



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## School-based Conditions and Teacher Education for CLIL Implementation

Laura Pons Seguí



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

# **Resum de la tesi doctoral: Condicions Institucionals i Relatives a la Formació del Professorat per a la Implementació de CLIL**

---

Programa de Doctorat: Educació i Societat  
Facultat d'Educació

Doctoranda: Laura Pons Seguí

Directora de Tesi: Dra. Maria Elena Cano García

Tutora de Tesi: Dra. Maria Elena Cano García

Barcelona, 2018

Tesi per optar al títol de menció internacional de la Universitat de Barcelona



## 1. Marc Teòric

L'Aprenentatge Integrat de Llengües i Contingut (AICLE, en anglès CLIL) és un enfocament educatiu en el que el contingut curricular s'ensenya de forma integrada amb una llengua addicional<sup>1</sup> a estudiants d'escoles del sistema educatiu ordinari amb l'objectiu que l'alumnat aprengui tant el contingut com la llengua addicional (definició adaptada de Dalton-Puffer, 2011; Hüttner & Smit, 2014).

Des de l'aparició de CLIL cap a mitjans dels anys noranta (Council of Europe, 1995), s'ha promogut la seva implementació des de la Unió Europea amb la creença que aquest enfocament permetria als estudiants ser més competents en una llengua addicional, així com millorar l'ensenyament de les llengües estrangeres (Dalton-Puffer, 2011; Marsh, 2013). Des de la seva aparició, **CLIL s'ha implementat a tots els nivells del sistema educatiu**. La ràpida implementació de CLIL a Europa, i fora de les seves fronteres, és el resultat no només de les polítiques educatives, sinó també de les iniciatives individuals promogudes pels centres i els docents (Dalton-Puffer, 2011; Ruiz de Zarobe, 2013).

Ara bé, la veloç implementació d'aquest enfocament ha superat els resultats de la recerca i, per tant, **hi ha alguns avantatges inicialment atribuïts a CLIL que encara no s'han pogut provar** o, si més no, concloure que es donen en la majoria dels casos (Cenoz et al., 2014; Dalton-Puffer, 2011; Pérez-Cañado, 2012). Probablement, l'arrel del problema es deu a què es va donar per fet que la simple implementació de CLIL conduiria a una millora en l'aprenentatge de l'alumnat (Meyer, 2010) sense analitzar què es necessitava per tal que aquest enfocament educatiu fos efectiu (Hargreaves & O'Connor, 2017). A més, els resultats de la recerca disponibles s'han d'analitzar amb precaució per diversos motius. En primer lloc, **CLIL s'ha utilitzat com un terme 'paraigües' que engloba diverses maneres d'entendre i d'implementar aquest enfocament** (Cenoz et al., 2014; Mehisto, Marsh, & Frigols-Martín, 2008). Conseqüentment, CLIL pot donar resultats molt diversos en funció de com s'implementi i quins siguin els objectius del programa. En segon lloc, les variables contextuals de cada país i de cada sistema educatiu fan que els resultats de diversos països europeus no es puguin transferir directament (Nikula, Dalton-Puffer, & Llinares, 2013; Sylvén, 2013).

En conjunt, els resultats de la recerca apunten que **CLIL té un efecte més positiu en les habilitats lingüístiques receptives** que en les productives (García-Mayo & Hidalgo, 2017;

---

<sup>1</sup> Una llengua addicional és qualsevol llengua que no sigui la llengua materna de l'alumnat ni vehicular en el sistema educatiu.

Pérez-Vidal & Roquet, 2015; Roquet & Pérez-Vidal, 2015), principalment perquè no sempre s'encoratja l'ús de la llengua o l'ús correcte d'aquesta, com ja ha apuntat la recerca en contextos d'immersió (Genesee, 2004). Ara bé, sembla que en contextos on la llengua addicional no es troba present fora de l'escola, com és el cas de Catalunya, el contingut curricular que s'imparteix en una llengua addicional condiona el desenvolupament lingüístic de l'alumnat (Pladevall-Ballester, 2016). Malgrat que una de les premisses que han mantingut els defensors de CLIL és que l'aprenentatge del contingut no es veuria condicionat per la llengua d'impartició (Coyle, Hood, & Marsh, 2010; Marsh, 2002; Mehisto et al., 2008), els resultats de la recerca no sempre avalen aquesta idea (Fernández-Sanjurjo, Fernández-Costales, & Arias-Blanco, 2017). Amb tot, no obstant, sembla ser que tots aquests **resultats d'aprenentatge venen força condicionats per com CLIL es conceptualitza i implementa** en un centre, així com per les pràctiques pedagògiques utilitzades. Per aquest motiu, esdevé cabdal estudiar quines condicions institucionals i relatives a la formació del professorat afavoreixen la implementació de projectes CLIL.

### **1.1. Implementació de CLIL**

El canvi educatiu i la millora de l'escola s'ha descrit com un procés lent, complex, no lineal i que és el resultat de diversos processos convergents i recurrents (Antúnez, 1998; Fullan, 1985; Hopkins, 1987). Per tant, es necessita temps per implementar i institucionalitzar un canvi educatiu en un centre, així com passar per diferents estadis (iniciació, desenvolupament i institucionalització) (Murillo & Krichesky, 2012; Stoll & Fink, 1999). Com bé alerten Black & Wiliam (1998), els canvis educatius només es poden aconseguir lentament, a través de programes de desenvolupament professional i partint de les bones pràctiques existents.

Malgrat la rellevància que té l'organització en qualsevol procés de canvi, **la recerca sobre CLIL** ha tendit a ignorar aquest àmbit i **s'ha centrat únicament en els resultats de l'alumnat**. Tanmateix, la poca recerca existent assenyala que les condicions institucionals i el lideratge són essencials per a què el projecte sigui exitós (Genesee & Hamayan, 2016; Mehisto & Genesee, 2015; Soler, González-Davies, & Iñesta, 2017). Tanmateix, les evidències també indiquen que el docent CLIL tendeix a implementar el projecte en solitari o sense comptar amb el suficient suport de la institució (Pladevall-Ballester, 2015). Així mateix, **CLIL implica rompre les barreres entre dues assignatures curriculars** que tradicionalment s'han ensenyat per separat. Conseqüentment, la **coordinació docent** esdevé una condició indispensable per assegurar que aquesta integració sigui efectiva (Pavón Vázquez, López, Segador, & Mohedano, 2015). Malgrat que la recerca ha apuntat algunes de les condicions necessàries per

implementar CLIL, les evidències també suggereixen que no sol haver una planificació de centre quan s'inicien aquests projectes i que els equips directius no solen saber què és CLIL i què implica (Doiz & Lasagabaster, 2017; Laorden & Peñafiel, 2010). En conseqüència, moltes vegades **la implementació de CLIL és el resultat de la prova i error més que d'un procés de canvi planificat** (Doiz & Lasagabaster, 2017). No obstant, aquestes condicions, entre d'altres han estat identificades pels moviments d'escoles efectives i millora de l'escola com afavoridores del canvi educatiu i l'aprenentatge de l'alumnat (Taula 1).

Taula 1. *Condicions pel canvi educatiu segon la recerca d'escoles eficaces i millora de l'escola.*

| <b>CONDICIONS PEL CANVI EDUCATIU</b>   |  |
|--|--|
| <b>ESCOLES EFICACES</b><br>(Basat en Sammons et al., 1995)   | <b>MILLORA DE L'ESCOLA</b><br>(Basat en Fullan, 1985)  |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lideratge Professional.</li> <li>2. Visió i objectius compartits.</li> <li>3. Focus en l'ensenyament i aprenentatge.</li> <li>4. Monitoritzar el procés.</li> <li>5. Col·laboració.</li> <li>6. Involucrar la comunitat educativa.</li> <li>7. Aprenentatge de l'organització.</li> <li>8. Ús efectiu dels recursos.</li> <li>9. Qualificació docent.</li> <li>10. Comunicació.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Procés de lideratge.</li> <li>2. Un Sistema de valors que serveixi de guia.</li> <li>3. Interacció i comunicació</li> <li>4. Col·laboració en la planificació i implementació.</li> <li>5. Distribució dels recursos.</li> </ol> |

La falta de recerca pel que fa a la implementació de CLIL juntament amb l'impacte que les condicions institucionals tenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat, fa necessari estudiar quines són les condicions institucionals que afavoreixen la implementació i institucionalització d'aquest enfocament en els centres educatius catalans.

