

L'aplicació del projecte de tractament integrat de llengües (TIL) als centres públics d'educació secundària durant el curs 2013-14

Català, castellà i anglès al sistema educatiu de les Illes Balears

Antoni Morante

Antoni Quintana

Antònia Serra

RESUM

L'objecte d'aquest treball és analitzar com s'ha desenvolupat l'aplicació del projecte de tractament integrat de llengües (TIL) als centres públics d'educació secundària de les Illes Balears durant el curs 2013-14, fer una valoració dels resultats i una reflexió sobre el procés, el cost d'oportunitat i el clima creat. A més, es fa una proposta d'integració de llengües al sistema educatiu a partir d'evidències científiques i emmarcada en el nou escenari que configura la consolidació d'una societat plurilingüe a la nostra comunitat.

RESUMEN

El objeto del presente trabajo es analizar cómo se ha desarrollado la aplicación del proyecto de tratamiento integrado de lenguas (TIL) en los centros públicos de educación secundaria de las Islas Baleares durante el curso 2013-14, realizar una valoración de los resultados y una reflexión sobre el proceso, el coste de oportunidad y el clima creado. Además, se hace una propuesta de integración de lenguas en el sistema educativo a partir de evidencias científicas y enmarcada en el nuevo escenario que configura la consolidación de una sociedad plurilingüe en nuestra comunidad.

El 14 de juny de 2011, en el discurs d'investidura, el nou president del Govern de les Illes Balears, José Ramón Bauzá, en parlar d'educació, féu unes declaracions encoratjadores i de tots conegudes: «és públic el meu compromís que aquesta sigui sobretot la legislatura de l'**educació**, la legislatura de les "autopistes de l'educació"».

A més, entre moltes altres coses més, hi afegí:

«La voluntat del Partit Popular és la d'apostar per un model educatiu basat en la llibertat i en la qualitat. De fet, vàrem ser el primer partit polític que es va adherir al compromís de la Plataforma per l'Educació del Cercle d'Economia, assumint uns reptes de cara al futur que han de ser una obsessió d'aquest govern i de tots aquells que el succeeixin [...]. Insistesc que des del primer moment cercaré el consens i treballaré en pactes d'Estat en matèria de turisme, educació, seguretat jurídica i territori.»

Menys d'un any abans de l'acabament de la legislatura aquest compromís s'ha diluït i el sector educatiu ha viscut un dels cursos més difícils que recordam.

Si fem memòria, veurem que les concrecions de les actuacions en matèria educativa del govern del Partit Popular no han estat en absolut consensuades (amb la majoria dels agents educatius en contra); les anhelades autopistes de l'educació no han arribat ni a carreteres secundàries; la Plataforma de l'Educació del Cercle d'Economia ha continuat el seu camí, però al marge del Govern, amb qui trencà relacions. En aquests moments arribar a un pacte educatiu sembla una tasca gairebé impossible...

La pretensió d'aquest article és analitzar la implantació del projecte de tractament integrat de llengües als centres educatius durant el curs 2013-14, veure els resultats d'aquesta implantació

i fer propostes per a un model d'ensenyament plurilingüe que doni resposta a les necessitats de la societat de les Illes Balears i que pugui aconseguir un consens que en aquests moments ha esdevingut imprescindible i inajornable.

El projecte de tractament integrat de llengües ha estat el projecte estrella del Govern del Partit Popular i ha provocat el distanciament més gran que recordem entre la Conselleria d'Educació i la comunitat educativa.

Val a dir que a les Illes Balears, abans de tot això, s'havien iniciat amb èxit diverses experiències en matèria d'educació plurilingüe, com ara el programa d'Ensenyament Primerenc de l'Idioma (EPI), el programa de centres adscrits al conveni MEC - British Council i el programa de Seccions Europees.

Les primeres passes cap al model trilingüe del govern del PP s'iniciaren amb el projecte del pla pilot d'Educació Plurilingüe (Resolució de 4 de maig de 2012). El Govern proposava posar en marxa a partir del curs 2012-13 un pla pilot que «afavorís l'harmonització [sic] de l'ensenyament de les llengües oficials i d'una llengua estrangera». El projecte estava dissenyat perquè durés tres anys, amb la intenció d'extreure'n informació fiable del seguiment, l'assessorament i l'avaluació per generalitzar gradualment aquesta mesura. A aquesta convocatòria s'hi adheriren cinc centres de secundària de les Illes Balears (quatre de Mallorca i un d'Eivissa).

Lluny de fer el que es proposaren al principi d'implantar el model de manera gradual després de l'experiència del pla pilot (i que semblava lògic i assenyat) i atesa la impaciència dels responsables de la Conselleria per accelerar el procés, la intenció del Govern d'introduir amb caràcter universal l'anglès a l'escola i de limitar la presència del català a les aules es concretà el curs 2012-13 amb l'aparició del Decret 15/2013, de 19 d'abril, pel qual es regulava el tractament integrat de les llengües als centres docents no universitaris de les Illes Balears. Aquest decret obligava a tots els centres de les Illes Balears a introduir l'anglès com a llengua d'aprenentatge i, a més a més, a impartir l'ensenyament en les dues llengües oficials.

Alguns punts d'aquest decret, no consensuat amb la comunitat educativa, esdevingueren polèmics i les posteriors actuacions de la Conselleria generaren un clima d'oposició i malestar permanent.

Com s'arribà a tot això?

El decret del 19 d'abril obligava els centres de secundària a impartir a primer, segon i tercer d'ESO en cada una de les llengües oficials i en anglès com a mínim una de les matèries següents: Matemàtiques, Ciències de la Natura i Ciències Socials, i a quart curs les següents: Matemàtiques, Ciències Socials i la resta de les matèries obligatòries. A més a més, s'havia d'oferir un mínim d'un 20% de la càrrega lectiva de la resta de matèries en cadascuna de les llengües oficials i en la primera llengua estrangera.

Aquest mateix decret permetia (en l'article 20), dins el marc de l'autonomia de centre, als centres educatius que volguessin aplicar una distribució de llengües diferent aprovar un altre projecte de tractament de llengües, sempre que es mantingués la impartició d'alguna àrea o matèria no lingüística en cadascuna de les llengües oficials i en anglès.

El projecte de tractament integrat de llengües havia d'estar aprovat abans del 20 de juny de 2013 i, si els responsables dels centres volien elaborar-lo a partir de l'article 20, s'havia de fer una consulta directa no vinculant a les famílies.

Per tot això, els centres procediren a elaborar el projecte de tractament integrat de llengües que havien d'encetar el curs següent a primer d'ESO, d'acord amb el calendari d'aplicació. Atesa la dificultat d'impartir una matèria com les Matemàtiques, les Ciències Socials o les Ciències Naturals en anglès, la majoria de centres partiren de l'article 20 per redactar-lo.

Durant el procés d'elaboració es feren diverses reunions informatives amb els responsables de la Conselleria i semblava que, si els projectes es dissenyaven amb una sola matèria en anglès, una altra en castellà, una altra en català i les altres com decidís el centre segons les seves necessitats, el projecte seria correcte.

Però, a partir de la destitució del conseller Bosch (el 2 de maig de 2013) les coses canviaren. Semblava que no era suficient impartir una matèria en cadascuna de les llengües oficials i en anglès i començaren a arribar a les direccions dels centres consignes que es concretaren el 9 de maig amb les Instruccions del secretari autonòmic d'Educació, Cultura i Universitat sobre l'aplicació del Decret 15/2013, de 9 d'abril, que restringien la interpretació de l'article 20.

Posteriorment, el 22 de maig, es dictaren les Instruccions del secretari autonòmic d'Educació Cultura i Universitat adreçades al Departament d'Inspecció Educativa, al Departament de Planificació Educativa i al coordinador del TIL sobre l'aplicació de l'article 20.1 del Decret 15/2013, en què es determinava que «la resta d'àrees o matèries no lingüístiques s'han d'impartir de forma equilibrada en les dues llengües oficials i, sempre que sigui possible, en la llengua estrangera plantejada al projecte».

El 20 de juny la majoria de centres de secundària aprovaren el seu projecte de TIL redactat a partir de l'article 20 i equilibrant l'ús de cada llengua segons les necessitats de cada centre.

Però la cosa no s'acabà aquí. Durant el mes de juliol començaren a arribar als instituts els informes negatius d'inspecció als projectes aprovats pels claustres i els consells escolars i la comunicació del secretari autonòmic d'Educació Cultura i Universitat que obligava, en un termini de cinc dies, a presentar un nou projecte amb les esmenes que es feien (bàsicament s'havien d'equilibrar les dues llengües oficials). Per això, es varen haver de tornar a convocar comissions de coordinació pedagògica (CCP), claustres i consells escolars, que majoritàriament no aprovaren les modificacions dels projectes que es presentaren. Els directors enviaren els projectes sense aprovar.

Al mes de setembre ens incorporàrem als centres sense saber ben bé quin projecte s'havia d'aplicar.

El 6 de setembre de 2013 el Tribunal Superior de Justícia de les Illes Balears dictà dues interlocutòries per les quals se suspenia l'annex del calendari d'aplicació del Decret 15/2013 i les instruccions del secretari autonòmic de 9 de maig. Semblava que en aquell curs no s'hauria d'aplicar el projecte de TIL.

La reacció del Govern fou molt ràpida. El mateix dia dictà el Decret llei 5/2013 per continuar amb l'aplicació del tractament integrat de llengües. Aquest decret llei restringia l'aplicació de l'article 20.

El que passà després és conegut: el curs 2013-14 no s'inicià amb normalitat i l'oposició al projecte TIL provocà nombroses mobilitzacions que es concretaren amb una vaga de professorat, que durà tres setmanes i que a hores d'ara encara no s'ha desconvocat, i la manifestació més multitudinària que s'ha produït mai a les Illes Balears en contra de les mesures d'un Govern.

Per tot això l'aplicació del projecte TIL als centres de secundària durant el curs 2013-14 ha estat envoltada de problemes. Les respostes de la Conselleria als dubtes dels equips directius no sempre han arribat i el projecte de TIL s'ha aplicat a primer d'ESO amb força controvèrsia, de manera desigual i amb uns resultats que analitzarem en els apartats següents.

ANÀLISI DE LA IMPLEMENTACIÓ DELS PROJECTES DE TRACTAMENT INTEGRAT DE LLENGÜES ALS CENTRES PÚBLICS DE SECUNDÀRIA EN EL CURS 2013-14

La precipitació amb què els centres van haver d'elaborar i iniciar l'aplicació dels seus projectes de tractament integrat de llengües, en el marc d'una acusada improvisació normativa per part de la Conselleria d'Educació, tal com hem posat de manifest en l'apartat anterior, ha tingut com a conseqüència que els centres han hagut d'aplicar projectes elaborats amb un alt grau d'improvisació, sense dotació addicional de recursos i amb un fort rebuig dels distints estaments de la comunitat educativa.

