

Introducció de la metodologia AICLE¹ per millorar la competència en llengua anglesa dels alumnes de primària

Begoña Ramirez Nieto² (bramire6@xtec.cat) Escola Andersen de Vic. Departament d'Educació

Resum

Aquest article explica el procés de construcció conjunta centrat en la millora de la competència en llengua anglesa a partir de la implementació de la metodologia AICLE. La millora es troba en fase d'aplicació i segueix les cinc fases del model d'assessorament per a la millora de les pràctiques educatives de Lago, Onrubia i Huguet (2012). En aquest article s'exposa el procés que ha seguit el grup de treball per introduir les millores. El grup de treball ha aprofundit en el concepte AICLE i s'ha documentat per conèixer els elements clau d'aquesta metodologia. La idea fonamental d'aquesta metodologia, basada en l'ensenyament a partir del contingut, és que es dona prioritat al contingut així com ofereix la oportunitat de parlar i pensar als alumnes en un context significatiu utilitzant la llengua anglesa. Tanmateix, enriqueix el seu desenvolupament cognitiu i el seu bagatge cultural.

Paraules clau: exposició, producció, interacció, zona desenvolupament proper, bastida, constructivisme social.

Abstract

This paper describes a project aimed at improving students' English competence in a primary school. The main objective is to enhance the English competence of the students through content-based teaching. The project follows the five steps of the advisory model to improve educational practices created by Lago, Onrubia i Huguet (2012). At present, the project is in the implementation phase. The working group elaborated on the concept of CLIL in order to know its key elements better. The fundamental idea behind this type of content-based teaching is that giving priority to content as well as the opportunity to speak and think in an authentic, significant and relevant way in a second language, not only improves the competence of the students in this language, but also enriches their cognitive development and cultural growth.

¹ AICLE és l'acrònim per Aprenentatge Integrat de Contingut i Llengua Estrangera.

² Begoña Ramirez Nieto. Diplomada en Mestra Llengua Anglesa (2009). Postgrau en Content and Language Integrated Learning (2015-2016). Estudiant del Màster en la Millora de l'Ensenyament de l'Educació Infantil i Primària (Uvic-UOC, 2017-2019). Mestra des del 2009. Actualment docent en comissió de serveis a l'escola Andersen de Vic. bramire6@xtec.cat

Key words: input, output, interaction, zone of proximal development, scaffolding, social constructivism

1. Introducció

El motiu d'aquest article³ és exposar el procés de millora que s'ha seguit a l'escola Andersen de Vic, centre educatiu de primària, per introduir millores metodològiques principalment en l'àmbit de llengua anglesa i en concret en les dimensions de comunicació oral, comprensió lectora i expressió escrita. El document de Competències Bàsiques de l'Àmbit Lingüístic en llengua estrangera que desplega el currículum d'Educació Primària (2015), defineix la competència lingüística en llengua anglesa estructurant-la en cinc dimensions amb unes competències concretes. Les dimensions i les seves competències s'interrelacionen entre si, i formen part d'un tot, que és saber comunicar-se oralment i per escrit en llengua estrangera.

Concretarem doncs, que dins de la dimensió de comunicació oral, s'ha volgut incidir especialment en la competència 1, definida al currículum com la capacitat d'obtenir informació bàsica i comprendre textos orals, senzills o adaptats, de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i de l'àmbit escolar), dintre de la dimensió de comprensió lectora s'ha volgut incidir en la competència 4 (Aplicar estratègies per obtenir informació bàsica i comprendre textos escrits senzills o adaptats de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i de l'àmbit escolar) i dintre de la dimensió d'expressió escrita s'ha volgut incidir en la competència 8 (Produir textos senzills amb adequació a la situació comunicativa i amb l'ajut de suports). La millora s'ha introduït a partir de l'ensenyament basat en *Content-based teaching* i també s'ha incidit en els elements clau d'aquesta metodologia. El que es volia aconseguir és millorar la competència en llengua anglesa dels alumnes aplicant la metodologia AICLE.

Aquesta millora està impulsada pel grup de treball en llengua anglesa. Es beneficia dels coneixements en la matèria d'alguns dels seus membres, i alhora incorpora i es complementa amb un altre projecte que l'escola està portant a terme a Educació Infantil, l'ambient del color dinamitzat en llengua anglesa.

L'escola Andersen és una escola ubicada a ponent de la ciutat de Vic, just al límit amb el municipi de Gurb, en contacte directe amb el medi rural. L'escola té 50 anys d'història i actualment compta amb 500 alumnes provinents de famílies amb un nivell cultural mig-alt. Un 21% d'alumnat és de nacionalitat estrangera i un 30% dels alumnes tenen

³ L'article és el Treball Final de Màster de l'autora, presentat a finals de juny de 2019 i tutoritzat per Anna Vallbona (Uvic-UCC)

necessitats educatives especials, ja sigui per la seva situació socioeconòmica, de nova incorporació al sistema educatiu o bé perquè pateixen una discapacitat motriu, física, psíquica i/o sensorial (Projecte de Direcció,2016).

El centre on es vol introduir la millora ha patit un significatiu descens en els resultats de les proves de Competències Bàsiques de 6è de primària en llengua estrangera aquests dos darrers anys.

Aquesta situació ens ha portat a plantejar-nos el projecte de millora que presentem en aquest article amb els següents objectius: a) dissenyar i aplicar una unitat didàctica trimestral a l'àrea de medi als alumnes de 4t aplicant la metodologia AICLE; b) dissenyar instruments d'avaluació de l'assoliment de les competències treballades en aquestes unitats en un context AICLE; c) avaluar el procés d'aprenentatge de la competència en llengua anglesa en les dimensions i competències ja esmentades.

La introducció d'aquest procés de millora a l'escola s'ha portat a terme seguint les fases de Lago, Onrubia i Huguet (2012). En el moment d'escriure aquest article, el projecte està en la Fase III, el procés del disseny.