## **1.2. Formació del Professorat CLIL**

Com s'ha indicat, la recerca prèvia sobre escoles eficaces i millora de l'escola ha identificat la formació del professorat i l'aprenentatge de l'organització com dues condicions indispensables per a què es pugui produir un canvi educatiu. Tanmateix, segons l'últim informe europeu *Key data on teaching languages at school in Europe*, **la manca de docents qualificats per a l'ensenyament-aprenentatge CLIL és la principal amenaça per a la sostenibilitat d'aquest enfocament** (Eurydice, 2017).

Estudis previs també han indicat que **els docents CLIL tenen considerables necessitats de formació** no només relatives al coneixement de la llengua, sinó a altres àrees com ara la metodologia, l'avaluació, la gestió de l'aula o la coordinació (Cabezuelo Gutierrez & Fernández Fernández, 2014; Durán-Martínez & Beltrán-Llervador, 2017; Pappa, Moate, Ruohotie-Lyhty, & Eteläpelto, 2017; Pavón Vázquez & Rubio Alcalá, 2010; Pérez-Cañado, 2016). Malgrat que el

coneixement de la llengua, la conceptualització de CLIL i la integració poden ser necessitats de formació específiques dels docents CLIL, els resultats d'aquests estudis també assenyalen que **no totes les necessitats de formació són exclusives d'un docent CLIL**, sinó que són pròpies de qualsevol docent.

De fet, la revisió teòrica de les competències<sup>2</sup> de qualsevol docent i les competències del docent CLIL (Taula 2) apunten que aquests dominis no són diferents. Per tant, podria ser que la formació inicial i permanent no estiguin desenvolupant plenament aquestes competències o bé que l'enfocament per competències no s'hagi implementat completament i extensivament a educació superior (Olsen, 2005; Struyven & De Meyst, 2010).

Taula 2. Comparació de les competències identificades per a qualsevol docent, per a un docent de llengua estrangera i per a un docent CLIL.

| CONEIXEMENT                         |                                     |                                     |
|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| DOCENT                              | DOCENT LLENGUA ESTRANGERA           | DOCENT CLIL                         |
| Coneixement del contingut           | Coneixement de la llengua           | Coneixement del contingut           |
| Coneixement pedagògic del contingut | Coneixement pedagògic del contingut | Coneixement pedagògic del contingut |
| COMPETÈNCIES                        |                                     |                                     |
| DOCENT                              | DOCENT LLENGUA ESTRANGERA           | DOCENT CLIL                         |
| Pedagògica                          | Pedagògica                          | Metodològica                        |
| Avaluació                           | Avaluació                           | Avaluació                           |
| Gestió de l'Aula                    | Gestió de l'Aula                    | Gestió de l'Aula                    |
| Inclusió                            | Inclusió                            | -                                   |
| Digital                             | Digital                             | -                                   |
| Materials                           | Materials                           | Materials                           |
| Autoreflexió                        | Autoreflexió                        | Autoreflexió                        |
| Comunicativa                        | -                                   | -                                   |
| Recerca i innovació                 | Recerca i innovació                 | Recerca                             |
| Aprendre a aprendre                 | Aprendre a aprendre                 | -                                   |
| Col·laboració                       | Col·laboració                       | Col·laboració                       |
| Lideratge i organització            | Lideratge i organització            | Gestió del Projecte                 |

Una altra possible explicació és que **el perfil del docent CLIL i els requisits que aquest ha de complir no estan clarament definits** (Eurydice, 2017). Conseqüentment, la formació que es dona no va adreçada a desenvolupar tots aquestes competències i està altament focalitzada en el desenvolupament de la llengua i la metodologia (Coonan, 2011; Durán-Martínez & Beltrán-Llavorador, 2017; Pavón Vázquez & Rubio Alcalá, 2010; Pena Díaz, Fernández Fernández,

<sup>2</sup> En el context d'aquest estudi, una competència s'ha definit com l'habilitat de mobilitzar i integrar coneixement, habilitats i actituds ràpidament, adequadament i creativament per resoldre situacions problemàtiques en un context determinat (definició elaborada a partir de Cano, 2015; Perrenoud, 2004; Rogiers, 2008)

García Gómez, & Halbach, 2005). No obstant, alguns estudis previs han establert alguns marcs competencials per a la formació del professorat CLIL (Bertaux, Coonan, Frigols-Martín, & Mehisto, 2009; Lorenzo, Trujillo, & Vez, 2011; Marsh, Mehisto, Wolff, & Frígols-Martín, 2010), tot i que aquests no han estat àmpliament utilitzats per dissenyar la formació del professorat

Pels motius exposats, i donat l'impacte que tenen els docents en l'aprenentatge de l'alumnat (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Hattie, 2012), és pertinent estudiar quines són les necessitats actuals dels docents CLIL, així com quines competències han de desenvolupar i quina formació afavoriria la seva adquisició.

## 2. Metodologia

### 2.1. Paradigma i enfocament Metodològic

Aquesta tesi doctoral s'emmarca dins d'un paradigma post-positivista per estudiar l'objectiu de la mateixa, el qual és **identificar les necessitats de formació didàctico-pedagògiques i organitzatives dels docents de centres d'educació primària de Catalunya envers la implementació d'un projecte CLIL i les condicions organitzatives dels centres que afavoreixen aquesta implementació.**

El **paradigma post-positivista** s'ha definit com una revisió del paradigma positivista per tal de superar algunes de les crítiques rebudes (Guba & Lincoln, 1994), com ara la dificultat de l'objectivitat davant realitats complexes com les educatives, la separació entre la teoria i la pràctica o la insuficient consideració de dimensions substantives (característiques socials, ideologia...) (Latorre, del Rincón, & Arnal, 1996; Santamaría, 2013; Valles, 1999). Així, doncs, per als propòsits d'aquesta tesi doctoral, el paradigma post-positivista és entès com una revisió del paradigma positivista tradicional i no com a un paradigma diferent (Taula 3).

Taula 3. Comparació del Paradigma Positivista i del paradigma post-positivista.

| Dimensions           | Paradigma Positivista   | Paradigma Post-positivista   |
|----------------------|---|--|
| <b>Ontologia</b>     | Realitat 'real' i aprehensible  | Realisme crític: realitat real però només imperfectament i probabilísticament aprehensible.            |
| <b>Epistemologia</b> | Dualista/objectivista: els resultats són certs.   | Dualisme i objectivisme modificat; tradició i comunitat crítica; els resultats són probablement certs. |
| <b>Metodologia</b>   | Experimental/manipulativa; verificació d'hipòtesis; principalment mètodes quantitativs. | Experimental/manipulativa modificada; falsificació d'hipòtesis; pot incloure mètodes qualitativs       |

Font: Guba & Lincoln (1994, p.109).



El paradigma post-positivista es caracteritza per expressar un coneixement proposicional, amb regles, màximes i/o principis prescriptius (Bolívar, 2002). No obstant, aquest paradigma es caracteritza també per un realisme crític (ontologia), és a dir, per una realitat 'real', però només imperfectament i probabilísticament aprehensible. Des del punt de vista epistemològic, l'objectivitat es considera una aspiració que implica una separació entre el subjecte investigador i l'objecte investigat. No obstant, reconeix que existeix una certa comunicació subjecte-objecte. Tot això fa que els resultats es considerin probablement certs, enlloc de certs com al paradigma positivista (Valles, 1999). A nivell metodològic, el paradigma post-positivista es caracteritza per tenir com a objectiu l'explicació de l'objecte estudiat, així com generar i acumular coneixement a través de l'ús de mètodes fiables i una anàlisi vàlida.

