

# Un model d'educació plurilingüe i intercultural per al sistema educatiu valencià

## 1. ANTECEDENTS

Si alguna cosa ha quedat demostrada des de la Llei d'ús i ensenyament del valencià (LUEV), és que l'escola valenciana ha sigut l'única opció vàlida per a impartir el model d'enriquiment d'educació bilingüe que el País Valencià necessitava i l'única capaç d'aconseguir els complexos objectius que aquest tipus d'educació ha exigít com a meta a l'acabament dels ensenyaments obligatoris. Cal dir, però, que l'assoliment d'aquests objectius, tal com preveia el seu disseny inicial, ha sigut l'èxit del Programa d'Ensenyament en Valencià (PEV) i del Programa d'Immersió Lingüística (PIL), mentre que el Programa d'Incorporació Progressiva (PIP), com a conseqüència de l'escassa atenció al valencià en el seu itinerari curricular, ha aconseguit rendiments inferiors no solament en la llengua pròpia del país, sinó també, comparativament, en la resta de les àrees curriculars.

Així ho han posat de manifest totes les avaluacions dels programes que s'han realitzat en el nostre sistema educatiu, com ara la de Doménech i Pascual (1995) de 1.000 alumnes de 3r d'educació general bàsica i les dues de l'Institut Valencià d'Avaluació i Qualitat Educativa —l'una (2000) de 1.228 alumnes de 4t d'educació secundària obligatòria i l'altra (2004) de l'alumnat d'educació infantil de catorze centres que cursaven els Programes d'Educació Bilingüe Enriquits. En totes ha quedat patent la superioritat del Programa d'Ensenyament en Valencià i del Programa d'Immersió Lingüística sobre el Programa d'Incorporació Progressiva. I a més a més han posat de manifest que el valencià no és un *problema* en els estudis de les xiquetes i xiquets valencians sinó més aviat la *condició necessària* per a l'excel·lència.

Com explicarem, doncs, que després de vint-i-cinc anys de la Llei d'ús i ensenyament del valencià:

— Segons dades de la Conselleria d'Educació mateix, solament un 35,2 % de l'alumnat d'educació infantil i primària i un 20,1 % d'educació secundària obligatòria i batxillerat faça *tot* l'ensenyament en valencià.

— Dels centres sufragats amb diners públics que fan ensenyament en valencià, una mínima part siguen concertats.

— L'augment de l'ensenyament en valencià haja experimentat una desacceleració i haja acabat estancant-se.

En vista del que hem dit al començament, podem afirmar que les causes d'aquesta situació no són de caràcter pedagògic sinó polític, i que tenen a veure amb els factors següents:

— Les actituds d'una part de la societat valenciana, que valora poc la seua llengua, i que té influència i poder suficient per a imposar les seues actituds i els seus interessos a una societat desinformada i sense arguments davant els missatges mediàtics.

— L'escola privada i concertada —en gran part en mans de l'església—, que controla, mitjançant l'ajuda inestimable de l'Administració, més del 50 % dels ensenyaments obligatoris i que constitueix una barrera impermeable a l'extensió de l'ensenyament en valencià.

— Una contraplanificació per part de l'Administració que no solament escatima al valencià la promoció i el suport necessaris per a l'extensió dels programes òptims —PEV i PIL—, sinó que, a més a més, va plantejant projectes i programes suposadament plurilingües que tendeixen inequívocament a marginalitzar i arraconar el valencià fins que la seua presència en el currículum siga insuficient perquè la gran majoria dels alumnes i les alumnes puguen adquirir-lo al nivell que determina l'ordenament legal.

## 2. UNA NOVA SITUACIÓ

Com tots podem comprovar dia a dia, el nostre entorn sociolingüístic ha anat canviant substancialment. En efecte, la globalització econòmica i la internacionalització del treball, el desenvolupament tecnològic creixent i la planetarització de les comunicacions han provocat, com a primeres conseqüències visibles amb repercussions en l'àmbit educatiu, una pressió social creixent perquè els alumnes i les alumnes comencen a estudiar l'anglès cada vegada més prompte, i la necessitat d'escolaritzar una quantitat cada vegada més elevada d'alumnat nouvingut, fills i filles d'immigrants, obligats a abandonar els seus llocs d'origen en cerca de condicions de vida millors.

Si no es prenen les mesures necessàries, aquesta situació pot perjudicar greument el valencià, encaixat entre una llengua dominant com ara l'anglès, convertida en llengua global, un castellà que pressiona cada vegada més per trobar el seu

lloc com a llengua de poder i cultura en el concert mundial, i unes comunitats lingüístiques nouvingudes que, davant la situació sociolingüística que troben en arribar a casa nostra, no sempre accepten de bon grat la idea d'adoptar el valencià com a llengua de relació i d'educació.

Ens trobem, doncs, davant un moment crucial que exigeix respostes fermes i d'ampla volada: en l'àmbit social, cal aconseguir que la nostra llengua esdevinga, en un context progressivament multilingüe i multicultural, la llengua de comunicació, integració i cohesió social de la nostra àrea lingüística; i en l'àmbit educatiu, que es convertisca —juntament amb la cultura que li és pròpia— en el nucli compartit de coneixements, destreses i valors que ens caracteritzen no solament com a valencians sinó també com a membres d'una comunitat lingüística i cultural més àmplia.

Per aconseguir-ho caldrà fer evolucionar el marc d'educació bilingüe en què ens movem a hores d'ara cap a una *educació plurilingüe i intercultural*, que és la seua continuació natural, basada en el plurilingüisme additiu pel que fa a la configuració del sistema educatiu, i en la disponibilitat i optimització dels recursos humans, materials i curriculars necessaris per a la seua aplicació en els centres.

### 3. QUIN MODEL D'EDUCACIÓ PLURILINGÜE I INTERCULTURAL?

Si els programes d'educació bilingüe òptims —el Programa d'Ensenyament en Valencià i el Programa d'Immersion Lingüística— han complert fins ara els seus objectius de manera tan satisfactòria es deu sens dubte a una fonamentació rigorosa i a una aplicació il·lusionada per part dels docents amb el suport dels pares i les mares. De la mateixa manera, el model d'educació plurilingüe i intercultural que ara proposem ha de basar-se en la recerca més rigorosa i les bones pràctiques en educació plurilingüe arreu del món, i ha de concitar també l'adhesió del professorat, els pares i les mares, i la comunitat educativa, que han de veure en aquest model un instrument per al creixement personal, les oportunitats professionals i la participació ciutadana de les generacions més joves. I, a més a més, un mitjà per a construir una societat autènticament valenciana, culta, competitiva i solidària.

*Què entenem per educació plurilingüe i intercultural en els nostre context? Quins objectius s'ha de proposar el nostre model d'educació plurilingüe? Quins són els fonaments d'aquest model? Quina serà l'organització del sistema educatiu pel que fa a l'articulació de les llengües? Quins tractaments metodològics seran els més adequats? Com es realitzarà la seua planificació en els centres? Quines exigències plantejarà la seua aplicació? Com s'avaluarà?*

Són preguntes importants per a les quals, tot seguit, intentarem aportar les primeres respostes.

