroom?

2.P3: No. Basically my experience from having lived in England for over 20 years and using English as my normal language and as the language of teaching... So they told me that I had to prepare Ethics in English and they gave me a Catalan book. Just for using it as a reference. And then from there, just looked at the topics they dealt with and then I just used the internet to get the materials and basically I wrote a textbook for my students with activities, lots of videos from the internet...

E: And do you think that at the beginning, some kind of training would have been useful...?

2.P3: I think, because in England teachers tend to produce their own resources instead of just buying textbook. You have to prepare your lessons by... your materials. I think I know more than they did...So, basically, they trusted me, my experience, and I don't think any training would have done anything. And basically in England I had a lot of training but not on CLIL because CLIL doesn't exist but just like being there and using English because I used to be housemistress in a boarding school and where there used to be international students so I used to give them English support for other subjects. They needed to learn new vocabulary so we used to work supporting other subjects... So that could be like CLIL more or less but the other way round. So they could access the contents in a classroom of native speakers. But I think that for some teachers, for example if you haven't got the experience, I think it would be useful to know what CLIL involve, give them some ideas on how to put together booklets or textbooks... If you haven't got any experience you should have some training.

E: Do you think there is an agreement among teachers, parents and students regarding the implementation of CLIL in the school?

2.P3: I feel, my general feeling, is that they are all very positive about it. Parents are very impressed that we are doing a subject just in English. And, then, students, even though we have a problem because you know we have sets (we've got low, middle and advanced), so in Ethics we do not differentiate between sets, so you've got the whole class. So you've got people with advanced level, and people that don't even have Ket level. So, for them, those people, it's gonna be really difficult because the material is like native speakers and the material is not being selected and reduced. If it's a newspaper dealing about a topic, that's the way it is; it's taken from the internet and that's it. So, for them, it must have been a bit of a shock at the beginning. But because the assessment criteria was basically attitude, so a 40% is having a good attitude, trying to contribute, doing tasks –for example, to create a poster,..- and then a final task which is a reflection task based on what have they learn and how what I've learnt in Ethics have changed the way I act or my behaviour by giving an example. And they can prepare that at home and they can use the notes. So maybe they don't feel threatened by the language... because if we use the language as the benchmark to assess whether they pass or not, I would say no..because everyone from the bottom set would not pass. It would be unfair for them...

E: So we could say that you've placed a major focus on content rather than language...

2.P3: Yes. And also on effort. Like for example if we are talking... today we were talking about doing things for other people: charity work, fund raising, ok? And I had some students their English is not amazing but they had things to say. And maybe their English when they were contributing used to be broken and they would say "How you say this?" and "How you say that?", but they were making the effort to contribute using English as the vehicle for communication.

E: What about teachers?

2.P3: I think... Since I've joined this school, I feel there is a positive atmosphere towards English. Lots of teachers are learning English so they want me to speak them in English. And... Yes. I haven't felt any antagonism on the part of anyone. I think they understand and they've got children themselves and they understand how important English is. So they don't have any negative comments about it.

E: I imagine that as you arrived this year in the school you were not involved in the planning and design of the implementation of CLIL...

2.P3: But I will be in the future. I said to them that if we want to raise the standard of English, we need to do more CLIL. Get CLIL from primary, I think they are already teaching some lessons like Arts and Science, so in first of ESO we should have another subject. We should have a subject that it's taught in English. And then follow the whole ESO with CLIL, not just 4th of ESO. I would increase the number of hours. Maybe in first of ESO it could be maybe maths taught in English. Then in second of ESO it could be like social science... So just change they don't see just one subject in English the whole ESO, they change... One year is in English and next year is in Catalan and maybe the following year it is in Spanish because it is a trilingual environment. So they should promote having all the languages in the different subjects. I think.

E: Do you consider that the implementation has been carried out properly?

2.P3: I think... I'm not very sure because I've not been here long enough. But I think they are putting a lot of emphasis on teachers getting training and getting their level of English... because, otherwise, if they are not confident in their English, they are not going to be able to deliver the subject properly. So the school is putting a lot of emphasis and resources, like money resources, and lessons... So if you want to do the course, they are helping you into that. And I think that in a future we are gonna have more teachers ready to take on subjects teaching in English.

E: Do you think the way the programme has been lead has an impact on its results?

2.P3: Yes. I think it's early days but we need to take the project forward. I think they have just started. They needed teachers that were happy to get involved because it is not only what you teach or just getting ready to teach ethics in English... I had to prepare, spend a lot of time preparing...

E: Do you think students would have learnt the some contents of the subject if they had done it in Catalan?

2.P3: Maybe... I don't know... It's difficult, isn't it? Because I don't know how much they are taking... Sometimes I tell students if you just learn one new word or you understand more or less what it is about, it's like being in England, isn't it? If someone

of you go to England they are not going to adapt to you. If you go to an English school the whole lesson is in English. So imagine that you are in England now. So they must be getting some benefits in the same way that you get them when you go to England. You need to make an effort to understand when you are in these environments, so hopefully they're getting some benefits. Some people are getting more benefits than others and you can see that... that they understand more things... In general it's very positive. Also, I make sure that I select topics that are very relevant and appealing to teenagers... like for example, online safety sexting... Things that they like and they are experiencing all the time. And in England, because we have so many resources and so much training about it, and I was a tutor and, Ethics, I used to deliver Ethics lessons, so basically I use materials that I used with my native speakers and they are being very positive. Lots of videos as well. In every lesson that's got to be a video that's relevant... and, I don't know, it just bring the whole concept to life. I think.

E: Do you consider students are developing their English skills through this experience?

2.P3: I think so, like they are asking questions. Maybe it's one way of putting into practise what they've been learning in lessons. So, for example, in that activity that we did they had to plan a perfect weekend. We had introduced like three different areas in which you should divide your day; resting, work, devoting yourself, ok? And they had to think about a perfect weekend using the future. So it was one way of putting into practise the grammar they have learnt in normal lessons. Even if it is little by little... You are not gonna change the whole thing in one year. It's got to be little by little.

E: Do you consider that, in general, CLIL has been a positive experience?

2.P3: Very positive. Yes. Last year I was in a private school in Sant Cugat and the behaviour there was dreadful. Really bad. We used to have a lesson per week but it was very difficult because of their behaviour... That's why I decided to leave... So, I was a bit scared when I came here and I thought "My goodness, Ethics in English" and the level here is gonna be lower than the other place but it was really really positive from the beginning. Because we started with the drugs... Si imagine. They loved it! We learnt cannabis, like pot, weed, different slang names... and we watched videos that were for teenagers, which were from the police department, and it was just to promote

like healthy living and to fight against drug taking. And I think that just doing drugs, it was a good start and they thought “Oh, this is not too bad, isn’t it?”.

E: Which are the aspects you value as more positive of this experience?

2.P3: Basically, I think that in general it is useful because we read a lot. So just reading for content, not for grammar. Sometimes when something comes up I say “Look, this is what we’ve learnt today, the grammatical structure that we’ve learnt” but basically we are reading for content. So, helping them read for content. That’s been positive. Learning about different topics in a different language. Also for culture because the videos are either American like the USA or British, so they could see the culture there and, yes, that’s just all positive, isn’t it? ... And also if you give them the opportunity to like practise: what they feel, how they view the world, in English. For example today I’ve asked them questions because we were talking about a guy in England that he was told that he had cancer and he decided to do a lot of charity work for the rest of his life. He died 5 months later. And, so, I said to them how would you feel, what would you do, if you were told you had a terminal cancer? so all of them told me what they would do using the second type conditional. So that’s one opportunity of using it...

