

El programa de Seccions Europees i el desenvolupament de l'escriptura en anglès com a llengua estrangera a ESO

Maria Gené

RESUM

Aquest estudi avalua l'impacte que té l'aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera (AICLE), implantat a través del programa de Seccions Europees a les Illes Balears, sobre la competència escrita dels estudiants d'anglès com a llengua estrangera al llarg de tres cursos d'educació secundària. Els resultats mostren que l'AICLE és beneficiós per a la producció escrita, si bé hi detectem limitacions que indiquen que cal posar més èmfasi pedagògic en l'escriptura a les aules.

RESUMEN

Este estudio evalúa el impacto del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), implantado a través del programa de Secciones Europeas en las Islas Baleares, sobre la competencia escrita de estudiantes de inglés como lengua extranjera a lo largo de tres cursos de educación secundaria. Los resultados muestran que el AICLE es beneficioso para la producción escrita, aunque se detectan limitaciones que apuntan a la necesidad de un mayor énfasis pedagógico en la escritura en las aulas.

I. INTRODUCCIÓ

Aquest capítol presenta un estudi que forma part de la tesi doctoral *Efecto del AICLE sobre la producción escrita en estudiantes de secundaria de inglés como lengua extranjera: un estudio longitudinal*, de Maria Gené Gil, defensada el 2016 a la Universitat de les Illes Balears (UIB) i dirigida per les doctores Maria Juan Garau i Joana Salazar Noguera. Aquesta tesi s'emmarca en el projecte COLE (Combinació de Contextos d'Aprenentatge),¹ en el qual participen conjuntament investigadors de la Universitat Pompeu Fabra (UPF) i de la UIB. La coordinadora i investigadora principal (IP) del projecte és la doctora Carmen Pérez Vidal (UPF) i la IP de la UIB és la doctora Maria Juan Garau.

El COLE és un projecte de recerca innovador l'objectiu del qual és comparar l'impacte de tres contextos d'aprenentatge de llengües estrangeres: l'ensenyament formal (l'assignatura «convencional» d'idioma estranger), l'enfocament AICLE (aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera)² i les estades a països en què es parla la llengua meta com a primera llengua. De cada vegada hi ha més alumnes que participen en aquests contextos d'aprenentatge de llengües estrangeres. Per tant, investigar-ne els efectes i beneficis complementaris té una rellevància màxima, no solament per a les famílies i els estudiants, sinó també per als gestors dels programes i per a la societat en general (per a més detalls sobre el projecte i els resultats, vegeu Juan-Garau i Salazar-Noguera, 2015a).

¹ El projecte COLE ha rebut finançament del Ministeri d'Educació i Ciència (HUM2007-66053-C02-01/02). Aquest projecte de recerca té continuïtat a través dels projectes CO3 (Context, Contacte i Nivell de Competència en l'adquisició de l'anglès. Estudi comparatiu de tres entorns d'aprenentatge i el seu impacte lingüístic i emocional: la instrucció formal (IF), l'estada a l'estranger (ES) i l'enfocament integrat de continguts i llengua (EICLE)) i IntClass (Adquisició de llengües a l'aula multilingüe i multicultural: internacionalització en el país mateix i a l'estranger per a tots els aprenents). Tots dos són finançats pel Ministeri d'Economia i Competitivitat (FFI2010-21483-C02-01/02 i FFI2013-48640-C2-1/2-P, respectivament).

² El programa AICLE també és conegut amb la sigla anglesa CLIL (Content and Language Integrated Learning). Per a més informació sobre l'AICLE a les Illes Balears, podeu consultar el web de la Direcció General d'Innovació i Comunitat Educativa de la Conselleria d'Educació i Universitat del Govern de les Illes Balears (<http://aibcle.caib.es>), que, a més, inclou una xarxa de recursos didàctics elaborats pels docents.

L'objectiu d'aquest capítol és divulgar –sense perdre el rigor investigador– els aspectes més rellevants de l'estudi que hem esmentat anteriorment, en què ens centrem en l'efecte de l'AICLE sobre l'escriptura en anglès en estudiants de secundària de les Illes Balears al llarg de tres cursos acadèmics. El motiu principal pel qual hem triat el desenvolupament de la producció escrita com a tema d'estudi és que és una de les destreses lingüístiques menys investigades en contextos d'AICLE. No obstant això, tot i que la metodologia AICLE fa més d'una dècada que va començar a ser implantada en centres de primària i ESO de les Illes Balears –principalment, a través del programa de Seccions Europees (Borrull et al., 2008; Arnandis et al., 2009)–, no tenim constància de cap estudi que n'avalui longitudinalment els resultats lingüístics d'una manera sistemàtica i rigorosa a les Illes Balears.

Amb aquest estudi, pretenem, doncs, fer una contribució que ajudi la comunitat educativa a copsar els beneficis i limitacions de la metodologia AICLE sobre l'escriptura en la llengua meta, partint de dades recollides entre els anys 2008 i 2011 a les Illes Balears. Presentem, a més, les implicacions pedagògiques que se'n desprenen per potenciar els efectes positius de metodologies comunicatives de semiimmersió, com és l'AICLE, sobre la competència lingüística dels aprenents. Això, en darrera instància, podria arribar a orientar la presa de decisions a l'hora de configurar els programes per a l'aprenentatge de llengües estrangeres.

Així doncs, a continuació presentem succintament els trets distintius de l'AICLE i l'escriptura en una llengua estrangera, els elements que considerem més rellevants de la metodologia de l'estudi i un panorama general sobre els resultats més indicatius, atès que considerem que l'excessiva teorització, els detalls tècnics i les dades numèriques concretes queden fora de l'abast d'aquest capítol (per a més informació, consulteu Gené Gil, 2016). Esperem que aquest capítol aconseguixi fer una mica de llum sobre la complexitat i la multidimensionalitat de l'escriptura i la seva avaluació sistemàtica, i sobre els patrons de desenvolupament longitudinal de la competència escrita en llengua anglesa, comparant contextos educatius que combinen Seccions Europees i ensenyament formal d'aquesta llengua amb aquells en què únicament es duu a terme un ensenyament formal de la llengua meta.

2. L'AICLE

Els sistemes educatius europeus –i de la resta del món– actualment confereixen més importància que mai a l'aprenentatge de llengües estrangeres, atès que és necessari educar ciutadans multilingües en un context en què les conseqüències de la globalització són de cada vegada més patents (Lasagabaster, 2008). Per tant, no hauria de sorprendre que el multilingüisme se situï en el centre de les agendes europees i que la cerca d'enfocaments metodològics eficients per a l'aprenentatge de llengües estrangeres hagi esdevingut una preocupació social (Juan Garau, 2008; Juan-Garau i Salazar-Noguera, 2015b; Pérez-Vidal, 2015), sobretot perquè ha quedat constatat que els mètodes tradicionals d'aprenentatge de llengües estrangeres no sempre condueixen a la competència lingüística desitjada (Marsh, 2002; Lasagabaster i Sierra, 2009; Coyle et al., 2010; Juan-Garau i Salazar-Noguera, 2015b).

En aquest escenari, la implementació de l'AICLE a Europa, i específicament a Espanya, de cada vegada és més comuna, atès que aquest enfocament té el potencial per desenvolupar la competència comunicativa funcional en una llengua estrangera, el qual pot desplegar-se sense dedicar hores

adicionals a l'ensenyament de la llengua meta. Conseqüentment, l'argument del «dos per un», que es refereix al fet d'aprendre simultàniament una llengua estrangera i una matèria de contingut no lingüístic, és especialment rellevant en comunitats bilingües (Lasagabaster, 2008), com les Illes Balears, en què el currículum escolar inclou les dues llengües oficials juntament amb una o més llengües estrangeres. En aquests casos, els alumnes han d'estudiar almenys tres llengües i, per tant, el temps dedicat a cada una es converteix en un aspecte clau –i sovint controvertit, segons Lasagabaster (2008)– en la planificació educativa (Siguan, 1981; Muñoz, 2002; Lasagabaster, 2008).