En aquest apartat revisarem quina ha estat la realitat de l'aplicació dels programes de tractament de llengües als centres de secundària públics de la nostra comunitat durant el primer curs de la seva implantació, a partir de l'anàlisi del grau de compliment dels requisits per a la correcta implementació de projectes de tractament integrat de llengües basats en la metodologia AICLE (Aprentatge Integrat de Continguts i Llengües Estrangeres), de l'anàlisi de la documentació existent i de les dades recollides a l'enquesta enviada a directores i directores de 53 instituts d'educació secundària de les Illes Balears, d'un total de 68, que representen el 78% dels centres públics que imparteixen aquests ensenyaments, 40 dels quals es troben emplaçats a Mallorca, 8 a Eivissa i Formentera i 5 a Menorca. En els centres que han facilitat les dades hi ha matriculats un total de 5.664 alumnes de primer d'ESO en el curs escolar 2013-14.

Segons els experts en metodologia AICLE,¹ els aspectes clau per a l'èxit d'un programa basat en aquesta metodologia que s'han de tenir en compte, entre altres, són els següents:

1. La formació inicial i contínua del professorat en metodologia AICLE
2. La implementació gradual en la implantació dels programes basats en metodologia AICLE
3. Les actituds positives i la motivació tant de l'alumnat com del professorat i de les famílies
4. Els incentius i el suport per als equips directius i per al professorat

¹ «Recomanacions dels experts». (En línia). *Documentació del Congrés Internacional El Paradigma Plurilingüe*, 3 i 4 d'abril de 2014. FADESIB. <http://adesma.net/images/stories/documents/X_Jornades/Recommendations.pdf> (Consulta: 14 de juliol de 2014).

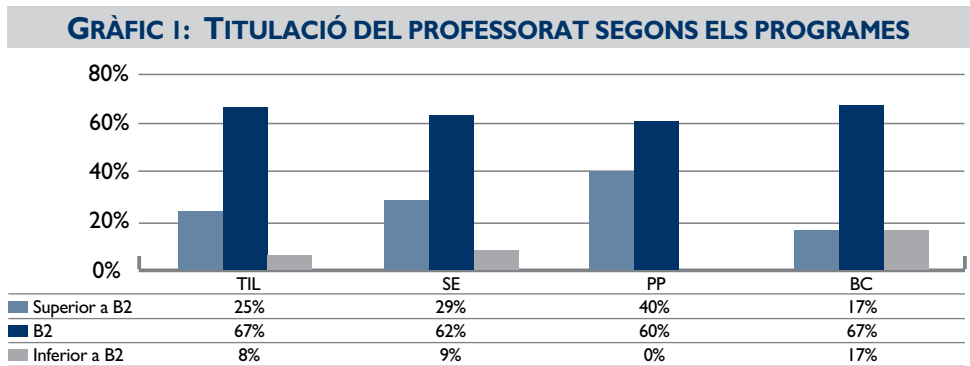
5. La coordinació i el treball en equip del professorat
6. L'aplicació dels principis bàsics de la metodologia AICLE
7. La dotació de recursos
8. La disponibilitat de materials didàctics
9. Les habilitats lingüístiques de l'alumnat

Seguirem aquesta llista per analitzar els resultats de l'aplicació del projecte de TIL a primer d'ESO aquest curs 2013-14:

I. La formació inicial i contínua del professorat en metodologia AICLE

Per a l'èxit d'un programa d'aprenentatge de llengües estrangeres basat en metodologia AICLE es considera que els professors «han de ser experts en la matèria curricular i tenir també un coneixement profund dels elements cognitius, socioculturals i psicològics de l'aprenentatge d'un idioma estranger». Així mateix, s'assenyala que «la formació de professors per a AICLE abans i durant el servei actiu s'ha de centrar en la capacitat d'ensenyar en una llengua estrangera»² (Pavesi, Bertocchi, Hofmannová, Kazianka, Langé, 2001).

Pel que fa a la capacitat en llengua estrangera del professorat que imparteix matèries no lingüístiques en els programes TIL, Seccions Europees, Pla Pilot i British Council, els resultats que hem obtingut són els següents:



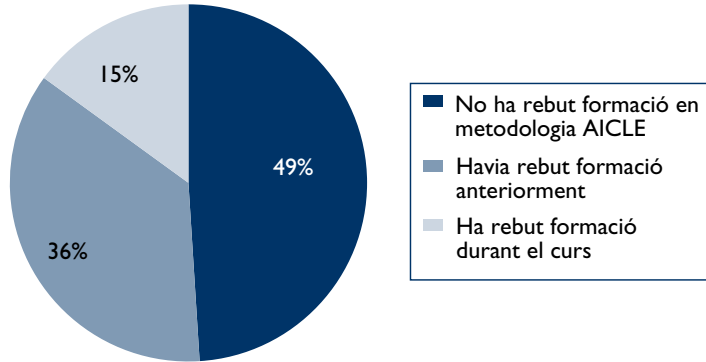
Font: ADESMa, 2013a.³

Pel que fa a la capacitat específica sobre metodologia AICLE, s'ha de destacar que pràcticament la meitat (49%) dels professors que han impartit matèries no lingüístiques en llengua estrangera no han rebut cap tipus de formació, tal com es pot veure al gràfic següent:

² <<http://www.ub.edu/filoan/CLIL/profesores.pdf>> (Consulta: 14 de juliol de 2014).

³ <http://adesma.net/images/stories/documents/Comunicats/informe_aplicacio_til_lavaluacio_leso_13_14.pdf> (Consulta: 14 de juliol de 2014).

GRÀFIC 2: FORMACIÓ EN METODOLOGIA AICLE DEL PROFESSORAT QUE IMPARTEIX MATÈRIES NO LINGÜÍSTIQUES EN LLENGUA ESTRANGERA



Font: Elaboració pròpia a partir de les respostes de l'enquesta feta als directors, juliol de 2014.

2. La implementació gradual en la implantació dels programes basats en metodologia AICLE

En general els experts consideren que la implementació d'un programa d'aquestes característiques en tots els nivells de l'ensenyament preuniversitari no es pot fer en un termini de 5 o 10 anys, la qual cosa també implica un grau significatiu de flexibilitat en el programa (Langé, 2014).⁴

Les recomanacions dels experts assistents al congrés internacional El Paradigma Plurilingüe, organitzat per FADESIB (Federació d'Associacions de Directors d'Educació Secundària de les Illes Balears) els dies 3 i 4 d'abril de 2014, aconsellen fer un acord en cada centre de l'escalonament i contingut de les matèries. Cada centre ha de poder acordar quan, en quines matèries i en quin període de temps es fa la implementació, d'acord amb la disponibilitat de professorat.⁵

3. Les actituds positives i la motivació tant de l'alumnat com del professorat i de les famílies

Aquest aspecte és cabdal per als experts, juntament amb la impossibilitat d'imposar aquests programes i l'èmfasi en la negociació i la voluntarietat. Sembla força clar que en l'aplicació dels projectes de tractament de llengües als centres de la nostra comunitat aquestes recomanacions no s'han tingut en compte.

D'altra banda, en les respostes a l'enquesta enviada als directors dels centres, les famílies demostren que desconeixen els projectes de tractament de llengües dels seus centres (5,58/10), mentre que l'expectativa d'èxit és només de 3,53/10.

⁴ <http://adesma.net/images/stories/documents/X_Jornades/lange_Palma_Ap_4_2014.pdf> (Consulta: 14 de juliol de 2014).

⁵ «Recomanacions dels experts». Documentació del Congrés Internacional El paradigma Plurilingüe, 3 i 4 d'abril de 2014. FADESIB. <http://adesma.net/images/stories/documents/X_Jornades/Recommendations.pdf> (Consulta: 14 de juliol de 2014).

4. Els incentius i el suport per als equips directius i per al professorat

Es recomana que «els professors que comencen AICLE comptin amb un assessorament adequat que els permeti una avaluació correcta de les seves competències lingüístiques i metodològiques, i els guiï en l'ús d'estratègies eficaces i de materials adequats als recursos disponibles.» (Pavesi, Bertocchi, Hofmannová, Kazianka i Langé, 2001: 120).

En les reunions mantingudes amb els responsables del projecte, aquestes qüestions no s'aclariren als centres i els dubtes expressats per escrit per ADE SMA (Associació de Directors i Directores d'Educació Secundària de Mallorca) a la Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació Professional el mes d'octubre de 2013 quedaren sense resposta fins a la creació de l'equip d'assessorament ATLES (Acompanyament del Tractament de les Llengües a les Escoles) el mes de març de 2014.

D'altra banda, la valoració que fan els directors del suport rebut per part d'aquest equip és força baixa, ja que en una escala de 0 a 5 la valoració mitjana és d'1,8.

5. La coordinació i el treball en equip del professorat

En una proporció significativa de centres (36%) no s'han establert mecanismes de coordinació entre el professorat que imparteix matèries no lingüístiques en llengua estrangera i el departament de llengües estrangeres, que haurien de tenir per objectiu la millora de les estratègies metodològiques i d'avaluació, l'adaptació de materials, el suport lingüístic dins l'aula, la definició de vocabularis, etc.

En aquests casos, els motius al·legats per les direccions dels centres han consistit bàsicament en la impossibilitat organitzativa i la manca de professorat.

Així mateix, segons els directors, un volum molt significatiu de centres (71%) no s'han plantejat objectius conjunts a assolir en relació amb les competències lingüístiques i l'aprenentatge dels continguts de les matèries en llengua estrangera.

6. L'aplicació dels principis bàsics de la metodologia AICLE

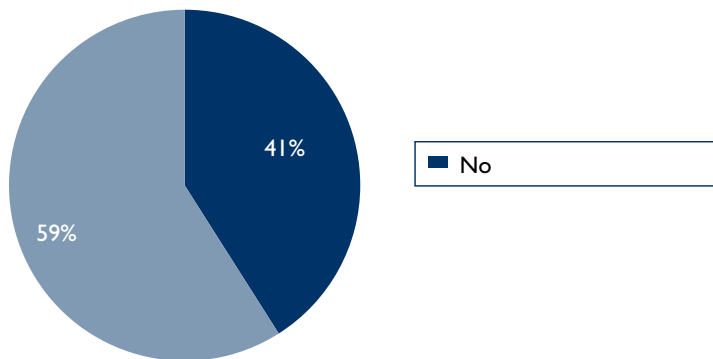
Els principis bàsics de la metodologia AICLE (Grenfell, 2002) es poden resumir molt breument en:

- a) Un ensenyament centrat en l'alumnat
 - Promoció de la implicació de l'aprenent mitjançant la negociació de temes i tasques, la cooperació de l'alumnat i la participació en treballs per projectes.
- b) Un ensenyament flexible i facilitador, tenint en compte els distints estils d'aprenentatge
 - Alternança de la llengua estrangera i la llengua oficial.
 - Utilització d'eines d'aprenentatge que facilitin la comprensió del contingut mitjançant estratègies tant lingüístiques com paralingüístiques (repetir, parafrasejar, simplificar, exemplificar, fer analogies, gestos, utilitzar imatges, gràfics, diagrames, etc.).