FASES	DESENVOLUPAMENT TEMPORAL
FASE I: Anàlisi i negociació de la demanda i definició conjunta dels objectius i procés de millora.	Març i mes d'abril del 2019
FASE II: Anàlisi de la pràctica portada a terme a Educació Infantil; formulació de diferents propostes de millora i revisió de diferents referents teòrics.	Maig del 2019
FASE III: Disseny de la millora a implementar en comunicació escrita i comprensió oral en llengua anglesa.	Juny de 2019; Setembre i Octubre 2019
FASE IV: Acompanyament, seguiment i valoració de la millora en comunicació escrita i comprensió oral en llengua anglesa.	Setembre de 2019 a Juny de 2020
FASE V: Avaluació dels resultats del procés portat a terme i continuïtat d'aquest.	Juny del 2019 (grup de control) Juny del 2020 (grup experimental)

Taula 1: Fases desenvolupades i temps d'execució d'aquestes

Aquest pla de millora s'aplicarà el curs vinent als 52 alumnes de 4t de primària (els alumnes que enguany cursen 3r), seran el *grup experimental* i es prendrà com a *grup de control* els 53 alumnes que enguany cursen 4t.

El juny d'aquest curs es passarà uns tests al *grup de control* i es recolliran dades objectives referents a comprensió lectora, expressió escrita i comprensió oral partint dels resultats⁴ obtinguts en les proves estàndard de la Cambridge Young Learners Tests⁵ del nivell Movers, adequats a l'edat. Es farà un registre d'aquests resultats. El curs vinent 2019/2020, s'aplicarà la Fase IV implementant la metodologia AICLE durant tot el curs al *grup experimental* i se'ls aplicarà les mateixes proves de la Cambridge que al *grup de control* a finals de juny. D'aquesta manera, a la Fase V, podrem comparar les dades d'assoliment lingüístic obtingudes en les 3 hores d'anglès de dues generacions d'alumnes de l'escola a finals de 4t. Per valorar el procés d'aprenentatge de les competències s'utilitzarà una taula per planificar el treball al llarg del curs entorn de les competències objecte d'estudi; una rúbrica per valorar el nivell d'assoliment de les competències i es crearan els instruments d'avaluació necessaris que es planifiquin dins de cada unitat de programació AICLE (coavaluació, autoavaluació, rúbriques, bases d'orientació i llistes de comprovació). S'utilitzaran els mateixos recursos didàctics a les sessions EFL⁶ (llibre de text i recursos audiovisuals) i els aplicarà la mateixa mestra, en dos grups diferents amb la variable de tractament *si/no* per comparar el nivell d'assoliment en les diferents habilitats.

Hem organitzat l'article de manera que el primer apartat està centrat en la fonamentació teòrica del contingut de millora. Aquesta primera part la dividim en dos subapartats que són, per una banda, el desenvolupament del concepte AICLE, i, per altra banda, la definició dels elements principals que influeixen en el procés d'aprenentatge d'una segona llengua. En el segon apartat s'explica el procés que s'ha seguit al centre aplicant les fases de millora. L'article acaba amb un últim apartat on s'exposen les reflexions finals, les conclusions i les perspectives de millora.

⁴ <http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-qualifications/young-learners/>

⁵ <http://www.cambridgeesol.org/exams/yle/index.html>

⁶ EFL és l'acrònim per English Foreign Language

2. Fonamentació del contingut de millora

Què entenem per metodologia AICLE? Quins factors hi intervenen? Què entenem per alumne d'educació primària? Aquestes i d'altres qüestions són les que ens plantegem per portar a terme la millora de la competència lingüística en llengua anglesa.

2.1. Aprenentatge Integrat Contingut i Llengua Estrangera (AICLE)

Aquesta secció té com a objectiu presentar diferents teories i principis implicats en l'aprenentatge d'una segona llengua. Ser conscients d'aquestes teories i reflexionar sobre la seva rellevància en la nostra pràctica diària, ens ajuda a prendre millors decisions que donaran més oportunitats d'aprenentatge als nostres alumnes. D'acord amb Hyland i Wong (2017:2), un mestre eficient:

És capaç de fer eleccions ben fonamentades sobre metodologies, materials i procediments per utilitzar a l'aula, basats en un clar coneixement de les actituds actuals, teories i pràctiques en la seva professió.

El terme AICLE àmpliament conegut com un enfocament dual que posa l'atenció en la llengua i en el contingut (Mehisto, Marsh i Frigols, 2008) té com objectiu l'aprenentatge integrat del contingut i la llengua en una assignatura, mitjançant l'ús d'una segona llengua (L2) o llengua estrangera (LE).

Segons Marsh (1994:27) :

AICLE fa referència a les situacions en les que les matèries o part de les matèries s'ensenyen a través d'una llengua estrangera amb doble objectiu: l'aprenentatge dels continguts i l'aprenentatge simultani de la llengua estrangera.

La idea fonamental darrera d'aquesta metodologia és donar preferència a una àrea curricular, i a la vegada oferir l'oportunitat als alumnes de parlar i pensar d'una manera autèntica i significativa en una segona llengua (Ellis, 2004). Aquesta metodologia no només millora la competència d'aquests alumnes en aquesta llengua sinó que també enriqueix el seu desenvolupament cognitiu i cultural, donat que els ajuda a integrar-se en un context multicultural i multilingüe.

A les programacions AICLE, les àrees són ensenyades i apreses en una llengua que no és la llengua materna dels infants. El seu coneixement de la llengua esdevé un mitjà per aprendre el contingut i l'aprenentatge de la llengua està contextualitzat, en situacions reals.

Les tasques incloses en els programes AICLE haurien de combinar els elements de les anomenades 4Cs (Coyle, 1999) que connecten Contingut, Cognició, Comunicació i

Cultura. El contingut hauria de permetre progressar en el coneixement, les habilitats i la comprensió de temes específics d'una àrea de coneixement determinada; la comunicació, fent servir la llengua per aprendre alhora que s'aprèn a fer servir aquesta llengua; la cognició, desenvolupant habilitats cognitives que enllacin la formació de conceptes abstractes i concrets, els coneixements i la llengua i per últim, però no menys important, la cultura, permetent l'exposició a diferents perspectives i a coneixements compartits que ens facin més conscients de les altres cultures i de la pròpia.

Així doncs la *tasca*, entesa com activitat que pot ser utilitzada en la programació i l'avaluació, i que pot funcionar com a unitat d'anàlisi en recerca pels mestres o els investigadors, provinent de les aules (Cameron, 2001), té, en aquest escenari, un paper principal. És important desenvolupar tasques reals, activitats que tinguin un propòsit comunicatiu clar que vagi més enllà de practicar la llengua, on s'hagi de negociar el significat, focalitzar en la forma o produir *output* comprensible d'una manera més natural.