El paradigma determina tres dimensions: ontològica, epistemològica i metodològica. Per tant, l'adopció del paradigma post-positivista té implicacions en el disseny metodològic, com s'ha indicat en el paràgraf anterior. Per a la realització d'aquest estudi, s'ha optat per un **enfocament metodològic mixt**, és a dir, s'han utilitzat mètodes quantitius i qualitius (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio, 2006). El principal motiu pel qual s'ha decidit utilitzar una metodologia mixta és perquè aquest enfocament permet analitzar la freqüència i la magnitud d'una determinada necessitat de formació i/o condició organitzativa (metodologia quantitativa), així com aprofundir i comprendre el perquè d'aquestes necessitats i condicions (metodologia qualitativa). D'altra banda, aquest enfocament metodològic permet triangular la informació quantitativa i qualitativa, així com les dades provinents de diferents fonts (instruments, participants, etc.) (Valles, 1999). En el context d'aquesta tesi doctoral, s'han utilitzat principalment dos dissenys mixtes: el disseny per etapes i el disseny dominant (Hernández-Sampieri et al., 2006; Latorre et al., 1996). El disseny s'explicarà amb més profusió de detall a la secció 2.3.

## **2.2. Objectius i Hipòtesis**

L'*objectiu general* d'aquesta tesi doctoral és **identificar les necessitats de formació didàctico-pedagògiques i organitzatives dels docents de centres d'educació primària de Catalunya envers la implementació d'un projecte CLIL i les condicions organitzatives dels centres que afavoreixen aquesta implementació**. Aquest objectiu general s'ha concretat en cinc objectius específics (OS), els quals s'han especificat en preguntes de recerca que s'han formulat en forma d'hipòtesis (H). La taula 4 presenta l'alineació entre l'objectiu general, els objectius específics i les hipòtesis.

Taula 4. Alineació entre l'objectiu general, els objectius específics i les hipòtesis.

| <b>Objectiu General:</b><br>Identificar les necessitats de formació didàctico-pedagògiques i organitzatives dels docents de centres d'educació primària de Catalunya envers la implementació d'un projecte CLIL i les condicions organitzatives dels centres que afavoreixen aquesta implementació. |   |  |  |
|---|---|--|--|
| <b>Bloc</b>   | <b>Objectiu transversal</b>   | <b>Objectius específics</b>  | <b>Hipòtesis</b>   |
| <b>Estudis no experimentals</b>   | OS4: Analitzar el grau d'acord entre les percepcions dels docents, equips directius, formadors, inspectors, Coordinadors CLIL del Departament d'Educació i els Experts CLIL.<br><br>H9: Els docents i equips directius estan d'acord en les competències i coneixement necessari per CLIL, però no en les necessitats de formació detectades. | OS1: Explorar les necessitats de formació pedagògiques i organitzatives dels docents i equips directius catalans.  | H1: El perfil del docent CLIL varia en funció del context i de com es conceptualitza CLIL.   |
|   |   |  | H2: Els docents i els equips directius perceben que no tenen la suficient formació pedagògica per fer front a les demandes de l'enfocament CLIL.   |
|   |   |  | H3: Els docents i els equips directius creuen que no tenen suficient formació organitzativa per implementar projectes CLIL.  |
|   |   | OS2: Conèixer les competències i els requisits de formació dels docents CLIL i els equips directius.   | H4: El coneixement de la llengua, el contingut i la competència metodològica es consideren requisits essencials per a un docent CLIL i, en conseqüència, la formació ha d'adreçar aquestes necessitats.                          |
|   |   |  | H5: El lideratge és una competència clau dels equips directius per implementar CLIL.   |
|   |   |  | H6: La modalitat de formació més eficaç per a CLIL és aquella que adreça les necessitats de formació d'acord al context i a les característiques.  |
| OS3: Identificar les condicions organitzatives dels centres d'educació primària que afavoreixen la implementació i sostenibilitat dels projectes CLIL.  | H7: La raó per la qual els centres d'educació primària decideixen començar un projecte CLIL i com CLIL és entès determinen com s'implementa aquest projecte al centre.  |  |  |
|   | H8: La implementació i institucionalització de CLIL requereix algunes condicions institucionals, sent la col·laboració docent una de les més importants i la manca de docents qualificats per a CLIL, la seva principal barrera.  |  |  |
| <b>Estudi Quasi-Experimental</b>  |   | OS5: Dissenyar, implementar i avaluar una proposta de formació inicial CLIL per a docents d'educació primària a partir de les competències i requisits identificats. | H10: El disseny i la implementació d'una proposta de formació basada en l'enfocament per competències i l'enfocament CLIL té un impacte positiu en el desenvolupament de les competències dels docents CLIL dels futurs mestres. |

Els objectius s'agrupen en dos gran blocs en funció de la naturalesa dels estudis: estudis no experimentals i estudi quasi-experimentals. El disseny metodològic dels estudis s'explicarà amb més detall a la següent secció.

### **2.3. Disseny Metodològic**

Donat que en aquest estudi s'ha adoptat un **enfocament metodològic mixt**, el pla i les estratègies utilitzades han estat tant quantitatives com qualitatives. Així mateix, cal assenyalar que s'han usat diferents dissenys metodològics, tant quantitius com qualitius, en funció de l'objectiu de cada etapa del procés de recerca. S'han utilitzat dissenys quantitius no experimentals de caire bàsicament descriptiu en una primera fase i un disseny quasi-experimental a la segona fase.

A continuació se sintetitzarà el pla de recerca seguit per donar resposta als objectius i hipòtesis establertes. Aquesta explicació s'organitzarà al voltant de cinc estudis. El motiu d'aquesta organització és, primordialment, que en un inici aquesta tesi doctoral estava pensada per ser elaborada per compendi d'articles. Per tant, cada estudi donava lloc, almenys, a un article. Tanmateix, el decalatge entre el temps necessari per realitzar el procés de recerca i el temps que requereix el procés editorial ha fet que no fos possible presentar aquesta tesi per compendi dins el període de 3 anys que estableix la normativa del programa de doctorat pel que fa als estudiants amb dedicació a temps complert. Conseqüentment, donat que el conjunt d'aquesta recerca estava dissenyada per fer-se per compendi, la descripció del procés seguit es farà a partir dels cinc estudis inicialment planificats (Figura 1). Per a cada estudi, es descriurà breument l'objectiu, els participants i la metodologia utilitzada per tal de presentar una perspectiva global del procés seguit en el conjunt de la recerca. Cal destacar també que els estudis es poden classificar en dos grans blocs: els de naturalesa no experimental, que són els estudis 1-4, i l'estudi de naturalesa quasi-experimental, que és l'estudi 5.

La tesi doctoral "Condicions institucionals i relatives a la formació del professorat per a la implementació de CLIL" va tenir el seu punt d'inici en el Treball Final de Màster que va donar lloc a l'**estudi 1**. L'objectiu d'aquest primer estudi era identificar les necessitats de formació dels docents de llengua estrangera en formació inicial tant d'educació primària com d'educació secundària a través d'un qüestionari tancat i una entrevista semi-estructurada. La percepció d'aquest col·lectiu es va contrastar amb la d'inspectors d'educació, coordinadors CLIL del Departament d'Ensenyament i formadors del professorat, els quals van ser entrevistats.

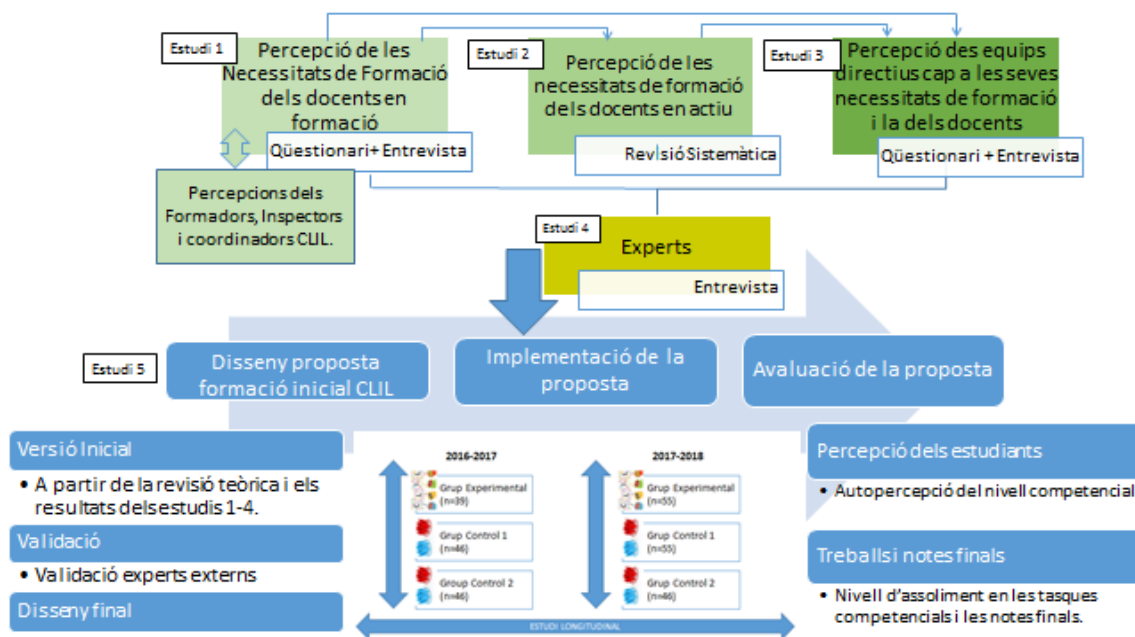


Figura 1. Representació gràfica del disseny metodològic de la tesi doctoral.

