



Govern d'Andorra

Informe sobre el Plantejament Lingüístic d'Escola Andorrana (PLEA)

Coordinació científica:

Juan Jiménez Salcedo (Universidad Pablo de Olavide)

Àrea d'Ordenament Curricular

Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior

Sant Julià de Lòria, 10 de febrer del 2021

Presentació

Taula de continguts

1. Presentació	4
2. La dimensió lingüística dels instruments aplicables al SEA	6
3. El plurilingüisme com a base del PLEA	8
3.1 Consideració de totes les llengües com a llengües d'escola	8
3.2 Perfil plurilingüe com a perfil funcional	9
3.3 El plurilingüisme als instruments jurídics del SEA	10
4. Distribució de llengües al SEA	12
4.1 El català, llengua pròpia	12
4.2 El francès i el castellà, llengües covehiculars	13
4.3 L'anglès, llengua curricular	14
4.4 Esquema d'introducció i manteniment de les llengües	14
5. Principis metodològics d'aplicació del plurilingüisme	16
5.1 Programació de llengües curriculars	16
a) Flexibilitat didàctica	16
b) Adquisició de llengües i compatibilitat entre inducció i deducció	17
c) Reflexió metalingüística i anàlisi d'errors	18
5.2 Tractament integrat de les llengües curriculars	19
a) Bases metodològiques	19
b) Accions de convergència de les àrees lingüístiques	21
c) Harmonització de recursos metalingüístics	22
d) Formació específica del professorat	23
e) Referents formatius i normatius.....	23
f) Constitució d'un banc de materials per a les llengües curriculars	24
5.3 Integració de continguts culturals dins de les llengües curriculars	25
5.4 Tractament integrat de continguts i llengües	26
a) La llengua com a principal eina de vehiculació de continguts	26
b) Accions de convergència entre continguts i llengües.....	28
c) Constitució d'un banc trilingüe d'unitats de programació	29
d) Gestió del repertori lingüístic del professorat d'àrees d'especialitat	30
e) Formació lingüística del professorat.....	30
6. Intervencions lingüístiques d'escola	32

7. Principis d'atenció a la diversitat	34
8. Conclusions	36
BIBLIOGRAFIA	38
1. Literatura científica	38
2. Normativa	44
TAULA DE SIGLES I ACRÒNIMS	45
GLOSSARI	46

1. Presentació

Des de la seva creació el 1982, les llengües han estat l'eix dels ensenyaments al Sistema Educatiu Andorrà (SEA). Garant de la transmissió del català com a llengua oficial del país, però obert alhora a les dues llengües veïnes –francès i castellà– tot introduint l'estudi de l'anglès, el SEA ha esdevingut una xarxa d'escoles plurilingües l'objectiu principal de les quals és la inclusió de la diversitat social i cultural d'Andorra. Dècades després de la inauguració de la primera escola andorrana i de l'articulació del primer document sobre les llengües al SEA (MEES, [sd]), semblava necessari actualitzar-ne el plantejament lingüístic per mitjà d'un únic text de referència adreçat a tots els grups d'interès de la comunitat educativa (autoritats acadèmiques, professorat, alumnat, pares d'alumnes¹) i a la societat andorrana en el seu conjunt.

Per dur a terme aquest projecte, s'ha constituït un corpus de tres elements fonamentals:

- En primer lloc, i per tal de disposar d'un marc teòric adient, s'ha revisat la literatura científica sobre qüestions aplicades a la gestió de les llengües en l'ensenyament no universitari. El resultat d'aquesta revisió representa el conjunt de referents externs.
- En un segon temps, s'han recollit els referents interns de caire documental: normativa general i sectorial, documentació administrativa, programes curriculars, mostres d'unitats de programació i mostres de mapes d'unitats.
- La tercera part del corpus està composta pels resultats d'un treball de camp efectuat a les escoles de Sant Julià de Lòria (primera ensenyança), Santa Coloma (segona ensenyança), Escaldes-Engordany (primera), Encamp (segona) i Ordino (maternal i segona), així com l'Escola Andorrana de Batxillerat. Durant aquestes visites es van efectuar activitats d'observació de diferents àrees, entrevistes semidirigides de caràcter qualitatiu (Rapley, 2008) i grups de discussió amb professorat i equips directius.

El corpus es va explotar amb una metodologia de codificació temàtica de naturalesa inductiva (Paillé et Mucchielli, 2012; Saldaña, 2009; Blais et Martineau 2006) que va permetre extreure els blocs que formen part d'aquest informe sobre el Plantejament Lingüístic d'Escola Andorrana (PLEA).

L'informe està dividit en sis parts:

- La **primera part** explora la regulació de les llengües als instruments jurídics aplicables al SEA, regulació analitzada sobre la base de la jerarquia normativa del dret andorrà.
- La **segona part** desenvolupa els principis del plurilingüisme com a base del SEA, és a saber, la consideració de totes les llengües com a llengües d'escola i l'apreciació del perfil plurilingüe de l'alumnat com un perfil funcional, abans de passar a analitzar la definició del plurilingüisme a través dels instruments jurídics del SEA.
- La **tercera part** descriu la distribució i l'esquema d'introducció de les llengües al SEA, amb el català com a llengua pròpia, el francès i el castellà com a llengües covehiculars i l'anglès com a llengua curricular.

¹ Pel tal d'alleugerir estilísticament el text, s'utilitzarà el masculí amb valor inclusiu de tots els gèneres, en comptes del desdoblament masculí/femení. Allà on sigui possible, es faran servir termes epicens (*alumnat, professorat*) amb valor col·lectiu.

- La **quarta part** de l'informe desenvolupa els principis metodològics d'aplicació del plurilingüisme: s'hi descriu la base teòrica i la vessant pràctica dels programes de llengües curriculars, el tractament integrat d'aquestes llengües, la integració de continguts culturals dins de les àrees lingüístiques i el tractament integrat de continguts i llengües.
- Per últim, a la **cinquena part** es valoren diferents tipus d'intervencions lingüístiques a nivell d'escola, mentre que a la **sisena** s'expliciten els principis d'atenció a la diversitat del SEA. L'informe acaba amb unes conclusions generals, voluntàriament obertes.

El text adopta un doble enfocament descriptiu i prescriptiu. Per una banda, descriu l'estat del PLEA a partir de l'anàlisi dels referents interns de caire documental i del treball de camp. En aquest sentit, la finalitat n'és compendiar i endreçar totes les disposicions de tipus lingüístic sobre les quals es basa l'activitat de les escoles i observar el seu desenvolupament en la pràctica. Per altra banda, el treball de camp ha servit no només per establir un estat de la qüestió, sinó també per introduir a l'informe una dimensió més prospectiva sobre aspectes del desenvolupament del PLEA sobre els quals caldria reflexionar. Aquesta dimensió es recolza igualment en l'anàlisi dels referents externs, és a dir, la literatura científica i la seva aplicació a la situació actual de les llengües dins del SEA. El text proposat es mou, doncs, entre la descripció de principis i processos i la prescripció d'estratègies.

2. La dimensió lingüística dels instruments aplicables al SEA

El context educatiu andorrà és sens dubte únic al món. Caracteritzat per la cohabitació de tres sistemes educatius diferents (andorrà, francès i espanyol), tots tres públics i gratuïts, reflecteix el plurilingüisme i la pluriculturalitat d'un país marcat per la diversitat social. El monolingüisme oficial de l'Estat no contradiu la varietat d'usos lingüístics observats dins i fora de les aules. El SEA, com a estructura d'ensenyament pròpia del país, assumeix aquesta realitat sense renunciar al seu paper de transmissor de la llengua catalana.

L'article 2 de la Constitució del Principat d'Andorra estableix que «[l]a llengua oficial de l'Estat és el català» (BOPA, 1993a). Aquesta declaració d'oficialitat única es justifica pel seu caràcter de «llengua pròpia del poble andorrà» i «element fonamental» de la cultura del país» i és la base dels instruments de protecció que «li puguin oferir els poders públics» (BOPA, 2000: Preàmbul). L'article 2 s'ha desenvolupat normativament per mitjà de la Llei d'ordenació de l'ús de la llengua oficial. Un dels seus objectius principals és el de «preservar i garantir l'ús general del català en tots els àmbits de rellevància pública» (BOPA, 2000: art. 2), entre els quals es troba, ben evidentment, el de l'ensenyament. L'article 23 d'aquesta norma considera el català com a «llengua de l'educació» i remet a la legislació específica i als convenis internacionals establerts. En aquest sentit, l'ensenyament ha de ser un dels vectors que ajudi a complir el precepte de l'article 4 de la mateixa norma, el qual fixa el deure, per a tots els andorrans, de conèixer la llengua catalana.

La legislació sectorial en matèria d'educació també enuncia una sèrie de disposicions de protecció de la llengua oficial. Seguint el principi de jerarquia normativa, es pot esmentar la Llei qualificada d'educació, la qual institueix, entre les finalitats de l'activitat educativa, «[la d'] impulsar el català com a llengua pròpia del país, vetllant perquè s'assoleixi un domini correcte i un ús matisat i ric del català oral i escrit.» (BOPA, 1993b: art. 3-e) i declara que «el català és la llengua pròpia del [SEA]» (art. 18). Al seu preàmbul, la llei qualificada dona suport legislatiu a la coexistència de diversos sistemes educatius dins del mateix territori estatal, així com a la creació de mecanismes per fer efectiva la proclamació del dret a l'educació efectuada a l'article 20 de la Constitució (BOPA, 1993a).

L'article 3.5 de la Llei d'ordenament del SEA (BOPA, 2018) declara que una de les finalitats del SEA és «[a]ssegurar l'ús acurat de la llengua catalana, com a llengua pròpia del país en els diversos àmbits de comunicació, per mitjà del coneixement de la seva diversitat de registres i nivells d'ús». Per altre cantó, la Llei de l'Escola Andorrana, al seu preàmbul, fixa el català «com a vehicle normal d'expressió» i «llengua pròpia de l'escola» i pregona, entre les finalitats de la llei (BOPA, 1989: art. 3-j), «[a]doptar com a pròpia la llengua oficial del País, fixant-se com a objectiu prioritari que els alumnes assoleixin un domini correcte i un ús matisat i ric del català oral i escrit».

El contingut lingüístic de la legislació sectorial d'educació té, però, un abast més ampli que el de contribuir a la protecció de la llengua oficial. Ja abans la promulgació de la Constitució –i el desenvolupament que se'n deriva en matèria de regulació de llengües–, l'esmentada Llei de l'Escola Andorrana anuncia al seu preàmbul (BOPA, 1989) la necessitat d'assegurar «un bon coneixement de les llengües castellana i francesa, ja que també són llengües de relació i de treball a Andorra», i fixa entre els seus objectius (art.3-k) «[a]ssegurar als alumnes un bon coneixement

gradual» d'aquestes llengües. L'instrument també subratlla la necessitat de «fer possible que els alumnes que assisteixin a aquestes escoles puguin estudiar una quarta llengua viva, per a facilitar-los una fluida relació amb els altres països europeus i l'obertura a la cultura universal, a l'enriquiment de la qual han de contribuir des d'Andorra».

Ultra aquestes previsions, l'article 18 de la Llei qualificada d'educació declara que «[e]n les diferents modalitats del [SEA] es promourà l'aprenentatge de llengües estrangeres que podran ser vehiculars per afavorir l'obertura a la cultura universal i la relació fluïda amb els altres països» (BOPA, 1993b), un principi enunciat de manera similar a l'article 3.6 de la Llei d'ordenament del SEA (BOPA, 2018).

3. El plurilingüisme com a base del PLEA

3.1 Consideració de totes les llengües com a llengües d'escola

El PLEA té en compte dos contextos essencials per a l'escola del segle XXI: per una banda, l'immens ventall d'interaccions que ofereix el món actual, global i superconnectat; per l'altra, la realitat sociolingüística andorrana, caracteritzada per un plurilingüisme assumit i orgullós de les seves especificitats.

Andorra és un país de llengua catalana situat en la cruïlla transfronterera dels Pirineus, entre dues de les grans llengües d'Europa, el francès i el castellà. En el context d'aquesta àrea comunicativa (Gadet, Ludwig et Pfänder, 2008: 147), l'escola no pot generar bilingües perfectes com els preconitzats pel model clàssic de Bloomfield (1935), principalment perquè una persona bilingüe o trilingüe no és el resultat de l'addició de dues o tres persones monolingües, sinó que és un locutor amb un repertori compost de diverses llengües amb graus de competència variats que es corresponen amb la seva biografia (Pascual, 2006: 21-22). El plurilingüisme que constitueix el fil conductor del PLEA no consisteix, doncs, en la suma de les competències en cadascuna de les llengües per separat, sinó que es tracta com a competència complexa d'integració i transferència entre les llengües que formen part del repertori personal del locutor (Dot i Vilaregut, 2012: 6).

Endemés, des d'un punt de vista sociolingüístic, cal tenir en compte que la cohabitació de les llengües a Andorra es caracteritza per una geometria variable que es reflecteix a l'escola. Així, si el català és la llengua pròpia del SEA, en ser llengua oficial del país, el francès hi té també un paper fonamental per raons simbòliques i culturals, però també per integrar el mandat de compensació per part del SEA d'una llengua amb una presència social més limitada. A l'altra extrem se situaria el castellà, llengua de gran rellevància demolingüística, però amb uns registres formals menys coneguts per l'alumnat.

Ultra aquestes tres llengües, l'escola ha d'integrar les llengües d'origen, principalment el portuguès, llengua d'una part molt important de la població escolar, i també altres idiomes que la immigració ha portat a Andorra i que formen part del patrimoni social i cultural del país. La llengua d'origen (Auger, 2007) es pot descriure com una llengua que no es cap de les curriculars del SEA, que no és necessàriament inicial, però que ocupa un lloc important en el repertori lingüístic del locutor. Pot ser la llengua inicial o d'una escolarització anterior per al nouvingut, però també una llengua familiar d'un alumne no nouvingut, mantinguda durant successives generacions. Es tracta per definició d'una llengua minoritzada perquè no disposa de canals de supervivència adients, més enllà d'una certa voluntat de conservació per part de la comunitat de procedència.

3.2 Perfil plurilingüe com a perfil funcional

Aquest conjunt de llengües, totes llengües d'escola, contribueixen a la creació d'un perfil plurilingüe de l'alumnat. En el context de circulació que caracteritza la societat andorrana, sembla lògic que el model preconitzat pel PLEA parteixi d'un plurilingüisme funcional (Grosjean, 2008), sens dubte desequilibrat (Coste, Moore i Zarate, 2009: 18), entès com a repertori forçosament asimètric (Caddéo i Jamet, 2013: 23) d'un locutor andorrà que coneix i fa servir el català, el francès, el castellà i d'altres llengües (portuguès, anglès...) amb nivells de competència variats.

La combinatòria d'aquest model és immensa i està força allunyada del bilingüisme ideal que perpetuen dicotomies com ara llengua materna/llengua estrangera (Coste, Moore i Zarate, 2009: 10). El plurilingüisme a Andorra abasta des del locutor de català com a primera llengua, amb un coneixement altament funcional del castellà, amb el francès com una de les seves llengües d'escola i l'anglès com a llengua curricular, fins al cas extrem de l'al·lòfon amb una llengua d'origen emprada només a la llar que ha hagut d'aprendre les llengües d'escola *ex nihilo*. Entre ambdós extrems hi ha tot un seguit de perfils lingüístics que troben el seu lloc al SEA perquè aquest parteix de l'observació dels locutors reals (Lüdy i Py, 2003) i de la comprensió dels usos funcionals de les seves respectives llengües, amb graus variables d'ús i de destreses.