#### 4. QUINS SÓN ELS OBJECTIUS DEL NOSTRE MODEL D'EDUCACIÓ PLURILINGÜE I INTERCULTURAL?

És cert que no tothom té el mateix concepte sobre què és l'educació plurilingüe. Per a molts professionals que treballen en l'ensenyament de llengües estrangeres aquest tipus d'educació consisteix simplement a resoldre els problemes derivats de la incorporació d'una o dues llengües estrangeres en el currículum lingüístic convencional. Per a altres, que treballen amb l'alumnat procedent de la immigració, l'educació plurilingüe fa referència als problemes que comporta la integració social i acadèmica en els centres d'aquesta població escolar.

Aquestes són, a parer nostre, interpretacions més aviat restrictives i unilaterals d'un fenomen que exigeix plantejaments més globals i complexos. Des de la nostra perspectiva, l'educació plurilingüe i intercultural ha de tenir en compte *tots els alumnes, totes les llengües i tots els sabers* del currículum. A més a més, ha de partir d'una concepció plurilingüe dels aprenents i de la competència que posseeixen, ha de proposar-se el plurilingüisme com a objectiu, i ha de fer servir enfocaments plurilingües en la seua planificació, aplicació i avaluació.

Pel que fa als *objectius*, l'educació plurilingüe al País Valencià ha de proposar-se:

— L'adquisició per part de tots els alumnes i les alumnes d'una competència plurilingüe en les llengües d'escolarització —valencià, castellà i una o dues llengües estrangeres—, la competència acadèmica adequada en les diferents àrees del currículum adquirida mitjançant l'ús vehicular de tres o més llengües, i la capacitat de conviure en una societat multilingüe i multicultural.

— La potenciació de la nostra llengua i cultura tot convertint-la en el nucli organitzador del projecte, i la normalització de l'ús social, administratiu i acadèmic del valencià en el sistema educatiu.

— La consecució d'una societat progressivament multilingüe, cohesionada al voltant del valencià com a llengua de tots.

Moltes persones opinen que els dos objectius primers són contradictoris i que atorgar una atenció prioritària al valencià va en detriment de les altres llengües i del rendiment acadèmic dels alumnes i les alumnes. Ben al contrari. En concordança amb la investigació més rigorosa en educació bilingüe i plurilingüe, l'experiència dels darrers anys al País Valencià ens demostra que són precisament els programes que més èmfasi posen en l'ensenyament i ús vehicular del valencià —el Programa d'Ensenyament en Valencià i el Programa d'Incorporació Progressiva— els que millors resultats han obtingut en tots els aspectes.

## 5. QUINS SÓN ELS FONAMENTS DEL NOSTRE MODEL D'EDUCACIÓ PLURILINGÜE I INTERCULTURAL?

El marc teòric del model d'enriquiment d'educació plurilingüe que proposem es basa en la recerca i la pràctica més rigorosa duta a terme en contextos bilingües i multilingües —i especialment en els documents i propostes de la Divisió de Política Lingüística del Consell d'Europa—, i es configura i concreta en funció de les característiques i necessitats del nostre context sociolingüístic i educatiu.

Analitzarem, tot seguit, alguns dels aspectes més rellevants de la seua fonamentació.

### 5.1. *El model actual d'enriquiment d'educació bilingüe*

El primer que cal especificar és que el *model d'enriquiment* d'educació bilingüe, a diferència d'altres models com ara el *model de manteniment* (adreçat, només, als parlants de llengua minoritzada que volen recuperar i mantenir la seua llengua i cultura) i el *model de transició* (adreçat, també, a parlants de llengua minoritzada per a facilitar la seua transició com més ràpida millor a la llengua dominant), s'aplica en contextos en què tots els alumnes, tant els de llengua inicial dominant com els de llengua inicial minoritzada, han d'adquirir un domini equivalent en totes dues llengües. Aquest és el model que, d'acord amb el marc legal que acabem de veure, s'ha aplicat al sistema educatiu valencià d'ençà de la LUEV. És a dir, el model d'enriquiment d'educació bilingüe valencià exigeix que tots els alumnes i les alumnes, valencianoparlants i castellanoparlants, aconseguisquen els objectius corresponents a les dues llengües cooficials, valencià i castellà.

Aquest model d'enriquiment d'educació bilingüe valencià partia de dos convenciments. L'un, que era valuós per als alumnes i les alumnes convertir-se en bilingües; l'altre, que dins aquest model educatiu podien *aprendre dues llengües i usar dues llengües per a aprendre* en el mateix temps que en un model monolingüe ho feien amb una solament.

Que resultava beneficiós per als alumnes convertir-se en bilingües ha quedat demostrat ja fa temps per la recerca psicolingüística, la qual afirma que la persona bilingüe, possiblement per la intensa activitat cognitiva que representa l'apropiació de dos sistemes lingüístics, adquireix una flexibilitat mental elevada, una habilitat més gran per al pensament abstracte, major capacitat per a analitzar les formes i estructures d'una llengua i una aptitud superior per al pensament divergent o creatiu. Que el model d'educació bilingüe era eficaç per a aconseguir els objectius proposats ho han demostrat totes les avaluacions del programa d'immersió i d'altres programes dissenyats i aplicats des de la perspectiva del bilingüisme additiu. Incloent-hi les avaluacions realitzades als programes d'educació bilingüe valencians citades més amunt.

És cert, però, que aquests avantatges no es presenten sempre. Perquè apareguen cal que els alumnes i les alumnes aconseguisquen un nivell elevat de competència no solament en la seua L1 (primera llengua) sinó també en la L2 (segona llengua). El problema es presenta, doncs, en el fet que no és el mateix adquirir una bona competència en una llengua dominant com ara el castellà que en una llengua minoritzada com és el cas del valencià. La major presència social —especialment en els dominis formals— i la percepció per part dels parlants d'un major prestigi i valor d'ús del castellà, comporten una motivació, una pressió i una disponibilitat d'ocasions per a aprendre'l que no es dóna en valencià. La solució, doncs, perquè totes dues llengües tinguen les mateixes oportunitats consisteix a compensar des de l'escola aquestes mancances en l'àmbit social. Des d'aquesta perspectiva la conclusió és clara: si *realment* es volen aconseguir els mateixos objectius per a les dues llengües, cal prioritzar a l'escola l'ensenyament del valencià i convertir-lo en el vehicle d'instrucció majoritari per a tots els alumnes, valencianoparlants i castellanoparlants.

