

La formació inicial del professorat d'AICLE. Eines per a la pràctica reflexiva

Carme Arbonés Solà*
Isabel Civera López**

Resum

En els últims anys moltes escoles de Catalunya han desenvolupat programes i iniciatives AICLE de molt diversa índole. La integració dels continguts i la llengua estrangera presenta nous reptes per als mestres i la formació del professorat no pot romandre aliena a aquesta realitat. Aquest article presenta els resultats d'un programa dut a terme en l'assignatura «Didàctica de la llengua anglesa» impartida durant el quart (i últim) curs dels Graus d'Educació Infantil i Primària a la Universitat de Barcelona. Un dels objectius principals del programa és la millora de la qualitat de l'aprenentatge dels estudiants mitjançant la creació d'un Entorn Personal d'Aprenentatge (EPA) entès com a eina de reflexió i d'avaluació. Els resultats preliminars mostren que l'ús de l'EPA fomenta la capacitat de reflexió dels estudiants sobre el seu procés d'aprenentatge, alhora que proporciona una base per a la investigació sobre el paper de la reflexió en els programes de formació inicial del professorat.

Paraules clau

AICLE, formació inicial del professorat, pràctica reflexiva, entorns personals d'aprenentatge, aprenentatge significatiu, web 2.0

Recepció de l'original: 12 de novembre de 2013

Acceptació de l'article: 5 de desembre de 2013

Introducció¹

El juny de 2013 va sortir la primera promoció de graduats de Mestre d'Educació Infantil i Educació Primària de la Universitat de Barcelona. Segons estableixen els programes de la Facultat de Formació de Professorat, els objectius d'aquests estudis són, entre d'altres, que els futurs mestres adquireixin competències per ensenyar en contextos

(*) Professora titular del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona. La seva experiència docent se centra principalment en les àrees de Didàctica de la Llengua Anglesa i Pràcticum en els estudis de Grau de Mestre d'Educació Infantil i Educació Primària i al Màster Oficial de Formació del Professorat de Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes. Es membre del grup de recerca *Formació Receptora. Anàlisi de Competències* (FRAC). Adreça electrònica: car-bones@ub.edu

(**) Professora titular del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona. La seva experiència docent se centra principalment en les àrees de Didàctica de la Llengua Anglesa i Pràcticum en els estudis de Grau de Mestre d'Educació Infantil i Educació Primària i al Màster Oficial de Formació del Professorat de Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes. Es investigadora del grup de recerca *Plurilingüïsmes Escolars i Aprenentatge de Llengües* (PLURAL). Adreça electrònica: icivera@ub.edu

(1) La proposta metodològica on es fonamenta aquest article s'ha desenvolupat a partir del projecte d'innovació docent «L'Entorn Personal d'Aprenentatge: una eina per a la reflexió metacognitiva i per a l'avaluació formativa a la Menció de Llengües Estrangeres dels Graus d'Educació Infantil i d'Educació Primària» (2012PID-UB/099 - Universitat de Barcelona, 2012-2013).

multiculturals i plurilingües, per actuar com a mediadors per a què l'activitat a l'aula sigui significativa i estimuli el potencial de desenvolupament de tot l'alumnat, per organitzar la interacció de l'alumnat amb l'objecte d'estudi, promovent l'aprenentatge autònom i cooperatiu, per elaborar projectes que s'adaptin a les necessitats de les escoles i de l'alumnat, coneixent profundament les etapes docents i les matèries que cal ensenyar, i per aplicar a l'aula les noves tecnologies.

Durant el curs 2012–2013 els estudiants de quart curs dels graus de mestre han completat la seva formació cursant un nombre de crèdits optatius que s'ofereixen en el marc d'una menció, en la qual s'intensifiquen determinats continguts vinculats a diverses àrees del currículum escolar. La menció de Llengües Estrangeres (Llengua Anglesa) s'ofereix conjuntament als estudiants dels graus d'Educació Infantil i Educació Primària. Encara que la menció de Llengües Estrangeres no es pot considerar una especialització pròpiament dita, els estudiants que l'han cursada podran exercir com a especialistes d'anglès a les escoles. En aquest article exposarem l'experiència viscuda a partir de la docència d'una assignatura d'aquesta menció, Didàctica de la Llengua Anglesa², la qual, tenint en compte les tendències dels darrers anys, ofereix un programa centrat en dos eixos fonamentals:

- a) l'Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengua Estrangera (AICLE), i
- b) la utilització de les TIC com a eina professional i de reflexió.

El component reflexiu en la formació del mestre d'AICLE: del portafolis a l'Entorn Personal d'Aprenentatge

El programa d'una assignatura de formació de professorat ha de contemplar un conjunt d'objectius curriculars, una sèrie d'experiències d'aprenentatge, que suposen decisions concretes sobre la metodologia i la selecció de continguts i de materials per a la formació, i també els procediments d'avaluació que ens permetin constatar que s'han assolit els objectius, és a dir, que els estudiants de mestre han arribat a l'estàndard que es requereix per a exercir la docència. A l'hora d'oferir l'assignatura Didàctica de la Llengua Anglesa es va tenir en compte en primer lloc el perfil del mestre que resultarà d'aquest programa. D'una banda es necessita un coneixement sòlid de la llengua anglesa, d'altra banda tenir present sobretot els tipus de tasques que aquests mestres hauran de programar i dur a terme.

AICLE és un enfocament metodològic que integra l'ensenyament de continguts del currículum de les diferents etapes del sistema educatiu amb l'ensenyament d'una llengua estrangera, i que fomenta el desenvolupament d'habilitats i d'estratègies per a la comunicació en una llengua estrangera. No es tracta només d'ensenyar continguts en una llengua estrangera, cal programar tasques que impliquin comprendre, manipular, produir o interactuar en la llengua objecte d'estudi mentre l'atenció està centrada principalment en el significat, però sense oblidar la forma (Nunan, 2003). Això compor-

(2) El programa d'aquesta assignatura el van elaborar les autores de l'article conjuntament amb les professores Neus Figueras i Theresa Zanatta.

ta, a més de l'aprenentatge de la llengua i els continguts, el desenvolupament d'estratègies cognitives i d'aprenentatge.

