

---

# TRACTAMENT INTEGRAT DE LLENGUA I CONTINGUT: QUINA LLENGUA? COM S'INTEGRA? PER A QUÈ?

## CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING: WHICH LANGUAGE? HOW IS IT INTEGRATED? WHAT FOR?

---

OTILIA MARTÍ  
*Universitat Jaume I*  
omarti@uji.es

**Resum:** Aquest article té dos objectius. D'una banda, provar de resoldre la indefinició pedagògica i terminològica del Tractament Integrat de Llengua i Contingut. De l'altra, avaluar aquest enfocament des d'una perspectiva plurilingüe. Quant al primer objectiu, aclarirem la diferència entre conceptes com TILC i AICLE que, sovint, de manera errònia, es presenten com equivalents. Pel que fa al segon objectiu, revisarem una de les qüestions més recurrents en la majoria dels debats sobre educació plurilingüe com és la possibilitat d'adquirir la llengua meta sense posar en perill ni l'aprenentatge de continguts ni el de les llengües primeres. La inclusió de pedagogies basades en els gèneres textuais, el desenvolupament de la consciència metalingüística de l'estudiantat o l'adopció de pràctiques translinguals semblen claus per a fer realitat tot el potencial didàctic d'un TILC de qualitat.

**Paraules clau:** TILC, AICLE, integració, consciència metalingüística, gèneres textuais, pràctiques translinguals.

**Abstract:** The aim of this paper is twofold. On the one hand, it deals with the terminological and pedagogical vagueness of Content and Language Integrated Learning. On the other hand, it assesses this teaching approach from a plurilingual perspective. With respect to the first aim, we will explain the difference between CLIL and CEIL, as the former embraces the latter. Regarding the second aim, we will discuss one of the issues recurrent in most debates concerning plurilingual education, namely, the feasibility of acquiring the target language at no cost to subject learning or to first language development. The inclusion of a number of pedagogies based on genre, language awareness or translanguaging will be presented as paramount to achieve all the didactic potential of quality CLIL.

**Key words:** CLIL, CEIL, integration, language awareness, genre pedagogy, translanguaging.

## 1. INTRODUCCIÓ

L'acrònim CLIL, *Content and Language Integrated Learning*, fou encunyat per David Marsh el 1994. Un any després, el 1995, el Llibre Blanc seria el primer document de la Comissió Europea on es proposava l'aprenentatge de llengües en assignatures de contingut com una de les vies per a assolir l'objectiu de la coneguda com a fórmula 1 + 2 (una llengua materna més dues llengües estrangeres). Així doncs, al Vell Continent, el Tractament Integrat de Llengua i Contingut es presentà com un enfocament didàctic clau en la promoció del plurilingüisme en tots els nivells educatius (vegeu European Commission 1995: 47; 2003: 8; 2008: chapter 14). Des de mitjans dels anys 1990 ençà, el fenomen CLIL ha estat caracteritzat tant per la seva popularitat i ràpida implementació, com per la polèmica que l'ha envoltat. Entre els motius que expliquen la segona es troba el que Pérez Cañado (2016: 18) ha assenyalat com «terminological and pedagogical vagueness».

Una prova d'aquesta indefinició són els cinquanta termes, només en anglès, que el web <www.content-english.org> recull. Ens trobem davant de variants terminològiques d'un concepte comú? Prenem per cas el primer acrònim d'aquest llistat: *Content-based Instruction* o CBI. Es pot considerar un sinònim de CLIL? Sí, segons un grup d'autores i autors de reconegut prestigi en el camp de l'educació plurilingüe, per qui ambdós termes fan referència a la mateixa realitat però en contextos diferents: CLIL a Europa i CBI a Nord-Amèrica (p. ex., Cenoz, Genesee & Gorter 2014; Cenoz 2015; Lyster & Ballinger 2011: 281; Paran 2013; Ruiz de Zarobe 2008; Ruiz de Zarobe & Cenoz 2015: 90-91). No, segons altres investigadores i investigadors que insisteixen a diferenciar els programes CLIL de programes d'immersió lingüística com els canadencs (p. ex., Coyle 2008; Dalton-Puffer *et alii* 2014; Lasagabaster 2015: 20; Lasagabaster & Sierra 2010; Pérez-Cañado 2012). Un primer pas per a entendre els motius d'aquesta controvèrsia seria decidir de quina llengua o de quines llengües parlem quan parlem de CLIL.

## 2. QUINA LLENGUA? LA LLENGUA ADDICIONAL O LLENGUA VEHICULAR DEL TILC

Coyle, Hood i Marsh (2010: 1), en la que potser sigui la definició més citada del terme, presenten el concepte CLIL com «a dual-focused educational approach in which an **additional language** is used for the learning and teaching of both content *and* language» (la negreta i la cursiva són seves). Al seu parer, sovint, aquesta llengua

addicional, a la qual anomenen *CLIL vehicular language* (Coyle *et alii* 2010: 1, 9), és una llengua estrangera. També pot tractar-se, però, d'una segona llengua com el francès al Canadà, d'una llengua regional i minoritària com l'eusquera al País Basc, o d'una llengua d'herència com l'espanyol als Estats Units (per saber-ne més de les llengües d'herència, vegeu l'article de Maria Juan-Garau en aquest número). D'acord amb l'informe Eurydice (2006: 8),

[...] the acronym CLIL is used as a generic term to describe all types of provision in which a second language (a foreign, regional or minority language and/or another official state language) is used to teach certain subjects in the curriculum other than language lessons themselves.

Per tant, l'acrònim en català equiparable a CLIL seria TILC o Tractament Integrat de Llengua i Contingut. Un acrònim que es podria aplicar, segons les dues definicions anteriors, tant als programes bilingües català-castellà descrits per Josep Maria Baldaquí en aquesta revista (vegeu p. 179-186), com a aquells que vehiculen assignatures de contingut en una llengua estrangera. Conseqüentment, l'acrònim TILC englobaria el terme AICLE o Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengües Estrangeres. L'AICLE és només una variant del TILC i, per això, no hauria de presentar-se com l'equivalent en català de l'acrònim anglès CLIL.

Justament aquesta diferenciació entre aprendre una llengua estrangera com l'anglès o una llengua minoritària i minoritzada com el català o l'eusquera és la que Jasone Cenoz considera irrellevant com a criteri per a distingir entre programes CBI i programes CLIL. Primer, perquè l'estatus de la llengua vehicular no s'hauria de comptar entre les propietats essencials dels programes que integren llengua i contingut i, segon, perquè exclou aquelles llengües que no es consideren tan importants com l'anglès, el francès o l'alemany ens situaria davant d'un cas clar de discriminació lingüística (Cenoz 2015: 20). En canvi, per a Christiane Dalton-Puffer, la llengua vehicular pròpia del TILC no seria una segona llengua (majoritària o minoritària), sinó una llengua franca com l'anglès, el francès, l'espanyol o l'alemany (Dalton-Puffer & Smit 2013: 546; Dalton-Puffer *et alii* 2014: 214). Així doncs, en la pràctica, CLIL passaria a significar CEIL o *Content-and-English Integrated Learning* (Dalton-Puffer 2011: 183; Maljers *et alii* 2007), ja que la llengua franca per excel·lència en el món actual és l'anglès (per a un tractament més extens de l'anglès com a *lingua franca* o ELF, vegeu l'article d'Enric Llorca en aquest monogràfic).