A pesar del consens entre els especialistes en aquest tema, aquesta conclusió encara suscita dubtes en molts representants de la comunitat educativa. Com és possible —es pregunten— aconseguir la mateixa competència en castellà que en valencià si fem un major ús del valencià que del castellà com a llengua d'instrucció? La resposta, una vegada més, ens l'aporta la psicolingüística. Ens diu que, en realitat, la competència d'un parlant en diverses llengües té una part comuna, formada per coneixements, capacitats, habilitats i estratègies relacionades amb la lectura i escriptura i amb l'aprenentatge dels continguts de les àrees no lingüístiques, que una vegada apreses en una de les llengües ja estan disponibles per a ser represes i reutilitzades en l'altra o les altres llengües del repertori personal.

Per tant, mentre s'aprén valencià i s'usa el valencià com a llengua d'instrucció, s'aprén una part molt gran —la més exigent cognitivament— de la competència en castellà. Una part que l'alumne reprendrà, reutilitzarà i afermarà en castellà, més enllà de l'escola, en les innombrables ocasions en les quals la comunicació social, mediàtica i institucional el pressionarà per a fer-lo servir. Una pressió que obrarà escasses vegades en favor del valencià. Per això, en totes les avaluacions del PEV i del PIL, a pesar de l'ús majoritari del valencià com a llengua d'instrucció, hi és generalment més elevada la competència dels alumnes en castellà que en valencià.

## **5.2. El model d'enriquiment d'educació plurilingüe**

A totes aquestes dades, ja clàssiques, de l'educació bilingüe, s'han afegit elements procedents de la recerca en educació plurilingüe i en l'adquisició de terceres llengües que completen i enriqueixen el panorama que tot just acabem de descriure.

Aquesta recerca corrobora els avantatges cognitius, lingüístics i estratègics dels aprenents plurilingües. L'experiència d'aquests alumnes en l'adquisició inicial de

dues llengües els aporta com hem dit més amunt una comprensió més profunda de l'estructura i funcionament de les llengües, i també de les relacions de semblança i diferència entre aquestes, i de la possibilitat de transferència de les llengües que ja dominen a la llengua que en un determinat moment estan aprenent. A més a més, l'experiència en l'aprenentatge de dues llengües els facilita la construcció d'estratègies personals d'aprenentatge que aplicaran amb eficàcia a l'aprenentatge de la nova o noves llengües.

Rebutja, doncs, la recerca plurilingüe, aquella opinió tan estesa que l'aprenentatge de les llengües s'ha de fer de manera independent, que quan aprenem una nova llengua hem de pensar només en aquesta llengua tot evitant que l'altra s'introduïska en la nostra consciència interferint en el seu aprenentatge. De fet, en aquests moments, les veus més autoritzades abonen la idea que la llengua o les llengües que ja coneixem constitueixen el banc de dades des del qual elaborem les nostres hipòtesis sobre com és i com funciona la nova llengua. I que transferim des d'aquestes llengües —especialment des de la que percebem més pròxima des del punt de vista lèxic i gramatical— tots els elements que intuïm que funcionen de la mateixa manera a la llengua que aprenem. Per això l'alumnat bilingüe, com que posseeix un banc de dades més ric —format per dues llengües— i unes estratègies d'aprenentatge elaborades a partir de l'apropiació d'aquestes dues llengües, aprén millor una llengua estrangera que l'alumnat monolingüe.

Ha cobrat força, doncs, una concepció global de la competència plurilingüe segons la qual les competències comunicatives en les diverses llengües del repertori personal no estan aïllades les unes de les altres sinó superposades i relacionades de maneres diverses. Vol dir això que un alumne o alumna plurilingüe no és la suma de dues, tres o quatre de monolingües sinó una entitat única, amb una multicompetència dinàmica que evoluciona constantment a partir de les experiències lingüístiques personals. Aquesta concepció condueix directament als enfocaments integrats en la didàctica plurilingüe.

### **5.3. *Una incorporació estratègica de la llengua estrangera***

S'ha dit moltes vegades que els xiquets menuts són millors aprenents de llengua que els més grans i que, per tant, la incorporació de la LE (llengua estrangera) en el currículum hauria de fer-se com més prompte millor. Aquesta afirmació, però, ha sigut matisada per la recerca més recent. És cert que els xiquets adquireixen una llengua amb eficàcia i sense esforç aparent en entorns naturals, quan tenen tot el temps del món per a aprendre-la, tenen una gran quantitat de parlants competents amb qui negociar formes i significats, i aprenen llengua mentre fan altres coses (jugar, interactuar, etc.) sense una atenció conscient a les formes i els significats lingüístics. L'escola, però, té moltes dificultats per a proporcionar un

context tan afavoridor de l'aprenentatge lingüístic com aquest si no és en condicions molt especials com ara la immersió lingüística.

Per a una incorporació estratègica de l'anglès, doncs, a partir de les dades de la recerca més recent caldrà tenir en compte que:

a) La incorporació primerenca no garanteix per si mateixa uns alts nivells de competència. Exigeix, a més a més, una intensitat i continuïtat mínimes perquè l'aprenentatge pugui acumular-se i ser efectiu. Una hora o una hora i mitja a la setmana garanteix pocs resultats més enllà d'un primer contacte, una motivació inicial i una sensibilització envers la llengua estrangera. L'ideal és una incorporació primerenca mitjançant el seu ús vehicular amb una metodologia AICLE (aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera) i un temps suficient dins de l'horari escolar.

b) Si hi ha una introducció a l'educació infantil de l'ús vehicular de tres llengües —valencià, castellà i llengua estrangera— és millor ajornar la llengua dominant. Les investigacions realitzades en programes de doble immersió conclouen que, pel que fa a xiquets i xiquetes de llengua dominant, hi ha riscos d'interferència en el desenvolupament de la lectura i escriptura si s'ensenyen tres llengües simultàniament i que la presència primerenca de la llengua dominant (el castellà) en aquestes circumstàncies no millora la competència que adquiriran els xiquets i les xiquetes en aquesta llengua, sinó que entrebancarà l'adquisició de la llengua minoritzada (el valencià) i, possiblement, la de la llengua estrangera.

c) Si s'introdueixen dues llengües estrangeres —l'anglès i una llengua romànica, per exemple el francès—, la diferent distància lingüística de l'anglès i el francès respecte del valencià i el castellà aconsella que la primera LE siga l'anglès (amb un tractament AICLE, semblant a la metodologia d'immersió) i la segona LE, el francès, que a causa d'aquesta distància lingüística menor, podrà aprofitar millor les transferències des del valencià i el castellà, especialment si s'introdueix en la preadolescència. En aquesta edat els alumnes posseeixen un desenvolupament cognitiu i un coneixement del funcionament de les llengües més elevat, i poden fer servir estratègies lingüístiques adquirides al llarg de la seua experiència d'aprenentatge de tres llengües, de manera que poden adquirir el francès des d'un plantejament més reflexiu que aprofite explícitament aquestes transferències.

Cal preveure, tanmateix, que en un futur ben pròxim, per raons essencialment utilitàries, creixerà la demanda d'ensenyament d'altres llengües estrangeres, europees com ara l'alemany, o bé d'altres, pròpies de països amb economies emergents, com ara el xinès. En qualsevol cas, caldrà adequar la metodologia específica a l'edat dels alumnes i les alumnes, a la distància lingüística de la nova llengua respecte a les que formen el seu repertori, i als objectius que es pretenen.