Les competències del mestre d'AICLE

Els mestres d'AICLE necessiten desenvolupar una sèrie de competències concretes per tal que es pugui portar a terme l'aprenentatge de la llengua i dels continguts. Es podria dir, com afirma Marsh (2009), que tot mestre és al mateix temps un mestre de llengua: la llengua és necessària per a entendre el contingut i és el contingut el que genera l'ús de la llengua i aporta significat a les habilitats receptives i productives, de manera que la llengua esdevé una eina al mateix temps que un contingut.

En els darrers anys diferents informes finançats per la Comissió Europea s'han centrat en identificar les necessitats de formació dels mestres per al bon desenvolupament de les propostes d'AICLE. Així, Kelly et al. (2004) identifiquen fins a 40 elements que tot programa de formació inicial i continuada de professorat hauria d'incloure i els agrupen en quatre grans àrees: Estructura, Coneixements, Estratègies i habilitats, i Valors.

Taula 1. Elements en la formació inicial i continuada del professorat

Estructura	Coneixements	Estratègies i habilitats	Valors
1. Un currículum que integra la formació acadèmica i la pràctica docent.	14. Formació en metodologia per a l'ensenyament de llengües i familiarització amb l'estat de la qüestió pel que fa a tècniques i activitats d'aula.	22. Formació en l'adaptació de metodologies al context educatiu i a les necessitats dels aprenents.	35. Formació en valors socials i culturals.
2. Una organització flexible i modular de la formació inicial i continuada.	15. Formació que fomenti una aproximació crítica a l'ensenyament i l'aprenentatge.	23. Formació crítica per a l'avaluació, el desenvolupament i l'aplicació pràctica de materials i recursos educatius.	36. Formació en diversitat lingüística i cultural.
3. Un marc per a la pràctica docent en centres escolars.	16. Formació inicial de professorat que inclogui un curs avançat de llengua que avaluï la competència lingüística del professorat.	24. Formació en mètodes d'aprendre a aprendre.	37. Formació per a la valoració de la importància de l'ensenyament i aprenentatge de llengües i cultures estrangeres.
4. Treball amb un tutor i apreciació del valor de la tutoria.	17. Formació en les TIC i el seu ús pedagògic a l'aula.	25. Formació en el desenvolupament de la pràctica reflexiva i l'autoavaluació.	38. Formació en l'ensenyament de la ciutadania europea.
5. Experiència d'un entorn inter i multicultural.		26. Formació en el desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge autònom.	39. Formació en el treball en equip, en col·laboració, i en xarxa dintre i fora del context escolar.
6. Participació en projectes internacionals que incloguin visites, intercanvis i l'aplicació de les TIC.			

Taula 1. (Continuació)

Estructura	Coneixements	Estratègies i habilitats	Valors
7. Un període de treball o estudi en un país on es parli la llengua objecte d'estudi del professor en formació.	18. Formació en les TIC per a la planificació i organització personal, i la cerca de recursos.	27. Formació per al manteniment i la millora de la competència lingüística personal.	40. Formació per a la valoració de la importància de la formació continuada.
8. L'oportunitat d'observar o participar en la pràctica docent en més d'un país.	19. Formació en l'aplicació de procediments d'avaluació i registre del progrés dels aprenents.	28. Formació en l'aplicació pràctica del currículum i les programacions.	
9. Un programa marc d'avaluació a nivell europeu dels programes de formació inicial i continuada de professorat que permeti l'acreditació i mobilitat internacional.	20. Formació en l'avaluació crítica dels currículums oficials en termes d'objectius i resultats d'aprenentatge.	29. Formació en l'observació entre iguals i la co-avaluació.	
10. Una millora continuada de les habilitats docents com a part de la formació continuada.	21. Formació en la teoria i pràctica de l'avaluació interna i externa de programes educatius.	30. Formació en el desenvolupament de relacions amb les institucions educatives de països diferents.	
11. Formació continuada per als formadors.		31. Formació en la recerca en acció.	
12. Formació en tutoria per als tutors en els centres educatius.		32. Formació en la incorporació de la recerca a l'ensenyament.	
13. Vincles entre el professorat en formació per a l'ensenyament de llengües diferents.		33. Formació en l'Aprenentatge Integrat de Llengua i Continguts (AICLE).	
		34. Formació en l'ús del Portafolis Lingüístic Europeu per a l'auto-avaluació.	

Font: (Kelly *et al.*, 2004, p. 4-6)

Marsh *et al.* (2010) proposen les competències professionals dels docents així com els mòduls per al seu desenvolupament professional que es resumeixen a continuació:

a) Competències professionals.