La reducció del CLIL al CEIL, o del TILC a l'AICLE, permet entendre la popularitat dels programes que vehiculen assignatures de contingut en una llengua estrangera com l'anglès. Més concretament, la construcció del CLIL/TILC com una història d'èxit va lligada al fet que l'anglès sigui la principal llengua vehicular en la

majoria dels programes AICLE implantats en països no anglòfons (Dalton-Puffer & Smit 2013: 550). Al capdavant, existeix un sentiment força generalitzat sobre el prestigi irregular de les llengües, segons el qual no és el mateix esdevenir plurilingüe amb llengües nacionals d'un capital simbòlic alt com el francès, l'alemany o l'anglès; que fer-ho amb «minor languages» com el jiddisch, el txec, el basc, el bretó o el gaèlic (Kramsch 2008: 316). A més, la demanda social d'aquests programes podria explicar-se per les altes expectatives generades davant la millora en l'ensenyament/aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera (*English as a Foreign Language* o EFL) que l'AICLE promet (Dalton-Puffer 2011: 185; Dalton-Puffer & Smit 2013: 550-551). Segons dades de l'eurobaròmetre de l'any 2012, el 98 % de la ciutadania europea pensa que dominar llengües estrangeres serà beneficiós per al futur de les seves filles i els seus fills, mentre que el 77 % de les persones enquestades a Europa (el 85 % a Espanya) opina que la millora de les habilitats en llengües estrangeres hauria d'estar entre les prioritats de la Unió (European Commission 2012: 7, 9).

Per tant, darrere la demanda social a favor dels programes AICLE, trobaríem, d'una banda, l'aspiració de moltes famílies a assegurar l'ocupabilitat de la seva descendència en un mercat globalitzat que sembla reclamar, cada volta més, una força de treball transnacional competent en anglès (Grin 2001). D'altra banda, també hi estaria present l'avaluació del nivell de coneixements d'anglès de la ciutadania d'un país. D'aquesta avaluació, en positiu o en negatiu —segons dades de l'eurobaròmetre del 2012, només el 22 % de la població espanyola pot comunicar-se en anglès—, depèn que l'AICLE es vegi com un complement a les classes EFL (com s'ha documentat en el cas austríac, segons Hüttner *et alii* 2013: 278), o com una alternativa necessària i urgent a l'aprenentatge formal de l'anglès prevalent en les lliçons de llengua. A les carències d'aquestes s'atribueix que l'Estat espanyol es trobi a la cua d'Europa quant a la competència funcional de la majoria de la població en aquesta llengua internacional (Martí & Portolés 2019: 23-24).

La percepció de l'ensenyament d'assignatures de contingut *en* llengua anglesa o AICLE com una solució a les mancances derivades de l'ensenyament *de* la llengua anglesa en l'assignatura de llengua anglesa o EFL també té a veure amb la identificació del primer amb un context d'instrucció «natural» que, per defecte i sense requerir l'esforç de l'alumnat, augmentaria tant la quantitat com la qualitat de l'exposició a la llengua meta. Aquesta visió gairebé miraculosa de les bondats de l'AICLE, que l'oposa a una concepció força estereotipada de la classe *de* llengua anglesa com un context d'instrucció formal, centrat en la repetició mecànica d'exercicis gramaticals i allunyat d'un enfocament comunicatiu, podria correspondre a la realitat dels anys 1980, però no fa justícia als avenços metodològics en l'ensenyament EFL experimentats

des d'aleshores. A més, és una mostra de la influència duradora de les hipòtesis sobre l'adquisició de l'anglès com a segona llengua formulades per Steven Krashen, segons les quals aquesta s'adquireix millor de manera informal o incidental, sense haver de recórrer a una instrucció de tipus explícit (Dalton-Puffer 2011: 193-194; de Graaf *et alii* 2007: 606-607; Pérez-Vidal 2015: 40). De fet, d'acord amb el conegut com *natural approach* o mètode natural de Krashen i Terrell (1983), l'exposició a un *input* comprensible en situacions d'aprenentatge caracteritzades per una ansietat reduïda i una motivació alta de les i dels aprenents seria suficient per a adquirir la llengua anglesa.

Dos són els tipus de dades que qüestionen l'exposició a un *input* autèntic, variat i comprensible com a l'única condició necessària per a garantir l'adquisició d'una llengua addicional mitjançant l'ensenyament de continguts. Les primeres, de caràcter més teòric, estarien representades per tot un seguit de principis psicolingüístics complementaris al de l'exposició a la llengua meta defensat per Krashen. Entre aquests, caldria destacar el paper de l'atenció a la forma o de la memòria en el processament de l'*input*, així com el de la producció o *output* de les i dels aprenents, juntament amb el de la retroacció o *feedback* per part del professorat (per a una revisió dels principis psicolingüístics de l'AICLE, vegeu Muñoz 2007). Les segones dades, de caràcter més empíric, procedeixen de dècades d'investigació realitzada en contextos d'immersió. Segons els resultats d'aquesta recerca, que mostren limitacions tant en la correcció com en l'adequació pragmàtica de la producció lingüística de l'alumnat CBI, les llengües segones no s'aprenen per osmosi (Cammarata & Tedick 2012: 262). En paraules de Patsy Lighthown (2014: 129), en clara al·lusió als postulats de Krashen, «After decades of research on language acquisition in CBLT [content-based language teaching] [...], it is clear that language acquisition does not 'take care of itself'».

De manera semblant poden interpretar-se les conclusions de les primeres investigacions sobre els efectes de la implementació de programes AICLE en l'aprenentatge de la llengua anglesa. Així, en un article sobre aquests programes en països de parla germànica, Dalton-Puffer (2008) advertia que entre els seus beneficis lingüístics no hi figuraven una adquisició més efectiva de la sintaxi, l'escriptura, el vocabulari informal, la pronunciació o la pragmàtica de la llengua meta. Estats de la qüestió més recents com els de Yolanda Ruiz de Zarobe (2015: 56-59) o Keith M. Graham *et alii* (2018: 23-27) són més optimistes. Amb tot, coincideixen amb la recerca en contextos d'immersió CBI en destacar que la competència comunicativa de l'estudiantat CEIL no millora de manera uniforme, amb beneficis més clars respecte a les habilitats receptives sobre les productives i amb resultats poc conclouents pel que fa a la competència pragmàtica, així com a la competència textual i a l'alfabetització acadèmica.

A més, autors com Bruton (2011a, 2011b, 2013) qüestionen que les millores en el nivell d'anglès documentades siguin producte directe de l'enfocament didàctic adoptat, en comptes de l'efecte col·lateral d'haver seleccionat l'alumnat participant d'acord amb variables no controlades com el seu nivell de competència lingüística inicial, la motivació o el major nombre d'hores d'exposició a la llengua meta. En canvi, quan es garanteix la comparabilitat dels grups control i experimental (p. ex. en termes d'intel·ligència verbal, motivació, nivell socioeconòmic o exposició a l'anglès fora de l'escola), com fa María Luisa Pérez Cañado (2018: 65), sembla que les diferències en la competència lingüística detectades a favor dels grups experimentals sí que es poden adscriure als beneficis dels programes AICLE implementats. La novetat, a més, rau en el fet que aquest és un estudi longitudinal, amb dades de més de 2 000 escolars d'Andalusia, Extremadura o les Illes Canàries, que mostra que les millores —en els apartats de gramàtica, vocabulari i a l'hora de llegir, escoltar o parlar— no només es mantenen sis mesos després d'haver interromput el tractament, sinó que són més visibles en les habilitats productives per damunt de les receptives (Pérez Cañado 2018: 54).

No obstant això, centrar l'anàlisi dels avantatges de l'AICLE únicament en la seua vessant lingüística, amb la consegüent reducció del concepte a una metodologia més eficaç per a aprendre l'anglès, suposaria ignorar el desafiament que aquest enfocament pedagògic planteja per al rendiment acadèmic de l'estudiantat en les matèries no-lingüístiques (Cenoz *et alii* 2014: 371; Cenoz 2017: 242). Al cap i a la fi, és la ce de contingut i no la ela de llengua aquella que ocupa el primer lloc en l'acrònim CLIL i, en aquest cas, com veurem a continuació, l'ordre sí que hi importa.

