EL MULTILINGÜISME A L'ESCOLA: TENDÈNCIES EDUCATIVES I NOUS REPTES

MULTILINGUALISM AT SCHOOL: EDUCATIONAL TRENDS AND NEW CHALLENGES

Laura Portolés
Universitat Jaume I
lportole@uji.es

Resum: Aquest article tracta sobre les tendències educatives actuals i els nous reptes que l'educació multilingüe planteja. Es presenta la situació lingüística actual a la gran majoria de centres educatius on diverses llengües coexisteixen dins i fora de l'aula. S'expliquen les diferents tendències educatives lligades al foment del multilingüisme, com ara la importància del manteniment de les llengües pròpies de l'alumnat,la incorporació de l'anglés a una edat primerenca i els nous enfocaments metodològics en l'ensenyament de llengües, com són els programes CLIL i EMI. S'exposa un nou paradigma emergent en el camp del multilingüisme, anomenat *translanguaging*, que adopta per primera vegada un enfocament purament multilingüe i incorpora la recerca avantguardista en adquisició de llengües addicionals i competència multilingüe. Es conclou amb una sèrie de valoracions sobre didàctica multilingüe i futures línies de recerca.

Paraules clau: Multilingüisme, educació multilingüe, competència multilingüe, *translanguaging*, didàctica multilingüe.

Abstract: This article deals with the current educational trends in multilingual education and the challenges they pose. It presents the current linguistic portrait in most of the educational centres where several languages coexist both inside and outside the classroom. Different educational trends related to the promotion of multilingualism are explained, such as the importance of the maintenance of first languages, the early introduction of English, and new language teaching approaches, like CLIL and EMI. We also describe an emerging new paradigm, known as *translanguaging*, which adopts a real multilingual perspective and includes recent research on the acquisition of additional languages and multilingual competence. Finally, some notes about multilingual didactics and future lines of research are proposed.

Caplletra 68 (Primavera, 2020), p. 125-147. ISSN 0214-8188, ISSN versió electrònica 2386-7159
Rebut: 08/03/2019. Acceptat: 09/09/2019. DOI: 10.7203/Caplletra.68.16474

Key words: Multilingualism, multilingual education, multilingual competence, translanguaging, multilingual didactics.

1. MULTILINGÜISME

Vivim en una societat canviant, interconnectada, multicultural i, possiblement, una de les manifestacions de pluralitat més importants que trobem en aquest món global és la creixent diversitat lingüística. L'augment del comerç internacional, la globalització de la comunicació, la introducció de les noves tecnologies, els fluxos migratoris i noves polítiques econòmiques i socials han contribuït favorablement al caràcter multilingüe i multicultural de la Unió Europea. El multilingüisme és un tema d'actualitat i present a la societat. Possiblement, un dels fenòmens de globalització més rellevants del segle XXI. Avui en dia, hi ha més de 7 000 idiomes diferents de cap a cap del món. La majoria de països del món són multilingües, és a dir, hi coexisteixen dues llengües o més en el mateix territori. Tanmateix, el multilingüisme no és un invent nou perquè comunitats i usuaris multilingües sempre han existit, encara que ara és la norma, no pas l'excepció. De fet, és una manifestació pròpia i inherent a la societat caracteritzada per les contínues modificacions a força de canvis socials, globals i lingüístics (Aronin 2017).

El terme *multilingüe* és ampli, extens i divers (Marshall & Moore 2018; Melo-Pfeifer 2018). Podem trobar-lo en diferents mots, com per exemple, educació multilingüe, societat multilingüe, alumnat multilingüe, competència multilingüe, entre molts altres. El concepte multilingüisme es pot aplicar tant a un grup social, com a una persona individualment, aquest últim també anomenat plurilingüisme (Aronin 2019). El multilingüisme social fa referència a la coexistència de diverses llengües en una determinada societat. En canvi, el plurilingüisme o multilingüisme individual fa èmfasi en la capacitat de les persones per a comunicar-se en les diferents llengües que conformen el seu repertori lingüístic. Per tant, d'una banda, podem parlar de comunitats, espais, organitzacions i llocs multilingües i, d'altra banda, de parlants plurilingües. Plurilingüisme és un concepte individual, mentre que multilingüisme és col·lectiu. Encara fent patent aquesta distinció, especialment des del Consell d'Europa (2007), els dos termes s'utilitzen tant en recerca com en la vida quotidiana indistintament. En aquest article, utilitzarem el terme *multilingüisme* per a referir-nos tant a l'àmbit social com a l'individual.

En les últimes dècades, el fenomen del multilingüisme ha crescut de manera exponencial a causa de dos tendències aparentment oposades, però complementàries a la mateixa vegada. Per un costat, la globalització amb l'expansió de l'anglés com a llengua franca. Per l'altre, la regionalització amb el manteniment i promoció de les llengües locals.

La introducció de l'anglés com a llengua addicional en els sistemes educatius del món actual és una realitat tangible. El poder de l'anglés en tots els àmbits és innegable, ja no tan sols en educació, sinó també en l'àmbit acadèmic, empresarial, tecnològic, etc. Swales va publicar un controvertit article en l'any 1997 on es referia a l'anglés com a un *Tyrannosaurus rex*, una llengua devoradora de llengües. El dinosaure ha guanyat, definitivament, la batalla en el camp de la ciència, la innovació i l'educació superior. La gran majoria d'investigadores i investigadors opten per l'anglés com a llengua de referència i comunicació en les seues publicacions per raons evidents de major disseminació i audiència, tal com apunten Englander i Corcoran (2019). Malauradament, aquesta situació augmenta la necessitat d'aprendre anglés i esborra la diversitat lingüística, especialment de les llengües minoritàries, com poden ser el català, eusquera o gal·lés.

No obstant això, des d'alguns òrgans europeus s'han elaborat i implantat unes polítiques lingüístiques més inclusives per protegir i fomentar aquelles llengües que no compten amb el mateix nombre de parlants i suport institucional com poder ser altres llengües majoritàries, com ara el castellà, francés o italià. A banda, les recents dinàmiques socials i educatives adreçades a la regionalització afavoreixen l'ús i revitalització de les llengües minoritàries (Leonet, Cenoz & Gorter 2017).

Recentment, el terme *glocal* s'ha incorporat amb força amb motiu de la combinació de les tendències globals amb les locals (Joseph & Ramani 2012). A més, la política lingüística a Europa aposta per l'ús de l'anglés com a llengua internacional i la revitalització de les llengües locals (Comissió Europea 1995: 47). La proposta lingüística a les escoles elaborada pels òrgans europeus és la següent: (i) estudiar la llengua oficial i majoritària del país; (ii) incloure una llengua addicional internacional, i (iii) incorporar la llengua minoritària o una segona llengua addicional internacional. Considerant aquesta fórmula lingüística, a les aules valencianes trobem aprenents d'anglés com a tercera llengua (d'ara endavant L3) en un sistema d'educació multilingüe on també s'estudia català i castellà com a primera o segona llengua (d'ara endavant L1 i L2 respectivament). Per tant, el castellà, l'anglés i el català són les llengües d'instrucció que materialitzen la política lingüística proposada des de la Comissió Europea.

La proliferació de models educatius multilingües i de polítiques adreçades al foment de les llengües ha incrementat la recerca en el camp del multilingüisme en les

últimes dècades, aportant nous paradigmes en l'ensenyament i adquisició de llengües addicionals, com explicarem en la secció següent.