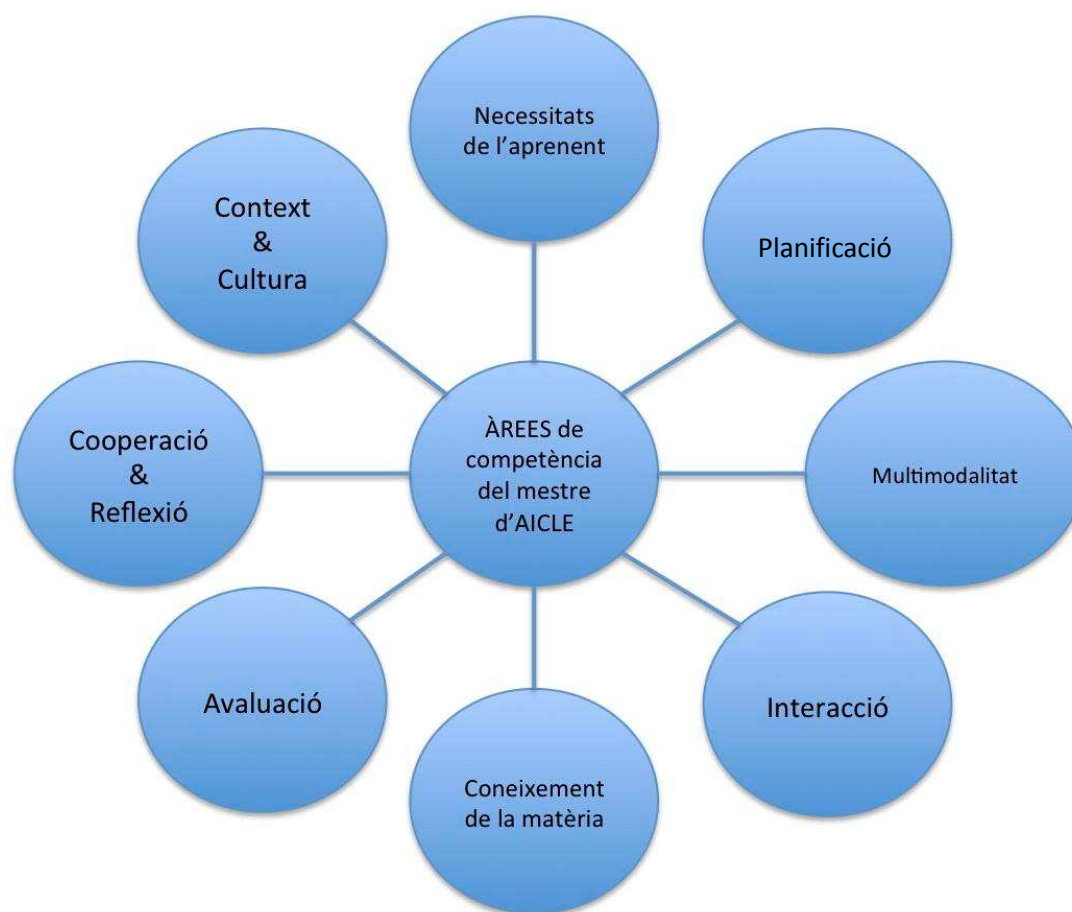
1. Reflexió personal	2. Fonaments d'AICLE
3. Sensibilització lingüística i de continguts	4. Metodologia i avaluació formativa
5. Recerca i avaluació	6. Recursos i entorns d'aprenentatge
7. Gestió d'aula	8. Gestió d'AICLE

b) Mòduls per al desenvolupament professional

Mòdul 1: Aproximació a AICLE
Mòdul 2: Aplicació d'AICLE
Mòdul 3: Consolidació d'AICLE

A l'informe final del projecte Socrates-Comenius 2.1 *CLIL across Contexts: A scaffolding framework for teacher education*, els autors identifiquen vuit àrees per al desenvolupament de les competències del mestre d'AICLE que haurien d'incloure tots els programes de formació de professorat i que representen en el gràfic següent:

Gràfic 1. Les 8 àrees de competència del mestre d'AICLE



Font: Socrates-Comenius 2.1 Project (2006)

Com a part també del projecte els autors proposen un portafolis per al docent d'AICLE a partir de les vuit àrees rellevants, amb una estructura seqüencial i lineal que segueix les fases següents:

Fases del portafolis per al docent d'AICLE

1. Qüestions inicials i declaració d'intencions.
2. Glossari.
3. Familiarització amb les vuit àrees rellevants per al mestre d'AICLE competent.
4. Documents relacionats amb una o més de les vuit àrees rellevants.
5. Establiment de criteris per a l'autoavaluació i l'avaluació formativa.
6. Selecció de documents per a compartir amb els companys i el tutor.
7. Declaració final.

No obstant, i encara que el model de portafolis proposat incorpora com a part dels seus components l'establiment de criteris per a l'autoavaluació i l'avaluació formativa, si creiem que la formació de mestres requereix d'una pràctica reflexiva acompanyada, aquest marc presenta certes limitacions. Com a formadors hem d'estimular el pensament autònom, la capacitat dels estudiants de mestre de reflexionar sobre actuacions concretes, d'aprofundir sobre el que pensen i sobre el que fan, per tant cal explorar formes d'acompanyament en el procés de formació i en la reflexió sobre aquest procés (Fons i Palou, 2011). La metacognició només és possible si hi ha un espai per a la introspecció, i amb l'anàlisi compartida de les reflexions; l'Entorn Personal d'Aprenentatge (EPA) permet crear aquest espai per a la reflexió compartida a partir de la introspecció personal més enllà del portafolis abans presentat.

L'Entorn Personal d'Aprenentatge: una eina per al mestre reflexiu

El terme Entorn Personal d'Aprenentatge descriu les eines, comunitats i serveis que configuren les plataformes educatives que els aprenents fan servir individualment per dirigir el seu aprenentatge i assolir els objectius educatius, es a dir, l'EPA se centra fonamentalment en l'aprenent (Schaffert i Hilzensauer, 2008) i és producte de la confluència de diversos factors entre els quals destaca la generalització de l'ús de les eines tecnològiques i serveis de la Web 2.0 a tots els nivells educatius. No obstant, no es tracta d'un sistema tecnològic cridat a substituir o complementar els existents actualment (Campus Virtual, Portafolis electrònics, etc.) sinó d'un nou enfocament de com utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació en l'aprenentatge tant en la formació inicial com al llarg de la vida professional (Adell i Castañeda, 2010). Prensky (2001a; 2001b) planteja que normalment el professorat ignora moltes de les habilitats que les noves tecnologies han afavorit, com poden ser el processament en paral·lel, la consciència gràfica o l'accés aleatori, que tenen profundes implicacions per a l'aprenentatge dels estudiants. L'EPA permet posar èmfasi en aquestes habilitats, al mateix temps que fa evident com s'ha anat estructurant el coneixement, de quina manera s'organitzen els nous coneixements, i com s'organitzaran en el futur. Podríem dir que l'EPA visualitza diferents mostres de l'aprendre a aprendre. Així mateix, crea un espai per a la reflexió i el pensament crític, els quals ens permeten generalitzar o crear models mentals a partir de l'experiència. D'aquesta manera, l'EPA contempla simultàniament diferents formes de processar la informació i facilita un espai per a la reflexió i

metacognició, en la mesura que afavoreix l'organització dels aprenentatges, i permet desenvolupar les competències necessàries per al mestres d'AICLE abans descrites. A més d'organitzar els diferents continguts i recursos, l'EPA permet gestionar-los i mantenir-los organitzats, participar en debats (mitjançant blogs col·laboratius), publicar continguts creats pel propi usuari i mantenir contacte amb un grup més o menys ampli de persones amb interessos similars (Petrushyna, 2008).