En aquest sentit, el context AICLE permet no solament augmentar l'exposició a la llengua meta, sinó també concentrar més aquest contacte, amb els beneficis que això suposa (Marsh, 2002). En efecte, l'enfocament AICLE és considerat actualment una de les metodologies més completes i integratives per a l'ensenyament multilingüe, atès que inclou elements que van més enllà de la combinació de continguts lingüístics i no lingüístics (com la promoció de l'aprenentatge cooperatiu, per esmentar-ne solament un). De fet, un dels motius pel qual l'enfocament AICLE s'ha popularitzat en tot tipus de centres educatius, països i continents és que, a més de fomentar la competència comunicativa dels aprenents, també serveix per estimular-ne el desenvolupament cognitiu, segons Juan-Garau i Salazar-Noguera (2015b).

Més enllà dels efectes positius atribuïts a l'AICLE, els resultats de la recerca sobre aquest enfocament duta a terme fins ara assenyalen igualment el desenvolupament de més competència comunicativa en general, si bé algunes àrees lingüístiques sembla que es desenvolupin més que d'altres sota l'AICLE (Dalton-Puffer, 2008; Ruiz de Zarobe, 2011, 2015; Pérez-Cañado, 2012). En aquest sentit, cal destacar que l'escriptura és una de les destreses lingüístiques menys estudiada en la recerca sobre l'impacte de l'AICLE (Dalton-Puffer et al., 2010; Whittaker et al., 2011), probablement per la dificultat que comporta avaluar-la d'una manera sistemàtica i objectiva (Eguiluz Pacheco i Vega Santos, 1996; Wolcott i Legg, 1998), i perquè els escassos estudis que se centren en l'escriptura en contextos AICLE han donat resultats poc conclouents (Dalton-Puffer, 2008; Ruiz de Zarobe, 2011, 2015; Pérez-Cañado, 2012).

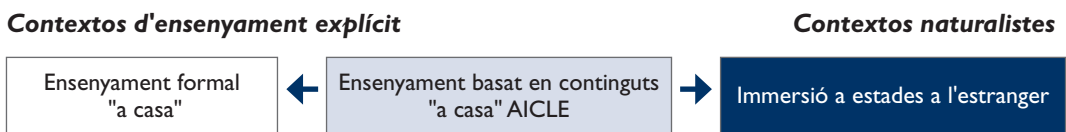
2.1. Comparació i complementarietat de contextos d'aprenentatge de llengües estrangeres

A més d'aspectes individuals (com la competència lingüística, l'edat, l'estil i el nivell cognitiu, la personalitat i les variables afectives, autoreguladores i actitudinals), que poden desencadenar una resposta diferent dels estudiants de llengües estrangeres (Pérez Vidal, 2008; Pérez-Vidal, 2011; Juan Garau, 2012), el context en què s'aprèn una llengua estrangera és un dels factors externs que influeixen en el seu aprenentatge (Hulstijn, 2007; Juan-Garau, 2012). Bàsicament, podem diferenciar tres contextos d'aprenentatge de llengües estrangeres: les classes convencionals d'idioma estranger (que solen ser considerats contextos d'ensenyament formal), els contextos d'immersió i de semiimmersió «domèstics» (com l'AICLE) i les estades a l'estranger, que són períodes en els països en què es parla la llengua meta com a primera llengua (Juan Garau, 2008; Juan-Garau, 2012).

En aquest sentit, Pérez-Vidal (2011, 2015) estableix un continuïum de contextos d'aprenentatge de llengües estrangeres, de manera que les situacions d'ensenyament i aprenentatge formals

(les classes «tradicionals» de llengua estrangera al país d'origen) estarien situades en un extrem, les situacions més naturalistes i basades en el significat i la comunicació (la immersió pròpia de les estades a l'estranger) se situarien a l'extrem oposat, i l'AICLE quedaria a la part central (vegeu la figura 1). Per tant, l'AICLE és un enfocament a cavall entre l'atenció exclusiva a la comunicació pròpia de les estades a l'estranger i el focus únic en l'ensenyament explícit de la llengua meta, en què es basen les classes tradicionals de llengua estrangera, que aporten un nivell d'atenció elevat a les qüestions lingüístiques (Juan-Garau i Salazar-Noguera, 2015b).

FIGURA 1. CONTÍNUUM DELS CONTEXTOS D'ENSENYAMENT DE LLENGÜES ESTRANGERES.



Font: adaptació de Pérez-Vidal (2015)

Les estades a l'estranger són contextos que sembla que proporcionen les característiques òptimes per a l'aprenentatge de llengües estrangeres, atès que els aprenents estan envoltats de la llengua meta, de la qual reben una exposició massiva (Sanz, 2014). No obstant això, els contextos d'immersió al país d'origen i de semiimmersió, com l'AICLE, són els únics potencialment tan rics i complexos com les estades a l'estranger (Pérez-Vidal, 2011). En aquest sentit, doncs, podem establir la hipòtesi de la gradació de contextos, segons la qual les estades a l'estranger són el context que més beneficis aporta, seguit de l'AICLE, i, en tercer lloc, de l'ensenyament formal, tal com afirma Pérez-Vidal (2011). Ara bé, cada context ofereix oportunitats d'aprendre i d'usar la llengua que són difícils de reproduir en un altre context (Dalton-Puffer, 2008). En aquesta línia, Juan Garau (2008) afegeix que cada context possibilita un grau d'exposició amb l'idioma més o menys elevat. El context no solament té influència en la quantitat d'exposició a la llengua meta, sinó també en la qualitat i el tipus de contacte que es produeix. Per aquest motiu, actualment considerem que els diferents contextos d'aprenentatge de llengües estrangeres no haurien de ser excloents, atès que proporcionen oportunitats complementàries per usar significativament la llengua meta, perquè cada un potencia la pràctica de destreses diferents (Pérez-Vidal, 2015). Com ja hem apuntat, aquesta complementarietat dels contextos d'aprenentatge de llengües és l'element fonamental a l'entorn del qual gira la recerca del projecte COLE i el que suggereix la hipòtesi de la combinació de contextos (Pérez-Vidal, 2011), segons la qual en cada context s'acumularien diferents beneficis, que, combinats, podrien empènyer els aprenents envers el següent nivell de competència lingüística.

2.2. El programa de Seccions Europees a les Illes Balears

La necessitat de formar ciutadans multilingües en consonància amb les polítiques i recomanacions europees sembla més evident encara en el cas de les Illes Balears, una de les regions europees on hi ha més presència de llengües estrangeres i punt de trobada intercultural que actualment té entre les seves principals activitats econòmiques, socials i educatives els serveis relacionats amb la

recepció de persones d'altres països, principalment a través del turisme. En aquest context balear i en el de l'Europa plurilingüe, l'aprenentatge de llengües estrangeres hauria de tenir l'objectiu que els aprenents adquireixin la competència comunicativa i cultural que els permeti interactuar en llengües diferents de les seves, de manera que, a més de donar resposta a les exigències que concreta el currículum educatiu, prepari els joves per al món social, cultural i laboral (Lladó i Llobera, 2006). En aquest sentit, doncs, el foment del multilingüisme a les Illes Balears segueix l'impuls de les polítiques estatals i comunitàries, que es decanten per metodologies com l'AICLE, però especialment les demanades socioeconòmiques de l'arxipèlag.