2. ADQUISICIÓ DE LLENGÜES ADDICIONALS I COMPETÈNCIA MULTILINGÜE

Tradicionalment, l'adquisició i aprenentatge de llengües addicionals s'ha estudiat dins del paradigma de *Second Language Acquisition* (conegut com a SLA o en català adquisició de segones llengües), independentment de si es tracta de l'adquisició de la segona, tercera o quarta llengua. En altres paraules, la investigació en el camp del multilingüisme s'ha realitzat des d'un enfocament monolingüe, és a dir, tractant l'adquisició de la llengua meta sense tindre en compte el bagatge lingüístic dels aprenents i les possibles interaccions existents entre llengües (Jessner 2008). Des d'aquesta perspectiva, s'han analitzat les llengües de cada parlant com a sistemes independents mantenint la hipòtesi que les llengües estan en diferents compartiments en el cervell i aïllades les unes de les altres. Paral·lelament, experts, com Firth i Wagner (1997), han criticat que els estudis de SLA tracten el parlant nadiu com a referent per a comparar la competència lingüística de la llengua meta amb la d'aprenents de llengües addicionals. Aquesta idea del parlant nadiu com a competència ideal ha sigut molt qüestionada en les últimes dècades (vegeu l'article d'Enric Llurda en aquest monogràfic per a més informació). En aquesta línia, Dewaele (2012) ha manifestat que l'adquisició del llenguatge s'ha tractat com si fos un procés lineal, gradual, estàtic, i independent d'altres factors no lingüístics. Malgrat la importància i rellevància de la recerca portada a terme prèviament en estudis de SLA, els resultats obtinguts no han sigut prou realistes perquè no han mostrat la complexitat del desenvolupament multilingüe.

Des de finals del segle xx, experts de reconegut prestigi han apostat per un canvi de paradigma en l'estudi de llengües addicionals. Cenoz, Hufeisen i Jessner (2001), entre molts altres, han aportat evidència de les diferències tant qualitatives com quantitatives dels processos d'adquisició i aprenentatge en comparació als processos establerts en els estudis de SLA. En aquest marc, neix el paradigma *Third Language Acquisition* (conegut com a TLA o en català adquisició de terceres llengües). Aquesta noció fa referència a «the acquisition of a language that is different from the first and the second and is acquired after them» (Cenoz 2013: 71).

Des d'aquest nou paradigma, la recerca ens ha demostrat que les llengües s'aprenen i s'assoleixen en interacció, es complementen i s'influeixen les unes a les altres (Jessner 2008). La idea central d'aquesta perspectiva confirma que els sistemes

lingüístics d'un usuari estan interconnectats i s'integren dins del mateix sistema complex i dinàmic anomenat competència multilingüe. Cook (1991) va introduir el terme multicompetència, inspirat per Grosjean (1985), i el va definir com «the knowledge of more than one language in the same mind» (Cook 2012: 3768). Aquesta definició implica que la competència lingüística d'un parlant multilingüe no és la suma de dos o tres competències lingüístiques separades, sinó que té una multicompetència única integrada. Posteriorment, les investigadores Herdina i Jessner (2002) van proposar la noció *Multilingual Proficiency* (competència multilingüe, traducció pròpia). Aquest terme inclou com a novetat el component dinàmic, a diferència de l'anterior, i fa referència a la suma de les llengües del repertori lingüístic de cada individu, la interacció entre aquestes i l'anomenat M-factor. Concretament, el M-factor inclou aquelles habilitats lingüístiques i cognitives adquirides per les experiències i els coneixements previs assolits. L'aprenent multilingüe té una consciència lingüística i unes capacitats que no es troben en aprenents monolingües per la seua experiència i el seu bagatge com a aprenent de llengua. La recerca ens ha confirmat que quan estudiem noves llengües, utilitzem i modifiquem els recursos lingüístics, habilitats i estratègies de les llengües que hem aprés prèviament gràcies a una consciència lingüística més desenvolupada (per a més informació sobre TLA i competència multilingüe, vegeu Hufeisen & Jessner 2019).

De fet, els estudis empírics han demostrat que els parlants multilingües presenten una sèrie d'avantatges lingüístics a nivell lèxic i morfosintàctic (Bartolotti & Marian 2017; Schwartz *et alii* 2016), cognitiu (per a revisió, vegeu Bialystok 2011; Pot, Keizjer & de Bot 2018), ús d'estratègies d'aprenentatge (Dmitrenko 2017; Kemp 2009), sensibilitat comunicativa (Alcón 2012; De Houwer 2009), creativitat i pensament divergent (Baker 2011), habilitats metalingüístiques (Jessner 2014), factors afectius (Dewaele & Li 2012), entre altres.

En el context valencià, la investigadora Pilar Safont va encetar la recerca pel que fa al factor multilingüe amb relació amb la competència pragmàtica. La pragmàtica és un dels components principals per al desenvolupament de la competència comunicativa que estudia l'ús de la llengua en el seu context. El seu estudi pioner (2005) va comparar estudiants universitaris que havien estat escolaritzats en models lingüístics PEV (línia en català) i PIP (línia en castellà) (per a saber-ne més d'aquests programes lingüístics vegeu l'article de Josep M. Baldaquí en aquest monogràfic). Els resultats van mostrar que l'alumnat que havia estudiat en la línia en català mostrava una sèrie d'avantatges pragmàtics en la L3 (anglés) davant aquells que havien rebut més instrucció en castellà. Similarment, Portolés (2015) va investigar el grau de consciència pragmàtica de població infantil mitjançant un test de comprensió pragmàtica en format audiovisual. La mostra formada per 402 aprenents primerencs d'anglés com

a L3 es va dividir en participants que segueixen el model lingüístic en català (PEV) i estudiants que segueixen el model en castellà (PIP). Els resultats van confirmar la hipòtesi i van demostrar que aquells estudiants que segueixen els programes en línia catalana van realitzar millor el test de comprensió pragmàtica que els escolaritzats en línia castellana. Així doncs, podem afirmar que la instrucció en català promou la consciència pragmàtica en la L3 perquè l'input rebut en la L1 i L2 és més equilibrat i, per tant, adquireixen uns beneficis pragmàtics, com va ocórrer en els participants de l'estudi de Safont (2005). Posteriorment, altres estudis (Portolés & Safont 2018; Safont 2018; Safont & Portolés 2016) en el mateix context han aportat noves dades sobre la influència del programa multilingüe en l'aprenentatge de l'anglés com a llengua addicional. Aquests treballs han confirmat l'efecte positiu dels models lingüístics on la llengua vehicular principal és el català, ja que els estudiants mostren un repertori més extens de funcions pragmàtiques que els aprenents en models d'instrucció en castellà.

Aquests estudis esmentats anteriorment aporten evidència de la competència multilingüe dels joves aprenents i, específicament, del M-factor. Els alumnes bilingües productius mostren, en definitiva, una competència molt més desenvolupada i tenen més facilitats a l'hora d'aprendre noves llengües que els bilingües receptius. La presència del català en el currículum contraresta la forta presència del castellà fora de l'entorn escolar. Per tant, l'exposició a la llengua minoritària dins l'aula minva la forta exposició ambiental de la llengua majoritària i garanteix una competència comunicativa més equilibrada en les dues llengües. Com apunta la investigadora Eva Alcón (2012), la condició de ser bilingüe productiu sembla tindre un avantatge en l'adquisició de la L3. D'aquesta manera,tant els castellanoparlants com els catalanoparlants es poden beneficiar de la instrucció en català.