Desenvolupament i configuració de l'Espai Personal d'Aprenentatge

El concepte d'EPA es presenta als estudiants en l'assignatura de Didàctica de la llengua anglesa de la menció en llengües estrangeres del grau d'Educació Infantil i Primària. Un dels objectius de l'assignatura és oferir recursos i eines per al desenvolupament i millora de la capacitat d'aprendre a aprendre, així com per a la presa de consciència per part dels estudiants dels avantatges de l'aprenentatge reflexiu i autoregulat. Aquesta presa de consciència l'hauran de transferir posteriorment a la seva pràctica docent durant el període de pràctiques als centres escolars.

Els blocs temàtics de l'assignatura són:

1. Entorns Personals d'Aprenentatge i Xarxes Personals d'Aprenentatge.
2. L'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera. Un enfocament centrat en l'aprenent.
3. L'ús de la llengua per a la interacció a l'aula.
4. La classe d'AICLE: dels objectius del currículum a les activitats d'aula.

Per al desenvolupament del seu EPA, els estudiants han de triar les eines web 2.0 que els ajuden a cercar, organitzar, processar i compartir informació, en definitiva a organitzar el seu aprenentatge. En l'experiència que aquí presentem es proposa l'ús de Symba-looEDU ja que permet organitzar, integrar i compartir en línia continguts i recursos amb companys i professorat. Aquesta plataforma, creada l'any 2010, reflecteix els canvis en l'ús de la internet, la qual ha passat de ser un mitjà per transmetre o rebre informació a una plataforma en la que crear, compartir, reorganitzar, i fer circular diferents continguts. SymbolooEDU no tan sols facilita l'ús de diferents eines i serveis al mateix temps que encoratja la interacció entre estudiants mitjançant les xarxes socials, sinó que permet als estudiants establir els objectius del seu EPA, gestionar els seus continguts i el seu desenvolupament, i comunicar-se amb els companys i el professorat al llarg de tot el procés.

L'EPA de l'assignatura Didàctica de la llengua anglesa inclou:

- Eines que permeten cercar i filtrar recursos i informació.
- Eines que ajuden a organitzar la informació i els recursos trobats.
- Les creacions, tasques i documents dels estudiants.
- Eines per compartir la informació, els recursos, les tasques, els documents, etc.
- Enllaços a xarxes socials que propicien la comunicació a diferents nivells.

Un aspecte fonamental de l'EPA és l'establiment per part de l'estudiant dels seus objectius d'aprenentatge, i la presa de decisions que l'ajudaran al llarg del procés a assolir aquests objectius. El procés d'aprenentatge esdevé clau i es fa evident en el desenvolupament de cada EPA, constituït pel conjunt d'eines, informació, connexions, emmagatzematge, i pel coneixement resultant de la interrelació de tots aquests components, com es veu reflectit en el fragment següent, extret de la reflexió final d'una de les estudiants del curs:

Chinese balloons do not fly at the first moment. There is a meticulous procedure to follow: They need the inflammable material, the fire, someone to set fire to them and someone to hold them. Then, with this mixture the balloons grow and grow and finally, when their structure is big and strong enough, they fly away [...] My PLE follows a similar path. I need different inputs, such as the practice hours, the theory, professional talks, the debates, my classmates' presentations, their different points of view... and all this together builds a new me... (MP: Resum de l'EPA, gener 2013)

La reflexió acompanya aquest recorregut des del seu inici i es recull en les entrades setmanals en els blogs personals. Aquestes entrades tenen el format d'un diari d'aprenentatge semiestructurat i permeten als estudiants desenvolupar una major responsabilitat sobre el seu procés d'aprenentatge. Al mateix temps, la dimensió social de l'EPA permet als estudiants compartir les seves reflexions, al facilitar un espai per a la introspecció i l'anàlisi compartida o, en altres paraules, per a la metacognició. Aquest aspecte es veu reforçat per la creació d'un blog compartit i col·laboratiu de l'assignatura en el que, a més de compartir la informació, idees, coneixement i recursos, els estudiants publiquen les tasques realitzades en grup, afavorint que es pugui dur a terme una co-avaluació informal entre iguals.

La tipologia de les creacions, tasques i documents dels estudiants en aquesta assignatura és diversa i inclou des de l'anàlisi de materials AICLE a una representació gràfica de la seva classe ideal. Per a la realització de les diferents tasques no es prioritza cap format digital en particular, sinó que ben al contrari s'encoratja l'ús de diferents eines web 2.0. Un exemple de tasca elaborada en grup consisteix en la planificació i disseny d'una seqüència didàctica amb un enfocament AICLE que es presenta a la resta de companys en una sessió de microensenyament. A fi d'integrar les tecnologies, una de les activitats de la seqüència didàctica s'ha de dissenyar amb una eina web 2.0, en concret GlogsterEdu. La reflexió conjunta posterior al microensenyament, que es du a terme amb tot el grup classe, permet analitzar programacions, activitats, estratègies, procediments i recursos, així com l'ús de les TIC. Al mateix temps facilita també el desenvolupament de les eines i les competències per a l'auto-avaluació i l'avaluació entre iguals.

Entre els treballs elaborats individualment cal destacar la tasca en la que els estudiants s'han de presentar com a futurs mestres. L'objectiu principal d'aquesta tasca és fomentar la reflexió sobre el canvi des del que podríem denominar una «cultura de l'ensenyament» a una «cultura de l'aprenentatge», és a dir, centrada fonamentalment en l'aprenent. En la descripció de la tasca es fa èmfasi en què no es parteix de cap contingut preestablert ni es prioritza cap format digital en particular, de manera que els estudiants poden triar l'eina Web 2.0 que considerin més adient per a presentar-se com a futurs docents. No obstant, s'inclouen a manera de guia els tres punts següents:

- Per què és important per a tu ser mestre?
- Com entens tu que aprenen els estudiants dels ensenyaments d'infantil / primària?

- Com descriuries el teu paper com a mestre per a fomentar l'aprenentatge dels estudiants?

Les creacions resultants d'aquesta tasca no tan sols presenten formats diversos, com poden ser l'enregistrament i edició d'un vídeo, una presentació en PreziEdu o un glog en GlogsterEdu (amb la incorporació d'enregistraments visuals i sonors), sinó que ofereixen diferents maneres d'integrar els continguts rellevants del programa de l'assignatura. Una mostra de les reflexions dels estudiants es troba a la cita següent.