### 3. QUINS OBJECTIUS? EL VALOR AFEGIT DE L'AICLE COM A ENFOCAMENT DIDÀCTIC

Havent aclarit el significat del concepte llengua addicional, ara és el moment de retornar a la definició de Coyle, Hood i Marsh (2010: 1), per a poder parar atenció a d'altres termes claus. Així, segons aquesta definició programàtica del CLIL/TILC, la llengua addicional s'usa «for the learning and teaching of both content *and* language» (Coyle *et alii* 2010: 1). La importància de la conjunció *and* (la cursiva és seva) ja l'havia feta explícita David Marsh (2002: 58) en concretar que, dins el Tractament Integrat de Llengua i Contingut, tant el contingut com la llengua eren igualment importants perquè acomplien «a joint role». Do Coyle (2005: 5-6) anava més enllà i puntualitzava que «it is content that determines the learning route». I és precisament en el moment en què es planteja el que suposa vehicular continguts obligatoris en el currículum

acadèmic de l'alumnat en una llengua diferent a la seva llengua primera o llengües primeres, quan la majoria dels arguments favorables a la implantació de programes AICLE es transformen en objeccions.

Només ens cal fer una ullada a alguns dels articles publicats a la premsa espanyola en els darrers anys per a detectar una gran preocupació social davant l'amenaça que l'ensenyament en llengua anglesa suposaria per a la qualitat de les assignatures de contingut. Per exemple, en un article publicat al diari *ABC*, «Educación bilingüe, Sí o no?», la periodista Mónica Setién avalua els avantatges i els inconvenients del programa bilingüe de la Comunitat Autònoma de Madrid. Entre els inconvenients, Setién assenyala l'existència d'uns estudis recents —que mai no es referencien— segons els quals l'estudiantat AICLE adquireix menys competències en les matèries impartides en anglès. A més, l'article es fa ressò de les reserves manifestades per la FAPA Francisco Giner de los Ríos. Dels arguments contraris al programa bilingüe esgrimits per aquestes famílies destaquen reflexions com la següent: «La enseñanza de una materia no puede servir de excusa para el aprendizaje de un idioma. ¿Acaso es más importante aprender vocabulario de física en inglés que comprender conceptos como la energía o la fuerza?» (Setién 2016).

Un «empobrecimiento de los contenidos» és el que denuncien, com a resultats de la implantació dels models bilingües a Madrid i a Múrcia, els representants de l'Àrea Federal de Educación de Izquierda Unida, en un informe amb el títol, molt significatiu, de «Bilingüismo: ni se aprende inglés ni 'science'» (Díez Gutiérrez *et alii* 2017). En la mateixa línia, però amb un to encara més dur, es manifestà dos anys abans l'escriptor i acadèmic Javier Marías en la seva columna setmanal titulada «Ni bilingüe, ni enseñanza» (Marías 2015). Al llarg de les línies d'aquest text, publicat al periòdic *El País*, Marías caracteritza l'anglès parlat pel professorat no nadiu com a «chapoteo verbal» i qualifica els programes bilingües implantats a l'Estat espanyol de «desastre total», o de «una de las mayores locuras del sistema educativo español —también una de las más paletas—», per acabar conclouent que:

Vistas nuestras limitaciones para la Lengua Deseada, a uno se le ponen los pelos de punta al figurarse esas clases de colegios e institutos impartidas en inglés estropajoso. ¿No sería más sensato —y mucho menos paleta— que los chicos aprendieran Ciencias por un lado e inglés por otro, y que de las dos se enteraran bien? Sólo cabe colegir que a demasiadas comunidades autónomas lo que les interesa es producir iletrados cabaes.

Davant aquest panorama tan pessimista, la qüestió que caldria esbrinar és si realment la recerca sobre els resultats dels programes AICLE pel que fa a l'adquisició de continguts acadèmics nega la possibilitat d'obtenir, en paraules de Jasone Cenoz,

«language gains at no cost to academic content» (Cenoz 2017: 242). La primera conclusió dels estats de la qüestió sobre el tema (vegeu Ruiz de Zarobe 2015: 53-56; Graham *et alii* 2018: 28-29) és que els resultats estan lluny d'ésser concloents i, a més, varien segons els nivells educatius (Van de Craen *et alii* 2007: 73) i/o els contextos de què es tracte. A voltes, fins i tot dins d'un mateix país, com Finlàndia, Alemanya o Suïssa, trobem dades contradictòries. Ara bé, si ens fixem en els estudis publicats en llengua anglesa, sembla que, en general, a Europa, assignatures de contingut com les matemàtiques o les ciències vehiculades en llengües estrangeres, o bé no pateixen (com en el cas del País Basc) o fins i tot milloren els seus resultats (p. ex. a Xipre o a la República Txeca).

Tanmateix, el balanç es torna negatiu quan incloem els resultats d'estudis realitzats en alguns països escandinaus però publicats en llengües diferents a l'anglès (vegeu Dalton-Puffer 2011: 188). D'acord amb aquesta recerca, de difusió més reduïda, l'ús de l'anglès com a mitjà d'instrucció en assignatures de contingut esdevé un obstacle que limita la comprensió de l'alumnat. Això fa que tant les famílies com el professorat nòrdic temin l'empobriment curricular que pugui derivar-se'n, la mateixa por que surava en alguns dels articles de premsa espanyola que hem ressenyat més amunt. A l'Àsia (p. ex. Hong Kong) també es parla obertament de resultats perjudicials per a l'aprenentatge de continguts en assignatures com les matemàtiques, la geografia, la història o les ciències, tot i que aquests es justifiquen per la competència inadequada o insuficient del professorat d'anglès responsable d'implementar aquestes matèries (Ruiz de Zarobe 2013: 237).

A banda de cercar les causes que expliquen el fracàs dels programes AICLE en aquests indrets, potser el que caldria fer és identificar les raons del seu èxit allà on s'ha produït. En aquest sentit, autores com Aini-Kristiina Jäppinen (2006: 25) o Carmel Mary Coonan (2007: 643) defensen que els programes AICLE ofereixen condicions favorables a l'aprenentatge de continguts pels processos cognitius que la seva vehiculació en una llengua addicional posa en marxa. Per tant, des d'aquesta perspectiva, la finalitat del CLIL/TILC no s'hauria de rebaixar a ensenyar una llengua addicional sense perjudicar el contingut que aquesta vehicula. Segons la proposta de Do Coyle (2008: 103), coneguda com el model de les quatre ces (i.e. contingut, comunicació, cognició i cultura/comunitat),

The 4Cs framework for CLIL starts with content (such as subject matter, themes, cross-curricular approaches) and focuses on the interrelationship between content (subject matter) communication (language), cognition (thinking) and culture (awareness of self and 'otherness') to build on the synergies of integrating learning (content and cognition) and language learning (communication and cultures).

Possiblement, d'aquestes quatre ces, l'objectiu més visible, fàcil d'entendre i àmpliament compartit sigui el que la ce de comunicació encabeix, és a dir, la millora en l'aprenentatge d'una llengua estrangera, sovint l'anglès. De fet, l'AICLE ha estat presentat com la seva encarnació a gran escala (Dalton-Puffer & Smit 2007: 8). Ara bé, reduir l'AICLE a una versió millorada de l'ensenyament/aprenentatge d'una llengua estrangera suposaria ignorar el seu valor didàctic afegit. Un valor didàctic afegit que no només abastaria les quatre ces del model de Coyle, sinó que inclouria tot un seguit d'objectius addicionals molt ambiciosos. Entre aquests, Christiane Dalton-Puffer i Ute Smit (2013: 554) subratllen tant la millora en la qualitat de l'aprenentatge —«motivation, self-confidence, deeper processing, cognitive advantages»—, com la millora en la qualitat de l'ensenyament —«learner autonomy, inquiry based-teaching, interactivity». Comptat i debatut, segons la definició de Coyle, Hood i Marsh (2010: 1), a la qual tornem aquí una vegada més, el Tractament Integrat de Llengua i Contingut és «a dual-focused educational approach». Un enfocament educatiu que comprèn més d'una sola metodologia (Marsh *et alii* 2010: 5; Pérez-Vidal 2015: 34; San Isidro 2018: 187), per a abastar tot un seguit d'objectius en termes de contingut, cognició i cultura/comunitat. Des d'aquesta perspectiva més holística, la finalitat última del CLIL/TILC seria millorar no només l'educació lingüística sinó l'educació en general (Baetens-Beardsmore 2001: 10; Coyle 2008: 105).