L'avaluació formativa i competencial és un element que també ens és molt necessari per avançar en la millora. No n'hi ha prou d'avaluar el projecte final sinó que també ens calen instruments per avaluar el procés. Sanmartí (2010) argumenta la diferència entre les dues finalitats de l'avaluació: la formativa per regular els aprenentatges, identificar els errors i superar-los i la sumativa per comprovar què s'ha après, qualificar i quantificar els resultats d'un procés d'aprenentatge.

L'avaluació dels aprenentatges ha de ser continuada, formadora i formativa. Aquestes avaluacions han de donar informació del progrés dels alumnes i l'anàlisi dels processos i dels resultats ha de promoure els canvis adients per a la millora. L'avaluació en la seva perspectiva formativa constitueix un element fonamental del procés d'aprenentatge (Sanmartí, 2010).

Així doncs, en el currículum per competències, l'avaluació té una funció reguladora de tot el procés d'aprenentatge, que permet decidir i adaptar les estratègies pedagògiques a les característiques de l'alumne i constatar el seu progrés a mesura que avança en els aprenentatges. Una visió competencial de l'aprenentatge comporta canviar què, com, quan i per què s'avalua.

Els instruments i estratègies que utilitzarem per regular l'aprenentatge són: rúbriques, autoavaluació i coavaluació, bases d'orientació i llistes de comprovació. Les rúbriques són una matriu que exposa els criteris de realització relacionats amb l'avaluació d'una competència i els criteris de resultats corresponents als diferents nivells d'assoliment, concretats en indicadors relacionats específicament amb la tasca d'avaluació. L'autoavaluació i la coavaluació són dos instruments d'avaluació formativa que

identifiquen els indicadors o criteris de resultats necessaris per realitzar una tasca correctament, un instrument útil per fer aquestes valoracions són les llistes de comprovació. El darrer instrument que utilitzarem en les unitats de programació són les bases d'orientació, instrument d'avaluació formativa que mostra una seqüència ordenada d'accions per resoldre un problema o realitzar una tasca. Ajuden a l'alumnat a planificar-se, per fer l'activitat encomanda de forma autònoma i per autoavaluar-se (Sanmartí, 2010).

2.2. Alumnes de primària. Definició i característiques

L'Educació Primària comprèn sis cursos acadèmics, des dels 6 als 12 anys, i té caràcter obligatori. Aquesta és la primera etapa obligatòria del sistema educatiu on s'incorporaren tots els infants de 6 anys independentment de si han realitzat o no l'educació infantil.

Durant aquesta etapa, s'ha de conèixer i utilitzar de manera apropiada tant la llengua catalana com la llengua castellana, així com una llengua estrangera, l'anglès.

Hi ha diferents perspectives teòriques sobre com els infants aprenen una segona llengua. Ens centrarem en les perspectives cognitives, les perspectives socials i, la perspectiva neurològica. Què hem de tenir en compte per saber com aprenen els infants un llenguatge? Com desenvolupen noves estratègies i com podem ajudar-los?

Per respondre a aquestes preguntes començarem a desenvolupar les idees principals de les teories psicolingüístiques sobre l'aprenentatge d'una segona llengua sense tenir en compte l'ordre cronològic estrictament. L'aprenentatge és un procés actiu. Piaget (1965), un dels psicòlegs infantils de referència, va referir-se a l'aprenentatge actiu com constructivisme. Ell va suggerir que els infants construeixen coneixement per ells mateixos de manera activa donant sentit al seu entorn. Piaget planteja la idea de que hi ha 4 estadis de desenvolupament cognitiu pel que passen tots els infants: l'estadi sensorio-motor; l'estadi pre-operacional; l'estadi operacional concret i l'estadi operacional formal. Ens centrarem en l'estadi operacional concret que inclou l'edat dels alumnes participants en el projecte, al voltant dels 7 als 11 anys . Els 7 anys és el punt de canvi en el desenvolupament cognitiu de l'infant, ja que comencen a desenvolupar l'habilitat d'aplicar el raonament lògic en diferents àrees de coneixement tot i que aquesta habilitat es veu restringida pel context immediat. En aquest estadi se superen l'egocentrisme, l'artificialisme i l'animisme de l'etapa anterior i es tendeix a la recerca d'explicacions més basades en la causalitat eficient.

És útil pels mestres estar familiaritzats amb aquests estadis perquè cada edat requereix diferents materials, mètodes i estils d'ensenyament diferents (Pinter, 2006).

Continuant amb l'efecte de l'edat en l'aprenentatge d'una segona llengua, Lenneberg (1967), va proposar la Hipòtesis del període crític (*HPC*) suggerint que la plasticitat del cervell és conductora d'aprenentatge del llenguatge fins la pubertat. Tot i que aquesta idea ha estat refutada, sembla haver-hi consens en la idea de que hi ha un període sensible per adquirir una segona llengua.

Hi ha diferents teories psicolingüístiques sobre l'aprenentatge d'una segona llengua. La teoria *Hipòtesis de l'input de Krashen (1985)*, constata que l'adquisició d'una segona llengua succeeix quan la persona que aprèn és capaç d'entendre missatges que contenen estructures gramaticals que són una mica més avançades que aquelles de la seva llengua. Aquesta idea es coneix com la fórmula $i + 1$ si i és l'actual nivell de competència de l'aprenent, llavors *input* comprensible serà $i + 1$. Així mateix, Krashen distingeix entre adquisició i aprenentatge com dos processos diferents. Adquisició és el procés principal que porta al desenvolupament del llenguatge i és l'adquisició de noves formes de llenguatge de manera inconscient i implícita. D'altra banda, aprenentatge és l'intent conscient i deliberat de dominar la llengua, i té un paper més indirecte en el desenvolupament de la L2.

A inicis dels 80, Long (1983) desenvolupa la seva Hipòtesi de la interacció. Està d'acord amb Krashen en que *l'input* comprensible és fonamental en el procés d'adquisició d'una llengua, però destaca el rol de la interacció en aquest procés. Quan els infants interactuen amb els altres intentant entendre i fer-se entendre alhora, activen processos que els ajuden a obtenir *input* comprensible. El procés de fer-se entendre i intentar entendre als altres és la negociació del significat, que té lloc quan els aprenents tenen dificultats per expressar un missatge concret o per entendre què diu l'interlocutor. Quan això passa, els aprenents poden utilitzar diferents estratègies com demanar un aclariment o repetició.