L'**estudi 2** tenia per objectiu identificar la percepció de les necessitats de formació dels docents CLIL en actiu a través d'una revisió sistemàtica de la literatura. Tot i que els estudis 1 i 2 es focalitzaven en les necessitats didàctico-pedagògiques, d'ambdós estudis van emergir necessitats de formació relatives a aspectes organitzatius, però, especialment, va emergir la importància de les condicions organitzatives a nivell de centre per a la continuïtat de CLIL.

Aquestes necessitats i condicions organitzatives emergents, juntament amb les necessitats de formació, es van incorporar a l'**estudi 3**. Aquest estudi tenia per objectiu analitzar la percepció dels equips directius de centres d'educació primària pel que fa a les seves necessitats de formació, així com la dels docents, i les condicions organitzatives que afavorien la implementació i sostenibilitat de CLIL. La percepció dels equips directius es va estudiar a través d'un qüestionari tancat i una entrevista semi-estructurada.

Els resultats obtinguts en els tres primers estudis es van contrastar i validar amb un grup d'experts CLIL d'arreu del territori espanyol a l'**estudi 4**. Aquesta validació es va portar a terme a través d'una entrevista semi-estructurada. El conjunt dels resultats de tots aquests estudis es van utilitzar per dissenyar l'**estudi 5**. Aquest estudi tenia per objectiu dissenyar, implementar i avaluar una proposta de formació inicial CLIL per a mestres d'educació primària. Per tant, a diferència de tots els altres estudis que tenien un disseny no experimental, el cinquè estudi presentava un disseny quasi-experimental per avaluar els efectes de la proposta dissenyada en el desenvolupament competencial dels futurs mestres. La implementació del disseny es va portar a terme a dues assignatures del doble grau d'educació infantil i primària. L'avaluació de

la intervenció dissenyada es va realitzar a través d'un qüestionari d'autopercepció del nivell competencial que va ser administrat a mode de pre- i post-test al grup experimental (estudiants del doble grau) i a dos grups control. Així mateix, es van utilitzar els resultats obtinguts a les assignatures i a les activitats d'avaluació per contrastar-los amb l'autopercepció dels estudiants i, així, obtenir algunes mesures objectives.

Les dades quantitatives es van analitzar través del software SPSS 22 utilitzant tant estadística descriptiva (mitjana i desviació típica) com inferencial (correlacions, t-test, ANOVAs i ANCOVAs). En tots els casos, es va explorar la consistència de les dades, a través de l'alfa de Cronbach, i la seva distribució normal. En referència a les dades qualitatives, aquestes es van analitzar utilitzant el software NVivo 11. Així mateix, es va utilitzar el model de comparació constant de Glaser & Strauss (1967) per categoritzar les dades qualitatives.

Cal destacar, que per poder realitzar l'estudi 5, es va dissenyar primer una proposta de formació inicial per al doble itinerari d'educació infantil i primària, per tal de desenvolupar les competències pròpies dels docents CLIL. A continuació, abans de presentar els resultats, s'explicarà el disseny realitzat.

### 3. Disseny Experiència Doble Grau

L'objectiu específic 5 d'aquesta tesi doctoral era **dissenyar, implementar i avaluar una proposta de formació inicial CLIL per a mestres de primària a partir de les competències i els requisits de formació identificats**. Aquesta proposta es va dissenyar per al doble itinerari d'educació infantil i primària per tal que l'estudiantat desenvolupés les competències associades a l'ensenyament –aprenentatge CLIL. La figura 2 mostra el disseny metodològic seguit per realitzar l'estudi 5.



Figura 2. Representació gràfica del disseny metodològic de l'estudi 5.

El disseny de la proposta d'intervenció integrava dues grans fases. La primera fase pretenia dissenyar un mapa de competències que establís les competències i el nivell competencial a

desenvolupar durant el doble itinerari d'educació infantil i primària (veure epígraf 3.1). Per tant, aquesta primera fase afectava a tota la titulació. Una vegada creat aquest mapa, el propòsit de la segona fase del disseny era aplicar la proposta feta a nivell de titulació a dues assignatures específiques del grau (veure epígraf 3.2).

### **3.1. Disseny del Mapa de Competències**

Per tal que la formació inicial oferís coneixements, estratègies i recursos que permetessin als estudiants de mestre afrontar els reptes pedagògics i organitzatius que CLIL planteja, s'havia de dissenyar una proposta que s'emmarqués dins de l'enfocament basat en competències per tal d'adreçar les recomanacions europees (Council of Europe, 2009). El procés seguit per **dissenyar el mapa de competències** per al doble itinerari va constar de les següents fases:

1. Anàlisi de la literatura prèvia.
2. Selecció de les competències.
3. Definició de les competències seleccionades.
4. Descripció dels diferents nivells competencials.
5. Anàlisi del pla d'estudis del doble itinerari d'educació infantil i primària.
6. Creació del mapa de competències.
7. Validació del mapa de competències creat.

Pel que fa a les **fases 1 i 2**, es va fer una selecció inicial de les competències que havien destacat els estudis previs. A partir de determinar la freqüència amb què cada competència era referida, així com la revisió d'aquestes per evitar que se solapessin, es van seleccionar les següents competències:

- Competència metodològica.
- Competència comunicativa.
- Competència d'avaluació.
- Competència de gestió de l'aula.
- Competència de materials i recursos d'aprenentatge.
- Competència d'autoreflexió.
- Competència de gestió del projecte CLIL.
- Competència de recerca i innovació.

Juntament amb els següents requisits:

- Coneixement del contingut.
- Coneixement de la llengua.
- Coneixement dels fonaments teòrics.

Taula 5. Exemple del desplegament competencial realitzat.

| COMPETÈNCIA  | GRAU DE DESENVOLUPAMENT   |   |  |
|--|---|---|--|
|  | NIVELL BÀSIC  | NIVELL INTERMEDI  | EXPERT   |
| <p><b>1.Competència d'autoreflexió:</b> És l'habilitat d'explorar i analitzar les pròpies creences sobre el procés d'ensenyament – aprenentatge, en general, i, en concret, l'ensenyament-aprenentatge integrat de llengua i continguts. Així mateix, fa referència a l'habilitat analitzar i avaluar la pròpia pràctica docent per tal d'autoregular la pròpia acció i detectar àrees de millora i/o necessitats formatives, així com bones pràctiques.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>·Identificar i reflexionar sobre les pròpies creences al voltant de l'educació, el sistema educatiu, el procés d'ensenyament – aprenentatge i l'organització escolar.</li> <li>·Reconèixer i reflexionar les pròpies creences sobre l'aprenentatge integrat de llengua i continguts.</li> <li>·Explorar i reflexionar sobre les pròpies característiques docents, les àrees de domini i els aspectes a treballar.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>·Analitzar i reflexionar l'origen i les causes de les pròpies creences sobre l'educació, el sistema educatiu, el procés d'ensenyament – aprenentatge i l'organització escolar</li> <li>· Analitzar les causes de les pròpies creences sobre l'aprenentatge integrat de llengua i continguts.</li> <li>·Identificar i reflexionar sobre les característiques docents pròpies i com aquestes es transfereixen a la pràctica, així com els punts forts i febles.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>·Identificar, analitzar i reflexionar l'origen de les pròpies creences i els fonaments teòrics que sustenten les creences sobre l'educació, el sistema educatiu, el procés d'ensenyament – aprenentatge i l'organització escolar.</li> <li>·Analitzar i reflexionar sobre l'origen de les pròpies creences i la base teòrica subjacent a les pròpies creences sobre l'aprenentatge integrat de llengua i continguts.</li> <li>·Analitzar i reflexionar sobre la pròpia pràctica docent, els punts forts i febles, les àrees on es necessita més formació i les bones pràctiques.</li> </ul> |

A les **fases 3 i 4**, aquestes competències van ser definides en el marc d'aquesta tesi doctoral. Una vegada seleccionades i definides les competències i requisits del docent CLIL, es va passar a descriure el nivell de desenvolupament competencial. Aquest desglossament incloïa tres nivells: bàsic, intermedi i expert (Taula 5). En general, el nivell bàsic de cada competència implica tenir un coneixement general sobre els aspectes i dimensions que integra la competència i prendre consciència d'aquests. El nivell intermedi consisteix en portar a la pràctica el coneixement per resoldre unes situacions molt pautades i/o guiades pel docent. Finalment, el nivell expert comporta l'ús del coneixement adquirit per resoldre situacions educatives de forma autònoma.