Convindria ressaltar, a més, que aquests valors afegits del CLIL/TILC no són afegits en el sentit d'accidentals o opcionals. Ans al contrari, haurien de ser entesos com a consubstancials, inherents a la naturalesa multidimensional d'aquest enfocament didàctic o, fins i tot, obligatoris. Si tenim en compte que el Tractament Integrat de Llengua i Contingut no pot consistir simplement a canviar una llengua d'instrucció per una altra, si compartim la visió de Víctor Pavón i Maria Ellison (2013: 72) quan defensen la ineficàcia d'ensenyar el mateix contingut, de la mateixa manera però amb una altra llengua, hauríem de comprendre que un ensenyament CLIL/TILC de qualitat reclama una nova didàctica (de Bot 2002: 32). El problema és aquella vaguetat terminològica i pedagògica, subratllada per Pérez Cañado (2016: 18), i amb la qual encetàvem aquest article. En altres paraules, la principal dificultat amb la qual ensopeguem és que no hi ha un consens sobre quines haurien de ser les pedagogies innovadores sobre les quals caldria construir un CLIL/TILC de qualitat (van Kampen *et alii* 2017: 223).

Amb tot, si bé en el tractament de la llengua meta s'adopta un enfocament comunicatiu basat en principis psicolingüístics al voltant dels beneficis de la interacció a l'aula, de l'*input* i de l'*output* comprensibles o d'un *feedback* centrat en la relació entre forma i significat, pel que fa a les pedagogies relacionades amb el tractament

dels continguts no-lingüístics, Víctor Pavón i Fernando Rubio (2010: 48) plantegen fugir d'un sistema d'ensenyament basat en la transmissió d'informació. Segons la seva proposta, caldria abandonar un format de classes magistrals centrades en les explicacions del professorat, per tal d'adoptar un sistema que doni preferència a la comprensió i assimilació de continguts «based on heuristic activity and discovery». Aquest aprenentatge més experimental, significatiu i actiu, que resulta de la co-construcció del coneixement entre el professorat i l'alumnat, posa en el centre del CLIL/TILC un conjunt de pedagogies que no es poden restringir a una matèria en concret perquè són útils per a totes. D'acord amb Tom Morton i Ana Llinares (2017: 4), aquestes pedagogies inclourien, entre d'altres, «assessment for learning, dialogic teaching, scaffolding and constructivism». Aquesta interpretació del CLIL/TILC com un model pedagògic inspirat en el constructivisme sociocultural dels treballs de Jerome Bruner, Jean Piaget, Burrhus Skinner o Lev Vygotsky (Marsh 2009: vii), o en àrees afins com la de les intel·ligències múltiples de Howard Gardner (Coyle *et alii* 2010: 3), suposa una transformació profunda tant del paper del professorat com del de l'alumnat. El professorat deixa d'ésser considerat com la font de tot el coneixement per a actuar com a guia i facilitador d'un procés d'aprenentatge protagonitzat per l'estudiantat, d'acord amb metodologies concebudes com a «thinking-centred» (Pavón & Ellison 2013: 73-74). A més, l'adopció d'una metodologia basada en l'aprenentatge cooperatiu esdevé un requisit irrenunciable per dissenyar programes AICLE efectius i programes AICLE per a tothom, independentment de quin sigui el nivell inicial de coneixements de l'estudiantat en la llengua meta o el seu perfil socioeconòmic (per a aprofundir en la relació entre l'aprenentatge per projectes i l'AICLE, vegeu Pistorio 2010 i/o Sierra 2016).

En definitiva, des d'un punt de vista pedagògic, que mira més enllà de l'adquisició/aprenentatge de la llengua anglesa, el valor didàctic afegit de l'enfocament CLIL/TILC és el resultat d'un tipus d'instrucció que, segons Tom Morton (2010: 27), «fuses the best of subject matter and language teaching pedagogies». En aquesta definició, la paraula a destacar seria «fuses» o fusiona, per tal com ens remet a dos termes clau en la presentació del model de les quatre ces de Coyle que no hauríem de desatendre o de passar per alt. Ens referim als conceptes d'interrelació i d'integració. Dit d'una altra manera, el *què* del CLIL/TILC estaria clar; el *com*, no. El llistat dels ingredients el tindriem al nostre abast (i.e. contingut, comunicació, cognició i cultura/comunitat), no així la recepta per a poder cuinar-los, ja que, en paraules de Víctor Pavón i María del Carmen Méndez (2017: 251), parafrasejant David Marsh, «there is no single recipe or standardised CLIL model».

#### 4. LA INTEGRACIÓ DE LLENGUA I CONTINGUT

Mentre que l'acrònim anglès CLIL (i.e. *Content and Language Integrated Learning*) posa l'èmfasi en el *què*, és a dir, en l'ensenyament del contingut *i* en l'ensenyament de la llengua, el seu equivalent en català, TILC (i.e. Tractament Integrat de Llengua i Contingut), dona preferència al *com*. El primer pas per a concretar en què consistiria aquest tractament integrat seria entendre que, si bé per raons expositives els apartats anteriors s'han centrat, primer, en la llengua addicional i, després, en la importància del contingut, a nivell conceptual és impossible separar el contingut curricular de la llengua mitjançant la qual aquest es construeix (Dalton-Puffer 2011: 196). Així, segons l'informe Eurydice (2006: 8), l'assoliment del doble objectiu de l'AICLE (contingut *i* llengua estrangera) implica ensenyar una assignatura de contingut «not [...] *in a foreign language but with and through a foreign language*» (les cursives són les del document original).

En conseqüència, per tal de capir la noció d'integració de llengua i contingut, hauríem de tornar a centrar-nos en la llengua del CLIL/TILC i en les funcions que aquesta realitza. Perquè independentment de si la llengua meta dels programes CLIL/TILC és una segona llengua o una llengua estrangera, una llengua majoritària o una llengua minoritària, el que s'oblida, sovint, és que la llengua que s'aprèn en contextos d'instrucció no pot equiparar-se a aquella que s'aprèn al carrer o amb la família. D'acord amb la terminologia encunyada per Jim Cummins (1991), el tipus de llengua en què el CLIL/TILC hauria de centrar-se no seria tan sols la llengua per a la socialització o BICS (i.e. *Basic Interpersonal Communication Skills*), sinó també i sobretot la llengua acadèmica o CALP (i.e. *Content Academic Language Proficiency*). Com assenyalen Ana Llinares, Tom Morton i Rachel Whittaker (2012: 8-9), encara que l'enfocament CLIL/TILC també permet que l'alumnat pugui desenvolupar la seva competència conversacional o BICS —aquella que Pauline Gibbons (1991: 3) definí com «la llengua del pati»—, el focus del tractament integrat de llengua i contingut s'hauria de posar en l'adquisició del CALP, és a dir, en «la llengua de l'escola» (Gibbons 1991: 3).

Malauradament, una prova de les limitacions dels programes CLIL/TILC quant al desenvolupament d'aquesta «llengua de l'escola» o CALP la trobaríem, d'una banda, en el fet que, a l'hora d'analitzar els beneficis lingüístics dels programes CLIL/TILC, la majoria dels estudis s'hagin centrat a mesurar els guanys en la competència conversacional de l'estudiantat o BICS, en lloc de la relativa al llenguatge acadèmic o CALP (Graham *et alii* 2018: 30); i, d'altra, en el fet que, quan el CALP s'ha tingut en compte, les mancances lingüístiques de l'estudiantat CLIL/AICLE tinguin a veure, justament, amb limitacions relatives a la seva competència textual i al seu grau

d'alfabetització acadèmica (Ruiz de Zarobe 2015: 58). A més, val la pena destacar que el perfil típic del professorat CLIL/TILC no és el d'una o un especialista de llengua, sinó el d'un professorat de contingut que no veu la necessitat d'incloure objectius lingüístics en les matèries no-lingüístiques que imparteix (Davison 2006: 456). Entre el professorat CLIL/TILC també existeix una consciència molt reduïda de la connexió i de la interdependència existent entre llengua i contingut (Cammarata & Tedick 2012: 260), fins al punt que el tractament de la llengua en assignatures de contingut sol reduir-se al de la terminologia pròpia de cadascuna de les disciplines (van Kampen *et alii* 2018: 230, 235).

