

# Plurilingüisme i tractament integrat de llengües: les polítiques lingüístiques sobre ensenyament gramatical a Andorra

Plurilingualism and integrated language curriculum: language policy on grammar teaching in Andorra

Plurilingüismo y tratamiento integrado de lenguas: las políticas lingüísticas sobre enseñanza gramatical en Andorra

Juan Jiménez-Salcedo 

Université de Mons, Mons (Bèlgica)  
[juan.jimenez-salcedo@umons.ac.be](mailto:juan.jimenez-salcedo@umons.ac.be)

Recibido: 18/07/2024 | Aceptado: 11/12/2024 | Publicado: 28/01/2025

**RESUM** : A partir de la constatació del multilingüisme del sistema educatiu del Principat d'Andorra, la pregunta de recerca que es planteja és de quina manera s'introdueix la perspectiva interlingüística en l'ensenyament gramatical de les tres llengües vehiculars (català, francès i castellà). La recerca té com a marc teòric el concepte de plurilingüisme, el tractament integrat de llengües i l'estat actual de la literatura sobre aprenentatge gramatical. L'estudi empíric, de tall qualitatiu, s'ha efectuat mitjançant l'anàlisi documental d'un corpus de documentació pública constituït pels principals textos normatius en l'àmbit educatiu andorrà, així com els programes de llengües curriculars de l'ensenyament obligatori (entre 6 i 16 anys). Entre els resultats més importants destaca l'aplicació del concepte de plurilingüisme, tal com l'entenen la literatura i els instruments del Consell d'Europa, a un sistema educatiu que assumeix el seu multilingüisme sense deixar de jerarquitzar les llengües d'acord amb la seva rellevància institucional o segons un objectiu de compensació sociolingüística. Es confirma igualment la voluntat del legislador andorrà de desenvolupar el tractament integrat de les llengües i d'afavorir l'aprenentatge comunicatiu basat en mètodes inductius. Aquest aprenentatge pot presentar, però, certes mancances, principalment pel que fa a la reflexió metalingüística en l'àmbit de l'ensenyament gramatical.

**PARAULES CLAU**: Andorra; política lingüística; plurilingüisme; pla d'estudis integrat; gramàtica.

**ABSTRACT**: Based on the observation of plurilingualism in the education system of the Principality of Andorra, the research question posed is how the interlingual perspective is introduced in the grammar teaching of the three vehicular languages (Catalan, French and Spanish). The study's theoretical framework focuses on the concept of plurilingualism, the integrated treatment of languages, and the current state of the literature on grammar learning. The empirical, qualitative study has been carried out by means of documentary analysis of a corpus of public documents consisting of the main normative texts in the Andorran educational field as well as the curricular language programmes of compulsory education (between 6 and 16 years old). Among the most important results is the application of the concept of plurilingualism, as understood in the literature and instruments of the Council of Europe, to an education system that assumes its plurilingualism while prioritising languages according to their institutional relevance or according to an objective of sociolinguistic compensation. The willingness of the Andorran legislator to develop the integrated treatment of languages and promote communicative learning based on inductive methods is

**Citation**: Juan Jiménez-Salcedo. (2025). Plurilingüisme i tractament integrat de llengües: les polítiques lingüístiques sobre ensenyament gramatical a Andorra. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 34,43–59. [10.7203/realia.34.27138](https://doi.org/10.7203/realia.34.27138)

**Copyright**: The Authors.  
Open Access: This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 International licence (CC BY-ND 4.0)

**Sponsor / Funding**: No funding declared in this research.

also confirmed. This learning may, however, present certain shortcomings, mainly with regard to metalinguistic reflection in the field of grammar teaching.

**KEYWORDS:** Andorra; language policy; plurilingualism; integrated curriculum; grammar.

**RESUMEN:** A partir de la constatación del multilingüismo del sistema educativo del Principado de Andorra, la pregunta de investigación que se plantea es de qué manera se introduce la perspectiva interlingüística en la enseñanza gramatical de las tres lenguas vehiculares (catalán, francés y castellano). La investigación tiene como marco teórico el concepto de plurilingüismo, el tratamiento integrado de lenguas y el estado actual de la literatura sobre aprendizaje gramatical. El estudio empírico, de corte cualitativo, se ha efectuado mediante el análisis documental de un corpus de documentación pública constituido por los principales textos normativos en el ámbito educativo andorrano, así como los programas de lenguas curriculares de la enseñanza obligatoria (entre 6 y 16 años). Entre los resultados más importantes destaca la aplicación del concepto de plurilingüismo, tal y como lo entienden la literatura y los instrumentos del Consejo de Europa, a un sistema educativo que asume su multilingüismo sin dejar de jerarquizar las lenguas de acuerdo con su relevancia institucional o según un objetivo de compensación sociolingüística. Se confirma igualmente la voluntad del legislador andorrano de desarrollar el tratamiento integrado de las lenguas y favorecer el aprendizaje comunicativo basado en métodos inductivos. Este aprendizaje puede presentar, sin embargo, ciertas carencias, principalmente en lo que respecta a la reflexión metalingüística en el ámbito de la enseñanza gramatical.

**PALABRAS CLAVE:** Andorra; política lingüística; plurilingüismo; plan de estudios integrado; gramática.

### Practitioner notes

#### What is already known about this topic

- Plurilingualism is one of the cornerstones of education systems across Europe. The general conception, as established by the Council of Europe instruments, is that of an open and variable plurilingualism in which languages are not watertight compartments. Instead, they are part of the same individual repertoire.
- To achieve the acquisition of a plurilingual repertoire, linguistic educational policies advocate an integrated treatment of languages, indispensable in an education system such as that of the Principality of Andorra, characterised by the coexistence of three vehicular languages that are at the same time curricular (Catalan, French and Spanish).
- Despite the fact that the issue is the subject of debate, the trends expressed by the literature in the field of grammar teaching seem to advocate a mainly inductive learning model.

#### What this article adds

- Following the principles of normative hierarchy and curricular specification, the article explores how the interlingual perspective is introduced in the grammar teaching of the three vehicular languages of the Andorran education system.
- This research provides tools to understand how legal precepts and pedagogical objectives are articulated in official documentation.
- The article also enables us to understand what the resources are for integrated treatment to help optimise the languages taught at school.

#### Implications for practice and/or policy

- Understanding of the phenomena of implementation of linguistic educational policy.
- Reflection on the articulation between the different levels of curricular specification.

## 1. INTRODUCCIÓ

Tot i la seva condició microterritorial (Jiménez-Salcedo, 2020), el Principat d'Andorra ofereix un dels contextos multilingües més rics i interessants de la catalanofonia. Únic Estat oficialment catalanoparlant del món, Andorra és un país multilingüe on menys de la meitat de la població té el català com a llengua inicial<sup>1</sup>, amb el castellà com a llengua de comunicació intergrup, el portuguès com a llengua comunitària i el francès com a llengua d'un dels copríneps i d'escolarització de bona part dels andorrans, tot i no tenir presència social més enllà dels àmbits escolars i oficials de la francofonia andorrana (Jiménez-Salcedo, 2021, 2022; Hawkey, 2022).

