

Per què ens costa tant l'anglès?



Propostes per millorar l'aprenentatge de l'anglès a l'escola

Elisabet Pladevall Ballester

Amb la col·laboració de:

Òscar del Estal Martínez, M. Rosa Ena Vidal, Jordi González Lozano, Edgar Iglesias Vidal, Imma Miralpeix Pujol, Carme Montserrat Boada, Jordi Serarols Boada, Berta Torras Vila i Alexandra Vraciu

 **equitat.org**
educació · recerca · acció

Elisabet Pladevall Ballester

Llicenciada en Filologia Anglesa (UAB), Màster en Linguistics (University College London), Màster en Filologia Anglesa (UAB) i Doctora en Filologia Anglesa per la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), amb premi extraordinari de doctorat. Professora i investigadora en lingüística aplicada, especialitzada en l'adquisició i l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera. Ha desenvolupat recerca sobre l'aprenentatge a l'aula, la interacció entre iguals, l'enfocament AICLE/CLIL, així com sobre l'organització dels centres educatius i les polítiques lingüístiques i educatives en contextos multilingües.

Primera edició: abril de 2026

Autoria: Elisabet Pladevall Ballester

Edició: Bonal·letra Alcompàs

Cap de publicacions: Anna Sadurní

Cap de projectes: Joan Cuevas

Disseny de coberta: Relevance

Fotografia de la coberta: Jordi Ferré

Maquetació: Mercè Montané

© Fundació Equitat.org 2026

ISBN: 979-13-990319-9-7

Girona, 34, interior

08010 Barcelona

fundacio@equitat.org

<https://www.equitat.org/>

Creiem que el coneixement s'ha de compartir. Per això fem servir una llicència Creative Commons **Reconeixement 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**, llevat que en algun material indiquem el contrari. Us animem a copiar, redistribuir, remesclar o transformar i crear els continguts propis d'aquesta publicació, per a qualsevol finalitat, inclosa la comercial. Només us demanem que reconegueu l'autoria de la creació original.



El coneixement de llengües estrangeres forma part del currículum de totes les etapes educatives des de la LOCE 2002 i de l'educació primària des dels anys setanta. L'anglès ha dominat l'esfera de la introducció a les llengües estrangeres des dels anys noranta i ha anat incrementant la seva presència al sistema educatiu al mateix temps que ha anat esdevenint la llengua internacional de comunicació científica i divulgativa i la llengua requerida a la majoria d'entorns professionals. No obstant això, l'aprenentatge de l'anglès a Catalunya s'estén durant molts anys, es recolza massa en les activitats extraescolars i no aconsegueix arribar a nivells òptims al final de l'escolarització, especialment pel que fa a les habilitats productives.

Aquest document parteix de la necessitat de millora de l'aprenentatge de l'anglès a Catalunya i intenta respondre tres preguntes clau: quina és la situació actual en relació amb l'aprenentatge i ensenyament de l'anglès a les diferents etapes educatives, com ens pot ajudar la recerca a entendre la situació actual i dissenyar mesures de millora, i quines propostes de política educativa són recomanables i factibles a curt i llarg termini.

Introducció

L'aprenentatge de l'anglès a Catalunya s'inicia sovint a l'educació infantil i es manté al llarg de tota l'escolarització obligatòria (educació primària i educació secundària obligatòria), que comprèn deu anys. En molts casos, aquesta formació es prolonga durant el batxillerat o els cicles formatius, de manera que l'estudi de l'anglès pot arribar a estendre's durant més de dotze anys en total. Una de les moltes limitacions que existeixen amb relació a l'aprenentatge de l'anglès és que **no es disposa d'una prova d'avaluació estàndard i comparable a escala internacional**. Això dificulta la realització de valoracions objectives i, per tant, el disseny de propostes per millorar el rendiment de l'alumnat. Amb les dades de què disposem de les competències bàsiques i les proves de comunicació oral en anglès del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE), podem afirmar que **els nivells d'assoliment són més aviat modestos pel que fa al nombre d'anys d'escolarització i que aquests estan estretament relacionats amb la complexitat dels centres i amb el nivell socioeducatiu de les famílies**. A tall d'exemple, gairebé un quart de l'alumnat de 4t d'ESO va obtenir un «No assolit» en les proves de comunicació oral el 2023. És un percentatge de no assoliment molt superior a l'obtingut en català o castellà i destacat, tenint en compte els anys d'aprenentatge i el fet que no assolir la capacitat de comunicar-se oralment en aquestes proves sol implicar no poder parlar ni respondre en aquesta llengua de cap manera.