Malgrat els resultats positius del bilingüisme, cal emfatitzar que el bilingüisme *per se* no és determinant (Bialystok *et alii* 2003; Le Pichon-Vorstman 2010), ja que la influència d'altres factors, com ara el context ambiental (Fan *et alii* 2015), el prestigi de les llengües en contacte (Portolés 2015) o la influència dels mitjans de comunicació de massa poden afectar el desenvolupament multilingüe dels aprenents (Nightingale 2014). Tal com apunta Ecke (2004: 341), «(it is) helpful to conceive language development holistically as the interplay of environmental, cognitive, social-affective, and linguistic variables». En aquesta línia, la teoria DMM (*Dynamic Model of Multilingualism*, model dinàmic del multilingüisme en català) proposada per Herdina i Jessner (2002), permet examinar la interacció de diversos factors en l'adquisició i aprenentatge de les llengües addicionals des d'una perspectiva multilingüe, dinàmica i holística.

En definitiva, el desenvolupament de la competència multilingüe és un procés complex on hi ha diverses variables interrelacionades. Tindre en compte la recerca

portada a terme sobre competència multilingüe és clau en el disseny de les polítiques lingüístiques en l'àmbit educatiu. En la tercera secció explorem el concepte d'educació multilingüe, la diversitat que presenta i les noves tendències relacionades amb l'educació multilingüe.

3. EDUCACIÓ MULTILINGÜE

Jasone Cenoz, investigadora de reconegut prestigi internacional, va publicar un llibre l'any 2009 titulat *Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective* que s'ha convertit en un referent en el camp de l'educació multilingüe. Posteriorment, ha publicat diversos articles sobre aquesta qüestió (vegeu Cenoz, 2013, 2017; Cenoz & Gorter, 2013, 2015, 2017a). Cenoz entén l'educació multilingüe com la coexistència de dos llengües o més en el currículum, les quals s'utilitzen en major o menor grau com a llengües d'instrucció amb l'objectiu de garantir la competència comunicativa amb totes. Actualment, el nombre d'escoles amb programes educatius multilingües està creixent de forma exponencial any rere any.

L'heterogeneïtat cultural i diversitat lingüística existent entorn de l'educació multilingüe dificulta el disseny i implementació d'un model únic ideal de seguiment per a tota la comunitat educativa. Així doncs, cada regió adapta els seus programes multilingües a la seua pròpia idiosincràsia, el seu context i les seues necessitats. Per donar resposta a aquesta disparitat, Cenoz (2009) proposa una ferramenta anomenada la *Continua of Multilingual Education* que serveix per a mesurar el grau de multilingüisme d'un centre específic i poder realitzar comparatives a escala internacional o nacional. Aquesta ferramenta analitza variables concretes dels centres educatius, com poden ser nombre d'assignatures en cada llengua, perfil del professorat i alumnat, context d'aprenentatge, entre altres. A més, també considera l'entorn sociolingüístic, el prestigi de les llengües en contacte i la distància tipològica entre aquestes.

Segons Portolés (2015), actualment hi ha tres tendències dominants relacionades amb la promoció de l'educació multilingüe; (i) la inclusió, el manteniment i foment de les llengües minoritàries i familiars, (ii) la introducció primerenca de l'anglés en educació infantil, i (iii) l'ensenyament integrat de continguts i llengües. La primera tendència de totes té relació amb la necessitat de gestionar la creixent diversitat de llengües i cultures presents a les nostres aules. Com hem esmentat anteriorment, canvis polítics i socials han revitalitzat i fomentat l'ús de les llengües minoritàries en diferents àmbits, com són l'administració, la salut i, especialment, l'educació (Leonet, Cenoz & Gorter 2017). D'aquesta manera, el disseny i la gestió lingüística dels sistemes

educatius és una prioritat cabdal en algunes regions europees com ara les comunitats bilingües del territori espanyol (vegeu article de Baldaquí sobre l'escola i el valencià en aquest monogràfic; o Gorter, Zenotz & Cenoz 2014, al País Basc) per a garantir l'aprenentatge de les llengües primeres.

Tanmateix, s'ha de promocionar i evitar l'exclusió de les llengües familiars de l'alumnat nouvingut mitjançant polítiques inclusives i plurals (vegeu l'article de Maria Juan-Garau sobre llengües d'herència en aquest monogràfic). L'augment de la migració en les darreres dècades ha modificat significativament el perfil lingüístic de l'alumnat a les aules. Diversos estudis (Ball 2010; Benson 2009) demostren la importància de mantenir vives les llengües primeres d'aquest segment de la població escolar amb l'objectiu de garantir un correcte desenvolupament de la competència multilingüe i millorar els seus resultats en l'aprenentatge. Tal com apunta Juan-Garau en aquest monogràfic, avui en dia hi ha iniciatives aïllades en què la llengua d'origen dels migrants s'utilitza com a llengua d'instrucció. Aportant valor i prestigi a les llengües d'herència afavorim la interculturalitat a l'aula, i també fomentem actituds positives envers les altres llengües.

En segon lloc, una altra tendència molt estesa a les escoles és l'ensenyament d'una llengua estrangera, especialment l'anglés, a una edat primerenca (Enever 2016). En concret, el sistema educatiu valencià introdueix l'anglés en l'etapa de prealfabetització. L'augment de la presència d'aquesta llengua a les aules d'educació infantil és una mesura que ha gaudit i gaudeix de molta popularitat entre les famílies. La importància de l'anglés juntament amb (falses) creences com l'*anglés com abans millor* o *els infants són com a esponges a l'hora d'aprendre llengües* són idees preconcebudes fortament arrelades a la societat que escoltem molt sovint en els mitjans de comunicació i les tertúlies familiars. Aquesta prompta introducció de l'anglés al sistema educatiu és una resposta de les institucions a l'anomenada «parentocràcia» (Enever 2005, traducció pròpia) a causa del poder dels pares en les decisions curriculars a les escoles. Aquestes creences populars no fonamentades en la recerca van en detriment d'un ensenyament efectiu de la llengua anglesa i altres llengües del currículum.

L'aprenentatge primerenc de l'anglés és una qüestió fortament debatuda en recerca (Muñoz 2006; Pfenninger & Singleton 2017; Singleton & Ryan 2004). D'una banda, hi ha estudis, com per exemple, Seliger *et alii* (1975) o Yamada *et alii* (1980), que donen suport a la hipòtesi del període crític proposada per Lenneberg (1967). Aquesta hipòtesi formula que l'adquisició de diferents aspectes del llenguatge es produeix de forma natural i eficaç en certes etapes durant la infantesa i que les possibilitats d'aprenentatge òptim disminueixen després de la pubertat. Segons Muñoz (2006), la recerca que dona suport a aquesta hipòtesi ha sigut realitzada en aprenents de primera

llengua (L1) o en aprenents de segona llengua (L2) en contextos d'immersió natural (p.ex. immigrants en els països respectius d'acollida) on l'exposició a la llengua meta és regular i l'aprenentatge es produeix de forma incidental.