La llengua principal del Sistema Educatiu Andorrà (SEA) és el català, però amb un plantejament plurilingüe en virtut del qual el francès s'introdueix des del segon any de l'educació infantil (maternal B, amb 4 anys) com a llengua vehicular juntament amb el català, mentre que el castellà –llengua socialment molt més present que el francès– comença a estudiar-se com a llengua curricular (és a dir, com a llengua ensenyada) al tercer cicle de primera ensenyança (PE), amb 10 anys. El castellà esdevé llengua vehicular només al primer cicle de segona ensenyança (SE) –amb 12 anys–, etapa durant la qual les tres llengües es reparteixen entre les diferents àrees. Aquesta triple vehiculació fa palesa la complexitat sociolingüística, històrica i política d'Andorra, concretada en la distribució entre el català com a llengua pròpia; el francès, llengua tradicional d'una part important de l'ensenyament, i el castellà, que és la segona llengua inicial de la població andorrana i l'habitual d'interacció intergrup en nombrosos contextos (Jiménez-Salcedo, 2022). Aquestes tres llengües són ensenyades igualment com a llengües curriculars.

Cal suposar que, dins d'un sistema lingüísticament tan complex, s'ha hagut de pensar la manera en què s'ensenyen les llengües i com se'n pot fer l'aprenentatge formal més productiu. Si deixem de banda l'anglès, ensenyat únicament com a llengua curricular, estem parlant de dues llengües –el català i el castellà– que l'alumnat coneix de manera relativament equilibrada, sense que es pugui saber, en termes de planificació lingüística de l'escola, si les dues han de ser considerades com a primera llengua (L1), més enllà que els instruments normatius reconeixin el català com a llengua del SEA per ser la declarada constitucionalment com a oficial. Només el francès podria ser considerada en termes didàctics com a llengua estrangera (LE) per la seva escassa presència social a Andorra, fet precisament compensat pel seu rol de llengua covehicular amb el català durant la maternal i la PE.

L'objectiu d'aquest article és analitzar com s'introdueix i es desenvolupa la perspectiva interlingüística en l'ensenyament gramatical de les tres llengües vehiculars del SEA. Es desenvoluparà en primer lloc el marc teòric de l'estudi, basat en el concepte de plurilingüisme, el tractament integrat de llengües (TIL) i l'estat actual de la reflexió sobre l'aprenentatge gramatical. Després de l'apartat de mètodes, es presentaran els resultats de l'estudi de les polítiques lingüístiques educatives d'Andorra, seguit d'una secció de discussió i una breu conclusió.

## 2. MARC TEÒRIC

El plurilingüisme és un dels eixos fonamentals dels sistemes educatius arreu d'Europa. Parteix de la constatació que l'escola no pot generar bilingües perfectes com els preconitzats pel model clàssic de Bloomfield (1933), 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

<sup>1</sup> Concretament el 44% de la població, mentre que el 40% declara el castellà, segons dades de l'enquesta de 2022 de coneixements i usos lingüístics de la població (Govern d'Andorra, 2023).

de competència variats que es corresponen amb la seva biografia (Pascual, 2006, p. 21-22). No es tracta, doncs, d'una suma de les competències en cadascuna de les llengües per separat, sinó d'una competència complexa d'integració i transferència entre les llengües que formen part del repertori personal del locutor (Dot i Vilaregut, 2012, p. 6). El model proposat per la literatura és el d'un plurilingüisme funcional (Grosjean, 2008), sens dubte desequilibrat (Coste, Moore, i Zarate, 2009, p. 18), entès com a repertori forçosament asimètric (Caddéo i Jamet, 2013, p. 23) entre primeres i segones llengües, llengües estrangeres i llengües d'origen (Auger, 2007).

La combinatòria d'aquest model és immensa i està força allunyada del bilingüisme ideal que perpetuen dicotomies com ara L1/LE (Coste, Moore, i Zarate, 2009, p. 10). El plurilingüisme s'entén com a valor educatiu sobre el qual es desenvolupa la tolerància lingüística en el sentit que donen a aquest terme Beacco i Byram (2007, p. 18), és a dir, l'acceptació de la diversitat interlingüística –entre les diferents llengües de l'escola– i intralingüística, entre varietats i formes diferents de fer servir les llengües, com ara la interllengua de la LE apresada a l'escola o la de la L1 que fa servir l'alumnat nouvingut, així com les formes de comunicació derivades de la diversitat funcional, entre d'altres.

Per tal d'afavorir el plurilingüisme, la literatura ha subratllat la necessitat de desenvolupar estratègies de TIL (Pascual, 2006; Guasch, 2010). Partint de la hipòtesi de Cummins (1979, 1986) sobre l'existència d'una competència subjacent única i comuna a totes les llengües que el locutor domina de manera asimètrica, el TIL es planteja com a solució per a bastir l'ensenyament de les llengües en contextos escolars lingüísticament complexos (Wokusch, 2008, p. 30). Representa la concreció d'allò que Troncy (2014) ha anomenat *didàctica del plurilingüisme*, és a dir, la superació del paradigma de separació de les llengües i la consagració d'un model més lligat a les pràctiques lingüístiques reals de l'alumnat (Candelier, 2007), en el context del qual es produeix un seguit de continuïtats i circulacions interlingüístiques (Sabatier, 2008, p. 122).

El TIL es basa en el treball de col·laboració del professorat de les llengües curriculars a partir dels elements que les llengües comparteixen (SGLP, 2018, p. 22), però també des d'un punt de vista contrastiu (Santos Gargallo, 1993; Gràcia, 2006) i sense deixar de banda les especificitats de cada un dels codis (Ruiz Bikandi, 2006). Aquesta integració s'efectua 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 Gómez, i Ruiz Pérez, 2012, p. 129-130; Cantero i Aarli, 2012, p. 118).

Existeix evidència empírica sobre l'ús que els docents de llengües segones o estrangeres fan de les altres llengües presents als sistemes educatius, ja siguin aquestes L1 de l'alumnat o no, i de com les gestionen amb finalitats didàctiques (Matthey i Moore, 1997; Delahaie, 2010). 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 llengües successives, sinó d'inserir aquesta nova llengua dins del repertori plurilingüe ja disponible. Entre les noves estratègies es pot esmentar el *translanguaging* com a forma d'explotar tot el repertori lingüístic de l'alumnat (Velasco i Garcia, 2014) o la microalternança per introduir equivalències terminològiques (Causa, 2007; García, Ibarra Johnson, i Seltzer, 2017). Altres estratègies estudiades són la retòrica contrastiva al voltant de l'expressió escrita (Trujillo, 2001), l'enfocament comparatiu per ensenyar a llegir en una segona llengua (L2) a partir de la primera (Miguel-Addisu i Maire-Sandoz, 2018, p. 18) o l'ús a classe de la llengua inicial dels aprenents (García-Nevarez, Stafford, i Arias, 2005; Genese, Lindholm-Leary, Saunders, i Christian, 2006; Karanthos, 2009).