A les **fases 5 i 6**, després d'establir els diferents nivells competencials, el següent pas va ser analitzar els pla d'estudis del doble itinerari d'educació infantil i primària per tal d'assignar a

cada assignatura les competències i requisits que permetia treballar, així com el nivell competencial al que s'havia de treballar cada competència. Per això, es va revisar el pla docent de cada assignatura del pla d'estudis del doble itinerari d'educació infantil i primària per tal d'alinear les competències establertes en el marc d'aquesta tesi doctoral amb les competències, objectius i continguts establerts al pla docent. Aquesta alineació pretenia no només determinar quines competències es podien treballar a cada assignatura, sinó a quin nivell. La Taula 6 mostra el mapa de competències dissenyat per al doble itinerari.

Taula 6. Mapa de Competències per al doble itinerari

| COMPETÈNCIA              | 1R CURS     |             | 2N CURS     |             | 3R CURS   |             |             | 4T CURS |             | 5È CURS     |        |             |              |
|--------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------|-------------|-------------|---------|-------------|-------------|--------|-------------|--------------|
|                          | 1r semestre | 2n semestre | 3r semestre | 4t semestre |           | 5è semestre | 6è semestre |         | 7è semestre | 8è semestre |        | 9è Semestre | 10è Semestre |
| Coneixement llengua      | Bàsic       | Bàsic       | Bàsic       | Bàsic       |           |             |             |         |             | Intermedi   |        | Expert      | Expert       |
| Contingut                | Bàsic       | Bàsic       | Bàsic       | Bàsic       | Intermedi | Intermedi   | Intermedi   | Expert  | Intermedi   | Intermedi   | Expert | Expert      | Expert       |
| Fonaments CLIL           | Bàsic       | Bàsic       |             | Bàsic       |           |             | Intermedi   |         |             | Intermedi   |        | Expert      | Expert       |
| Autoreflexió             | Bàsic       | Bàsic       | Bàsic       | Bàsic       | Intermedi | Intermedi   | Intermedi   |         | Intermedi   |             |        | Expert      | Expert       |
| Competència comunicativa |             | Bàsic       | Bàsic       |             |           |             |             |         |             | Intermedi   |        | Expert      | Expert       |
| Metodològica             | Bàsic       | Bàsic       | Bàsic       | Bàsic       | Intermedi | Intermedi   | Intermedi   | Expert  | Intermedi   | Intermedi   | Expert | Expert      | Expert       |
| Avaluació                | Bàsic       | Bàsic       | Bàsic       | Bàsic       | Intermedi | Intermedi   | Intermedi   | Expert  | Intermedi   | Intermedi   | Expert | Expert      | Expert       |
| Recursos Aprenentatge    | Bàsic       | Bàsic       | Bàsic       | Bàsic       | Intermedi | Intermedi   | Intermedi   | Expert  | Intermedi   | Intermedi   | Expert | Expert      | Expert       |
| Gestió Aula              | Bàsic       | Bàsic       | Bàsic       | Bàsic       | Intermedi | Intermedi   | Intermedi   | Expert  | Intermedi   | Intermedi   | Expert | Expert      | Expert       |
| Recerca                  |             |             | Bàsic       |             |           |             |             |         | Intermedi   |             |        | Expert      | Expert       |
| Gestió Projectes CLIL    |             |             | Bàsic       |             |           | Intermedi   |             |         | Intermedi   |             |        | Expert      |              |

La **fase 7** va consistir en validar el mapa de competències creat a partir de la validació d'agents externs i de la directora de la tesi doctoral. Una vegada validat aquest mapa, es va procedir a dissenyar la intervenció a dues assignatures del doble itinerari d'educació infantil i primària de la Universitat de Barcelona. El disseny de la intervenció s'explica al següent epígraf.



### 3.2. Disseny de la intervenció

La implementació del disseny presentat a l'anterior secció es va realitzar a dues assignatures del doble grau: 1) *Planificació, Disseny i Avaluació de l'Aprenentatge i l'Activitat docent* (1r curs, 2n semestre) i 2) *Sistema Educatiu i Organització Escolar* (2n curs, 1r semestre).

Abans de portar a terme la intervenció amb els estudiants a l'aula, aquesta es va planificar i dissenyar tenint en compte els principis que estableixen Darling-Hammond i Bransford (2005) com a característics dels bons programes de formació docent, així com els set principis de l'informe de la OCDE *la naturalesa de l'aprenentatge* (Dummont, Istance, & Benavides, 2010) que Conner i Sliwka (2014) defensen que haurien de seguir els contextos eficaços de formació inicial per tal de preparar als futurs docents. **La finalitat d'aquesta proposta d'intervenció era desenvolupar les competències dels docents CLIL.** Per aquest motiu, el disseny de la intervenció també va tenir en compte els principis reguladors l'enfocament per competències (Cano, 2015; Perrenoud, 2004; Tardif, 2008). Al mateix temps, per tal de dissenyar una proposta de formació que estigués alineada amb la pràctica CLIL es van tenir en compte els principis reguladors establerts a l'informe *Formació Inicial de Mestres a Catalunya en relació a l'anglès: Estat de la qüestió i Propostes de Futur* (Grup de treball d'Anglès del Programa MIF, 2016). L'objectiu de tenir en compte aquests enfocaments era prendre una sèrie de decisions que permetessin fonamentar la planificació i el disseny de la intervenció a les dues assignatures per tal que hi hagués coherència entre elles. D'aquesta manera, s'intentava reduir l'efecte que la planificació de l'activitat docent i d'aprenentatge pogués tenir sobre els resultats obtinguts.

Com ja s'ha esmentat, la proposta dissenyada es va aplicar a dues assignatures: (1) *Planificació, Disseny i Avaluació de l'Aprenentatge i l'Activitat Docent* i (2) *Sistema Educatiu i Organització Escolar* del doble itinerari d'educació infantil i primària de la Universitat de Barcelona. Tal com assenyalava el pla d'estudis, la primera assignatura és de primer curs, segon semestre i considerada de formació bàsica, la qual es focalitza en l'àmbit curricular donat que els eixos centrals són l'estudi i l'anàlisi del currículum i la planificació i avaluació del procés d'ensenyament-aprenentatge. La segona assignatura, *Sistema Educatiu i Organització Escolar*, és una assignatura de segon curs, primer semestre de formació bàsica, la qual se centra en l'àmbit organitzatiu, atès que s'aborden aspectes relatius al sistema educatiu i a l'organització escolar. La selecció d'aquestes dues assignatures no va ser arbitrària. Es van elegir aquestes dues assignatures perquè, per la temàtica que abordaven, oferien **l'oportunitat de treballar**

les **diverses competències** identificades per a un docent CLIL. A part, aquestes assignatures permetien un **seguiment longitudinal** de l'estudiantat.