E: From what you’ve said, some of the main aspects you think one has to take into account when leading CLIL in the classroom are motivating the students with the topics and what else could you add?

2.P3: The teacher needs to have a very good command of the language because the students will know. So if they ask you a word and you don’t know, the first time it’ll be fine, but if every single day they are asking you a word and you don’t know then they’re gonna find your weaknesses. So they need to know you can use the language and you have no problems. Also, maybe not putting too much emphasis on the English in the sense of the assessment because if you are gonna fail them just because they cannot like write a big text in English, then you are not giving them the chance to take part. So the assessment is more the effort, your attitude, your eagerness to contribute in English rather than your language.

E: And, regarding the main challenges you are facing... Could you tell us about them?

2.P3: It's the low level of English. When they come to you with a very low level, some of them are unable to follow. Or you can see them smiling, that they are sitting there, but they are not able to like enjoy the lesson... The level, it's got to raise. Once they've got the level they are able to use the Internet, you are able to use so many resources, like TED conferences, TED videos, when you get to that level then is when they start to enjoy English. I mean, you can do like conferences, but if they are unable to build a sentence, we are never gonna get to that level; the level of enjoying English.

E: And which are the strategies you are following to overcome the difficulty of having students unable to reach an adequate level of English?

2.P3: What I did is I made them sit mixed. Students from the top set need to sit next to students from the bottom set. like a buddy system. Whenever they had to do an activity, the other could help the other person or explain what they had to do or and then when I'm reading something if I see a word that they may not know, I just say can anyone translate it? so helping with the understanding of the text. But the buddy system has started from the very first day because I thought we would have problems.

E: Do you think it is necessary to continue implementing a CLIL programme?

2.P3: Yes, I think it's essential. It is the way that, if you really want English to achieve the level Catalunya wants to achieve, which is getting the B2 by the time they finish Batxillerat and the advance at University, CLIL is essential. And also is motivating, isn't it? It's not just like having five hours of English lessons because it would be boring. It's using the language that you have in order to do something else.

E: Do you think you have changed your work strategies as a result of the implementation of CLIL?

2.P3: Teaching CLIL is different than teaching English lessons. But I haven't changed because I'm teaching CLIL in the way I used to teach my tutor lessons, my Ethics lessons.

E: Has CLIL generated synergies and cooperation between content teachers and language teachers?

2.P3: Mmm.... Not in my case because I'm both.

E: Which advices would you give to teachers from other schools who want to implement CLIL for the first time?

2.P3: First, make sure that your English is up to the job, ok? Listen to English radio and show that you are very well prepared. Because every single lesson you need to have questions, and also plan your lessons very carefully. If you are not very confident you cannot deliver a lesson without thinking about what you say. Make sure that you plan your lessons very carefully and your materials... and that's the first thing... And also, yes, that you choose things that are gonna be interesting. And maybe graduate your activities and make sure that you start with the easiest and then make them a little bit harder and then extension for those students are more able. Planning is essential. If you know what you're gonna do at the beginning of the year, then that's it. You can relax. But the summer is got to be useful planning. You need to know from the beginning of the year where you are going and how you are going to do things. Because they know, students know, when people are not ready. They know. They want to use the lessons to learn something new and when they learn something new and they enjoy it, they always tell you. They always let you know that "Oh I've learnt 'that' today" or they use it later on. So it's very rewarding.

E: Has your perception of CLIL changed compared to what you thought before its initial implementation?

2.P3: Yes. I thought it was going to be a disaster. I had had a really bad experience at the private school and I thought this gonna be a disaster. And it wasn't. When I had the first lesson and they were all like pay attention and writing the name, looking after the booklet, and then I thought "It's gonna be enjoyable" because we did the drugs theme, the drug topic, they were really enjoying themselves and I was getting like a lot of... yes... fulfilment from doing the activities and then I thought it's much better than what I thought it was going to be. And I'd like to continue next year, if it's possible. Make some changes, add more things to the resources I started, because you have your topics but I listen to the news everyday in English and if there's something relevant I would introduce to let them know, for example there was a boy who killed his teacher and I thought "this is nothing related to what we are doing" but maybe they want to know it. So basically I brought the article, we read how he killed the teacher, we did like a drama representation and we watched a video talking about the husband talking with the lawyer...it was from the news...BBC news... and they just loved it. They thought "Is it

true?” and yes it is! Everything I show you is true, look BBC news. So, I’m adding more information and if it works it’s gonna be there and if it doesn’t work I’ll drop it out.

E: OK. And last question... Could you look for two adjectives, nouns, words that best synthesize your perception of the implementation of CLIL in your school?

2.P3: Fun, motivating and practical... So three.

Annex 4.8. Entrevista a la docent AICLE de 3r, 4t, 5è i 6è d'Educació Primària (3.P1) del Cas 3

Data: 18/02/2015	Hora: 12.39
Lloc: Aula d'ESO	
Assistents: Professora AICLE (3.P1) i entrevistador (E)	

Entrevistador (E): Quan temps fa que implementa AICLE a l'escola?

Professora AICLE (3.P1): El projecte era del 2010, si no recordo malament, i crec que vam començar un parell d'anys abans a fer algun tema, un trimestre, a cicle inicial. Vam començar amb els petits, primer amb primers i després segons, pues un parell d'anys abans vam començar a fer una miqueta... Agafavem un trimestre, fèiem un tema, el preparava tot jo amb cicle inicial. Perquè en aquell moment va sorgir la idea de pujar, de començar per baix.. Direció em va dir de si podíem fer alguna cosa i llavors vam començar per cicle inicial perquè així a mesura que anessin pujant ja estarien acostumats a fer-ho. I crec que dos anys abans vam començar... I com que va sortir la convocatòria vam decidir presentar el projecte perquè ja estàvem començant. I arrel del projecte ja vam començar tots els cursos ja van començar a enganxar i anem de inicial a superior.

E: Per tant deu fer uns sis anys que implementa AICLE...?

3.P1: Sí, més o menys.

E: Creieu que és necessari innovar en l'aprenentatge de llengües estrangeres?

3.P1: Innovar més que res perquè els nens el llibre...estan en el món en que tot entra pels ulls, no? És visual. A vegades és tan fàcil com quan no em va la pissarra digital perquè les xarxes es bloquejen... si no els hi poso el llibre a la pissarra, que el tenen en paper, sembla que l'atenció variï, no? Llavors clar, intentes innovar perquè el llibre de text com que estan cansats de veure'l. És el que porten ells a sobre. La carga que ells

porten fa que tu també intentis buscar coses diferents i també perquè vegin que també l'anglès, lo típic, que va més enllà de la classe, del llibre de text, de la gramàtica, de la llengua perquè de vegades no se n'adonen. Jo crec que sí.

E: I això que dieu que va més enllà de la llengua i de la gramàtica, el CLIL va en aquesta línia, no?

3.P1: Sí, està en aquesta línia. Aquí més que avaluar la llengua anglesa, avaluem el contingut. És a dir, que el nen aprengui el contingut del medi. Ho està fent a través de la llengua anglesa perquè es considera que té el nivell d'anglès per fer-ho però ens fixem més en el fet de que s'avalua el contingut. A mi que em sàpiga reconèixer els conceptes, està aprenent vocabulari nou (que també li va bé), les estructures gramaticals se suposa que estan treballades a les hores de llengua anglesa per tant ens fixem més en que aprengui el contingut fent servir l'anglès.

E: Al principi del projecte, vàreu rebre algun tipus de formació específica per implementar AICLE a l'aula?