Tanmateix, segons Laurent Gajo (2007: 568), la noció d'integració de llengua i contingut implica reflexionar sobre els aspectes lingüístics del coneixement acadèmic i sobre el paper del discurs en el procés d'aprenentatge. Cal identificar, per tant, els anomenats «language muscles of content disciplines» (Dalton-Puffer *et alii* 2014: 216). Aquests músculs inclouen tres nivells lingüístics, a saber, el lexicosemàntic, el morfosintàctic i el del(s) gènere(s) propi(s) de cada matèria. A fi de remarcar la importància de tots tres nivells, les autores del model SIOP per a l'ensenyament de la ciència a aprenents d'anglès representen el llenguatge acadèmic com un tamboret amb tres potes. Segons aquesta metàfora, si una de les tres potes es trenca, el tamboret no pot realitzar la seva funció (Short *et alii* 2010: 14). Al capdavant, com explica Montserrat Casas (2005: 40):

Hi ha un aspecte lingüístic totalment intern en cadascuna de les disciplines científiques que només pot ser treballat des dels plantejaments curriculars. Resumir un text de geografia, descriure una experiència al laboratori, seguir unes normes de perspectiva o fer un comentari musical són específics de l'àrea, s'ensenyen per aprendre geografia, ciències experimentals, plàstica i música i, si no es fa així, no s'aprenen aquestes disciplines.

La reflexió de Casas fa palesa la insuficiència de centrar la formació del professorat CLIL/TILC únicament en l'augment de la seva capacitat conversacional en la llengua meta. Tot i que necessària, aquesta no seria una condició suficient per a poder integrar la llengua acadèmica, la del tamboret, amb el contingut al qual aquesta hauria de donar suport. L'axioma segons el qual totes i tots els docents són/som mestres de llengua, no pot interpretar-se només com una crida per a millorar l'ús que es fa de la llengua meta a l'aula. No n'hi ha prou que tot el professorat esdevingui un bon model de llengua per al seu estudiantat. Ser mestres de llengua tampoc vol dir transformar-se en mestres de llengua en el sentit tradicional. No cal saltar les sessions CLIL/AICLE amb explicacions gramaticals aïllades, descontextualitzades o innecessàries, si aquestes no són rellevants per a comprendre el contingut que s'està treballant. Segons Víctor Pavón i Maria Ellison (2013: 72), la funció del professorat CLIL/TILC no seria la de

«policing the language» per a reprimir possibles incorreccions, sinó la de facilitar el seu ús per a fins acadèmics.

Aquesta funció suposa augmentar la consciència lingüística del professorat CLIL/TILC (i.e. *language awareness*) per tal de poder identificar les demandes lingüístiques que cada matèria o disciplina no-lingüística planteja al seu estudiantat. Aquestes demandes lingüístiques es poden atendre de dos maneres. La primera consistiria a reforçar la coordinació entre el professorat AICLE i el professorat EFL. En aquest sentit es manifesta un dels especialistes de contingut que participa en un dels programes AICLE implementats a Andalusia: «I think that support from FL teaching is fundamental. I cannot teach History if my students do not know how to use the past tense» (Pavón & Méndez 2017: 244). La segona via, que no exclouria l'anterior, seria la suggerida per Montserrat Casas i forma part de l'anomenada *genre pedagogy*. Aquesta pedagogia no és nova, per tal com es nodreix dels resultats de l'Escola de Sydney.

El treball de l'Escola de Sydney s'ha centrat en el disseny de procediments per proveir l'estudiantat amb les estructures de bastida (i.e. *scaffolding*) que aquest necessita a fi de comprendre i produir els gèneres a partir dels quals s'estructuren les diferents matèries del currículum escolar. Amb l'objectiu de democratitzar l'educació i acabar amb el fracàs escolar —molt estès sobretot entre la població indígena i l'alumnat migrant a l' Austràlia dels anys 1980—, l'Escola de Sydney va començar per posar en marxa un projecte de millora de l'escriptura acadèmica per a primària, conegut com *Write it Right*, per a incloure, després, la comprensió lectora mitjançant la metodologia *Reading to Learn*. L'èxit d'aquestes iniciatives en tots els nivells educatius mostra que tot l'estudiantat participant, també aquell que ja tenia l'anglès com a llengua primera, es beneficia d'un ensenyament centrat en la integració de l'alfabetització acadèmica i l'aprenentatge curricular (Rose & Martin 2012). L'experiència de l'Escola de Sydney permet formular el CLIL/TILC com un «explicit, interventionist approach to language [...], but which is always integrated with the relevant subject-matter content objectives» (Llinares *et alii* 2012: 18).

En definitiva, segons el que hem vist fins ara, el CLIL/TILC com a enfocament didàctic global vindria a complementar i a reforçar el component comunicatiu de l'aprenentatge de llengües addicionals, però també obriria les portes a pedagogies innovadores en l'ensenyament de disciplines no lingüístiques (Dalton-Puffer *et alii* 2014: 214). Entre aquestes pedagogies, aquella que posa el focus en l'ensenyament de gèneres textuais sembla oferir una via molt fructífera per fer possible la integració de llengua i contingut. A més, quan el que es tracta d'integrar no és tan sols el contingut acadèmic i una llengua en singular, sinó les llengües de l'alumnat en plural, l'alfabetització esdevé plurialfabetització o *pluriliteracies* (vegeu Meyer *et alii* 2015).

## 5. TILC I EDUCACIÓ PLURILINGÜE

Des del punt de vista de la política lingüística de la Unió Europea, la finalitat última del CLIL/TILC seria la creació d'una ciutadania plurilingüe. Tanmateix, aquest objectiu és el que desperta més escepticisme (per ex. Banegas 2012: 126; Dalton-Puffer 2011: 196-197). Dos són els motius que expliquen aquesta reticència. Quan el CLIL esdevé CEIL (i.e. *Content-and-English Integrated Learning*), ens trobem davant el perill de substituir un monolingüisme (el de la llengua oficial i majoritària de cada estat), per un altre. Compte fet que l'anglès és una llengua internacional molt poderosa, resulta inevitable témer els seus efectes homogeneïtzadors i l'amenaça que la seva adopció com a llengua vehicular suposa per a la supervivència d'altres llengües i, en general, per al manteniment de la diversitat lingüística i cultural al món (Doiz *et alii* 2013). Hi ha un altra raó, però, que explicaria per què l'enfocament TILC podria reforçar el que Jasone Cenoz i Durk Gorter (2017: 310) han denunciat com «a monolingual view of multilingualism».

Aquesta perspectiva monolingüe, descrita com «the two solitudes assumption» (Cummins 2008: 65) o com «multilingualism through parallel monolingualism» (Lin 2005: 75), es nodreix de tot un seguit d'ideologies monolingües que defensen, entre d'altres, la idea que el professorat CLIL/TILC ideal és el nadiu (Lin & He 2017: 237), així com l'ús exclusiu de la llengua meta com a mitjà d'instrucció i com a mitjà d'interacció a l'aula, amb estratègies conegudes com OLON, «one language only», o OLAT, «one language at a time» (Lüdi 2015: 216-217). La pervivència d'aquest paradigma monolingüe entrebanca l'adopció d'un dels principis del CLIL/TILC segons el qual la llengua primera o les llengües primeres de l'alumnat pot/poden ser un instrument molt útil per a adquirir tant la llengua addicional com el contingut acadèmic (Geneese & Hamayan 2016: 43-45). Estudis com els de Cecilia Serra (2007), amb dades de tres escoles de primària situades a un cantó germanòfon de Suïssa on l'alumnat aprèn matemàtiques en italià, mostren com l'ús de la llengua primera (l'alemany) facilita tant la comprensió lingüística de la llengua meta (l'italià) com l'adquisició dels continguts matemàtics. Un exemple seria la comparació explícita del terme italià *triangolo isoscele* amb l'alemany *gleichschenkliges*. El segon, *gleichschenkliges*, que literalment significa triangle amb costats d'igual longitud, rebaixa la dificultat no només lingüística sinó també conceptual del terme italià *triangolo isoscele* (Serra 2007: 598).