El TIL es basa en el principi 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 L2, la de LE, etc. (Cantero i Aarli, 2012, p. 113). És també important explicitar els mecanismes de transferència entre les llengües

(SGLP, 2018, p. 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 –quan l'ensenyant la coneix– és una referència que actua com a bastida. 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 multilingüisme (De Pietro i Rispaïl, 2014; Armand, Sirois, i Ababou, 2008).

Les orientacions comunicatives que han caracteritzat les innovacions en matèria d'ensenyament i aprenentatge de llengües han delimitat quin és el nou lloc que correspon a l'ensenyament gramatical dins de models basats en el text multimodal com a eina de comunicació. Si bé el model d'ensenyament exclusivament inductiu de les llengües mitjançant l'exposició continua a situacions reals d'ús –com es fa en els models d'ensenyament comunicatiu pur de LE (Zayas, 2004; Camps i Zayas, 2006)– és objecte de crítiques, la literatura també assenyala com a poc adient el model escolar d'ensenyament de L1 i L2 basat eminentment en l'anàlisi morfosintàctica i la transmissió de coneixements no transferibles a d'altres activitats dins de la mateixa classe de llengua (Durán, 2010, p. 38; Ferrer, 2012). El problema seria precisament quin lloc assignar als coneixements teòrics sobre la llengua en un model l'objectiu del qual és el desenvolupament de les capacitats d'ús de les llengües (González Nieto i Zayas, 2008).

El Marc europeu comú de referència per a les llengües ha abordat aquesta qüestió en la seva definició de competència gramatical i la metodologia amb la qual aquesta hauria d'ensenyar-se. En la mateixa línia del que assenyala la literatura, el model hauria de ser eminentment inductiu, amb exposició a material gramatical amb textos autèntics i incorporació d'elements, categories, classes, estructures i regles gramaticals noves en textos. Aquest model no proscriu que pugui haver-hi una part d'explicació gramatical a partir de paradigmes abstractes (Consell d'Europa, 2003, p. 188), això sí, subsidiària respecte de les estratègies principals de caire inductiu.

Cal preguntar-se, aleshores, en què s'ha convertit l'ensenyament gramatical. Idealment la gramàtica *per se* hauria esdevingut una eina d'observació conscient dels fenòmens lingüístics. Aquesta observació hauria de permetre generar un seguit de coneixements reutilitzables –també de manera conscient– en noves realitzacions comunicatives (Camps, 2010). L'ensenyament gramatical contribuiria, en aquest context, al desenvolupament de la competència comunicativa (Ferrer, 2012, p. 88). Es tractaria d'una gramàtica pedagògica que permet seguir bastint els aprenentatges lingüístics al llarg de la vida (Ribas, 2010; Martí, 2015). Una gramàtica que és, a més a més, instrumental, perquè proporciona eines per compondre textos orals i escrits, comparar llengües ja conegudes i aprendre'n de noves, així com conèixer els aspectes normatius ortogràfics, oracionals i textuals (Fontich, 2006).

Per altra banda, els treballs sobre ensenyament gramatical en contextos multilingües indiquen la necessitat de furnir els aprenents d'una terminologia gramatical coherent (Martí, 2020) que afavoreixi l'ús de textos metalingüístics (diccionaris, gramàtiques de referència, fonts terminològiques...), així com el desenvolupament d'una *competència metalingüística* (Durán, 2010, p. 36), és a dir, una capacitat de reflexió sobre i entre les llengües que coneixen (Ruiz Bikandi, 2008; Rodríguez-Gonzalo, 2022) per tal d'avançar en els seus aprenentatges. De fet, l'enfocament en les habilitats comunicatives no hauria de ser incompatible amb un treball formal de producció de textos més correctes i complexos, sobretot quan una de les llengües del sistema està minoritzada (Pascual, 2006, p. 85). Que alumnat i professorat comparteixin un mateix metallenguatge aplicat de manera integrada a tots els aprenentatges lingüístics hauria d'afavorir que es pugui dialogar sobre la llengua, revisar i corregir els textos, dominar la normativa i posseir coneixements lingüístics, que és en si mateix una finalitat, com ho és conèixer aspectes de la història, de les matemàtiques o de la ciència (Castellà, 1994, p. 16-17; Rodríguez-Gonzalo, 2021).

### 3. PREGUNTA DE RECERCA I MÈTODES

La pregunta de recerca d'aquest treball és com s'introdueix i es desenvolupa la perspectiva interlingüística en l'ensenyament gramatical de les tres llengües vehiculars del SEA: el català, el francès i el castellà. Respondre a aquesta pregunta implica fer una caracterització del plurilingüisme i del TIL en les polítiques lingüístiques educatives d'Andorra, així com analitzar elements més concrets lligats a l'ensenyament gramatical, com ara l'enfocament metodològic en l'aprenentatge de la gramàtica de les llengües del SEA, el tractament del metallenguatge i l'estudi comparat de la gramàtica (Llop, Paradís, i Pineda, 2020).

L'estudi, de tall qualitatiu, s'ha efectuat mitjançant l'anàlisi documental d'un corpus de textos oficials. Aquest corpus es constitueix, en primer lloc, de vuit referències legislatives: ultra la Constitució del Principat i la Llei qualificada d'educació, hi ha dues lleis ordinàries<sup>2</sup> i quatre decrets<sup>3</sup>. La resta es pot dividir en dos blocs diferents. El primer és el dels documents orientatius d'ordenament curricular sobre l'aprenentatge de llengües al SEA, constituït per tres documents<sup>4</sup>. El segon està compost pels programes de llengua i literatura. Sobre aquests cal indicar que el Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior decreta un únic programa per a PE i un altre per a SE, comuns a les àrees de Català, Francès, Castellà i Anglès, mentre que els programes estan separats pel que fa a batxillerat, etapa que no s'analitza en aquesta investigació. El corpus total està, doncs, constituït de tretze textos entre documents normatius, documents d'orientacions i programes. Els documents normatius s'han extret de la base de dades del Butlletí Oficial del Principat d'Andorra (BOPA). La resta està a disposició del públic en la pàgina web del Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior del Govern d'Andorra<sup>5</sup>.

El corpus s'ha considerat com a currículum prescrit (Carmen i Jiménez, 1997). D'acord amb el model de Blanchet (2007, p. 261-267), els textos s'han estudiat com a atributs metalingüístics dels processos d'institucionalització sociopolítica de les llengües<sup>6</sup>, en aquest cas de les tres llengües vehiculars del SEA. Els programes i la normativa en matèria educativa s'han considerat com el mateix tipus de font, sense distinció entre fonts primàries i secundàries.

El paradigma d'aquest estudi és el de les polítiques lingüístiques educatives, enteses com a tota planificació lingüística que implica l'àmbit educatiu (Paulston i McLaughlin, 1994, p. 53): el focus es posa, doncs, en els textos que serveixen per a regular l'ús i l'aprenentatge de les llengües, amb una atenció particular a l'ensenyament gramatical i el lloc que ocupa, dins d'aquest, l'aprenentatge plurilingüe i el TIL. Aquesta regulació es fa seguint nivells de concreció curricular que van des de la llei fins al programes d'ensenyament, els quals, en l'àmbit del dret andorrà, esdevenen d'aplicació obligatòria precisament perquè es publiquen al BOPA com a decrets legislatius. Es tracta, doncs, també de normativa que es completa amb les lleis sectorials i amb la documentació curricular que fixa les grans orientacions.