Les famílies sovint pensen que els centres educatius no ofereixen prou hores d'ensenyament i es recolzen en anglès extraescolar, cosa que provoca una segregació considerable entre l'alumnat. La meitat d'escoles públiques i la majoria de concertades inicien l'aprenentatge d'aquesta llengua a l'etapa d'educació infantil, però quan l'alumnat arriba a l'etapa d'educació secundària, mostren uns nivells de motivació i interès baixos i uns resultats inferiors als esperats i comparativament pitjors que a primària, sobretot pel que fa a les habilitats productives orals i escrites.

Sembla, doncs, que **més anys de suposat aprenentatge de l'anglès a l'escola no equivalen a resultats més bons i que iniciar aquest aprenentatge des de ben petits no resulta tan beneficiós com l'opinió popular habitualment proclama**.

La recerca en adquisició i aprenentatge de llengües estrangeres ens ajuda a entendre per què avancem tan lentament i per què el domini de l'anglès sembla tan costós. Aquestes consideracions haurien d'informar l'opinió pública i institucional i ajudar a planificar l'aprenentatge de l'anglès d'una manera més efectiva, sostenible i equitativa per a tothom.

El 2026 serà la primera vegada que les proves PISA recolliran evidències sobre l'anglès com a llengua estrangera i ens proporcionaran informació més precisa i detallada de la nostra situació respecte a altres països.

Quina és la situació actual en relació amb l'aprenentatge i ensenyament de l'anglès a Catalunya?

El coneixement de l'anglès a la societat catalana

L'aprenentatge i l'ensenyament de l'anglès a l'escola genera molt d'interès per part de les famílies i la societat en general. Els centres educatius sovint fan servir l'anglès com a reclam, i les famílies demanen una presència més elevada de l'anglès a les escoles; aquestes tenen sovint expectatives poc realistes del que l'escola pot aconseguir amb relació a l'aprenentatge d'aquesta llengua.

L'evolució del coneixement autodeclarat d'anglès a Catalunya ha estat positiva en els darrers 15 anys. Segons dades d'Idescat i l'Enquesta d'usos lingüístics de la població (2023):

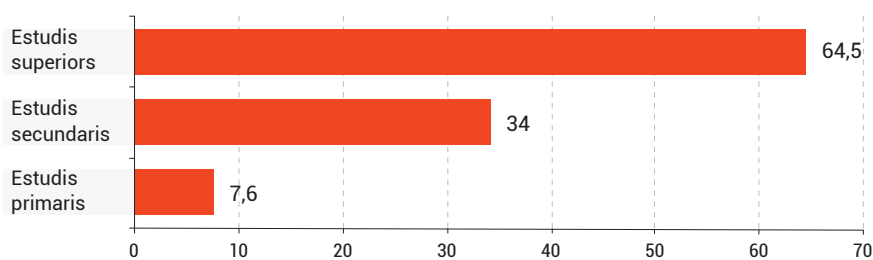
- El coneixement autodeclarat de totes les habilitats tan sols era del 22,4% el 2008, però el 2023 ja era del 39%, i arribava al 76,6% i al 68,8% en les franges d'edat de 15 a 19 anys i de 20 a 24 anys, respectivament.
- No obstant això, **quan es pregunta per la capacitat de parlar l'anglès fluidament, el percentatge baixa fins al 28,6% i arriba només al 54,9% a la franja d'edat de 15 a 29 anys.**

Per tant, i malgrat una millora general, encara hi ha una part molt rellevant de la població que declara que té dificultats per parlar anglès, incloent-hi gairebé la meitat de la població jove.

Segons la mateixa enquesta, el coneixement autodeclarat en totes les habilitats presenta una variació molt marcada segons el territori, el nivell de formació assolit i l'ocupació professional.