Contràriament, en contextos on s'aprén una llengua estrangera (p.ex. anglés) a través d'instrucció formal, s'ha demostrat que l'alumnat més major té unes habilitats cognitives i lingüístiques més desenvolupades en comparació amb els infants que encara estan aprenent la seua llengua pròpia. Més concretament, alguns estudis han constatat (Cenoz 2003; Muñoz 2006, 2008; Pfenninger & Singleton 2017) que l'alumnat que comença l'aprenentatge de la llengua estrangera més tard mostra millors resultats que alumnat que inicia l'aprenentatge a edats primerenques, encara que tinguen moltes més hores d'instrucció i exposició a la llengua meta. En paraules de Muñoz *et alii* (2002: 11) «una intensidad de exposición a la lengua mucho mayor no produce efectos positivos significativos en el aprendizaje». D'acord amb aquestes autores i autors, una forta exposició a la llengua no és suficient: la qualitat de l'input i la regularitat d'ús tant dins com fora de l'aula són condicions fonamentals. Tanmateix, també hi ha estudis que mostren que els aprenents més petits mostren avantatges en comparació amb els més majors, especialment en aspectes fonètics (Abrahamsson 2012) i socioafectius (Portolés 2015).

En tercer lloc, l'ensenyament de continguts mitjançant llengües addicionals diferents de la llengua primera és una pràctica molt estesa en tots els nivells educatius. En la darrera dècada, la llengua anglesa s'ha convertit en llengua vehicular en assignatures de contingut com pot ser l'educació artística (*arts&crafts*), educació física (*PE*) o ciències (*science*). De fet, és una de les apostes de la Comissió Europea per a augmentar el nombre d'hores d'instrucció en la llengua addicional i millorar la competència lingüística de l'alumnat alhora que s'aprén contingut. Les dos modalitats més conegudes de l'aprenentatge de llengües a través de continguts curriculars són CLIL (*Content Language Integrated Learning*) i EMI (*English-Medium instruction*). Ambdues molt similars, però amb certes petites diferències i matisos (vegeu l'article d'Otilia Martí en aquest número per a saber més sobre CLIL i la disparitat d'acrònims per a referir-se a la mateixa realitat).

Concretament, el tractament integrat de llengua i contingut, conegut en anglés com a CLIL, és un enfocament metodològic en l'aprenentatge de llengües addicionals on llengua i contingut tenen el mateix pes. Coyle, Hood i Marsh (2010: 1), experts en aquesta qüestió, defineixen CLIL com: «a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language». Dit d'una altra manera, en un enfocament CLIL s'ensenya tant contingut com llengua de forma integrada mitjançant un aparatatge metodològic complex on

hi ha quatre elements clau: contingut, comunicació, cognició i cultura (vegeu Coyle *et alii* 2010).

En canvi, la modalitat EMI és més similar als programes d'immersió que van començar en la dècada dels anys 60 al Canadà que tenen com a principal objectiu proporcionar a l'alumnat una major exposició a la llengua meta. D'aquesta manera, EMI és un programa d'immersió lingüística en anglés on el focus són els continguts curriculars, i no pas l'ensenyament explícit de la llengua estrangera (Herraiz-Martínez & Alcón-Soler 2018). Tenint aquesta diferència en compte, podríem dir que els programes CLIL són més complexos que els programes EMI, ja que impliquen materials didàctics específics i l'adquisició d'habilitats i competències concretes (vegeu l'article d'Otilia Martí en aquest monogràfic per a saber més sobre CLIL).

Tant la introducció primerenca de l'anglés com la implementació de la metodologia CLIL redueixen el temps i els recursos dedicats a l'ensenyament de les llengües familiars de l'alumnat. Aquestes dues tendències semblen estar en conflicte i anar en detriment del manteniment de les llengües heretades de l'alumnat perquè ambdues es redueixen, generalment, a l'aprenentatge de l'anglés. Encara que aquestes tendències educatives siguen apostes de la Unió Europea per a fomentar l'educació multilingüe estan tallades amb el mateix patró monolingüe que l'ensenyament tradicional de llengües.

Els sistemes educatius han estat influenciats pels paràmetres i fonaments de la recerca SLA on les llengües han sigut concebudes com a sistemes lingüístics independents localitzats en compartiments estancs. En aquesta línia, la idea preconcebuda de les llengües separades al cervell ha fomentat l'ús d'estratègies didàctiques equivocades com que cal aprofitar al màxim l'exposició a la llengua meta per a garantir un nivell de competència semblant al del parlant nadiu; un objectiu inassolible com han afirmat Cook (2012), Cenoz i Gorter (2013), i Llurda (2016). Similarment, aquest mite també ha promogut altres estratègies com que el professorat ha d'evitar fer referència a les altres llengües quan se n'està aprenent una altra, ja que és contraproduent i pot contaminar l'aprenentatge de la llengua meta (Creese & Blackledge 2010).

Des d'aquest enfocament, els programes multilingües on diverses llengües coexisteixen en el currículum han estat dissenyats sota el principi «the one language-one subject rule» (Antón *et alii* 2015: 2), és a dir, a l'aula, una única llengua. Aquestes pràctiques monolingües basades en la separació estricta de llengües dins l'entorn escolar han sigut descrites per Cummins (2008: 65) com «the two solitudes», per Li (2011: 374) com a «one language at a time ideology» i per Lin (2015: 75) com a «parallel monolingualism».

Amb tot plegat, tenint en compte la recerca portada a terme des d'una perspectiva TLA, podríem afegir una quarta tendència emergent que integra les descrites

anteriorment i acaba en el tradicional comportament monolingüe a l'aula. Aquesta nova tendència es coneix com a *translanguaging* i adopta, per primera vegada, un enfocament purament multilingüe (Cenoz 2017). Una perspectiva multilingüe (*Focus on Multilingualism* en anglés) proposa una alternativa a la separació estricta de llengües a l'aula (vegeu Cenoz & Gorter 2015 per a revisió) i estableix com a objectiu principal formar usuaris capaços de comunicar-se amb les diferents llengües que integren els seus repertoris lingüístics d'una manera dinàmica, fluida i eficaç. A continuació, tractarem d'explicar el concepte *translanguaging*.

4. TRANSLANGUAGING

El terme *translanguaging* va ser introduït per Williams (1994) per referir-se a una pràctica pedagògica on s'utilitzava l'anglés i el gal·lés dins d'una mateixa lliçó com a mètode d'ensenyament a la classe de llengua. Posteriorment, el concepte es va transformar i la seua aplicació va més enllà del seu ús a l'aula (vegeu García 2009 com a investigadora referent d'aquest paradigma). De fet, com afirmen les professores García i Sylvan (2011: 389), *translanguaging* és la norma de comunicació de les societats multilingües. Per tant, aquest concepte s'aplica no sols a l'àmbit educatiu, sinó a tots els espais multilingües on hi ha llengües en contacte.

Tradicionalment, aquest nou paradigma s'ha conegut comunament com a canvi de codi (*codeswitching* en anglés). Aquesta noció es defineix com l'ús alternatiu de dos o més llengües en la mateixa frase o conversació (Grosjean 1982). No obstant això, *translanguaging* va més enllà de l'alternança de llengües en un mateix discurs. Concretament, Canagarajah (2011: 401) prefereix el terme *translingual practices* (pràctiques translinguals en català) i defineix aquest fenomen com «the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system». En altres paraules, *translanguaging* o pràctiques translinguals fa referència a la capacitat dels parlants multilingües de navegar entre llengües utilitzant de forma flexible, estratègica i eficaç els diferents recursos lingüístics i no lingüístics que conformen un sol repertori lingüístic unificat.