3.P1: Jo justament abans que ens donessin el projecte, el estiu abans jo ja havia fet el curs d'AICLE a l'estiu. I quan ens van donar el projecte i havíem de començar a implementar-lo. Se suposa que quan comences el projecte et donen una formació que se suposa que has de fer el primer any. Justament era la mateixa formadora que ho havia fet a l'estiu i tal i vaig contactar amb ella perquè des de la Generalitat em van dir que "doncs contacta amb el departament" i em va dir "doncs mira, si no vols, no cal que el facis perquè la formació que hauries de fer durant aquest primer any de projecte és la mateixa que tu ja has fet a l'estiu.... Però si que ens la donen. La meua companya que fa també anglès a primària, ella hi va anar encara que no fes AICLE, doncs va fer la formació. Sí. En teoria te l'ofereixen.

E: Creieu que va ser útil la formació?

3.P1: És molta base teòrica. Et diuen les bases en que es fomenta l'AICLE i com s'ha d'impartir i l'scaffolding i tal... però a l'hora de la veritat no sé fins a quin punt em va servir. Poder és que porto tants anys que vaig a prenent en funció de: això funciona, això no funciona, això ho haig de fer d'aquesta manera o d'aquesta altra. Et donen la fonamentació teòrica...

E: Però potser falta part pràctica...?

3.P1: Sí, per mi sí. Si que hi han exercicis de dir mira aquest fonament teòric pots fer aquest tipus d'exercici. Però...després arribes a l'aula i.... Jo per exemple amb els meus batalló molt amb la producció oral. Ells entenen gairebé tot lo que jo explico, les paraules que no coneixen clar són les noves que hem d'anar introduint, però em falta que em produeixin. Llavors a mi em falta eines que m'ajudin a que ells produeixin. I aquestes són les que no tinc.

E: En el punt inicial, considereu que disposàveu de les pautes, el coneixement, la preparació i els recursos necessaris per implementar adequadament el programa AICLE en el centre?

3.P1: Jo crec que quan comences un projecte o qualsevol cosa no tens... I ho vas aprenent a base de fer coses el que funciona...

E: I què és el que vàreu trobar més a faltar?

3.P1: En aquell moment potser recursos educatius. Ara recursos en trobes perquè gairebé totes les editorials s'han posat les piles i ara forma part de les editorials. I, abans al principi, pels recursos t'havies de buscar molt la vida, buscar per internet... Ara ja és diferent... Però a mi continua mancant algun tipus d'activitats... O almenys per la situació en que em trobo jo a l'escola, em manquen tipus d'activitats que m'ajudin a la producció oral dels alumnes... EL cicle superior produeix molt més... i mitjà a quart sí.. però costa. I quan ja no se'n surten em pregunten si poden dir-ho en català.. I dic vale sí perquè com a mínim vol dir que m'han entès, que saben el que estic preguntant, però clar els hi manca vocabulari a vegades, però és normal perquè l'estan adquirint, els hi manca acabar de produir però bueno.. ens en sortim, ens en sortim.

E: Considereu que en aquell punt inicial d'AICLE hi havia consens entre el professorat, els pares i els alumnes?

3.P1: Sí. Es va veure amb bons ulls perquè jo recordo... no estava aquest equip directiu, hi havia un d'anterior, i llavors no existien els llibres com de text d'AICLE com ara existeixen. Eren llibres de text pur durs en anglès de medi. Inclús jo recordo amb l'equip anterior d'haver estat mirant llibres per fer.-ho i dir "és que això és impossible el que demaneu...". Clar, realment sí que ja nosaltres ja ho portàvem perquè des d'aquesta escola diguem que la porten els pares, són socis els pares, i des de la junta directiva ja

se'ns demanava fer alguna cosa més... I els pares van trobar benvingut tot allò que fos parlar anglès... estem sempre al punt de mira amb l'anglès i tot allò que pugui beneficiar... sí sempre. Els hi costa ara que comencen fent servir llibres de text d'AICLE i han d'estudiar més i el concepte és més d'estudiar com medi... els pares... "és que suem tinta fins i tot nosaltres" [riu]... i després arriba l'examen i és com molt diferent perquè ells estudien com si fos un medi normal (clar els pares també han d'aprendre amb els nens), clar i després l'examen és molt diferent... és reconèixer conceptes, relacionar, no és tan produir, escriure... Però aquest concepte encara no... No han canviat el xip... El nen no té perquè recitar com un lloro i aprendre com un lloro aprèn el medi. Ha d'aprendre a reconèixer. I això sí que costa.

E: I els alumnes el viuen bé aquest procés?

3.P1: Sí. Sí, a més a més, nosaltres fem l'hora de CLIL... Jo tinc la meitat dels nens. I la fem compartida amb la informàtica i saben el horari que tenen informàtica i CLIL. I saben que aquella hora és per això i que treballen això i des del primer moment els crida l'atenció, els hi agrada, esperen el moment de poder fer alguna cosa d'experimentació.. Des del primer moment... Clar, els que ja ho porten fent del principi, ho porten amb més normalitat... Els que ho van enganxar a meitat, sí, també s'han acostumat però... Ara els que comencen des de primer ja és part de l'horari amb tota normalitat.

E: Vàreu participar directament en la planificació/disseny de la implementació del programa AICLE?

3.P1: Sí... [riu] totalment.

E: Ens podríeu parlar com va ser aquesta planificació... com es va liderar aquest projecte?

3.P1: Bàsicament el porto jo.. la planificació. Vam començar, el que et deia, vam començar un tema en un curs concret i un trimestre. Llavors vam fer el projecte. El projecte el vam planificar de manera que fos gradual. Em sembla... és que ara no ho recordo... implementat-ho en trimestres sueltos inicialment a 5è i 6è perquè després dels 3 anys, als 3 anys, al 4t va ser, ja els dos cursos tinguessin els tres trimestres el CLIL. Per què? Perquè sóc jo solo qui fa el CLIL i clar faig el CLIL des de primer fins a sisè. I clar necessitava jo també... no es fàcil fer una programació de CLIL quan no ho has tingut per costum i comences.. I clar es va planificar de manera que tot fos gradual i a

poc a poc. Com que se suposa que la mestra de primària d'anglès se suposa que es mestra de primària i ha de tenir coneixements per implementar-ho, doncs l'únic que vaig fer.. amb les tutores quadrar una mica els temes perquè se suposa que no els han de fer elles. I dir: "A mi m'agradaria fer aquests temes..." i alguns els van canviar perquè les tutores van dir "nosaltres el preferim fer nosaltres..."... més que res això. I després pel nivell i tal, vaig consultar amb ells, vam estar mirant si quadraven els continguts i...endavant.

E: Considereu que la implementació es va fer, s'està fent d'una manera adequada? Creieu que la manera com s'ha liderat i s'està liderant el projecte ha estat un factor clau pels resultats de l'AICLE?

3.P1: Sí... Home crec que sí que ho fem adequadament. Inicialment vam començar amb el temari propi fet per nosaltres. Ara, a poc a poc, fem servir els modulars d'una editorial perquè el que fem és un modular per trimestre. Clar, jo al només fer una sessió a la setmana, un trimestre té una durada d'onze a tretze setmanes. Això vol dir una durada d'onze a tretze hores i els modulars ens ho permeten fer. Què fan els modulars? Els modulars fan que jo, que faig de 1r a 6e, em faciliten la feina. Temes que ja feia preparats per nosaltres, doncs ara ho fem amb modulars. Els pares també veuen el contingut i ho veuen d'una altra manera. El concepte aquest de treballar en projectes i no en llibre, a vegades als pares encara els hi costa, sobretot amb el concepte que tenim aquí a l'escola. M'he perdut de la pregunta... [riu].