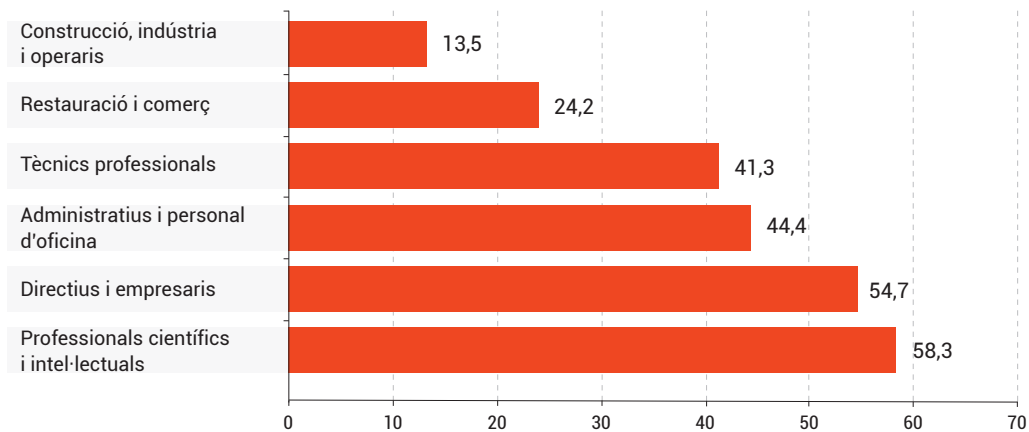
- Segons dades de 2018, Barcelona ciutat, l'àrea metropolitana de Barcelona i el Penedès presenten els percentatges més elevats de coneixement autodeclarat en totes les habilitats (42,1%, 35,4% i 35,5%, respectivament), mentre que les Terres de l'Ebre i les comarques centrals tenen els percentatges més baixos (24% i 29,3%, respectivament).
- Pel que fa al nivell de formació i segons dades del 2023, el Gràfic 1 evidencia que el percentatge de població que declara tenir coneixement d'anglès en totes les habilitats s'incrementa de manera exponencial segons el nivell d'estudis assolit.

Gràfic 1. Percentatge de coneixement autodeclarat d'anglès segons nivell d'estudis



- Finalment, segons dades d'ocupació professional de 2013 i tal com mostra el Gràfic 2, el coneixement autodeclarat de l'anglès en totes les habilitats augmenta de manera regular amb el nivell professional i no arriba al 25% en el cas de treballadors del sector de la restauració i el comerç, on la llengua anglesa és cabdal.

Gràfic 2. Percentatge de coneixement autodeclarat d'anglès segons nivell professional



Font: IDESCAT, 2013.

El nivell d'anglès de l'alumnat català

Deixant de banda la població general i centrant-nos en l'**alumnat en etapes escolars** obligatòries, el marc curricular vigent, així com el Model Lingüístic del Sistema Educatiu de Catalunya (2018), estableixen que l'alumnat ha d'haver adquirit un nivell d'anglès d'A2 del **Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües** (MECR) en acabar primària, un B1 en finalitzar l'ESO i un B2 en acabar el batxillerat. A la formació professional no s'estableix cap objectiu d'assoliment.

No obstant això, les **proves de competències bàsiques no estan del tot alineades amb el MECR** i els resultats globals d'anglès dins del sistema educatiu tendeixen a no complir les expectatives socials i familiars. L'alumnat sovint recorre a acadèmies privades i/o activitats extraescolars, que augmenten les desigualtats i la inequitat entre estudiants.

A la Taula 1 es presenten de forma resumida els percentatges d'assoliment d'una mostra de resultats a les competències bàsiques de 6è de primària i 4t d'ESO (2025) pel que fa a la comprensió oral, la comprensió lectora i l'expressió escrita en anglès, i els percentatges d'assoliment de comunicació oral en anglès de 6è i 4t d'ESO (2023) analitzades pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE).