---

<sup>2</sup> Llei de l'Escola Andorrana i Llei d'ordenament del SEA.

<sup>3</sup> Els decrets d'ordenament de PE i d'educació bàsica obligatòria, així com els decrets de publicació dels programes de PE i SE.

<sup>4</sup> Singles documents d'orientacions sobre les llengües i les literatures respectivament a PE i SE, així com el Marc Curricular del SEA.

<sup>5</sup> En el moment de preparació d'aquest article, l'Àrea d'Ordenament Curricular del Ministeri està revisant els programes de PE i SE. Aquesta revisió hauria de tenir repercussions principalment en el caràcter integrat dels programes de llengua i literatura i en el nombre final de competències, però a hores d'ara aquesta feina no ha acabat i es desconeix l'abast exacte de les modificacions.

<sup>6</sup> El concepte d'institucionalització vindria a completar la dicotomia *pràctiques lingüístiques/representacions sobre les llengües* proposada per Chaudenson (1991).

S'han omès del corpus les fonts que remetent al nivell curricular de l'aula, com ara les unitats didàctiques, perquè implicarien un altre tipus d'anàlisi que hauria de tenir en compte l'agència del professorat en la implementació de les polítiques lingüístiques educatives i, per tant, necessària de l'aplicació d'altres mètodes, principalment de caire etnogràfic (Hornberger i Johnson, 2007). Aquesta opció no s'hauria d'excloure en recerques ulteriors, sobretot amb la finalitat de triangular els resultats de l'anàlisi documental.

Pel que fa a la gramàtica, seguint Rodríguez-Gonzalo (2011) i Ferrer (2012), s'ha considerat com a contingut gramatical tot allò que té en compte els tres grans àmbits de reflexió següents: les relacions del text amb el context enunciatiu (àmbit contextual), les relacions internes del text (àmbit textual), i l'oració i la paraula. La concepció és, doncs, àmplia i no es limita a la gramàtica oracional, sinó que s'adapta als principis enunciats al marc teòric, relatiu a la gramàtica com a eina d'observació dels fenòmens lingüístics.

Els documents del corpus han estat explotats per mitjà d'una anàlisi temàtica amb codificació inductiva (Blais i Martineau, 2006; Paillé i Mucchielli, 2012) que els ha considerat com a entitats inscrites en un context d'interacció més ampli segons el model de Fairclough (1995), en el sentit que cada document individual representaria la baula d'una cadena semiòtica.

#### 4. RESULTATS

Com ja s'ha indicat en la introducció, Andorra és l'únic país oficialment catalanoparlant del món. Així ho indica l'article 2 de la seva Constitució (1993), que estableix que "[l]a llengua oficial de l'Estat és el català". L'article 3-e de la Llei qualificada d'educació (1993) 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" i declara que "el català és la llengua pròpia del [SEA]" (art. 18).

L'article 3.5 de la Llei d'ordenament del SEA (2018) declara que una de les finalitats del sistema educatiu del país 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 un altre costat, la Llei de l'Escola Andorrana (1989), 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, "[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" (art. 3-j).

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 el 1993 –i el desenvolupament que se'n deriva en matèria de regulació de llengües–, l'esmentada Llei de l'Escola Andorrana (1989) anuncia al seu preàmbul 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 "[a]ssegurar als alumnes un bon coneixement gradual" d'aquestes llengües (art.3-k).

Ultra aquestes previsions, l'article 18 de la Llei qualificada d'educació (1993) 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", un principi enunciat de manera similar a l'article 3.6 de la Llei d'ordenament del SEA (2018).

El [Decret d'ordenament de l'educació bàsica obligatòria \(2015\)](#) 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 (art. 4.1). El plurilingüisme promogut 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 seves 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 (art. 6.1) es caracteritza per un seguit de competències, entre les quals es troba la competència comunicativa plurilingüe. Aquesta competència es defineix 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. (annex I, competència 2).

Aquesta competència s'adquireix mitjançant l'aprenentatge i l'ús de les quatre llengües de l'ensenyament obligatori.

L'esmentat decret parla igualment de consideració de la llengua materna de l'alumnat –tot i que aquesta pugui no 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. Es tracta d'una adquisició no 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” (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 l'organització lingüística del SEA, ja que es considera que l'alumnat ha adquirit la competència comunicativa plurilingüe quan és 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 (annex I, competència 2).

La Llei d'ordenament del SEA (2018) fixa les capacitats lingüístiques generals que l'alumnat haurà d'adquirir al llarg de la seva escolarització. Pel que fa 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”.

Els dos documents d'orientació del programa, per a PE i SE, proporcionen les línies generals del currículum de llengua i literatura per a aquestes dues etapes. Expliquen de manera global la definició i la finalitat de l'àrea de llengües i literatures, així com els enfocaments didàctics i els eixos competencials. El plurilingüisme és l'eix fonamental de l'àrea en tots dos documents, els principis fonamentals dels quals estan enunciats per mitjà dels mateixos termes.



Es reconeix el caràcter plurilingüe de l'aprenentatge de les llengües, ja que “no s'aprenen [...] una a una sinó que hi ha una mena de base comuna interlingüística que fa que en l'aprenentatge d'una d'elles s'estiguin aprenent també les altres amb les quals cal relacionar-la perquè s'apregui adequadament” (Ordenament, 2021, p. 1; Ordenament, s.d., p. 1) i, a més a més, es reconeix la capacitat de l'alumne per a fer que el seu aprenentatge lingüístic “es recolzi en les diverses llengües que formen part del repertori lingüístic de cada aprenent” (Ordenament, s.d., p. 2). Al mateix temps, s'advoca per reconèixer el “repertori plurilingüe i pluricultural de l'alumnat” (Ordenament, s.d., p. 1). Aquest repertori ha d'integrar la diversitat lingüística mitjançant estratègies de despertar de les llengües que han d'ajudar a l'apropiació dels idiomes escolars (Ordenament, 2021, p. 2-3; Ordenament, s.d., p. 2).

Malgrat aquest enfocament plurilingüe –i en línia amb les disposicions expressades per la normativa esmentada més amunt–, no es renuncia a establir una jerarquia de les llengües del SEA, si més no, en PE, on “la llengua base de l'aprenentatge és la llengua del país” (Ordenament, 2021, p. 1), seguida de “les dues llengües de veïnatge, el francès i el castellà que es treballaran molt interconnectades amb la llengua del país”, i, per últim, l'anglès, que “en aquests moments representa una mena de koiné que facilita la comunicació amb molts diversos àmbits i cultures” (Ordenament, 2021, p. 2).