#### 5.4. *Un model d'escola inclusiva*

Com hem pogut comprovar, una de les característiques que configuren els centres educatius actuals és la diversitat, diversitat de llengües, de cultures, de possibilitats i expectatives, i de necessitats educatives de l'alumnat. Una diversitat que, a hores d'ara, ja no pot ser vista pels agents educatius com a problema, sinó com una riquesa dels centres i un recurs educatiu fonamental en l'educació plurilingüe i intercultural.

Des del punt de vista de la diversitat lingüística i cultural —i de qualsevol altra mena de diversitat—, la missió d'un *centre inclusiu* no és homogeneïtzar l'alumnat envers un suposat estàndard comú de sabers i competències, sinó que tots els alumnes i les alumnes arriben al més lluny possible d'acord amb el punt de partida i les possibilitats personals. És a dir, *que desenvolupen la seua potencialitat màxima pel que fa al rendiment lingüístic i acadèmic, i que aconseguisquen la plena integració escolar i social, independentment de la seua procedència geogràfica, del nivell socio-cultural de les famílies, de les competències comunicatives i experiències culturals amb què arriben al centre, i de les seues aptituds i estil d'aprenentatge.*

Per a aconseguir-ho, no és aquest alumnat divers el que ha d'adaptar-se a l'escola, sinó l'escola la que ha d'adequar-se a les necessitats d'aquest alumnat divers i ha de trobar la modalitat d'intervenció educativa i els recursos organitzatius idonis per a oferir una educació de qualitat en les nostres aules.

Fonamental en aquest aspecte és l'acollida, educació i integració de l'alumnat immigrant, la llengua i cultura dels quals, generalment, no té presència curricular. D'entrada, aquest alumnat hauria de ser escolaritzat en valencià, perquè si s'escolaritza de primer en castellà tindrà posteriorment poca motivació per a aprendre la llengua pròpia del país. El més important, tanmateix, és la integració efectiva en el centre i l'establiment de lligams relacionals i afectius amb els companys i companyes i amb el professorat, perquè és dins el marc d'aquestes relacions afectives on l'aprenentatge i ús del valencià tindrà lloc amb tota normalitat.

Ara bé, si aquesta escolarització es realitza amb absència total de referents lingüístics i culturals propis de l'alumnat immigrant en el centre d'acollida, es pot entrebancar greument la seua integració social i acadèmica. Caldrà, doncs, pel que fa a aquests alumnes, partir sempre que siga possible dels seus referents lingüístics i culturals propis, intentar fer-los presents en l'activitat escolar, i procurar assumir-los tant com es puga en el desenvolupament del currículum per a *tothom*.

#### 6. ORGANITZACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU PER A L'EDUCACIÓ PLURILINGÜE I INTERCULTURAL

En un entorn sociolingüístic com el nostre, amb el valencià com a llengua minoritzada, i a partir del marc teòric que hem descrit, es dedueix que l'única mane-

ra de proporcionar una competència adequada en aquesta llengua és prioritzar la seua introducció en el currículum —preferiblement des de l'educació infantil— i usar-la com a llengua d'instrucció preferent en les àrees no lingüístiques. Així ho han fet fins ara el PEV i el PIL i ací radica el seu èxit. Tot i així, molts pares i mares, o bé per falta d'informació adequada o bé per decisió fonamentada en arguments altres que els pròpiament educatius, podrien no sentir-se satisfets amb aquest plantejament i demanar per als seus fills un tractament més equilibrat del valencià i el castellà, cosa que els permet una interpretació a la baixa de l'ordenament jurídic vigent i uns poders públics poc proclius a la promoció i normalització del valencià.

Aquesta situació determina, a l'hora d'organitzar el sistema educatiu, l'adopció d'uns programes plurilingües que haurien de ser la continuació natural dels programes bilingües que funcionen a hores d'ara. Aquests programes podrien ser, a l'educació infantil i primària els dos òptims —el Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Valencià (PPEV) i el Programa Plurilingüe d'Immersion Lingüística (PPIL)— i el de mínims —Programa Plurilingüe d'Incorporació Progressiva (PPIP). A l'educació secundària, un programa òptim —el Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Valencià (PPEV) per a alumnat procedent del PPEV, el PPIL i el PPIP de l'educació primària— i un de mínims —el Programa Plurilingüe d'Incorporació Progressiva (PPIP) per a alumnat procedent del PPIP de l'educació primària. Aquests programes funcionarien tant en els territoris valencianoparlants com castellanoparlants.

Tots els programes tindrien unes *característiques comunes* i altres d'*específiques* emmarcades dins l'espai de variació que configuren les premisses següents:

a) El valencià seria introduït en tots els programes des del primer nivell de l'educació infantil.

b) El tractament sistemàtic de la lectoescriptura s'introduiria inicialment en valencià i posteriorment en castellà en el Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Valencià i el Programa Plurilingüe d'Immersion Lingüística. En el Programa Plurilingüe d'Incorporació Progressiva s'introduiria en valencià o bé simultàniament en valencià i castellà començant per la llengua habitual de l'alumne.

c) El valencià seria la llengua d'instrucció majoritària en les àrees no lingüístiques en el Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Valencià i el Programa Plurilingüe d'Immersion Lingüística. En el Programa Plurilingüe d'Incorporació Progressiva, l'ús vehicular del valencià no aniria mai per davall del 50 % del temps d'ús vehicular al llarg dels ensenyaments no universitaris qualsevol que fóra el temps dedicat a l'ús vehicular de l'anglès o el castellà.

d) En tots els programes, si l'anglès fóra incorporat als tres o quatre anys, ho faria com a llengua d'instrucció i disposaria, aproximadament, del 20 % del temps d'ús vehicular. En aquest cas, la incorporació del castellà s'ajornaria fins a l'acabament del primer cicle o començament del segon d'educació primària per tal d'evi-

tar els riscos d'un ensenyament simultani de tres llengües en el context formal de l'aula en una edat tan primerenca.

e) Si en el Programa Plurilingüe d'Incorporació Progressiva no es volguera ajornar el castellà i s'incorporara als tres anys, juntament amb el valencià, l'anglès s'incorporaria al primer cicle d'educació primària, pel motiu tot just esmentat, i se li atorgaria l'augment de temps necessari per a recuperar les hores no impartides a l'educació infantil al llarg de l'educació primària.

f) La segona llengua estrangera, si no és que es presentaren circumstàncies especialment favorables en els centres que aconsellaren la seua incorporació al tercer cicle de l'educació primària, seria introduïda a l'educació secundària obligatòria.