El **procés seguit per planificar i dissenyar la intervenció** a les assignatures de (1) *Planificació, Disseny i Avaluació de l'Aprenentatge i l'Activitat Docent* i (2) *Sistema Educatiu i Organització Escolar* va ser el mateix. En primer lloc, per a cada assignatura, es van **identificar les competències** establertes al mapa de competències i el **nivell competencial** al qual s'havien de treballar. En el cas d'ambdues assignatures era el nivell bàsic. El següent pas va ser **analitzar el pla docent** de cada assignatura amb l'objectiu d'alinejar les competències i els nivells competencials establerts amb el pla docent. Una vegada feta l'alineació es va passar a la **planificació de les sessions de les assignatures**. La planificació final es va **implementar** a l'assignatura de *Planificació, Disseny i Avaluació de l'Aprenentatge i l'Activitat Docent* durant el segon semestre del curs acadèmic 2016-2017 i durant el primer semestre del curs acadèmic 2017-2018 per a l'assignatura *Sistema Educatiu i Organització Escolar* (Taula 7). D'aquesta manera es va poder fer un seguiment longitudinal del grup experimental.

Taula 7. Moment implementació i número de participants a l'experiència.

| Assignatura                                    | Implementació                                | Grup Experimental | Grup Control |           |
|--|--|-------------------|--------------|-----------|
|  |  |                   | Control 1    | Control 2 |
| <b>Planificació, Disseny i Avaluació</b>       | Febrer- Maig<br>Curs acadèmic 2016-2017      | n=42              | n=46         | n=46      |
| <b>Sistema Educatiu i Organització Escolar</b> | Setembre-Desembre<br>Curs acadèmic 2017-2018 | n=39              | n=55         | n=46      |

Aquesta proposta es va **avaluar** a través de la percepció de l'alumnat i mitjançant les notes de les activitats competencials i les notes finals de l'assignatura. La percepció es va estudiar a través d'un qüestionari d'autopercepció del nivell competencial dissenyat per a cada assignatura. Aquest qüestionari es va administrar a mode de pre- i post-test al grup experimental i als grups control a l'inici de cada assignatura (primera setmana del semestre) i al final de cadascuna d'elles (última setmana del semestre). Es va comptar amb dos grups control amb l'objectiu d'analitzar si el canvi de percepció de l'estudiantat es podia atribuir a l'experiència dissenyada i implementada.

#### **4. Resultats i Discussió**

La integració de contingut i llengua és un camí pedagògic complex que implica diversos reptes (Cammarata & Tedick, 2012). Els estudis previs que han analitzat la formació dels docents CLIL i la implementació d'aquests projectes han destacat la importància de la coordinació (Durán-Martínez & Beltrán-Llavorador, 2017; Pavón Vázquez et al., 2015) i l'escassetat de docents qualificats per a la implementació de CLIL (Eurydice, 2017). Malgrat que els resultats d'aquesta

tesi doctoral estan en sintonia amb les anteriors troballes, els resultats també indiquen que **la conceptualització de CLIL i d'integració, juntament amb com s'entén el projecte** (com un projecte de centre o un projecte d'aula) **són les pedres angulars per a la formació i la implementació de CLIL** donat que aquestes decisions inicials determinaran totes les altres decisions pedagògiques i organitzatives. Per tant, els resultats suggereixen que, una vegada una escola ha identificat que es necessita un canvi i que la solució és CLIL, el proper pas hauria de ser definir CLIL, la integració i l'abast del projecte.

No obstant, **els equips directius i els docents hauran d'enfrontar-se amb l'amplitud del concepte CLIL**, perquè aquest terme s'ha utilitzat com a 'paraigües' i integració s'ha definit de forma flexible (de Graaff, 2016). Conseqüentment, els centres que tinguin per objectiu implementar CLIL es trobaran amb indicacions desdibuixades de com implementar aquest projecte (Ruiz de Zarobe, 2013). Aquest fet, juntament amb les variables contextuals (Sylvén, 2013) limiten la generalització dels resultats obtinguts en altres contextos.

L'amplitud de CLIL juntament amb la falta de formació específica per a CLIL fa que **els docents i els equips directius no tinguin una comprensió complerta d'aquest enfocament per prendre decisions informades**. Els resultats obtinguts en aquesta tesi doctoral ofereixen informació valuosa per orientar la formació CLIL perquè les percepcions dels diferents agents s'han analitzat i contrastat. Aquesta anàlisi ha identificat quines són les actuals necessitats pedagògiques i organitzatives dels docents, així com les competències i el tipus de formació per al professorat i per als equips directius.

En sintonia amb la recerca prèvia (Cabezuelo Gutierrez & Fernández Fernández, 2014; Durán-Martínez & Beltrán-Llevador, 2017; Pappa et al., 2017; Pérez-Cañado, 2016), els resultats indiquen que **els docents presenten considerables necessitats de formació pedagògica**, sent el coneixement de la llengua i la metodologia els aspectes més febles segons tots els agents consultats. Apart d'aquestes necessitats, s'han identificat necessitats de formació pel que fa al coneixement del contingut, els principis teòrics de CLIL, la conceptualització de CLIL, la gestió de l'aula, el desenvolupament de materials, l'avaluació i l'autoreflexió. No obstant, mentre que tots els grups consultats **coincideixen** en destacar que les principals necessitats de formació són **el coneixement de la llengua i la metodologia**, hi ha més **discrepància** per a la resta de dominis. La major discrepància es troba entre els docents i els equips directius donat que aquests últims no consideren que el professorat necessiti més formació en **coordinació** ( $\bar{X}=2.96$  sobre 6). Curiosament, els participants tendeixen a percebre que la competència d'**autoreflexió** no és tan rellevant com aquelles competències que estan estretament

relacionades amb la docència a l'aula. Aparentment, hi ha una tendència a entendre la professió docent des d'una perspectiva tècnica enlloc de reflexiva (Black & Wiliam, 1998; Schön, 1983).

Pel que fa les necessitats de formació organitzatives, tal com estudis previs han trobat (Durán-Martínez & Beltrán-Llavadador, 2017; Pappa et al., 2017; Pena Díaz et al., 2005), els docents necessiten més formació en coordinació, implementació del projecte CLIL i col·laboració inter-centre. L'anàlisi de les necessitats de formació permet establir tres conclusions importants: en primer lloc, malgrat que la integració és el tret distintiu de CLIL, els participants no fan cap tipus de referència a la **integració curricular** o a la **integració de les llengües curriculars**. En segon lloc, algunes de les necessitats de formació percebudes varien amb el **temps** (Durán-Martínez, Beltrán-Llavador, & Martínez-Abad, 2016; Lo & Macaro, 2015), com ara la importància que es dóna al coneixement de la llengua o a les condicions organitzatives. Per últim, la majoria de les necessitats de formació identificades no són específiques de CLIL. Tot junt, indica que hi ha una necessitat urgent d'incrementar el **desenvolupament professional** dels docents (Lyster & Ballinger, 2011).

En conseqüència, els participants, especialment els experts, fan alguns suggeriments pel que fa a la formació CLIL. **La formació inicial ha d'oferir experiències d'aprenentatge riques i variades** de manera que els estudiants de mestre puguin experimentar i aprendre les característiques pedagògiques i organitzatives de l'aprenentatge de qualitat (Conner & Sliwka, 2014; Darling-Hammond & Bransford, 2005), així com desenvolupar les competències docents i requisits. Per tant, el currículum hauria de ser revisat i redissenyat per tal de promoure la integració i transferència d'habilitats (Rowe & Zegwaard, 2017). L'objectiu principal de la formació inicial ha de ser que els mestres en formació adquireixin les competències clau per a què puguin ser contextualitzades i adaptes en el futur d'acord al context de la docència.

**La formació continuada hauria d'oferir formació específica per a la implementació de CLIL al centre i a l'aula.** Per tant, la formació inicial i permanent s'haurien d'articular (Caena, 2011). La formació permanent hauria de ser continua per tal d'ajudar als centres a prendre decisions informades, implementar, monitoritzar i avaluar el projecte. Els resultats també indiquen que la **formació en centre** sembla ser més efectiva donat que la formació s'ajusta a la forma com CLIL s'ha implementat a un centre, així com les practiques educatives existents en aquella institució (Black & Wiliam, 1998). A més, la formació en centre s'hauria d'ajustar a les característiques del centre (nivell de complexitat i experiència amb projectes d'innovació). No obstant, un pas important és **definir el perfil del docent CLIL**. En el context d'aquest estudi, els

docents estan formats com especialistes. Per tant, en funció del perfil del professor CLIL (docent de contingut o de llengua), la formació pot variar considerablement.