Long (1983) veu *l'input* com a centre per adquirir una L2, però deixa més espai per a la importància de *l'output* del que fa el model de Krashen. *L'output*, en la forma de modificacions a expressions sorgides de la *negociació de significat*, també juga un paper important en el procés d'adquisició d'una llengua. *La teoria de la Hipòtesis de l'output de Swain (1985)*, identifica clarament el rol de *l'output* en l'adquisició d'una L2, mostrant que *l'input* comprensible per si sol no és suficient. Swain argumenta que quan volem aprendre una segona llengua, no és suficient estar-hi exposat, sinó que has de tenir oportunitats de produir el que s'ha anomenat *output* comprensible. Segons l'autora, hi ha tres maneres amb les que *l'output* ajuda a tirar endavant l'adquisició d'una L2: ajuda a adonar-se dels buits competencials que té l'aprenent en la L2; els permet provar com

funciona una L2 i ajuda a incrementar la consciència metalingüística sobre les normes de la llengua.

Una altra teoria rellevant a tenir en compte, és la que proposa Schmidt (1990): la Hipòtesis de la consciència. Adonar-se per si mateix d'una característica de la llengua és un punt de partida essencial. Des d'aquesta perspectiva, *l'input* comprensible no porta a un coneixement de la llengua fins que l'aprenent esdevé conscient de la característica particular de la llengua.

Tanmateix, un terme a tenir present és el proposat pel psicòleg Bruner. Ell planteja que el llenguatge és l'eina més important pel desenvolupament cognitiu, i dóna molta importància al suport que rep un infant quan desenvolupa una activitat. És el que ell anomena *Scaffolding* (Bruner, Wood i Ross, 1976). A mida que l'infant es fa més competent, es va reajustant la bastida que se li ofereix. Aquest terme va ser traspassat a l'aula i Wood (1998) suggereix que els mestres podem fer bastides per ajudar a l'infant a aprendre de diferents maneres: assenyalant què és rellevant; adoptant estratègies útils o recordant quins són els objectius de la tasca.

Les recents teories neurològiques ens aporten una altra mirada. Segons Bueno (2015), les persones estan biològicament capacitades per desenvolupar un llenguatge —entès com a '*sistema de comunicació complex que permeti comunicar informació objectiva i també subjectiva*'—, sense aprenentatge, pel simple fet de viure en societat, com inicialment va afirmar el lingüista Noam Chomsky, el 1957, sobre bases purament teòriques. El tipus de llenguatge, però, és a dir, l'idioma concret que es parli, depèn únicament de l'aprenentatge determinat per la cultura, el qual es construeix sobre la base biològica que capacita els humans per desenvolupar un llenguatge. S'han identificat les àrees del cervell implicades en l'estructuració sintàctica del llenguatge, com la mateixa àrea de Broca, que proporciona la memòria de treball i resol els conflictes que sorgeixen en la integració i la representació dels significats; el lòbul temporal anterior, implicat en el processament sintàctic, la significació semàntica, el processament del discurs i l'emmagatzematge de la informació lèxica; el lòbul parietal, que actua sobre l'atenció, la lectura, la semàntica i la memòria de treball, a més de fer una funció analítica.

Bueno (2015) afirma que emocions i aprenentatge estan lligats, d'aquí la seva importància. La motivació en l'aprenentatge d'una segona llengua ha estat definida en funció de dos factors segons Gardner i Lambert (1972): la necessitat que tenen els alumnes per comunicar-se i l'actitud cap a la comunitat de la segona llengua. Arrel d'aquí encunyen els termes *motivació instrumental* (aprenentatge de la llengua per objectius

immediats i pràctics) i *motivació intrínseca* (aprenentatge de la llengua per creixement personal i enriquiment cultural a través del contacte amb persones que parlen l'altra llengua).

D'altra banda hem de considerar, també, *la part social en el desenvolupament de l'infant*, les perspectives socials sobre l'aprenentatge. L'entorn, el context cultural, i particularment la influència dels companys, mestres, i pares implícits en les interaccions amb els infants, són font d'aprenentatge i desenvolupament (Pinter, 2006).

El *constructivisme social* està relacionat amb les idees del psicòleg rus Vygotsky (1978), que va compartir algunes idees amb Piaget sobre el desenvolupament dels infants. Estava d'acord amb Piaget amb que els infants construeixen el seu coneixement per ells mateixos i participen activament en el seu procés d'aprenentatge. No obstant, ell destaca que l'entorn social també juga un paper important i examina el rol de la cultura i el context social. Posa l'accent en l'efecte del context social, d'aquí afegim social a constructivisme. Vygotsky estava interessat en el potencial d'aprenentatge individual, reconeixent el fet de que cada infant és un *aprenent únic*

D'aquí neix el concepte més famós de Vygotsky, *La zona de desenvolupament proper*. Aquest concepte descriu la diferència o la zona entre el coneixement actual de l'infant i el potencial d'aprenentatge que pot assolir amb l'ajuda d'un company més capaç o d'un adult. Vygotsky afirma que treballar dins la ZPD és una base fèrtil per l'aprenentatge perquè comença a partir del que l'alumne ja sap i creix d'acord amb el que l'infant necessita per continuar aprenent (Pinter, 2006).

3. Plantejament del procés de millora i procés seguit

El disseny i implementació del pla de millora s'ha fet en base a les cinc fases que plantegen Lago, Onrubia i Huguet (2012), que ens han servit per posar ordre i donar sentit i consistència a les actuacions que hem realitzat, s'estan realitzant o es realitzaran en un futur, per aconseguir els objectius que s'ha plantejat el grup impulsor de la millora.

En aquest apartat descrivim el procés seguit al llarg de les cinc fases del pla de millora, fent especial referència a les dues primeres i inici de la tercera, que és fins a on s'ha arribat en el moment d'escriure aquest article. Per a les fases quatre i cinc s'exposaran les accions que s'han dissenyat, però que encara no s'han portat a terme.

3.1. Anàlisi i negociació de la demanda i definició conjunta dels objectius i procés de millora

En aquesta secció exposarem la **Fase I** del pla de millora: d'on va sorgir la necessitat de crear una comissió en llengua anglesa i l'establiment d'objectius per millorar la competència en llengua estrangera.