L'exemple de Serra il·lustra el recurs a la llengua primera (d'ara endavant, L1) com un instrument lògic i beneficiós per a bastir (i.e. *scaffold*) o donar suport a l'adquisició de contingut acadèmic. A més, tant l'ús espontani que l'alumnat fa de la seva L1 com les funcions lingüístiques, intel·lectuals i identitàries que aquesta aconpleix,

han estat documentades per alguns estudis recents sobre la interacció a l'aula CLIL/TILC (p. ex. Borràs & Moore 2019: 106-109; Lin & He 2017: 232-242; Pavón & Ramos 2019: 39-44). Malgrat l'assumpció teòrica del principi de la separació de llengües, les aules no són realitats monolingües sinó llocs on les estratègies ALAST, «all the languages at the same time», o ALAT, «all languages at all time» (Lüdi 2015: 217) i les pràctiques translinguals hi estan molt presents (per a un estat de la qüestió sobre el concepte de *translanguaging*, vegeu l'article de Laura Portolés en aquest número). Sovint, el professorat CLIL/TILC manté la llengua meta com a mitjà d'instrucció, però permet les pràctiques translinguals com a mitjà d'interacció amb l'alumnat (Lin & He 2017: 233).

Ara bé, la novetat de repensar el Tractament Integrat de Llengua i Contingut des d'una perspectiva plurilingüe resideix a reivindicar un ús conscient del *translanguaging* com a recurs pedagògic. L'objectiu d'aquesta reivindicació seria el d'incrementar la consciència metalingüística de l'estudiantat per a reforçar, així, tant l'adquisició de la llengua meta com la de totes les llengües del repertori lingüístic de l'alumnat (San Isidro 2018: 190). Entre les estratègies suggerides per Jasone Cenoz i Durk Gorter (2017: 314-318) de cara a programar intervencions pedagògiques translinguals, hi trobem la traducció o l'ús de cognats. Segons aquestes estratègies, un enfocament TILC de qualitat hauria d'anar de la mà d'un tractament integrat de llengües o TIL, a fi de fomentar la transferència positiva entre totes les llengües de l'alumnat, tant les curriculars com les d'herència. Una fusió dels enfocaments TILC i TIL implicaria, també, la coordinació de tot el professorat de llengües i de continguts en cada centre educatiu (Cenoz & Gorter 2017: 318; Méndez & Pavón 2012: 580).

Tanmateix, les dificultats a l'hora d'adoptar una perspectiva translingual no provenen només dels canvis institucionals que aquesta reclama, sinó de la falta de formació del professorat i de les resistències teòriques davant el que es percep com un ús excessiu de les llengües de l'alumnat que acabaria per posar en perill tant l'exposició a la llengua meta com la seva producció (Lo 2015; Nikula & Moore 2019). Per tant, caldria anar més enllà de l'ús intuïtiu de la L1 o de les L1(s) per part del professorat CLIL/TILC, reportat en alguns estudis recents (Doiz & Lasagabaster 2017), per a començar a fonamentar aquest ús en resultats d'investigació sobre els seus efectes. Una investigació que, a hores d'ara, encara es troba en la seva infantesa (Cenoz & Gorter 2017: 319).

## 6. CONCLUSIÓ

Entre les imatges que s'han fet servir per a representar l'essència del CLIL/TILC hi trobem des de la comparació de Robert J. Dickey (2004: 13) amb una manta «on a large bed shared by many children, each pulling in their own direction», fins a la de Francesca Costa i Lauretta d'Angelo (2011), segons la qual el Tractament Integrat de Llengua i Contingut seria com un vestit jaqueta per a totes les estacions. Si bé aquests símls tèxtils serveixen per a remarcar la versatilitat d'aquest enfocament didàctic a l'hora d'adaptar-se a diversos contextos, ambdós el presenten com un producte fet. Això contrasta, i molt, amb l'apreciació d'un dels seus fundadors, David Marsh (2009: vii), quan afirmà que el CLIL/TILC és com l'Antàrtida, un territori encara per explorar.

Esperem haver mostrat que el Tractament Integrat de Llengua i Contingut està molt lluny d'ésser un producte acabat. És cert que la rapidesa amb què els programes CLIL/TILC s'han implementat des dels anys 1990 de cap a cap del món ens podria fer pensar que la seva recepta estava clara i llesta per a exportar. El que estava clara, però, era la necessitat, plantejada per la globalització creixent dels mercats, de millorar la competència comunicativa en la llengua que la fa possible, l'anglès. En aquest sentit, el CEIL/AICLE prometia, com el menjar ràpid, un «dos per un» (Lightbown & Spada 2006), és a dir, més hores d'exposició a la llengua meta, sovint l'anglès, sense augmentar uns horaris escolars ja de per si molt sobrecarregats, ni esmerçar més recursos dels necessaris.

En un primer moment, el de l'entusiasme, pareixia, com sol passar amb el «fast food», que la fam es podia saciar amb pocs diners. En una segona fase, la de la reflexió, els primers resultats de la recerca sobre els beneficis d'aquest enfocament didàctic plantejaren dubtes sobre els efectes en la salut tant de la llengua meta (creixien algunes habilitats conversacionals o BICS, però no les textuals ni l'alfabetització acadèmica o CALP), com dels continguts i de les llengües primeres de l'alumnat. Les solucions? Passar de la fragmentació a la integració (Marsh 2009: vii) i d'un paradigma monolingüe a un de plurilingüe que, segons Jasone Cenoz (2013: 393), permet integrar, a més de la llengua i el contingut, totes les llengües que formen part del repertori plurilingüe de l'estudiantat. Al capdavall, «CLIL is not a new form of language education. It is not a new form of subject education. It is an innovative fusion of both» (Coyle *et alii* 2010: 1). I ja sabem que la cuina fusió, al contrari que el menjar ràpid, necessita temps, formació i molta recerca.

OTILIA MARTÍ

*Universitat Jaume I*

ORCID 0000-0002-7749-5238

omarti@uji.es

## 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) el Ministeri d'Economia i Competitivitat (FFI2016-78584-P), (b) la Universitat Jaume I (PI-1B2015-20), i (c) els Projectes d'Innovació Educativa de la Unitat de Suport Educatiu (USE) 3621/18 de la Universitat Jaume I.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BANEGAS, D. L. (2012) «Integrating content and language in English language teaching in secondary education: Models, benefits, and challenges», *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2 (1), p. 111-136. DOI: 10.14746/ssl.2012.2.1.6
- BAETENS-BEARDSMORE, H. (2001) «Foreword: The past decade and the next millennium», dins D. Marsh, A. Maljers & A. Hartiala (ed.), *Profiling European CLIL Classrooms*, UNICOM, University of Jyväskylä & European Platform for Dutch Education, p. 10-11.
- BORRÀS, E. & E. MOORE (2019) «The Plurilingual and Multimodal Management of Participation and Subject Complexity in University CLIL Teamwork», *English Language Teaching*, 12 (2), p. 100-112. DOI: 10.5539/elt.v12n2p100
- BRUTON, A. (2011a) «Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010)», *Applied Linguistics*, 32 (2), p. 236-241. DOI: 10.1093/applin/amr007
- (2011b) «Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research», *System*, 39 (4), p. 523-532. DOI: 10.1016/j.system.2011.08.002
- (2013) «CLIL: Some of the reasons why... and why not», *System*, 41 (3), p. 587-597. DOI: 10.1016/j.system.2013.07.001
- CAMMARATA, L. & D. T. Tedick (2012) «Balancing Content and Language in Instruction: The Expertise of Immersion Teachers», *The Modern Language Journal*, 96 (2), p. 251-269. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2012.01330.x
- CASAS, M., coord. (2005) *Competències bàsiques per parlar i escriure ciència a l'educació primària*, Barcelona, Rosa Sensat.
- CENOZ, J. (2013) «Discussion: Towards an educational perspective in CLIL language policy and pedagogical practice», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), p. 389-394. DOI: 10.1080/13670050.2013.777392