Cal especificar, però, que aquests programes d'educació bilingüe o plurilingüe han de ser aplicats tant en centres amb una certa homogeneïtat de l'alumnat —majoritàriament valencianoparlant en el PEV, majoritàriament castellanoparlant en el PIL, i castellanoparlant o valencianoparlant en el PIP—, com en centres on comença a ser habitual una combinació indeterminada d'alumnat valencianoparlant i castellanoparlant a la qual s'afeg la presència, també en quantitats diverses, d'alumnat immigrant de diverses procedències. De fet, tots els senyals ens indiquen que les escoles del futur seran majoritàriament centres multilingües amb combinacions diverses de diferents llengües.

En aquesta situació, l'estructuració del sistema educatiu en programes no ha de ser una manera de seleccionar l'alumnat dels centres pel tipus de programa que aplica. Més aviat al contrari. Es tracta, en vista de la composició sociolingüística i sociocultural de l'alumnat, de prendre les primeres decisions sobre com adequar-hi la intervenció educativa des de la perspectiva de l'escola inclusiva.

Certament, aquesta diversitat de situacions educatives ens plantejarà molts reptes, però és precisament la capacitat d'adaptar-se a aquests contextos múltiples i heterogenis l'essència de l'educació plurilingüe. Per a aconseguir-ho, doncs, els programes han de posseir una gran flexibilitat organitzativa i necessiten articular-se a dos nivells: l'un, el constituït per les especificacions bàsiques inicials del programa, de les quals tot just acabem de parlar; l'altre, el Projecte Lingüístic, constituït pel Pla d'Ensenyament i Ús Vehicular de les Llengües i el Pla de Normalització del Valencià.

## 7. EL PROJECTE D'EDUCACIÓ PLURILINGÜE I INTERCULTURAL EN EL CENTRE

Cada vegada més es fa evident que és el centre la clau de volta de l'èxit de qual-sevol programa educatiu, i especialment d'un projecte d'educació plurilingüe i pluricultural. Pel que fa al centre, és important considerar tres aspectes: la concreció del disseny del projecte plurilingüe mitjançant el Projecte Lingüístic, l'organització del centre i la previsió dels recursos necessaris.

## 7.1. *El Projecte Lingüístic de Centre*

Com acabem de veure, una bona part del disseny del projecte plurilingüe del centre recauria en el Projecte Lingüístic, format pel Pla d'Ensenyament i Ús Vehicular de les Llengües i el Pla de Normalització del Valencià, que adequen aquest projecte a les necessitats de l'alumnat, a les exigències i possibilitats del context social i a les expectatives de les famílies. A partir, doncs, d'aquest context, l'equip de professores i professors hi concretaria els objectius del projecte, debatiria i consensuaria l'organització, els mitjans i els recursos per aconseguir-los, i establiria les mesures d'avaluació pertinents.

Concretament, en el Pla d'Ensenyament i Ús Vehicular de les Llengües s'especificaria:

- a) La gestió de la diversitat de les llengües.
- b) La gestió de la diversitat de l'alumnat.
- c) El tractament didàctic de l'ensenyament i ús vehicular de les llengües.
- d) El suport escolar i extraescolar a l'ensenyament i ús vehicular de les llengües.
- e) La participació de la comunitat educativa en l'elaboració, aplicació i revisió del projecte.

I en el Pla de Normalització del Valencià es concretarien les actuacions en els diferents espais: espai de *comunicació institucional*, espai de *comunicació social*, espai d'*interacció a l'aula* i espai *personal*.

Tant el Pla d'Ensenyament i Ús Vehicular com el Pla de Normalització no haurien de ser uns mers documents administratius, sinó uns plans que concretarien els acords de les professores i professors sobre les intencions i guiarien l'actuació. Alhora, aquest projecte lingüístic, pel fet de ser elaborat a partir dels principis més consolidats i les experiències més contrastades de l'educació plurilingüe, afavoriria el desenvolupament professional del professorat i facilitaria la seua formació continuada en el centre.

És a partir de les decisions preses en aquest Projecte Lingüístic que caldria elaborar el Projecte Curricular.

## 7.2. *L'organització del centre*

L'educació plurilingüe no és una innovació que pugui ser aplicada individualment per un o més professors o professores. Exigeix un plantejament global organitzatiu, metodològic i avaluador que implica tots els cicles i etapes, i la totalitat del professorat del centre. Aquest plantejament global és el que permet: a) una *coordinació vertical* que establisca una continuïtat de continguts i metodologies al llarg dels cicles i les etapes impartits per professors i professores diversos; b) una *coordinació horitzontal* que harmonitze l'ensenyament i ús vehicular de les llen-

gües impartides simultàniament als mateixos alumnes per professores i professors diversos, i c) una *organització flexible* de l'alumnat que trenque la unitat indissoluble classe-docent i que permeta afrontar el tractament de la diversitat des de perspectives noves.

No seran possibles, però, aquesta coordinació i organització flexibles si cada professora o professor no es planteja la seua actuació com una tasca que va més enllà del seu treball puntual a classe i que s'integra amb les actuacions dels professors anteriors i posteriors, i les dels professors que actuen al mateix temps sobre els mateixos alumnes. Haurà d'assumir, doncs, una responsabilitat compartida amb la resta de l'equip de professores i professors pel que fa a la consecució dels objectius tant lingüístics com disciplinaris. Haurà de treballar juntament amb la resta mitjançant allò que anomenaríem *ensenyament en equip*.

### 7.3. *La previsió de recursos*

És cert que l'equip de professores i professors té una responsabilitat extraordinària, erichada de dificultats, pel que fa a l'aplicació d'un projecte plurilingüe en un centre. Per això advertim que no es pot pretendre que el professorat iniciï la implantació d'un projecte d'educació plurilingüe sense el suport i els recursos necessaris per a planificar-lo i aplicar-lo.

Concretament, un centre que vulga aplicar un programa d'educació plurilingüe amb garanties d'èxit ha de disposar dels recursos necessaris: a) *professorat competent* en les llengües que imparteix; b) *materials curriculars* elaborats des de la perspectiva de l'educació plurilingüe; c) *recursos humans i materials* suplementaris, d'acord amb les necessitats de l'alumnat del centre (*immigrants, alumnat amb necessitats educatives especials...*) i el tipus del programa que aplica (*immersió...*), i, sobretot, d) una direcció i equip directiu amb *capacitat per a liderar el projecte*.

Tampoc podem esperar que siga solament el professorat qui busque respostes a totes les incògnites o que trobe la solució a tots els problemes que es presenten durant l'aplicació d'un programa sense cap ajuda ni suport. La implantació d'un programa d'educació plurilingüe no és un punt de partida sinó el punt d'arribada d'un procés llarg i costós, que exigeix del professorat un esforç extraordinari. Un projecte d'educació plurilingüe en un centre és un procés d'incorporació gradual de les innovacions assumibles, de reestructuració de la pròpia pràctica, de reflexió i canvi de les concepcions individuals i col·lectives sobre l'ensenyament i aprenentatge, etc. I en aquest procés el professorat té dret a exigir tota l'ajuda externa que necessite. Concretament: a) *assessorament extern* durant la planificació i aplicació del projecte; b) *formació*, especialment en el centre, per a resoldre el dia a dia de l'aplicació del projecte plurilingüe, i c) *participació i suport* de les famílies i la comunitat educativa.