Ens traslладem primer al Projecte de Direcció (PD) del període 2017-2021. En aquest document es recullen les diferents comissions que hi ha a l'escola i que encapçalen cadascun dels objectius del PGA (Pla General Anual): Millora dels resultats (inclou la comissió en llengua anglesa), Cohesió Social i Noves tecnologies. Aquestes comissions permeten fer un treball en equip per compartir i decidir aspectes rellevants per assolir els objectius proposats. Aquí sorgeix la comissió en llengua anglesa que és el grup impulsor que ha permès la introducció del pla de millora. Aquesta comissió està formada per un membre de l'equip directiu i les mestres de llengua anglesa de l'escola.

L'objectiu número 1 dins l'àmbit pedagògic del PD és millorar els resultats acadèmics dels alumnes en relació a les àrees instrumentals i una de les actuacions en les que es concreta és en potenciar l'aprenentatge de la llengua anglesa en la comprensió i expressió oral i escrita. Aquesta necessitat va ser detectada a partir de l'anàlisi DAFO⁷ que posava de manifest, com una de les debilitats del centre, el nivell ajustat en les proves de competències bàsiques en l'àrea de llengua anglesa. Així mateix, aquestes dades són presentades en una reunió de la comissió i es demana als membres de la comissió que participin en un Paddlet. Els membres de la comissió havien de respondre quines creien que eren les possibles causes d'aquests resultats; possibles vies de millora i material o eines necessàries per afavorir la millora. En general tots els participants van coincidir en la importància d'exposar els alumnes a la llengua el major nombre d'hores possibles i d'aquí, va sorgir la possibilitat d'introduir la metodologia AICLE, per oferir entorns d'aprenentatge reals i contextualitzats on l'ús de la llengua estrangera fos necessari per comunicar-se.

Continuem ara amb un altre fet que ens porta a replantejar-nos els instruments d'avaluació, segon objectiu del nostre pla de millora. Durant el curs 2017/18 es va portar a terme una formació en avaluació competencial. La comissió de llengua anglesa va fer un recull de les diferents metodologies i eines que utilitzem a l'àrea d'anglès per avaluar en els sis cursos de primària. Els resultats van fer palesa la necessitat d'introduir

⁷ DAFO és l'acrònim per Debilitats, Amenaces, Fortaleses i Oportunitats.

diferents estratègies per avaluar i no només centrar-nos en l'avaluació per quantificar resultats.

Per tant, a partir dels resultats de les competències bàsiques i de les reflexions fetes a partir del curs de formació en avaluació i de la reunió amb la comissió, han sorgit els aspectes que cal millorar, que han estat i són, els que guiaran les millores que la comissió de llengua anglesa s'ha proposat introduir. D'aquesta forma els objectius de la millora s'han concretat en desenvolupar la metodologia AICLE a partir de l'àrea de medi amb els alumnes de 4t de primària i dissenyar i aplicar diferents estratègies i instruments d'avaluació competencial (seqüenciació de la tipologia d'activitats segons el seu grau de dificultat cognitiva: autoavaluació, coavaluació, bases d'orientació, rúbriques d'avaluació i llistes de comprovació) amb l'objectiu de millorar els resultats. L'estudi es farà en un mostreig probabilístic de conglomerats. Hi participaran tots els alumnes de 4t de l'escola. Aquesta decisió es pren conjuntament amb l'equip directiu abans d'iniciar el pla de millora. Es valora la importància de que tots els alumnes participin en el pla de millora i d'aquesta manera garantim una bona acceptació per part de les famílies.

3.2. Registre i anàlisi conjunta de les pràctiques del professorat i formulació del les propostes de millora

En aquesta **Fase II** es va fer una anàlisi de les pràctiques portades a terme a Educació Infantil (EI), concretament en l'ambient del color, per conèixer com es duu a terme l'experiència AICLE al centre. Per això es van fer diverses accions que consideràvem necessàries per tenir un punt de partida.

Primer de tot es va crear una carpeta virtual per poder compartir diferents documents. Aquesta carpeta està formada per altres subcarpetes: per recollir els documents de referència que ens han servit per fer la fonamentació teòrica de les millores, una altra organitzada per cicles, on hi guardem documents de referència del currículum i les competències; i una altra per recollir les presentacions i les actes de les sessions del grup de treball.

Per fer l'anàlisi conjunta de les pràctiques AICLE primer de tot es va començar per fer una entrevista a la mestra que dinamitza l'ambient. En aquesta entrevista ens va detallar com funcionen els ambients a EI i en concret, l'ambient del color. L'entrevista es duu a terme a partir d'un guió amb l'objectiu de conèixer el funcionament de l'ambient i com estan programades les sessions. D'altra banda, se li va demanar que respongués un qüestionari referent a la seva opinió sobre la metodologia AICLE. Seguidament, es va fer una entrevista a l'altra mestra que fa codocència amb ella, durant el primer trimestre del curs, utilitzant el mateix qüestionari. D'aquesta manera tenim la visió de dues

persones diferents sobre la mateixa metodologia. A més a més, se'ls hi demana que omplin una graella on registren una de les sessions portades a terme i on descriuen els punts forts i els punts febles. Ambdues coincideixen en que és una experiència positiva en la que els alumnes estan en contacte amb la llengua d'una manera relaxada i natural. Així mateix, coincideixen amb que sovint passen a parlar amb català i que seria necessari disposar d'hores de coordinació per dissenyar i crear nou material. Tanmateix haurien de crear les programacions on quedessin recollits els objectius concrets de llengua i els de l'àrea de visual i plàstica.

Un cop feta l'anàlisi de les dues sessions i el buidatge de les entrevistes de les mestres, hem fet una anàlisi conjunta amb la comissió i hem definit les millores que volem introduir en els projectes AICLE que es portaran a terme el curs vinent.

Per això, a la **Fase III** hem decidit que: a) es crearia una unitat de programació AICLE trimestral de l'àrea de medi pels alumnes de 4t; b) ens proposem millorar i crear instruments que fomentin l'avaluació formativa centrant-nos principalment en les bases d'orientació, rúbriques, autoavaluació i coavaluació i llistes de comprovació; c) ens cal seqüenciar les activitats segons el grau de dificultat cognitiva, i per últim, d) el que ens ha d'ajudar a lligar totes aquestes millores són les programacions; com a grup de treball ens farà falta arribar a un consens mínim per decidir com programem competencialment els projectes AICLE. Aquests documents han de ser la guia pels mestres perquè ens doni més seguretat a l'hora de treballar amb aquesta metodologia.