Basant-se en les estipulacions de la Llei d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) en matèria de llengües estrangeres, l'any 2002 s'establiren per primera vegada les regulacions per a la implementació de seccions lingüístiques especialitzades (que, posteriorment, passaren a ser denominades «Seccions Europees») als centres públics d'educació infantil, primària i de secundària de les Illes Balears. El model va ser implantat de manera experimental el curs escolar 2004-2005, amb catorze seccions europees a centres de primària i secundària. Des d'aleshores, el programa ha crescut d'una manera exponencial a primària i ESO, s'ha consolidat i s'ha estès a batxillerat i cicles formatius (Pérez-Vidal i Juan-Garau, 2010). Tret del parèntesi del curs acadèmic 2013-2014, en què va estar en vigor el controvertit Decret del tractament integrat de llengües (TIL), que imposava la impartició de matèries lingüístiques en anglès en tots els centres escolars sostinguts amb fons públics, cada curs acadèmic s'obre una nova convocatòria de Seccions Europees perquè els centres que ho desitgin puguin acollir-se a la iniciativa o ampliar la seva participació a altres nivells o llengües si ja ho fan. Els centres que s'acullen a aquesta iniciativa, de manera voluntària i amb el vistiplau del seu consell escolar, estan autoritzats a impartir part del seu currículum en la llengua estrangera triada (majoritàriament, anglès) i a organitzar les activitats necessàries per assegurar el compliment dels objectius lingüístics marcats, sempre que compleixin els requisits i les exigències quant al català (Pérez-Vidal i Juan-Garau, 2010).

Pel que fa a les característiques del programa, les Seccions Europees es basen a reforçar les hores dedicades a l'ensenyament de la llengua estrangera mitjançant la impartició, en part o totalment, d'una assignatura o un mòdul del currículum en la llengua meta, seguint la metodologia AICLE. La llengua meta a l'educació primària és l'anglès, tot i que a secundària hi ha hagut algunes Seccions Europees en francès i, en menor mesura, en alemany. El recompte anual d'hores de matèries no lingüístiques impartides a través d'una llengua estrangera ha d'equivaldre, com a mínim, a una hora la setmana. És important destacar que un tret característic i distintiu de l'enfocament AICLE és que els professors de les assignatures de contingut no lingüístic que són impartides en la llengua estrangera no són nadius de la llengua meta, tot i que han d'acreditar una competència lingüística equivalent al nivell B2 o superior del Marc europeu comú de referència per a les llengües. Un altre dels puntals de les Seccions Europees és que es potencia la coordinació entre tots els professionals participants en el programa i, molt especialment, entre els docents de l'assignatura de contingut no lingüístic i els de la llengua estrangera. La formació i capacitat del professorat del professorat que participa en el programa és una prioritat. Per això, s'organitzen cursos, seminaris, jornades, sessions i altres activitats amb l'objectiu de millorar la competència lingüística dels professors i de proporcionar-los els fonaments metodològics de l'enfocament AICLE, principalment a través dels centres de professors.

3. L'ESCRITURA EN LLENGUA ESTRANGERA

De les quatre destreses lingüístiques (producció i comprensió orals i escrites), la producció escrita sovint és considerada la que comporta més exigència cognitiva. De fet, tal com destaquen Llinares et al. (2012), el procés d'escriure un text en una llengua estrangera requereix un esforç enorme (molt superior que el d'entendre un text en una llengua estrangera, activitat que ja implica un gran esforç). Això és perquè, a més de la competència ortogràfica, gramatical i lèxica necessària per fer qualsevol producció lingüística, l'escriptura requereix prendre decisions de nivells diferents, com determinar quin és l'objectiu del text escrit (el gènere), decidir quina és la paraula o l'estructura lingüística més adequada per expressar el significat que hom vol transmetre (registre), comprendre els requisits sociolingüístics associats a cada gènere i registre, i tenir present la relació que s'estableix entre l'escriptor i el lector (Flower, 1979; Cassany, 2005; Llinares et al., 2012).

Aquesta complexitat del procés d'escriptura podria explicar per què escriure és una destresa lingüística que requereix un ensenyament formal al llarg d'un període prolongat de temps (Sánchez, 2009). No obstant això, la dificultat del procés d'escriptura en una llengua estrangera disminueix amb la competència lingüística (Chenoweth i Hayes, 2001), però està limitada pels coneixements del procés d'escriptura en la primera llengua (Cumming, 1989; Sasaki i Hirose, 1996), ja que es produeix una certa transferència dels processos d'escriptura de la primera llengua a la llengua estrangera, atès que els processos serien similars (Manchón Ruiz, 2001; Cassany, 2005; Roca de Larios et al., 2007).

La recerca sobre el desenvolupament de la competència escrita en una llengua estrangera té una història força llarga. No obstant això, les darreres dècades, l'avaluació de la producció escrita ha estat un tema d'interès constant, atesa la importància creixent que la societat moderna confereix a la comunicació escrita, amb la qual cosa emetre un judici sobre una mostra de text escrit ha esdevingut fonamental (Ghanbari et al., 2012). En aquest sentit, Alanen et al. (2010) suggereixen que cal tenir en compte la naturalesa multidimensional i multicomponent de l'escriptura a l'hora d'avaluar-la.

4. METODOLOGIA DE L'ESTUDI

Aquest estudi té l'objectiu general d'investigar si l'enfocament AICLE –aplicat per mitjà del programa de Seccions Europees– és beneficiós per a la producció escrita en la llengua meta (anglès), i, en cas afirmatiu, quin patró evolutiu segueix l'escriptura i en quins dominis es concentra l'impacte en l'educació secundària. Concretament, volem saber quina evolució al llarg de tres anys segueix la producció escrita en llengua anglesa d'un grup d'estudiants que participa en el programa i d'un altre que no hi participa (comparacions longitudinals internes o intragrups), quines diferències observem en comparar els resultats obtinguts en les redaccions d'un grup d'estudiants amb els de l'altre en cada un dels moments temporals, i quin dels dos grups d'estudiants d'anglès com a llengua estrangera acaba l'ESO amb un nivell d'escriptura més semblant al d'un petit grup de nadius, que prenem com a punt de referència (comparacions intergrups).

4.1. Participants i contextos educatius

Un total de 71 estudiants van participar en el nostre estudi. Concretament, són dos grups comparables d'adolescents estudiants d'anglès com a llengua estrangera, escolaritzats en centres públics de secundària de les Illes Balears i que havien començat a aprendre anglès formalment als sis anys (1r de primària): un grup AICLE (N=30) i un grup no AICLE (N=30). Els primers (grup experimental) rebien tres hores setmanals d'anglès durant l'assignatura corresponent i havien començat a estudiar Ciències Socials o Naturals (depenent dels centres) en aquesta llengua a 2n d'ESO de manera voluntària a través del programa de Seccions Europees (cosa que suposa tres hores més a la setmana d'exposició a la llengua anglesa). Els segons (grup de comparació) solament rebien les tres hores la setmana de l'assignatura d'anglès. Més concretament, aproximadament tres quartes parts dels participants que no rebien AICLE (22 dels 30) estudiaven a institutats que no participaven en el programa de Seccions Europees en anglès. Aquesta composició heterogènia del grup de comparació respon a una voluntat d'equilibrar les dues cohorts d'aprenents i d'augmentar-ne la comparabilitat amb el grup experimental, atès que redueix el possible efecte de la selecció que sol implicar participar en els programes AICLE.