Una de les majors contribucions d'aquesta recerca ha estat l'anàlisi de les necessitats de formació dels equips directius, així com la formació que haurien de rebre, donat que aquest ha estat un tema que ha rebut molt poca atenció per part de la recerca (Doiz & Lasagabaster, 2017; Laorden & Peñafiel, 2010; Soler et al., 2017). Malgrat que els equips directius i els experts CLIL estan parcialment d'acord amb les necessitats de formació identificades, sembla ser que **els equips directius tenen una insuficient comprensió de CLIL, dels principis CLIL, de la gestió del projecte i de la metodologia**. Aquestes necessitats de formació són el resultat de la falta de formació rebuda per a la implementació de CLIL. Per això, els participants consideren que la formació dels equips directius s'hauria de focalitzar en definir CLIL i els seus fonaments teòrics, així com desenvolupar la competència de gestió del projecte. Idealment, **la formació dels equips directius i la dels docents en actiu hauria d'estar articulada i ser en centre**.

Val la pena destacar que **la integració curricular no ha estat gairebé mencionada per cap dels col·lectius consultats**. Una possible explicació és que CLIL s'entén com un projecte de llengua, la principal potencialitat del qual és l'adquisició d'una llengua estrangera per part dels estudiants a través d'incrementar l'exposició a aquesta llengua. Així mateix, la impressió general és que tant els docents com els equips directius tenen un coneixement insuficient de les habilitats organitzatives. Per tant, la formació inicial i continua hauria d'oferir **més formació sobre organització escolar**.

Els resultats d'aquesta tesi doctoral també assenyalen que hi ha algunes condicions organitzatives que afavoreixen no només la seva implementació, sinó també la seva institucionalització. **Aquestes condicions són el lideratge, l'anàlisi de necessitats, la planificació, la formació del professorat, la coordinació, les modificacions curriculars i organitzatives, l'avaluació, la col·laboració inter-escolar i la disseminació**. Aquestes condicions corresponen en gran mida als factors que el moviment de la millora de l'eficàcia de l'escola ha vingut assenyalant. Malgrat que aquestes es presenten separatament, les condicions organitzatives estan entrelaçades i interrelacionades, és a dir, és la interrelació de totes aquestes condicions i la seva alineació amb el projecte CLIL el que fa que la implementació sigui efectiva. Així mateix, moltes d'aquestes condicions són necessàries durant tot el procés, mentre que d'altres condicions només seran necessàries al principi (per exemple, l'anàlisi de necessitats) o cap al final (per exemple, disseminació). Tanmateix, sembla que hi ha

algunes barreres i riscos que poden limitar la implementació de CLIL. La principal barrera per a la implementació de CLIL és la **falta de docents qualificats, la coordinació docent, però, especialment la insuficient comprensió de CLIL** com a projecte de centre que implica una revisió curricular i el rol de la llengua en el procés d'aprenentatge.

La formació continuada i el suport són importants, però igualment important és que la **formació inicial** adrexi aquestes necessitats i prepari als docents per treballar integradament. Dins del marc d'aquesta tesi doctoral, es va proposar una revisió de la formació inicial que va ser pilotada. Tanmateix, qualsevol revisió hauria de ser institucional i involucrar tants agents de la universitat com fos possible per assegurar que el canvi integra tots els nivells (Rowe & Zegwaard, 2017). L'enfocament per competències sembla ser un enfocament adequat per a la formació inicial per tal que els estudiants de mestre experimentin la integració i les metodologies centrades en l'estudiant (Cano, 2015; de Miguel, 2006). No obstant, és necessari que aquest enfocament s'implementi en diferents cursos. Pel que fa al disseny pilotat, els resultats suggereixen que el principal punt fort és l'**aprenentatge d'una llengua addicional** (Borràs-Comes, Arnau, Flecha, & Escobar, 2017; Dafouz, 2014), en aquest cas l'anglès, així com l'adquisició del contingut. Els resultats semblen indicar que l'experiència té un efecte positiu en la **competència metodològica i la de gestió del projecte**. No obstant, es necessita estudiar més l'impacte de l'enfocament per competències per tal de poder concloure si aquest enfocament i CLIL tenen un impacte positiu en la formació inicial dels mestres per al seu futur exercici professional.

En conjunt, CLIL és un enfocament educatiu que presenta enormes avantatges. Tanmateix, aquest enfocament no es pot veure com una solució ràpida i immediata. Els canvis educatius s'aconsegueixen lentament, a través de la formació docent i basant-se en les pràctiques existents (Black & Wiliam, 1998). Si l'administració educativa creu que CLIL és el model a seguir, s'ha d'oferir suport i recursos. La solució recau en involucrar a tots els agents de la comunitat educativa, així com elaborar polítiques educatives que afavoreixin la implementació i institucionalització dels projectes CLIL. Malgrat que cada centre ha de crear les condicions organitzatives que afavoreixin la implementació d'aquest enfocament, l'Administració, les Universitats i altres institucions educatives i agents educatiu han de donar suport en aquest procés per tal d'assegurar que l'objectiu final s'aconsegueix: l'aprenentatge de l'alumnat. Finalment, les principals troballes d'aquest estudi, juntament amb les limitacions que aquest presenta, constitueixen les bases per al disseny dels alineaments per a la investigació futura respecte a les necessitats pedagògiques i organitzatives dels docents CLIL.

## 5. Referències

- Antúnez, S. (1998). Innovación y cambio en los centros escolares. In S. Antúnez (Ed.), *Claves para la organización de centros escolares* (pp. 194–233). Barcelona: Octaedro.
- Bertaux, P., Coonan, C. M., Frigols-Martín, M. J., & Mehisto, P. (2009). *The CLIL Teacher's Competences Grid*. Common Constitution and Language Learning (CCLL) ComeniusNetwork. Retrieved from [http://ccll-eu.eu/cms02/fileadmin/daten/Dateien/Konferenzen/THE\\_CLIL\\_TEACHER\\_latest\\_version.pdf](http://ccll-eu.eu/cms02/fileadmin/daten/Dateien/Konferenzen/THE_CLIL_TEACHER_latest_version.pdf)
- Black, P., & William, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappa*, 8(2), 139–144. Retrieved from <https://www.rdc.udel.edu/wp-content/uploads/2015/04/InsideBlackBox.pdf>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1–26. Retrieved from <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Borràs-Comes, J., Arnau, L., Flecha, A., & Escobar, C. (2017). L'ICLES i el rendiment acadèmic dels aprenents a l'educació terciària: El cas del Grau d'Educació Primària de la UAB. *Temps d'Educació*, 52(Monografia: formem mestres trilingües per a una societat cosmopolita: El projecte Guideway), 79–89.
- Cabezuelo Gutierrez, P., & Fernández Fernández, R. (2014). A case study on teacher training needs in the Madrid bilingual project. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 7(2), 49–70. <https://doi.org/10.5294/laclil.2014.7.2.3>
- Caena, F. (2011). *Teachers' Core Competences: Requirements and Development*. Brussels: European Commission.
- Cammarata, L., & Tedick, D. J. (2012). Balancing Content and Language in Instruction: The Experience of Immersion Teachers. *Modern Language Journal*, 96(2), 251–269. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01330.x>
- Cano, E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243–262. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Conner, L., & Sliwka, A. (2014). Implications of Research on Effective Learning Environments for Initial Teacher Education. *European Journal of Education*, 49(2), 165–177. <https://doi.org/10.1111/ejed.12081>
- Coonan, C. M. (2011). CLIL in (Language) Teacher Training. *Studi Di Glottodidattica*, 2(1), 1–14.
- Council of Europe. (1995). *Council Resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union*. Official Journal C 207. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995Y0812%2801%29:EN:HTML>
- Council of Europe. (2009). *A strategic framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020)*. Brussels: Council of Europe. Retrieved from [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. United

Kingdom: Cambridge University Press.