Per fer-ho, hem realitzat dues sessions de formació teòrica on hem fet un repàs dels principals referents teòrics sobre aquesta metodologia; hem vist exemples de programacions de les àrees de medi i hem vist diferents instruments d'avaluació formativa. Tanmateix, hem presentat pàgines web on podem trobar exemples de programacions AICLE.

3.3. Disseny conjunt de les millores a introduir en la pràctica del professorat

A partir de l'anàlisi que hem fet a la Fase II farem el disseny conjunt de les millores. L'objectiu final d'aquesta **Fase III** és dissenyar una programació AICLE trimestral dins l'àrea de medi pels alumnes de 4t, incloent-hi activitats seqüenciades segons el grau de dificultat cognitiva i utilitzant instruments d'avaluació formativa i sumativa.

Aquesta fase no s'ha pogut desenvolupar abans de la data d'entrega d'aquest article. Ens proposem començar aquesta fase amb la presentació a la comissió del model de programació AICLE adaptat de Bentley (2010) i del model *The Four C's* (Coyle, 2007; Hood i Marsh, 2010) on es detalla la importància de les 4 C's: contingut; cognició;

comunicació i cultura. Per dissenyar les activitats tindrem en compte la matriu de Cummins (1984) i Coyle (2005) on es mostra el grau de dificultat cognitiva que hauria de tenir l'activitat tenint en compte el nivell de dificultat de la demanda lingüística. D'altra banda, es presentaran diferents tipologies d'activitats segons el seu grau de dificultat cognitiva i lingüística (opció múltiple, relacionar el text amb la imatge, omplir buits, seqüenciar un text i respostes completes). Caldria doncs definir, abans de començar a dissenyar les unitats didàctiques, què hem de tenir present, quin producte final esperem i com ho portarem a la pràctica.

Per poder canviar la mirada cap a l'avaluació, en una altra sessió, presentarem diferents instruments d'avaluació: rúbriques, llistes de comprovació, bases d'orientació, autoavaluació i coavaluació seguint els models presentats per Sanmartí (2007, 2010). Tanmateix, es presentaran recursos digitals per crear aquests nous instruments⁸ i es compartirà un Symbaloo on podem guardar i compartir els recursos digitals segons la finalitat. D'altra banda, presentarem diferents propostes de productes finals (per exemple, presentacions, murals, infografies i maquetes) i d'eines digitals que podem utilitzar per donar suport al producte final.

Segons Sanmartí (2010), és important identificar els principals components de cada competència, en quines unitats didàctiques es treballen i en quines s'avaluen de forma més específica. Per tant, l'avaluació del nivell d'assoliment dels components de les competències caldrà fer-la en diferents moments. Per fer-ho utilitzarem una taula distribuïda en tres columnes: en la primera especificarem quins són els components de les competències que ens proposem treballar; en la segona el número de la programació que introdueix la competència i la comença a formalitzar; després indicarem si es treballen en la unitat de programació 1, 2 o 3 i per últim, indicarem en quines unitats s'avaluen. D'aquesta manera obtindrem una visió global del treball sistemàtic que fem de les competències al llarg de les tres unitats.

Tal i com diu Sanmartí (2010), un aspecte que cal plantejar en l'avaluació de les competències és com s'arriba a una qualificació, és a dir, a un text, número o paraula que resumeixi el grau de desenvolupament de la competència posada de manifest en la realització d'una determinada activitat d'avaluació o a través d'un conjunt d'activitats. Ho farem a partir d'explicitar criteris i indicadors referits a diferents nivells de realització d'una tasca o tasques d'avaluació. Per organitzar la valoració utilitzarem una rúbrica. El Departament d'Ensenyament ha elaborat un document d'orientacions per al

⁸ Rúbriques: <http://rubistar.4teachers.org/index.php>

Check lists: <https://www.tes.com/teaching-resource/peer-assessment-checklists-6147787>

desplegament de les competències bàsiques en l'àmbit de llengües estrangeres de l'alumnat de primària. Partint d'aquestes orientacions s'ha creat una rúbrica per qualificar el nivell d'assoliment de les competències lingüístiques objecte d'estudi. Aquesta rúbrica especifica l'objectiu d'aprenentatge i els diferents nivells d'assoliment.

3.4 Acompanyament en el desenvolupament, seguiment i valoració de les millores

En aquesta **Fase IV**, posarem en pràctica les millores que haurem dissenyat a la fase anterior. Les millores les centrarem en com iniciem els projectes AICLE a l'aula; les eines d'avaluació que utilitzarem i el seu producte final.

Per donar suport als mestres de la comissió que posaran a la pràctica els projectes, podran comptar amb el material dissenyat a la fase anterior i el suport pedagògic de les trobades pròpies de la comissió. Un altre element important és que al PGA (Pla General Anual) estigui prevista la franja horària per portar a terme els projectes (preferentment al matí) i amb el suport de dues mestres a l'aula fent codocència.

Per introduir la millora, començarem amb un vídeo que planteja amb imatges quines són les raons per les quals és important aprendre anglès. Farem un petit debat perquè entenguin que aprendre aquesta llengua els hi serà molt útil en altres àmbits de la vida. Continuarem amb la presentació d'una imatge creada amb Wordle on hauran de descobrir quin és el tema del projecte. És important despertar el seu interès per motivar-los abans d'iniciar el projecte. Les emocions són la porta d'entrada principal a l'aprenentatge doncs la motivació garanteix que els alumnes adquireixin coneixement i competències de manera eficient. Els mestres podem contribuir positivament a potenciar la motivació dels alumnes per aprendre quan la classe es converteix en un lloc on els alumnes hi gaudeixen aprenent a partir de continguts interessants i rellevants per la seva edat i nivell d'habilitat lingüística, amb objectius d'aprenentatge que suposen un repte, són clars i adequats i el clima de la classe és un recolzament per l'aprenentatge. Així mateix els mestres hem de tenir en compte les diferències culturals i d'edat que poden determinar la millor manera de motivar als alumnes (Lightbown i Spada, 2013).