Aquest espai de coexistència de perfils constitueix el nucli del plurilingüisme del SEA, plurilingüisme que ha de ser entès com a valor educatiu sobre el qual es desenvolupa la tolerància lingüística en el sentit que donen a aquest terme Beacco i Byram (2007: 18), és a dir, l'acceptació de la diversitat interlingüística –entre les diferents llengües d'escola– i intralingüística, entre varietats i formes diferents de fer servir les llengües, per exemple, la interllengua del francès o de l'anglès de la majoria de l'alumnat del SEA, la interllengua del català que fa servir l'alumnat nouvingut o les formes de comunicació derivades de la diversitat funcional, entre d'altres.

El concepte d'interllengua s'ha d'entendre aquí com a estat transitori del sistema que va desenvolupant l'aprenent a partir de l'input que va rebent (Coste, Moore i Zarate, 2009: 18, n. 11) i que va força més enllà del període d'escolarització, ja que precisament una de les bases de la concepció plurilingüe de l'aprenentatge és que els repertoris lingüístics no deixen de fluctuar al llarg de la vida. En el marc de la competència plurilingüe, l'aprenentatge de les llengües és evolutiu i, per definició, descompensat (Conseil de l'Europe, 2001: 105-106), sobretot en un model de vehiculació i aprenentatge curricular tan complex com l'andorrà. El model explicatiu de la interllengua atorga un paper actiu a l'aprenent com a gestor d'un sistema d'assaig-error sobre les dades lingüístiques a les quals està exposat durant aquest aprenentatge, que es desenvolupa no només a l'aula sinó en la pràctica real de la llengua. El perfil de locutor plurilingüe és indestruïble d'aquesta construcció de la interllengua (Py, 1991: 150).

Això vol dir igualment que l'aprenentatge de les llengües al SEA està mediatitzat per la pròpia cohabitació entre aquestes al si de l'escola i que l'evolució dels seus respectius coneixements no pot planificar-se ni avaluar-se de manera aïllada, com si el sistema estigués destinat a instruir l'alumnat en una competència formada per una concatenació de monolingüismes (Lüdi, 2011: 54; Pascual, 2006: 12). També cal tenir en compte el paper que ha d'assumir el català com a llengua pròpia del SEA i, per tant, principal llengua de vehiculació de tots els nivells de

l'ensenyament, en el desenvolupament i la millora de l'aprenentatge de la resta de llengües d'escola.

Dit això, l'ús funcional de les llengües no entra pas en contradicció amb el coneixement de la norma lingüística de les llengües curriculars. El model d'ensenyament de les llengües al si del SEA –i l'ús comunicatiu que se'n deriva com a llengües de vehiculació– ha d'afavorir la riquesa lèxica i terminològica, el maneig correcte de l'ortografia i la normativa i l'aprenentatge de les bases diacròniques, sociolingüístiques i culturals de les quatre llengües del SEA. La generalització d'un perfil plurilingüe no contradiu l'existència de les llengües curriculars com a disciplines dotades de contingut d'especialitat precisament perquè l'objectiu comunicatiu no es pot assolir sense un enfocament basat en l'excel·lència en el coneixement de l'estructura de la llengua.

3.3 El plurilingüisme als instruments jurídics del SEA

El Decret d'ordenament de l'ensenyament bàsic obligatori fixa, al seu article 2, el plurilingüisme com un dels valors de l'actuació educativa, juntament amb d'altres com ara l'educació en la diversitat o la interculturalitat. Aquests valors de plurilingüisme i interculturalitat es desenvolupen mitjançant el «coneixement de diverses llengües i cultures» com a eina de creixement social i professional de l'alumnat (BOPA, 2015: art. 4.1). El plurilingüisme preconitzat no té per finalitat la transmissió d'un saber enciclopèdic sobre les llengües, sinó d'una capacitat plurilingüe que ajudi els alumnes a esdevenir veritables actors socials dotats d'un repertori lingüístic que puguin activar segons les necessitats de comunicació (art. 4.2), tot plegat acompanyat del desenvolupament d'una «mentalitat oberta, de respecte i curiositat envers les diverses cultures, especialment de les cultures presents a l'escola i a Andorra» (art. 4.3).

El perfil de sortida de l'ensenyament obligatori (BOPA, 2015: art. 6.1) es caracteritza per un seguit de competències, entre les quals es troba la *competència comunicativa plurilingüe*. El legislador defineix aquesta competència com «la facultat de l'alumne per expressar i interpretar els conceptes, els pensaments, els sentiments, els fets i les opinions oralment i per escrit en diferents llengües, i participar en interaccions comunicatives plurilingües i interculturals de manera apropiada i creativa, en qualsevol situació de la vida familiar, social, cultural o escolar» (BOPA, 2015: annex I, competència 2). Aquesta competència s'adquireix mitjançant l'aprenentatge i l'ús de les quatre llengües de l'ensenyament obligatori, les de vehiculació (català, castellà, francès) i les curriculars (les mateixes més l'anglès).

El Decret parla igualment de *consideració de la llengua materna* de l'alumnat –tot i que aquesta pugui ser objecte d'aprenentatge en l'àmbit de l'ensenyament reglat– i de la importància d'establir interrelacions entre totes les llengües per tal d'adquirir plenament l'esmentada competència comunicativa plurilingüe. Aquesta adquisició no és només funcional, des del punt de vista de recepció i producció de codis, sinó que implica el desenvolupament «d'una major tolerància, respecte i valorització de les diferències» (BOPA, 2015: annex I, competència 2) i d'una millora de la capacitat de l'alumne com a actor social capaç d'adaptar-se als diferents contextos comunicatius que pot oferir una societat plurilingüe i pluricultural com l'andorrana.

Malgrat aquesta concepció oberta i plurilingüe, es manté l'esperit de jerarquització que travessa el sistema d'organització lingüística del SEA, ja que es considera que l'alumnat ha adquirit la competència comunicativa plurilingüe quan es capaç,

[...] en primer lloc, de comunicar eficaçment en llengua catalana, com a llengua oficial i primera; comunicar adequadament en llengua francesa i castellana; i comunicar suficientment en llengua anglesa. En segon lloc, quan és capaç d'utilitzar indistintament qualsevol d'aquestes quatre llengües per comunicar. I, en tercer lloc, quan és capaç d'establir relacions entre aquestes quatre llengües, ja sigui per aprofundir en el domini d'una d'aquestes o per aprendre'n una de diferent (BOPA, 2015: annex I, competència 2).

La gradació entre l'objectiu de *comunicació eficaç* en català enfront de l'objectiu de *comunicació adequada* en francès i castellà, i de *comunicació suficient* en anglès, remet a una modulació de la competència comunicativa plurilingüe que protegeix el català com a llengua pròpia del SEA, afavoreix el francès i el castellà com a llengües vehiculars i esperona el coneixement de l'anglès com a llengua curricular.

Pel que fa a batxillerat, el plurilingüisme és igualment un principi de l'actuació educativa (BOPA, 2019: art. 2) i una de les qualitats incloses en el perfil de sortida del nivell (art. 5.3). La competència plurilingüe s'esdevé «necessària en un context globalitzat» que permetrà capacitar «per accedir a estudis superiors en entorns lingüístics i culturals diversos» (art. 4). Des del punt de vista organitzatiu de les llengües d'aquest nivell, es preconitza un principi d'autonomia pel que fa a l'establiment de les llengües de vehiculació de cada assignatura, tot respectant la presència equilibrada de cadascuna d'elles.

La Llei d'ordenament del SEA (BOPA, 2018) fixa les capacitats lingüístiques generals que l'alumnat haurà d'adquirir al llarg de la seva escolarització. Pel que fa a l'ensenyament preobligatori (educació maternal), l'article 11.5 de la Llei d'ordenament de 2018 determina com una de les seves finalitats el desenvolupament de «la interacció amb els altres mitjançant l'oralitat, [...] així com la descoberta de la comunicació escrita». Quant a l'ensenyament obligatori, l'article 18.4 estableix com a finalitat «[l]a comunicació oral i escrita en llengua catalana i en les llengües vehiculars en tota la diversitat de registres i situacions comunicatives». Per altra banda, la qualitat de plurilingüe és una de les incloses en el perfil de batxiller (BOPA, 2019: art. 5.3), que es concreta com el de la persona «amb un domini elevat del català, el castellà i el francès –practicats en esperit de convivència plena– i d'un nivell d'usuari independent de l'anglès» (BOPA, 2019: annex 1). La jerarquització de la competència lingüística que es preconitza per a l'ensenyament obligatori (BOPA, 2015: annex I, competència 2) esdevé al final del nivell de batxillerat igualtat de domini entre les tres llengües de vehiculació.

4. Distribució de llengües al SEA

4.1 El català, llengua pròpia

Reprement la formulació del preàmbul de la Llei de l'Escola Andorrana i del art. 18 de la Llei qualificada d'educació, es considera el català com a *llengua pròpia* del SEA, condició que deriva, jurídicament, del seu caràcter de llengua oficial del país i, sociolingüísticament, de la necessitat de compensar una situació de fet, és a saber, la distribució desigual entre català i castellà com a llengües inicials de la població del país² i la imposició gradual del castellà com a llengua de comunicació per defecte entre grups lingüístics (Torres, 2000: 165). Fins i tot amb la generalització del català com a llengua pròpia del SEA –que no deixa de ser el primer sistema del país per nombre d'estudiants³– i com a llengua curricular als sistemes escolars francès i espanyol, en les enquestes de coneixements i usos lingüístics de la població el català segueix tenint uns nivells de coneixement declarat més baixos que el castellà en les quatre competències (comprendre, llegir, parlar i escriure), especialment a l'escrit: un 6,6 per al català enfront d'un 8,8 per al castellà (IEA, 2019: 12-13).

Aquest desequilibri fa que la promoció del coneixement i l'ús del català hagi de ser un dels eixos vertebradors del PLEA. En aquest sentit, l'escola ha d'intervenir com a eina de compensació de la realitat lingüística de determinats entorns socials per tal d'assegurar la generalització del català com a llengua de comunicació pública per defecte de la societat andorrana, així com la seva transmissió intergeneracional, sense perjudici dels usos lingüístics personals que contribueixen precisament a la riquesa social i cultural del país.

El català és la principal llengua de vehiculació del SEA i és igualment llengua curricular, és a dir, llengua estudiada dins d'una àrea d'aprenentatge específica. Com a llengua pròpia, i adaptant al SEA els principis enunciats a l'article 8 de la Llei d'ordenació de l'ús de la llengua oficial, el català ha de ser i és vehicle de la interacció de les escoles amb el seu entorn sociocultural. És també la llengua pública de comunicació oral i escrita de les escoles amb la societat i amb totes les institucions i organismes públics i privats del Principat. Ha de ser llengua de comunicació per defecte amb les famílies de l'alumnat, encara que, en els casos en què aquesta interacció no sigui possible, es podran habilitar els procediments de mediació pertinents.

El català és la llengua de treball per defecte de tot el personal del SEA –sense perjudici que el personal docent pugui fer servir una llengua de vehiculació diferent– i llengua de la documentació administrativa de les escoles, així com de la documentació que s'hi pugui adreçar (escrits, projectes, pressupostos, documents en general...), excepte en cas de dificultats raonables que puguin fer dispensar d'aquesta obligació. El català és la llengua de les comunicacions per altaveu i del paisatge lingüístic de les escoles, tret d'activitats puntuals de promoció d'alguna de les altres llengües curriculars o de l'entorn sociolingüístic de l'escola. Com a part de l'administració pública, el SEA ha de fomentar l'ús del català en les seves activitats (BOPA, 2000: art. 29).

² 35,7% per al català i 43,2% per al castellà, segons les darreres dades demolingüístiques (IEA, 2019: 9).

³ Segons les darreres dades disponibles (Departament d'Estadística, 2018), hi havia 4522 alumnes matriculats al SEA, 3581 al sistema francès i 2868 al sistema espanyol.

4.2 El francès i el castellà, llengües covehiculars

La consideració del català com a llengua pròpia del SEA no entra en contradicció amb el coneixement de les dues llengües veïnes (Badia, 1995: 60), el francès i el castellà. Aquesta necessitat deriva de les mateixes característiques geogràfiques, sociodemogràfiques i econòmiques d'Andorra, un microestat transfronterer (Margarit, 2012: 38-41) que conviu amb aquestes dues llengües en el seu àmbit sociolingüístic pròxim (Sorolla, 2009: 330) i que té els dos estats veïns com a destí d'un nombre important dels estudiants que marxen fora per efectuar-hi els seus estudis universitaris (Bastida, 2003: 82).

La llengua francesa al SEA és una *llengua de veïnatge* o *llengua limítrofa* (Carcy, 2006) que s'utilitza com a llengua curricular i, sobretot, com a llengua de vehiculació (Cairat, 2006: 56; Marquet, 2000: 154). La seva presència es justifica per importància social i econòmica i pel seu arrelament històric i cultural a Andorra (Cairat, 2006: 61). A més del seu prestigi –regional i internacional–, el francès segueix essent la llengua d'una comunitat que s'ha mantingut estable durant la història recent del país: els residents francesos van passar de 3,6% de la població en 1963 a 6,4% en 1989; el punt àlgid de la presència francesa al Principat es va assolir el 1989 amb 7,8% de la població (Micó, 2006: 271). Les darreres dades mostren un percentatge aproximat del 4,5% de la població del país (Departament d'Estadística, 2019). A aquestes xifres cal sumar els ciutadans andorrans que tenen el francès com a llengua inicial⁴ –és a dir, com a primera llengua apresada i parlada a la llar– i els qui l'han après com a llengua d'escola, tant al SEA com al sistema francès.

Malauradament, aquestes representacions positives no es corresponen amb una presència social real de la llengua (Bastida, 2003: 82; Marquet, 2000: 155), més limitada que per al català i el castellà, al mateix temps que la cultura francesa tendeix a ser considerada pels joves com menys propera que les cultures catalana i espanyola. El SEA ha de compensar aquesta situació per mitjà d'una acció decidida favorable a l'ús del francès com a llengua de vehiculació i al seu aprenentatge com a llengua curricular dins d'uns paràmetres d'excel·lència lingüística.

Pel que respecta a aquest PLEA, es farà servir l'expressió *llengua covehicular* per al francès, terme que també s'utilitzarà per fer referència al castellà, mentre que el català serà designat com a *llengua pròpia*, seguint així la denominació usada per la normativa andorrana. Totes tres –català, francès i castellà– constitueixen les *llengües de vehiculació* del SEA.

Com s'ha indicat més amunt, el castellà és a hores d'ara la primera llengua inicial de la població andorrana i llengua de comunicació per defecte entre grups lingüístics. A les escoles andorranes, plurilingües per definició, és una llengua d'interacció usual en àmbits informals i espontanis, com ara el pati o els passadissos. Aquesta és la raó de la seva introducció tardana al sistema, com a llengua curricular i com a llengua de vehiculació. Tot i la seva presència social, el castellà es avui llengua eminentment oral, raó per la qual és necessari que la seva introducció com a llengua curricular i de vehiculació estigui destinada a fornir l'alumnat amb les bases d'un coneixement dels diferents discursos i registres de la llengua, principalment els més formals i acadèmics.

⁴ Segons les darreres dades de 2018, el 8,9% de la població (nacional andorrana o no) declara tenir el francès com a llengua inicial (IEA, 2019: 9).