Com ja hem assenyalat, les dues mostres tenien el mateix nombre de participants (N=30 cada una), que es mantingueren constants al llarg del temps, tot i que això suposés una disminució de la mida mostral, per augmentar la comparabilitat tant interna com intergrups. Amb aquest objectiu, vam tenir molta cura a comptar amb dos grups de participants amb un perfil similar, la qual cosa vam explorar per mitjà d'un qüestionari escrit, que va revelar que tots els estudiants d'anglès com a llengua estrangera (N=60) havien rebut l'educació primària en centres públics; no tenien cap dels dos progenitors que fos parlant nadiu de l'anglès; no rebien una exposició destacable a l'anglès fora de l'escola; la distribució per sexes era equitativa i, el més important, no vam trobar diferències lingüístiques significatives entre els dos grups en començar l'estudi. A més, després d'algunes proves, vam considerar necessari establir altres criteris d'elecció, de manera que els participants que no els complien tots en algun dels temps foren exclosos de la mostra: una longitud mínima de 50 paraules per a les redaccions i un *output* lingüístic identificable com a anglès. Finalment, vam triar els 30 participants de cada grup a l'atzar entre els que complien tots els requisits que hem enumerat. D'aquesta manera, vam evitar biaixos de selecció i vam aconseguir mostres altament comparables al pretest —una condició necessària perquè la recerca sigui vàlida, però que no sempre és garantida en els estudis que comparen l'AICLE amb els programes «convencionals» (Bruton, 2011).

Això a banda, vam utilitzar una petita mostra d'estudiants d'anglès nadius (N=11). Eren adolescents de 3r d'ESO escolaritzats en un centre britànic de les Illes Balears, que rebien totes les matèries no lingüístiques en anglès i tenien almenys un dels progenitors que parlava anglès com a Ll. Les dades procedents de les redaccions dels nadius ens van permetre establir un punt de comparació, si bé els nadius —especialment, si són adolescents— no podem considerar-los en absolut parlants «ideals» de la llengua meta (McNamara, 1996).

Com ja hem assenyalat, vam recollir les dades d'aquest estudi entre els cursos 2008-2009 i 2010-2011 (ambdós inclosos) a quatre IES públics de les Illes Balears. Els centres escolars estaven situats a Palma i a localitats de la costa i el centre de Mallorca, amb la qual cosa comprenen un ventall

de centres educatius representatius de les diferents zones de l'illa (Juan-Garau i Salazar-Noguera, 2015c). Dels quatre instituts, un era un centre convencional, en què l'únic tractament de l'anglès com a llengua estrangera era l'assignatura d'anglès. Els altres tres participaven en les Seccions Europees, programa per mitjà del qual oferien als estudiants que volien acollir-s'hi la possibilitat de cursar una assignatura de contingut no lingüístic (Ciències Socials o Naturals, en funció del centre) en anglès a través de la metodologia AICLE durant tres cursos consecutius d'ESO (2n-4t), a més de la matèria d'Anglès pròpiament dita. En els tres centres participants en les Seccions Europees, el programa estava sòlidament establert i feia anys que l'hi aplicaven amb èxit. L'elecció d'aquests tres instituts per a la nostra recerca va estar motivada perquè el desplegament del programa de Seccions Europees al llarg de tres anys consecutius ens permetia fer un seguiment longitudinal dels estudiants, cosa que no és habitual als centres públics de les Illes Balears. D'altra banda, els estudiants nadius estaven escolaritzats en un centre privat situat al sud-oest de Mallorca, una zona en què l'anglès té una presència destacada. El centre segueix el currículum britànic, amb totes les assignatures en anglès tret de les matèries lingüístiques, i la immensa majoria de professors són nadius.

Així mateix, per mitjà de qüestionaris als alumnes i als professors d'Anglès i de Seccions Europees dels centres participants, vam determinar que a les classes d'Anglès se seguia un enfocament eminentment comunicatiu, però amb un important pes d'atenció a qüestions formals (lexicogramaticals), que l'escriptura era poc practicada en ambdós contextos educatius (AICLE i assignatura d'anglès) i que, quan es feia, era a través d'activitats breus i sovint encaminades a treballar altres aspectes. Destaca, igualment, el pes relativament elevat de les qüestions de llengua a la classe de la matèria no lingüística impartida en anglès.

4.2. Disseny de l'estudi i procediments

En aquest estudi, vam utilitzar un disseny pretest-posttest de mesures repetides, en què vam recollir les dades sobre la variable dependent o variable d'interès (la producció escrita en anglès) quatre vegades (un pretest –T0– i tres posttests –T1-T3–, com expliquem a continuació) al llarg de tres cursos consecutius: a principi de 2n d'ESO, coincidint amb l'arrencada del programa de Seccions Europees en els centres participants (T0), al final d'aquell mateix curs acadèmic (T1) i en acabar 3r (T2) i 4t (T3) d'ESO (vegeu el quadre 1). D'aquesta manera, vam poder fer un seguiment de la producció escrita en anglès com a llengua estrangera dels alumnes al llarg de tota la durada del programa de Seccions Europees dels centres educatius participants. A més, vam avaluar la mostra d'estudiants nadius en un únic moment temporal: quan cursaven l'equivalent a 3r d'ESO.

QUADRE 1. DISSENY DE L'ESTUDI. EFA SIGNIFICA «ENSENYAMENT FORMAL DE L'ANGLÈS».

	T0	T1	T2	T3
Edat dels participants	13 anys	14 anys	15 anys	16 anys
Curs escolar	2n d'ESO (1r trimestre); començament de les Seccions Europees	2n d'ESO (3r trimestre)	3r d'ESO (3r trimestre)	4t d'ESO (3r trimestre)

	T0	T1	T2	T3
Edat dels participants	13 anys	14 anys	15 anys	16 anys
Any acadèmic	2008-2009	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Hores acumulades d'anglès durant l'estudi				
Grup experimental (AICLE+EFA) (N=30)	Començament de l'estudi	210 h (105 h AICLE + 105 h EFA)	420 h (210 h AICLE + 210 h EFA)	630 h (315 h AICLE + 315 h EFA)
Grup de comparació (EFA) (N=30)		105 h EFA	210 h EFA	315 h EFA

Font: elaboració pròpia

Com podem observar, en un curs acadèmic, els alumnes del grup de comparació (EFA) reben aproximadament 105 hores d'exposició a l'anglès a través de l'assignatura corresponent, mentre que els del grup experimental, que participaven en el programa de Seccions Europees (AICLE+EFA), en reben 210 (105 hores de l'assignatura i el mateix nombre a través de la matèria de contingut no lingüístic impartida en anglès). Per tant, durant els tres anys de l'estudi, el grup de comparació va acumular 315 hores, mentre que el grup experimental duplicava aquest nombre.

Per assolir els objectius descrits, els procediments que vam seguir en aquesta recerca són els següents:

- Administrar les proves en els diferents moments temporals (redaccions i qüestionaris) per recollir les dades
- Depurar la mostra aplicant-hi els criteris d'elegibilitat dels participants
- Preparar les dades: confeccionar el corpus (transcriure les redaccions) i fer el buidatge dels qüestionaris
- Avaluar la producció escrita
- Analitzar-ne estadísticament dels resultats

4.3. Instruments

Deixant de banda els qüestionaris de perfil, que administrarem a tots els alumnes, i els qüestionaris sobre l'assignatura d'Anglès i la matèria de contingut no lingüístic, que administrarem als docents i als estudiants, els instruments de recerca principals han estat les redaccions que els alumnes han escrit en els diferents moments de la investigació. Concretament, la producció escrita general en anglès dels tres grups d'aprenents la varem avaluar directament a partir d'una tasca comunicativa de redacció. Adjudicarem la mateixa a tots els grups i en tots els moments temporals. Els estudiants resolgueren la tasca sobre paper i de manera individual, en situació d'examen, i no els varem deixar fer servir diccionaris, ni llibres de text ni cap altre recurs ni material de suport. Per això, varem demanar als estudiants que, en 25 minuts, redactessin un text en forma de correu electrònic a

un amic/una amiga de parla anglesa en el qual havien d'explicar-li la pel·lícula que suposadament havien vist el darrer cap de setmana (incloent-hi el títol, l'argument, el lloc i el moment en què es desenvolupava l'acció, els personatges i la seva opinió) i el que havien fet després de veure el film. Els vam donar llibertat total perquè hi apliquessin l'enfocament que volguessin i podien emprar-hi les estructures sintàctiques i el vocabulari que consideressin més adequats. L'únic requisit lingüístic que els imposàrem va ser que redactessin la història en passat, tal com indicava l'enunciat:

Write an e-mail to an English friend, telling him/her about a film you saw last weekend. Please, tell your story in the past and include the following aspects: title, storyline, place, time, characters and personal opinion. Explain what you did after that.