En aquesta línia, aquest concepte està directament relacionat amb el concepte de competència multilingüe. Per tant, aquest nou paradigma no considera les llengües que parla un usuari com a sistemes lingüístics separats, independents i estancs. Al contrari, un enfocament multilingüe aposta per la integració de les llengües en un sol repertori lingüístic unificat on el parlant utilitza els recursos que té a l'abast estratègicament quan i com li convé en funció de la situació comunicativa concreta.

Per tant, els usuaris fan ús de les múltiples pràctiques discursives del seu repertori lingüístic «to act, to know, and to be» (Garcia & Li 2014: 137), és a dir, per a entendre el món i comunicar-se de manera efectiva en diferents àmbits.

Cenoz (2017) distingeix entre dos tipus de *translanguaging* segons si l'alternança de llengües es produeix de forma espontània o planejada. Segons Cenoz (2017: 7), el *translanguaging* espontani es refereix a «the reality to multilingual usage in naturally occurring context where boundaries between languages are fluid and constantly shifting». Aquestes pràctiques discursives fluides poden tindre lloc dins o fora de l'aula. De fet, l'ús del *translanguaging* de forma natural per part de l'alumnat i el professorat és un fenomen molt comú, inclús a les aules de llengua on se suposa que només es pot parlar la llengua meta (Li 2011; Safont & Portolés 2016). La interacció natural de les llengües s'ha d'aprofitar i, quan sorgeix l'oportunitat a l'aula, cal comparar-les, diferenciar-les, trobar-hi similituds i diferències, etc.

En canvi, el *translanguaging* intencional es refereix a la integració de llengües de forma planejada. Dins l'entorn educatiu, també anomenat *translanguaging* pedagògic, fa referència a la introducció d'estratègies lingüístiques i recursos no verbals per part del professorat amb fi exclusivament pedagògic. El sentit original del terme *translanguaging* desenvolupat per Williams (1994) seria un exemple de *translanguaging* pedagògic per la seua vessant didàctica com a instrument d'ensenyament. En paraules de Leonet, Cenoz & Gorter (2017: 219), «el *translanguaging* pedagògic té com a objectiu proporcionar als estudiants estratègies per a adonar-se dels encreuaments lingüístics existents entre llengües i aprofitar el coneixement tant lingüístic com no lingüístic de les llengües adquirides prèviament, fins i tot en el cas dels estudiants en les etapes inicials d'aprenentatge» (traducció pròpia). Per tant, les reflexions metalingüístiques fomentades pel professorat ajuden a la construcció de coneixements a través de les llengües i activen la consciència lingüística de l'estudiantat.

Tant espontani com intencionat, els beneficis de *translanguaging* s'han confirmat en un grapat d'estudis que examinen aspectes morfològics (Lyster, Quiroga & Ballinger 2013), estratègies textuals de contingut i organització en la redacció de composicions (Cenoz & Gorter 2011; Leonet, Cenoz & Gorter 2017), estratègies de bastida (Duarte 2018; Lin & He 2017), realització de tasques complexes (Llurda, Cots & Armengol 2013), entre altres (vegeu també Cenoz & Gorter 2017b, per a revisió d'estudis sobre *translanguaging*). A més, els efectes positius del *translanguaging* també s'han demostrat en estudis que mostren la creativitat i autenticitat dels textos escrits (Axelrod & Cole 2018), així com en la construcció de coneixement en el discurs de l'aula (Kirsch 2018). Aquesta pedagogia innovadora i transformadora també ens permet gestionar la riquesa present en els repertoris lingüístics de l'alumnat de manera efectiva. Alguns

estudis han apuntat (Lin & He 2017; Otheguy, García & Raid 2015) que el *translanguaging* afavoreix la integració social mitjançant l'ús de la L1 reafirmant la identitat de l'alumnat nouvingut.

En el context valencià, alguns estudis, com el de Portolés i Martí (2017), han confirmat els efectes positius del *translanguaging*. Concretament, aquest estudi ha analitzat les funcions del *translanguaging* en alumnat en edat de prealfabetització. Els resultats mostren com els aprenents en l'etapa d'infantil són capaços d'utilitzar les seues L1, L2 i L3 estratègicament per a realitzar diferents funcions comunicatives, sense comprometre l'exposició a la llengua meta, l'anglés. Segons les autores, la fluïdesa i flexibilitat de llengües dins de l'aula crea un clima familiar, integrador i facilitador d'oportunitats d'aprenentatge.

Tenint en compte les tres tendències mencionades en la secció anterior, *translanguaging* és una pràctica integradora perquè les estratègies didàctiques emprades es poden adaptar a diferents contextos d'aprenentatge, com ara aules CLIL (Lin & He 2017), contextos d'immersió en la llengua minoritària (Cenoz & Gorter 2011; Leonet, Cenoz & Gorter 2017), en estades a l'estranger (Gallego-Balsà & Cots 2018) o aules on s'incorpora una llengua addicional (p.ex. anglés) des d'una edat primerenca (Portolés & Martí 2017; Safont & Portolés 2016).

Amb tot plegat, *translanguaging* és una proposta revolucionària que trenca els esquemes, qüestiona la recerca anterior i enceta un nou paradigma en l'àmbit educatiu. Encara que *translanguaging* fora dels espais educatius és una pràctica quotidiana i antiga com la humanitat, aquesta nova pedagogia integradora ens permet acabar en la separació artificial de les llengües dels aprenents dins l'entorn escolar i aprofitar el potencial multilingüe de l'alumnat per tal de garantir un ensenyament efectiu i exitós en l'aprenentatge de llengües. Ara bé, tenim preparat i format el professorat per a fer front a la diversitat lingüística a les aules? En la següent i última secció, tractarem la formació inicial del professorat sobre didàctica multilingüe i plantejarem els nous reptes que l'educació multilingüe presenta.

5. REPTES DE FUTUR: DIDÀCTICA I AVALUACIÓ MULTILINGÜE

Malgrat que en aquestes últimes dècades s'ha publicat àmpliament sobre multilingüisme, competència multilingüe, i més recentment sobre *translanguaging*, la majoria dels programes universitaris de formació inicial del professorat han estat dissenyats i enfocats exclusivament cap a l'aprenentatge de l'anglés (Otwinoswka 2017) sense tindre en compte el factor multilingüe (De Angelis 2011). Perquè la població escolar

esdevinga plurilingüe, és prioritari adoptar una perspectiva multilingüe en l'ensenyament i aprenentatge de llengües i, per això, cal incloure continguts curriculars sobre didàctica multilingüe en els programes de formació del professorat. Formació bàsica i necessària per a tot el professorat, tant generalista com de llengua, ja que la incorporació de pràctiques multilingües dins de l'aula és de rellevància i aplicació no sols a les classes de llengua, sinó a totes les assignatures de contingut. Dit això, la universitat té un repte fonamental a l'hora de formar professorat capacitat en l'ensenyament de llengües, ja que seran els encarregats de millorar la formació lingüística i les habilitats comunicatives de les futures generacions.