Malgrat la seva disparitat evident amb el francès en el plànol dels usos lingüístics, es farà servir en el marc del PLEA l'expressió *llengua vehicular* també per al castellà com a forma de respectar l'equilibri entre les dues llengües de veïnatge, tot remarcant la necessitat de fer servir estratègies de planificació diferents. El paper tradicional del francès com a llengua d'escola s'haurà de complementar amb mesures de compensació amb les quals s'aconsegueixi normalitzar els seus usos com a llengua de vehiculació, especialment en segona ensenyança i batxillerat, on s'observa una disminució de l'ús quotidià a l'aula per part de l'alumnat. Per altre cantó, s'haurà de treballar sobre els usos acadèmics del castellà per tal de complementar la presència en els usos socials quotidians que ja existeix. La idea és equilibrar ambdues llengües perquè, en acabar cadascú dels nivells, s'arribi a una igualtat d'usos lingüístics habituals i usos acadèmics. Per arribar-hi, serà necessària la implicació de totes les àrees d'aprenentatge, no només les lingüístiques: totes hi tenen una part de responsabilitat, ja sigui perquè les ensenyen o perquè les fan servir com a vehicle de transmissió dels coneixements.

4.3 L'anglès, llengua curricular

L'anglès s'ha convertit en l'eina de comunicació d'un món globalitzat que la fa servir com a segona llengua o llengua estrangera molt més que no pas com a llengua inicial (Jenkins, 2015). El PLEA preconitza la necessitat de treballar per millorar la competència lingüística en anglès i així poder viure com a membre d'una ciutadania global. El coneixement de l'anglès com a llengua franca s'esdevé igualment imprescindible per afavorir les perspectives laborals de l'alumnat, així com per facilitar-ne l'accés al saber científic i a un ampli ventall de productes culturals. Des d'un punt de vista pràctic, la competència en anglès afavoreix l'accés al sistema universitari, tant l'andorrà com els dels països veïns, on cada vegada s'imposa més l'obligació d'acreditar un cert nivell d'anglès o, fins i tot, s'implementen nous diplomes vehiculats totalment o parcial en aquesta llengua.

L'anglès es considera *llengua curricular* del SEA, és a dir, es tracta d'una llengua ensenyada dins de l'àrea lingüística corresponent. Tot i que el PLEA no el considera llengua de vehiculació, l'anglès pot ser emprat de manera molt controlada com a eina de determinats ensenyaments.

4.4 Esquema d'introducció i manteniment de les llengües

La primera acollida dels infants a l'escola, en maternal A, es fa exclusivament en català. El francès s'introdueix des de l'ensenyament maternal B, quan l'infant té 4 anys (Molla, 2003: 84), amb dos mestres que intervenen simultàniament, un en català i l'altre en francès. Aquest sistema de coensenyament en tàndem s'estén fins al final del primer cicle de primera ensenyança, als 7 anys. Al 2n i 3r cicle de primera ensenyança, les dues llengües estan presents paritàriament amb dos mestres de referència, cadascú d'ells treballant de manera separada en la seva llengua. Aquest sistema ha substituït l'antic coensenyament simultani català/francès, amb dos mestres a l'aula, que abans abastava tota la primera ensenyança, fins als 12 anys (Bastida, 2003: 82).

L'anglès s'introdueix com a llengua curricular al segon cicle de primera ensenyança (8 anys), mentre que el castellà apareix com a llengua –també curricular– al tercer cicle de primera

ensenyança (10 anys) (MEES, [sd]:1–2). La introducció del castellà com a llengua vehicular té lloc al primer cicle de segona ensenyança (12 anys) i es consolida a batxillerat (de 16 a 18 anys).

En resum, el català i el francès són les llengües de vehiculació de la maternal fins al final de la primera ensenyança. A segona ensenyança i batxillerat, es vehicula en català, francès i castellà. A segona ensenyança, les tres llengües són, juntament amb l'anglès, obligatòries com a curriculars. A batxillerat, el pla d'estudis està configurat per blocs (BOPA, 2019: art. 10): el català i l'anglès són llengües curriculars obligatòries, mentre que el francès i el castellà són optatives. Català, francès i castellà segueixen essent llengües de vehiculació.

L'esquema d'introducció de llengües al SEA es podria resumir amb la taula següent:

Nivell	Cicle	De vehiculació	Curriculars
MATERNAL	Mat. A	Català	Català
	Mat. B	Català i francès	Català i francès
PRIMERA ENS.	1er cicle	Català i francès	Català i francès
	2n cicle	Català i francès	Català, francès i anglès
	3er cicle	Català i francès	Català, francès, anglès i castellà
SEGONA ENS.	1er cicle	Català, francès i castellà	Català, francès, anglès i castellà
	2n cicle	Català, francès i castellà	Català, francès, anglès i castellà
BATXILLERAT	Cicle únic	Català, francès i castellà	Català i anglès (obligatòries), francès i castellà (optatives)

5. Principis metodològics d'aplicació del plurilingüisme

L'aprenentatge de les llengües al SEA adopta un enfocament plural que no compartimenta les llengües curriculars; així, els sabers adquirits per mitjà de l'aprenentatge d'una llengua són reutilitzables per aprendre'n o perfeccionar-ne una altra. L'enfocament plural es refereix també a la contigüitat entre sabers de naturalesa lingüística i àrees d'especialitat, ja que la presència del llenguatge –i, doncs, de les llengües– es transversal a qualsevol branca de coneixement. El mateix procés d'ensenyament i aprenentatge és un acte eminentment lingüístic. Aquesta visió és indèstria d'una concepció comunicativa i accional de les llengües, les quals només poden aprendre's usant-les (MEES, 2017: 4-5; Cantero i Aarli, 2012).

A aquesta secció es descriuran els principis metodològics d'aplicació del plurilingüisme a partir de quatre eixos: la caracterització de la programació de les llengües curriculars, el tractament integrat d'aquestes llengües, la integració de continguts culturals dins de les mateixes llengües curriculars i la integració de continguts i llengües.

5.1 Programació de llengües curriculars

a) Flexibilitat didàctica

El PLEA advoca per una concepció didàctica flexible per a les quatre llengües curriculars. Aquesta concepció està basada en un enfocament que podríem anomenar postcomunicatiu (De Pietro, 2014: 41) en el sentit de considerar la comunicació com a eix fonamental dels aprenentatges sense deixar de banda les dimensions sistèmiques i normatives de la llengua, les quals, de manera controlada, tenen una utilitat reconeguda (Beacco, 2010; Vargas, 2010; De Pietro, 2006) per a totes les llengües curriculars, també per a les segones o estrangeres, ja que contribueixen al desenvolupament de la interllengua (Pienemann, 1989).

L'ensenyament dels aspectes normatius de la llengua no pot eliminar-se sota el pretext que aquests es poden adquirir únicament mitjançant la lectura i la producció de textos. De fet, perquè els aprenents arribessin a sistematitzar sols les estructures necessàries, caldria que treballessin amb un volum de textos que no és exigible en un model de quatre llengües curriculars com l'andorrà i en un món com el d'avui, en el qual els joves estan sol·licitats per moltes altres activitats cognitives a banda de la lectura i la producció textual (Bosque, 2020: 5).

A més a més, el treball amb els textos és complementari del treball sobre el sistema i la norma lingüística, ja que el text és un dels elements discrets de la llengua, però no l'únic. De fet, l'estructura textual no es pot bastir correctament sense aquests elements (ortografia, selecció lèxica, flexió morfològica, estructura sintàctica), els quals s'avaluen per mitjà dels criteris de cohesió i correcció. Endemés, els aspectes sistèmics i normatius de la llengua no constitueixen sabers únicament declaratius; ans al contrari, proporcionen eines d'aprenentatge autònom que permeten, entre d'altres, documentar-se de manera independent amb obres lexicogràfiques o fonts normatives a les quals l'alumnat no podria tenir accés sense aquests coneixements. Per exemple, no es pot cercar el significat lèxic d'una forma verbal flexionada si no se'n sap extreure l'infinitiu, la qual cosa no és només un procediment, sinó que també implica saber quina és la

diferència entre la dimensió lèxica i morfològica, què és la flexió verbal i, ben evidentment, què és un infinitiu.

Aquesta concepció de l'aprenentatge no és ni de bon tros incompatible amb una perspectiva accional basada en la participació i la interacció en virtut de la qual l'evolució del llenguatge acadèmic es produeix en la mesura en què aquest es confronta amb models lingüístics reals, com ara el del professor o els dels pares (per exemple, en el context del treball per estructures col·laboratives), però també els dels mitjans de comunicació, les xarxes socials o la literatura, materials que es fan servir normalment a classe.

Paral·lelament, el PLEA assumeix el concepte de competència comunicativa del Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües (MECRL), amb els seus tres components fonamentals (competència lingüística, competència sociolingüística i competència pragmàtica), concretats en activitats lingüístiques (orals i escrites) de recepció, de producció, d'interacció i de mediació (Conseil de l'Europe, 2001: 17-18). En aquest sentit, les competències establertes pels programes i el desenvolupament que se'n fa a les unitats de programació han de tenir en compte la necessitat d'un equilibri entre les activitats escrites i les orals en les quatre llengües curriculars.

Aquest equilibri s'ha d'aplicar igualment a la recepció i la producció, tot allò sense perjudici que es pugui modular aquest equilibri per treballar puntualment àmbits determinats. Per desenvolupar correctament les competències s'haurà de tenir en compte la necessitat de plantejar activitats productives realistes i que donin la possibilitat de generar, per part de l'alumne, un *output* sobre el qual l'ensenyant pugui proporcionar una retroacció comprensible. Val a dir que és millor que els discursos, els textos i les interaccions siguin curtes, però que l'alumne hi desenvolupi de manera adient els indicadors necessaris i el professor els pugui avaluar. Les restriccions d'extensió haurien de comportar l'aprenentatge per part de l'alumnat d'una capacitat de revisió de la seva producció textual o discursiva, en termes de coherència i adequació, però també pel que fa a la cohesió i la correcció formal.

b) Adquisició de llengües i compatibilitat entre inducció i deducció

El PLEA considera que són les àrees lingüístiques, a partir de les expectatives i les competències establertes pels programes, les que han de delimitar quina és la seva concepció de l'adquisició de les llengües curriculars. En aquest sentit, per tal d'establir el mètode més adient, s'hauran de tenir en compte elements com ara la competència, l'indicador que es vulgui avaluar, els recursos que es desitgi explotar i la unitat de programació en concret sobre la que s'estigui treballant. A partir d'aquests elements, es podran combinar de manera variable i ajustada els mètodes de treball inductiu i deductiu.

El mètode inductiu es fonamenta en el text des del seu caràcter multimodal, és a dir, des de la seva varietat com a unitat bàsica de comunicació (SGLP, 2018: 22-23) a partir de la qual s'inferixen els fenòmens lingüístics (Blain, Cavanagh i Cammarata, 2018; Marmy Cusin i Schneuwly, 2013). En aquest model, l'alumnat descobreix el funcionament de la llengua a partir de l'observació dels textos. El mètode deductiu, al contrari, permet al professorat proposar regles abstractes de funcionament de la llengua que després s'apliquen a segments concrets que poden ser un text, però també unitats més petites (sons, paraules, locucions, sintagmes, frases...).

La combinació d'inducció i deducció remet a una concepció oberta de les unitats bàsiques de la llengua, ja que aquestes poden ser de diferents tipus i totes poden treballar-se a classe. Així, s'estudiaran les unitats textuals, però també les oracionals, les fraseològiques, les sintagmàtiques, les lèxiques o les fonològiques. El corol·lari d'aquest mètode pel que fa a l'avaluació ha de ser la consideració de les regles de funcionament de les llengües com a part dels indicadors, ja que les competències no poden mobilitzar-se sense recórrer a les regles.

Una escola plurilingüe com l'andorrana no pot prescindir de cap enfocament, sobretot si es té en compte que la recerca no sembla haver establert els beneficis de la inducció sobre la deducció o viceversa, i que l'èxit de l'enfocament adoptat depèn moltes vegades de l'aplicació que en faci l'ensenyant (Vincent i Lefrançois, 2013). Els mètodes de treball són combinables: per exemple, un enfocament per unitats discretes més petites que el text pot ser molt útil per inferir regles de gramàtica. Ellis (2014: 1988) ha demostrat la utilitat d'aquest mètode per afavorir un enfocament indirecte de l'aprenentatge de la gramàtica per mitjà de processos de presa de consciència explícita efectuats gràcies a l'observació guiada de segments lingüístics. Thibault i Larouche (2016) han preconitzat procediments similars a partir de la manipulació de l'anomenada *oració de base*, que permet explicitar regles gramaticals en alumnes que són usuaris habituals de la llengua en qüestió, però que la fan servir en contextos plurilingües en què no sempre se'n domina perfectament l'estàndard lingüístic.

En qualsevol cas, la finalitat de totes aquestes estratègies no és pas fer que l'alumnat memoritzi regles gramaticals, sinó que sigui capaç de remarcar les similituds i diferències entre les llengües per tal de desenvolupar productivament els aprenentatges (Forel, 2014). En aquest context, el professorat haurà de trobar la manera d'articular l'ensenyament de la gramàtica amb els gèneres textuals com a base de les pràctiques discursives. És important també tenir en compte que aquest model només pot desenvolupar-se des d'una flexibilitat de la programació que permeti al professor introduir les adaptacions pertinents durant la fase d'execució de la unitat de programació. Això implica moderar tant la interpretació dels criteris i dels indicadors com la seqüenciació de les unitats.

c) Reflexió metalingüística i anàlisi d'errors

La reflexió metalingüística ha d'integrar-se en totes les llengües: les ja conegudes –perquè la reflexió sobre el seu funcionament n'enriqueix l'ús– i aquelles de les quals l'alumnat té un coneixement més limitat, ja que l'estudi de la norma i de les categories que la conformen serveix de fonament per a un aprenentatge significatiu (SGLP, 2018: 23) i, si escau, per al desenvolupament de la interllengua. L'adquisició d'una llengua, encara que es faci amb un enfocament eminentment comunicatiu, és generadora d'un metallenguatge imprescindible per poder descriure els fenòmens que permeten copsar-ne el funcionament (Pascual, 2006: 85-86). D'aquesta manera, l'alumne pot entendre les tendències que caracteritzen cada llengua: per exemple, si una és més sintètica (l'anglès) o més pleonàstica (el català) o si la seva sintaxi obliga més sovint a seleccionar determinants (el francès) o permet una major mobilitat dels seus elements dins de l'oració (el castellà). El metallenguatge ha d'ajudar a afavorir aquesta capacitat d'abstracció dels discents (Ruiz Bikandi, 2006: 52) perquè els forneix amb mitjans de comprensió crítica del sistema de la llengua, no només de la seva normativa (Bosque, 2020: 5).

Dins d'aquest paradigma, l'anàlisi d'errors (Fernández, 1997) es planteja com una eina didàctica útil no només per resoldre problemes a diferents nivells (morfosintàctics i lèxics, principalment), sinó per generar un discurs metalingüístic que ajudi a comprendre el funcionament de les quatre llengües curriculars, cadascuna d'elles al seu nivell. L'anàlisi d'errors pot fer-se en una dinàmica plurilingüe de comparació de segments entre les llengües del SEA o, fins i tot, entre varietats intralingüístiques. Pot esdevenir una manera força productiva de fer comprendre a l'alumnat els seus errors normatius, que solen venir en molts casos de calcs impropis de formes d'una altra llengua (Thibault i Larouche, 2016). És, doncs, necessari que, dins de la programació de cada àrea, l'alumnat disposi de temps i de la metodologia adient per desenvolupar el treball de metacognició que implica l'anàlisi d'errors, la reflexió inductiva a partir de les seves produccions orals i escrites i la generació d'un metallenguatge adient per poder explotar aquesta reflexió sobre la pròpia producció de textos orals o escrits.