E: És saber si creieu que el projecte s'ha liderat d'una manera adequada i si canviariu alguna cosa pel que fa al seu lideratge.

3.P1: Crec que sí.. Ho porto jo... Això ho haurien d'avaluar la resta.. [riu]. Ho intento fer el millor possible. Hi ha coses que sí que les he anat millorant perquè clar, a poc a poc, aprens. Jo ho faig el millor que puc.

E: Creieu que els alumnes haurien après igual els contingut de l'assignatura si haguessin fet les classes en català?

3.P1: Jo crec que... no sé si igual.. Igual al 100% no ho sé. Però deu ni do. Es queden amb les coses perquè després ho han sapigut relacionar. Algun cop m'he trobat... "Mira Susana, ara estem fent a Medi alguna cosa que ja havíem fet amb tu..." per tant se suposa que algo els hi està quedant, són capaços de lligar i com que jo moltes vegades

els hi faig la reflexió i ho veuen que molt de vocabulari científic ve de l'origen del llatí i s'assembla molt al català o al castellà i ells són capaços de lligar moltes coses. Per tant si són capaços de dir-me que van reconeixent certes coses suposo que ho anem fent bé.

E: Considereu que els alumnes han desenvolupat, a part de contingut, les seves competències en llengua anglesa mitjançant aquesta experiència?

3.P1: A mi això és l'únic que sí que veig és la comprensió sí que m'entenen. Perquè a vegades xerro i ells em van seguint. L'únic que és l'espina que tinc clavada és la producció oral. La comprensió és molt bona, comprenen molt i van seguint i entenen el què els hi explico que de vegades no és fàcil, però la producció és el que m'agradaria a mi que produeixin més. Ara, no és només meu perquè la mestra d'anglès també ho pateix, és un mal que es pateix... però sí que és l'única cosa que intentaria canviar...

E: Com l'obstacle més gran...

3.P1: Sí, per mi sí. Però inclús va ser una de les qüestions que vaig deixar reflectides en el projecte i que hi continua sent. Però sé que és un factor que sempre estarà i que costarà perquè inclús costa a secundària en la llengua anglesa que produeixin oralment. I és una cosa que ja ve del projecte i que jo no sé si és que m'acaben de faltar eines o és que els nens... EL que veu que té més facilitat aquell es solta, llavors hi ha el que li costa però ho intenta i després hi ha el tímid que "per favor no vull obrir la boca que la pifiaré", a pesar que som la meitat de la classe i es deixen anar una mica més. I també per la dinàmica de la classe que és en plan començo la frase en anglès i surt una paraula en català i no es diu res, no es troba malament.

E: I el fet d'haver dividit la classe en dos grups, ha ajudat?

3.P1: Sí. Perquè, primer, la meua atenció per ells i ells per mi és molt més elevada. I també te n'adones molt més de les coses i el fet que som la meitat, veus el que es distreu del que no, ells se n'adonen que tu els controles més i estan més per la classe i a l'hora d'ajudar jo puc ajudar més al que li costa. Tinc el cas d'una nena que té dèficit d'atenció i hiperactivitat i ella a classe ha après que m'ha d'escoltar, capta lo que capta i després ve i joestic per ella. "Clar, és que no acabo d'entendre", doncs torno a repetir... Clar això en una classe global i sencera els hi costa més i sobretot aquests nens que passen vergonya i els hi costa preguntar. Jo des de que treballo a l'escola portem amb els desdoblaments 8 anys i es nota perquè ho vam fer amb AICLE i amb altres coses i

també es notava també... perquè el nen esta en grup reduït, és més distès i ho facin bé o malament, tothom és correcte.

E: Considereu que, en general, l'AICLE ha estat una experiència beneficiosa pels alumnes?

3.P1: Crec que sí. Jo crec que sí. Sí.

E: I quines coses valoraríeu com a més positiu d'aquesta experiència?

3.P1: És que sóc molt dolenta per tronar lo positiu [riu], segurament et trobaré abans lo negatiu que lo positiu perquè sóc molt crítica... [riu]... Lo positiu per mi són les ganes amb les que venen. Vénen motivats. No tenen cap problema. “Avui què toca?” “Avui què fem?” “Toca experiment?”. Hi ha dies que saben que són de lo més avorrits, els dies que explico, i llavors els exercicis els solem fer junts. Jo em converteixo més en pallassa quan tenen exercicis per motivar-los una mica perquè a vegades no són fàcils i tenen que enraonar i el problema és que tenen que enraonar igual que si fessin el medi en català però en anglès i llavors això és difícil. És un esglaió més difícil. “És que aquí no està la solució” Home, dic, el llibre del medi en català no està la solució tampoc, doncs aquí l’has de buscar però amb la dificultat de l’anglès. Les ganes amb les que vénen, les ganes de treballar que tot i que a vegades els resulti difícil ells continuen venint amb ganes de fer coses i d’aprendre coses.

E: Quins són els principals aspectes que creieu que sobretot s'han de tenir en compte de tenir en compte a l'hora liderar l'AICLE a l'aula?

3.P1: Jo el que m’he trobat és que tu planifiques fer un AICLE i de vegades se t’oblida la diversitat de nens que tens... els nens amb dificultats d’aprenentatge...clar... quan vam començar, encara que faci 8 anys, a l’escola no teníem potser tants nens amb dificultats d’aprenentatge o no es veien tant com ara o no se’ls diagnosticava tant. Ara cada cop això és com més normal. I clar, tu fas la classe amb normalitat però a vegades em sento incòmode per els nens que saps que els hi costa que els pobres s’esforcen però saps que... I ja no és els que tenen dificultats concretes i definides sinó aquell nen que li costa que està allà i que veus que sua tinta per seguir-te... Per mi... Clar treballa amb una idea però sí que em queda aquest fet.

E: Per tant, podríem dir que un dels principals reptes...

3.P1: Seria poder adaptar el CLIL a la diversitat de l'aula. Perquè el que té bon nivell et segueix sense cap problema. A més a més em coincideix per exemple, 5è tenim nens i nenes amb altes capacitats. 3.P1: nens que ho fan a la primera, t'enganxen i que et segueixen. Llavors tens el terme mig que et va seguint i treballant. I llavors tens els altres que....

E: I com es gestiona això? Quines estratègies seguïu?

3.P1: L'estratègia és poder-los ajudar en lo que es pugui. Vas treballant a classe, veure que intenten.. Clar, amb el grup reduït és lo que ajuda. Si fa falta, torno a explicar, ells saben que poden preguntar i torno a explicar. A la que aquests ja no segueixen, els agafes i els ho expliques en català perquè tinguin clar el concepte. I després lo que sí que fem és nosaltres des del departament psicopedagògic, nosaltres tenim un llistat dels nens que necessiten adaptació i llavors jo adapto exàmens. El nen té el contingut i l'examen està adaptat. Però tampoc cal adaptar gaire perquè aquest tipus d'exàmens a vegades tens paraules i les han de classificar en columnes i si tenen la idea llavors... La adaptació moltes vegades és treure-la els exercicis que són de redactar o la comprensió que requereix un nivell més elevat, doncs els hi queda fora. I el repte és poder manejar com puguis la classe i anar explicant i a veure si van seguint i després les adaptacions sobretot als exàmens i els exercicis com que sempre els fan amb mi, llevat de poquets que són els de la part de l'activity, la resta els fan amb mi i llavors interactuem molt, participa tothom i volen participar.