- c) Un ensenyament més interactiu i autònom
- Treball per grups.
 - Treball per descobriment i investigació.
 - Realització d'activitats adreçades al desenvolupament d'estratègies de comprensió i de seguiment de la classe.
 - Ús de rúbriques d'avaluació i d'avaluació entre iguals.
- d) Un ensenyament basat en tasques:
- Realització d'activitats que fomentin l'ús de la llengua estrangera per a l'obtenció d'un producte final i que donin més importància als continguts de la matèria i a l'ús comunicatiu de la llengua que a la correcció gramatical.

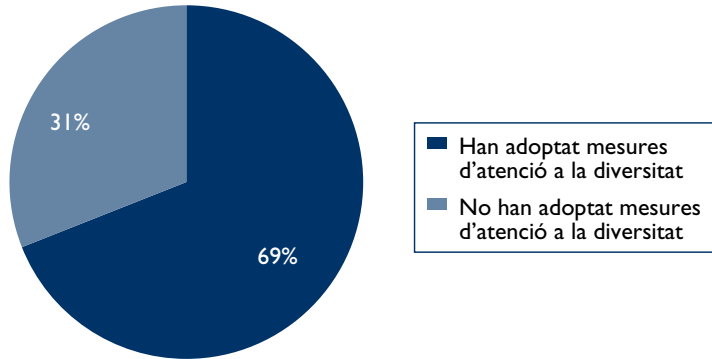
Davant la qüestió plantejada als directors de centres sobre si s'han aplicat els principis bàsics d'aquesta metodologia, un percentatge molt significatiu (41%) han respost negativament, quelcom fàcilment explicable si tenim en compte les carències formatives pel que fa a l'ús d'aquesta metodologia del professorat que ha d'impartir matèries no lingüístiques en llengua estrangera, tal com hem assenyalat anteriorment.

GRÀFIC 3: PROPORCIÓ DE CENTRES QUE HAN APLICAT ELS PRINCIPIS AICLE EN L'ENSENYAMENT DE MATÈRIES NO LINGÜÍSTIQUES EN LLENGUA ESTRANGERA



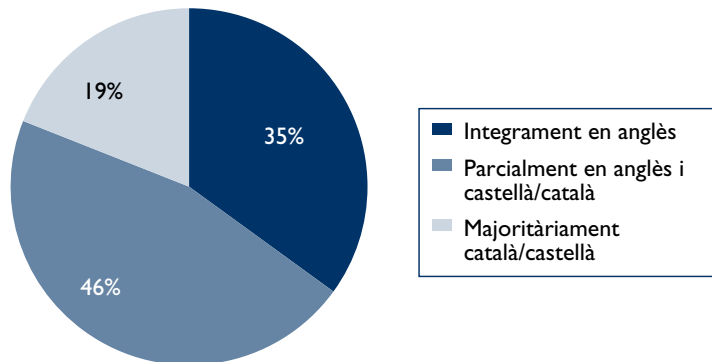
Font: Elaboració pròpia a partir de les respostes de l'enquesta feta als directors, juliol de 2014.

Pel que fa l'adopció de mesures d'atenció a la diversitat de l'alumnat (un dels aspectes que la normativa del projecte obviava), la resposta ha estat afirmativa en un 69% dels casos, i aquestes han consistit principalment en adaptacions curriculars, desdoblaments i suports a l'anglès i a la matèria no lingüística impartida en anglès, reformulació de les explicacions en català i adaptació de les proves d'avaluació i materials en llengua catalana, així com excloure alguns alumnes de la impartició de la matèria en llengua estrangera i proporcionar una atenció més individualitzada.

GRÀFIC 4: ADOPCIÓ DE MESURES D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

Font: Elaboració pròpia a partir de les respostes de l'enquesta feta als directors, juliol de 2014.

Pel que fa a la llengua en què els alumnes fan les proves o treballs d'avaluació en les matèries no lingüístiques en llengua estrangera, la situació és diversa, com es pot veure en el gràfic següent, tot i que predomina una combinació en l'ús de la llengua estrangera i el català/castellà (46%):

GRÀFIC 5: IDIOMA QUE FAN SERVIR ELS ALUMNES EN LES PROVES O TREBALLS D'AVALUACIÓ DE LES MATÈRIES EN ANGLÈS

Font: ADESMA, 2013a.

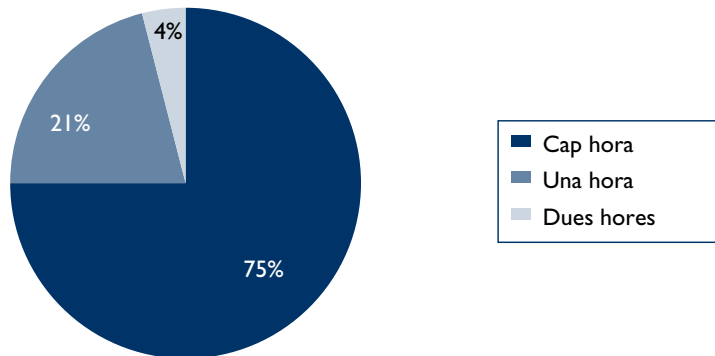
7. La dotació de recursos

La dotació de recursos addicionals també és un dels aspectes clau per a l'èxit d'un programa basat en la metodologia AICLE,⁶ i en aquest sentit hem constatat que els centres no han disposat

⁶ «Recomanacions dels experts». (En línia). *Documentació del Congrés Internacional El Paradigma Plurilingüe*, 3 i 4 d'abril de 2014. FADESIB. <http://adesma.net/images/stories/documents/X_Jornades/Recommendations.pdf> (Consulta: 14 de juliol de 2014).

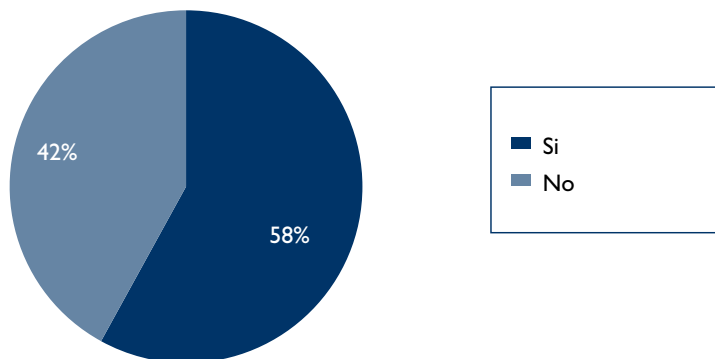
en general de professorat de suport (75%) ni d'auxiliars de conversa. I, per tant, hi han hagut de desenvolupar el programa en un context de precarietat pel que fa a la disponibilitat de recursos humans per implementar-lo:

GRÀFIC 6: HORES DE SUPORT QUE REP EL PROFESSORAT QUE FA MATÈRIES EN ANGLÈS



Font: ADESMA, 2013a.

GRÀFIC 7: EL CENTRE DISPOSA D'AUXILIAR DE CONVERSA



Font: ADESMA, 2013a.

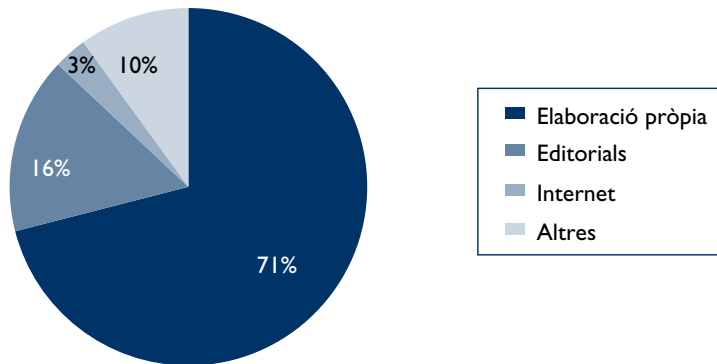
En una proporció significativa, els directors han sol·licitat recursos addicionals per a l'aplicació del projecte de TIL (31%), consistents bàsicament en professorat de suport, auxiliar de conversa o professorat de l'àrea a impartir en llengua estrangera davant la manca de professorat, però aquestes peticions han obtingut resposta positiva en menys de la meitat dels casos (45%) i, per tant, podem afirmar que no s'ha complert el compromís de l'Administració de dotar els centres dels recursos addicionals que calguessin.

Per garantir una correcta aplicació del projecte s'hauria d'incrementar la quota de professorat dels centres i dotar-los d'auxiliars de conversa en el 100% dels casos.

8. La disponibilitat de materials didàctics

La correcta aplicació del projecte requereix la disponibilitat de materials didàctics adaptats a l'ensenyament de matèries no lingüístiques en llengua estrangera. De les respostes rebudes es constata que, de manera molt majoritària, els professors han hagut d'elaborar els seus propis materials, molt possiblement duplicant esforços davant l'absència d'un programa coordinat d'elaboració de materials, tal com recomanen els experts:⁷

GRÀFIC 8: PROCEDÈNCIA DELS MATERIALS DIDÀCTICS UTILITZATS

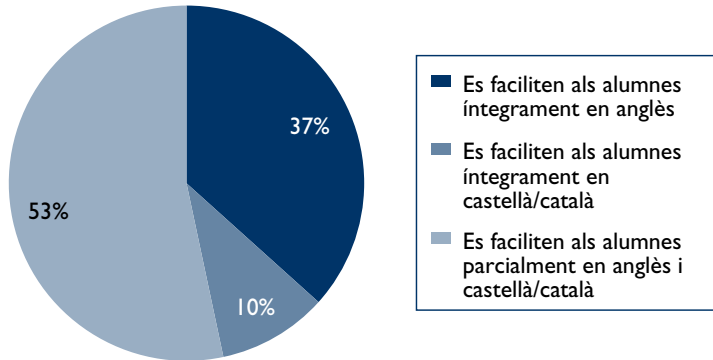


Font: Elaboració pròpia a partir de les respostes de l'enquesta feta als directors, juliol de 2014.

⁷ «Recomanacions dels experts». (En línia). *Documentació del Congrés Internacional El Paradigma Plurilingüe*, 3 i 4 d'abril de 2014. FADESIB. <http://adesma.net/images/stories/documents/X_Jornades/Recommendations.pdf> (Consulta: 14 de juliol de 2014).

Pel que fa a l'idioma dels materials:

GRÀFIC 9: IDIOMA DELS MATERIALS DIDÀCTICS QUE ES FAN SERVIR A LES MATÈRIES EN ANGLÈS



Font: ADESMa, 2013a.

9. Habilitats lingüístiques de l'alumnat

Un dels aspectes que condiciona significativament la utilització d'una llengua estrangera com a llengua vehicular en les matèries no lingüístiques és, sens dubte, la competència lingüística de l'alumnat. En el cas de l'ensenyament secundari es reconeix la necessitat que l'alumnat disposi de suficients coneixements previs de la llengua estrangera abans de començar un projecte basat en metodologia AICLE (Pavesi, Bertocchi, Hofmannová, Kazianka, Langé, 2001: 119).