De manera més pràctica, la base plurilingüe d'aquest enfocament es desenvolupa per mitjà de mecanismes i estratègies de TIL. Així, els dos documents preconitzen la integració dels objectius de totes les llengües, l'explotació de les estratègies d'adquisició i de les transferències d'una llengua a una altra, l'harmonització dels procediments d'ensenyament i d'avaluació i l'ús de diverses llengües i estratègies de mediació quan la situació comunicativa ho requereix (Ordenament, 2021, p. 1; Ordenament, s.d., p. 1). En aquest sentit, se subratlla la importància de la didàctica integrada de llengües: l'usuari plurilingüe ni les aprèn ni les fa servir aïlladament; per tant, l'aprenentatge reglat ha d'abordar “allò que és comú i allò que és diferent entre elles per tal que l'usuari plurilingüe empli recursos d'altres llengües per resoldre obstacles comunicatius, per transferir aprenentatges entre llengües” (Ordenament, 2021, p. 3; Ordenament, s.d., p. 2-3). En un sistema lingüísticament tan complex, esdevé especialment important que es pugui transmetre a l'alumnat la capacitat de transferir habilitats entre les llengües, “identificar el significat d'un terme a partir de semblances amb altres de llengües conegudes, així com la gramàtica i les formes del discurs específiques de cada llengua” (Ordenament, s.d., p. 2). També s'advoca per treballar la “intercomprensió de llengües de la mateixa família lingüística” (Ordenament, s.d., p. 2), que en aquest cas han de ser les tres llengües vehiculars en ser aquestes d'arrel llatina.

Pel que fa a la dimensió metalingüística dels aprenentatges, aquesta sembla poc present en els documents d'orientacions. Només es fa referència a la “[p]lanificació i posada en pràctica d'activitats d'ús i de reflexió” (Ordenament, 2021, p. 1; Ordenament, s.d., p. 1), denominació que ha d'incloure, entre altres tipus d'activitats, les de reflexió metalingüística. També es fa esment de la dimensió reflexiva quan es tracta de la transferència d'habilitats entre llengües, que poden consistir “en trobar una informació concreta en un text, o identificar el significat d'un terme a partir de semblances amb altres de llengües conegudes, així com la gramàtica i les formes del discurs específiques de cada llengua” (Ordenament, s.d., p. 2). S'entén aquesta última referència a la gramàtica i a les formes discursives com una capacitat de reflexió intralingüística sobre fenòmens propis a cada llengua, més enllà que aquests puguin aplicar-se als altres codis apresos a classe.

L'esmentat decret del 2015 estableix l'existència de programes que remetent a cada una de les set àrees d'aprenentatge per a PE i SE (art. 10), entre les quals es troba l'àrea de Llengües. L'elaboració dels programes remet al primer nivell de concreció curricular, el que correspon al Govern com a entitat prescriptora d'àmbits de formació, competències i programes (MEES, 2017, p. 3). Dins de cada programa, d'entre tots els seus

elements curriculars<sup>7</sup>, cal subratllar la distinció que s'hi fa entre competències específiques de cadascuna de les àrees<sup>8</sup> i competències transversals<sup>9</sup>, entre les quals figura la competència lingüística. Les competències específiques de les àrees són el resultat de l'establiment d'una "relació directa i evident entre les competències i un àmbit de coneixement concret relacionat amb l'àrea d'aprenentatge" (MEES, 2017, p. 9-10). Associats a les competències específiques i transversals es troben els recursos d'aprenentatge, un altre dels elements curriculars i que són els continguts prescrits pel currículum.

Els programes de les quatre llengües estan articulats al voltant de 3 competències específiques en PE i de 4 en segona. Les tres primeres competències remeten a l'oralitat (C1)<sup>10</sup>, la lectura (C2)<sup>11</sup> i l'escriptura (C3)<sup>12</sup>. El programa de segona hi afegeix una quarta competència titulada "interactuar de manera crítica amb manifestacions literàries multimodals d'Andorra, d'Europa i d'arreu". Els recursos d'aprenentatge de PE estan ordenats en 5 blocs: oralitat, lectura, escriptura, literatura i reflexió sobre la llengua. Els de SE, en 6 blocs articulats al voltant dels tipus de textos treballats: narratius no retòrics, descriptius, expositius, argumentatius, instructius i retòrics, aquests darrers amb una subdivisió entre retòrics narratius, dramàtics i poètics. Els recursos de totes les àrees són de tres tipus: els sabers (fets i conceptes), els saber fer (procediments) i els saber ser (actituds i valors) (MEES, 2017, p. 10) i estan ordenats per blocs. Cal indicar que, tot i compartir les mateixes competències, en PE els recursos es presenten en un apartat separat.

Si entrem al detall dels recursos de les llengües curriculars en PE (Sala, 2021), cal destacar en el bloc 1 (oralitat) els elements lingüístics que componen els textos orals i l'ús d'expressions lingüístiques adequades per manifestar i justificar les opinions i argumentacions (p. 41, 42, 46). Pel que fa al bloc 2 (lectura), es desenvolupa el coneixement dels codis escrits de les llengües tot subratllant les particularitats fonogràfiques del català i del francès, així com de les dues llengües que s'introdueixen en segon cicle (anglès) i en tercer cicle (castellà) (p. 49). Quant al bloc 3 (escriptura), s'indica que els recursos tenen en compte, entre d'altres coses, la consecució de textos adequats, correctes i clars (p. 56), l'ús funcional dels mecanismes de cohesió i dels connectors o marcadors textuais i l'aplicació dels recursos verbals específics dels gèneres textuais treballats a classe (p. 59). S'hi inclouen recursos de revisió dels textos referits a la coherència, la cohesió, la sintaxi i la presentació, amb especial èmfasi en les eines de revisió (regles conegudes, llibretes personals, correctors incorporats en el processador

<sup>7</sup> Els elements curriculars de cada programa són les competències específiques, les competències transversals, els recursos d'aprenentatge, les expectatives d'aprenentatge, els criteris d'avaluació i els nivells de desenvolupament de les competències.

<sup>8</sup> Definides pel decret del 2015 com les "actuacions que integren i mobilitzen el conjunt organitzat de recursos d'aprenentatge per resoldre amb èxit una situació complexa o un problema de la vida quotidiana relacionats amb un àmbit de coneixement concret o un conjunt de disciplines escolars" (art. 14).

<sup>9</sup> Que, en aquest cas, tenen com a finalitat "resoldre amb èxit una situació complexa o un problema de la vida quotidiana relacionats amb totes les disciplines escolars o amb aspectes metadisciplinaris" (art. 14).

<sup>10</sup> "Intervenir en situacions escolars de comunicació oral" (PE); "intervenir adequadament en situacions de comunicació oral diverses, acadèmiques o no acadèmiques" (SE).

<sup>11</sup> "Llegir textos escrits multimodals d'estructura simple" (PE); "llegir comprensivament textos variats d'estructura complexa" (SE).

<sup>12</sup> "Escriure textos multimodals d'estructura simple amb una clara intenció comunicativa" (PE); "escriure diversitat de textos de forma coherent i cohesionada, amb una clara intenció comunicativa" (SE).

de textos...) (p. 60). La mobilització dels recursos lingüístics d'altres llengües s'apliquen als blocs 1 i 3. En el bloc 4, sobre literatura, es preconitza l'ús de diferents llengües per apropar les obres literàries a d'altres persones, principalment per mitjà de la traducció (p. 66).