E: Creieu necessari seguir implementant el programa AICLE?

3.P1: A mi m'agradaria continuar perquè veig que els nens ho prenen amb naturalitat i crec que sí que é beneficiós per ells i el nivell de la llengua anglesa el van treballant. A vegades els textos estan inclús per sobre del que ells estan, que aquí és on he de readaptar jo, i ells van adquirint nou vocabulari i s'esforcen.

E: I ampliar-lo a altres assignatures?

3.P1: Seria difícil per logística però sí que crec que m'agradaria poder fer més hores per poder-lo treballar millor perquè moltes vegades treballa com accelerada per poder acabar i fer-lo tot. M'agradaria fer més hores... inclús dies enrere em plantejava que, per exemple fem 3 llibres perquè tenim 3 trimestres, però inclús m'arribava a plantejar fer 2

llibrets en 3 trimestres però per poder-ho fer com a mi m'agradaria...completament bé, amb més experimentació, amb més interacció amb ells que de vegades no puc...

E: Potser una hora a la setmana és poc...?

3.P1: Sí. I a mi potser m'agradaria per logística, horaris, per les hores de tot el que fem no. Però potser m'agradaria poder fer dues perquè ja que faig un tema trimestral poder-lo fer com a mi m'agradaria i més complet.

E: I serà possible fer aquest canvi?

3.P1: A mi m'agradaria però per logística no sé jo... A veure, el centre també la gent que està entrant ara, perquè hi ha gent que es jubila o prejubila, se'ls està exigint nivell d'anglès. Si no el tenen la condició és que es posin a estudiar. Llavors tenim companyes que estan a l'escola oficial d'idiomes i, potser, a cinc anys vista es pot implementar en lloc de fer el medi una part en català, o una altra assignatura, doncs fer-la tota en anglès. Però és una cosa que s'està demanant a la gent jove que entra al centre: que si no tens l'anglès, la condició és que l'adquireixis perquè es vol gent amb anglès per poder fer més coses. Quant passarà no se sap, però hi ha l'intenció...

E: Creieu que han canviat les vostres estratègies de treball arran de la implementació de l'AICLE?

3.P1: Totalment. Per a mi sí.

E: S'han generat sinergies amb el professorat de contingut arran de la implementació de l'AICLE? Hi ha cooperació?

3.P1: Sí... Més que res a principi de curs és fer la coordinació dels temes que escollim, el que faig jo i el que fan elles i elles ja no l'han de fer. I el contingut, quan es fa l'inici de curs al setembre i al juliol quan escollim el material o fem les programacions, jo treballa amb elles amb el contingut.

E: Ja anem acabant. Quins consells faríeu arribar als docents d'altres centres que vulguin implementar per primer cop l'AICLE?

3.P1: "Agafa't fort perquè déu ni do!" [riu]. Consells... doncs que de vegades planejo una activitat i dius al teu cap funciona molt bé i a la inversa. És ves provant que cada centre, cada entorn social, depèn molt del novell de l'anglès, aquí també es fan més

hores de lo establert. Clar tot requereix una cosa i cada alumnat requereix una altra. Després que... exercicis que en un grup et funcionen molt bé en d'altres no et funcionen o a la inversa: o coses que havies planejat que pensaves això no els hi agrada que funcionen molt bé. Per mi el consell és anar fent i anar descobrint el què els hi funciona i el què no. Fer-ho? Sí, perquè jo estic aprenent molt també. Perquè hi ha coses que he parlat més d'un cop amb alguna persona, i és el fet de que coses que tu has fet quan estava al a primària que no li havies prestat atenció, curiositats que se't queden com oblidades i diu 3.P1: ala estic descobrint coses noves i a ells també els ho fa gracia descobrir. per mi es anar treballant i anar veient què és el que funciona i què és el que no. I que no tirin la tovallola perquè al principi costa molt i penses jo d'aquí no me'n surto, però després veus que sí, que funciona, que ells venen contents, que es pot fer la classe amb normalitat. Que continuïn positius i endavant.

E: Ha canviat la vostra percepció de l'AICLE en comparació a la que teníeu el principi de fer AICLE?

3.P1: Per mi ha canviat. Ha canviat pel fet que jo sabia que no era ensenyar un contingut amb normalitat, amb normalitat amb el sentit que no et poses allà a soltar el rotllo als nens i tal, i inclús pels nens. Perquè els nens es pensaven això: que et plantaries allà i... I la percepció és que has d'interactuar moltíssim amb ells, que has de buscar el màxim de recursos perquè sí... hi ha algun dia que els solto un rotllo allà i llavors amb els exercicis diguem posem en pràctica lo que veuen ells que allà és un rotllo... I el fet aquest de que et deien que havies d'interactuar molt amb ells i que les activitats eren diferents, però fins que no t'hi poses i no t'hi trobes no... Llavors clar, la dinàmica de treball d'ensenyar una llengua i d'ensenyar un contingut és molt diferent... Llavors clar, sí el fet de com implementar la classe per mi és el que més ha canviat.

E: Última pregunta. Podríeu dos adjectius, idees, mots, frases que sintetitzin millor la vostra percepció sobre la implementació de l'AICLE en el seu centre educatiu?

3.P1: Ui... jo sóc molt dolenta amb aquestes coses... Però diria contingut divertit i... pels alumnes és diferent.

ANNEX 5. Recull de resultats i comentaris de les observacions de les sessions AICLE

Annex 5.1. Observació sessió AICLE a 3r d'Educació Primària del Cas 1

Data: 13/05/2015 **Hora:** 12.30

Lloc: Aula de 3r de Primària

Número d'alumnes: 27

Matèria AICLE: Ciències naturals

Durada de la sessió: 1 hora

Codi professora AICLE: 1.P1

Codi observació: 1.O1

The CLIL teacher aims to:	Indicators:	+ observed – not observed 0 NA	Comments
1. Content			
1.1 The content is clear and accessible. Teacher (T henceforth) uses activities to make content and language more accessible and breaks complex information and processes into component parts.	e.g., advanced organizers, concept and word charts, or maps. The theme/information is organised into sub-units or sub-themes. Scaffolds both content and language input by chunking information, breaking instructions or assignments into manageable pieces.	+	
1.2. T makes frequent use of comprehension checks that require learners to demonstrate their understanding.	Students can articulate what they have learned and can apply it through an assignment or activity.	+	
2. Language / Communication			
2.1. Students are involved in <i>using</i> and <i>learning</i> language. T provides all students with the opportunity to participate and speak.	Students have the adequate opportunity to use the language in class and practise (new) language structures. The teacher uses grouping techniques such as dyads, think-pair-share, small groups, etc. and output-oriented activities such as role plays, simulations, drama, debates, presentations, etc.	+	
2.2 T slows down and simplifies language when developmentally appropriate. Models accurate use of language. Syntax and grammar are accurate.	Messages are repeated in different ways without excessive volume. Students are interested in what is going on. Syntax and grammar are accurate.	+	

The CLIL teacher aims to:	Indicators:	+ observed - not observed 0 NA	Comments
2.3 T uses body language, visuals, realia, and manipulatives to communicate meaning.	e.g., facial and hand gestures, pictures, actual objects	+	
3. Cognition			
3.1 T structures and facilitates high-interest, student-centred activities.	e.g., role playing, plays, debates, presentations, peer cooperative work, peer and group teaching	+	Students present their pyramids orally
3.2 The questions/problems to be solved are at the appropriate cognition level	Students can solve and answer most of the questions/problems and progress cognitively.	+	
4. Culture and diversity			
4.1 T takes into account different learning strategies and helps students develop learning skills.	All students are motivated. Teacher uses co-operative learning strategies and mixed ability grouping. Visual, tactile, auditory and kinaesthetic approaches are visible.	+	T takes into account learning diversity. Students move around the class. They build food pyramids with their body.
4.2 T takes into account student interest.	Students are given a choice in activities. Students pick topics or introduce topics of their interest. There are a variety activities suiting visual, aural, kinaesthetic, and reading and writing learning styles.	0	
5. Integrate content and language			
5.1 T specifies the planned content outcomes and the content-obligatory language outcomes for each lesson.	Planned outcomes are on the board or stated and recognisable as driving all activities.	-	
5.2 T uses authentic texts, artefacts and materials to teach content and language.	Some of the listed elements are present.	+	

Notes de l'observació:

La classe comença amb una 'warm-up activity' sobre el menjar saludable. L'activitat inicial serveix per recordar i repassar el contingut tractat en la darrera sessió.