- Els **alumnes de primària presenten una mitjana total d'anglès notable que disminueix a 4t d'ESO**, especialment pel que fa a l'expressió escrita.
- L'impacte de les diferències individuals i l'entorn és molt significatiu i veiem una **diferència destacable entre els centres públics i els privats/concertats**; els darrers són els que obtenen resultats més elevats.
- La complexitat del centre, el gènere, el fet d'haver repetit o no i l'origen de l'alumnat (en aquest cas amb dades de 2022) evidencien diferències significatives entre l'alumnat. Així, **els centres de complexitat baixa, les nenes/noies, els no repetidors i els alumnes nascuts a Catalunya assoleixen nivells significativament més elevats**.

Taula 1. Dades de competències bàsiques i expressió oral en anglès a 6è de primària i 4t d'ESO (En percentatge)

	6è primària (N=3687)				4t ESO (N=3519)			
Comprensió oral	77,9				73,9			
Comprensió lectora	73,8				72			
Expressió escrita	77,3				60,5			
Total anglès	75,7				69,1			
	Públics		Concertats/privats					
	72,8		81,5					
	Nens		Nenes		Nois		Noies	
	74,1		77,4		68,2		70	
	C. alta	C. mitjana	C. baixa		C. alta	C. mitjana	C. baixa	
	68	75,5	83,3		61	68,6	78,3	
	Repetidor		No repetidor		Repetidor		No repetidor	
	62,8		76,1		55,7		70,5	
	Catalunya (2022)		Estranger (2022)		Catalunya (2022)		Estranger (2022)	
78,2		72,3		70,4		61,6		
Expressió oral (2023)	6è primària (N=3583)				4t ESO (N=3399)			
	No Assoliment	Assoliment suficient	Assoliment notable	Assoliment elevat	No Assoliment	Assoliment suficient	Assoliment notable	Assoliment elevat
	4,05	21,65	28,08	46,21	18,52	25,72	29,68	26,04

Font: elaboració pròpia a partir de les dades de CSASE.

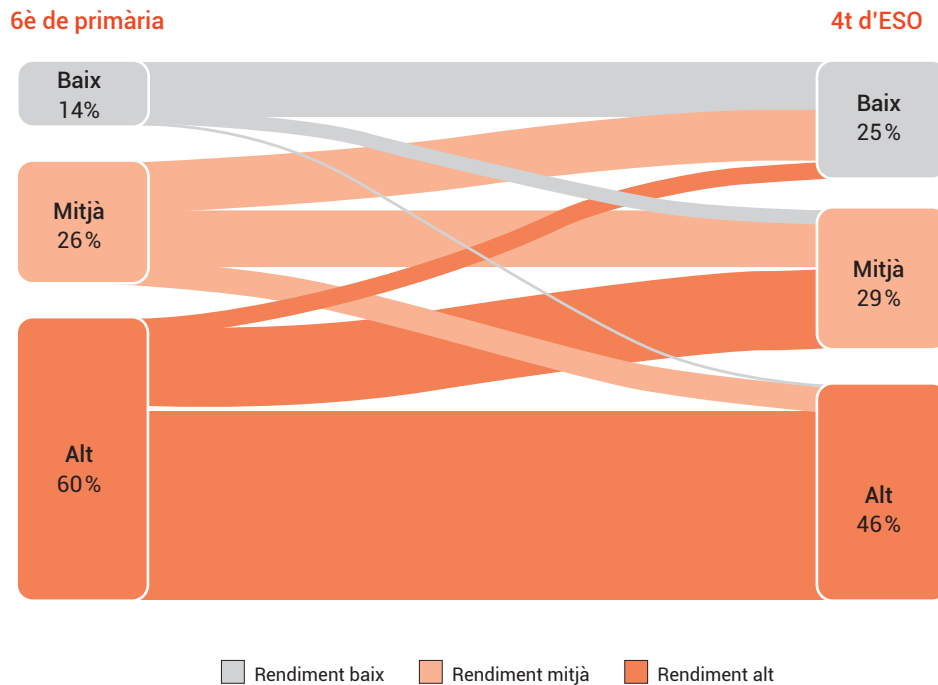
Tot i que no apareixen a la taula, les dades del CSASE també aporten les següents conclusions:

- Entre l'alumnat de 6è, la professió i el nivell cultural de la família s'associen amb els resultats obtinguts, així com el suport familiar i els recursos per a l'estudi. Pel que fa a 4t d'ESO, també s'observa una **correlació positiva i significativa entre l'índex socioeconòmic i cultural i els resultats en llengua anglesa**, mentre que aquesta correlació és menys forta en el cas de l'índex d'implicació familiar.
- L'índex d'**hàbits de l'alumnat** (puntualitat i assistència a classe) i de comportament i participació també mostren una **associació positiva i significativa amb els resultats**.
- Finalment, com més elevat és l'índex d'expectatives educatives i professionals, més elevats tendeixen a ser els resultats, tot i que s'observa un percentatge d'alumnat amb expectatives més altes que els seus resultats.

D'acord amb una anàlisi pròpia amb dades obertes del Departament d'Educació de les competències bàsiques (Figura 1) s'extreuen les següents conclusions:

- Mentre el percentatge d'**alumnes que presenten un rendiment baix a 6è és només del 14%, el percentatge s'incrementa fins al 25% a 4t d'ESO**.
- El percentatge d'alumnes amb rendiment mitjà es manté i se situa al 26% a 6è i al 29% a 4t. La diferència més important la veiem al percentatge d'**alumnes amb rendiment alt, que passa del 60% a 6è al 46% a 4t d'ESO**.

Figura 1. Rendiment en anglès de 6è de primària a 4t d'ESO



Font: elaboració pròpia amb dades obertes del Departament d'Educació per a les cohorts 2017-2021, 2018-2022 i 2019-2023.

Les dades d'**expressió oral** són encara més preocupants.

- Mentre que a 6è, només un 4,05% obté nivells de *No assoliment*, aquest percentatge s'incrementa fins al 18,52% a 4t d'ESO, la qual cosa indica que **gairebé el 20% de l'alumnat que acaba els estudis obligatoris és incapaç d'expressar-se, fer-se entendre o interactuar en anglès**. Aquest és un percentatge molt elevat, que contrasta amb uns percentatges molt baixos de *No assoliment* en català i castellà (4,9% i 2,3%, respectivament) i que posa de manifest la incapacitat del sistema escolar per dotar l'alumnat d'uns nivells mínims d'expressió oral en llengua anglesa.
- Tanmateix, **aquests resultats també mostren una polarització molt forta**, ja que els percentatges d'assoliment notable i excel·lent són superiors al 25% i arriben a nivells similars a les altres llengües. Com en el cas de les competències bàsiques, l'expressió oral en anglès està **molt condicionada per factors individuals i l'entorn**. Si bé el gènere no sembla tenir un efecte significatiu en aquest cas, l'alumnat amb nivell alt o mitjà-alt tendeix a anar a un centre de complexitat baixa i a ser nascut a Catalunya i no repetidor, mentre que l'alumnat amb nivell mitjà-baix o baix tendeix a anar a centres de complexitat alta, i a ser repetidor i estranger. **Tant a primària com a 4t d'ESO, la complexitat del centre és el factor que més contribueix a l'assoliment dels nivells de competència oral.**

Com estem en relació amb altres llocs?

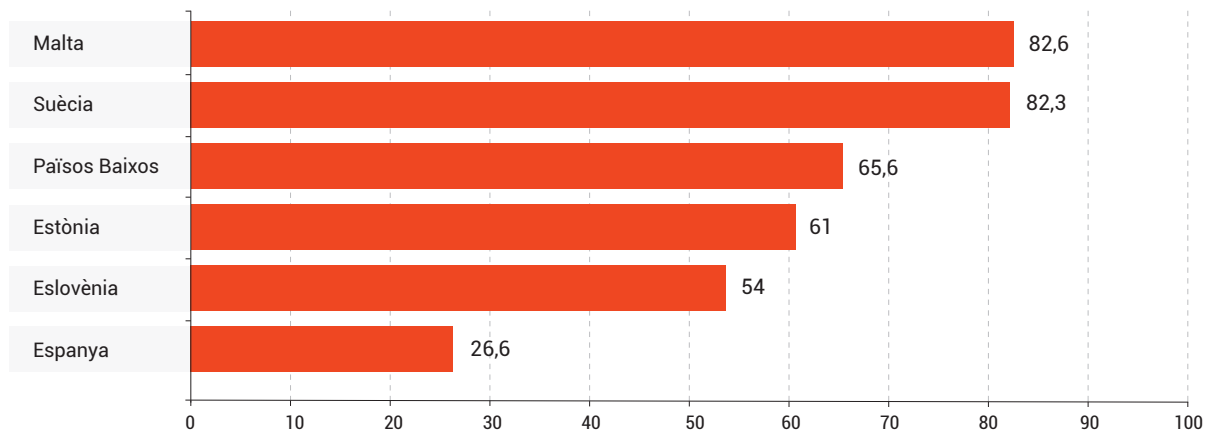
Per tal d'entendre la situació actual a Catalunya respecte a l'aprenentatge d'anglès, és rellevant tenir en compte com el nostre sistema es compara amb altres regions de l'Estat o altres països.