## 8. L'APLICACIÓ DEL PROJECTE PLURILINGÜE I INTERCULTURAL A L'AULA

Un sistema educatiu com el nostre, amb quatre llengües en el currículum, hauria d'aplicar un tractament didàctic —especialment en l'ensenyament de les llengües— moltíssim més complex i innovador que el que utilitzen els llibres de text que fan servir a hores d'ara les nostres escoles. Per tres motius: *a)* els xiquets i les xiquetes han d'aprendre una llengua més que en altres sistemes educatius, cosa que representa, per descomptat, un enriquiment comunicatiu, cognitiu i cultural; però exigeix també mètodes eficaços que tinguen en compte que en aprendre una llengua s'aprenen diverses competències que van més enllà de la pròpia llengua i que estan disponibles per a l'apropiació d'una segona o d'una tercera llengua; *b)* les llengües del currículum poden ser moltes, i poden ser impartides per professors i professors diferents, però la ment dels xiquets i les xiquetes és única, i les competències comunicatives en les diverses llengües del seu repertori, com hem dit més amunt, no estan aïllades les unes de les altres sinó superposades i relacionades de maneres diverses i evolucionen interactuant simultàniament, i *c)* els continguts propis de les àrees no lingüístiques i el llenguatge amb què són apresos no constitueixen elements independents sinó les cares oposades d'una mateixa moneda, ja que no hi ha continguts independents de la construcció que en fan els aprenents, i els aprenents els elaboren mitjançant la llengua d'instrucció, en el nostre cas les diverses llengües vehiculars del currículum.

L'educació plurilingüe, doncs, no pot construir la competència plurilingüe dels alumnes i les alumnes a partir de l'ensenyament independent de les llengües curriculars ni esperar que els aprenents establisquen interrelacions entre aquestes per ells mateixos. Tampoc hauria d'establir una separació antinatural entre els continguts de les disciplines acadèmiques i les llengües del currículum. Hauria d'utilitzar, per contra, el que anomenem *enfocaments didàctics plurilingües*, que permeten l'apropiació de les llengües aprofitant, precisament, la interrelació entre els diversos codis lingüístics, l'aprenentatge conjunt dels continguts de les disciplines acadèmiques i dels recursos lingüístics per a construir-los, i la identificació de competències comunes a les llengües, que cal tractar globalment sense haver-les de repetir de bell nou en cada llengua.

Per concretar, cal assumir una perspectiva plurilingüe sobre la competència, sobre els aprenents i sobre l'ensenyament-aprenentatge.

### 8.1. *Una concepció plurilingüe de la competència*

Tal com hem anat argumentant, la recerca actual sobre plurilingüisme i educació plurilingüe no dona suport a la concepció fraccionària, que considera la persona bilingüe o plurilingüe com la suma de dues o tres de monolingües en la ment

de les quals les llengües es troben separades i funcionen de manera independent. De fet, és difícil mantenir aquesta concepció fins i tot amb la simple observació de les capacitats i possibilitats d'actuar de la persona bilingüe i plurilingüe:

a) Posseeix un *repertori verbal* constituït per diferents varietats (*dialectes, registres i estils*) de tres o més llengües, sobre les quals té una competència diversa, depenent de les experiències d'aprenentatge que hi haja tingut i de les funcions per a les quals les haja fetes servir.

b) És capaç d'*utilitzar les varietats del seu repertori de manera funcional, separatament o simultàniament*, en les seues activitats comunicatives segons la situació, l'interlocutor i el tema de la interacció.

c) És capaç d'*utilitzar habilitats interlingüístiques o de mediació (interpretar i traduir)* a més de les *intringüístiques (escoltar, parlar, llegir i escriure)*.

d) Posseeix *habilitats polilingüístiques*, que li permeten adquirir i integrar sabers procedents de diferents disciplines acadèmiques mitjançant qualsevol de les llengües que coneix, i d'expressar-los i utilitzar-los en qualsevol d'aquestes llengües.

e) És capaç d'*utilitzar estratègies comunicatives específicament bilingües* com ara la *tria intencional d'una de les llengües* en una determinada situació de comunicació —seguint o no les normes d'ús habitual—, el *canvi i alternança de codis*, i la *comunicació exolingüe*.

f) Posseeix *estratègies avançades d'aprenentatge lingüístic*, adquirides en les seues experiències d'aprenentatge en més d'una llengua.

g) Etc.

Com podem observar, doncs, la competència plurilingüe no és la suma de competències separades i independents; ja que, si fóra així, no podria desplegar una activitat tan flexible i sofisticada. La competència plurilingüe, com hem dit ja, és una *multi-competència dinàmica*—en què les llengües se superposen i s'influeixen mútuament—, que es reestructura i s'enriqueix a partir de l'ús i l'aprenentatge lingüístic. Aquesta multicompetència, un capital lingüístic valuós en el veïnatge universal en què ens trobem immersos, ha de figurar en els *objectius*, en la *metodologia* i en l'*avaluació*.

## 8.2. Una concepció plurilingüe de l'aprenent

D'aquesta concepció fraccionària del plurilingüisme que tot just hem esmentat, segons la qual les llengües, en la ment de l'usuari, es troben separades i funcionen de manera independent, es pot deduir que cada llengua s'adquireix o s'aprén, també, de manera separada i independent sense que hi haja cap influència recíproca entre les unes i les altres.

Tampoc en aquest aspecte, però, la recerca en segones i terceres llengües atorga gaire credibilitat a aquesta concepció. Per contra, un plantejament global, el més estès, ens diu que l'aprenent/a:

a) Adquireix i/o aprén cada llengua a partir de les habilitats i els coneixements lingüístics que posseeix (de la llengua o llengües que coneix).

b) Consolida i referma la seua competència plurilingüe mitjançant una reflexió global sobre *què són, com estan articulades i com funcionen les llengües*, que li permet comparar-les, detectar semblances i diferències entre aquestes, i controlar conscientment transferències i interferències.

c) Desenvolupa les seues pròpies *normes personals d'ús* pel que fa a quina llengua utilitzar en quin lloc, per a parlar a qui o per a parlar de què.

d) Construeix i reconstrueix constantment la seua *identitat lingüística i cultural* a partir del paisatge lingüístic que l'envolta, dels discursos en què pren part i de les experiències culturals en què participa.

e) Etc.

Els aprenents, doncs, no s'aproprien de cada llengua de manera aïllada per tal d'adquirir competències separades, sinó que utilitzen les llengües que coneixen com a base de dades per a l'aprenentatge d'una nova llengua i, alhora, aquest aprenentatge en una nova llengua reestructura i enriqueix la seua competència en les llengües anteriors.