Així mateix, i de manera complementària, els estudiants que rebien l'assignatura de Ciències Naturals en anglès amb l'enfocament AICLE (a través del programa de Seccions Europees) i els seus companys d'institut que solament tenien l'assignatura d'Anglès pròpiament dita, van respondre a una tasca de producció escrita relacionada amb l'assignatura, amb la finalitat d'avaluar-los el desenvolupament de la competència escrita basada en continguts específics al llarg del temps. Per això, els alumnes havien d'escriure el text de manera individual, sobre paper i sense gens d'ajut extern. Aquesta tasca va consistir a redactar un text sobre el reciclatge i la reutilització de residus, un tema relacionat amb el currículum de la matèria de Ciències Naturals. Amb tot, vam procurar que el tema triat no fos excessivament especialitzat, perquè tots els alumnes (tant si rebien AICLE com si no) poguessin resoldre la tasca amb garanties. A més, tot i que no ho indicàrem explícitament als estudiants, l'enunciat mateix contenia vocabulari especialitzat relacionat amb el tema (*re-use, recycle, waste i materials*) que podia servir-los de suport:

Answer the following questions in your own words: What do you think about re-using and recycling waste materials? Do you re-use or recycle things yourself?

4.4. Avaluació de la producció escrita

L'escriptura és, sens dubte, una destresa lingüística complexa i multidimensional (Cumming, 1989; Nunan, 2002; i Manchón, 2011). Per això, en aquest article únicament presentem unes pinzellades dels innombrables procediments, perspectives i mesures per avaluar la producció escrita que són aplicats en l'àmbit de la investigació en adquisició de segones llengües. Això és un indicatiu de la impossibilitat de trobar una combinació totalment satisfactòria de mesures per avaluar la producció escrita que pugui ser aplicada a totes les llengües, nivells de desenvolupament lingüístic, edats dels aprenents, registres textuais, etc., cosa que té implicacions a l'hora d'interpretar els resultats de les investigacions, comparar-los i generalitzar-los. Ara bé, la profusió de mesures, criteris, definicions, conceptualitzacions i enfocaments per avaluar l'escriptura no solament és inevitable, sinó també necessària i desitjable, i, per tant, no l'hauríem de considerar un obstacle insuperable per avaluar d'una manera objectiva i sistemàtica la competència i el progrés en l'escriptura en una segona llengua. Al contrari, innegablement, es tracta d'una bona representació de la complexitat i multidimensionalitat intrínseca als fenòmens lingüístics en general i a l'escriptura en particular, que es traslladen als intents i esforços per capturar-la, amb tota la seva riquesa, d'una manera sistemàtica i rigorosa amb un objectiu determinat. Per tant, combinar diferents enfocaments d'avaluació podria ser útil per

caracteritzar la riquesa de l'escriptura i així aprofitar-ne els punts forts i superar-ne les possibles limitacions. Considerant aquests aspectes, vam explorar les redaccions dels participants utilitzant:

- a) Una bateria de 21 mesures microanalítiques de complexitat lèxica i sintàctica, correcció, fluïdesa i cohesió, que examinen determinats fenòmens lingüístics de manera quantitativa. Algunes d'aquestes són més tradicionals i força utilitzades en la recerca sobre el desenvolupament de l'escriptura en segones llengües i d'altres, més recents.
- b) L'ESL Composition Profile, una escala holística per avaluar la producció escrita, desenvolupada per Jacobs et al. (1981). Se centra en l'eficàcia comunicativa del text en conjunt.

4.4.1. Mesures microanalítiques de complexitat, correcció, fluïdesa i cohesió

Les redaccions de temàtica general (els correus electrònics) van ser avaluats aplicant-hi les mesures microanalítiques, que es basen en el còmput de determinats fenòmens lingüístics relacionats amb la complexitat sintàctica i lèxica, la correcció, la fluïdesa i la cohesió. Les mesures de complexitat, correcció i fluïdesa (CAF: *complexity, accuracy and fluency*) s'erigeixen com a indicadors adequats per al desenvolupament de la producció escrita en la recerca en l'àmbit de l'adquisició de segones llengües (vegeu, per exemple, Wolfe-Quintero et al. 1998, per a una revisió). A més d'aquests tres dominis, analitzem un element relacionat amb la cohesió, atès que els aspectes més discursius no hi queden prou recollits. Hem adoptat les unitats-t com a unitats bàsiques d'anàlisi. Una unitat-t (o unitat mínima terminal) és una construcció constituïda per una clàusula principal més totes les clàusules subordinades que en depenen, si n'hi ha (Hunt, 1964). Per tant, moltes de les mesures microanalítiques es basen en la unitat-t, però n'hi ha d'altres que prenen l'oració, la clàusula o la paraula com a referència.

Així, per exemple, les mesures de complexitat sintàctica inclouen el nombre de clàusules per unitat-t (mesura de coordinació), les unitats-t per frase (mesura de subordinació) o la ràtio de sintagmes nominals complexos per unitat-t. Les mesures de complexitat lèxica exploren la densitat lèxica (nombre de paraules lèxiques entre nombre total de paraules), la diversitat lèxica (ràtio de paraules diferents) i la sofisticació lèxica (ràtio de paraules poc comunes). Les mesures de correcció avaluen la capacitat de fer produccions lingüístiques sense errors (lèxics, morfosintàctics i ortogràfics) i compten el nombre d'unitats-t sense errors i el nombre d'errors per unitat-t i per paraula. Les mesures de fluïdesa, per part seva, se centren en l'extensió de les produccions avaluant el nombre de paraules per unitat-t, el nombre d'unitats-t per minut i el nombre de paraules per minut. Finalment, les mesures de cohesió computen el nombre de connectors de tipus adversatiu i contrastiu, additiu, causal, lògic, i temporal per paraula. Per a una descripció més detallada de les mesures utilitzades, vegeu Gené-Gil et al. (en premsa).

4.4.2. Escala holística qualitativa

Per mitjà de l'ESL Composition Profile (Jacobs et al., 1981) vam avaluar les redaccions generals i les referides a l'assignatura de Ciències Naturals amb l'objectiu d'obtenir una visió general de la competència escrita dels estudiants (mesurada com la puntuació total obtinguda a partir de les

puntuacions de cada una de les cinc escales que descrivim a continuació). Malgrat que té més de tres dècades d'antiguitat, continua essent una de les eines holístiques per a l'avaluació qualitativa de la producció escrita més popular en l'àmbit de la recerca en adquisició de segones llengües. Es tracta d'una escala d'avaluació multinivell, que proporciona una rúbrica per qualificar d'una manera sistemàtica i coherent les cinc àrees de l'escriptura següents:

- a) Contingut: desenvolupament del tema, acompliment de la tasca i adequació del contingut al text (30%)
- b) Organització: estructura, cohesió, i claredat expositiva (20%)
- c) Vocabulari: selecció i ús del lèxic (20%)
- d) Ús de la llengua: morfosintaxi (25%)
- e) Mecànica: convencions com l'ortografia, les majúscules i minúscules i els signes de puntuació (5%)

Per tant, aquest disseny contraresta algunes limitacions de les mesures microanalítiques utilitzades, perquè, en avaluar la correcció lingüística (vocabulari i ús de la llengua), l'escala fomenta que els avaluadors tinguin més en compte la gravetat dels errors i no tant el nombre, i que se centrin en l'èxit comunicatiu (Barquin, 2012). Per utilitzar l'escala, en primer lloc, cada un dels cinc aspectes lingüístics ha de ser classificat qualitativament com a «molt fluïx», «fluïx-acceptable», «estàndard-bo» o «molt bo-excel·lent»; en segon lloc, cal assignar una puntuació numèrica a cada component dins la categoria assignada i, finalment, sumar tots els cinc valors numèrics per obtenir la puntuació total sobre 100 per a cada redacció.