Amb l'objectiu de determinar els coneixements previs de l'alumnat de primer d'ESO dels centres públics, el mes de novembre de 2013, ADESMa va fer una prova d'avaluació inicial de competències lingüístiques en anglès (ADESMa, 2013b),⁸ amb l'objectiu de disposar d'informació objectiva sobre si l'alumnat de primer d'ESO dels centres públics de secundària tenia la suficient competència lingüística en anglès per rebre classes de matèries no lingüístiques íntegrament en aquesta llengua. Això implica el següent: llegir i entendre textos en anglès de la matèria corresponent (que incloguin, per tant, vocabulari específic) i ser capaç d'entendre una explicació oral de la matèria en anglès.

La població sobre la qual es va fer l'estudi estava formada per 2.376 alumnes de primer d'ESO de 23 instituts de secundària de Mallorca, que representaven el 55% dels 42 centres públics que en aquest curs van haver d'implantar el projecte de TIL en aquest nivell.

⁸ <http://adesma.net/images/stories/documents/Comunicats/informe_aval_inicial.pdf> (Consulta: 14 de juliol de 2014).

Pel que fa al disseny i les característiques de la prova, aquesta va ser dissenyada per professorat especialista en llengua anglesa sobre continguts de sisè de primària de Ciències Naturals, per tal de comprovar si els alumnes estaven preparats per seguir una classe en anglès d'aquesta matèria.

La prova constava de dues parts:

- Una primera part de *reading*, comprensió lectora, que pretenia evidenciar si els alumnes podien entendre un text, adequat a un nivell de primer d'ESO, amb vocabulari específic de la matèria en anglès i amb la qual es pogués demostrar si entenien un text científic molt senzill.
- Una segona part de *listening*, comprensió oral, en què a partir de la visualització d'un vídeo de la sèrie *National Geographic for Kids*, els alumnes havien de contestar diverses preguntes d'opció múltiple que pretenien mostrar si l'havien entès mínimament.

Un cop analitzades les dades enviades pels centres, els resultats varen ser els següents:

- **Comprensió lectora:** Superaren la prova només un 22% del total d'alumnes avaluats, mentre que el 78% restant no demostrà suficient competència lingüística per entendre un text de la matèria en anglès.
- **Comprensió oral:** Superaren la prova només un 18% del total d'alumnes avaluats, mentre que el 82% restant no demostrà suficient competència lingüística per entendre una explicació oral de la matèria adaptada al seu nivell.

D'aquests resultats, es podia concloure que, en conjunt, la gran majoria dels alumnes de primer d'ESO avaluats (prop d'un 80%) no estaven en condicions de seguir una classe íntegrament en anglès en la qual tant els materials com les explicacions eren íntegrament en aquesta llengua, si no s'adoptaven simultàniament mesures de reforç (repeticions, matisacions, etc.) en una de les dues llengües oficials, la qual cosa podia suposar que es rebaixassin continguts i s'alentís significativament el desenvolupament de la matèria.

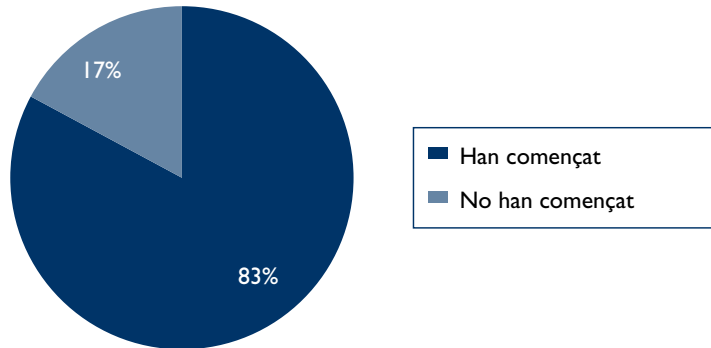
Pel que fa a l'alumnat de segon d'ESO que s'haurà d'incorporar al projecte de tractament integrat de llengües a partir del curs vinent, la situació planteja igualment seriosos dubtes, ja que només un 42,5% per cent de l'alumnat ha consolidat la competència en comunicació lingüística en anglès i un 31,3% es troba en grau d'assoliment baix o molt baix, segons les dades de l'IAQSE (IAQSE, 2013), la qual cosa molt possiblement afectarà negativament l'aprenentatge de les matèries que s'imparteixen en aquesta llengua (Catalan, Catany, Palou et al., 2014).

RESULTATS DE LA IMPLEMENTACIÓ DEL PROJECTE DE TIL A SECUNDÀRIA

A partir de la revisió de la documentació existent, de les dades de la mateixa Conselleria d'Educació i de les respostes que han proporcionat els directors de 53 centres públics de les Illes Balears, hem dut a terme una anàlisi dels resultats de la implementació del projecte de TIL.

SITUACIÓ DE LA IMPLANTACIÓ DEL PROJECTE DE TIL ALS CENTRES PEL QUE FA A LA IMPARTICIÓ DE MATÈRIES EN LLENGUA ESTRANGERA

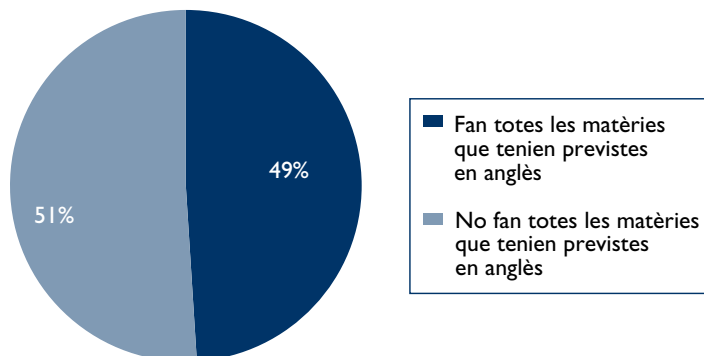
GRÀFIC 10: CENTRES QUE NO HAN COMENÇAT A IMPARTIR CAP DE LES MATÈRIES QUE TENIEN PREVISTES EN ANGLÈS



Font: ADESMa, 2013a.

Els motius pels quals el 17% dels centres no han començat a impartir les matèries que tenien previstes al seu projecte de TIL en anglès són bàsicament la manca de professorat (5 centres) i que no han tingut resposta del projecte que s'ha d'aplicar (1 centre).

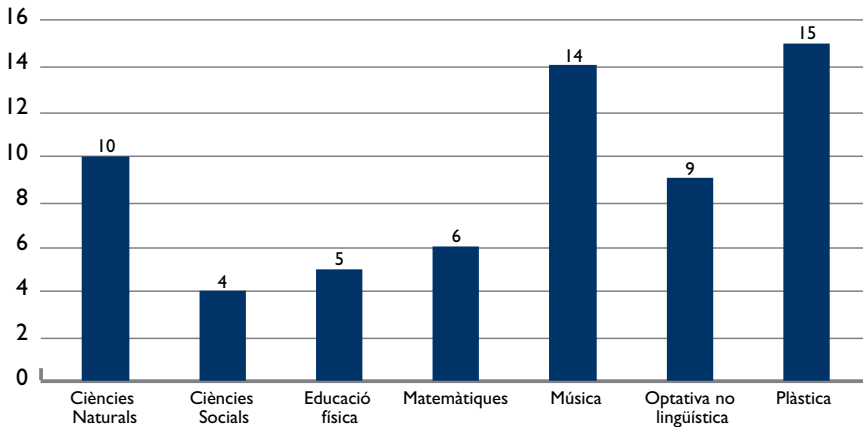
GRÀFIC 11: PROPORCIÓ DE CENTRES QUE NO FAN TOTES LES MATÈRIES PREVISTES EN ANGLÈS PER MANCA DE PROFESSORAT



Font: ADESMa, 2013a.

Pel que fa a les matèries que s'imparteixen en llengua estrangera, vegeu el gràfic següent:

GRÀFIC 12: QUINES MATÈRIES ES FAN EN ANGLÈS



Font: ADESM, 2013a.

RESULTATS DE SUPERACIÓ DE LES MATÈRIES QUE S'IMPARTEIXEN EN ANGLÈS I COMPARATIVA AMB ELS DEL CURS ANTERIOR

Com es pot veure a la taula següent en què es recullen els resultats de les distintes matèries de primer d'ESO als cursos 2013-14 i 2012-13, a partir de les dades obtingudes del Sistema d'Explotació de Dades d'Educació de les Illes Balears (SEDEIB) de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats, en algunes matèries com Anglès i Castellà els alumnes obtenen millors resultats, mentre que en Català són lleugerament inferiors als del curs passat i es produeix una baixada més acusada en Ciències Naturals, Ciències Socials, Matemàtiques i Música, matèries afectades en bona mesura per l'aplicació del TIL, tot i que aquest efecte negatiu no s'hauria produït en el cas de l'Educació Plàstica:

Matèria de 1r d'ESO	2013-14		2012-13		Diferència	
	Alumnes	% aprovats	Alumnes	% aprovats	Alumnes	% aprovats
Anglès	11.376	70,46%	11.455	68,40%	-79	2,06%
Ciències de la Naturalesa	11.391	72,29%	11.465	73,62%	-74	-1,33%
C. Socials, Geografia i Història	11.396	71,72%	11.463	72,72%	-67	-1,00%
Educació Física	11.375	85,77%	11.451	85,75%	-76	0,02%
Educació Plàstica i Visual	11.379	80,12%	11.455	79,34%	-76	0,78%
Llengua Castellana i Literatura	11.430	71,57%	11.486	70,20%	-56	1,38%
Llengua Catalana i Literatura	11.409	69,02%	11.420	69,14%	-11	-0,12%

Matèria de 1r d'ESO	2013-14		2012-13		Diferència	
	Alumnes	% aprovats	Alumnes	% aprovats	Alumnes	% aprovats
Matemàtiques	11.426	66,37%	11.494	67,22%	-68	-0,85%
Música	11.351	77,98%	11.375	79,32%	-24	-1,35%

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del SEDEIB (Sistema d'Explotació de Dades d'Educació de les Illes Balears), de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats.

Si la comparació es fa específicament sobre les matèries impartides en llengua estrangera, a partir dels resultats proporcionats per les direccions dels centres, aquesta diferència encara és més acusada:

MATÈRIA	Variació de % d'aprovat del conjunt de les Illes Balears respecte de juny del curs anterior	Variació de % d'aprovat de matèria impartida en anglès respecte de juny del curs anterior	Variació de % d'aprovat de matèria impartida en anglès respecte de la 1a avaluació del curs anterior
Matemàtiques	-0,9 punts	-2,0 punts	-0,3 punts
C. Naturals	-1,3 punts	-1,5 punts	-12,9 punts
C. Socials	-1,0 punts	-10,6 punts	-20,9 punts
Ed. Plàstica	+0,8 punts	-3,0 punts	-4,8 punts
Ed. Física	0,0 punts	-0,8 punts	-8,9 punts
Música	-1,0 punts	-6,6 punts	-17,6 punts

Font: Elaboració pròpia a partir de les respostes de l'enquesta feta als directors, juliol de 2014.