Naturalment parlem d'uns aprenents estratègics, amb una elevada consciència metalingüística, capaços de fer un ús independent o combinat de les llengües del seu repertori, i de controlar les transferències i les interferències.

### **8.3. Una concepció plurilingüe de l'ensenyament-aprenentatge**

Podem assumir, doncs, a partir del que tot just acabem de dir, que en l'educació plurilingüe haurien de ser abandonats els enfocaments didàctics *independents*, amb els quals l'aprenent ha de construir la seua competència plurilingüe a partir d'un ensenyament unilingüe en cada llengua, en favor dels enfocaments *integrats*, amb els quals l'aprenent construeix la seua competència plurilingüe a partir d'un ensenyament plurilingüe. Aquest nou plantejament global i conjunt de l'ensenyament i ús vehicular de *totes* les llengües ha d'incorporar, entre altres:

1. El *tractament integrat de les llengües* (TIL), que incorpora enfocaments nous, proposats i experimentats en el marc del Consell d'Europa, com ara el *portafolis de llengües*, l'*obertura a les llengües* i la *intercomprensió*.

2. El *tractament integrat de les llengües i els continguts* de les àrees no lingüístiques (TILC), amb diferents modalitats: a) per a les llengües estrangeres: *TILC en llengua estrangera*, que sol anomenar-se *content and language integrated learning* (CLIL) o bé, en la nostra llengua, *aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera* (AICLE); b) per a les llengües principals d'escolarització, valencià i castellà, tres modalitats d'acord amb el context: *TILC en immersió*, *TILC per a alumnat immigrant* i *TILC en la Ll1*. Tots tres plantejaments constitueixen el que el Consell



d'Europa anomena *languages across the curriculum* —‘llengües a través del currículum’— (LAC), i convergeixen en un plantejament comú en aules multilingües on la diversitat dificulta un plantejament específic per a cada tipus d'alumnat.

Aquesta didàctica plurilingüe està encara a les beceroles, però tots els sistemes educatius d'Europa ja s'han posat en marxa i han començat a experimentar noves propostes i enfocaments en línia amb el que tot just acabem de dir.

## 9. L'AVALUACIÓ

Si partim d'una concepció plurilingüe de la competència, de l'aprenent i de l'ensenyament-aprenentatge, arribarem a una concepció plurilingüe de l'avaluació. L'avaluació, però, a diversos nivells.

Pel que fa als *aprenents*, una concepció plurilingüe de l'avaluació ha de tenir en compte que allò que els distingeix no és el que saben fer en cada una de les llengües per separat, sinó el que saben fer en totes les llengües del seu repertori *alhora*. És injust avaluar simplement la seua competència en cada una de les llengües per separat amb estàndards monolingües quan les seues competències més valuoses són les competències interlingüístiques, les competències polilingüístiques i les competències interculturals.

Quant als *centres*, cal dir que un projecte d'educació plurilingüe no és un procés que pugui avançar de manera segura sense el seguiment i control adequats. Amb la periodicitat necessària, caldria realitzar-hi una avaluació que en mesurara els *resultats* (rendiment plurilingüe, acadèmic i intercultural dels alumnes i les alumnes; desenvolupament professional del professorat i grau de satisfacció de les famílies) i que, a partir d'una anàlisi d'aquests resultats com a producte de la qualitat de la planificació i aplicació del projecte plurilingüe en el context del centre, descobri la influència (positiva o negativa) que cada un d'aquests elements han tingut en l'obtenció d'aquests resultats. Això permetria valorar el *nivell* dels resultats del centre, establir *plans de millora* pel que fa al disseny i aplicació del projecte a partir de la constatació dels elements que no han funcionat com s'esperava i dotar-lo de *recursos suplementaris* d'acord amb les circumstàncies i les dificultats del centre.

Finalment, caldria *comparar el nivell d'èxit de diferents projectes lingüístics* de centres distints en contextos semblants per tal de descobrir els factors que influeixen en aquest èxit, i avaluar de manera continuada els tres programes oficials en l'àmbit del sistema educatiu per tal de comprovar-ne l'eficàcia i el rendiment.

## 10. LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

S'ha debatut molt quin ha de ser el perfil del professorat de llengües, i també el del professorat que imparteix l'educació plurilingüe. El problema radica en el fet

que aquest model educatiu exigeix al professorat competències que no els ha proporcionat la formació inicial a la universitat, ni els les proporciona encara, malgrat la recent reforma universitària dels graus d'educació infantil i d'educació primària, i del màster de professorat d'ensenyament secundari. Són competències tant comunicatives com didàctiques. Cal consegüentment un nou paradigma en la formació inicial i contínua del professorat per tal d'aconseguir aquest nou perfil. Un perfil que hauria d'incloure: *a) una competència elevada en la llengua o les llengües que ensenya*, encara que no necessita ser un professor nadiu; *b) una progressiva competència plurilingüe*, com a element necessari per a col·laborar en la construcció d'una competència plurilingüe per part dels alumnes i les alumnes; *c) el coneixement i la pràctica en enfocaments didàctics plurilingües*; *d) la capacitat per a col·laborar en la planificació, aplicació i avaluació d'un programa plurilingüe en el centre*, i, molt especialment, *e) una actitud positiva i militant envers l'ensenyament i ús vehicular del valencià*, i envers la transmissió de les referències culturals valencianes.

El perfeccionament, ampliació i adequació al lloc de treball d'aquestes competències podrà tenir lloc mitjançant una formació externa (assistència a cursos, conferències, tallers, etc.), però cal insistir que la planificació i aplicació d'un programa plurilingüe exigirà, a més, una *preparació universitària integral prèvia*, i una *formació en el centre global*, continuada i a la mesura de cada equip pedagògic.

## 11. LES MARES I ELS PARES

El coneixement profund i l'assumpció per part dels pares i les mares del disseny del projecte d'educació plurilingüe, i la participació en la seua aplicació i avaluació, hauria de ser un dels requisits bàsics per a la seua implantació en un centre. Inscriure els fills i les filles en un model d'aquestes característiques no és participar en una experiència curta sense conseqüències rellevants sinó prendre decisions irrevocables sobre la millor educació per a ells. Els pares i les mares haurien de tenir sempre la informació necessària per a no enviar els fills a programes dissenyats precipitadament, poc fonamentats, amb recursos insuficients o sense garanties de continuïtat.