- (2015) «Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different?», *Language, Culture and Curriculum*, 28 (1), p. 8-24. DOI: 10.1080/07908318.2014.1000922
- (2017) «The target language, the sociolinguistic and the educational context in CLIL programs», dins A. Llinares & T. Morton (ed.), *Applied Linguistics Perspectives on CLIL*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, p. 239-249. DOI: 10.1075/llt.47.14cen
- CENOZ, J. & D. GORTER (2017) «Translanguaging as a Pedagogical Tool in Multilingual Education», dins J. Cenoz, D. Gorter & S. May (ed.), *Language Awareness and Multilingualism* (3a ed.), Cham, Springer, p. 309-321. DOI: 10.1007/978-3-319-02325-0
- CENOZ, J., F. GENESEE & D. GORTER (2014) «Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward», *Applied Linguistics*, 35 (3), p. 356-369. DOI: 10.1093/applin/amto11
- COONAN, C. M. (2007) «Insider views of the CLIL class through teacher self-observation-introspection», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), p. 625-646. DOI: 10.2167/beb463.0
- COSTA, F. & L. D'ANGELO (2011) «CLIL: A suit for all seasons?», *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4 (1), p. 1-13. DOI: 10.5294/laclil.2011.4.1.1
- COYLE, D. (2005) *CLIL planning tools for teachers. 4Cs curriculum guidance. 3As lesson planning tool. Matrix audit tool for tasks & materials*, Nottingham, University of Nottingham.
- (2008) «CLIL —A pedagogical approach from the European perspective», dins N. Van Dusen-Scholl & N. H. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (2 ed., vol. IV), Berlin, Springer, p. 97-112. DOI: 10.1007/978-0-387-30424-3
- COYLE, D., P. HOOD & D. MARSH (2010) *CLIL —Content and Language Integrated Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CUMMINS, J. (1991) «Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts», *AILA Review*, 8, p. 75-89.
- (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.
- DALTON-PUFFER, C. (2008) «Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current research from Europe», dins W. Delanoy & L. Volkman (ed.), *Future Perspectives for English Language Teaching*, Heidelberg, Carl Winter, p. 139-158.

- (2011) «Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles?», *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, p. 182-204. DOI: 10.1017/S0267190511000092
- DALTON-PUFFER, C. & U. SMIT (2007) «Introduction», dins C. Dalton-Puffer & U. Smit (ed.), *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*, Frankfurt, Peter Lang, p. 7-23.
- (2013) «Content and Language Integrated Learning: A research agenda», *Language Teaching*, 46 (4), p. 545-559. DOI: 10.1017/S0261444813000256
- DALTON-PUFFER, C., A. LLINARES, F. LORENZO & T. NIKULA (2014) «'You Can Stand Under My Umbrella': Immersion, CLIL and Bilingual Education. A Response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013)», *Applied Linguistics*, 35 (2), p. 213-218. DOI: 10.1093/applin/amu010
- DAVISON, C. (2006) «Collaboration between ESL and content Teachers: How do we know when we are doing it right?», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9 (4), p. 454-475. DOI: 10.2167/beb339.0
- DE BOT, K. (2002) «Relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives, dins D. Marsh (ed.), *CLIL/EMILE-The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*, Jyväskylä, University of Jyväskylä. [[https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles%20and%20publications%20on%20the%20ECML/CLIL\\_EMILE.pdf](https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles%20and%20publications%20on%20the%20ECML/CLIL_EMILE.pdf)], últim accés 15 de febrer de 2019.]
- DE GRAAFF, R., G. J. KOOPMAN, Y. ANIKINA & G. WESTHOFF (2007) «An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL)», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), p. 603-624. DOI: 10.2167/beb462.0
- DICKEY, R. J. (2004) «Content (ad.) or content (n) with your English classes?», *Education International*, 1 (3), p. 10-15.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J., R. GARCÍA MARTÍN & A. MORENO (2017) «Bilingüismo: ni se aprende inglés ni 'science'», *Cuartopoder*, 15 de maig de 2017. [<https://www.cuartopoder.es/ideas/2017/02/04/bilinguismo-ni-se-aprende-ingles-ni-science-2/>], últim accés 15 de febrer de 2019.]
- DOIZ, A., D. LASAGABASTER & J. M. SIERRA (2013) «Globalisation, internationalisation, multilingualism and linguistic strains in higher education», *Studies in Higher Education*, 38 (9), p. 1407-1421. DOI: 10.1080/03075079.2011.642349
- DOIZ, A. & D. LASAGABASTER (2017) «Management teams and teaching staff: Do they share the same beliefs about obligatory CLIL programmes and the use of the LI?», *Language and Education*, 31 (2), p. 93-109. DOI: 10.1080/09500782.2017.1290102
- 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](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)>, últim accés 15 de febrer de 2019.]
- (2003) *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*, Brussels, European Unit. [<[http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06\\_en.pdf](http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06_en.pdf)>, últim accés 15 de febrer de 2019.]
- (2008) *Multilingualism: An asset for Europe and a shared commitment. Communication of the European Commission*, 1-15. [<[http://ecspm.org/wp-content/uploads/2016/04/EU-Multilingualism-Policy\\_2008.pdf](http://ecspm.org/wp-content/uploads/2016/04/EU-Multilingualism-Policy_2008.pdf)>, últim accés 15 de febrer de 2019.]
- (2012) *Special Eurobarometer 386. Europeans and Their Languages*. [<[http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf)>, últim accés 15 de febrer de 2019.]
- Eurydice (2006) *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*, Brussels, Eurydice. [<[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/CLIL\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf)>, últim accés 15 de febrer de 2019.]
- GAJO, L. (2007) «Linguistic knowledge and subject knowledge: How does bilingualism contribute to subject development?», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), p. 563-579. DOI: 10.2167/beb460.0
- GENESEE, F. & E. HAMAYAN (2016) *CLIL in Context. Practical Guidance for Educators*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GIBBONS, P. (1991) *Learning to Learn in a Second Language*, Portsmouth, Heinemann.
- GRAHAM, K. M., Y. CHOI, A. DAVOODI, S. RAZMEH & L. Q. DIXON (2018) «Language and Content Outcomes of CLIL and EMI: A systematic review», *LACLIL*, 11 (1), p. 19-37. DOI: 10.5294/laclil.2018.11.1.2
- GRIN, F. (2001) «English as economic value: Facts and fallacies», *World Englishes*, 20 (1), p. 65-78. DOI: 10.1111/1467-971X.00196
- HÜTTNER, J., C. DALTON-PUFFER & U. SMIT (2013) «The power of beliefs: lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), p. 267-284. DOI: 10.1080/13670050.2013.777385
- JÄPPINEN, A.-K. (2006) «CLIL and future learning», dins S. Björklund, K. Mård-Miettinen, M. Bergström & M. Södergård (ed.), *Exploring Dual-Focussed Education. Integrating language and content for individual and societal needs*, Vaasa, University of Vaasa (Vaasan Yliopiston Julkaisuja Selvityksiä Ja Raportteja 132), p. 22-37.
- KRAMSCH, C. (2008) «Multilingual, like Franz Kafka», *International Journal of Multilingualism*, 5 (4), p. 316-332. DOI: 10.1080/14790710802152446
- KRASHEN, S. D. & T. D. TERRELL (1983) *The natural approach: Language acquisition in the classroom*, New York, Pergamon Press.