Els alumnes realitzen una activitat en grups on han de construir una piràmide alimentària que sigui saludable i, una altra, que no sigui saludable. Movent-se per la classe, cada alumne té un aliment i han de construir aquestes piràmides cooperativament.

Els alumnes han de redactar un menú saludable i un menú que no sigui saludable.

Els alumnes no es mostren estranyats pel fet d'escoltar la professora parlant en anglès, actuen amb naturalitat i comprenen bé les dinàmiques de la sessió.

Annex 5.2. Observació sessió AICLE a 6è d'Educació Primària del Cas 1

Data: 13/05/2015 **Hora:** 10.00

Lloc: Aula de 6è de Primària

Número d'alumnes: 29

Matèria AICLE: Ciències naturals

Durada de la sessió: 1 hora

Codi professora AICLE: 1.P2

Codi observació: 1.O2

The CLIL teacher aims to:	Indicators:	+ observed - not observed 0 NA	Comments
1. Content			
1.1 The content is clear and accessible. Teacher (T henceforth) uses activities to make content and language more accessible and breaks complex information and processes into component parts.	e.g., advanced organizers, concept and word charts, or maps. The theme/information is organised into sub-units or sub-themes. Scaffolds both content and language input by chunking information, breaking instructions or assignments into manageable pieces.	+	The lesson starts with a 'warm-up' activity that allows students to revise previous knowledge. T uses the board to classify the themes.
1.2. T makes frequent use of comprehension checks that require learners to demonstrate their understanding.	Students can articulate what they have learned and can apply it through an assignment or activity.	+	
2. Language / Communication			
2.1. Students are involved in <i>using</i> and <i>learning</i> language. T provides all students with the opportunity to participate and speak.	Students have the adequate opportunity to use the language in class and practise (new) language structures. The teacher uses grouping techniques such as dyads, think-pair-share, small groups, etc. and output-oriented activities such as role plays, simulations, drama, debates, presentations, etc.	+	Students ask questions and produce outputs in English.
2.2 T slows down and simplifies language when developmentally appropriate. Models accurate use of language. Syntax and grammar are accurate.	Messages are repeated in different ways without excessive volume. Students are interested in what is going on. Syntax and grammar are accurate.	+	There is sporadic use of L1 (Catalan) to catch the attention of students and to help them reach the knowledge

The CLIL teacher aims to:	Indicators:	+ observed – not observed 0 NA	Comments
2.3 T uses body language, visuals, realia, and manipulatives to communicate meaning.	e.g., facial and hand gestures, pictures, actual objects	+	
3. Cognition			
3.1 T structures and facilitates high-interest, student-centred activities.	e.g., role playing, plays, debates, presentations, peer cooperative work, peer and group teaching	+	
3.2 The questions/problems to be solved are at the appropriate cognition level	Students can solve and answer most of the questions/problems and progress cognitively.	+	
4. Culture and diversity			
4.1 T takes into account different learning strategies and helps students develop learning skills.	All students are motivated. Teacher uses co-operative learning strategies and mixed ability grouping. Visual, tactile, auditory and kinaesthetic approaches are visible.	+	Visual and Kinaesthetic learners are taken into account.
4.2 T takes into account student interest.	Students are given a choice in activities. Students pick topics or introduce topics of their interest. There are a variety activities suiting visual, aural, kinaesthetic, and reading and writing learning styles.	+	Students are the centre of the activity.
5. Integrate content and language			
5.1 T specifies the planned content outcomes and the content-obligatory language outcomes for each lesson.	Planned outcomes are on the board or stated and recognisable as driving all activities.	-	
5.2 T uses authentic texts, artefacts and materials to teach content and language.	Some of the listed elements are present.	+	Students create a globe which can be unfolded

Notes de l'observació:

La sessió comença amb una 'warm-up activity' en forma de preguntes orals. Les preguntes connecten continguts estudiats prèviament i els continguts previstos per la sessió del dia.

Des de l'inici de la sessió, es percep que els alumnes estan molt acostumats a l'enfocament AICLE i desenvolupen les tasques de classe amb especial motivació. No resulten activitats extraordinàries del seu dia a dia, sinó part d'una rutina integrada.

Cada alumne crea un globus terraqüi que es desplega i permet visualitzar l'interior. S'ajuden entre ells en la creació del globus i treballen amb interès i amb poca distracció. Les tasques són individuals, però s'ajuden entre ells davant dels dubtes.

Després de la creació del globus terraqüi, la professora anota a la pissarra les diferents capes de la terra a partir dels comentaris dels alumnes. Són els alumnes els que produeixen el coneixement, la professora no els dóna la resposta de manera directa.

Al llarg de la sessió, la docent realitza preguntes en anglès i molts alumnes volen participar. No sempre la resposta és correcta, però això no es percep com un aspecte negatiu ni per la docent ni pel conjunt d'alumnes de classe. Destaca l'elevat grau de participació.

La docent AICLE es mostra en tot moment tranquil·la i té una actitud calmada i natural. No es perceben nervis ni inseguretats.

Annex 5.3. Observació sessió AICLE a 3r d'Educació Secundària Obligatòria del Cas 1

Data: 13/05/2015 **Hora:** 11.30
Lloc: Aula de 3r d'ESO
Número d'alumnes: 22
Matèria AICLE: Ciències naturals
Durada de la sessió: 1 hora
Codi professora AICLE: 1.P4
Codi observació: 1.O3

The CLIL teacher aims to:	Indicators:	+ observed - not observed 0 NA	Comments
1. Content			
1.1 The content is clear and accessible. Teacher (T henceforth) uses activities to make content and language more accessible and breaks complex information and processes into component parts.	e.g., advanced organizers, concept and word charts, or maps. The theme/information is organised into sub-units or sub-themes. Scaffolds both content and language input by chunking information, breaking instructions or assignments into manageable pieces.	-	
1.2. T makes frequent use of comprehension checks that require learners to demonstrate their understanding.	Students can articulate what they have learned and can apply it through an assignment or activity.	+	Teacher uses oral comprehension checks
2. Language / Communication			
2.1. Students are involved in <i>using</i> and <i>learning</i> language. T provides all students with the opportunity to participate and speak.	Students have the adequate opportunity to use the language in class and practise (new) language structures. The teacher uses grouping techniques such as dyads, think-pair-share, small groups, etc. and output-oriented activities such as role plays, simulations, drama, debates, presentations, etc.	-	Not all the students produce outputs in English. Lack of opportunities to participate in English.
2.2 T slows down and simplifies language when developmentally appropriate. Models accurate use of language. Syntax and grammar are accurate.	Messages are repeated in different ways without excessive volume. Students are interested in what is going on. Syntax and grammar are accurate.	+	
2.3 T uses body language, visuals, realia, and manipulatives to communicate meaning.	e.g., facial and hand gestures, pictures, actual objects	-	There is no body language, visuals, realia or manipulatives