De la mateixa manera, els hi explicarem quins són els objectius del projecte, el seu producte final i les eines d'avaluació que utilitzarem per avaluar-los. És important, també, fer bases d'orientació que els ajudin a organitzar els passos que han de seguir per resoldre una tasca i/o activitat i així afavorir la seva autonomia i autoregulació. Aquesta estructura és una manera de plantejar el projecte que extrapolarem a altres projectes i serà com una taca d'oli que haurem d'anar escampant.

Per fer el seguiment de les pràctiques de millora s'omplirà una graella d'observació seguint el protocol establert en una combinació de notes d'observació i respostes seguint una llista de comprovació basada en el Model SIOP⁹ (Echevarria, Vogt i Short, 2007). D'aquesta manera podrem recollir dades sobre la implementació de la unitat didàctica i les estratègies d'aprenentatge.

Un altre aspecte a tenir en compte és la organització dels alumnes. Els projectes es duran a terme en petits grups i es potenciaran estratègies cooperatives simples com: 1-2-4 o el llapis al centre (Pujolàs, 2008). Un cop desenvolupades les tasques proposades a la programació (inclouen experimentació i mètode científic), faran una presentació.

És important fer un acompanyament als mestres durant aquesta fase, a partir de les reunions de la comissió, ja que suposa sortir de la zona de confort i adaptar-se a un canvi metodològic que pot generar incertesa. Aquesta fase es portarà a terme durant el primer trimestre del curs 2019-20. En aquesta fase hauríem d'aconseguir crear una seqüència pedagògica on s'establissin els passos per treballar a partir de projectes AICLE i que es pogués extrapolar a altres àrees de coneixement.

3.5 Avaluació del procés i els seus resultats i presa de decisions de continuïtat

En aquesta **Fase V** es farà l'avaluació del procés, dels seus resultats i la presa de decisions de continuïtat i tindrà lloc durant el mes de juny del 2020. Aquest és un moment de reflexió per analitzar quins aspectes de la millora no han funcionat, les dificultats trobades, com es poden superar i quins aspectes podem incorporar a altres projectes.

L'objectiu final de la nostra millora és fomentar un increment en la competència lingüística en llengua anglesa de tots els alumnes. Ara és el moment d'avaluar si hi ha hagut progrés comparant els resultats de les proves de Cambridge entre el grup de control i el grup experimental. Segons Cameron (2001), els tests són una tècnica o mètode d'avaluació que tenen a veure principalment amb mesurar l'aprenentatge a través dels resultats. El criteri per seleccionar aquests tests ha estat que són adequats a l'edat dels participants, estan contextualitzats a partir de temes que són del seu interès i adequats a les habilitats i el coneixement lingüístic que volem avaluar. Les qualificacions dels exàmens concorden amb el nivell del Marc Europeu Comú de referència (MECR) reconeguts mundialment com a punt de referència per valorar l'habilitat lingüística. Per tal d'obtenir dades el més fiable possibles, es comparen dos grups exposats a la llengua anglesa el mateix nombre d'hores; escolaritzats a la mateixa escola des de P3; que inicien el contacte amb la llengua anglesa a P5 i tenen la mateixa

⁹ SIOP és l'acrònim per *Sheltered Instruction Observation Protocol*

mestra d'anglès durant els cursos que es realitza la implementació de la millora. És evident però, que els resultats no garantiran que la millora sigui deguda, única i exclusivament a la implementació del pla de millora, però ens deixarà albirar quin camí hem de seguir.

D'altra banda, és el moment de recollir l'opinió de les mestres que han implementat el pla de millora. Per fer-ho, utilitzarem un qüestionari dissenyat expressament per membres del grup de recerca CLILSLA¹⁰ per saber com veuen la implementació de la metodologia AICLE a l'escola i si estan satisfetes amb el seu nivell de competència anglesa, metodologia i estratègies emprades per dur a terme el projecte. Finalment, a partir de les graelles d'observació, el qüestionari i els resultats de les proves, es farà una sessió per fer-ne la valoració. Els aspectes sobre els que reflexionarem seran els següents: 1) Ha estat útil el treball a nivell de comissió a l'hora de preparar els materials per crear els nous projectes?; 2) Ha funcionat iniciar el projecte fent codocència amb l'ajuda d'una introducció motivadora; presentant els objectius, els instruments d'avaluació i el producte final? Què es pot millorar? 3) Quins han estat els instruments d'avaluació més útils i quina tipologia d'activitat?; 4) Quin nivell d'incidència ha tingut el projecte de millora en l'aprenentatge de l'alumnat? Quines són les dimensions que més o menys han millorat? Quines poden ser les causes? 5) Ha beneficiat a tots els alumnes?

A partir d'aquests aspectes es farà una reflexió sobre els punts forts i els punts febles per tal de sintetitzar el que s'ha assolit i el que encara falta per fer i/o es pot millorar. Recollirem totes aquestes reflexions i dades en un document consensuat per la comissió. La continuïtat d'aquestes millores s'ha de garantir compartint-les amb la resta del claustre. Per això, abans d'expandir la millora a cicle superior, caldrà compartir tots aquests aspectes amb el claustre i amb les famílies de l'escola.

4. Conclusions

L'aprenentatge de la llengua anglesa és un procés complex i llarg que iniciem a l'etapa d'educació primària però que es perllongarà al llarg de tota la vida. L'aprenentatge es durà a terme en entorns socials i instructius diversos. Des de l'escola hem de donar eines als alumnes que els ajudin a ser més autònoms i alhora, ser capaços d'autoregular el seu procés d'aprenentatge.

¹⁰ CLILSLA Project és un projecte de recerca sobre la implementació de CLIL a les escoles de primària de Catalunya. *Los efectos del aprendizaje integrado en contenidos curriculares y lenguas extranjeras (AICLE) en la adquisición y desarrollo del inglés. Un estudio longitudinal (FFI2010-19997)*. Està liderat per la Dra. Elisabet Pladevall. Universitat Autònoma de Barcelona.

Amb la implementació d'aquest pla de millora hem vist la rellevància del treball en equip de la comissió de llengua; el coneixement teòric sobre la millora i el canvi de mirada cap a l'avaluació.

Introduir una millora en un centre comporta que hi hagi un equip impulsor que lideri el procés. Elmore (2010) proposa treballar amb juntes pedagògiques on els participants poden construir teories explícites de l'acció i que les confrontin amb la realitat del seu treball a partir de certes normes de treball; suport mutu i de la reflexió en l'acció.