Per posar en pràctica tots aquests principis metodològics, es tenen en compte les condicions materials d'aprenentatge de les diferents llengües curriculars, tant pel que fa al nombre d'hores setmanals com a la quantitat d'alumnes per grup d'ensenyament.

5.2 Tractament integrat de les llengües curriculars

a) Bases metodològiques

El tractament integrat de les llengües vehiculars és un enfocament metodològic aplicable a situacions d'aprenentatge en què coexisteixen diferents llengües i que ofereix una visió global sobre la qual es basteix l'ensenyament de totes aquestes llengües (Wokusch, 2008: 30). Representa la concreció d'allò que la literatura ha anomenat *didàctica del plurilingüisme* (Troncy, 2014), és a dir, l'ultrapassament del paradigma de separació de les llengües i la consagració d'un model més lligat amb les pràctiques lingüístiques reals de l'alumnat (Candelier, 2007), en el qual es produeix un seguit de continuïtats i circulacions interlingüístiques (Sabatier, 2008: 122). El tractament integrat es basa en el treball col·laboratiu del professorat de les llengües curriculars a partir dels elements que les llengües del SEA comparteixen (SGLP, 2018: 22), però també des d'un punt de vista contrastiu (Santos Gargallo, 1993) i sense deixar de banda les especificitats de cada un dels codis (Ruiz Bikandi, 2006). Aquesta feina d'integració es fa per mitjà de l'optimització dels processos en la seva doble vessant: per una banda, la transferència entre les llengües i, per l'altra, la racionalització dels recursos d'aprenentatge (Apraiz, Pérez i Ruiz, 2012: 129-130; Cantero i Aarli, 2012: 118).

El PLEA preconitza aquest mètode no només per simplificar organitzativament l'aprenentatge de les llengües curriculars, sinó perquè representa la concreció pràctica de les bases psicolingüístiques del plurilingüisme, més concretament de la hipòtesi de la interdependència lingüística (Cummins, 1979), que suposa l'existència d'una competència subjacent única i comuna a totes les llengües que el locutor domina de manera més o menys asimètrica. Dins d'aquest model, les noves llengües apreses depenen de la llengua inicial i de les llengües adquirides successivament. Cummins (1986) explica aquesta competència amb la imatge metafòrica del doble iceberg: la part submergida seria la competència subjacent comuna, de la qual emergirien les competències comunicatives de cadascuna de les llengües, les que serveixen per a les

interaccions contextuais, d'ordre eminentment social. La part submergida remetria a la competència del llenguatge cognitiu i acadèmic (CALP, per les seves sigles en anglès), transferible entre les llengües d'escola perquè permet desenvolupar tasques més conceptuals com ara llegir o escriure, mentre que les parts visibles de l'iceberg serien les destreses de comunicació interpersonal bàsica (BICS en anglès), referides al llenguatge més quotidià, a la gramàtica i al lèxic concret de les llengües i a les interaccions interpersonals que el locutor activa específicament per a cada llengua (Cummins, 1980).

La literatura ha analitzat l'ús que els docents de llengües segones o estrangeres fan de les altres llengües presents als sistemes educatius, ja siguin aquestes primeres de l'alumnat o no, i de com gestionen l'ús a classe amb finalitats didàctiques de llengües que no són aquella que s'està ensenyant (Delahaie, 2012; Matthey i Moore, 1997). Diferents estratègies posades en pràctica a l'aula han demostrat com la moderació dels models de vehiculació afavoreixen l'aparició de nous perfils d'aprenents, més realistes, per als quals no es tracta de reproduir un nou monolingüisme en la segona, tercera o quarta llengua, sinó d'inserir aquesta nova llengua dins del repertori plurilingüe ja disponible. Entre aquestes noves estratègies, i de manera no exhaustiva, se'n poden esmentar les següents:

- La comparació de fenòmens lingüístics entre llengües, ja sigui per observar la similitud o el contrast.
- L'aprenentatge de formes gramaticals o lèxiques noves a partir de la referència a una forma ja coneguda en una altra llengua
- El *translanguaging* com a forma d'explotar tot el repertori lingüístic de l'alumnat (Velasco i Garcia, 2014). Aquesta estratègia es pot desenvolupar entre la lectura d'un text o el visionat d'un material audiovisual en una llengua i la ulterior discussió oral en una altra llengua. També es pot treballar amb la microalternança per introduir equivalències terminològiques (García, Ibarra Johnson i Seltzer, 2017; Causa, 2007).
- La retòrica contrastiva al voltant de l'expressió escrita (Trujillo, 2001).
- L'enfocament comparatiu per ensenyar a llegir en una segona llengua a partir de la primera (Miquel-Addisu i Maire-Sandoz, 2018: 18).
- L'ús a classe de la llengua inicial dels aprenents (Karanthos, 2009; Genese, *et al.*, 2006; García-Nevarez, Stafford i Arias, 2005), sigui aquesta d'origen o no.

Aquesta llista no exhaustiva demostra com la moderació en el mètode de vehiculació s'ha de fer de manera força controlada. El PLEA no perd de vista la necessitat d'articular les pràctiques lingüístiques reals en l'entorn social –és a dir, la perspectiva accional de l'aprenentatge de les llengües curriculars– amb els models de llenguatge acadèmic. L'escola ha de servir per formar ciutadans, futurs professionals i, sobretot, persones cultes, per la qual cosa la integració de llengües no deu contradir l'autonomia expressiva d'aquestes en tota la seva riquesa. L'alumnat ha de ser capaç d'activar la totalitat dels seus recursos expressius en cadascuna de les llengües apreses i, per tant, evitar una alternança de codis que només tindria la funció de suplir les mancances en les llengües amb menys nivell de competència. Si la integració és una consigna bàsica de la planificació de les llengües al si del sistema, és igualment important tenir en compte la necessitat de desenvolupar les capacitats discursives de l'alumnat per a cadascuna d'aquestes llengües (Ruiz Bikandi, 2006: 52, 53).

Així, per exemple, la pràctica del *translanguaging* es podrà fer servir com a mitjà expressiu o dins de pràctiques concretes ben controlades com les que s'han esmentat més amunt, però s'haurà d'evitar fer-la servir com a mecanisme de comunicació en l'àmbit escolar, sobretot a les àrees de francès i anglès, així com a les assignatures vehiculades en francès, que s'han observat com a espais d'interacció on l'alumnat té dificultats expressives més importants. Serà, doncs, necessari que el professorat d'aquestes àrees sigui capaç de desenvolupar una política lingüística pròpia dins de la seva classe en què convisquin estratègies d'integració de llengües sense perdre de vista la necessitat de desenvolupar les capacitats expressives de l'alumnat.

La integració de llengües té en compte que totes les llengües no s'ensenyen de la mateixa manera perquè cadascuna a compleix una funció diferent, que pot ser la de llengua suposadament inicial de l'alumnat, la de segona llengua, la de llengua estrangera, etc. (Cantero i Aarli, 2012: 113). En el context andorrà, les quatre llengües curriculars no poden estudiar-se exclusivament com una successió de quatre immersions monolingües, sinó amb l'objectiu de desenvolupar estratègies d'integració entre elles, principalment entre el català, el francès i el castellà en ser totes tres romàniques i de vehiculació del SEA, però incloent-hi igualment l'anglès allà on sigui possible.

Per últim, és important explicitar els mecanismes de transferència entre les llengües (SGLP, 2018: 23) que tots els locutors plurilingües desenvolupen de manera inconscient. Des d'un punt de vista pràctic, el recurs a la llengua primera de l'alumne, que moltes vegades és també la del professor o, si més no, una llengua que coneix prou bé, es una referència que actua com a bastida, entesa com a estratègia conjuntural que ajuda a dur a terme correctament un procés d'aprenentatge i que contribueix a desenvolupar determinades capacitats, sobretot quan les destreses productives són encara incipients. Les estratègies lingüístiques s'adquireixen amb la llengua inicial, per la qual cosa és perfectament normal que l'alumne hi recorri de manera més o menys sistemàtica durant el seu procés d'aprenentatge, encara més quan el context social està caracteritzat per la diversitat i el plurilingüisme (Armand, Sirois i Ababou, 2008; De Pietro i Raspail, 2004), com és el cas d'Andorra.

b) Accions de convergència de les àrees lingüístiques

Per dur a terme aquesta integració, cal que hi hagi un cert consens (SGLP, 2018: 24) entre les àrees de les tres llengües curriculars que són també de vehiculació, sempre des de la presa en consideració de les especificitats de cadascuna d'elles. El consens hauria d'abastar tots els nivells d'ensenyament pel que fa a les expectatives i les competències a assolir, així com la tipologia de recursos amb els quals s'haurà de treballar dins de les unitats de programació.

Pel que fa a la programació integrada, es a dir, al desenvolupament convergent de les unitats de programació, els equips directius i les àrees de llengües curriculars haurien d'articular estructures organitzatives de treball col·laboratiu que permetessin la integració de les llengües en aquells aspectes on aquesta sigui possible. De manera no exhaustiva, es pot esmentar l'establiment d'indicadors o criteris d'avaluació per a les proves competencials, la planificació d'unitats temporals que s'executin de manera simultània, la configuració comuna de recursos, la distribució de tipologies textuais entre llengües (per promoure l'economia de recursos i la

neutralització de repeticions innecessàries), l'organització evolutiva de les unitats i dels recursos o la transversalitat dels recursos gramaticals i metalingüístics.

S'hauria d'aprofitar aquesta feina en paral·lel per engegar una revisió intralingüística –dins de les àrees– sobre la coherència dels aprenentatges esperats, dels indicadors, dels mapes i de les unitats de programació. S'hauria de verificar si no hi ha subexplotació de recursos, és a dir, si els recursos apareixen només una vegada a la programació i no es tornen a treballar mai o no es treballen prou per poder sistematitzar-ne l'ús o mobilitzar-los en les produccions orals o escrites. S'hauria de comprovar igualment si els recursos de les unitats no estan adaptats a la competència que es vol treballar o al nivell exigit a l'indicador, ja sigui per facilitat, per excessiva dificultat o, senzillament, perquè el recurs en qüestió no serveix per treballar l'indicador que s'ha d'avaluar.

Des del punt de vista logístic, s'haurà de tenir en compte el temps dedicat a aquestes tasques pel personal de l'escola, sense perjudici que es puguin habilitar procediments de reconeixement d'aquestes activitats amb finalitats de promoció i/o mobilitat dins del SEA. Les escoles, d'acord amb el MEES, podran consignar els protocols de col·laboració entre les àrees per mitjà d'instruments documentals.

Quant a l'anglès, les seves particularitats com a llengua exclusivament curricular i aliena en general als usos lingüístics de l'escola fan que s'hagi de planificar de manera més singular respecte de la resta de llengües, sense perjudici d'una eventual convergència futura amb aquestes i, per descomptat, de la seva inclusió dins de les intervencions lingüístiques a nivell d'escola. Com a àrea d'aprenentatge, s'haurien de revisar els aprenentatges esperats, els mapes i les unitats de programació –com es recomana per a les altres tres llengües curriculars– per localitzar possibles incoherències entre nivells. Com que l'anglès té un esquema d'introducció particular –s'introdueix més tard que el català i el francès i abans del castellà, que és, però, una llengua informalment molt més usual per a l'alumnat–, és sobretot necessari acurar les expectatives de sortida de la primària amb el nivell suposat d'entrada a segona ensenyança i verificar que l'avaluació de les competències i els recursos proposats són coherents.

c) Harmonització de recursos metalingüístics

Pel que fa als recursos metalingüístics, i sense perjudici de les preferències personals del professorat o les tradicions normatives de cadascuna de les quatre llengües curriculars, serà convenient que hi hagi un cert consens respecte de la terminologia metalingüística que es farà servir (Pascual, 2006: 85-86), des d'una perspectiva d'integració de les llengües curriculars i, per tant, d'harmonització. Cal no oblidar que la finalitat científica de la terminologia és la de servir per descriure de manera precisa els fenòmens observables i que no té sentit designar el mateix fenomen amb termes diferents. En aquest sentit, les diferències terminològiques entre llengües haurien de remetre a veritables diferències entre les llengües (De Pietro, 2014: 45) i no pas a distincions d'enfocament o de mètode, que són sens dubte interessants per alimentar el debat entre especialistes, però que s'esdevenen poc productives per a una classe de llengua de nivell no universitari.

Ultra això, és important tenir en compte que els termes metalingüístics remeten –idealment de manera biunívoca– a conceptes i que, per tant, és extremament important que aquests

conceptes estiguin clars abans d'incidir en l'harmonització terminològica, és a dir, en l'ús coherent dels termes entre les diferents llengües curriculars (per exemple, categories gramaticals com ara *adverbi* o *conjunció* concerneixen el mateix concepte en totes les llengües). Es tracta d'una operació que no és pas evident perquè el concepte al qual fa referència el terme del metallenguatge és el resultat d'una abstracció que no sempre està a l'abast de l'alumne, sobretot en l'àmbit de la sintaxi. En qualsevol cas, serà important verificar la comprensió dels conceptes abans de posar-hi l'etiqueta metalingüística (Thibault i Larouche, 2016: 13) i, sobretot, no defugir-ne la complexitat ni caure en simplificacions excessives: el fet de desenvolupar idees complexes no treu abast didàctic a l'ensenyament de la llengua curricular, que és una àrea de contingut científic com qualsevol altra de les matèries del SEA.

Conèixer el funcionament de les llengües és una activitat intel·lectual com la que es fa en qualsevol altra àrea i té les mateixes finalitats: desenvolupar la capacitat de raonament, argumentació, comprensió, observació i anàlisi, així com l'habilitat per formular i rebatre explicacions o reaccionar críticament davant de certs arguments. Es tracta d'operacions que es poden fer a classe de matemàtiques o de filosofia, però també de llengua (Bosque, 2020: 4, 6). En aquest sentit, les llengües curriculars hauran d'afavorir la inclusió de seqüències didàctiques específiques per a l'ensenyament de sabers metalingüístics amb els quals s'ajudi a resoldre problemes d'aprenentatge, de revisió i d'anàlisi de categories gramaticals que després es podran activar en la producció de textos i discursos i en interaccions reals (Camps i Fontich, 2003: 101).

d) Formació específica del professorat

És imprescindible que el professorat compti amb formació adequada perquè, a partir del seu propi plurilingüisme, pugui ajudar l'alumnat a establir ponts entre les llengües curriculars (Ruiz Bikandi, 2006: 52). Aquesta formació ha de ser inicial, és a dir, necessària per poder accedir a la funció d'ensenyant del SEA, però també és convenient que, seguint el model generalitzat d'aprenentatge al llarg de la vida, se li pugui proposar formació específica en l'àmbit del plurilingüisme i de l'aprenentatge integrat de llengües, amb perspectives metodològiques que integrin el plurilingüisme no pas com una realitat emergent, sinó com un signe d'identitat de les escoles del país. Els programes per al professorat hauran d'estar orientats cap a la renovació metodològica i la implementació d'eines. Per altra banda, és necessari que el MEES posi a disposició de les escoles persones de referència perquè coordinin a nivell de tot el SEA el treball sobre el plurilingüisme i la integració de llengües.

e) Referents formatius i normatius

Es recomana que les àrees disposin de referents bibliogràfics normatius per a cada una de les llengües. Aquests referents no són en principi utilitzables a classe, sinó que tenen una finalitat formativa i de normalització de la terminologia per al propi professorat (Bosque, 2020: 11; Cuenca, 2019: 97). Així, la terminologia metalingüística en català es pot establir a partir del Glossari de la *Gramàtica essencial de la llengua catalana* (IEC, 2018); la del francès, a partir del manual *Grammaire du français. Terminologie grammaticale* (Monneret i Poli, 2020) i la del castellà amb el *Glosario de términos gramaticales* (RAE i ASALE, 2019). Es suggereixen aquestes tres obres

perquè, tant en català com en castellà, són les de referència actualitzada publicades per les respectives entitats acadèmiques (l'Institut d'Estudis Catalans i l'Associació d'Acadèmies de la Llengua Espanyola). Pel que fa al francès, la *Terminologie grammaticale* és una eina d'aprenentatge de les nocions gramaticals bàsiques i de les seves denominacions per al professorat de llengua francesa a França, per la qual cosa constitueix un text de referència que es pot fer servir igualment en l'àmbit andorrà. Es recomana que les àrees d'anglès estableixin igualment els seus referents, sobretot per als nivells de segona ensenyança i batxillerat.