Com a formadors dels futurs professionals del sector educatiu, hem de mostrar com realitzar la integració de continguts curriculars lingüístics mitjançant exemples clarificadors i pràctiques accessibles per a tot el professorat, alhora que cal advocar per la coordinació entre el professorat de llengües per a evitar la repetició de continguts i rendibilitzar la gran quantitat de semblances lèxiques, morfològiques i sintàctiques, fonètiques i gràfiques que hi ha entre llengües. Recomanacions pedagògiques que es proposen de fa més d'una dècada, però que continuen sent un bé escàs a les escoles. Estudis recents en el context valencià (Portolés & Martí 2018; i Martí & Portolés 2019) confirmen la reticència del futur professorat a incloure pràctiques translinguals a les aules per manca d'informació i per mites populars fortament arrelats a la societat basats en costums monolingües. Per tant, tenim l'obligació de convertir tot el marc teòric existent en pràctiques regulars i concretes que donen resposta a les necessitats reals del professorat. D'aquesta manera, transmetrem no sols aspectes teòrics, sinó també models significatius i inspiradors, tot i que no existeixen fórmules màgiques que conduïsquen a l'èxit en l'aprenentatge de llengües.

En segon lloc, un altre repte que planteja l'adopció d'un enfocament multilingüe a les aules és com avaluar la competència multilingüe dels escolars. Algunes recerques actuals aposten per l'avaluació de la competència multilingüe com a sistema integrat (vegeu Gorter & Cenoz 2017; o Lopez, Turkan & Guzman-Orth 2017 per a saber més sobre aquest tema) i critiquen la forma convencional d'avaluació lingüística en què les llengües són avaluades de forma individual i comparades amb les dels parlants nadius. Aquest grup d'investigadores i investigadors proposen una avaluació holística del repertori lingüístic de l'alumnat mitjançant noves rúbriques o ferramentes que no penalitzen l'ús flexible de llengües. Segons el meu parer, el canvi d'avaluació des d'una visió més integradora de les llengües sembla un procés força ambiciós i complex per la influència dels dominis de competència lingüística proposats pel *Marc europeu comú de referència* per a les llengües (MECR). Una ferramenta d'avaluació àmpliament utilitzada i reconeguda per la comunitat educativa que partís del monolingüisme més absolut, tot i que

el consell d'Europa reconeix el multilingüisme com a principi fonamental a l'educació. Per tant, un dels reptes del futur és trencar la rigidesa del MECR i convertir l'avaluació lingüística de totes les llengües en una avaluació global, única i dinàmica que examine la competència multilingüe dels escolars com a tot, i no de forma individual.

Tenint en compte aquests dos reptes de futur de l'educació multilingüe, noves línies de recerca que tracten aspectes sobre currículums integrats, materials, pràctiques multilingües concretes i sistemes d'avaluació des d'una perspectiva holística són elements clau per a avançar i garantir un multilingüisme de qualitat a les nostres escoles. Apostem per un sistema educatiu on totes les llengües de l'alumnat, independentment de si es tracta de llengües heretades, locals o globals, siguen conegudes, reconegudes i valorades com a vehicles d'aprenentatge. En comptes de criminalitzar l'ús espontani que l'alumnat valencià fa de totes les seues llengües a les aules, hauríem de poder transformar aquestes pràctiques translinguals en un instrument de creació del coneixement.

Laura Portolés
Universitat Jaume I
lportole@uji.es
ORCID 0000-0003-2916-7069

AGRAÏMENTS

Com a membre del grup d'investigació LAELA (Lingüística Aplicada a l'Ensenyament de la Llengua Anglesa) de la Universitat Jaume I de Castelló, vull fer constar que aquest estudi és part d'un projecte de recerca finançat per: (*a*) Ministeri d'Economia i Competitivitat (FFI2016-78584-P), (*b*) la Universitat Jaume I (P1·1B2015-20), i (*c*) els Projectes d'Innovació Educativa de la Unitat de Suport Educatiu (USE) 3621/18 de la Universitat Jaume I.

També aprofite aquestes línies per a agrair a les revisores i als revisors anònims les seues recomanacions i valoracions a aquest article.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Abrahamsson, N. (2012) «Age of onset and nativelike L2 ultimate attainment of morphosyntactic and phonetic intuition», *Studies in Second Language Acquisition*, 34, p. 187-214. DOI: 10.1017/S0272263112000022

Alcón, E. (2012) «Teachability and bilingualism effects on third language learners' pragmatic knowledge», *Intercultural Pragmatics*, 9 (4), p. 511-541. DOI: 10.1515/ip-2012-0028

Antón, E., G. Thierry & J. A. Duñabeitia (2015) «Mixing languages during learning? Testing the one subject—one language rule», *PLoS ONE*, 10 (6. DOI: 10.1371/journal.pone.0130069

Aronin, L. (2017) «Conceptualizations of Multilingualism: An Affordances Perspective», *Critical Multilingualism Studies*, 5 (1), p. 74-207.

— (2019) «Lecture 1: What is multilingualism?», dins D. Singleton & L. Aronin (ed.), *Twelve lectures in Multilingualism*, Bristol, Multilingual Matters, p. 3-34.

Axelrod, Y. & Cole, M. W. (2018) «'The pumpkins are coming… vienen las calabazas… that sounds funny': Translanguaging practices of young emergent bilinguals», *Journal of Early Childhood Literacy,* 18 (1), p. 129-153. DOI: 10.1177/1468798418754938

Baker, C. (2011) *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th Edition), Clevedon, Multilingual Matters.

Ball, J. (2010) *Educational equity for children from diverse language backgrounds: mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*, Paper commissioned for UNESCO. [<https://dspace.library.uvic.ca/bitstream/handle/1828/2457/UNESCO%20Summary%202010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, últim accés 10 de desembre de 2018.]

Bartolotti, J. & V. Marian (2017) «Bilingual's existing languages benefit vocabulary learning in a third language», *Language Learning*, 67 (1), p. 110-140. DOI: 10.1111/lang.12200

Benson, C. (2009) «Designing effective schooling in multilingual contexts: The strengths and limitation of bilingual 'models'», dins A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (ed.), *Multilingual education for social justice: Globalising the local*, New Delhi, Orient Blackswan, p. 60-78.

Bialystok, E. (2011) «Coordination of executive functions in monolingual and bilingual children», *Journal of Experimental Child Psychology*, 110 (3), p. 461-468. DOI: 10.1016/j.jecp.2011.05.005

Bialystok, E., S. Majumder & M. Martin (2003) «Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage?», *Applied Psycholinguistics*, 24 (1), p. 27-44. DOI: 10.1017/S014271640300002X

Canagarajah, S. (2011) «Codemeshing in academic writing: identifying teachable strategies of translanguaging», *Modern Language Journal*, 95, p. 401-417. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x

Cenoz, J. (2003) «The influence of age on the acquisition of English: general proficiency, attitudes and code mixing», dins M. P. García & M. L. García (ed.), *The acquisition of English as a Foreign language: Theoretical Issues and Field Work*, Clevedon, Multilingual Matters, p. 77-93.

— (2009) *Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective*, Bristol, Multilingual Matters.