The CLIL teacher aims to:	Indicators:	+ observed - not observed 0 NA	Comments
3. Cognition			
3.1 T structures and facilitates high-interest, student-centred activities.	e.g., role playing, plays, debates, presentations, peer cooperative work, peer and group teaching	-	There is no cooperative work. Students are not placed at the centre of the learning process.
3.2 The questions/problems to be solved are at the appropriate cognition level	Students can solve and answer most of the questions/problems and progress cognitively.	+	
4. Culture and diversity			
4.1 T takes into account different learning strategies and helps students develop learning skills.	All students are motivated. Teacher uses co-operative learning strategies and mixed ability grouping. Visual, tactile, auditory and kinaesthetic approaches are visible.	-	Classroom diversity is not taken into account.
4.2 T takes into account student interest.	Students are given a choice in activities. Students pick topics or introduce topics of their interest. There are a variety activities suiting visual, aural, kinaesthetic, and reading and writing learning styles.	0	
5. Integrate content and language			
5.1 T specifies the planned content outcomes and the content-obligatory language outcomes for each lesson.	Planned outcomes are on the board or stated and recognisable as driving all activities.	-	
5.2 T uses authentic texts, artefacts and materials to teach content and language.	Some of the listed elements are present.	+	

Notes de l'observació:

La professora projecte dos tests a la pissarra digital i els alumnes els responen individualment en els seus ordinadors. El primer test és sobre els sentits i, el segon, sobre el sistema nerviós.

La figura del docent exerceix, primordialment, de transmissora del coneixement, mostrant una metodologia molt centrada en el paper del professorat.

L'alumnat sembla viure l'experiència amb naturalitat, fruit d'una rutina adquirida amb temps.

Annex 5.4. Observació sessió AICLE a 3r d'Educació Primària del Cas 2

Data: 06/05/2015 **Hora:** 12:00

Lloc: Aula d'anglès

Número d'alumnes: 27

Matèria AICLE: Ciències naturals

Durada de la sessió: 1 hora

Codi professora AICLE: 2.P2

Codi observació: 2.O1

The CLIL teacher aims to:	Indicators:	+ observed - not observed 0 NA	Comments
1. Content			
1.1 The content is clear and accessible. Teacher (T henceforth) uses activities to make content and language more accessible and breaks complex information and processes into component parts.	e.g., advanced organizers, concept and word charts, or maps. The theme/information is organised into sub-units or sub-themes. Scaffolds both content and language input by chunking information, breaking instructions or assignments into manageable pieces.	+	Use of the board to break complex information. T uses charts to organize the content.
1.2. T makes frequent use of comprehension checks that require learners to demonstrate their understanding.	Students can articulate what they have learned and can apply it through an assignment or activity.	+	
2. Language / Communication			
2.1. Students are involved in <i>using</i> and <i>learning</i> language. T provides all students with the opportunity to participate and speak.	Students have the adequate opportunity to use the language in class and practise (new) language structures. The teacher uses grouping techniques such as dyads, think-pair-share, small groups, etc. and output-oriented activities such as role plays, simulations, drama, debates, presentations, etc.	+	
2.2 T slows down and simplifies language when developmentally appropriate. Models accurate use of language. Syntax and grammar are accurate.	Messages are repeated in different ways without excessive volume. Students are interested in what is going on. Syntax and grammar are accurate.	+	The language is adapted to students' level
2.3 T uses body language, visuals, realia, and manipulatives to communicate meaning.	e.g., facial and hand gestures, pictures, actual objects	+	
3. Cognition			
3.1 T structures and facilitates high-interest, student-centred activities.	e.g., role playing, plays, debates, presentations, peer cooperative work, peer and group teaching	+	

The CLIL teacher aims to:	Indicators:	+ observed - not observed 0 NA	Comments
3.2 The questions/problems to be solved are at the appropriate cognition level	Students can solve and answer most of the questions/problems and progress cognitively.	+	
4. Culture and diversity			
4.1 T takes into account different learning strategies and helps students develop learning skills.	All students are motivated. Teacher uses co-operative learning strategies and mixed ability grouping. Visual, tactile, auditory and kinaesthetic approaches are visible.	+	Use of photos and audiovisual material. T promotes cooperative work.
4.2 T takes into account student interest.	Students are given a choice in activities. Students pick topics or introduce topics of their interest. There are a variety activities suiting visual, aural, kinaesthetic, and reading and writing learning styles.	+	
5. Integrate content and language			
5.1 T specifies the planned content outcomes and the content-obligatory language outcomes for each lesson.	Planned outcomes are on the board or stated and recognisable as driving all activities.	+	Material is self-created by the teacher based on authentic materials.
5.2 T uses authentic texts, artefacts and materials to teach content and language.	Some of the listed elements are present.	+	

Notes de l'observació:

La professora fa moltes preguntes per comprovar l'adquisició de contingut, sobretot al principi de classe a mode de warm-up i per tal de revisar allò vist en la darrera sessió. Molts alumnes volen participar i, en cada pregunta, la major part de la classe aixeca la mà. Les respostes solen ser correctes i en anglès.

En grups cooperatius, els alumnes han de classificar diferents grups d'animals d'acord amb les seves característiques i les imatges reals. Quan un grup acaba, s'intercanvia amb un altre grup i comparen i debaten les diferències. Després de l'activitat, les respostes correctes es projecten a la pissarra.

El material és de creació pròpia per part de la professora i s'ha dissenyat de tal manera per respondre les diferents necessitats i estils d'aprenentatge (amb l'ús de material, escrit i visual).

Els alumnes són al centre de l'aprenentatge i les instruccions de l'activitat són clares i estructurades.

Annex 5.5 Observació sessió AICLE a 4t d'Educació Secundària Obligatòria del Cas 2

Data: 22/04/2015 **Hora:** 10:00
Lloc: Aula d'anglès
Número d'alumnes: 24
Matèria AICLE: Ètica
Durada de la sessió: 1 hora
Codi professora AICLE: 2.P3
Codi observació: 2.O2

The CLIL teacher aims to:	Indicators:	+ observed – not observed 0 NA	Comments
1. Content			
1.1 The content is clear and accessible. Teacher (T henceforth) uses activities to make content and language more accessible and breaks complex information and processes into component parts.	e.g., advanced organizers, concept and word charts, or maps. The theme/information is organised into sub-units or sub-themes. Scaffolds both content and language input by chunking information, breaking instructions or assignments into manageable pieces.	-	
1.2. T makes frequent use of comprehension checks that require learners to demonstrate their understanding.	Students can articulate what they have learned and can apply it through an assignment or activity.	+	T writes on the board the difficult words and checks their meaning
2. Language / Communication			
2.1. Students are involved in <i>using</i> and <i>learning</i> language. T provides all students with the opportunity to participate and speak.	Students have the adequate opportunity to use the language in class and practise (new) language structures. The teacher uses grouping techniques such as dyads, think-pair-share, small groups, etc. and output-oriented activities such as role plays, simulations, drama, debates, presentations, etc.	-	Students speak in English with the Teacher. Some students do not speak because of lack of level.
2.2 T slows down and simplifies language when developmentally appropriate. Models accurate use of language. Syntax and grammar are accurate.	Messages are repeated in different ways without excessive volume. Students are interested in what is going on. Syntax and grammar are accurate.	+	Volume is adequate.
2.3 T uses body language, visuals, realia, and manipulatives to communicate meaning.	e.g., facial and hand gestures, pictures, actual objects	-	