No obstant la tradició ben coneguda que té el SEA d'elaboració pròpia de materials, s'aconsella, per a l'alumnat de segona ensenyança i batxillerat, que les escoles disposin a les aules de gramàtiques pedagògiques de referència per tal de fornir l'alumnat amb eines adients que els permetin resoldre dubtes de normativa de manera autònoma. Algunes d'aquestes obres són accessibles igualment per internet. Per al català, es recomana, a més de les fitxes de l'Optimot (DGPL, 2020), consultables en línia, dues referències en paper: la *Gramàtica bàsica i d'ús de la llengua catalana* (IEC, 2019) i la *Gramàtica zero* (Esteve i Melià, 2011). Pel que fa al francès, es recomana, en paper, la *Nouvelle grammaire du français* (Delatour, 2004) i, en internet, les fitxes de la *Banque de dépannage linguistique* (OQLF, 2020). Quant al castellà, l'obra acadèmica més actualitzada i de més fàcil consulta és sens dubte el *Libro de estilo de la lengua española* (RAE, 2018), tot i que també es pot consultar, pel seu caràcter ja clàssic dins de la bibliografia normativa castellana, la *Gramàtica didàctica del español*, de Gómez Torrego (2010). Es tracta d'obres de fàcil consulta, organitzades per fitxes amb descripcions de fenòmens i prescripcions normatives per treballar els aspectes més formals de les llengües curriculars. Es recomana que les àrees d'anglès estableixin igualment els seus referents.

Dit això, a hores d'ara malauradament no existeix cap gramàtica pedagògica interlingüística (Ruiz Bikandi, 2016: 60), per descomptat no entre les tres llengües de vehiculació del SEA, però ni tan sols entre parelles de llengües sobre les quals la reflexió contrastiva i integradora està més avançada, com ara català-castellà, català-francès o castellà-francès. Tant de bo l'experiència de tants anys de vehiculació trilingüe del SEA pugui servir per posar les bases d'una obra d'aquest tipus.

f) Constitució d'un banc de materials per a les llengües curriculars

Pel que fa també als materials de referència, el PLEA recomana la constitució, per part del MEES, d'un banc de materials, que estaria compost de materials didàctics integrats i, sobretot, d'un banc d'unitats de programació de les quatre llengües curriculars. Aquest banc hauria de ser accessible en línia i posaria a l'abast del professorat un corpus d'unitats per nivells i cursos a partir de les programacions ja pilotades a les escoles i que hagin tingut resultats més positius. Les àrees podrien presentar de forma anònima al MEES aquestes unitats, que es posarien a l'abast de tots els ensenyants del país. El banc hauria de permetre, entre altres coses, contribuir tant a la sistematització de la integració de llengües com a l'ensenyament de cadascuna de les llengües curriculars per separat, a l'intercanvi de bones pràctiques i, sobretot, a la constitució a nivell nacional d'una comunitat d'aprenentatge de tot el professorat de llengües del SEA.

5.3 Integració de continguts culturals dins de les llengües curriculars

Les llengües curriculars han d'integrar la dimensió cultural dins dels seus ensenyaments. Cal no oblidar que el MECRL defineix el plurilingüisme com una capacitat personal d'interactuar culturalment com a actor social que posseeix el domini de diverses llengües, però també de diferents cultures entre les quals és capaç de mitjançar.

El perfil pluricultural és complementari del perfil plurilingüe i presenta una geometria variable que s'ha de poder compensar: el PLEA preconitza un equilibri entre tots dos perfils, ja que es pot conèixer una cultura de la que es coneix poc o malament una llengua o a l'inrevés. La pluriculturalitat, com el plurilingüisme, són evolutius i depenen de trajectòries (Conseil de l'Europe, 2001: 105), entre les quals cal esmentar sens dubte la trajectòria educativa. Per això, és primordial que l'ensenyament de les llengües curriculars vagi més enllà dels continguts comunicatius i introdueixi recursos relacionats amb les cultures en sentit ampli. Les llengües són vehicles de cultura i, alhora, són les cultures les que afaïçonen les llengües. L'objectiu n'és poder assolir no només un perfil plurilingüe basat únicament en realitzacions funcionals de les llengües o coneixements aprofundits del sistema i la norma lingüística, sinó una veritable competència sobre les cultures de les llengües que enriqueixi les biografies lingüístiques de l'alumnat.

Sobre aquesta qüestió, Beacco *et al.* (2016a: 10) distingeixen entre la pluriculturalitat, que seria la capacitat per participar en diferents cultures per mitjà de l'aprenentatge de la llengua, i la competència intercultural, és a dir, la capacitat de viure l'alteritat i la diversitat cultural per comprendre-la i establir-hi vincles cognitius i afectius, mitjançar entre membres de diferents grups socials i culturals i analitzar críticament els principis de la pròpia cultura d'origen. Els ensenyaments de les àrees lingüístiques del SEA haurien d'integrar ambdues dimensions, adquirides no pas com una addició de competències culturals monolingües, sinó com a diàleg entre llengües i cultures. Aquesta visió de les coses és especialment fàcil d'entendre quan s'observen els lligams històrics i les relacions socioculturals d'Andorra amb la llengua pròpia i amb les dues llengües vehiculars; no debades, Andorra és un país de llengua catalana, membre nat de l'Institut Ramon Llull i alhora de l'Organització Internacional de la Francofonia i de la Secretaria General Iberoamericana. L'anglès hauria de poder integrar-se a aquesta combinació pel seu paper de llengua global. Altrament, les llengües d'origen també formen part d'aquest model de competència simultàniament pluricultural i intercultural.

Els programes i les unitats de programació haurien de revisar-se per inserir-hi recursos relacionats amb la cultura de les llengües vehiculars des del punt de vista més ampli (literatura, història, societat, etc.). Per poder portar a terme activitats de negociació intercultural i d'adquisició de la competència pluricultural, cal, per descomptat, que el docent sigui no només un referent lingüístic per a l'alumnat, sinó també un referent cultural. Per al cas concret de l'anglès, i amb la finalitat de completar aquesta funció de referent del professorat, fora bo generalitzar el programa de lectors per a tots els nivells del SEA. Els lectors realitzen una gran aportació a la millora de les habilitats comunicatives i de les competències pluricultural i intercultural de l'alumnat i del professorat. Endemés, el MEES hauria d'explorar la possibilitat d'engegar els convenis pertinents per tal de crear la figura del lector de llengua francesa, que podria desenvolupar una feina rellevant no només en termes d'integració de la cultura dins dels

aprenentatges de les llengües curriculars, sinó també per fornir les escoles de referents lingüístics òptims tant per a les àrees lingüístiques com per a les d'especialitat.

5.4 Tractament integrat de continguts i llengües

a) La llengua com a principal eina de vehiculació de continguts

Les llengües serveixen per a l'aprenentatge de competències i l'adquisició de coneixements en totes les àrees (SGLP, 2018: 14; Gómez Camacho, 2013), incloent-hi les mal anomenades «no lingüístiques». El PLEA considera que aquesta denominació és parcial perquè tot procés d'ensenyament, a qualsevol àrea d'aprenentatge, conté en realitat una dimensió lingüística. Per això en aquest document aquestes àrees es denominen senzillament *àrees d'especialitat* per distingir-les de les *àrees lingüístiques*, és a dir, aquelles que corresponen a l'aprenentatge d'alguna de les quatre llengües curriculars.

El treball amb la llengua concerneix, doncs, totes les àrees perquè la llengua n'és la principal eina de vehiculació. La integració de continguts –els de les àrees d'especialitat– i llengües implica una sistematització adaptada a les necessitats de cada assignatura i a les situacions comunicatives que se'n deriven. En un sistema de tanta complexitat lingüística com l'andorrà, és important que el professorat tingui en compte la problemàtica específica que planteja la llengua de vehiculació dins de la seva àrea.

S'esdevé evident que l'alumnat d'EA efectua gran part dels seus aprenentatges en llengües diferents de la seva llengua inicial: aquest procés només pot tenir èxit per mitjà del desenvolupament constant del seu perfil plurilingüe. Per resumir la problemàtica de la integració de llengües i contingut, es pot afirmar que l'ensenyament de qualsevol matèria és en realitat un procés social per mitjà del qual s'introdueix l'alumnat dins d'una comunitat de persones capaces de parlar sobre aquesta àrea en concret. Es podria afirmar, fins i tot, que el procés d'avaluació, més enllà de l'apropiació dels sabers, es resumeix a verificar la capacitat de l'alumnat per articular un discurs, interactuar, raonar, escriure, llegir o parlar sobre els conceptes apresos (Apraiz, Pérez i Ruiz, 2012: 123). La llengua constitueix, un altre cop, l'eina fonamental, el canal que vehicula no només la transmissió dels sabers sinó totes les interaccions procedimentals que l'envolten.

L'assumpció de la dimensió lingüística de les àrees passa pel treball específic sobre el discurs acadèmic, que es concreta segons la llengua de vehiculació. Es responsabilitat de les àrees fornir l'alumnat amb elements de desenvolupament d'aquest discurs per a cada àmbit. De la mateixa manera que en les àrees lingüístiques es preconitza l'activació d'un metallenguatge adequat, és imprescindible que les àrees científiques, socials, humanístiques i artístiques ensenyin un llenguatge especialitzat adient i incideixin particularment en els seus aspectes discursius i en la funció que tenen els textos d'especialitat respecte dels continguts específics.

En aquest sentit, l'ús de cada llengua implica problemàtiques diferents. El català és normalment emprat en qualsevol àrea com a llengua pròpia que és del SEA, però pot presentar problemes específics pel que fa a l'aprenentatge d'una determinada terminologia. El castellà pot ser llengua usual per al conjunt de l'alumnat, el qual, però, pot tenir problemes per articular un discurs acadèmic cohesionat i respectuós de determinats principis normatius i retòrics en aquesta

llengua i sobre aquest tema en concret. El francès, d'altra banda, pot acumular els problemes que plantegen les altres dues llengües per la seva condició de llengua covehicular més allunyada dels usos lingüístics reals de l'alumnat.

El treball amb les llengües no pot limitar-se a les àrees lingüístiques perquè aquestes han de centrar-se no sols en les expectatives purament comunicatives, sinó que també han d'impartir recursos metalingüístics, normatius, sistèmics i culturals. Treballar la llengua en les àrees d'especialitat es necessari per poder donar a l'alumnat un quadre complet de les tipologies textuais, aplicades, a més a més, a un ventall de disciplines més ampli del que es pot explotar a la classe de llengua. Els textos treballats en les àrees lingüístiques són limitats i generals: correspon precisament a les àrees d'especialitat diversificar les tipologies perquè són aquestes àrees les que fixen objectius comunicatius diferents. Aquesta feina afavoreix igualment les capacitats comunicatives de l'alumnat, que estarà lingüísticament millor preparat per intervenir oralment i per escrit en àmbits d'interacció força variats. Integrar continguts i llengua vol dir generalitzar la competència comunicativa en totes les àrees del nivell, tot reservant per a les assignatures de llengües curriculars els continguts més específics, com ara els relatius al sistema, la norma lingüística o la cultura relacionada amb la llengua.

Com ja s'ha indicat més amunt, l'alumnat del SEA no és lingüísticament homogeni, per la qual cosa no té necessàriament el mateix nivell de competència en les tres llengües de vehiculació. El SEA acull alumnat no catalanoparlant, o que mai no ha estat escolaritzat en francès, inclús que només té un coneixement informal del castellà o, fins i tot, que no és locutor inicial de cap de les tres llengües (alumnat al·lòfon). Circumstàncies com aquestes poden complicar l'adquisició dels continguts de certes àrees d'especialitat; per tant, és imprescindible que tot el professorat integri la reflexió lingüística als continguts de la seva àrea. D'aquesta manera, es facilita a l'alumnat amb dificultats l'aprenentatge dels continguts i, al mateix temps, s'assegura una adquisició de les competències lingüístiques relatives als textos i als discursos propis de l'àrea d'especialitat (Lengyel, 2000: 7).

La hipòtesi és que aquesta integració sistemàtica de la llengua implica una millora en la forma de treballar a l'aula i, per tant, afavoreix els aprenentatges. El professorat tendeix a verificar més la comprensió dels continguts d'especialitat per part de l'alumnat, planifica millor els recursos perquè resultin més comprensibles i potencia la fluïdesa oral i la destresa escrita de l'alumnat en la llengua de vehiculació. El treball sobre la llengua implica una reflexió sobre la manera en què s'articula el llenguatge propi de l'àrea, la qual cosa té principalment dos avantatges: per una banda, ajuda el professor a reflexionar sobre l'estructura de la seva programació i, per l'altra, millora l'adquisició dels sabers procedimentals per part de l'alumnat, li atorga més autonomia i intervé com a bastida perquè els aprenentatges s'esdevinguin significatius.

No cal entendre la integració de continguts i llengua com una feina suplementària per al professor, qui, a més d'avaluar les competències pròpies de l'àrea, hauria ara també de verificar paràmetres lingüístics. Ans al contrari, del que es tracta és d'integrar a la programació de l'àrea el treball amb la llengua en tant que eina que afavoreix els aprenentatges. A més a més, l'instrument principal del qual disposa el professor per avaluar el seu alumnat és el llenguatge; per tant, el professor és el primer interessat en què l'alumne disposi de mitjans adients per accedir als recursos de l'assignatura en la seva llengua de vehiculació i per produir discurs

correcte, coherent, adequat i cohesionat sobre aquests recursos. El corollari d'aquest raonament és que la llengua –pròpia o cohehicular– s'ha de convertir en facilitadora de l'aprenentatge i no pas en una barrera.

b) Accions de convergència entre continguts i llengües

S'han de prendre mesures perquè la integració de continguts i llengua constitueixi una eina essencial de gestió curricular al si del SEA. Els programes de les àrees d'especialitat i les corresponents unitats de programació per nivells haurien de revisar-se per explicitar aquesta dimensió lingüística. Caldria reprendre les necessitats lingüístiques i discursives de cadascuna de les àrees, reflexionar sobre les tasques lingüístiques que realitza l'alumnat, quines cerques d'informació ha de fer, quin tipus d'interaccions o de discursos orals produeix i quina és la finalitat dels textos que escriu (Apraiz, Pérez i Ruiz, 2012: 125).