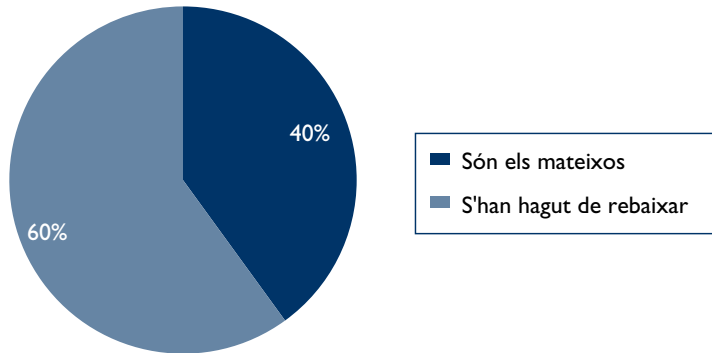
Es veu que en tots els casos en què la matèria s'ha impartit en llengua estrangera la variació és sempre negativa en relació amb el curs anterior i també en relació amb la variació mitjana en el conjunt de les Illes Balears.

Cal assenyalar que, segons les dades oficials del SEDEIB, en la resta dels cursos de l'etapa d'ESO i del batxillerat els resultats del curs 2013-14 són similars o lleugerament superiors als del curs anterior, la qual cosa podria permetre inferir, amb les reserves oportunes derivades de la necessitat de fer una anàlisi amb més profunditat de les dades disponibles, que es podria descartar un efecte negatiu de la vaga de professorat que tingué lloc al principi del curs sobre aquests resultats.

La variació positiva entre els resultats de la primera avaluació i els obtinguts al final del curs 2013-14 s'explica en molts casos, segons les informacions rebudes de les direccions dels centres, per l'esforç dut a terme pel professorat per no perjudicar excessivament l'alumnat, alentint les explicacions, rebaixant contingut o repetint les explicacions en català o castellà. En alguns casos, els centres han establert reforços específics en detriment d'altres matèries, ja que en la majoria de casos ho han hagut de fer amb els recursos ordinaris del centre.

En aquest sentit, és especialment significatiu el que responen els centres a la qüestió que fa referència als continguts de les matèries que s'han impartit en llengua estrangera, ja que el 60% reconeix que ha estat necessari rebaixar-los:

GRÀFIC 13: ELS CONTINGUTS DE LES MATÈRIES EN ANGLÈS



Font: ADESMa, 2013a.

CONCLUSIONS SOBRE LA IMPLANTACIÓ DEL PROJECTE

- Després d'un curs d'aplicació del projecte, s'evidencia que **la improvisació en la implantació no ha permès el disseny de criteris metodològics comuns**, i l'Administració educativa tampoc no ha donat orientacions ni, en la majoria dels casos, formació específica al professorat.
- La majoria de centres no han pogut impartir en llengua estrangera totes les matèries que tenien previstes per manca de professorat.
- En la majoria de casos **no s'han tingut en compte els principis bàsics de la metodologia AICLE**, en la qual suposadament es basa el projecte.
- **Només en un 25% dels casos en què l'anglès ha de ser la llengua de la matèria no lingüística les classes s'han fet íntegrament en anglès.** Les causes les podem trobar en les dificultats que presenten la majoria d'alumnes de primer d'ESO per seguir una matèria en anglès, tal com ja vàrem poder constatar en l'estudi previ.
- Els materials didàctics de les matèries no lingüístiques en anglès es proporcionen parcialment en castellà/català i anglès (53%), i només en un 37% íntegrament en llengua estrangera. Majoritàriament són de producció pròpia, i **no s'han aprofitat possibles sinergies entre equips de professorat.**

- En el 65% dels casos l'idioma que fan servir els alumnes a les classes i proves o treballs d'avaluació de matèries no lingüístiques en anglès és castellà/català, ja que no tenen les competències lingüístiques necessàries per poder fer-ho en una llengua estrangera.
- Les matèries que més freqüentment es fan en llengua estrangera són, per aquest ordre: Plàstica, Música i Ciències Naturals. Les dues primeres són matèries que tenen mitjans d'expressió no exclusivament lingüístics (so i imatge).
- **Els continguts de les matèries que es fan en llengua estrangera s'han hagut de rebaixar en la majoria de casos (60%),** a causa de l'alentiment que suposa el fet d'impartir una matèria en idioma estranger a alumnes que no tenen en general les competències lingüístiques necessàries i també de les dificultats que experimenta un professorat que no té domini suficient de l'anglès ni dels aspectes metodològics que hi estan associats.
- Tot i aquesta rebaixa de continguts i d'altres mesures que el professorat ha implementat al llarg del curs per no perjudicar excessivament l'alumnat, de l'anàlisi duta a terme es desprèn que, si no s'adopten les mesures correctores oportunes, aquest projecte **pot incrementar la possibilitat de fracàs en la majoria de casos en què una matèria no lingüística s'imparteix en llengua estrangera a més de tenir un impacte negatiu en l'aprenentatge dels continguts de la matèria en qüestió**, i, de moment, no hi ha cap evidència, ja que no s'ha fet cap estudi pilot, que pugui millorar les competències lingüístiques de l'alumnat. De fet, les conclusions de l'estudi *Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero* (Anghel, Cabrales i Carro, 2013), dut a terme per la Fundació de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA) i la Universidad Carlos III de Madrid sobre el programa d'educació bilingüe en aquesta comunitat, apunten a un efecte negatiu sobre l'aprenentatge de matèries no lingüístiques en llengua estrangera, especialment significatiu sobre l'alumnat de sectors socials més desfavorits, i malgrat que aquesta experiència s'ha dut a terme en condicions molt més favorables que en el cas de la nostra comunitat (aplicació progressiva en 10 anys, voluntarietat dels centres participants, suport i incentius per al professorat i per als centres, selecció dels centres després d'una avaluació de la viabilitat dels projectes presentats i dotació d'auxiliars de conversa).
- **La gran majoria de centres (75%) no disposen de professorat per donar suport** als professors que imparteixen matèries no lingüístiques en llengua estrangera i, en **una proporció molt significativa (42%), tampoc no disposen d'auxiliar de conversa**. En aquest sentit, l'aplicació del TIL s'està duent a terme principalment amb els recursos ordinaris dels centres, ja que en el 64% dels casos en què s'han sol·licitat recursos addicionals no s'han concedit, segons els directors.
- Del punt anterior es desprèn que, per garantir la viabilitat d'un projecte d'aquestes característiques, al marge de consideracions de tipus no estrictament pedagògic, caldria:
 - Replantejar el projecte per introduir elements de negociació i flexibilització, i revisar el calendari d'implantació per dotar-lo d'una progressivitat més gran.

- Incentivar la participació voluntària dels centres per mitjà de projectes educatius que tinguin com a punt de partida la realitat socioeducativa de l'alumnat.
- Analitzar la conveniència d'excloure determinades àrees amb gran contingut curricular i lingüístic de la impartició en llengua estrangera.
- Adoptar mesures específiques d'atenció a la diversitat.
- Dotar de recursos addicionals els centres que participin en el projecte (professorat de suport, auxiliars de conversa, recursos materials, etc.).
- Incentivar i recompensar la dedicació més gran del professorat que imparteix matèries no lingüístiques en llengua estrangera.
- Garantir la creació de materials didàctics adequats per a l'ensenyament de matèries no lingüístiques en llengua estrangera i que permetin la sinergia en la dedicació dels esforços necessaris per a la seva elaboració.
- Dissenyar un programa ambiciós i realista, a curt i llarg termini, de formació del professorat que inclogui la metodologia AICLE.
- Preveure temps per a la coordinació dels departaments de llengües estrangeres i els de matèria no lingüística, incrementant la quota de professorat dels centres.
- Definir quin nivell de MERC (Marc europeu comú de referència per a les llengües) es vol que l'alumnat assoleixi en acabar l'ESO, en cadascuna de les llengües, no només amb el català com ha succeït fins ara.
- Comptar amb el suport i l'aprovació de les famílies, que han de poder optar voluntàriament a la impartició de matèries en llengua estrangera.

Vists els resultats i les necessitats que ens han sorgit a partir de l'anàlisi que hem dut a terme, els dubtes que ens plantejam són: com es pot dur a terme l'ensenyament integrat de llengües amb garanties d'èxit?, com es pot concretar en un projecte de centre? La resposta és senzilla: ens cal un model d'educació plurilingüe que ho faci possible.

VERS UNA PROPOSTA D'INTEGRACIÓ DE LLENGÜES

Principis

Paral·lelament a l'anàlisi de les dades i a l'estudi dels efectes de la implantació del Decret 15/2013, l'Associació de Directors d'Ensenyament Secundari de Mallorca (ADESMA) s'ha ocupat de fer una proposta alternativa a l'elaborada pel Govern, que es refereix exclusivament a l'etapa de secundària, i

que parteix d'unes premisses i d'un plantejament global diferent, emmarcat en el que hem anomenat «El paradigma plurilingüe», amb referència al canvi radical de l'escenari que des del nostre punt de vista suposa la consolidació d'una societat plurilingüe a la nostra comunitat.

Per això, la nostra proposta es fonamenta en els principis següents:

- a) Considerem els sistemes educatius plurilingües com els que usen almenys tres llengües en educació tal com els definí la UNESCO el 1999 (Resolució 30 C/12).
- b) Les llengües no s'aprenen en compartiments separats, sinó que es construeix una competència comunicativa a partir de coneixements i experiències lingüístiques que interactuen.
- c) El català és la llengua pròpia de les Illes Balears; ho reconeix l'Estatut d'Autonomia de les Illes Balears, i també n'és llengua cooficial juntament amb el castellà. És, a més, una llengua per a la cohesió social, ja que la seva presència a l'escola i en el conjunt de la societat és garantia de convivència lingüística. El català, com que és una llengua minoritzada, està protegida per uns drets lingüístics que s'han recollit en diversos acords internacionals.⁹ Així i tot, aquest estatus no sempre és ben acceptat pels parlants de la llengua majoritària i per això esdevé essencial que el sistema educatiu tracti, sense embuts, la diversitat lingüística com un tret de les societats democràtiques.
- d) El castellà és llengua oficial de l'Estat, cooficial a les Illes Balears i llengua global pel seu nombre de parlants i per la seva distribució geogràfica. És la llengua materna d'una part important de la població de les Illes Balears i es tracta d'una llengua que facilita la mobilitat. En el nostre cas, a més, és un element clau de la convivència, ja que ajuda a comprendre altres cultures.
- e) L'anglès és —més que llengua estrangera— *lingua franca*. A hores d'ara hi ha més parlants al món que tenen l'anglès com a segona o tercera llengua que no parlants que la tenen com a primera. L'extensió de l'anglès per tot el món no es justifica tan sols per l'imperialisme o el neocolonialisme, sinó per l'emergent necessitat d'una llengua global que faciliti la comunicació entre comunitats i nacions. L'anglès és imprescindible per a la mobilitat i l'educació intercultural. Ningú no dubta avui de l'alt valor que donam al coneixement de l'anglès no sols perquè ens connecta amb una bona part del món, sinó perquè duu implícits els beneficis de ser membres de la Unió Europea. Precisament, aquesta consideració de l'anglès com a *lingua franca* és el que fa que sigui l'L3 del nostre sistema, ja que és la llengua no oficial a la qual estan més *exposats* els nostres alumnes.
- f) La institució escolar té la missió que l'alumnat adquireixi suficient competència comunicativa en cada una d'aquestes llengües per tal que els individus siguin plurilingües. Ara bé, aquest objectiu no tindrà èxit si no prenem en consideració la sociolingüística i la psicolingüística. És per això que qualsevol decisió educativa ha de vigilar que les llengües més fortes demogràficament no facin

⁹ Declaració de la UNESCO sobre els drets de les persones que pertanyen a minories nacionals o ètniques, religioses o lingüístiques (1992).

recular la més dèbil.¹⁰ No podem amagar que en aquest paradigma plurilingüe les llengües estan en tensió.