Malauradament, no es disposa actualment de dades objectives de la població general a la resta de territoris. Però segons dades de coneixement autodeclarat de llengües de l'Enquesta de característiques essencials de la població i els habitatges de l'Institut Nacional d'Estadística de 2021, el 75,44% de la població espanyola declara que no té cap coneixement d'anglès per poder-lo parlar i presenta percentatges molt similars pel que fa a les altres habilitats. Aquest percentatge baixa fins al 56,45% a la franja d'edat de 10 a 19 anys i fins al 55,49% a la de 20 a 29 anys, percentatges molt similars als de Catalunya en les mateixes franges d'edat.

Pel que fa a comparatives a **escala europea**, les dades de les quals disposem són més objectives, però daten de fa més de 10 anys. La Comissió Europea va realitzar la *European Survey on Language Competences* (ESLC) el 2012 per tal de proporcionar dades comparatives sobre l'aprenentatge de llengües estrangeres. Catorze països europeus van participar en les proves (*listening, reading, writing*) i es van recollir dades de 54.000 alumnes de l'últim any d'educació secundària i de les primeres i segones llengües estrangeres (anglès, francès, espanyol i alemany). Els resultats s'alineen amb els nivells del MECR.

Pel que fa a l'anglès com a primera llengua estrangera, s'evidencia una forta disparitat entre països. El percentatge d'estudiants que van obtenir un nivell B1/B2 a Espanya era del 26,6%, mentre que un 51,6% van obtenir un nivell d'A1/A2 i un 32,5% un nivell inferior a A1. Aquests percentatges, malgrat ser del 2012, contrasten amb percentatges de B1/B2 de 82,6% (Malta), 82,3% (Suècia), 65,6% (Països Baixos), 61% (Estònia) o 54% (Eslovènia), tal com s'il·lustra al Gràfic 3:

Gràfic 3. Percentatge d'estudiants amb un nivell de B1/B2 a l'Enquesta Europea de Competències Lingüístiques (ESLC, per les sigles en anglès) (2012)



Font: First European Survey on Language Competences: Final report / European commission. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012. – 249 p. – isbn 9789279253478, https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2016/01/Final_Report_Eng.pdf.

L'empresa educativa internacional EF Education First disposa d'un índex de coneixement d'anglès, l'*English Proficiency Index* (EF-EPI) que mesura el coneixement d'anglès en línia a través d'un test estandaritzat i alineat amb el MEQR a més de 100 països i les seves regions. Segons l'edició 2024 (EF-EPI 2024), Catalunya seria el quart territori d'Espanya en nivell d'anglès, per sota de Galícia, Madrid i Astúries, però amb un nivell mitjà, similar al d'Espanya en general, que també se situaria al nivell mitjà (posició 36 de 116 països i posició 26 entre els països europeus), corresponent a un nivell del MEQR de B2.1. Cal tenir en compte, però, que aquest índex té un problema metodològic important, ja que els participants s'autoseleccionen per participar en la prova i els seus resultats tenen un important biaix d'edat; a l'edició de 2024, el 85% dels participants eren menors de 35 anys i l'edat mitjana era de 26 anys.