És necessari recollir i analitzar prèviament els recursos per saber quines són les necessitats a nivell de terminologia, de construccions sintàctiques o de tipus de discurs que cal activar específicament (Beacco, 2009), sense que això vulgui dir que el professor d'àrea d'especialitat s'ha de convertir en professor de llengua i que, per tant, ha d'inserir recursos gramaticals en les seves unitats de programació. El que ha de fer, al contrari, és treballar amb la inclusió d'eines comunicatives adients: l'objectiu de la integració de continguts i llengua és fer prendre consciència de la dimensió lingüística de tots els ensenyaments i del fet que les llengües, per a aquestes àrees, són mitjans i no pas punts d'arribada (Marsh i Frigols, 2007: 35-36).

Les àrees d'especialitat haurien d'establir un inventari de les tipologies textuals que es treballen des dels seus àmbits segons els nivells i les unitats de programació –tot distingint la producció de la recepció i la interacció (Apraiz, Pérez i Ruiz, 2012: 125)– i contrastar-les amb les que es fan servir a les àrees lingüístiques. D'aquesta manera, es resolrien les disparitats terminològiques entre tipus de text designats de manera diferent segons les àrees, s'evitarien els solapaments i, sobretot, es podria treballar una tipologia general a la classe de llengua que es replicaria de manera més analítica en l'àrea d'especialitat.

Per exemple, l'estructura del text argumentatiu en les assignatures de català o francès pot servir de base per a la presentació d'una hipòtesi en matemàtiques o ciències, ja que l'acció de demostrar és transversal a un gran nombre d'àrees. De fet, Jorba, Gómez i Prat (2000: 31-32) estableixen set habilitats cognitiu-lingüístiques a partir de les quals es generen els textos amb els quals es treballa normalment a l'escola: descriure, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar i demostrar. Sánchez (2008: 4) mostra com l'aprenentatge de la ciència, per exemple, es fa per mitjà d'activitats que mobilitzen sabers procedimentals de naturalesa lingüística com ara l'observació, la comparació, la classificació, la predicció, l'experimentació, la interpretació, la comunicació de conclusions, el diàleg o la discussió. Es tracta en realitat d'habilitats transversals, però que es concreten de manera diferent segons les àrees. Delimitar quines habilitats s'exploten en cada àrea permetria fixar clarament els seus objectius lingüístics i, de retruc, integrar-los de manera més adient en la programació.

La literatura ofereix diverses eines per assolir l'objectiu d'integració, com ara el treball sobre la terminologia específica de les àrees i dels seus gèneres discursius, l'aprenentatge de les

estructures discursives pròpies, la modulació del discurs magistral a l'aula per fer-lo més entenedor, l'adopció d'un enfocament progressiu per llegir textos especialitzats a classe (per mitjà de paraules-clau i frases-resum), la utilització de trames o de paraules-clau per redactar textos, el treball sobre l'expressió de les hipòtesis científiques, l'estructuració de l'argumentació oral (Beacco *et al.*, 2016b: 82-88), l'establiment d'inventaris cacogràfics amb llistes de termes sobre els quals l'alumnat té dubtes ortogràfics o la documentació amb fonts d'informació per comprendre textos acadèmics (Gómez Camacho, 2013: 109, 112), entre d'altres. Serà convenient que es faci una revisió d'aquestes i d'altres estratègies d'integració i es valori la possibilitat d'incorporar-les a les unitats de programació si encara no s'ha fet.

També convindria que les àrees d'especialitat fixessin criteris mínims de correcció lingüística dins dels indicadors d'avaluació, sense perdre de vista que aquesta no és la finalitat dels aprenentatges d'especialitat, però que, en un model d'integració de continguts i llengua no deixa de ser una responsabilitat de totes les matèries. Per establir aquests criteris, serà necessari que l'àrea en qüestió pugui comptar amb l'assessorament de l'àrea lingüística en la qual l'assignatura sigui vehiculada. De fet, La integració de continguts i llengua requereix la col·laboració entre àrees i la implicació de les llengües curriculars, les quals haurien no només d'integrar els seus ensenyaments, sinó també proveir les altres àrees amb serveis específics en matèria lingüística.

Des del punt de vista logístic, i com ja es va indicar pel que feia a la integració de llengües, en aquest cas també s'haurà de tenir en compte el temps dedicat a aquestes tasques pel personal de l'escola, sense perjudici que es puguin habilitar procediments de reconeixement d'aquestes activitats amb finalitats de promoció i/o mobilitat dins del SEA. Les escoles, d'acord amb el MEES, podran consignar els protocols de col·laboració entre les àrees per mitjà d'instruments documentals.

Pel que fa a l'anglès, el PLEA la contempla com a llengua exclusivament curricular, tot i que, seguint els principis d'ensenyament plantejats, no pot excloure's que pugui ser llengua d'ús de certes activitats controlades, per exemple, com a llengua de documentació de determinades unitats de programació d'àrees d'especialitat o d'activitats transversals, on sigui interessant per al tema en qüestió llegir fonts textuais en anglès o accedir o material audiovisual específic en aquesta llengua.

c) Constitució d'un banc trilingüe d'unitats de programació

Pel que fa als materials, el PLEA recomana la constitució, per part del MEES, d'un banc d'unitats de programació de àrees d'especialitat disponibles en les tres llengües de vehiculació. Aquest banc hauria de ser accessible en línia i posaria a l'abast del professorat models d'unitats per nivells i cursos a partir de les programacions ja pilotades a les escoles i que hagin tingut resultats més positius. Les àrees podrien presentar de forma anònima al MEES aquestes unitats, que es posarien a disposició de tots els ensenyants del país. Amb aquest banc, les àrees que haguessin de canviar de llengua de vehiculació per raons de disponibilitat de personal docent o d'equilibri de llengües de vehiculació a l'escola podrien comptar amb materials de referència. El banc representaria també una font d'intercanvi de bones pràctiques i permetria, sobretot, la

constituïció a nivell nacional d'una comunitat d'aprenentatge de tot el professorat d'àrees d'especialitat del SEA.

d) Gestió del repertori lingüístic del professorat d'àrees d'especialitat

Ultra l'alumnat, el capital més important del SEA és el seu professorat. Una de les seves característiques essencials és el plurilingüisme. Cal que tot el professorat, també el de les àrees d'especialitat, sigui un referent lingüístic per a l'alumnat, amb una bona competència que asseguri un model adient d'ús de la llengua (Junyent, 2006: 20). En molts casos, aquest professorat pot ser el referent més habitual per a l'alumnat –fins i tot l'únic, com passa amb el professorat que vehicula en francès, i inclús el que vehicula en català per a certa part de l'alumnat–, per la qual cosa és convenient que els docents reflexionin sobre els propis usos lingüístics i siguin capaços d'activar com més estratègies millor per acostar la llengua als discents (Apraiz, Pérez i Ruiz, 2012: 125).

És important que el SEA faci un ús estratègic del repertori lingüístic del seu professorat. Un cop verificada la competència del docent en la seva àrea d'aprenentatge, serà pertinent establir les seves competències en les llengües de vehiculació a partir dels nivells del MECRL. A l'hora d'organitzar els ensenyaments, les escoles hauran de tenir en compte les llengües en les quals aquest professorat serà capaç de vehicular per tal d'atribuir les classes segons uns criteris raonables de governança lingüística. Així, al professor que tingui una competència adient per vehicular en francès se li hauria de donar un nombre màxim d'ensenyaments en aquesta llengua per compensar l'escassetat de professorat francòfon dins de les àrees d'especialitat.

Un altre criteri de gestió que s'hauria d'aplicar, en aquest cas per a segona ensenyança, és el de la unitat lingüística de cicles –tot el cicle de la mateixa àrea s'ha d'impartir en la mateixa llengua– i, idealment, el de coherència entre els cicles, és a dir, evitar canviar de llengua entre cicles d'un nivell dins de la mateixa àrea. Si el canvi és inevitable, es recomana que es comenci el cicle en francès perquè és la llengua que l'alumnat percep com més difícilment integrable amb els continguts. Així, tindrà després menys dificultats per adaptar-se a una vehiculació en català o castellà que si fos al contrari.

e) Formació lingüística del professorat

El MEES ha de preocupar-se per donar una bona formació lingüística al professorat d'àrees d'especialitat, de manera que puguin ampliar el nombre de llengües de vehiculació o la qualitat competencial de les llengües que ja dominen. En aquest sentit, s'haurà de trobar els mitjans per encoratjar el professorat a seguir formacions lingüístiques inicials o de reciclatge en llengües. L'horitzó n'hauria de ser el de la generalització de les capacitats bilingües català-castellà del professorat d'àrees no lingüístiques i un augment significatiu de la capacitat de vehiculació en francès. Correspondrà al MEES plantejar els incentius adients per assolir aquests objectius.

Com s'ha indicat pel que fa a la integració de llengües, és imprescindible, d'altra part, que el professorat d'àrees d'especialitat compti amb formació adequada perquè, a partir del seu propi plurilingüisme, pugui integrar llengües de vehiculació i continguts. Aquesta formació ha de ser

inicial, és a dir, necessària per poder accedir a la funció d'ensenyant del SEA, però també és convenient que, seguint el model generalitzat d'aprenentatge al llarg de la vida, se li pugui proposar formació específica en aquest àmbit, amb perspectives de renovació metodològica i implementació d'eines. Això és especialment necessari pel que fa a aquest professorat, que en general no ha rebut formació específica prèvia sobre les dimensions textuais, discursives i comunicatives, de recepció i producció, dels seus àmbits.

Per últim, és necessari que el MEES posi a disposició de les escoles persones de referència perquè coordinin a nivell de tot el SEA el treball sobre el plurilingüisme i la integració de llengües i continguts.

6. Intervencions lingüístiques d'escola

El PLEA parteix del principi que les llengües no s'aprenen només a les aules, ni tan sols exclusivament a les escoles. Un entorn de situacions socials de multiculturalitat significativa (Giménez, 1997) com l'andorrà afavoreix les interaccions plurilingües i la negociació constant dels referents. La literatura científica ha demostrat a bastament la influència de les polítiques lingüístiques familiars en les actituds i usos lingüístics dels infants, independentment de les intervencions d'agents públics com l'escola (Boix-Fuster i Torrens, 2011; Haque, 2008; King, Fogle i Logan-Terry, 2008; Deprez, 1996). Això no implica, però, que l'escola, que no deixa de ser un dels principals entorns de socialització de l'infant, hagi de renunciar al seu paper de normalitzador de les llengües del sistema. Per tant, és important facilitar oportunitats d'ús de les llengües fora de les activitats estrictament curriculars, tant dins com fora de les aules. L'objectiu lingüístic en aquest cas és el desenvolupament de les destreses de comunicació interpersonal bàsica (Cummins, 1980), les quals, com s'ha explicat més amunt, es refereixen al llenguatge quotidià i a les interaccions entre els pares, amb el professorat i el personal de l'escola i amb persones externes.

El SEA ha d'afavorir el desenvolupament d'activitats extracurriculars i d'esbarjo en què s'inclogui la llengua pròpia, però també les llengües covehiculars –principalment el francès per compensar la seva menor presència social al país–, així com les llengües d'origen amb l'objectiu de fomentar el diàleg intercultural. També s'haurà de tenir en compte la necessitat d'aprofitar aquests entorns informals d'interacció perquè l'alumnat nouvingut adquireixi destreses de comunicació interpersonal bàsica i perquè les seves llengües d'origen siguin valorades com a llengües d'escola. El professorat amb llengües d'origen diferents de les curriculars també podrà aprofitar aquestes activitats per explicitar la seva presència. Les activitats extracurriculars hauran d'estar obertes igualment a l'alumnat la diversitat funcional del qual plantegi adaptacions per a l'adquisició de competències lingüístiques a l'aula.

Seria igualment interessant aprofitar les activitats extracurriculars per efectuar-hi una introducció més primerenca de l'anglès que ajudi a compensar el desequilibri de nivell observat respecte de les altres tres llengües curriculars. Per mitjà d'activitats d'esbarjo que siguin vehiculades en anglès s'ajudaria a normalitzar-lo com a llengua d'escola i a atorgar-li una presència més rellevant.

Les escoles, amb el suport del MEES, podran planificar activitats extracurriculars en col·laboració amb entitats del seu entorn (comuns, associacions culturals o esportives, delegacions educatives estrangeres...), així com dels països veïns. La finalitat d'aquestes activitats ha de ser la de crear contextos d'ús significatiu i funcional de les llengües del SEA. Les instàncies competents dins del Govern d'Andorra podran igualment organitzar activitats de promoció del català com a llengua pròpia del SEA. El MEES afavorirà també la participació del SEA en activitats culturals organitzades pels sistemes educatius francès i espanyol.

El PLEA advoca per un ús estratègic de les llengües dins de l'acció tutorial. Així, el model de tutorització en francès que es fa a primera ensenyança es podria aplicar igualment a segona per tal de normalitzar l'ús quotidià d'aquesta llengua fora del context de l'aula i compensar la seva manca de presència en comparació amb el català i el castellà.

Sense perjudici del paper del català com a llengua per defecte del paisatge lingüístic de les escoles, expressat més amunt, es podrà visibilitzar el francès o l'anglès com a llengües de senyalització en el context de determinades activitats.

El PLEA constata l'enorme valor d'una promoció plurilingüe de la lectura en totes les llengües d'escola, per exemple, per mitjà de l'acostament a obres de literatura juvenil organitzades per xarxes temàtiques, d'autoria, genèriques o de procediments d'escriptura (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet i Bourdeau, 2015). La lectura ha de ser no només una activitat curricular obligatòria, sinó que s'ha de promoure com un aprenentatge del plaer de llegir i d'adquisició de bons hàbits (Miguel-Addisu i Maire-Sandoz, 2018: 16-17).

L'activitat lectora serveix també com a eina per reflexionar sobre altres àrees del saber, com ara la història de les representacions i els estudis culturals, des de perspectives sincròniques i diacròniques. Com que els aprenentatges de les llengües curriculars estan força basats en l'anàlisi textual, és important que el foment de la lectura a les escoles es fixi com a objectiu el tractament del contingut, és a dir, que llegir no només sigui una activitat d'anàlisi estructural de textos, anàlisi que després es replicarà en la fase productiva, sinó que permeti, endemés, atansar-se a un univers particular –el de l'obra literària– o a un sistema pel mitjà del qual s'expliquen diverses concepcions de les coses, com passa en formes més especialitzades, com ara l'assaig, l'informe, l'article científic, el reportatge, la tesi, etc.

Les escoles han d'organitzar un pla lector que es pugui desenvolupar dins i fora de les aules. Les àrees lingüístiques hi hauran de jugar un paper rellevant, però la resta d'àrees també hi participarà, ja que són aquestes les que obren les tipologies a una varietat de textos més àmplia amb més tipus diferents de suports (Pascual, 2006: 110-11). En aquest context, el pla lector ha de servir per encoratjar l'alumnat perquè millori de manera autònoma la competència lingüística en cadascuna de les seves llengües. El pla lector haurà de tenir en compte la multimodalitat i la diversitat textual, així com la circulació dels textos entre diferents suports, èpoques, societats, paradigmes interpretatius, moviments socials i artístics o cultures.