- LASAGABASTER, D. (2015) «Different Educational Approaches to Bi- or Multilingualism and Their Effect on Language Attitudes», dins M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (ed.), *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments*, Cham, Springer, p. 13-30. DOI: 10.1007/978-3-319-11496-5\_2
- LASAGABASTER, D. & J. M. SIERRA (2010) «Immersion and CLIL in English: More differences than similarities», *ELT Journal*, 64 (4), p. 376-395. DOI: 10.1093/elt/ccp082
- LIGHTBOWN, P. (2008) *Focus on content-based language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- LIGHTBOWN, P. & N. SPADA (2006) *How languages are learned* (3a ed.), Oxford, Oxford University Press.
- LIN, A. M. Y. (2015) «Conceptualising the potential role of LI 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
- LLINARES, A., T. MORTON & R. WHITTAKER (2012) *The Roles of Language in CLIL*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LO, Y. Y. (2015) «How much LI is too much? Teachers' language use in response to students' abilities and classroom interaction in Content and Language Integrated Learning», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18 (3), p. 270-288. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.988112>
- LÜDI, G. (2015) «Monolingualism and multilingualism in the construction and dissemination of scientific knowledge», dins U. Jessner & C. Kramsch (ed.), *The Multilingual Challenge: Cross-Disciplinary Perspectives*, Berlin/Boston, De Gruyter Mouton, p. 213-238.
- LYSTER, R. & S. BALLINGER (2011) «Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts», *Language Teaching Research*, 15 (3), p. 279-288. DOI: 10.1177/1362168811401150
- MALJERS, A., D. MARSH & D. WOLFF (2007) *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*, Alkmaar, European Platform for Dutch Education.
- MARÍAS, J. (2015) «Ni bilingüe ni enseñanza», *El País*, 17 de maig de 2015. [[https://elpais.com/elpais/2015/05/13/eps/1431541076\\_553813.html](https://elpais.com/elpais/2015/05/13/eps/1431541076_553813.html)], últim accés 15 de febrer de 2019.]
- MARSH, D. (2002) *CLIL/EMILE - the European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*, Jyväskylä, University of Jyväskylä.

- (2009) «Foreword», dins Y. Ruiz de Zarobe & R. M. Jiménez Catalán (ed.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*, Bristol/ Buffalo/Toronto, Multilingual Matters, p. VII-VIII.
- MARSH, D., P. MEHISTO, D. WOLFF & M. J. FRIGOLS MARTÍN (2010) *The European Framework for CLIL Teacher Education*, Graz, European Centre for Modern Languages.
- 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
- MÉNDEZ GARCÍA, M. C. & V. PAVÓN VÁZQUEZ (2012) «Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (5), p. 573-592. DOI: 10.1080/13670050.2012.670195
- MEYER, O., D. COYLE, A. HALBACH, K. SCHUCK & T. TING (2015) «A pluriliteracies approach to content and language integrated learning —mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making», *Language, Culture and Curriculum*, 28 (1), p. 41-57. DOI: 10.1080/07908318.2014.1000924
- MORTON, T. (2010) «Using a Genre-Based Approach to Integrating Content and Language in CLIL: The Example of Secondary History», dins C. Dalton-Puffer, T. Nikula & U. Smit (ed.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*, Amsterdam, John Benjamins, p. 81-104. DOI: 10.1075/aals.7.05mor
- MORTON, T. & A. LLINARES (2017) «Content and Language Integrated Learning (CLIL). Type of programme or pedagogic model?», dins A. Llinares & T. Morton (ed.), *Applied Linguistics Perspectives on CLIL*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, p. 1-16. DOI: 10.1075/lllt.47.01mor
- MUÑOZ, C. (2007) «CLIL: Some Thoughts on Its Psycholinguistic Principles», *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 1, p. 17-26.
- NIKULA, T. & P. MOORE (2019) «Exploring translanguaging in CLIL», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22 (2), p. 237-249. DOI: 10.1080/13670050.2016.1254151
- PARAN, A. (2013) «Content and language integrated learning: Panacea or policy borrowing myth?», *Applied Linguistics Review*, 62 (3), p. 307-332. DOI: 10.1515/applirev-2013-0014
- PAVÓN VÁZQUEZ, V. & F. RUBIO ALCALÁ (2010) «Teachers' Concerns and Uncertainties about the Introduction of CLIL Programmes», *Porta Linguarum*, 14, p. 45-58.

- PAVÓN VÁZQUEZ, V. & M. ELLISON (2013) «Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL)», *Linguarum Arena*, 4, p. 65-78.
- PAVÓN VÁZQUEZ, V. & M. C. MÉNDEZ GARCÍA (2017) «Analysing teachers' roles regarding cross-curricular coordination in Content and Language Integrated Learning (CLIL)», *Journal of English Studies*, 15, p. 235-260. DOI: 10.18172/jes.3227
- PAVÓN VÁZQUEZ, V. & C. RAMOS ORDOÑEZ (2019) «Describing the use of the LI in CLIL: an analysis of LI communication strategies in classroom interaction», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22 (1), p. 35-48. DOI: 10.1080/13670050.2018.1511681
- PÉREZ CAÑADO, M. L. (2012) «CLIL research in Europe: past, present, and future», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (3), p. 315-341. DOI: 10.1080/13670050.2011.630064
- (2016) «From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy», *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9 (1), p. 9-31. DOI: 10.5565/rev/jtl3.667
- (2018) «CLIL and Educational Level: A Longitudinal Study on the Impact of CLIL and Language Outcomes», *Porta Linguarum*, 29, p. 51-70.
- PÉREZ-VIDAL, C. (2015) «Languages for All in Education: CLIL and ICLHE at the Crossroads of Multilingualism, Mobility and Internationalisation», dins M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (ed.), *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments*, Cham, Springer, p. 13-30. DOI: 10.1007/978-3-319-11496-5\_3
- PISTORIO, M. I. (2010) «A Blend of CLIL and Cooperative Learning Creates a Socially Constructed Learning Environment», *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 3 (1), p. 1-10. DOI: 10.5294/laclil.2010.3.1.1
- ROSE, D. & J. R. MARTIN (2012) *Learning to Write, Writing to Learn. Genre Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*, Sheffield/Bristol, Equinox.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (2008) «CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country», *International Journal of CLIL Research*, 1 (1), p. 60-73. [<http://www.icrj.eu/11/article5.html>], últim accés 15 de febrer de 2019.]
- (2013) «CLIL implementation: from policy-makers to individual initiatives», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), p. 231-243. DOI: 10.1080/13670050.2013.777383
- (2015) «The Effects of Implementing CLIL in Education», dins M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (ed.), *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments*, Cham, Springer, p. 51-68. DOI: 10.1007/978-3-319-11496-5\_4

- RUIZ DE ZAROBÉ, Y. & J. CENOZ (2015) «Way forward in the twenty-first century in content-based instruction: moving towards integration», *Language, Culture and Curriculum*, 28 (1), p. 90-96. DOI: 10.1080/07908318.2014.1000927
- SAN ISIDRO, X. (2018) «Innovations and Challenges in CLIL Implementation in Europe», *Theory Into Practice*, 57 (3), p. 185-195. DOI: 10.1080/00405841.2018.1484038
- SERRA, C. (2007) «Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), p. 582-602. DOI: 10.2167/beb461.o
- SETIÉN, M. (2016) «Educación bilingüe, ¿Sí o no?», *ABC*, 7 d'octubre de 2016. [[https://www.abc.es/familia/padres-hijos/abci-educacion-bilingue-si-o-no-201610070153\\_noticia.html](https://www.abc.es/familia/padres-hijos/abci-educacion-bilingue-si-o-no-201610070153_noticia.html)], últim accés 15 de febrer de 2019.]
- SHORT, D. J., M. VOGT & J. ECHEVARRÍA (2010) *The SIOP Model for Teaching Science to English Learners*, Boston, Pearson.
- SIERRA, J. M. (2016) «Cooperative projects in a CLIL course: What do students think?», dins D. Lasagabaster & A. Doiz (ed.), *CLIL experiences in secondary and tertiary education: In search of good practices*, Bern, Peter Lang, p. 69-97.
- VAN DE CRAEN, P., K. MONDT, L. ALLAIN & Y. GAO (2007) «Why and How CLIL Works. An Outline for a CLIL Theory», *Vienna English Working Papers (VIEWS)*, 16 (3), p. 70-78.
- VAN KAMPEN, E., J. MEIRINK, W. ADMIRAAL & A. BEERY (2018) «Do we all share the same goals for content and language integrated learning (CLIL)? Specialist and practitioner perceptions of 'ideal' CLIL pedagogies in the Netherlands», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21 (2), p. 222-236. DOI: 10.1080/13670050.2017.1411332