My understanding of how students learn:

Students should satisfy their curiosities and should feel confident to try.

When they realise they are learning, they gain confidence in the process.

Students should be in an adequate environment, where they feel welcome.

Lesson plans should be contextualized, in order to connect contents with students' lives, experiences, motivation and curiosity.

Students should take part in the process in order to be motivated.

(AP: Me as a future teacher, gener 2013)

Al finalitzar l'assignatura els estudiants realitzen una presentació oral individual del seu EPA. Amb aquesta presentació es fa manifest l'ús de l'EPA com a eina d'avaluació formativa amb un doble vessant. Els estudiants tenen la possibilitat de presentar els resultats del seu aprenentatge, és a dir, mostrar que han assolit les competències de la matèria, o bé demostrar que són capaços d'assolir els resultats que s'esperen d'ells mitjançant l'explicació del procediment que han seguit en la selecció de les evidències i els instruments que configuren el seu EPA. Totes dues vies són vàlides, però la segona facilita al professorat de l'assignatura l'avaluació de les competències, i no només dels resultats de l'aprenentatge.

Les habilitats i els processos metacognitius implicats en la construcció de l'Espai Personal d'Aprenentatge

Per a la elaboració del seu EPA, els estudiants han de tenir inicialment unes competències bàsiques en TIC: han de ser capaços de cercar, recollir i arxivar les informacions rellevants. Al mateix temps, han de ser capaços de pensar en els elements que constituïran el seu EPA d'acord amb els objectius que ells mateixos establiran, és a dir, han de decidir on són i on volen arribar. Com a resultat d'aquesta decisió, la selecció dels components de l'EPA ha de ser necessàriament raonada. Per tant, els estudiants han de ser capaços d'avaluar la qualitat i fiabilitat de la informació al seu abast, al mateix temps han de saber fer un ús productiu de les eines Web 2.0 en el moment de decidir quines són les més apropiades en funció de les diferents tasques que han de dur a terme. La reflexió d'un estudiant de l'assignatura així ho recull:

It is not difficult to create a symbaloo account, but it is not easy to fill it with meaningful tiles. While building my PLE, I understood that it makes no sense the fact of adding tiles indiscriminately. At the beginning I added things just to increase my collection, but in less than a week I erased everything because I realised I was not creating my personal learning environment but a chaos. Thus my PLE has been built consciously, serenely, through a deep thinking. (AP: Resum de l'EPA, gener 2013)

D'altra banda, la dimensió social de l'EPA, en tant que permet compartir les informacions i els productes elaborats individualment o en grup, també contribueix al desenvolupament de certes habilitats metacognitives. Els estudiants han de ser capaços d'analitzar i comentar les actuacions dels companys en el procés d'elaboració de les

tasques, però a més, han de saber sol·licitar l'opinió dels companys en relació al seu treball i integrar els aspectes d'aquestes opinions o crítiques (constructives) que considerin que poden millorar les seves actuacions futures (Wild *et al.*, 2009). Una altra dimensió a tenir en compte és la capacitat dels estudiants de negociar amb la resta de companys les eines, els rols i els procediments a seguir durant el treball en grup. Aspecte que es veu en la reflexió següent:

The idea of creating a PLE was difficult to understand at first. So, I would have needed some more instructions because I have felt a little bit lost sometimes. On the other hand, I'm really proud of myself and my colleagues because we have created a social network through different mediums to solve our problems, doubts or opinions, working together to improve our skills. (MA: Resum de l'EPA, gener 2013)

En conseqüència, per a poder dur a terme el procés de creació i desenvolupament del seu EPA, els estudiants han de ser capaços d'aprendre a aprendre, de desenvolupar un pensament crític, de col·laborar amb els companys, de ser creatius, de reflexionar individualment i acompanyats, i d'avaluar el procés i els resultats. En definitiva, aquests són els processos metacognitius que emergeixen de l'espai creat per a la introspecció i l'anàlisi compartida del treball del curs, els quals configuren el procés de formació reflexiva acompanyada que proposen Fons i Palou (2011).

Discussió

L'enfocament AICLE proporciona als alumnes de les diferents etapes una experiència d'aprenentatge diferent; en primer lloc s'aprenen de manera integrada una llengua estrangera i continguts de diferents àrees, a més els estudiants desenvolupen estratègies cognitives i d'aprenentatge. D'altra banda, en els projectes AICLE es posen en pràctica enfocaments metodològics procedents no només de les llengües estrangeres, sinó de les altres àrees del currículum. Els estudis de grau de mestre proporcionen la preparació idònia per a la docència de projectes AICLE; els graduats tenen un perfil de mestres tutors i, per tant, adquireixen les competències, els coneixements, les estratègies i els recursos necessaris per a la docència dels continguts de les etapes d'Educació Infantil o Educació Primària. A més, la *miniespecialització* que suposa la menció de Llengües estrangeres els proporciona les eines per a l'ensenyament eficaç de l'anglès. Els futurs mestres d'anglès també necessiten conèixer i aplicar les tecnologies a l'aula. La creació dels seus EPA permet la utilització de les TIC com a eina professional i de reflexió al mateix temps que ofereix una aproximació a l'ensenyament i aprenentatge que posteriorment podran traslladar a la seva futura pràctica docent a l'aula.

Mehisto, Marsh i Frigols (2008) adapten el marc de les 4C proposat per Coyle (1999) per garantir l'aprenentatge significatiu a les classes d'AICLE:

- La interrelació entre continguts de diferents àrees del currículum.
- la comunicació, és a dir, la llengua.
- la cognició.
- la comunitat, la relació dintre de la classe, però també en un context social, local i global.