Tant el centre com l'Administració, per tant, haurien d'estar en disposició de contestar les preguntes següents —que reflecteixen preocupacions bàsiques dels pares i les mares— i establir els moments adequats per a fer-ho:

- a) Quins són els objectius del projecte d'educació plurilingüe del centre i quins resultats esperen obtenir-ne?*
- b) Garanteix el projecte que els xiquets i les xiquetes aprenen bé les tres/ quatre llengües del currículum?*
- c) Quina n'és la fonamentació tècnica i quines experiències avalen un projecte com aquest d'educació plurilingüe?*

- d) Una vegada elaborat, qui el revisa i l'aprova?
- e) De quins recursos disposarà el centre per a la seua aplicació (professorat qualificat, materials de qualitat, formació, subvencions, suport d'experts...)?
- f) Quin és l'itinerari previst en el desenvolupament del projecte, quins problemes poden sorgir i com es té previst resoldre'ls?
- g) Com continuarà el projecte d'educació plurilingüe en l'educació secundària i més enllà?
- h) Què passarà amb els xiquets i les xiquetes que tenen dificultats d'aprenentatge?
- i) Com podran participar els pares i les mares en l'aplicació del programa?
- j) Quins compromisos adquireix l'equip de professores i professors respecte al projecte (continuïtat, formació, coordinació, comunicació amb les famílies...)?
- k) Quins compromisos adquireix l'Administració (currículum plurilingüe, adjudicació de professorat competent, disponibilitat de materials curriculars adients, formació individual i de centre, assessorament durant l'aplicació, seguiment i avaluació...)?

Com contestar aquestes preguntes podria ser un bon punt de partida per a l'elaboració per part de l'equip de professores i professors del Projecte Lingüístic de Centre.

## 12. CONCLUSIÓ: UNA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EDUCATIVA NECESSÀRIA

De la mateixa manera que no es pot aplicar l'educació plurilingüe en una classe desconnectada de la resta del centre, no arribaríem gaire lluny amb experiències en centres aïllats sense un projecte global per a tot el país promogut i liderat per l'Administració.

Una política lingüística i educativa necessària per a portar avant aquest projecte d'educació plurilingüe: *a)* ha d'assegurar-se que el projecte va adreçat a tots els alumnes i les alumnes i no solament a un sector de l'alumnat; *b)* ha d'establir la gradualitat en l'aplicació, necessària per a l'experimentació de propostes, la formació del professorat, l'elaboració de materials curriculars, l'intercanvi d'experiències dins i fora del nostre sistema educatiu, etc.; *c)* ha de proporcionar els recursos necessaris (humans, materials i organitzatius) per tal que l'aplicació es faça en condicions òptimes; *d)* ha de fer un seguiment i una avaluació continuada de l'aplicació del projecte per tal que s'aconseguisquen, *realment*, els objectius pretesos, especialment els que fan referència al valencià.

Però també cal dir que l'aplicació d'un projecte plurilingüe d'aquesta envergadura en cada centre exigirà la participació sense reserves del professorat i les famílies. Al capdavall, és als centres i a les aules on es decideix l'èxit o el fracàs de qual-sevol proposta educativa. I el professorat haurà d'assumir les noves competències,

les innovacions indefugibles i el necessari ensenyament en equip que li demana l'educació plurilingüe i intercultural.

I tenint en compte experiències anteriors, cal que assumim que en un projecte d'educació plurilingüe com aquest és més important encara l'aplicació que la planificació. De vegades es creu que una vegada elaborat un projecte, un currículum o qualsevol altra proposta innovadora, la seua aplicació en els centres i en les aules es farà de manera automàtica. Repetirem una vegada més que l'aplicació d'un projecte d'aquesta envergadura és un procés molt exigent per al professorat, de llarga durada i que exigirà, fins al final, voluntat, capacitat i autonomia real per a desenvolupar els seus projectes per part dels centres, la implicació absoluta de l'Administració, la participació i el suport de les famílies, i la col·laboració entusiasta de tota la comunitat educativa.

VICENT PASCUAL  
Pedagog

#### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ARONIN, L.; HUFSEIN, B. (2009). *The exploration of multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- BAKER, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5a ed. Clevedon: Multilingual Matters.
- BALDAQUÍ, J. M. (2000). *Els programes educatius bilingües a la comarca de l'Alacantí. Estudi sociolingüístic*. Tesis doctoral. Alacant: Universitat d'Alacant.
- BEACCO, J. C. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Estrasburg: Consell d'Europa.
- CENOS, J. *Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CLOUD, N.; GENESSE, F.; HAMAYAN, E. (2000). *Dual language instruction*. Boston: Heinle & Heinle.
- CUMMINS, J. (1986). «Bilingualism, cognitive functioning and education». A: CUMMINS, J.; SWAIN, M. *Bilingualism in education*. Londres; Nova York: Longman. [Publicat per primera vegada el 1979]
- (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD: Morata. [Original en anglés del 2000]
- DOMÉNECH, S. L.; PASCUAL, S. (1995). «El valencià vehicular a l'ensenyament. Avaluació i seguiment». A: *Actes del Primer Congrés de l'Escola Valenciana*. València: Federació Escola Valenciana.
- FRANCIS, N. (2000). «The shared conceptual system and language processing in bilingual children: findings from literacy assessment in Spanish and Náhautl». *Applied Linguistics*, 21 (2), p. 170-204.
- GARCÍA, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century*. Chichester: Wiley-Blackwell.

- GENESE, N. (2004). «What do we know about bilingual education for majority-language students». A: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (ed.). *The handbook of bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- HALL, J. K.; CHENG, A.; CARLSON, M. T. (2006). «Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge». *Applied Linguistics*, 27 (2), p. 220-240.
- HÉLOT, Ch. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan.
- JESSNER, U. (2008). «Teaching third languages: findings, trends and challenges». *Language Teaching*, 41 (1), p. 15-56.
- JONG, E. J. de (2011). *Foundation for multilingualism in education*. Filadèlfia: Carlson.
- LANDRY, R.; ALLARD, R. (1990). «Contact des langues et développement bilingue: un modèle macroscopique». *La Revue Canadienne des Langues Vivantes / The Canadian Modern Language Review*, 46, p. 527-553.
- (2000). «Langue de scolarisation et développement bilingue: le cas des acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse, Canada». *DiversCité Langues* [en línia]. <<http://www.telug.quebec.ca/diverscite>>.
- LAPLANTE, B. (2000). «Apprendre en sciences, c'est apprendre à parler sciences: des élèves de l'immersion parlent des réactions chimiques». *La Revue Canadienne des Langues Vivantes / The Canadian Modern Language Review*, 57 (2), p. 245-271.
- LÓPEZ VARONA, J. A. (dir.). *Avaluació del sistema educatiu. Rendiment acadèmic dels alumnes de 4t curs de l'ESO. Any 2000*. València: Institut Valencià d'Avaluació i Qualitat Educativa.
- LÜDI, G.; PY, B. (2002). *Être bilingue*. 2a ed. Berna: Peter Lang.
- PASCUAL, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. València: Generalitat Valenciana.
- [2011]. *L'escola valenciana: Un model d'educació plurilingüe i intercultural per al sistema educatiu valencià* [en línia]. <<http://www.fev.org/lesclaus>>.
- PASCUAL, V.; SALA, V. (1991). *Un model educatiu per a un sistema escolar amb tres llengües*. València: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- SKUTNABB-KANGAS, T. [et al.] (ed.) (2009). *Social justice through multilingual education*. Cleveland: Multilingual Matters.