— (2013) «The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism», *Language Teaching*, 46 (1), p. 71-86. DOI: 10.1017/S0261444811000218

—(2017) «Translanguaging pedagogies and English as a lingua franca», *Language teaching*, p. 1-25. DOI: 10.1017/S0261444817000246

Cenoz, J., B. Hufeisen & U. Jessner (2001) «Towards Trilingual Education», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (1), p. 1-10. DOI: 10.1080/13670050108667714

Cenoz, J. & D. Gorter (2011) «Focus on Multilingualism: A Study of Trilingual Writing», *The Modern Language Journal*, 95 (III), p. 356-369. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x

— (2013) «Towards a Plurilingual Approach in English Language Teaching: Softening the Boundaries between Languages», *Tesol Quarterly*, 47 (3), p. 591-599. DOI: 10.1002/tesq.121

— (2015) «Towards a holistic approach in the study of multilingual education», dins J. Cenoz & D. Gorter (ed.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 2-15.

— (2017a) «Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity?», *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38 (10), p. 901-912. DOI: 10.1080/01434632.2017.1284855

— (2017b) «Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education», dins J. Cenoz & D. Gorter (ed.), *Language awareness and multilingualism: Encyclopedia of language and education*, Cham, Springer, p. 309-321. DOI: 10.1007/978-3-319-02325-0_20-1

Cook, V. (1991) «The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence», *Second Language Research*, 7 (2), p. 103-117. DOI: 10.1177/026765839100700203

Cook, V. J. (2012) «Multi-competence», dins C. Chappelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, New York, Wiley-Blackwell, p. 3768-3774.

Council of Europe (2007) «From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe», Strasbourg, Council of Europe. [<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806a892e>, últim accés 10 de novembre de 2018.]

Coyle, D., P. Hood & D. Marsh (2010) *CLIL. Content and Language Integrated Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

Creese, A. & A. Blackledge (2010) «Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching», *Modern Language Journal*, 94 (1), p. 103-115. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x

Cummins, J. (2008) «Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education», dins J. Cummins & N. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of language and education. Vol. 5 Bilingual Education*, New York, Springer, p. 65-75. DOI: 10.1007/978-0-387-30424-3_116

De Angelis, G. (2011) «Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices», *International Journal of Multilingualism*, 8 (3), p. 216-234. DOI: 10.1080/14790718.2011.560669

De Houwer, A. (2009) *Bilingual first language acquisition*, Bristol, Multilingual Matters.

Dewaele, J. M. (2012) «Learner-internal psychological factors», dins J. Herschensohn & M. Young Scholten (ed.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 159-179.

Dewaele, J. M. & W. Li (2012) «Multilingualism, empathy and multicompetence», *International Journal of Multilingualism*, 9 (4), p. 352-366. DOI: 10.1080/14790718.2012.714380

Dmitrenko, V. (2017) «Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages», *International Journal of Multilingualism*, 14 (1), p. 6-22. DOI: 10.1080/14790718.2017.1258978

Duarte, J. (2018) «Translanguaging in the context of mainstream multilingual education», *International Journal of Multilingualism*. DOI: 10.1080/14790718.2018.1512607

Ecke, P. (2004) «Language Attrition and Theories of Forgetting: A Cross-Disciplinary Review», *International Journal of Bilingualism*, 8 (3), p. 321-345. DOI: 10.1177/13670069040080030901

Enever, J. (2005) «Europeanisation or globalisation in early start EFL trends across Europe?», dins Gnutzmann & F. Intemann (ed.), *The Globalisation of English and the English Language Classroom*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, p. 177-192.

— (2016) «What can we expect of an early start to foreign language learning in Europe today?», *Gyermeknevelés*, 4 (1), p. 2-10.

Englander, K. & J. Corcoran (2019) *English for Research Publication Purposes: Critical Plurilingual Pedagogies*, New York, Routledge.

European Commission (1995) *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards The Learning Society*, Brussels, Archive of European Integration.

[<http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf>, últim accés 15 de desembre de 2018.]

Fan, S.P., Z. Liberman, B. Keysar & K. D. Kinzler (2015) «The Exposure Advantage: Early Exposure to a Multilingual Environment Promotes Effective Communication», *Psychological Science*, 26 (7), p. 1090-1097. DOI: 10.1177/0956797615574699

Firth, A. & J. Wagner (1997) «On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research», *Modern Language Journal*, 81 (3), p. 285-300. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x

Gallego-Balsà, L. & J. M. Cots (2018)«Managing the foreign language classroom translingually: the case of international students learning Catalan in a study abroad situation», *International Journal of Multilingualism*. DOI:10.1080/14790718.2018.1545020

García, O. (2009) *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, Oxford, Blackwell.

García, O. & C. Sylvan (2011) «Pedagogies and practices in multilingual classrooms: singularities and pluralities», *The Modern Language Journal*, 95 (3), p. 385-400. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01208

García, O. & W. Li (2014) *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*, Londres, Palgrave Macmillan.

Gorter, D., V. Zenotz & J. Cenoz (2014) *Minority languages and multilingual education,* Berlin, Springer. DOI: 10.1007/978-94-007-7317-2

Gorter, D. & J. Cenoz (2017) «Language education policy and multilingual assessment», *Language and Education*, 31 (3), p. 231-248. DOI: 10.1080/09500782.2016.1261892

Grosjean, F. (1982) *Life with two languages: an introduction to bilingualism*, Cambridge, Harvard University Press.

— (1985) «The bilingual as a competent but specific speaker-hearer», *Journal of Multilingual and Multicultural development*, 6, p. 467-477. DOI: 10.1080/01434632.1985.9994221

Herdina, P. & U. Jessner (2002) *A Dynamic model of Multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*, Clevedon, Multilingual Matters.

Herraiz-Martínez, A. & E. Alcón-Soler (2018) «English-medium instruction and functional adequacy in L2 writing», dins A. Sánchez-Hernández & A. Herraiz-Martínez (ed.), *Learning second language pragmatics beyond traditional contexts*, Bern, Peter Lang, p. 147-172. DOI: 10.3726/b14949

Hufeisen, B. & U. Jessner (2019) «The psycholinguistics of multiple language learning and teaching», dins D. Singleton & L. Aronin (ed.), *Twelve lectures in Multilingualism*, Bristol, Multilingual Matters, p. 65-100.

Jessner, U. (2008) «A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. Second language development as a dynamic process», *Special issue of Modern Language Journal*, 92 (2), p. 210-283. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2008.00718.x

— (2014) «On multilingual awareness or why the multilingual learner is a specific language learner», dins M. Pawlak & L. Aronin (ed.), *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism*, Berlín, Springer, p. 175-184. DOI: 10.1007/978-3-319-01414-2_10

Joseph, M. & E. Ramani (2012) «"Glocalization": Going Beyond the Dichotomy of Global Versus Local Through Additive Multilingualism», *International Multilingual Research Journal*, 6 (1), p. 22-34. DOI: 10.1080/19313152.2012.639246

Kemp, C. (2009) «Defining multilingualism», dins L. Aronin & B. Hufeisen (ed.), *The Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition,* Amsterdam, John Benjamins, p. 11-26.

Kirsch, C. (2018) «Young children capitalising on their entire language repertoire for language learning at school», *Language, Culture and Curriculum*, 31 (1), p. 39-55. DOI: 10.1080/07908318.2017.1304954

Le Pichon-Vorstman, E. (2010) *What children know about communication: a language biographical approach of the heterogeneity of plurilingual groups*, Netherlands, Lot Dissertation Series (Vol. 253)

Lenneberg, E. (1967) *Biological foundations of language,* New York, Wiley and Son.