L'ensenyament de l'anglès al sistema educatiu català

L'ensenyament de l'anglès al sistema educatiu català no és homogeni ni en el nombre d'hores d'exposició ni en la implementació. Malgrat que l'anglès és present a les etapes educatives de primària i secundària a totes les escoles, la seva presència a educació infantil, la seva utilització com a llengua d'ensenyament o l'ús de recursos que en reforcen l'aprenentatge no són presents a tots els centres de la mateixa manera.

L'anglès a educació infantil L'anglès a educació infantil

Segons dades del Ministeri d'Educació i Formació Professional també de 2024, la mitjana espanyola d'alumnat que cursa anglès al segon cicle d'educació infantil és d'un 88,4% d'alumnes a centres privats i concertats i d'un 81,4% d'alumnes a centres públics. No obstant això, a Catalunya, **només un 50,9% d'alumnes de centres públics cursen anglès durant l'etapa d'educació infantil mentre que un 85,8% en centres privats o concertats reben ensenyament de l'anglès a aquesta etapa.** Mentre onze comunitats autònomes ofereixen anglès a educació infantil al 100% de l'alumnat de l'escola pública, **Catalunya és la comunitat autònoma amb el percentatge més baix d'anglès en aquesta etapa a centres públics.**

L'anglès com a llengua d'ensenyament

Catalunya és l'únic territori sense dades oficials públiques sobre centres o alumnes participants en programes d'aprenentatge integrat de llengües i continguts (AICLE) en anglès. Altres comunitats autònomes, com Múrcia, Castella i Lleó, Madrid, Navarra, Aragó o Andalusia ofereixen percentatges de participació en programes d'entre el 50% i el 90% tant a escoles públiques com privades i concertades i tant a primària com a secundària. Tanmateix, i encara que no es disposi de dades oficials o d'implementació regulada, existeixen iniciatives i experiències AICLE a Catalunya. Segons la Fundació Equitat.org (anteriorment Fundació Bofill), durant el període 2017-2020, 219 centres van participar en el programa Generació Pluri-lingüe (GEP) en llengua anglesa i molt probablement hi ha iniciatives AICLE també a centres privats i concertats, tot i que moltes d'aquestes experiències no estan documentades, són iniciatives individuals i no tenen continuïtat.

Auxiliars de conversa

Una de les mesures de suport que ofereix la Generalitat de Catalunya és el Programa d'auxiliars de conversa. Aquest programa facilita l'estada d'estudiants universitaris o graduats estrangers a centres públics d'educació primària, secundària, batxillerat i formació professional que duen a terme tasques de suport lingüístic a les activitats programades pel centre per desenvolupar les habilitats comunicatives de l'alumnat.

La finalitat principal d'aquests auxiliars és millorar la competència oral de l'alumnat i fomentar la seva motivació envers altres llengües, normalment en sessions en grups partits. No obstant això, aquests auxiliars només col·laboren amb els centres 14 hores setmanals i els centres no poden sol·licitar-los cada curs acadèmic. Un mateix alumne sol veure l'auxiliar de conversa una vegada cada 15 dies i durant una sessió de classe. Perquè l'impacte en l'oralitat sigui real, caldria que la figura de l'auxiliar no fos anecdòtica, sinó que estigués integrada setmanalment per permetre desdoblaments constants que redueixin la ràtio i incrementessin el temps de parla de cada alumne.

D'altra banda, s'ofereixen només 145 auxiliars de conversa d'anglès cada curs per als 2733 centres públics d'educació primària i 663 centres públics d'educació secundària a Catalunya, segons les darreres dades fetes públiques el 2026 pel Departament d'Educació a mitjans de comunicació.

Així doncs, malgrat la presència de l'anglès durant les etapes educatives de primària i secundària a tots els centres i a la meitat dels centres públics a educació infantil, les iniciatives metodològiques i innovadores, el reforç dels auxiliars de conversa i la presència de l'anglès a les xarxes i plataformes digitals, el coneixement de l'anglès a Catalunya i, sobretot, la seva producció oral i escrita romanen moderats i el seu desenvolupament s'estén durant un període massa llarg en relació amb els nivells aconseguits. Moltes famílies recorren a l'aprenentatge de l'anglès com a activitat extraescolar possiblement amb l'afany de complementar i millorar la formació que l'alumnat rep a l'escola i fer dels seus fills joves competitius en l'entorn acadèmic i professional. Segons dades de la fundació Equitat.org extretes d'una enquesta a prop d'un miler de famílies el 2019, un terç dels infants i adolescents d'entre 6 i 15 anys cursen anglès com a activitat extraescolar. L'oferta d'activitats extraescolars per reforçar i ampliar l'aprenentatge de l'anglès és immensa, però eminentment privada i esdevé un element de segregació entre l'alumnat amb famílies amb diferents nivells socioeconòmics.