És evident la necessitat que els docents tinguin un bon domini de la llengua estrangera, però això no és suficient. Sovint mestres i professors reproduïxen metodologies tradicionals a les seves classes; diferents recerques posen de manifest el domini de la

parla del professor a les classes (Yassin *et al.*, 2010); els docents introdueixen els temes, fan aclariments, donen instruccions, expliquen les tasques que han de dur a terme els estudiants, fan preguntes tancades, les corregeixen, etc.; en els casos en què les classes són «centrades en el professor» els estudiants tenen oportunitats d'expressió molt limitades. Cal repensar les estratègies dels professors per tal que facin una programació de les seva pràctica docent «centrada en els alumnes», que integrin diferents habilitats, que posin les condicions per a la participació, per a la comprensió i l'expressió, per a la negociació del significat, en definitiva per a la comunicació. Cal també que els docents involucrin els estudiants en el procés, i que els ajudin a ser conscients del seu progrés. Coyle, Hood i Marsh (2010) són partidaris d'enfocaments que impliquin el treball per parelles o en grups i tècniques d'aprenentatge cooperatiu. Escobar Urmeneta (2012) suggereix temes interessants i tasques significatives per als estudiants, com la resolució de problemes, l'explicació d'un conte tradicional des del punt de vista d'un protagonista secundari, buscar informació sobre un personatge determinat i posteriorment completar un qüestionari, escriure preguntes sobre un tema concret per a un possible concurs, etc. Cal però tenir sempre present l'objectiu comunicatiu de la tasca, i proporcionar als estudiants les eines lingüístiques necessàries per dur-la a terme sense dificultats, per negociar el significat, per regular l'expressió pròpia i la dels companys. En aquest sentit són destacables les reflexions que fan de dos estudiants de mestre dels graus d'Educació Primària i d'Educació Infantil respectivament, en el resum final del seu procés d'aprenentatge durant l'elaboració de l'EPA de l'assignatura Didàctica de la Llengua Estrangera de la menció:

When we were planning the CLIL project, I wanted to do a perfect project about Ancient Egypt. The activities we had thought were really meaningful, dynamic and interactive. Moreover, we considered a wide range of aspects such as religion, food, building pyramids and so on. But when we had the tutorial, the teacher said to us that we also had to be aware of the importance of language. We were so focused on the theme that we had forgotten to adapt the activities to our language objectives. Then we changed the point of view and I think we succeeded in our task. However, I was really overwhelmed by how we could forget the language if we are supposed to be English teachers in the future [...] (BP: Resum de l'EPA, gener 2013)

Thanks to the CLIL project I have gradually integrated which is the methodology that best fits with that kind of education, always considering that we are talking about Early Childhood Education and as teachers we would like to help to develop their communicative skills. To achieve these goals, it is important to plan learner-centred activities in which there is a lot of repetition of the important points or keywords or to ask the children to repeat them too, to ensure that the pupils understand and integrate the language. (ET: Resum de l'EPA, gener 2013)

Les cites recollides anteriorment posen de manifest les dificultats dels estudiants a l'hora de programar projectes d'aquest tipus, a causa de l'alt nivell de complexitat que comporten (Escobar Urmeneta, 2010). Malgrat els esforços dels equips docents de molts centres, i les propostes de diferents editorials, encara falten materials específics per a la integració de continguts i llengua estrangera. L'elaboració de materials està vinculada al disseny de tasques; els materials per a AICLE han de tenir en compte de la mateixa manera el contingut que es vol ensenyar i la llengua necessària per consolidar aquest coneixement; cal considerar a més els factors cognitius i afectius, i aspectes com la implicació o la motivació, o els rols del professor i dels alumnes (Coyle *et al.*, 2010). És difícil trobar materials autèntics apropiats per a un nivell educatiu (o de coneixements) concret, o per a uns objectius preestablerts, i és encara més difícil per a molts docents

crear-los. Mehisto (2010) estableix deu criteris per a l'elaboració de materials per a l'aprenentatge en programes AICLE:

1. L'explicitació dels objectius d'aprenentatge (en relació amb la llengua, el contingut i les estratègies d'aprenentatge) i del procés.
2. L'afavoriment sistemàtic del domini progressiu de la llengua.
3. El desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge i de l'autonomia dels estudiants.
4. La integració de diferents tipus d'avaluació: autoavaluació, avaluació entre iguals, avaluació formativa.
5. La creació d'un entorn favorable per a l'aprenentatge.
6. La promoció de l'aprenentatge cooperatiu.
7. La planificació de situacions que permetin incorporar llenguatge autèntic i el seu ús.
8. L'afavoriment del pensament crític.
9. L'afavoriment del desenvolupament cognitiu (mitjançant l'ús de bastides amb els continguts i amb la llengua), i d'estratègies d'aprenentatge.
10. L'afavoriment de l'aprenentatge significatiu.

Quan s'utilitzen materials autèntics cal tenir present que proporcionen uns coneixements que no estan organitzats de manera lineal, ni segueixen una seqüència establerta per aconseguir la consolidació d'una estructura lingüística o d'una funció comunicativa específiques. A més d'oferir els continguts adequats, els materials han d'afavorir el desenvolupament de les habilitats lingüístiques, plantejar als estudiants reptes (assumibles) i fomentar el treball cooperatiu. Per últim cal considerar que els coneixements no es presenten d'acord amb els principis organitzatius de l'aprenentatge, no obstant això, aquest fet afavoreix que l'aprenent re-interpreti, reorganitzi i reconstrueixi els coneixements previs a partir dels nous. Els materials reals exigeixen dels aprenents l'exploració de diversos nivells de comprensió i la presa de consciència de les mancances i punts forts del seu propi coneixement.

Conclusions

A manera de conclusió, i un cop analitzats els informes finals en els que els estudiants reflexionen sobre el procés d'aprenentatge dut a terme, es pot afirmar que la majoria dels estudiants han pogut desenvolupar les habilitats, les actituds i els coneixements necessaris per a l'ús de diferents eines tecnològiques en un context d'Espai Personal d'Aprenentatge al mateix temps que han adquirit un conjunt de coneixements que es tradueixen en un millor rendiment acadèmic i una formació més completa per al seu futur professional com a docents. Aquests dos aspectes es fan visibles mitjançant l'observació i l'anàlisi detallada de les intervencions i les reflexions dels estudiants, així com de les eines i els materials significatius que seleccionen per a formar part dels seus Entorns Personals d'Aprenentatge.

Un altre aspecte a remarcar és com la formació reflexiva acompanyada ha propiciat el desenvolupament de relacions significatives per part dels estudiants entre el marc teòric de les assignatures de la menció i la seva futura pràctica com a mestres de llengua estrangera.