Leonet, O., J. Cenoz & D. Gorter (2017) «Challenging Minority Language Isolation: Translanguaging in a Trilingual School in the Basque Country», *Journal of Language, Identity & Education*, 16 (4), p. 216-227. DOI: 10.1080/15348458.2017.1328281

Li, W. (2011) «Multilinguality, Multimodality, and Multicompetence: Code- and Modeswitching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools», *The Modern Language Journal*, 95 (III), p. 370-384. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01209.x

Lin, A. M. Y. (2015) «Conceptualising the potential role of L1 in CLIL», *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), p. 74-89. DOI: 10.1080/07908318.2014.1000926

Lin, A. M. Y. & P. He (2017) «Translanguaging as Dynamic Activity Flows in CLIL Classrooms», *Journal of Language, Identity & Education,* 16 (4), p. 228-244. DOI: 10.1080/15348458.2017.1328283

Llurda, E. (2016) «'Native speakers', English and ELT. Changing perspectives», dins G. Hall (ed.), *The Routledge handbook of ELT*, London, Routledge, p. 51-63.

Llurda, E., J. M. Cots & L. Armengol (2013) «Expanding language borders in a bilingual institution aiming at trilingualism», dins H. Haberland, D. Lonsman & B. Preisler (ed.), *Language alternation, language choice, and language encounter in international tertiary education*, Dordrecht, Springer, p. 203-222.

Lopez A., S. Turkan & D. Guzman-Orth (2017) «Assessing Multilingual Competence», dins E. Shohamy, I. Or & S. May (ed.), *Language Testing and Assessment. Encyclopedia of Language and Education*, Springer, Cham, p. 91-102. DOI: 10.1007/978-3-319-02261-1_6

Lyster, R., J. Quiroga & S. Ballinger (2013) «The effects of biliteracy instruction on morphological awareness», *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1 (2), p. 169-197. DOI: 10.1075/jicb.1.2.02lys

Marshall, S. & D. Moore (2018) «Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: addressing critiques and misconceptions in education», *International Journal of Multilingualism*, 15 (1), p. 19-34. DOI: 10.1080/14790718.2016.1253699

Martí, O. & L. Portolés (2019) «Spokes in the Wheels of CLIL for Multilingualism or How Monolingual Ideologies Limit Teacher Training», *English Language Teaching*, 12 (2), p. 17-36. DOI: 10.5539/elt.v12n2p17

Melo-Pfeifer, S. (2018) «The multilingual turn in foreign language education: Facts and fallacies», dins A. Bonnet & P. Siemund (ed.), *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms,* Amsterdam, John Benjamins, p. 191-212. DOI: 10.1075/hsld.7.09mel

Muñoz, C. (2006) *Age and the Rate of Foreign Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters.

— (2008) «Symmetries and Asymmetries of Age Effects in Naturalistic and Instructed L2 Learning», *Applied Linguistic*, 29, p. 578-596. DOI: 10.1093/applin/amm056

Muñoz, C. *et alii* (2002) «En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera», *Eduling: Revista-Fòrum sobre Plurilingüisme i Educació*, 1, p.1-13.

Nightingale, R. (2014) «Well I never!: formulaic language as a pragmatic resource in child entertainment media», dins D. Gabrys-Barker & A. Wojtaszek (ed.), *Studying Second Language Acquisition from a Qualitative Perspective*, Berlin, Springer, p. 203-218. DOI: 10.1007/978-3-319-08353-7_14

Otheguy, R., O. García & W. Reid (2015) «Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics», *Applied Linguistics Review*, 6 (3), p. 281-307. DOI: 10.1515/applirev-2015-0014

Otwinowska, A. (2017) «English teachers' language awareness: away with the monolingual bias?, *Language Awareness*, 26 (4), p. 304-324. DOI: 10.1080/09658416.2017.1409752

Pfenninger, S. & D. Singleton (2017) *Beyond Age Effects in Instructional L2 Learning Revisiting the Age Factor*, Clevedon, Multilingual Matters. DOI: 10.21832/PFENNI7623

Portolés, L. (2015) *Multilingualism and very young learners. An analysis of pragmatic awareness and language attitudes*, Boston, de Gruyter («Series Trends in Applied Linguistics», 12). DOI: 10.1515/9781501500022

Portolés, L. & P. Safont (2018) «Examining authentic and elicited data from a multilingual perspective. The real picture of child requestive behaviour in the L3 classroom», *System*, 75, p. 81-92. DOI: 10.1016/j.system.2018.03.012

Portolés, L. & O. Martí (2017) «Translanguaging as a teaching resource in early language learning of English as an additional language (EAL)», *Bellaterra Journal of Teaching, Learning Language & Literature*, 10, p. 61-77. DOI: 10.5565/rev/jtl3.698

— (2018) «'Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training», *International Journal of Multilingualism*, p. 1-17. DOI: 10.1080/14790718.2018.1515206

Pot, A., M. Keijzer & K. de Bot (2018) «Intensity of Multilingual Language Use Predicts Cognitive Performance in Some Multilingual Older Adults», *Brain Sci*, 8, 92. DOI:10.3390/brainsci8050092

Safont, P. (2005) *Third Language Learners. Pragmatic Production and Awareness*, Clevedon, Multilingual Matters.

— (2017) «Third language acquisition in multilingual contexts», dins J. Cenoz, D. Gorter, & M. Stephen (ed.), *Language awareness and multilingualism*, Cham, Springer, p. 137-148. DOI: 10.1007/978-3-319-02240-6_10

— (2018). Are Classroom Requests Similar in All EFL Settings? Focusing on a Young Multilingual Learning Environment, dins P. Romanowski & M. Jedynak (ed.), *Current Research in Bilingualism and Bilingual Education,* Berlin, Springer, p. 123-141. DOI: 10.1007/978-3-319-92396-3_7

Safont, P. & L. Portolés (2016) «Pragmatic functions of formulaic speech in three different languages. A focus on early L3 learners of English», *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 4 (2), p. 225-250. DOI: 10.1075/jicb.4.2.04saf

Schwartz, M., H. Taha, H. Assad, F. Khamaisi & Z. Eviatar (2016) «The role of emergent bilingualism in the development of morphological awareness in Arabic and Hebrew», *Journal of speech, language, and hearing research*, 59, p. 797-809. DOI: 10.1044/2016_JSLHR-L-14-0363

Seliger, H., S. Krashen & P. Ladefoged (1975) «Maturational Constraints in the Acquisition of Second Language Accent», *Language Sciences*, 38, p. 20-22.

Singleton, D. & L. Ryan (2004) *Language Acquisition: The Age Factor,* Bristol, Multilingual Matters.

Swales, J. (1997) «English as Tyrannosaurus Rex», *World Englishes*, 16, p. 373-382. DOI: 10.1111/1467-971X.00071

Williams, C. (1994) «Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]», (Unpublished PhD thesis), Bangor, University of Wales.

Yamada, J., S. Takatsuka, N. Kotake & J. Kurusu (1980) «On the optimum age for teaching foreign vocabulary to children», *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching,* 18, p. 245-47.