5. RESULTATS, IMPLICACIONS PEDAGÒGIQUES I CONCLUSIONS

De l'estudi que presentem es desprèn, a grans trets, que una combinació d'AICLE i ensenyament formal de l'anglès com la que permeten les Seccions Europees és més efectiva que l'ensenyament formal de l'anglès per si sol per desenvolupar la producció escrita en anglès com a llengua estrangera d'estudiants de secundària, fins i tot en contextos educatius en què no es practica de manera extensiva la redacció (per a resultats detallats, vegeu Gené Gil, 2016). No obstant això, els efectes positius de l'AICLE sobre la destresa de l'escriptura s'emmarquen especialment en les mesures microanalítiques de diversitat del vocabulari (complexitat lèxica) i correcció, especialment durant els dos primers anys. En aquest sentit, si bé els beneficis de l'AICLE sobre el vocabulari productiu poden ser més esperables i han estat observats per altres autors pel pes del lèxic en les classes AICLE, hi ha poca investigació que hagi trobat un efecte positiu de l'AICLE sobre la correcció en la producció escrita en llengua estrangera (cf. Roquet i Pérez-Vidal, en premsa). Per això, aquest resultat és remarcable i pot ser motivat per l'atenció relativament elevada a qüestions lingüístiques de l'anglès en les classes de la matèria AICLE, cosa que no constitueix en absolut la norma.

És rellevant també que amb l'escala holística –que és el procediment d'avaluació més similar als que són seguits n les aules– obtinguem els resultats més clars, és a dir, diferències més marcades a favor del grup que participa en les Seccions Europees, especialment en el contingut, vocabulari i puntuació total de les redaccions. Aquesta observació suggereix que el progrés mostrat pels textos produïts

pels adolescents aprenents d'anglès com a llengua estrangera podria ser de tipus més aviat qualitatiu i, doncs, més fàcil d'identificar per mitjà d'avaluacions holístiques de l'escriptura, que consideren l'efecte comunicatiu i la qualitat percebuda del text en conjunt, en comparació amb la fragmentació de la realitat per comptar i calcular determinats fenòmens lingüístics concrets de nivell micro, com reconeix Escobar Urmeneta (2007).

Així mateix, els alumnes de Seccions Europees incorporen lèxic especialitzat en les seves redaccions basades en continguts de Ciències Naturals i sembla que articulen el seu discurs acadèmic escrit entorn del lèxic, que entreteixeixen amb els elements morfosintàctics que tenen més accessibles i interioritzats –tot i que corren alguns riscos–, sense que quedi patent un procés conscient de planificació i revisió de la producció escrita. Aquesta conclusió preliminar no ens ha de sorprendre, si tenim en compte, d'una banda, el pes del vocabulari especialitzat en l'assignatura AICLE i, de l'altra, el paper limitat que té l'escriptura en aquells contextos educatius, en què queda quasi relegada a simple instrument per transmetre coneixements i avaluar-los. Per tant, a penes s'hi du a terme un procés explícit d'ensenyament formal de les estratègies i dels recursos lingüístics i discursius que caldria desplegar per redactar textos acadèmics comunicativament eficients seguint les convencions pròpies dels gèneres de la disciplina. Per això, és fonamental inculcar als docents d'AICLE i als formadors de professors la importància de prestar atenció a qüestions lingüístiques generals en les classes AICLE i a les especificitats pròpies de la matèria, perquè hi hagi una integració real de continguts i llengua (Dalton-Puffer et al., 2010).

A més, els resultats del nostre estudi podrien suggerir un patró de desenvolupament lingüístic diferent en ambdós grups de participants (a causa de la diferència d'hores d'exposició i de concentració en la llengua meta): el grup experimental milloraria més durant els dos primers anys i, el de comparació, al final de l'estudi. No obstant això, considerem que una explicació més plausible al progrés no lineal mostrat per ambdós grups d'estudiants és que, després de tres anys, es redueix la diferència entre ambdues cohorts –que ja són bastant comparables al començament–, perquè l'ensenyament formal de la llengua meta per si sol també és positiu per al desenvolupament de la competència comunicativa (Juan Garau, 2008). Tot i això, és remarcable que, en acabar l'escolarització obligatòria, els estudiants de Seccions Europees obtenen en general més bons resultats que els del grup de comparació. Així mateix, apuntem la idea temptativa que els participants d'AICLE podrien acusar més l'efecte fatiga derivat de la possible desmotivació causada pel fet d'haver de repetir la tasca, ja que podrien ser més creatius i, per tant, no mostrarien la seva competència lingüística real en les proves de redacció administrades.

En definitiva, els resultats de la nostra recerca indiquen que els alumnes que participen en les Seccions Europees tenen més bon desenvolupament general de la competència lingüística i comunicativa en la destresa de l'escriptura que no els qui solament reben l'ensenyament formal de l'anglès. No obstant això, en el desenvolupament de la producció escrita no tots els dominis milloren de la mateixa manera i, en acabar l'escolarització obligatòria, la competència lingüística en la producció escrita dels aprenents d'anglès com a llengua estrangera encara dista considerablement de la dels nadius (Cummins, 2013), els quals utilitzen expressions lèxiques i morfosintàctiques més riques, complexes i idiomàtiques. Així mateix, més exposició a la llengua meta i més concentració del contacte no necessàriament es tradueixen en més competència lingüística, atès que els participants del programa de Seccions

Europees del nostre estudi no sempre obtenen més bons resultats en l'escriptura que els alumnes que no reben AICLE, tot i que els primers estan exposats al doble d'hores d'anglès que els segons. En aquest sentit, cal tenir en compte que l'enfocament AICLE està més centrat en l'oralitat i confereix menys pes a l'escriptura. De fet, en el sistema educatiu espanyol l'escriptura es practica poc (Moreno, 2014), potser per la dificultat que suposen l'ensenyament sistemàtic d'aquesta destresa i la correcció de les produccions escrites, que s'agreuja per la gran diversitat d'alumnat present en les aules i molt sovint per les ràtios elevades d'estudiants per docent.

Així mateix, som plenament conscients que l'objectiu dels programes de semiimmersió com les Seccions Europees no és en cap cas que els alumnes adquireixin un nivell de competència lingüística nadiu o quasi nadiu (Muñoz, 2002; Pérez-Vidal, 2015) i que les redaccions dels alumnes nadius també presenten deficiències, especialment en termes d'elements cohesius. Tanmateix, a grans trets, els resultats d'aquest estudi corroboren els beneficis lingüístics de l'AICLE i apunten la necessitat de fer més èmfasi pedagògic en el procés de l'escriptura, que s'adapti als nous reptes imposats per la societat de la informació i el coneixement, atès que l'escriptura és una destresa lingüística que s'adquireix amb la pràctica i que requereix un procés d'ensenyament explícit, cosa que no succeeix en les classes d'ensenyament formal d'anglès ni d'AICLE en general (Roca de Larios et al., 2007; Roquet i Pugès, 2011), ni tampoc en les dels contextos educatius sota escrutini.