Des del punt de vista material, seria convenient que les biblioteques disposessin de prou fonts bibliogràfiques –en paper i en línia– en totes les llengües curriculars. Segons el nivell, es podrà incidir més en el volum de referències segons estratègies de compensació. Per exemple, seria necessari comptar amb més referències en francès en maternal i primera pel paper que hi té aquesta llengua, mentre que en primera, segona i batxillerat s'hauria d'equilibrar la presència de l'anglès com a llengua de lectura, la qual cosa representa a més una altra forma de compensar la seva introducció tardana com a llengua curricular. Per descomptat, el català ha d'estar present com a llengua de lectura en tots els nivells.

7. Principis d'atenció a la diversitat

Les escoles, amb la col·laboració del MEES, han de preveure protocols d'atenció personalitzats per a l'alumnat nouvingut o provinent d'altres sistemes educatius, amb una avaluació diagnòstica de les seves necessitats formatives en català, francès, castellà i anglès. En cas que sigui necessària una formació lingüística específica, aquesta es farà dins d'un espai d'aprenentatge designat a aquest efecte, sempre que els mitjans de l'escola ho permetin. Quan això sigui possible, i sobretot en els nivells inicials, es mirarà de fer servir la llengua inicial de l'alumne, encara que sigui de manera informal i rudimentària, amb l'objectiu de fer-lo sentir benvingut a l'escola.

La prioritat és que l'alumnat adquireixi una competència suficient en les tres llengües de vehiculació per poder incorporar-se a la classe ordinària, sense perjudici que, un cop es produeixi aquesta incorporació, s'habilitin mesures de suport i compensació destinades, en una segona etapa, a l'adquisició dels llenguatges acadèmics específics de les diferents àrees (Pascual, 2006: 96). La literatura ha demostrat les nombroses dificultats a les quals ha de fer front l'alumnat nouvingut dins de l'aula ordinària (Lantolf i Pavlenko, 2001; Harklau, 1994), per la qual cosa el PLEA preconitza un model equilibrat on la integració a l'escola és més important que l'assoliment immediat de resultats acadèmics. És possible que l'aprenentatge de les llengües de vehiculació s'hagi de fer fora de l'aula ordinària o mitjançant un seguiment personalitzat dins d'aquesta aula, de manera que la incorporació es vagi produint de manera progressiva.

És responsabilitat de totes les àrees d'aprenentatge, no només de les lingüístiques, contribuir al progrés en el coneixement de les llengües del SEA per part d'aquest alumnat. El professorat ha d'assegurar-se que l'alumnat nouvingut està rebent un input comprensible (Krashen, 1981) que li permet processar els missatges i anar elaborant la pròpia interllengua per integrar-se als ensenyaments.

En aquest sentit, el professorat de l'aula ordinària podrà, si escau, activar estratègies d'ensenyament protegit (Arnau, 2009: 19-20), com ara modular i ajustar el nivell de la llengua de vehiculació a les necessitats de l'alumnat nouvingut, fer el contingut comprensible amb l'ajuda de tècniques i recursos suplementaris, centrar-se en paraules clau i lèxic específic, dissenyar activitats analítiques, promoure situacions d'interacció significativa, explicitar les fases de les unitats de programació o desenvolupar les competències de lectura i escriptura a partir dels continguts específics de l'àrea. En realitat, es tracta d'estratègies que tot el professorat hauria d'activar en el marc de la integració de continguts i llengua, però, en aquest cas, de manera més personalitzada per a aquest alumnat que té més dificultats per accedir a un input comprensible en aquelles àrees d'especialitat la llengua de vehiculació de les quals no domina, generalment el francès i el català.

Les escoles han d'afavorir el desenvolupament d'activitats curriculars i extracurriculars que afavoreixin la inclusió de les llengües d'origen i dels referents culturals de tot l'alumnat, per exemple mitjançant situacions de *language awareness* (James i Garrett, 1991), amb les quals se sensibilitzi a la diversitat de llengües presents a l'escola. Cal sobretot no oblidar que aquest alumnat no constitueix en absolut un «problema» per a l'escola que ha de ser «resolt» per mitjà de mesures compensatòries o d'adaptacions curriculars. Es tracta, ans al contrari, d'una font de

riquesa lingüística i cultural que ha de ser potenciada, en primer lloc en benefici del propi alumne, però també dels seus companys (Lengyel, 2010: 6).

Les llengües d'origen han de tenir també una presència simbòlica a l'escola com a reconeixement de la contribució de tothom al patrimoni cultural del SEA (Junyent, 2006: 19). L'escola ha de tenir un paper essencial en la valorització dels repertoris lingüístics de l'alumnat per evitar que aquest pugui sentir inseguretat lingüística o sentiment de discriminació (Armand, Dagenais i Nicollin, 2008: 47). Per això, el PLEA advoca per la sensibilització a la diversitat lingüística com a eina fonamental de formació que permet exercir una ciutadania democràtica (El Karouni i Lucchini, 2014: 50).

Aquesta previsió és extensible al professorat amb llengües d'origen diferents de les curriculars: es tracta no només de tenir en compte les seves especificitats com a membres de la comunitat educativa, sinó de contribuir perquè esdevinguin referents de la seva diversitat social i cultural. Es tracta, en definitiva, i amb la finalitat d'afavorir el diàleg intercultural, de fer explícit el plurilingüisme i la pluriculturalitat de l'escola, que no deixa de ser el reflex de la diversitat del país.

Per últim, i no menys important, les escoles, amb la col·laboració del MEES, han de preveure protocols d'atenció personalitzats per a l'alumnat amb formes de diversitat funcional que compliquin l'adquisició de competències en qualsevol de les llengües curriculars, ja sigui de les destreses de comunicació interpersonal bàsica o del llenguatge acadèmic específic. També s'hauran de preveure els mecanismes pertinents per atendre l'alumnat amb altes capacitats. D'altra part, el SEA reivindica el seu caràcter inclusiu obert a totes les formes de comunicació derivades de la diversitat funcional, per a les quals s'hauran d'habilitar els procediments de s'escaiguin per tal d'integrar-les dins de les aules ordinàries. Aquestes formes de comunicació es visibilitzaran com a patrimoni d'una escola constituïda com a comunitat oberta d'aprenentatge.

8. Conclusions

En les pàgines que han precedit s'han explicat els principis del PLEA, que representen en certa manera la constitució lingüística del sistema educatiu del país. La majoria dels elements enunciats parteixen de l'essència, és a dir, dels fonaments de l'escola, mentre que d'altres hi són en potència i s'han de desenvolupar. Com a resum final, se'n poden esmentar els següents:

- Pel que fa a les llengües de vehiculació i curriculars, cal destacar com a paràmetres de base el mandat de manteniment del català com a llengua pròpia, la compensació de la presència del francès com a llengua d'ús, l'ampliació de la competència en llenguatge acadèmic del castellà i la millora de la competència comunicativa en llengua anglesa.
- Totes les llengües de l'entorn social es consideren llengües d'escola, siguin aquestes de vehiculació, curriculars, d'origen o es tracti de formes de comunicació derivades de la diversitat funcional. L'escola ha de ser un lloc d'inclusió, també d'inclusió lingüística; per això, el SEA habilita marcs com ara protocols d'atenció personalitzada per a l'alumnat nouvingut o provinent d'altres sistemes educatius i per a l'alumnat amb diversitat funcional, així com activitats de conscienciació sobre les llengües d'origen de tot l'alumnat de l'escola.
- EA assumeix el perfil plurilingüe tal com es reconeix en la literatura científica i en els instruments del Consell Europa, és a dir, com el del locutor amb una competència funcional i comunicativa; de fet, el Decret de 2015 d'ordenament de l'EBO parla de *competència comunicativa plurilingüe* (BOPA, 2015: annex I, competència 2). Es tracta d'una competència apresada de manera accional mitjançant l'ús, sense deixar de banda el coneixement de les dimensions sistèmica i normativa de les llengües. En aquest sentit, el MECRL incorpora la competència lingüística, la que té a veure amb el coneixement estructural de la llengua, com a component de la competència comunicativa, juntament amb les competències sociolingüística i pragmàtica. La comunicació interpersonal bàsica s'ha de normalitzar en totes les llengües, alhora que es desenvolupen les diferents vessants del llenguatge acadèmic. En el cas de les llengües que siguin segones o estrangeres de l'alumnat, s'incideix particularment en la progressió i millora de la interllengua.
- El PLEA preconitza una concepció flexible de l'adquisició i de l'ensenyament de les llengües curriculars, en virtut de la qual es pot combinar de manera variable un mètode de treball inductiu, fonamentat en el text des del seu caràcter multimodal, és a dir, des de la seva varietat com a unitat bàsica de comunicació a partir de la qual s'inferixen els fenòmens lingüístics, amb un mètode deductiu que permet al professorat proposar regles abstractes de funcionament de la llengua que després s'apliquen a segments concrets, adoptant per a això una concepció més oberta de les unitats discretes de la llengua, que poden ser no només textuais, sinó també oracionals, fraseològiques, sintagmàtiques, lèxiques o fonològiques.
- La reflexió metalingüística, com a capacitat d'abstracció, ha d'integrar-se en totes les llengües perquè és un instrument d'aprenentatge que permet copsar-ne el funcionament i comparar les tendències entre les diferents llengües del SEA. Com a corpus principal d'aquesta reflexió metalingüística es farà servir de manera productiva l'anàlisi d'errors,

emprada no només com a mètode de contrast entre llengües, sinó com a aprenentatge de la capacitat de metacognició sobre les pròpies produccions orals o escrites.

- Com a forma d'optimitzar els aprenentatges de les diferents llengües i d'acostar-se a les pràctiques reals d'una societat multilingüe com l'andorrana, el PLEA advoca per un enfocament integrat de les llengües. Aquest enfocament es basa en la moderació dels models de vehiculació, el treball col·laboratiu del professorat per mitjà d'accions de convergència de les àrees, la transferència entre llengües, la racionalització dels recursos d'aprenentatge i l'harmonització dels recursos metalingüístics. La integració de llengües s'hauria de fer des del respecte a les seves especificitats i sense deixar de banda que una de les finalitats de l'aprenentatge de la llengua a l'escola és el desenvolupament del potencial expressiu de l'alumne dins de cadascuna de les llengües. El PLEA predica, d'altra part, la necessitat de formar específicament el professorat en l'àmbit del plurilingüisme i la integració de llengües.
- El PLEA preconitza la integració de la dimensió cultural dins dels ensenyaments de les llengües curriculars. En aquest sentit, les competències pluricultural (capacitat per participar a diferents cultures per mitjà de l'aprenentatge de la llengua) i intercultural (capacitat de viure l'alteritat i la diversitat cultural) són complementàries del perfil plurilingüe.
- En el marc del desenvolupament del plurilingüisme, s'adopta un enfocament de contigüitat entre sabers de naturalesa lingüística i àrees d'especialitat, ja que la presència del llenguatge és transversal a qualsevol branca de coneixement. Així, s'ha de treballar la integració de continguts i llengües des d'un punt de vista eminentment comunicatiu, ja que l'àrea d'especialitat permet una major diversificació de les tipologies textuais de la que es pot treballar a la classe de llengua. La integració es pot aconseguir per mitjà d'accions de convergència entre les àrees d'especialitat i les àrees lingüístiques, i de una formació adient del professorat.
- És important facilitar oportunitats d'ús de les llengües d'escola fora de les activitats estrictament curriculars. L'objectiu lingüístic en aquest cas és el desenvolupament de les destreses de comunicació interpersonal bàsica, entre els pares, amb el professorat i el personal de l'escola i amb persones externes.

Com correspon a un àmbit públic europeu d'educació del segle XXI, el SEA ha sabut incorporar curricularment i a la vida de les escoles els principis de plurilingüisme, pluriculturalitat i negociació intercultural. Les llengües i formes de comunicació de l'alumnat i el personal són totes les del SEA. El PLEA reivindica aquests principis bàsics d'ordenació lingüística, els quals el distingeixen dels altres sistemes educatius presents al país, i vol advocar per la combinació de les últimes tendències en ensenyament i integració de llengües amb el rigor i l'excel·lència d'un sistema educatiu encara jove, però amb una tradició plurilingüe que forma ja part dels seus senyals d'identitat.

BIBLIOGRAFIA

1. Literatura científica

- Apraiz Jaio, M.V., Pérez Gómez, M. i Ruiz Pérez, T. (2012). La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 119-137.
- Armand, F., Dagenais D. i Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels: de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Rapports ethniques et éducation: perspectives nationales et internationales*, 36(1), 44-64.
- Armand, F., Sirois, F. i Ababou, S. (2008). Entrée dans l'écrit en contexte plurilingue et défavorisé: développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique. *Revue canadienne des langues vivantes*, 65(1), 61-87.
- Arnau Querol, J. (2009). *La integració acadèmica i social dels alumnes nouvinguts a l'aula ordinària. Un estudi de casos*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158(3), 76-83.
- Badia, M. (1995). Referències lingüístiques en la legislació andorrana. *Revista de Llengua i Dret*, 23, 53-99.
- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Didier.
- Beacco, J.-C. (2009). *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire) – Une démarche et des points de référence*. Estrasburg: Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C. i Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Estrasburg: Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. i Panthier, J. (2016a). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Estrasburg: Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H. i Sheils, J. (2016b). *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Estrasburg: Conseil de l'Europe.
- Bastida, R. (2003). L'organització de l'ensenyament de les llengües a les escoles d'Andorra. Dins *Actes del 2ⁿ Congrés europeu sobre planificació lingüística* (pp. 77-91). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Blain, S., Cavanagh, M. i Cammarata, L. (2018). Enseigner l'écriture en milieu francophone minoritaire: comment motiver les élèves et surmonter les défis de l'insécurité linguistique? *Revue canadienne de l'éducation*, 41(4), 1105-1131.

- Blais, M. i Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Boix-Fuster, E. i Torrens Guerrini, R. M. (2011). *Les llengües al sofà. El plurilingüisme familiar als països de llengua catalana*. Lleida: Pagès editors.
- Bosque, I. (2020). El nuevo *Glosario de términos gramaticales*. Estructura, características y objetivos. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. 13(2), 1-15.
- Caddéo, S. i Jamet, M.-C. (2013). *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. París: Hachette.
- Cairat, M. T. (2006). Plantejament lingüístic de l'Escola Andorrana. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 19, 53-69.
- Camps, A i Fontich, X. (2003). La construcció del coneixement gramatical dels alumnes de secundària a través de la recerca i el raonament: l'ús del pronom *hi* en el català oral. *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, 31, 99-110.
- Candelier, M. (Dir.) (2007). *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Estrasburg: Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe.
- Cantero, V. i Aarli, G. (2012). El Proyecto Lingüístico de Centro y el Currículo Integrado de Lenguas: dos instrumentos pedagógicos indispensables en la educación bilingüe. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 107-135.
- Carcy, J. (2006). L'Alliance à la croisée des cultures ou le français langue étrangère de voisinage. Dins *18^a Diada Andorrana XXXVII Universitat Catalana d'Estiu* (pp. 35–40). Andorra-la-Vella: Societat Andorrana de Ciències,.
- Causa, M. (2007). Formation initiale et continuée et disciplines non linguistiques: entretien avec Jean Duverger. *FDM (Recherches et Applications)*, 41, 87-93.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Estrasburg: Unité des politiques linguistiques.
- Coste, D., Moore, D. i Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Version révisée et enrichie d'une bibliographie complémentaire*. Estrasburg: Division des politiques linguistiques.
- Cuenca, M. J. (2019). La terminologia gramatical: de la *Gramàtica de la llengua catalana* a la *Gramàtica essencial de la llengua catalana*. Feliu A. J. i Trias, M. (coords.). *Gramàtica, esport i terminologia* (pp. 91-112). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Cummins, J. (1986). Linguistic interdependence: a central principle of bilingual education. Dins J. Cummins i M. Swain (Eds), *Bilingualism in Education* (pp. 80-95). Londres/Nova York: Longman.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. Dins J. Alaris (Ed.), *Current Issues in Bilingual Education* (pp. 81-103). Washington DC: Georgetown University.

- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-251.
- Delahaie, J. (2010). *La didactique plurilingue et pluriculturelle dans un pays multilingue: le cas de l'enseignement du FLE en Belgique néerlandophone*. Paris: HAL Archives ouvertes.
- Delatour, Y. (2004). *Nouvelle grammaire du français. Cours de civilisation française de la Sorbonne*. Paris: Hachette.
- Departament d'Estadística. (2018). Educació: estudiants escolars per sistema d'ensenyament. Recuperat de https://www.estadistica.ad/serveiestudis/web/banc_dades4.asp?tipus_grafic=&bGrafic=&formules=inici&any1=01/01/2018&any2=01/01/2018&codi_divisio=546&lang=1&codi_subtemes=225&codi_tema=23&chkseries=
- De Pietro, J.-F. (2014). Qu'en est-il de la terminologie grammaticale dans l'enseignement des langues. *Babylonia*, 2, 41-46.
- De Pietro, J.-F. (2006). Entre grammaire utile et ouverture à la diversité des langues, quelles perspectives pour des activités métalangagières à l'école. *Langage et pratiques*, 38, 7-23.
- De Pietro, J.-F. i Rispaïl, M. (Dir.) (2014). *La didactique du français à l'heure du plurilinguisme*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Deprez, C. (1996). Une politique linguistique familiale: le rôle des femmes. *Éducation et sociétés plurilingues*, 1, 35-42.
- Dot Paracolls, D. i Vilaregut Sáez, C. (2012). *Didàctica del català com a segona llengua per a l'alumnat nouvingut*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. i Bourdeau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, 61, 22-31.
- El Karouni, S. i Lucchini, S. (2014). Dénominations, représentations et pratiques d'enseignement du français dans le contexte scolaire bruxellois, francophone et plurilingue. Dans M. Rispaïl i J.-F. De Pietro (Dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée* (pp. 49-63). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Ellis, R. (2014). Grammar teaching for language learning. *Babylonia*, 2, 10-15.
- Ellis, R. (1988). The role of practice in classroom language learning. *AILA Review*, 5, 20-39.
- Esteve, F. i Melià, J. (2011). *Gramàtica zero*. València: Universitat de València.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Forel, C. (2014). Pour une approche plurielle de la grammaire. *Babylonia*, 2, 72-76.
- Gadet, F., Ludwig, R. i Pfänder, S. (2008). Francophonie et typologie des situations. *Cahiers de linguistique. Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française*, 34(2), 143-162.

- García, O., Ibarra Johnson, S. i Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Filadèlfia: Caslon.
- García-Nevarez, A., Stafford, M. i Arias, B. (2005). Arizona elementary teachers' attitudes toward English language learners and the use of Spanish in classroom instruction. *Bilingual Research Journal*, 29(2), 295-317.
- Gómez Torrego, L. (2010). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- DGPL = Direcció General de Política Lingüística. (2020). *Optimot. Consultes lingüístiques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperat de <https://aplicacions.llengua.gencat.cat/llc/AppJava/index.html>
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. M. i Christian, D. (2006). *Educating English Language Learners: A Synthesis of Empirical Evidence*. Nova York: Cambridge University Press.
- Giménez Romero, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Migraciones*, 2, 125-159.
- Gómez Camacho, A. (2013). El aprendizaje integrado de la lengua española y los contenidos de áreas no lingüísticas en los proyectos lingüísticos de centro. *Porta Linguarum*, 20, 103-115.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Haque S. (2008). Différences de politiques linguistiques entre nation et famille: Étude de cas de trois familles indiennes migrantes dans trois pays d'Europe. *Suvmema Lingvistika*, 34(65), 57-72.
- Harklau, L. (1994). ESL versus mainstream classes: Contrasting L2 learning environments. *TESOL Quarterly*, 28(2), 241-272.
- IEA = Institut d'Estudis Andorrans. (2019). *Coneixements i usos lingüístics de la població d'Andorra. Situació actual i evolució (1995-2018)*. Andorra-la-Vella: Govern d'Andorra.
- IEC = Institut d'Estudis Catalans. (2019). *Gramàtica bàsica i d'ús de la llengua catalana*. Barcelona: IEC.
- IEC. (2018). «Glossari». Dins *Gramàtica essencial de la llengua catalana*. Barcelona: IEC. Recuperat de https://geiec.iec.cat/veure_glossari.asp
- James, C. i Garrett, P. (1991). *Language Awareness in the Classroom*. Londres: Longman.
- Jenkins, J. (2015). Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. *Englisches in Practice*, 2(3), 49-85.
- Jorba, J., Gómez, I. i Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Barcelona: Síntesis.
- Junyent, C. (Coord.) (2006). *Conclusions de la comissió «Projecte lingüístic de centre»*. Per un projecte lingüístic per a l'escola catalana del segle XXI. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Karantinos, K. (2009). Exploring U.S. mainstream teachers' perspectives on use of native language in instruction with English language learner students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(6), 615-633.

- King, K.-A., Fogle, L. i Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907-922.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lantolf, J. P. i Pavlenko, A. (2001). (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: Understanding second language learners as a people (pp. 141-171). Dins M.P. Breen (Ed.), *Learner Contributions to Language Learning*. Harlow: Longman.
- Lengyel, D. (2010). *Le diagnostic des compétences en langues dans des contextes multilingues: un processus continu favorisant l'enseignement et l'apprentissage individualisés*. Estrasburg: Conseil de l'Europe.
- Lüdi, G. (2011). Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 53, 47-64.
- Lüdi, G. i Py, B. (2003). *Être bilingue*. Berna: Peter Lang.
- Margarit, E. (2012). *Les relations frontereres entre el Principat d'Andorra i l'Alt Urgell*. Sant Julià de Lòria: Centre de Recerca Sociològica.
- Marmy Cusin, V. i Schneuwly, B. (2013). Intégrer des apprentissages grammaticaux à l'étude d'un genre textuel : entre les dire et les faire. Dins O. Bertrand i I. Schaffner (Dirs.), *Enseigner la grammaire* (pp. 357-376). Paris: Éditions de l'École polytechnique.
- Marquet, M. (2000). Tendències recents de la política lingüística a Andorra: ensenyament i usos lingüístics. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 14/15, 151-158.
- Marsh, D. i Frigols, M.J. (2007). CLIL as a catalyst for change in language education. *Babylonia*, 3, 33-37.
- Matthey, M. i Moore D. (1997). Alternance des langues en classe: pratiques et représentations dans deux situations d'immersion. *Tranel*, 27, 63-82.
- Miguel-Addisu, V. i Maire-Sandoz, M.-O. (2018). Enseigner la lecture dans une classe plurilingue et défavorisée. *Carrefours de l'éducation*, 46(2), 15-26.
- Molla, G. (2003). El català a Andorra: tota una lluita. *Inua. Revista Philologica Romanica*, 4, 73-90.
- Monneret, P. i Poli, F. (2020). *Grammaire du français. Terminologie grammaticale*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse.
- OQLF = Office québécois de la langue française. (2020). *Banque de dépannage linguistique*. Quebec: Gouvernement du Québec. Recuperat de <http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/>
- Paillé, P. i Mucchielli, A. (2012). L'analyse thématique. Dins *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 231-314). Paris: Armand Colin.
- Pascual Granell, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. València: Generalitat Valenciana.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? *Applied Linguistics*, 10(1), 52-79.

- Py, B. (1991): Bilinguisme, exolingüisme et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2. *Tranel*, 17, 147-161.
- RAE = Real Academia Española i ASALE = Asociación de Academias de la Lengua Española. (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- RAE. (2018). *Libro de estilo de la lengua española*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Rapley, T. (2008). *Doing Conversation. Discourse and Document Analysis*. Londres: Sage.
- Ruiz Bikandi, U. (2006). La reflexió interlingüística: ajudar a pensar en/amb/sobre les llengües. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 38, 51-66.
- Sabatier, C. (2008). Compétence plurilingue et dynamiques d'appropriation langagière. Dins D. Moore i V. Castellotti (Dir.), *La compétence plurilingue : Regards francophones* (pp. 105-126). Berna: Peter Lang.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Londres: Sage.
- Sánchez, C. (2008). El CLIL i l'ensenyament-aprenentatge de la ciència a primària. *Ciències*, 10, 2-6.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Sorolla, N. (2009). Els fluxos interlingüístics d'una societat migratòria: el cas andorrà. *Revista de Llengua i Dret*, 52, 327-368.
- SGLP = Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme. (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya. L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Thibault, J i Larouche, L. (2016). Poser les jalons d'une didactique de la grammaire du français en milieu minoritaire. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 11(1), 1-32.
- Torres, J. (2000). La llengua catalana a Andorra: problemes i perspectives. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 14/15, 165-167.
- Troncy, C. (dir.) (2014). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes: PUR.
- Trujillo Sáez, F. (2001). Implicaciones didácticas de la retórica contrastiva para la enseñanza de la lengua. *Lenguaje y Textos*, 17, 79-88.
- Vargas, C. (2010). L'apprentissage d'une langue : le poids de la grammaire. Dins C. Vargas, L.-J. Calvet, M. Gasquet-Cyrus, D. Véronique i R. Vion (Dirs.), *Langues et sociétés. Approches sociolinguistiques et didactiques* (pp. 57-68). París: L'Harmattan.
- Velasco, P. i García, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal*, 37, 6-23.
- Vincent, F. i Lefrançois, P. (2013). L'opposition inductif/déductif en enseignement de la grammaire: un débat à nuancer. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 471-490.

Wokusch, S. (2008). Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia*, 1(8), 12-14.

2. Normativa

BOPA = Butlletí Oficial del Principat d'Andorra. (1989). *Llei de l'Escola Andorrana*, núm 9, 20/05.

BOPA. (1993a). *Constitució del Principat d'Andorra*, núm. 24, any 5, 04/05.

BOPA. (1993b). *Llei qualificada d'educació*, núm. 51, any. 5, 28/09.

BOPA. (1997). *Decret del programa de primera ensenyança*, núm. 53, any 9, 20/08

BOPA. (2000). *Llei d'ordenació de l'ús de la llengua oficial*, núm. 2, any 12, 12/01.

BOPA. (2015). *Decret d'ordenament de l'educació bàsica obligatòria del sistema educatiu andorrà*, núm. 17, 04/03.

BOPA. (2018). *Llei 17/2018, del 26 de juliol, d'ordenament del sistema educatiu andorrà*, núm. 49, 22/08.

BOPA. (2019). *Decret d'ordenament del nivell de batxillerat general del Sistema Educatiu Andorrà*, núm. 25, 06/03.

MEES = Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior. (2017). *Marc curricular de l'Escola Andorrana*. Sant Julià de Lòria: Govern d'Andorra.

MEES. (2019a). *Programa de competències transversals de primera ensenyança de l'Escola Andorrana*. Sant Julià de Lòria: Govern d'Andorra.

MEES. (2019b). *Programa de competències transversals de segona ensenyança de l'Escola Andorrana*. Sant Julià de Lòria: Govern d'Andorra.

MEES. [sd]. *L'ensenyament de les llengües al sistema educatiu andorrà*. Sant Julià de Lòria: Govern d'Andorra.

TAULA DE SIGLES I ACRÒNIMS

MECRL	Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües
MEES	Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior
PLEA	Plantejament Lingüístic d'Escola Andorrana
SEA	Sistema Educatiu Andorrà

GLOSSARI

Al·lòfon	Locutor inicial d'una llengua d'origen per a qui les llengües de vehiculació del SEA són llengües segones o estrangeres.
Àrea d'aprenentatge	Àrea de coneixement en què es divideixen els ensenyaments. N'hi ha de dos tipus: àrees lingüístiques (o llengües curriculars) i àrees d'especialitat.
Àrea de llengua curricular	Àrea lingüística
Àrea lingüística	Àrea de llengua curricular.
Àrees d'especialitat	Són les àrees d'aprenentatge que no són estrictament lingüístiques, és a dir, aquelles en les quals no s'ensenyen les llengües curriculars des del punt de vista comunicatiu, sistèmic, normatiu i cultural. La literatura les designa sovint com a <i>àrees no lingüístiques</i> . El PLEA considera que aquesta denominació és parcial perquè tot procés d'ensenyament, a qualsevol àrea d'aprenentatge, conté en realitat una dimensió lingüística. Per això en aquest document aquestes àrees es denominen senzillament <i>àrees d'especialitat</i> per distingir-les de les <i>àrees lingüístiques</i> , és a dir, aquelles que corresponen a l'aprenentatge d'alguna de les quatre llengües curriculars.
Interllengua	Successius estadis lingüístics pels quals passa un aprenent de segona llengua o de llengua estrangera durant el seu procés d'adquisició de la llengua en qüestió.
Llengua covehicular	La llengua covehicular del SEA és aquella llengua d'ensenyament diferent de la llengua pròpia. Les llengües covehiculars del SEA són el francès i el castellà.
Llengua curricular	Llengua estudiada com a eina de comunicació, però també des del punt de vista sistèmic i normatiu i com a vehicle de cultura dins d'una àrea lingüística. Les llengües curriculars del SEA són el català, el francès, el castellà i l'anglès.
Llengua d'escola	Qualsevol de les llengües presents a l'entorn escolar, ja sigui com a llengua de vehiculació, llengua curricular, llengua d'origen o forma de comunicació derivada de la diversitat funcional.

Llengua d'origen	La llengua d'origen és una llengua que no es cap de les curriculars del SEA. No és necessàriament una llengua inicial, però ocupa un lloc important en el repertori lingüístic del locutor. Pot ser la llengua inicial o d'una escolarització anterior, però també una llengua familiar mantinguda en successives generacions. Es tracta per definició d'una llengua minoritzada perquè no disposa de canals de supervivència adients, més enllà d'una certa voluntat de conservació per part de la comunitat a la qual pertany.
Llengua de vehiculació	Llengua que es fa servir per transmetre ensenyaments d'especialitat. Les llengües de vehiculació del SEA són el català, el francès i el castellà. Es poden preveure usos molt controlats de l'anglès com a llengua de vehiculació dins de determinades àrees d'especialitat.
Llengua inicial	Primera llengua apresada i parlada a la llar.
Llengua pròpia	La llengua pròpia del SEA és el català. El català és llengua curricular i llengua de vehiculació d'àrees d'especialitat.
Llengües de veïnatge	El document <i>L'ensenyament de les llengües al sistema educatiu andorrà</i> (MEES [sd]: 1-2) considera que el francès i el castellà són llengües de vehiculació del SEA per la seva funció de llengües de veïnatge.
Revisió interlingüística	Es fa servir aquest terme per fer referència a la revisió dels programes, dels mapes o de les unitats de programació amb la finalitat d'integrar expectatives, competències i/o recursos entre llengües curriculars.
Revisió intralingüística	Es fa servir aquest terme per fer referència a la revisió dels programes, dels mapes o de les unitats de programació d'una llengua en concret amb l'objectiu de localitzar possibles incoherències entre unitats, cicles o nivells.