Així, doncs, i partint de les premisses que s'acaben d'enumerar, es pot fer una crítica als actuals responsables polítics de les Illes Balears i és que no han volgut parar esment a les polítiques lingüístiques que es basen en el principi del plurilingüisme com a valor fonamental de les societats democràtiques i que necessiten la cohesió social i el suport dels professionals per tenir èxit.

Aquest nou escenari plurilingüe al qual tots aspiram està lluny d'assolir-se, tant en l'opinió pública com en les decisions polítiques. Les causes s'expliquen per les percepcions socials que consideren que sols la llengua oficial del seu estat és valuosa, i en tot cas, també ho consideren quant a l'anglès. A això hem d'afegir que les polítiques educatives sovint no són suficientment explícites.

El plurilingüisme no posa en qüestió el paper de cada llengua —no hi ha llengües enemigues unes de les altres— si el que es persegueix en l'ensenyament de cada una de les llengües està clarament definit. Des d'aquesta perspectiva, l'educació plurilingüe ha de jugar el paper de salvaguardar i potenciar el valor de la diversitat lingüística d'una comunitat determinada.

En conseqüència, la comunitat de ciutadans està obligada a decidir sobre polítiques lingüístiques, a introduir de manera acceptable les normes i a crear consens. Les llengües tenen múltiples funcions socials: estan associades a les identitats, prenen part en el desenvolupament dels individus com a ciutadans, són un instrument indispensable i creixent de la vida laboral, faciliten el descobriment d'altres cultures i societats, i tenen un paper en l'educació, atès que la intolerància i el racisme també s'expressen en el menysteniment de la llengua de l'altre. El plurilingüisme ha de formar part de la filosofia de l'educació d'aquest segle, una educació que ha de preparar les persones per saber accedir a la informació, per saber analitzar-la i avaluar-la, per saber usar-la per resoldre problemes i per saber compartir-la amb gent d'altres cultures i llengües. Es pot fer tot això sense que les persones adquireixin consciència plurilingüe?

LA CONSCIÈNCIA PLURILINGÜE

Els individus hem estat educats en una consciència monolingüe o, com a molt, bilingüe. Quan ara parlem de bilingüisme ens referim a una situació en la qual els parlants de la llengua global aprenen també la llengua local, que ha d'esdevenir llengua coneguda i emprada per tots els que viuen al territori. El nostre sistema educatiu ja fa una trentena d'anys que procura que el nostre alumnat sigui igualment competent en les dues llengües oficials. Ara sabem que hi ha molts estudis (Appel i Muysken, 1987; Byram i Leman, 1990; Cenoz i Valencia, 1994; Lasagabaster, 2000; Muñoz, 2000; Safont, 2005; Sanz, 2000; Swain, et al. 1990; Thomas, 1998) que mostren que els bilingües som més eficients en l'adquisició de la tercera llengua.

¹⁰ *Mensaje de la directora general de la UNESCO con motivo del Día Internacional de la Lengua Materna*, 21 de febrer de 2013.

Els que tenim el català com a primera llengua, a més a més, hem de destacar la nostra actitud inclusiva, una actitud que hem anat reforçant aquests darrers trenta anys. Els programes d'acollida lingüística, els cursos de llengua per a adults i les manifestacions en defensa de la llengua i cultura són evidències que ens mostren la voluntat integradora de la població autòctona. Aquest inclusivisme, contràriament a l'assimilacionisme de les llengües fortes, és un dels trets de la consciència del parlant plurilingüe. En aquest sentit, doncs, la consciència del plurilingüe consisteix a valorar positivament no només el fet de parlar moltes llengües, sinó també les qualitats cognitives, culturals i psíquiques que fan dels individus persones competents socioculturalment i interculturalment.

Tot i que el plus del plurilingüisme el dóna l'anglès, què hi podem aportar d'específic des de les dues llengües oficials? Com aprofitar aquest avantatge inicial que ens proporciona el fet de tenir dues llengües oficials? Tots els nins i totes les nines escolaritzats a les Illes Balears són bilingües o almenys són bilingües emergents¹¹ en dues llengües pròximes, emparentades, amb transferències evidents i fins i tot inconscients. Un bilingüe català-castellà utilitza estratègicament les dues llengües per comunicar-se. Aquests bilingües, davant noves situacions lingüístiques, com pot ser la incorporació de l'L3, parteixen amb avantatge precisament per mor d'aquest entrenament en l'estratègia. És per això que en el procés de formació de la consciència plurilingüe, als bilingües seqüencials se'ls ha de facilitar i estimular en l'adquisició de l'L2 (català) des de l'inici de l'escolarització. És més fàcil adquirir l'L2 si hom hi està exposat, i l'escola és el lloc ideal perquè es produeixi aquesta exposició. Un cop el bilingüe emergent és conscient de les transposicions L1-L2 li serà més fàcil adquirir l'L3, com veurem més endavant.

Com avançam cap a la consciència plurilingüe? Com dèiem, la institució escolar té un paper fonamental a jugar en la formació d'aquesta consciència, i per això el Govern ha de dictar una política educativa que reconegui, sense cap mena de dubte, l'existència de la llengua pròpia com ja fa l'Estatut d'Autonomia en el seu títol preliminar. No ho té difícil perquè l'experiència d'aquests trenta anys d'escola en català avala: bilingüisme inclusiu i resultats equilibrats en les avaluacions externes. Precisament, aquesta actitud inclusiva ha de ser el valor a destacar de la consciència plurilingüe.

La consciència plurilingüe no és tan sols un tema d'aprenentatges, sinó de valors, de valors democràtics que creen solidaritat i cohesió social (Pandey, 1991: 111-113). És per això que l'ensenyament de les llengües ha d'anar associat a una educació de ciutadania democràtica. Això implica que s'ha d'anar exercint aquesta ciutadania a través d'intercanvis lingüístics per tal que s'acceptin les diferències lingüístiques i culturals i la necessitat d'establir marcs de convivència que permetin el manteniment d'aquesta diversitat.

Aquests valors democràtics s'han de basar en la consciència de posseir competència plurilingüe, especialment l'acceptació positiva de la diversitat lingüística i la integració social, que també s'adquireixin a través de la comunicació i la inclusió, dos objectius fonamentals de l'educació plurilingüe.

¹¹ Bilingüe emergent és el que incorpora una L2 a l'escola.

En definitiva, la consciència plurilingüe i pluricultural és l'habilitat per usar llengües amb el propòsit de comunicar-se i prendre part en una acció intercultural en què una persona, vista com un agent social, té competència, en diversos graus, en diverses llengües i cultures. L'habilitat d'utilitzar diferents llengües, sigui quin sigui el grau de competència que es tingui, és comuna a tots els parlants.

LA CORRELACIÓ ENTRE LES DUES LLENGÜES OFICIALS

Entre les dues llengües oficials existeix una correlació molt significativa atès que són dues llengües romàniques, amb components lingüístics comuns, i veïnes, que estan contínuament en contacte. Aquesta proximitat tipològica de les dues llengües en facilita l'adquisició, ja que els aprenents tendeixen a fer-se préstecs lingüístics i a fer servir mecanismes que els permetin superar les dificultats que els planteja l'alternança de llengües. Ara bé, aquest contacte no s'estableix en un pla d'igualtat, perquè mentre el castellà és una llengua present en tots els àmbits de la vida, el català — atès que és una llengua minoritzada— no té una presència efectiva en tots mitjans de comunicació, el cinema, l'Administració estatal o les famílies de procedència al·lòctona.

Això no impedeix que el sistema educatiu de les Illes Balears hagi perseguit, des de l'assumpció de les competències educatives de 1998, el bilingüisme integral en l'educació obligatòria que vol garantir que, en finalitzar l'ESO, l'alumnat pugui usar amb normalitat i correcció totes dues llengües. Ara bé, perquè l'educació sigui realment bilingüe s'han de transformar les relacions de poder que es donen entre les dues llengües oficials, perquè el que perseguim és un parlant amb consciència plurilingüe, com ja s'ha explicat.

Què hem après després de més d'una trentena d'anys de presència del català a l'escola? Si ara posam atenció sols a secundària, fins al 2013-14 l'ensenyament de llengües quedava regulat pel Decret 92/1997, que establia que almenys la meitat del currículum s'havia d'impartir en català. És important posar èmfasi en el fet que en l'etapa de secundària no hi havia immersió, sinó bilingüisme integral i que, d'aquesta manera, es garantia la cohesió social perquè una part de la població de les Illes Balears, la que procedeix de famílies al·lòctones, sols té contacte amb la llengua pròpia si l'aprèn a l'escola.

Els centres han d'elaborar les seves pròpies polítiques lingüístiques i hauran d'arribar a acords sobre quina és la consciència lingüística que es trasllada a l'alumnat. La UNESCO, en un document del 2003 ja advertia que l'elecció de les llengües d'ensenyament pot ser un assumpte discordant si no se cerca un *delicat* equilibri entre les llengües vernacles i les llengües mundials [sic]. Aquesta ha estat la gran dificultat amb què ens hem trobat a les Illes Balears: el Govern ha imposat un concepte d'equilibri lingüístic que es fonamenta en una distribució paritària de les hores de docència de les llengües oficials. Això, evidentment, no és ensenyament integrat de llengües. Què és el que ha conduït el Govern a entendre equilibri com a meitats iguals? Potser creuen que el català obstaculitza l'aprenentatge del castellà? Les llengües minoritzades no obstaculitzen l'aprenentatge de les llengües globals (Appel i Muysken, 1987; Byram i Leman, 1990; Swain et al., 1990; Thomas, 1988). A Europa hi ha vint estats amb llengües minoritàries o minoritzades que gaudeixen d'un estatus de cooficialitat (Eurydice, 2012: 18) i en cap cas la llengua oficial i majoritària s'ha vist afectada per la introducció a l'escola de la minoritària o minoritzada.

La solució és fer un ensenyament integrat de les dues llengües oficials que, indubtablement, afavoreix la competència plurilingüe. El professorat de les dues llengües oficials ha de fer una planificació conjunta de les seves matèries amb referència als objectius, la didàctica i la terminologia i, així, evitar repeticions innecessàries. Aquest enfocament integrat preveu que l'estratègia conduirà a incrementar la predisposició de l'alumnat a aprendre altres llengües, dins o fora de l'escola. Els primers estudis sobre la interdependència de llengües i el seu aprenentatge són del 1979 (Cummins, 1979) i des d'aleshores s'insisteix en aquesta estratègia, que passa, indefectiblement, per utilitzar metodologies d'enfocament comunicatiu. Tal com asseguren avui els experts, la integració de llengües millora la competència comunicativa i això permet, també, una millor actitud envers aquestes.