Els temps estan canviant de manera molt ràpida; l'enfocament AICLE s'està adaptant per afavorir el desenvolupament de coneixements, habilitats i competències que contribueixin al benestar personal i social dels ciutadans i dels països d'acord amb les directrius marcades pel Consell d'Europa. Els programes d'integració de continguts i llengua estrangera proporcionen un context significatiu per a l'ús de la llengua estrangera a l'aula, i una millor exposició a la llengua objecte d'estudi (Dalton-Puffer, 2007). Per aconseguir aquest context és important que els centres programin projectes de llarga durada, però sobretot és necessària una formació del professorat que fomenti el treball en equip, la col·laboració a tots els nivells, en la programació i en l'anàlisi i l'avaluació conjunta de la pràctica, per tal que l'activitat a l'aula sigui significativa i estimuli el potencial de desenvolupament de tot l'alumnat, per tal que els futurs docents siguin capaços de promoure l'aprenentatge autònom i cooperatiu i d'elaborar projectes que s'adaptin a les necessitats de les escoles i de l'alumnat, coneixent profundament les etapes docents i les matèries que cal ensenyar. La cita que reproduïm al final d'aquest article, extreta del resum de l'EPA d'una de les estudiants de la menció de llengües estrangeres ens fa ser optimistes per al futur:

My conclusion: I would like to support now the use of PLE, since it follows the methodology that I want to teach my future students: the idea that the process is more important than the mere transmission of knowledge, that the pupils are the real protagonists, the idea that every child is different from each other and every child learns at a different pace, the idea that we should start teaching by considering students' interests and motivations. Also, I like the idea that it would help children to relate school context to their personal lives. (JG: Resum de l'EPA, gener 2013)

Referències

- Adell Segura, J.; Castañeda Quintero, L. (2010) «Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje», a Roig Vila, R.; Fiorucci, M. [ed.] *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. / Stumenti di ricerca per l'innovazioni e la qualità in ambito educativo. La Tecnologie dell'informazione e della Comunicaciones e l'interculturalità nella scuola*. Alcoi, Marfil, p. 158-178.
- Attwell, G. (2007) «Personal Learning Environments – the future of eLearning?» *eLearning Papers*, 2 (1), p. 1-8. Disponible a: <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf> [accés: 12.10.2012].
- Bertaux, P.; Coonan, C.M.; Frigols-Martín, M.J.; Mehisto, P. (2010) *The CLIL Teacher's Competences Grid*. Disponible a: <http://lendtrento.eu/convegno/files/mehisto.pdf> [accés: 3.2.2013].
- Castañeda, L. (2008) «Entre construir Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje y enriquecer Entornos Personalizados de Aprendizaje». Congreso EDUTEC 2008: *Las TIC Puente entre culturas: Iberoamérica y Europa*. Santiago de Compostela (ponència).

- Castañeda, L.; Adell, J. (2011) «El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE)», a Roig Vila, R.; Laneve, C. [eds.] *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación / La pratica educativa nella Società dell'informazione: L'innovazione attraverso la ricerca*. Alcoi, Marfil, p. 83-95.
- Castañeda, L.; Costa, C.; Torres-Kompen, R. (2011) «The Madhouse of ideas: stories about networking and learning with twitter». *Proceedings of the The PLE Conference 2011* (10th - 12th July 2011). Southampton, UK, p. 1-13.
- Castañeda, L.; Sánchez, M.M. (2009) «Entornos e-learning para la enseñanza superior: entre lo institucional y lo personalizado». *Pixel Bit*, 35. Disponible a: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n35/14>. [accés: 21.10.2012].
- Castañeda, L.; Soto, F.J. (2010) «Building Personal Learning Environments by using and mixing ICT tools in a professional way». *Digital Educational Review*, 18, p. 9-25.
- Coyle, D. (1999) «Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts» a Masih, J. (ed.): *Learning Through a Foreign Language*. London, CILT.
- Coyle, D., Hood, P.; Marsh, D. (2010) *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2007) *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Downes, S. (2005) «E-Learning 2.0». *eLearn Magazine*. Disponible a: <http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1> [accés: 3.3.2012].
- Educause Learning Initiative (2009) *7 things you should know about Personal Learning Environments*. Disponible a: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7049.pdf> [accés: 12.5.2012].
- Escobar Urmeneta, C. (2010) «Pre-service CLIL Teacher Education in Catalonia. Expert and Novice Practicioners Teaching and Thinking Together», a Lasagabaster, D.; Ruíz de Zarobe, Y. [eds.] *Clil in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle Upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, p. 188-218.
- (2012) «Content-Rich Language Learning in Context-Rich Classrooms». *APAC*, 74, p. 39-47.
- Fons Esteve, M.; Palou Sangrà, J. (2011). «Els relats de vida lingüística en els processos de formació dels docents», a Hernández, F.; Sancho, J.M.; Ignacio, J. (coord.) *Historias de vida en Educación*. Esbrina-Recerca. Retrieved from Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona database (p.108-115). Disponible a <http://hdl.handle.net/2445/15323> [accés 14.6.2013].
- Helleve, I. (2010) «Theoretical foundations of teachers' professional development», a Lindberg, J. O.; Anders, D. O. [ed.] *Online learning communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery*. Hershey PA, IGI Global, p. 1-19.
- Hramiac, A.; Boulton, H.; Irwin, B. (2009) «Trainee teachers' use of blogs as private reflections for professional development». *Learning, Media and Technology*, 34(3), p. 259-269.