El bloc 5 es refereix específicament a la reflexió sobre la llengua. D'antuvi, el plantejament és exclusivament inductiu: l'ensenyament de continguts lingüístics "s'ha de dur a terme sempre centrat en els usos de la llengua i la comunicació [...], i no plantejant-lo a partir de regles o teories al marge d'aquesta realitat, és a dir, en abstracte" (p. 72). Els conceptes i procediments es divideixen en tres grups de recursos: 1) els relacionats amb la visió global de la comunicació, 2) els centrats en els textos i els gèneres textuais i 3) els analítics, distribuïts entre recursos relacionats amb la gramàtica, el lèxic i l'ortografia. Cal subratllar en aquesta divisió la distinció entre el text (segon tipus de recursos) i l'oració (tercer tipus, primer subtipus), que, segons el programa, correspondria a la gramàtica.

Dins dels recursos d'aquest bloc cal destacar la presa de consciència de la realitat plurilingüe i pluricultural de la classe, de l'escola i del seu entorn (p. 72, 78), la identificació de semblances i diferències entre les llengües de classe i les de les famílies (p. 78) i la transferència d'estratègies lingüístiques i comunicatives entre llengües (p. 79). Des del punt de vista de l'orientació didàctica del programa, aquests tres elements són precisament els que afavoreixen un aprenentatge més productiu de les llengües:

Cal fer que l'alumnat sigui conscient d'aquestes realitats lingüístiques i comunicatives fent-les presents a l'aula i fent que, comparant-les i contrastant-les, es reflexioni sobre les llengües i els sistemes de comunicació. Solament d'aquesta manera serà possible que l'alumnat faci les necessàries transferències de recursos de tota mena entre les llengües que es treballen a l'aula. (p. 84).

Pel que fa als tipus de textos, no s'indica a quines llengües se n'apliquen les estructures i característiques: se suposa que a català i francès, per tractar-se de les llengües principals de l'etapa, però quan s'especifiquen els elements lingüístics, només es fa referència al català; per exemple, quan es tracten els connectors proposats, només s'esmenten els d'aquesta llengua (p. 75-76). Sí que s'indiquen els recursos de llengua anglesa, ja que aquests es presenten de forma separada. Respecte de la terminologia gramatical, aquesta és utilitària durant el primer cicle de PA i només aplicada a les llengües conegudes pels alumnes. Després de la meitat del primer cicle, es proposa l'aprenentatge d'una terminologia més sistemàtica (p. 76, 80).

Respecte dels recursos de SE (Sala, 2019), aquests estan articulats al voltant de la tipologia textual indicada més amunt amb la finalitat d'abordar l'ensenyament gramatical de manera transversal. Es proposa la identificació de recursos lingüístics presents en els textos amb la finalitat de mobilitzar-los en produccions pròpies. Pel que fa al TIL, es planteja l'ús "dels recursos lingüístics i culturals adquirits en una llengua com a suport per a la comprensió oral en la llengua meta" (p. 17). Com ocorre amb el programa de PE, els recursos concrets de morfosintaxi –més nombrosos en aquesta etapa a causa de l'aprofundiment normal en l'estudi de la llengua– fan referència únicament a la llengua catalana. S'hi inclouen també recursos de revisió, correcció i presentació final del text.

## 5. DISCUSSIÓ

El marc lingüístic del SEA respon a la necessitat d'equilibrar les llengües en un entorn multilingüe. Reflecteix l'observació d'una realitat sociolingüística des de diversos paràmetres. En primer lloc, el mandat de normalització de la llengua nacional per

part de l'escola, una llengua que és inicial de menys de la meitat de la població, però que, tot i això, no deixa de ser força coneguda i emprada. En segon lloc, la gestió de les dues llengües de veïnatge en el marc de les tradicions escolars del Principat, amb un desequilibri evident entre el castellà –LE generalitzada com a llengua de comunicació intergrup i llengua de consum de productes culturals (Jiménez-Salcedo, 2022)– i el francès, llengua que, tot i no ser oficial, té un paper institucional evident per ser la llengua d'un dels coprínceps i llengua històrica d'ensenyament a les escoles. En últim lloc caldria esmentar l'anglès (llengua global) i les llengües de l'entorn, principalment el portuguès, que no deixa de ser l'idioma del tercer grup lingüístic del país.

El legislador expressa aquest difícil equilibri lingüístic quan indica, en el Decret de 2015 sobre l'ensenyament obligatori, diferents graus de comunicació que l'alumnat ha d'assolir en acabar l'etapa. Així, es distingeix entre un objectiu de comunicació eficaç en català enfront de l'objectiu de comunicació adequada en francès i castellà, i de comunicació suficient en anglès. Aquesta distinció 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 covehiculars i assegura el coneixement de l'anglès com a llengua curricular (annex I, competència 2). Aquesta gradació es retroba també en els documents d'orientació dels programes de llengua i literatura de PE, com s'ha indicat més amunt. La tendència en SE serà la d'equilibrar les llengües, principalment el francès i el castellà, la qual cosa és discutible si es tenen en compte els desequilibris en termes d'ús entre les tres llengües.

El desenvolupament del plurilingüisme enunciat per les polítiques educatives andorranes s'inscriu perfectament en el concepte de plurilingüisme dels instruments del Consell d'Europa. Aquest plurilingüisme s'entén com a condició indispensable per exercir la ciutadania europea (Bonvino, Fiorenza i Cortés Velasquez, 2018) i, sobretot, com a competència complexa d'integració i transferència entre les llengües que formen part del repertori personal del locutor (Dot i Vilaregut, 2012, p. 6). Es concreta en orientacions generals de TIL que s'exposen en el corpus analitzat. Sobre aquesta qüestió, Pascual (2006, p. 83) indica que el primer procés que conflueix en el TIL és la unificació de criteris, que es pot verificar en el cas andorrà si ens atenem al que diuen els documents de referència i al fet que els programes en PE i SE són comuns a les quatre llengües curriculars. Per altra banda, si bé és cert que els programes estan unificats i, per tant, la terminologia gramatical entre les àrees lingüístiques hauria de ser coherent (Martí, 2020), també cal dir que, com ja s'ha indicat, els programes prenen com a base pràcticament única el català. En el cas de la morfosintaxi, que és precisament on els problemes de designació dels conceptes metalingüístics poden sorgir, només es fa referència a categories i a exemples del català, per la qual cosa és impossible verificar si hi ha hagut una feina d'harmonització prèvia, sobretot amb el francès.