Amb tot, suggerim que l'ensenyament explícit de la redacció als centres educatius hauria de ser abordat de manera coordinada des de totes les matèries lingüístiques, atès que –malgrat que escriure una llengua estrangera és més complicat– moltes de les estratègies discursives (per exemple, la cohesió, la coherència, l'organització i les eleccions de gènere i de registre) poden ser transferides de la primera llengua a l'estrangera. Per això, considerem oportú manllevar algunes idees de Camps (1997), relacionades amb la didàctica de la llengua i la literatura, que podrien guiar l'ensenyament de l'expressió escrita tant en les primeres llengües com en les estrangeres:

- Per aprendre a escriure cal tenir en compte la complexitat i diversitat d'elements que hi intervenen: culturals, discursius, textuals, lingüístics, etc.
- Les propostes d'ensenyament de la redacció haurien de ser articulades entorn d'activitats que tinguin com a objectiu escriure textos tenint en compte el desenvolupament de processos de planificació i revisió, i adquirir els coneixements necessaris per progressar en el domini dels gèneres textuals.
- Les propostes didàctiques per ensenyar a escriure haurien de preveure activitats de lectura i escriptura i activitats orals interrelacionades. La lectura de textos reals hauria de ser el punt de referència per treballar les característiques lingüístiques i discursives dels diferents tipus de textos.
- L'ensenyament dels aspectes lingüístics (lèxics, gramaticals, etc.) hauria de ser un instrument per comprendre i produir textos de manera més satisfactòria.

En aquest sentit, considerem que és crucial reavaluar l'escriptura, no solament com a eina de comunicació social i interpersonal, sinó també com a instrument per transmetre coneixement i

com a manifestació artística, cultural i creativa. Per això, encoratgem els centres educatius a inculcar la importància de l'escriptura en els seus estudiants, entre altres consideracions perquè els pot ajudar a millorar l'estructuració de les idees i organització, i, per tant, perquè beneficia mecanismes cognitius, com és el raonament.

Això a banda, les consideracions relatives als beneficis sobre la producció escrita d'implementar una combinació d'AICLE amb aprenentatge formal de l'anglès podrien contribuir, encara que sigui d'una manera modesta, a orientar la presa de decisions relativa a la configuració i les característiques desitjables dels programes educatius per a l'anglès com a llengua estrangera i el foment de la competència multilingüe dels escolars. Com ja hem esmentat, això és especialment important en sistemes educatius de regions bilingües, que s'enfronten al repte majúscul de donar cabuda en el currículum a les dues llengües oficials juntament a una o més llengües estrangeres, la qual cosa complica notablement la programació (Lasagabaster, 2008). En el cas de les Illes Balears, les decisions relatives al tractament de les llengües en el currículum escolar adquireixen més importància, d'una banda, perquè la llengua pròpia és una llengua minoritària, que de vegades rivalitza en el currículum amb la llengua majoritària, i, de l'altra, pel profund descontentament entre la comunitat educativa i la societat en general que va generar el pla educatiu autonòmic de foment de l'anglès, emparat pel Decret del TIL, que imposava a grans trets l'ensenyament intensiu i universalitzat en anglès (Juan-Garau i Salazar-Noguera, 2015c). Per tot això, creiem que, en el cas de les Illes Balears –tot i que és extrapolable probablement a la resta de les comunitats bilingües de l'Estat espanyol i d'altres països–, les fórmules com les que permeten les Seccions Europees, a través de les quals es vehiculen continguts curriculars mitjançant la impartició d'una (o, com a molt, unes poques) assignatura no lingüística en una llengua estrangera seguint la metodologia AICLE, poden erigir-se com una solució eficient per millorar la competència lingüística en llengües estrangeres. Aquest objectiu és en la línia de les recomanacions europees de foment del multilingüisme, si bé caldria implementar canvis que permetessin els alumnes desplegar tots els seus recursos lingüístics (Pérez-Vidal, 2015).

En conclusió, més enllà de les aportacions del nostre estudi referides a la producció escrita, sens dubte existeix un ampli ventall d'evidències que avala l'enfocament AICLE com a metodologia integradora i eficient, no solament per al desenvolupament de la competència comunicativa en anglès com a llengua estrangera, sinó també per respondre d'una manera adequada a les demandes socioeconòmiques del món globalitzat (Coyle et al., 2010; Kramsch, 2014). A això cal afegir-hi el potencial corroborat que té per fomentar el multilingüisme a Europa; reforçar les capacitats sociocognitives dels estudiants; desenvolupar la consciència multicultural i la comprensió intercultural; potenciar actituds positives envers les llengües estrangeres, l'aprenentatge i els parlants d'aquelles llengües, i millorar l'ocupabilitat dels ciutadans (Pérez-Vidal, 2007; Moratinos-Johnston et al., 2014), cosa que afavoreix la integració de les diverses cultures que conformen la nostra societat local, emmarcada en un context mundial. Aquests beneficis de combinar l'AICLE amb l'ensenyament formal de l'anglès es podrien potenciar encara més en etapes posteriors de l'educació amb estades en països on es parla la llengua meta (Pérez-Vidal, 2015). Per aquest motiu, considerem que els programes de mobilitat haurien d'estar igualment en el centre de les agendes dels sistemes educatius.

AGRAÏMENTS

L'autora d'aquest capítol vol expressar el seu agraïment especialment a les directores de tesi, la doctora Maria Juan i la doctora Joana Salazar, sense les quals no hauria pogut dur a bon terme aquesta recerca. A més, els membres del projecte COLE li han cedit part de les dades i li han proporcionat el suport necessari. Així mateix, agraeix la feina dels investigadors, els professors, els becaris, els doctorands i els alumnes col·laboradors que han participat en el disseny i l'administració de les proves, i en la recollida, la transcripció, el processament i l'anàlisi de les dades. Aquest estudi tampoc no hauria estat possible sense la participació dels centres educatius següents: IES Bendinat, IES Josep Font i Trias (Esporles), IES Felanitx, IES Ramon Llull (Palma) i King Richard III College (Palma).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Alanen, R., Huhta, A. i Tarnanen, M. (2010). Designing and assessing L2 writing tasks across CEFR proficiency levels. A: I. Bartning, M. Martin i I. Vedder (Ed.). *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*, 21-56. European Second Language Association.
- Arnandis, A., Borrull, N., Calafat, C., Catrain, M., Juan, M., Marcos, M., Prieto, J. I., Rallo, L. i Salazar, J. (2009). *Investigating CLIL experiences in secondary education in the Balearic Islands: The COLE research project*. Comunicació presentada a la III Trobada sobre Semiimmersió a Catalunya. I Taula Rodona Internacional sobre Programes AICLE, Bellaterra.
- Barquin, E. L. (2012). *Writing development in a study abroad context*. Tesi doctoral no publicada. Universitat Pompeu Fabra.
- Borrull, M. N., Catrain, M., Juan, M., Salazar, J., i Sánchez R. (2008). La enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en contenidos. Percepciones del profesorado de educación secundaria en las Islas Baleares. IN. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa* 1, 0, 105-128.
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System* 39, 4, 523-532.
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 20, 24-33.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco.
- Chenoweth, N. i Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written Communication* 18, 1, 80-98.
- Coyle, D., Hood, P., i Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cumming, A. (1989). Writing expertise and second language proficiency. *Language learning* 39, 1, 81-135.
- Cummins, J. (2013). Bilingual education and content and language integrated learning (CLIL): Research and its classroom implications. *Padres y Maestros* 349, 6-10.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. A Delanoy, W. i Volkman, L. (Ed.) *Future perspectives for English language teaching*, 139-157. Heidelberg: Carl Winter.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., i Smit, U. (2010). Language use and language learning in CLIL: current findings and contentious issues. A Dalton-Puffer, C., Nikula, T., i Smit, U. (Ed.). *Language use and language learning in CLIL classrooms*, 279-291. Amsterdam: John Benjamins.