- Kelly, M.; Grenfell, M.; Allan, R.; Kriza, C.; Mcevoy, W. (2004) *European profile for language teacher education: a frame of reference. Final report. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture*. Brussel·les, European Commission.
- Lindberg, J. O.; Anders, D. O. (2010) *Online learning communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery*. Hershey PA, IGI Global.
- Little, D.G.; Singleton, D.M. (1988) «Authentic materials and the role of fixed support in language teaching: Towards a manual for language learners». *CLCS Occasional Paper* nº 20. Dublin, Trinity College Centre for Language and Communication Studies.
- Marsh, D. (2009) «Every Teacher is a Language Teacher». *Prácticas en Educación Bilingüe y Plurilingüe*, 1, p. 8-15. Disponible a: http://www.lettra25.com/ediciones/bilingue_01/index.html [accés: 12.12.2013].
- Marsh, D. et al. (2010) *European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teachers*. Graz, European Centre for Modern Languages.
- Mehisto, P. (2010) *Criteria for Producing CLIL Learning Materials*. Disponible a: http://www.ccn-clil.eu/clil_criteria_web/index.php?page=intro [accés: 12.12.2013].
- Mehisto, P., Marsh, D.; Frigols, M. (2008) *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford, Macmillan Education.
- Newby, D.; Allan, R.; Fenner, A.B.; Jones, B.; Komorowska, H.; Soghikyan, K. (2007) *European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language teacher education*. Graz, European Centre for Modern Languages.
- Nunan, D. (2003) *Task-based language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Petrushyna, Z. (2008) *Personal Learning Environment (PLE) – a new learning concept or a new learning system?* Disponible a: <http://www.prolearn-academy.org/Events/Past%20Events/summer-school-2008/workshops/personal-learning-environment-ple-2013-a-new-learning-concept-or-a-new-learning-system> [accés: 12.7.2012].
- Prensky, M. (2001a) «Digital natives, digital immigrants». *On the Horizon*, 9 (5), p. 1-6. Disponible a: <http://www.webcitation.org/5eBDYI5Uw> [accés: 12.12.2013].
- (2001b) «Digital natives, digital immigrants, part 2: Do they really think differently?». *On the Horizon*, 9 (6), p. 1-6. Disponible a: <http://www.webcitation.org/5eBDhJB2N> [accés: 12.4.2012].
- Schaffert, S.; Hilzensauer, W. (2008) «On the way towards Personal Learning Environments: Seven crucial aspects». *eLearning Papers* 9, Disponible a: <http://www.elearningpapers.eu/> [accés: 12.12.2013].
- Scott, D. E.; Scott, S. (2010) «Innovations in the use of technology and teacher professional development», a Lindberg, J. O.; Anders, D. O. [eds.] *Online learning communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery*. Hershey PA, IGI Global, p. 169-189.
- Socrates-Comenius 2.1 Project (2006) «CLIL across Contexts: A scaffolding framework for teacher education». Disponible a: <http://clil.uni.lu/CLIL/Project.html> [accés: 12.4.2012].

- Van Harmelen, M. (2006) «Personal Learning Environments». *Proceedings of the Sixth International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'06)*. Disponible a: <http://csdl.computer.org/comp/proceedings/icalt/2006/2632/00/263200815.pdf> [accés: 12.12.2013].
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: Learning, meanings, and identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- (2006). «Communities of practice». Disponible a: <http://www.ewenger.com/theory/> [accés: 12.12.2013].
- Wild, J.; Wild, F.; Kalz, M.; Specht, M.; Hofer, M. (2009) «The Mupple Competence Continuum». *Second International Workshop on Mashup Personal Learning Environments*, 4th EC-TEL conference. Niça, France (ponència).
- Yassin, S.; Tek, O. E.; Halimon, H.; Baharom, S.; Ying, L.Y. (2010) «Teaching Science Through English: Engaging Pupils Cognitively». *International CLIL Research Journal*, 1 (3). Disponible a: <http://www.icrj.eu/13/article5.html> [accés: 12.12.2013].

La formación inicial del profesorado de AICLE. Herramientas para la práctica reflexiva

Resumen: En los últimos años muchas escuelas de Cataluña han desarrollado programas e iniciativas AICLE de muy diversa índole. La integración de los contenidos y la lengua extranjera presenta nuevos desafíos para los maestros y la formación del profesorado no puede permanecer ajena a esta realidad. Este artículo presenta los resultados de un programa llevado a cabo en la asignatura «Didáctica de la lengua inglesa» impartida durante el cuarto (y último) curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria en la Universidad de Barcelona. Uno de los objetivos principales del programa es la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes mediante la creación de un Entorno Personal de Aprendizaje (EPA) entendido como herramienta de reflexión y de evaluación. Los resultados preliminares muestran que el uso del EPA fomenta la capacidad de reflexión de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje al mismo tiempo que proporciona una base para la investigación sobre el papel de la reflexión en los programas de formación inicial del profesorado.

Palabras clave: AICLE, formación inicial del profesorado, práctica reflexiva, entornos personales de aprendizaje, aprendizaje significativo, web 2.0

La formation initiale des enseignant(e)s d'EMILE. Outils pour la pratique réflexive

Résumé: Au cours de ces dernières années, de nombreuses écoles de Catalogne ont développé des programmes et des initiatives EMILE de nombreux types différents. L'intégration des contenus et de la langue étrangère présente de nouveaux défis pour les enseignant(e)s, et leur formation ne peut pas demeurer étrangère à cette réalité. Cet article présente les résultats d'un programme mené à terme dans le cours Didactique de la langue anglaise donné durant la quatrième et dernière année des Degrés d'enseignement infantile et primaire à l'Université de Barcelone. Un des objectifs principaux du programme est l'amélioration de la qualité de l'apprentissage des étudiant(e)s grâce à la création d'un Environnement personnel d'apprentissage (EPA) compris comme un outil de réflexion et d'évaluation. Les résultats préliminaires montrent que l'utilisation de l'EPA développe la capacité de réflexion des étudiant(e)s quant à leur processus d'apprentissage, en même temps qu'elle fournit une base pour la recherche sur le rôle de la réflexion dans les programmes de formation initiale des enseignant(e)s.

Mots clés: EMILE, formation initiale des enseignant(e)s, pratique réflexive, environnements personnels d'apprentissage, apprentissage significatif, web 2.0

Initial CLIL teacher training. Tools for reflective practice

Abstract: In recent years, many schools in Catalonia have developed different kinds of CLIL programmes and initiatives. The integration of contents and a foreign language involves new challenges for teachers, and teacher training must take this into account. In this paper, we present the results of a programme carried out as part of the subject "Teaching and Learning of English", taught during the fourth (and final) year of the EHEA bachelor's degrees in Early Childhood Education and Primary Education at the University of Barcelona. One of the main objectives of the programme is to improve the quality of students' learning by creating a personal learning environment (PLE), which is considered a tool for reflection and evaluation. Preliminary results show that the use of a PLE enhances students' ability to reflect on their learning process and provides the basis for research on the role of reflection in initial teacher training programmes.

Key words: CLIL, initial teacher education, reflective practice, personal learning environments, meaningful learning, web 2.0