S'ha observat que l'ensenyament gramatical pel qual advoquen els documents analitzats està destinat a millorar els usos de la llengua per mitjà del desenvolupament de capacitats expressives i comunicatives (Camps, 1998). En aquest sentit, aquest ensenyament gramatical no és en si mateix una finalitat, com s'observa en els models deductius centrats en l'anàlisi morfosintàctica. Dit altrament, no s'aprèn gramàtica per simple fet d'aprendre gramàtica, sinó per posar-la al servei d'aprenentatges comunicatius. D'altra banda, el currículum prescrit andorrà planteja la qüestió de què s'entén per *gramàtica*. L'enfocament inductiu basat en el text multimodal com a eina bàsica de l'aprenentatge, amb una finalitat comunicativa, hauria de permetre portar la reflexió lingüística més enllà del marc de l'oració, que és la unitat bàsica en els models tradicionals deductius basats en l'anàlisi morfosintàctica (Ferrer, 2012, p. 88) i l'aplicació mecànica de regles (Guasch, 2014, p. 28). Els programes analitzats integren recursos que remeten a la pragmàtica o a la gramàtica textual, que són

dimensions extraordinàries. L'organització d'aquests continguts és coherent respecte de la diversitat discursiva que es mira de transmetre a l'alumnat, és a dir, la varietat de tipus i gèneres textuais (Zayas, 2004) i no pas respecte de l'organització que se seguiria en una gramàtica analítica, que té una finalitat totalment diferent a la d'una programació lingüística (Ferrer, 2012, p. 90). Dit això, es troba a faltar que els programes no aprofitin precisament aquesta visió comunicativa de l'aprenentatge de llengües per obrir la concepció de la gramàtica amb la finalitat d'extreure-la de la simple unitat oracional –és a dir, de la morfosintaxi– i fer-la dialogar amb les dimensions textual i pragmàtica.

Els recursos morfosintàctics observats en els programes són minimalistes: des d'un punt de vista de programació en el primer nivell de concreció curricular, aquest fet és coherent amb les orientacions generals expressades en la normativa i en la documentació de referència, de clara tendència comunicativa i inductiva (Castellà, 1994). Caldria, però, comprovar si, en el seu desenvolupament didàctic, aquesta restricció de recursos proporciona prou eines metalingüístiques perquè l'alumnat pugui incorporar formes autònomes d'aprenentatge. Precisament pel que fa a la reflexió metalingüística, el seu caràcter subsidiari en la documentació de referència respon a una concepció de la gramàtica (entesa en la seva dimensió merament morfosintàctica) com a component addicional de l'aprenentatge de la llengua (Martínez Montes, López Villalba, i Juárez, 2015, p. 82). Els recursos gramaticals dels programes analitzats tenen un enfocament principalment funcional (Martín Vegas, 2009), la finalitat del qual es establir vincles entre la reflexió sobre la llengua i l'ús (Camps, 2017).

Sobre aquesta qüestió, seria potser desitjable que es donés més importància a la reflexió metalingüística per tal de proporcionar a l'alumnat una eina de perfeccionament de les llengües que ja coneix i que pot continuar desenvolupant més enllà del temps de l'escola.

## 6. CONCLUSIÓ

El complex sistema de vehiculació de les llengües al SEA reflecteix el multilingüisme que caracteritza una societat moderna i europea com l'andorrana. La documentació analitzada expressa unes polítiques lingüístiques on el plurilingüisme és no només un objectiu abstracte, sinó una eina per a l'aprenentatge de llengües, sempre a partir del context particular andorrà, amb una única llengua oficial minoritzada, una altra d'omnipresent en els usos quotidians i una tercera de tradicional en l'àmbit escolar, però sense presència real al carrer.

En aquest context, els textos oficials expliciten una voluntat de desenvolupar el tractament integrat de les llengües del sistema i afavorir l'aprenentatge comunicatiu basat en els mètodes inductius. Aquest aprenentatge podria presentar, però, certes mancances, principalment pel que fa a la reflexió metalingüística en l'àmbit de l'ensenyament gramatical. Dit això, aquest panorama es basa exclusivament en l'anàlisi documental dels textos de referència, la qual hauria de completar-se amb d'altres dades empíriques, obtingudes principalment a partir de l'observació de la feina del professorat com a últim nivell de concreció curricular.

## 7. AGRAÏMENTS

Vull agrair l'inestimable ajuda proporcionada pels càrrecs i tècnics del Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior del Govern d'Andorra durant la fase de preparació d'aquest article, especialment Maria Teresa Casals, Marie Pagès, Salvador Sala, Eugènia Duró i Neus Hernández.

## 8. REFERÈNCIES

- 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. <https://doi.org/10.35362/rie590459>
- 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. <https://doi.org/10.3138/cmlr.65.1.61>
- 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. <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0076>
- 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*. Conseil de l'Europe.
- 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. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Blanchet, Ph. (2007). Quels "lingüistes" parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes lingüistiques. A Ph. Blanchet, L.-J. Calvet i D. de Robillard, *Un siècle après le Cours de Saussure, la linguistique en question* (p. 229–294). L'Harmattan.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt.
- Bonvino, E., Fiorenza, E., i Cortés Velásquez, D. (2018). Observing strategies in intercomprehension reading. Some clues for assessment in plurilingual settings. *Frontiers in Communication*, 3(29), 1–15. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00029>
- Caddéo, S. i Jamet, M.-C. (2013). *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Hachette.
- Camps, A. (1998). L'ensenyament de la gramàtica. A A. Camps i T. Colomer, *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària* (p. 105–126). ICE UB – Horsori.
- Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. A T. Ribas, *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (p. 13–32). Graó.
- Camps, A. (2017). Enseñar gramática. A A. Camps i T. Ribas, *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva* (p. 17–74). Octaedro.
- Camps, A. i Zayas, F. (coord.). (2006). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Graó.
- Candelier, M. (dir.) (2007). *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. 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. [https://doi.org/10.5209/rev\\_dida.2012.v24.39919](https://doi.org/10.5209/rev_dida.2012.v24.39919)
- Carmen, L.M. i Jiménez, M.P. (1997). Los libros de texto: un recurso flexible. *Alambique*, 11, 7–14. <https://hdl.handle.net/11162/25295>
- Castellà, J.M. (1994). ¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2, 15–23.
- Causa, M. (2007). Formation initiale et continuée et disciplines non linguistiques: entretien avec Jean Duverger. *FDM (Recherches et Applications)*, 41, 87–93.
- Chaudenson, R. (1991). *La francophonie : représentations, réalités et perspectives*. Institut d'études créoles et francophones de l'Université de Provence.
- Consell d'Europa (2003) [2001]. *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Edició catalana. Generalitat de Catalunya.
- Coste, D., Moore, D., i Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Version révisée et enrichie d'une bibliographie complémentaire*. Division des politiques linguistiques.

- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. <https://doi.org/10.3102/003465430490022>
- Cummins, J. (1986). Linguistic interdependence: a central principle of bilingual education. A J. Cummins i M. Swain, *Bilingualism in Education* (p. 80–95). Longman.
- Delahaie, J. (2010). *La didactique plurilingue et pluriculturelle dans un pays multilingue: le cas de l'enseignement du FLE en Belgique néerlandophone*. HAL Archives ouvertes.
- De Pietro, J.-F. i Rispail, M. (dirs.) (2014). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée*. Presses universitaires de Namur.
- Dot Paracolls, D. i Vilaregut Sáez, C. (2012). *Didàctica del català com a segona llengua per a l'alumnat nouvingut*. Generalitat de Catalunya.
- Durán, C. (2010). Les competències i l'ensenyament de la gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 51, 36–50.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman.
- Ferrer, M. (2012). L'ensenyament de la gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 57, 87–95.
- Fontich, X. (2006). *Enseñar y escribir para aprender gramática*. ICE UAB - Horsori.
- García, O., Ibarra Johnson, S., i Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. 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. <https://doi.org/10.1080/15235882.2005.10162837>
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. M., i Christian, D. (2006). *Educating English Language Learners: A Synthesis of Empirical Evidence*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499913>
- González Nieto, L. i Zayas, F. (2008). El currículum de Lengua y Literatura de la LOE. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 48, 16–35.
- Govern d'Andorra. (2023). *Coneixements i usos lingüístics de la població d'Andorra. Situació actual i evolució 1995-2022. Presentació d'indicadors*. Andorra Recerca + Innovació.
- Gràcia, L. (2006). Lingüística contrastiva. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 38, 39–50.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199281282.001.0001>
- Guasch, O. (coord.). (2010). *El tractament integrat de les llengües*. Graó.
- Guasch, O. (2014). La reflexió interlingüística a l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 64, 26–34. <http://hdl.handle.net/11162/111161>
- Hawkey, J. (2022). «Même si l'usage du français décline, là où pourtant il était si foisonnant...»: The sociolinguistic situation of French in Andorra». *Journal of French Language Studies*, 32, 360–382. <https://doi.org/10.1017/S0959269521000284>
- Hornberger, Nancy H. i Johnson, D.C. (2007). Slicing the onion ethnographically: layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly*, 41(3), 509–532. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00083.x>
- Jiménez-Salcedo, J. i Hélot, C. (2020). Introduction. Les micro-territoires: des espaces multilingües encore peu explorés. A J. Jiménez-Salcedo, C. Hélot i A. Camilleri-Grima, *Small is Multilingual: Language and Identity in Micro-Territories* (p. 9-22). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b17484>
- Jiménez-Salcedo, J. (2021). Pour une francophonie des communautés: Multilinguisme, tradition institutionnelle et langues de l'école dans la Principauté d'Andorre. *International Journal of Francophone Studies*, 24(3), 171–206. [https://doi.org/10.1386/ijfs\\_00037\\_1](https://doi.org/10.1386/ijfs_00037_1)
- Jiménez-Salcedo, J. (2022). De lengua extranjera a lengua dominante: Representaciones epilingüísticas del castellano en el Principado de Andorra. *Revista de Investigación Lingüística*, 24, 119–145. <https://doi.org/10.6018/rii.480081>

- 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. <https://doi.org/10.1080/13670050802372760>
- Llop, A., Paradís, A., i Pineda, A. (2020). Gramàtica comparada a l'aula. Una proposta per als llibres de text. *ReGrOC. Revista de Gramàtica Orientada a las Competencias*, 2(1), 67–88. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.43>
- Martí Climent, A. (2015). *La terminologia sintàctica bàsica en els manuals d'ensenyament del català i l'espanyol. Una introducció*. [Tesi doctoral, Departament de Filologia Catalana, Universitat de València (director: Abelard Saragossà Alba)]. RODERIC. <https://roderic.uv.es/items/92d8e5f5-bb21-47e6-9957-84a7f1398323>
- Martí Climent, A. (2020). El tratamiento integrado de lenguas en la gramática: una aproximación a la terminología básica en los libros de texto de secundaria. *ReGrOC, Revista de Gramàtica Orientada a las Competencias*, 2(1), 89–116. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.44>
- Martín Vegas, R.A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Síntesis.
- Martínez Montes, G. T., López Villalva, M.A., i Juárez, M.G. (2015). El enfoque comunicativo. A C. Lomas, *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (p. 75-94). Graó.
- Matthey, M. i Moore D. (1997). Alternance des langues en classe: pratiques et représentations dans deux situations d'immersion. *Tranel*, 27, 63–82. <https://doi.org/10.26034/tranel.1997.2649>
- MEES = Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior. (2017). *Marc curricular de l'Escola Andorrana*. Govern d'Andorra.
- 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. <https://doi.org/10.3917/cdle.046.0015>
- Ordenament Curricular (s.d.). *Les llengües i literatures a la segona ensenyança de l'Escola Andorrana*. Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior, Govern d'Andorra.
- Ordenament Curricular. (2021). *Les llengües i literatures a la primera ensenyança de l'Escola Andorrana*. Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior, Govern d'Andorra.
- Paillé, P. i Mucchiell, A. (2012): *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Pascual Granell, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. Generalitat Valenciana.
- Paulston, C. B. i McLaughlin, S. (1994). Language-in-education policy and planning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 14, 53–81. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002816>
- Principat d'Andorra (1989). *Llei de l'Escola Andorrana*, Butlletí Oficial del Principat d'Andorra 9.
- Principat d'Andorra (1993). *Constitució del Principat d'Andorra*, Butlletí Oficial del Principat d'Andorra 24.
- Principat d'Andorra (1993). *Llei qualificada d'educació*, Butlletí Oficial del Principat d'Andorra 51.
- Principat d'Andorra (2015). *Decret d'ordenament de l'educació bàsica obligatòria del sistema educatiu andorrà*, Butlletí Oficial del Principat d'Andorra 17.
- Principat d'Andorra (2018). *Llei 17/2018, del 26 de juliol, d'ordenament del sistema educatiu andorrà*, Butlletí Oficial del Principat d'Andorra 49.
- Ribas Seix, T. (2010). Aprender sobre el verbo en cuatro lenguas. Análisis de la noción de verbo en cuatro manuales de lenguas distintas de 3º de ESO. A T. Ribas Seix, *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (p. 55–75). Graó.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2011). La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, 60–73.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2021). Una gramàtica escolar interlingüística. Hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 21, 33–55. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.2>



- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022). Situacions d'aprenentatge per a la reflexió interlingüística. *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 94, 51–60.
- 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.
- Ruiz Bikandi, U. (2008). La reflexión metalingüística desde varias lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 33–45.
- Sabatier, C. (2008). Compétence plurilingue et dynamiques d'appropriation langagière. A D. Moore i V. Castellotti, *La compétence plurilingue: Regards francophones* (p. 105–126). Peter Lang.
- Sala, S. (coord.). (2019). *Programa de llengües i literatures de segona ensenyança de l'Escola Andorrana*. Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior, Govern d'Andorra.
- Sala, S. (coord.). (2021). *Programa de llengües i literatures de primera ensenyança de l'Escola Andorrana*. Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior, Govern d'Andorra.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Síntesis.
- 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*. Generalitat de Catalunya.
- Troncy, C. (dir.) (2014). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Presses universitaires de Rennes.
- Trujillo Sáez, F. (2001). Implicaciones didácticas de la retórica contrastiva para la enseñanza de la lengua. *Lenguaje y Textos*, 17, 79–88. <https://hdl.handle.net/2183/8136>
- Velasco, P. et García, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal*, 37, 6–23. <https://doi.org/10.1080/15235882.2014.893270>
- Wokusch, S. (2008). Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia*, 1(8), 12–14.
- Zayas, F. (2004). Cap a una gramàtica pedagògica. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 33, 9–26.