The CLIL teacher aims to:	Indicators:	+ observed – not observed 0 NA	Comments
3. Cognition			
3.1 T structures and facilitates high-interest, student-centred activities.	e.g., role playing, plays, debates, presentations, peer cooperative work, peer and group teaching	0	There are some students' presentations, but they are done individually.
3.2 The questions/problems to be solved are at the appropriate cognition level	Students can solve and answer most of the questions/problems and progress cognitively.	+	
4. Culture and diversity			
4.1 T takes into account different learning strategies and helps students develop learning skills.	All students are motivated. Teacher uses co-operative learning strategies and mixed ability grouping. Visual, tactile, auditory and kinaesthetic approaches are visible.	-	
4.2 T takes into account student interest.	Students are given a choice in activities. Students pick topics or introduce topics of their interest. There are a variety activities suiting visual, aural, kinaesthetic, and reading and writing learning styles.	+	Topics are chosen according to the interest of students.
5. Integrate content and language			
5.1 T specifies the planned content outcomes and the content-obligatory language outcomes for each lesson.	Planned outcomes are on the board or stated and recognisable as driving all activities.	-	
5.2 T uses authentic texts, artefacts and materials to teach content and language.	Some of the listed elements are present.	+	Material is based on real facts. It is content centered. The texts used in the sessions are authentic (e.g. news)

Notes de l'observació:

Els alumnes disposen d'un dossier específic per la matèria. El dossier ha estat creat per la professora.

No tots els alumnes comprenen allò que explica la docent i necessiten suport de companys o ús de la traducció. A l'hora de realitzar preguntes obertes a classe els alumnes es mostren reticents a l'hora d'intervenir i, davant de la manca de resposta, la docent tendeix a recórrer a determinats alumnes de la classe que, generalment, responen correctament.

No tots els alumnes tenen el nivell d'anglès adequat per adquirir el contingut i/o per expressar-se en llengua anglesa fluidament.

Predomina la figura del docent com a transmissor de coneixement.

Annex 5.6. Observació sessió AICLE a 6è d'Educació Primària del Cas 3

Data: 22/05/2015 **Hora:** 10.00

Lloc: Aula d'anglès

Número d'alumnes: 14

Matèria AICLE: Ciències naturals

Durada de la sessió: 1 hora

Codi professora AICLE: 3.P1

Codi observació: 3.O1

The CLIL teacher aims to:	Indicators:	+ observed - not observed 0 NA	Comments
1. Content			
1.1 The content is clear and accessible. Teacher (T henceforth) uses activities to make content and language more accessible and breaks complex information and processes into component parts.	e.g., advanced organizers, concept and word charts, or maps. The theme/information is organised into sub-units or sub-themes. Scaffolds both content and language input by chunking information, breaking instructions or assignments into manageable pieces.	+	Use of the blackboard to make the content and language more accessible.
1.2. T makes frequent use of comprehension checks that require learners to demonstrate their understanding.	Students can articulate what they have learned and can apply it through an assignment or activity.	+	
2. Language / Communication			
2.1. Students are involved in <i>using</i> and <i>learning</i> language. T provides all students with the opportunity to participate and speak.	Students have the adequate opportunity to use the language in class and practise (new) language structures. The teacher uses grouping techniques such as dyads, think-pair-share, small groups, etc. and output-oriented activities such as role plays, simulations, drama, debates, presentations, etc.	0	Students are encouraged to speak in English. Most of them do it, although they use L1 in spontaneous conversations.
2.2 T slows down and simplifies language when developmentally appropriate. Models accurate use of language. Syntax and grammar are accurate.	Messages are repeated in different ways without excessive volume. Students are interested in what is going on. Syntax and grammar are accurate.	+	
2.3 T uses body language, visuals, realia, and manipulatives to communicate meaning.	e.g., facial and hand gestures, pictures, actual objects	+	
3. Cognition			
3.1 T structures and facilitates high-interest, student-centred activities.	e.g., role playing, plays, debates, presentations, peer cooperative work, peer and group teaching	0	

The CLIL teacher aims to:	Indicators:	+ observed – not observed 0 NA	Comments
3.2 The questions/problems to be solved are at the appropriate cognition level	Students can solve and answer most of the questions/problems and progress cognitively.	+	
4. Culture and diversity			
4.1 T takes into account different learning strategies and helps students develop learning skills.	All students are motivated. Teacher uses co-operative learning strategies and mixed ability grouping. Visual, tactile, auditory and kinaesthetic approaches are visible.	0	
4.2 T takes into account student interest.	Students are given a choice in activities. Students pick topics or introduce topics of their interest. There are a variety activities suiting visual, aural, kinaesthetic, and reading and writing learning styles.	0	
5. Integrate content and language			
5.1 T specifies the planned content outcomes and the content-obligatory language outcomes for each lesson.	Planned outcomes are on the board or stated and recognisable as driving all activities.	-	
5.2 T uses authentic texts, artefacts and materials to teach content and language.	Some of the listed elements are present.	+	The materials and texts are authentic, but they are adapted to the level of the students

Notes de l'observació:

La sessió comença amb una 'warm-up activity' a partir d'una pregunta general per reflexionar sobre la contaminació i els recursos naturals del planeta. ["Are humans dangerous for the ecosystems?"]. Els alumnes s'expressen en anglès.

Els alumnes combinen material propi i material d'una editorial.

La professora utilitza el projector com a suport per l'aprenentatge.

En parelles realitzen exercicis del llibre.

Annex 5.7. Resum del conjunt d'observacions

The CLIL teacher aims to:	+ observed / – not observed / 0 NA					
	Cas 1			Cas 2		Cas 3
	1.O1	1.O2	1.O3	2.O1	2.O2	3.O1
1. Content						
1.1 The content is clear and accessible. Teacher (T henceforth) uses activities to make content and language more accessible and breaks complex information and processes into component parts.	+	+	0	+	0	0
1.2. T makes frequent use of comprehension checks that require learners to demonstrate their understanding.	+	+	+	+	+	+
2. Language / Communication						
2.1. Students are involved in <i>using</i> and <i>learning</i> language. T provides all students with the opportunity to participate and speak.	+	+	0	+	0	0
2.2 T slows down and simplifies language when developmentally appropriate. Models accurate use of language. Syntax and grammar are accurate.	+	+	+	+	+	+
2.3 T uses body language, visuals, realia, and manipulatives to communicate meaning.	+	+	-	+	-	+
3. Cognition						
3.1 T structures and facilitates high-interest, student-centred activities.	+	+	-	+	0	0
3.2 The questions/problems to be solved are at the appropriate cognition level	+	+	+	+	+	+
4. Culture and diversity						
4.1 T takes into account different learning strategies and helps students develop learning skills.	+	+	-	+	-	0
4.2 T takes into account student interest.	0	+	0	+	+	0
5. Integrate content and language						
5.1 T specifies the planned content outcomes and the content-obligatory language outcomes for each lesson.	-	-	-	+	-	-
5.2 T uses authentic texts, artefacts and materials to teach content and language.	+	+	+	+	+	+

Aquesta Tesi Doctoral ha estat defensada el dia ____ d_____ de 201__
al Centre_____

de la Universitat Ramon Llull, davant el Tribunal format pels Doctors i Doctores
sotasignants, havent obtingut la qualificació:

President/a

Vocal

Vocal *

Vocal *

Secretari/ària

Doctorand/a

(): Només en el cas de tenir un tribunal de 5 membres*