- Dafouz, E. (2014). Integrating content and language in European higher education: An overview of recurrent research concerns and pending issues. In Psaltou-Joycey, E. Agathopoulou, & M. Mattheoudakis (Eds.), *Cross-Curricular Approaches to Language Education* (pp. 289–304). Cambridge: Cambridge Scholars.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What students should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- de Graaff, R. (2016). Foreword. In T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore, & U. Smit (Eds.), *Conceptualizing Integration in CLIL and Multilingual Education* (pp. xiii–xvi). Bristol: Multilingual Matters.
- de Miguel, M. (Ed.). (2006). *Modalidades de Enseñanza centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo. Retrieved from [https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades\\_ensenanza\\_competencias\\_mario\\_miguel2\\_documento.pdf](https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf)
- Doiz, A., & Lasagabaster, D. (2017). Management teams and teaching staff: do they share the same beliefs about obligatory CLIL programmes and the use of the L1? *Language and Education*, 31(2), 93–109. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1290102>
- Dummont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing.
- Durán-Martínez, R., Beltrán-Llavador, F., & Martínez-Abad, F. (2016). A contrastive analysis between novice and expert teachers' perceptions of school bilingual programmes. *Cultura y Educación*, 28(4), 738–770. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1237339>
- Durán-Martínez, R., & Beltrán-Llavador, F. (2017). Key issues in teachers' assessment of primary education bilingual program in Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1345851>
- Eurydice. (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition*. Luxembourg: Eurydice. European Union. <https://doi.org/10.2797/04255>
- Fernández-Sanjurjo, J., Fernández-Costales, A., & Arias-Blanco, J. M. (2017). Analysing students' content-learning in science in CLIL vs. non-CLIL programmes: empirical evidence from Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1294142>
- Fullan, M. (1985). Change Processes and Strategies at the Local Level. *The Elementary School Journal*, 85(3), 397–421.
- García-Mayo, M. de P., & Hidalgo, M. de los Á. (2017). L1 use among young EFL mainstream and CLIL learners in task-supported interaction. *System*, 67, 132–145. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.05.004>
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language



- students? In T. K. Bathia & W. Ritchie (Eds.), *Handbook of bilingualism and multiculturalism* (pp. 547–576). Blackwell: Oxford.
- Genesee, F., & Hamayan, E. (2016). *CLIL in Context. Practical Guidance for Educators*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine.
- Grup de treball d'Anglès del Programa MIF. (2016). *La Formació Inicial de Mestres a Catalunya en Relació a l'Anglès: Estat de la Qüestió i Propostes de Futur*. Barcelona: Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres. Retrieved from [http://grupsderecerca.uab.cat/led/sites/grupsderecerca.uab.cat.led/files/16\\_Escobar\\_et\\_al\\_Informe\\_MIF.pdf](http://grupsderecerca.uab.cat/led/sites/grupsderecerca.uab.cat.led/files/16_Escobar_et_al_Informe_MIF.pdf)
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigm in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage: Thousand Oaks.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2017). *Collaborative Professionalism*. Qatar: WISE: world innovation summit for Education. Retrieved from [http://www.wise-qatar.org/sites/default/files/rr.12.2017\\_boston.pdf](http://www.wise-qatar.org/sites/default/files/rr.12.2017_boston.pdf)
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana. Retrieved from [https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006\\_ocr.pdf](https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf)
- Hopkins, D. (1987). Improving the quality of schooling. In D. Hopkins (Ed.), *Improving the Quality of Schooling. Lessons from the OECD International School Improvement Project* (pp. 1–10). Lewes: The Falmer Press.
- Hüttner, J., & Smit, U. (2014). CLIL (Content and Language Integrated Learning): The bigger picture. A response to: A. Bruton.2013. CLIL some of the reasons why ... and why not. *System*, 44, 160–167. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2014.03.001>
- Laorden, C., & Peñafiel, E. (2010). Proyectos Bilingües en los Centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los Equipos Directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 325–344.
- Latorre, A., del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Nurtado Ediciones.
- Lo, Y. Y., & Macaro, E. (2015). Getting used to content and language integrated learning: what can classroom interaction reveal? *The Language Learning Journal*, 43(3), 239–255. <https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1053281>
- Lorenzo, F., Trujillo, F., & Vez, J. M. (2011). *Educación Bilingüe. Integración de Contenidos y Segundas Lenguas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Lyster, R., & Ballinger, S. (2011). Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts. *Language Teaching Research*, 15(3), 279–288.

<https://doi.org/10.1177/1362168811401150>

- Marsh, D. (2013). *The CLIL Trajectory: Educational Innovation for the 21st Century iGeneration*. Córdoba: Universida de Córdoba.
- Marsh, D. (ed). (2002). *CLIL/EMILE -The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Public Services Contract. Brussels: European Commission.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., & Frígols-Martín, M. J. (2010). European Framework for CLIL Teacher Education: A framewrok for the professional development of CLIL teachers. Graz: European Centre for Modern Languages . Retrieved from [https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/european\\_framework\\_for\\_clil\\_teacher\\_education.pdf](https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/european_framework_for_clil_teacher_education.pdf)
- Mehisto, P., & Genesee, F. (Eds.). (2015). *Building Bilingual Education Systems. Forces, Mechanisms and Counterweights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols-Martín, M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. London: Macmillian.
- Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies. *Pulso: Revista de Educación*, 33, 11–29. Retrieved from <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/80815>
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2012). El Proceso de Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sustener la Mejora de las Escuelas. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 10(1), 1–18. Retrieved from <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf>
- Nikula, T., Dalton-Puffer, C., & Llinares, A. (2013). CLIL Classroom discourse. Research from Europe. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 70–100.
- Olsen, J. P. (2005). *The institutional dynamics of the (European) University*. Oslo: Arena centre for European Studies, University of Oslo. Retrieved from <http://www.arena.uio.no>
- Pappa, S., Moate, J., Ruohotie-Lyhty, M., & Eteläpelto, A. (2017). Teacher agency within the Finnish CLIL context: tensions and resources. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1286292>
- Pavón Vázquez, V., López, J. Á., Segador, A. G., & Mohedano, R. E. (2015). Strategic and organisational considerations in planning content and language integrated learning: a study on the coordination between content and language teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(4), 409–425. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.909774>
- Pavón Vázquez, V., & Rubio Alcalá, F. (2010). Teachers' concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, 14, 45–58. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3253054>
- Pena Díaz, C., Fernández Fernández, R., García Gómez, A., & Halbach, A. (2005). La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, 3, 161–173. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1153792&info=resumen&idioma=SPA>

- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315–341. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>
- Pérez-Cañado, M. L. (2016). Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266–295. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.980778>
- Pérez-Vidal, C. P., & Roquet, H. (2015). The linguistic impact of a CLIL Science programme: An analysis measuring relative gains. *System*, 54, 80–90. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.05.004>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó. Retrieved from <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Pladevall-Ballester, E. (2015). Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students', teachers' and parents' opinions and expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 45–59. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.874972>
- Pladevall-Ballester, E. (2016). CLIL subject selection and young learners' listening and reading comprehension skills. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(1), 52–74. <https://doi.org/10.1111/ijal.12079>
- Roquet, H., & Pérez-Vidal, C. (2015). Do Productive Skills Improve in Content and Language Integrated Learning Contexts? The Case of Writing. *Applied Linguistics*, 38(4), 489–511. <https://doi.org/10.1093/applin/amv050>
- Rowe, A. D., & Zegwaard, K. E. (2017). Developing graduate employability skills and attributes: Curriculum enhancement through work-integrated learning. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 18(2), 87–99.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2013). CLIL implementation: from policy-makers to individual initiatives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 231–243. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777383>
- Santamaría, J. S. (2013). Paradigmas de Investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, 16, 92–103. Retrieved from [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34677783/e16a06.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1528804027&Signature=LjWpXdz2sUgSn3oDI0ut5ypjUOg%3D&response-content-disposition=inline%3Bfilename%3DParadigmas\\_de\\_investigacion\\_educativa.p](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34677783/e16a06.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1528804027&Signature=LjWpXdz2sUgSn3oDI0ut5ypjUOg%3D&response-content-disposition=inline%3Bfilename%3DParadigmas_de_investigacion_educativa.p)
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Soler, D., González-Davies, M., & Iñesta, A. (2017). What makes CLIL leadership effective? A case study. *ELT Journal*, 71(4), 478–490. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw093>
- Stoll, L., & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Struyven, K., & De Meyst, M. (2010). Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students'

points of view. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1495–1510.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.006>

Sylvén, L. K. (2013). CLIL in Sweden: why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 301–320. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777387>

Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 12(3), 1–16. Retrieved from <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>

Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis. Retrieved from <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Miguel-Valles-Tecnicas-Cualitativas-De-Investigacion-Social.pdf>