A les Illes Balears disposem d'un document d'orientacions¹² del 2009 que insisteix en la coherència i continuïtat metodològica del que es fa en català i castellà. L'informe (Cañellas, Bauzá i Borràs, 2010) sobre dades en competència lingüística presentat el 2010 torna a insistir en la necessitat de coordinació perquè no existeix una competència comunicativa per a cada llengua, sinó una sola competència comuna a l'aprenentatge de llengües.

Dins l'aula és important que el professorat sàpiga utilitzar la transferència entre les llengües en el vocabulari o la utilització d'estructures gramaticals per fer evident aquesta competència comuna. En el nostre cas la transferència es fa molt evident en el vocabulari; és el que anomenem *barbarismes*. Ja hi ha experiències d'escoles multilingües (Bassa, 2013) en les quals es desenvolupen habilitats de lectura i escriptura a través del treball de la llengua materna de l'alumne i la llengua de l'escola atès que hi ha contínues interrelacions entre les dues llengües. Es fa necessari explorar amb molta més atenció les interrelacions cognitives i acadèmiques entre les L1 i L2, ja que hi ha molts d'estudis — com ja s'ha assenyalat — que mostren que els bilingües són més eficients en l'adquisició de la tercera llengua. A més, s'ha d'aprofitar el veïnatge del català i el castellà per aprofundir en el contacte entre les escriptures i les ortografies i, així, permetre llegir més llengües romàniques (Stegmann et al., 2002) i educar en el plurilingüisme.

Fins ara, la convivència lingüística en els centres educatius ha estat exemplar i això s'ha de traslladar a la col·laboració pedagògica del professorat de les dues llengües. No podem deixar passar l'oportunitat d'assenyalar algunes estratègies per fer efectiva aquesta col·laboració que ha de servir per rendibilitzar la planificació d'activitats que permetin un increment de les habilitats d'ús de la llengua acadèmica. Es tractaria, en primer lloc, que les dues llengües establissin objectius lingüístics paral·lels. Hem de tenir present que els bilingües emergents poden tenir problemes amb les matèries que no són estrictament de llengua i aquests problemes es deuen a la llengua que incorporen. Fins ara el Pla d'Acolliment Lingüístic i Cultural (PALIC) s'adreçava a resoldre aquestes dificultats. Hauríem d'anar més enllà i aconseguir que el professorat de les dues llengües oficials treballin de manera integradora. A aquest treball coordinat hi poden ajudar els mapes curriculars que subratllin els objectius d'aprenentatge i posin el focus sobre què s'ha de treballar dins l'aula. Aquesta metodologia que s'acaba d'exposar vol rompre la tendència que la pràctica docent es produeixi de manera aïllada, que és, probablement, una de les debilitats més significatives del nostre

¹² Document de suport per a la revisió o l'elaboració del PLC a partir de la reflexió i l'anàlisi de la realitat socioeducativa actual. Servei d'Ensenyament del Català, octubre de 2009. Pàg. 27.

sistema. Parlant ara exclusivament de les dues llengües oficials, aquesta desconexió fa més difícil que l'alumnat adquireixi alts nivells d'èxit en la llengua acadèmica.

Una de les eines que pot reportar més beneficis a aquesta integració lingüística és la implementació del portafolis europeu de les llengües que fins ara sols utilitzen els professors d'L3. Aquesta eina seria molt més valuosa per l'adquisició de llengües si es fes servir en totes les matèries de llengua (biografia, passaport i dossier). Es tracta d'una excel·lent iniciativa, ja que tots els alumnes van anotant els seus progressos en cada una de les llengües, anoten també com desenvolupen la comprensió cultural i com afegeixen nous exemples al seu treball.

Exemples com els esmentats —objectius lingüístics comuns i portafolis— i altres que no hem desenvolupat aquí, com el treball col·laboratiu o d'aparellament lingüístic, la recerca multilingüe, els quadres d'afinitats i els de *false friends*, l'escriptura multilingüe que expressa identitat, la transferència sintàctica... contribueixen a la integració de les pràctiques d'ensenyament i resulten molt beneficiosos per als bilingües. En molts d'aspectes de la vida sabem on volem arribar. Si el professorat de les dues llengües oficials —deixarem per un altre moment la resta del professorat— sap on vol arribar amb els seus alumnes i ho comparteix amb ells, aleshores es focalitzen els aprenentatges i l'ensenyament esdevé molt més eficient. Som conscients que un ensenyament integrat exigeix un plus de coordinació entre el professorat de les dues llengües, que haurà de saber orientar la seva tasca cap a la millora de la competència comunicativa de l'alumnat. Sense un objectiu final, l'ensenyament-aprenentatge sembla esmoreït, desorganitzat i mancat d'autenticitat.

Més enllà de les mesures lingüístiques, se n'han de proposar d'altres adreçades a la convivència lingüística i aquestes han de fer prevaler la llengua minoritzada per tot el que s'ha explicat en parlar de la consciència plurilingüe. Així, doncs, el català ha de ser la llengua de les comunicacions, de la web, de la documentació, per tal de conferir-li la consideració que li manca perquè es troba en un context de veïnatge amb llengües globals com el castellà i l'anglès. El personal que ostenta la representació del centre —en aquest cas els directors— ha d'utilitzar, sense complexos, el català i quan això no sigui possible en els casos d'intercanvis internacionals, ha d'explicar als visitants que el català és la llengua pròpia de les Illes Balears.

LA TERCERA LENGUA

A Europa, l'anglès està en expansió i té la consideració de *lingua franca* perquè és la llengua que s'utilitza no sols per comunicar-se amb nadius anglesos, sinó també la llengua que utilitzam els europeus per comunicar-nos entre nosaltres. Europa reconeix aquesta llengua com a llengua universal de comunicació. L'anglès és, sens dubte, la llengua que més s'ensenyava com a primera llengua estrangera i la que s'utilitza en els programes CLIL (Eurydice, 2012: 41 i 47).

S'ha de reconèixer que els parlants de llengües romàniques estam familiaritzats amb l'anglès, ja que un 30% del seu vocabulari el formen llatinismes. Això és així perquè els normands —parlants d'una llengua romànica— envairen l'illa d'Anglaterra al segle X. Allà parlaven el saxó, una llengua germànica que es barrejà amb la normanda i d'aquí naixé l'anglès.

En el nostre cas, l'anglès ocupa el lloc de l'L3. Avui sabem que els aprenents d'una tercera llengua presenten més estratègies que els aprenents d'una segona llengua i un nivell més elevat de consciència metalingüística. En el nostre cas es tracta d'un procés molt formal i acadèmic, ja que té lloc a l'escola, mentre que les llengües L1 i L2 s'han adquirit de manera natural, acadèmica o per una combinació de les dues.

Tot i així, l'adquisició de la tercera llengua és un procés encara per explorar, en què la motivació és un factor essencial. El procés d'aprenentatge de l'L3 és més complex que el de l'L2 i requereix unes altres habilitats. Sense anar gaire lluny, requereix un determinat llindar lingüístic que no tot l'alumnat adquireix a la mateixa edat: n'hi ha de més exposats a l'anglès que d'altres. La motivació individual té un efecte molt significatiu per la quantitat d'esforç dedicat a incrementar el nivell lingüístic. El factor motivació (Herdina i Jessner, 2000) depèn del desig individual que està determinat per factors sociològics i per la competència que cadascú es pensa que té, que no és el mateix que la competència mesurada pels examinadors. Altres factors que tenen a veure són l'edat en què s'adquireix la llengua i el manteniment que se'n fa.

L'adquisició d'una llengua més (L3) ens porta a haver de desenvolupar noves habilitats que formen part d'un repertori multilingüe. A les Illes Balears, encara no sabem amb exactitud l'impacte que causa en el nostre alumnat l'àmplia varietat d'interaccions lingüístiques que es produeixen, i no sabem l'impacte que això produeix en l'adquisició de llengües oficials. L'únic estudi que es coneix per ara (Anghel, Cabrales i Carro, 2013), que ja hem esmentat anteriorment, mostra l'impacte negatiu que l'ús de la metodologia CLIL té en l'adquisició de coneixements de la matèria no lingüística. S'han de fer, emperò, dues excepcions: l'impacte negatiu és més reduït en famílies amb nivells de formació més alts i també ho és a les escoles on el professorat té un nivell de llengua superior al B2 del Marc europeu comú de referència per a les llengües (MECR). Aquesta última és una consideració molt important a l'hora de dissenyar polítiques plurilingües.

Per nosaltres, el més interessant del cas estudiat per FEDEA és que es refereix a estudiants monolingües. Hi ha altres estudis desenvolupats al País Basc (Cenoz i Valencia, 1994), Catalunya (Muñoz, 2000) i València (Safont, 2005) amb població bilingüe que afirmen que els aprenents bilingües adquireixen la tercera llengua més ràpidament i més eficientment que els monolingües.

ORGANITZACIÓ DEL PLURLINGÜISME

En el cas de les Illes Balears, la política lingüística ha de considerar, en primer lloc, que l'escola serà, en alguns casos, l'únic lloc on una part de la població tindrà contacte i possibilitat d'aprendre la llengua pròpia de les Balears. Així, doncs, és del tot necessari que s'arbitrin mesures de protecció i normalització del català. Per això s'han de considerar, prèviament, les característiques i els entorns socials i culturals dels centres educatius allà on s'han d'implantar polítiques de plurilingüisme, i que aquestes polítiques persegueixin un equilibri lingüístic que garanteixi la plena competència de l'alumnat en les dues llengües oficials.