Des de la comissió ens hem plantejat les relacions de causalitat existent entre determinades accions a l'aula i l'entorn organitzacional, basant-nos en l'evidència del que passa a l'aula com a conseqüència de les nostres accions.

El principi bàsic d'una teoria de l'acció és que proporciona una línia connectora amb el que l'autor anomena "nucli pedagògic" i que respon a una pregunta: quines són les activitats clau que s'han de donar per què millorin els processos d'ensenyament i aprenentatge? Perquè aquesta millora es produeixi ha d'actuar sobre el nucli pedagògic que està format per l'alumne, el mestre i els continguts. Així doncs, existirien tres dimensions en les quals és possible activar una millora en l'aprenentatge dels alumnes: que els docents incrementin les seves habilitats i coneixements, enriquint les seves aportacions al procés educatiu; que els continguts es renovin, tornant-se més complexes, amplis i exigents i que els alumnes modifiquin la seva actitud i apropament als aprenentatges augmentant la seva motivació, autoexigència i compromís. Aquests motors només poden actuar potenciant-se els uns als altres per ser eficaços (Ramírez, 2017).

Si tenim en compte això, d'aquí rau la importància de les trobades de la comissió amb un enfocament de lideratge transformacional per compartir coneixements, dubtes i inquietuds. Som el motor que impulsa el projecte i hem de comptar amb el suport de l'equip directiu. Transformar les pràctiques dels mestres no és senzill i a vegades, no només un problema de voluntat, sinó que pot ser un problema referit a capacitats i habilitats que han de ser creades.

La introducció d'aquest pla de millora comporta la creació de les unitats didàctiques adaptant-les a les característiques pròpies dels projectes AICLE detallades en el marc teòric de l'article. Aquesta és una feina complexa que requereix de coneixements teòrics per poder garantir l'èxit de la seva implementació.

"La evaluación es el motor de aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y el cómo se aprender". (Sanmartí, 2010, p. 19). Aquesta idea és

un canvi de mirada que ens plantejem des de la comissió, entenent l'avaluació com a una eina que ens ajuda a avançar en l'aprenentatge. En el nostre pla de millora fomentem l'avaluació formativa a partir de fer participants als alumnes dels objectius d'aprenentatge; dels instruments d'avaluació i fomentant l'autoavaluació i coavaluació. Aquest és un canvi de paradigma que requereix implicació, esforç i ganes per part de tot el professorat.

Per concloure, val a dir que introduir un pla de millora és una tasca difícil ja que comporta la implicació d'altres mestres i dels alumnes i per aconseguir-ho, hi ha d'haver una bona coordinació. És molt important que hi hagi espais de reflexió pedagògica, tant difícils d'encabir en la nostra rutina diària, per reflexionar sobre el camí que anem seguint i alhora, ens permeti continuar avançant. Per això, és rellevant la importància dels equips impulsors del pla de millora i del suport per part de l'equip directiu per poder garantir i oferir aquestes franges horàries per reflexionar sobre la pròpia pràctica i sobre com la podem millorar.

5. Bibliografia

Bentley, K. (2010). *The TKT Course. CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners (5ª ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bueno, D. (2015). *Llenguatge, creativitat i lliure albir: l'origen evolutiu de la capacitat lingüística*. DOI [10.1344/LSC-2015.13.6](https://doi.org/10.1344/LSC-2015.13.6)

Bruner, D., Wood, D., i Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89–100.

Cameron, (2001). *Teaching languages to Young learners*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: Cambridge University Press.

Coyle, D. (1999). *Theory and Planning for Effective Classrooms: Supporting Students in Content and Language Integrated Learning Contexts*. In J. Masih (ed.), *Learning Through a Foreign Language*. London: CILT (Centre for Information on Language Teaching Research).

Coyle, D. (2005). *The teaching observatory: exploring zones of interactivity*. In Holmberg, G., Shelley, M. and White, C., (eds.). *Languages and Distance Education: Evolution and Change*, Clevedon: Multilingual Matters.

- Coyle, D. (2007). *Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies*. The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 10 (5): 543- 562.
- Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Social Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Del currículum a les programacions* (2009). Barcelona: Departament d'Educació.
- Echevarria, Vogt i Short (2007). *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model*. Boston: Pearson Allyn i Bacon.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Ellis, R. (2004). *Modelling Learning Difficulty and Second Language Proficiency: The Differential Contributions of Implicit and Explicit Knowledge*. Applied Linguistics, 27, 431-460.
- Gardner i Lambert (2010). *Motivational variables in second language acquisition*. doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.849
- Currículum Educació Primària (1992). Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Generalitat de Catalunya Departament d'Educació. *Competències Bàsiques en l'àmbit lingüístic*.(2015)
- Hyland, K i Wong, L.C. (2017). *Faces of English Language research and teaching*. En L.C. Wong i K. Hyland (eds), *Faces of English education: Students, teachers and pedagogy* (pp. 1-9). Abingdon: Routledge.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Lago, J.R., Onrubia, J. i Huguet, T (2012). *Assessorament per la millora de les pràctiques educatives*.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of Language*. New York: Wiley.
- Lightbown, P. i Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4^a ed.). Oxford: Oxford University Press.

- Long, M. (1983). *Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input*. *Applied linguistics*, 4 (2): 126-141.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning International Association for Cross-Cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union*. Paris: University of Sorbonne.
- Mehisto, Marsh, i Frigols, (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.
- Piaget, J. (1965). *The stages of the intellectual development of the child. Educational psychology in context: Readings for future teachers*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 98-106.
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. (2^aed.). Oxford: Oxford University Press.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*.(2008).Barcelona: Graó.
- Ramirez, N. (2017). *Processos d'assessorament en centre focalitzats en l'aprenentatge de l'alumnat*. (Tesi doctoral publicada). Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya.
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Barcelona: Departament d'Educació.
- Schmidt (1990). *The role of consciousness in second Language learning*. *Applied Linguistics*, 11 (2): 129-158.
- Swain, M. (1985). *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. *Input in second Language acquisition*, 15, 165-179.
- Vallbona, A. (2014). *L2 Competence of Young Language learners in Science and arts CLIL and EFL Instruction Contexts. A Longitudinal Study*. (Tesi doctoral publicada). Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya.
- Vigotsky,L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wood, D. (1998). *How children think and learn*. Oxford: Wiley- Blackwell.