Eguiluz Pacheco, J., i Vega Santos, C. M. (1996). Criterios para la evaluación de la producción escrita. *Didáctica del Español como LE. Expolingua 1996*, 75-94.

Escobar Urmeneta, C. (2007). Mesurament de competències lingüístiques en aules AICLE, en contextos multilingües: allò que els números amaguen. A Guasch, O., i Nussbaum, L. (Ed.). *Aproximacions a la noció de competència multilingüe*, 133-146. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.

Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English 41*, 1, 19-37.

Gené Gil, M. (2016). *Efecto del AICLE sobre la producción escrita en estudiantes de secundaria de inglés como lengua extranjera: un estudio longitudinal*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de les Illes Balears.

Gené-Gil, M., Juan-Garau, M., i Salazar-Noguera, J. (en premsa). A methodology for longitudinal research on EFL written production: capturing writing multidimensionality by combining qualitative and quantitative procedures. *Journal of Research Design and Statistics in Linguistics and Communication Science*.

Ghanbari, B., Barati, H., i Moinzadeh, A. (2012). Rating scales revisited: EFL writing assessment context of Iran under scrutiny. *Language Testing in Asia 2*, 1, 83-100.

Hulstijn, J. H. (2007). Fundamental issues in the study of second language acquisition. *EUROSLA Yearbook 7*, 191-203.

Hunt, K. W. (1964). *Grammatical structures written at three grade levels*. Urbana: National Council of Teachers of English.

Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., i Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley: Newbury House Publishers.

Juan Garau, M. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa 1*, 0, 47-66.

Juan-Garau, M. (2012). Context matters: Variability across three SLA learning settings. A Piechurska-Kuciel, E., i Piasecka, L. (Ed.). *Variability and Stability in Foreign and Second Language Learning Contexts*, 220-242. Cambridge: Cambridge Scholars.

Juan-Garau, M. i Salazar-Noguera, J. (2015a). *Content-based language learning in multilingual educational environments*. Londres: Springer.

Juan-Garau, M. i Salazar-Noguera, J. (2015b). Introduction: The relevance of CLIL education in achieving multilingualism on the global stage. A Juan-Garau, M. i Salazar-Noguera, J. (Ed.). *Content-based language learning in multilingual educational environments*, 1-10. Londres: Springer.

Juan-Garau, M. i Salazar-Noguera, J. (2015c). Learning English and learning through English: Insights from Secondary Education. A Juan-Garau, M. i Salazar-Noguera, J. (Ed.). *Content-based language learning in multilingual educational environments*, 105-121. Londres: Springer.

Kramersch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: introduction. *The Modern Language Journal* 98, 1, 296-311.

Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal* 1, 31-42.

Lasagabaster, D., i Sierra, J. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal* 1, 2, 4-17.

Lladó, J., i Llobera, M. (2006). *Reflexions i propostes per al tractament de les llengües en els centres d'ensenyament*. Palma: COFUC/Editorial Moll.

Llinares, A., Morton, T., i Whittaker, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.

Manchón Ruiz, R. M. (2001). Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. A Pastor Cesteros, S., i Salazar García, V. (Ed.). *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, 5-79. Alicante: Universidad de Alicante.

Manchón, R. M. (2011). *Writing in a foreign language: what we know and what we still need to know*. Conferència impartida a la Universitat de les Illes Balears. Palma.

Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, trends and foresight potential*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

McNamara, T. F. (1996). *Measuring second language performance*. Nova York: Longman.

Moratinos-Johnston, S., Pérez-Vidal, C., Juan-Garau, M., i Salazar-Noguera, J. (2014). A case study on the linguistic profile and self-perception of multilingual university students. A Díaz Galán, A., Fumero Pérez, M. C., Lojendio Quintero, M. P., Burgess, S., Sosa Acevedo E., i Cano Ginés, A. (Ed.). *Comunicación, Cognición, Cibernétic@. Actas del XXXI Congreso Internacional de AESLA*, 313-321. La Laguna: Universidad de la Laguna.

Moreno, V. (2014). El aprendizaje de la competencia escrita. A Lomas, C. (Ed.). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, 97-109. Barcelona: Octaedro.

Muñoz, C. (2002). CLIL-AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera). A Marsh, D. (Ed.). *CLIL/ EMILE. The European dimension. Actions, trends and foresight potential*, 33-34. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- Nunan, D. (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- Pérez Vidal, C. (2008). El enfoque integrado de contenidos y lenguas en Europa. Principios sociales educativos y psicolingüísticos. *Aula de Innovación Educativa* 168, 7-16.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15, 3, 315-341.
- Pérez-Vidal, C. (2007). The need for focus on form (FoF) in Content and Language Integrated approaches: an exploratory study. *Resla. Revista Española de Lingüística Aplicada. Models and Practice in CLIL*, volumen monográfico 2007, 39-54.
- Pérez-Vidal, C. (2011). Language acquisition in three different contexts of learning: Formal instruction, study abroad and semi-immersion (CLIL). A Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J. M., i Gallardo del Puerto, F. (Ed.). *Content and foreign language integrated learning: Contributions to multilingualism in European contexts*, 103-128. Berna/Berlín: Peter Lang.
- Pérez-Vidal, C. (2015). Languages for all in education: CLIL and ICLHE at the crossroads of multilingualism, mobility and internationalization. A Juan-Garau, M. i Salazar-Noguera, J. (Ed.). *Content-based language learning in multilingual educational environments*, 31-50. Londres: Springer.
- Pérez-Vidal, C. i Juan-Garau, M. (2010). To CLIL or not to CLIL? From bilingualism to multilingualism in Catalan/Spanish communities in Spain. A Lasagabaster D. i Ruiz de Zarobe, Y. (Ed.). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*, 115-138. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Roca de Larios, J., Manchón Ruiz R., i Murphy, L. (2007). Componentes básicos y evolutivos del proceso de formulación en la escritura de textos en lengua materna y lengua extranjera. *Resla. Revista Española de Lingüística Aplicada* 20, 159-183.
- Roquet i Pugès, H. (2011). *A study of the acquisition of English as a foreign language: integrating content and language in mainstream education in Barcelona*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Pompeu Fabra.
- Roquet i Pugès, H., i Pérez-Vidal, C. (En premsa). Do productive skills improve in Content and Language Integrated Learning Contexts? The case of writing. *Applied Linguistics*.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2011). Which language competencies benefit from CLIL? An insight into applied linguistics research. A Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J. M., i Gallardo del Puerto, F. (Ed.). *Content and foreign language integrated learning: Contributions to multilingualism in European contexts*, 129-154. Berna: Peter Lang.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2015). The effects of implementing CLIL in education. A Juan-Garau, M., i Salazar-Noguera, J. (Ed.). *Content-based language learning in multilingual educational environments*, 51-68. Londres: Springer.

Sánchez, D. (2009). La expresión escrita en la clase de ELE. *Marco ELE. Suplementos. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje del Español en China* 8, 1-41.

Sanz, C. (2014). Contributions of study abroad research to our understanding of SLA processes and outcomes: the SALA project. A Pérez-Vidal, C. (Ed.). *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*, 1-14. Amsterdam: John Benjamins.

Sasaki, M., i Hirose, K. (1996). Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language Learning* 46, 1, 137-174.

Siguan, M. (1981). *Educació i pluralitat de llengües*. Palma: Edicions Cort.

Whittaker, R., Llinares, A., i McCabe, A. (2011). Written discourse development in CLIL at secondary school. *Language teaching research* 15, 3, 343-362.

Wolcott, W., i Legg, S. M. (1998). *An overview of writing assessment: theory, research and practice*. Urbana: National Council of Teachers of English.

Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., i Kim, H. -Y. (1998). *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy & complexity*. Honolulu: University of Hawaii.