Per això, qualsevol política ha de considerar les recomanacions del Consell d'Europa (Beacco i Byram, 2007: 78) i les que ens adreçaren els experts que actuaren com a ponents en el congrés

El Paradigma Plurilingüe celebrat a la UIB (Palma) el 3 i 4 d'abril del 2014:¹³

- La formació del professorat. El Consell d'Europa publicà (Marsh, Mehisto, Wolff i Frigols, 2011) la guia per a la formació del professorat en metodologia CLIL (AICLE), seguint les recomanacions que la Unió Europea li adreçà el 1995. Aquesta recomanació perseguia dos objectius. Primerament, elevar la competència lingüística de la població i, segonament, incrementar la qualitat dels perfils dels sistemes educatius europeus, ja que CLIL provoca la innovació en els currículums. S'ha d'insistir que la correcta formació del professorat és essencial per arribar als objectius proposats. Aquesta formació ha d'incorporar un pràcticum i una mena de certificació paneuropea.
- El professorat que imparteixi una matèria en llengua estrangera ha de tenir el nivell C1 del MEQR.
- Garantir, des de l'inici de l'escolarització, que tot l'alumnat prengui consciència de la diversitat lingüística i cultural, la consciència plurilingüe.
- Seguir les disposicions de la *Carta europea de les llengües regionals o minoritàries* i de la *Convenció marc per a la protecció de les minories nacionals* en tots aquells paràmetres que es considerin desitjables per a les minories lingüístiques o culturals.
- La necessitat de coordinació metodològica tenint en compte l'espectre de llengües que s'imparteixen. No es pot ensenyar una llengua sense tenir en compte les altres llengües curriculars. Per això, és necessari constituir xarxes de professors per etapes i per matèries.
- Les competències lingüístiques que s'ensenyaran.
- Els diferents nivells de competència que s'esperen assolir de cada una de les habilitats lingüístiques en cada un dels estadis d'escolarització (primària, secundària i postobligatòria). És a dir, definir quin nivell de MEQR es vol que l'alumnat assoleixi en acabar l'ESO.
- Opcionalitat de la llengua 4.
- L'atenció a l'alumnat que necessiti suport educatiu. De la mateixa manera que es preveuen diferents itineraris educatius per tal que tothom accedeixi a les etapes postobligatòries, se n'han de preveure d'altres per garantir l'accés efectiu de tothom al plurilingüisme.
- Administracions educatives disposades a consensuar-ne l'aplicació. Per això, es fa del tot necessari esglaonar la cooperació entre les autoritats educatives, la universitat i els centres educatius en tot allò que tingui a veure amb la formació del professorat.
- Temàtiques culturals que acompanyaran l'ensenyament de la llengua.

¹³ <http://adesma.net/images/stories/documents/X_Jornades/Recommendations.pdf> (Consulta: 14 de juliol de 2014).

- La distribució horària de cada una de les llengües com a resultat dels entorns socials i culturals i de les decisions de cada centre educatiu.
- Utilitzar més d'una llengua dins l'aula, segons la recomanació dels experts internacionals participants del congrés El Paradigma Plurilingüe, sempre que el professor controlï i gestioni l'ús de les llengües a partir de contractes amb l'alumnat.
- La reducció de la ràtio alumne/professor.
- Premiar la carrera docent del professorat que pot impartir docència en llengua estrangera.
- Dotar de complements salarials les places de professors en llengua estrangera que s'hagin format en metodologia CLIL.
- Dotar els centres d'auxiliars de conversa.
- Abordar campanyes de sensibilització ciutadana i de conscienciació plurilingüe.
- Un calendari d'implementació que comenci en els nivells més baixos del sistema (Safont, 2005: 45).
- Les resistències al canvi.
- Fer un diagnòstic clar de la situació inicial. Si es vol iniciar un projecte amb garanties d'èxit, cal conèixer el punt de partida. Per això, la implantació ha de començar amb una anàlisi acurada per determinar el nivell de coneixements d'L3 dels alumnes i saber si tenen les capacitats per iniciar l'aprenentatge en una llengua estrangera. De la mateixa manera, qualsevol decisió sobre la distribució de les llengües oficials ha de prendre en consideració els resultats de les avaluacions externes en competència comunicativa de cada una de les llengües.

EL PROJECTE LINGÜÍSTIC DEL CENTRE

El centre ha de disposar d'autonomia pedagògica per redactar el seu projecte lingüístic que ha de tenir com a objectiu prioritari el creixement lingüístic de l'alumnat i el professorat. D'acord amb les recomanacions esmentades, s'ha de:

- Dedicar temps per a la coordinació del professorat de les dues llengües oficials.
- Disposar de professor de suport a la matèria no lingüística impartida en L3, si és possible el mateix que imparteix la llengua estrangera al grup. El paper dins l'aula d'aquest professorat d'L3 és fonamental per a l'èxit de la integració de la llengua estrangera. Aquest professor d'L3 ha de conèixer el grup, ha de saber què s'ensenyarà i quin ha de ser el seu paper en el procés d'ensenyament.

- Dedicar temps a la coordinació entre el departament d'anglès i el de la matèria no lingüística.
- Dedicar temps a la lectura extensiva és crucial pel desenvolupament acadèmic del nostre alumnat. Si no hi ha lectura extensiva, no es pot accedir amb èxit al llenguatge acadèmic. La capacitat de llegir i escriure és un poderós indicador sobre l'adquisició de la llengua. L'informe PISA del 2003¹⁴ evidencià que la competència lectora és un indicador d'alt rendiment més bo que l'índex socioeconòmic (SEC), la qual cosa ens diu que fomentar la lectura ajuda a superar desavantatges inicials.
- Fomentar l'aprenentatge col·laboratiu i el debat sobre el que s'ha llegit, ja que ajuden l'alumnat.
- Escriure també és crucial perquè quan l'alumne escriu sobre coses que li interessin no tan sols consolida aspectes del llenguatge acadèmic, sinó que també expressa la seva identitat a través del llenguatge.
- Permetre que, en uns primers estadis, els alumnes utilitzin la LI en una matèria que s'imparteixi en anglès, però se'ls ha d'animar a utilitzar l'anglès, premiant-los en les qualificacions. No hi ha d'haver cap inconvenient de permetre que s'usi l'LI en activitats de posada en comú, sempre que el treball final —que ha de ser escrit— es faci en la llengua d'instrucció (Cummins, 1998).
- Establir els mecanismes de correcció necessaris perquè el plurilingüisme eviti la segregació de l'alumnat.
- Planificar l'avaluació de la implantació.
- Tenir recursos vinculats a resultats, depenent dels entorns socioculturals.

CONCLUSIONS

Finalment, aquest paradigma plurilingüe ens exigeix que adoptem les mesures metodològiques adients per tal que es produeixi una millora significativa de la competència comunicativa del nostre alumnat. La transferència lingüística és el mètode apropiat per al creixement lingüístic de l'alumnat, tot i que som conscients que aspectes com la pronúncia o la fluïdesa de les llengües poden ser clarament diferents. En canvi, hi ha una habilitat cognitivoacadèmica que és comuna a totes les llengües. Aquest substrat comú és el que fa possible la transferència.

Algunes pautes metodològiques, organitzatives i culturals que hi han d'ajudar:

1. Com a principi metodològic fonamental, s'ha d'orientar l'alumnat cap a la recerca, l'anàlisi i l'avaluació de la informació.

¹⁴ *Learning for tomorrow's world*. OCDE, 2003.

2. S'ha de garantir que el professorat de llengües L3 i L4 faci servir sempre la llengua estrangera.
3. El professorat de les L3 i L4 ha de prioritzar una metodologia que posi èmfasi en la competència comunicativa.
4. Els centres han de garantir que almenys un cop a la setmana, la sessió d'L3 i L4 es faci amb ràtios no superiors als 15 alumnes.
5. El professorat d'L1 i L2 ha de treballar els continguts de cada llengua de manera integrada i d'aquesta coordinació n'és responsable la direcció del centre, per exemple, amb mapes curriculars, portafolis, llibres fets amb criteris pedagògics similars, estructurant els treballs de lectura, coordinant els criteris d'avaluació i qualificació...
6. Les decisions sobre la distribució horària de les L1 i L2 s'han de prendre a partir dels resultats de les avaluacions en competència comunicativa que s'han de fer al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquestes avaluacions han de servir perquè el professorat de les L1 i L2 es coordini i estableixi de manera conjunta els criteris d'avaluació.
7. Establir en totes les matèries els criteris d'avaluació que permetin que tot el professorat exerceixi, també, com a professorat de llengua.
8. Les matèries no lingüístiques que s'imparteixin en L3 faran servir la metodologia AICLE.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ADESMA, Associació de Directors i Directores d'Ensenyament Secundari de Mallorca (2013a). *Informe d'anàlisi dels resultats de l'aplicació del projecte de tractament integrat de llengües (TIL) a 1r d'ESO. La avaluació del curs 2013-14*. Palma.

ADESMA, Associació de Directors i Directores d'Ensenyament Secundari de Mallorca (2013b). *Informe d'avaluació inicial de competències lingüístiques en anglès de l'alumnat de 1r d'ESO*. Palma.

Anghel, Cabrales i Carro (2013). *Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: el impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero*. FEDEA i Universidad Carlos III de Madrid.

Appel i Muysken (1987). *Language contact and bilingualism*. Edward Arnold. Londres.

Bassa (2013). «Sobre el model lingüístic escolar de les Illes Balears». *Dossier d'Actualitat*, núm. 2. Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació.

Beacco i Byram (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language policies in Europe*. Council of Europe.

Byram i Leman (1990). *Bicultural and trilingual education: The Foyer Model in Brussels*. Clevedon.

Cañellas, Bauzà i Borràs (2010). «L'assoliment de la competència en comunicació lingüística en llengua catalana i llengua castellana per l'alumnat de les Illes Balears». *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, 2010, pàg. 68-97. Universitat de les Illes Balears i Colònia Fundació Guillem Cifre.

Catalan, Catany, Palou et al. (2014). «El tractament integrat de les llengües i l'aprenentatge de les ciències a l'educació secundària obligatòria». *IRIE, Informes de Recerca en Educació. Illes Balears 2013*. Institut de Recerca i Innovació Educativa. Palma.

Cenoz i Valencia (1994). «Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country». *Applied Linguistics*, 15, 195-207.

Cummins (1979). «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children». *Review Of Educational Research*, 49, 222-251.

Cummins (1998). «What I have learned in the last 30 years». *A Learning Through Two Languages: Research And Practice*.

Eurydice (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Published by the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Grenfell (2002). *Modern languages across the curriculum*. Routledge. Londres.

Herdina i Jessner (2000). «The dynamics of third language acquisition». *English in Europe*. Multilingual Matters Ltd.

IAQSE (2013). *Avaluació de diagnòstic 2011-2012. 2n d'educació secundària obligatòria. Informe executiu*. Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats del Govern de les Illes Balears. Palma.

Langé (2014). «Implementing language policies: the Italian experience». *Documentació del Congrés Internacional El paradigma Plurilingüe*, 3 i 4 d'abril de 2014. FADESIB.

Lasagabaster (2000). «Three languages and three linguistic models in the Basque education system». *English in Europe*, pàg. 179-197. Multilingual Matters Ltd.

Marsh, Mehisto, Wolff i Frigols (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education*. Council of Europe.

Muñoz (2000). «Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia». *English in Europe*, pàg. 157-178. Multilingual Matters Ltd.

Pandey (1991). «A psycholinguistic study of democratic values in relation to mono, bi and trilingualism». *Psycho-Lingua*, 21.

Pavesi, Bertocchi, Hofmannová, Kazianka i Langé (2001). «Cómo utilizar lenguas extranjeras en la enseñanza de una asignatura». *Enseñar en una lengua extranjera*.

Safont (2005). *Third language learners. Pragmatic production and awareness*. Multilingual Matters Ltd. Pàg. 40-41.

Sanz (2000). «Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia». *Applied Psycholinguistics*, 21, pàg. 23-44.

Stegmann et al. (2002). *Eurocomrom. Els set sedassos: aprendre a llegir les llengües romàniques simultàniament*.

Swain et al. (1990). «The role of mother-tongue literacy in third language learning». *Language, Culture and Curriculum*, 3, 65-81.

Thomas (1998). «The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9, 235-246.