En conclusió i segons les dades de les quals disposem, la situació de l'anglès a Catalunya mostra uns percentatges destacats d'alumnat que no assoleixen les competències mínimes d'anglès, **uns resultats molt polaritzats i molt relacionats amb la complexitat dels centres i la vulnerabilitat de les famílies, i que sembla que empitjoren a secundària en relació amb els nivells esperats.**

L'anglès continua sent una necessitat educativa important. Existeixen moltes possibilitats per **optimitzar el seu aprenentatge i pal·liar l'efecte segregador** associat a aquesta matèria així com el sentiment de frustració que genera la falta de millora entre l'alumnat, les famílies i la societat en general. Caldria reconsiderar aquesta importància, posar-la en perspectiva, valorar-ne els efectes i establir unes directrius que realment tinguin en compte el que la recerca en l'àmbit ha determinat durant els últims anys, i que tendeix a no coincidir amb l'opinió pública i de vegades l'opinió institucional.

Com ens pot ajudar la recerca en l'àmbit de l'adquisició, aprenentatge i ensenyament de l'anglès?

L'aprenentatge de l'anglès tendeix a estar envoltat d'una important dosi d'opinió popular i interessos econòmics només parcialment relacionats amb el que la recerca ens diu que seria desitjable en l'àmbit. Una de les preocupacions de les famílies i la societat en general és com podem afavorir i sobretot accelerar el domini d'aquesta llengua, i sovint s'intenta abordar el seu aprenentatge com si fos una habilitat que inevitablement perdura en el temps i que tothom pot aprendre amb la mateixa facilitat.

Què sabem sobre com s'aprèn l'anglès com a llengua addicional?

La majoria d'assumpcions errònies al voltant de l'aprenentatge de l'anglès tenen el seu origen a la no distinció entre diferents contextos d'aprenentatge. Per poder contextualitzar i, per tant, abordar la qüestió de l'anglès com a llengua addicional (és a dir, tota llengua apresada més enllà de la primera llengua), **hauríem de distingir entre contextos naturalístics o d'immersió i contextos d'instrucció** (vegeu Loewen, 2020, entre d'altres), i dins del concepte llengua addicional, entre segona llengua i llengua estrangera.

Contextos d'aprenentatge: immersió vs. instrucció

Els **contextos d'aprenentatge anomenats naturalístics o d'immersió** són contextos en què la llengua meta està a l'abast de l'aprenent de manera massiva i quotidiana, ja sigui perquè és la llengua de la comunitat on resideix o perquè va a una escola on la llengua és vehicular durant tota la jornada o, almenys, més d'un 50% del temps d'instrucció (Lasagabaster i Sierra, 2010; Swain i Johnson, 1997). En els **contextos d'instrucció**, la llengua meta només està a l'abast de l'aprenent de manera inevitable durant les classes i, per tant, durant les hores setmanals que el pla lingüístic del centre determini.

En el context educatiu públic i concertat de Catalunya, l'aprenentatge de l'anglès es du a terme en un entorn d'instrucció. L'anglès és, doncs, una llengua estrangera per a la major part de l'alumnat en el nostre context i per a la societat en general. Si bé l'anglès ara és molt més present a les nostres vides i és més fàcil accedir-hi, per exemple a través de les plataformes d'entreteniment, internet o xarxes socials, aquesta exposició és voluntària i no inevitable i, per tant, de moment, no gaire estesa, especialment entre els nens en etapa escolar i, si més no, no de manera habitual. Estaríem parlant doncs d'una exposició mínima a la llengua meta durant tota l'escolarització. **En canvi, altres països com Portugal o Països Baixos presenten un context d'exposició més ric, amb cinema i televisió en versió original subtitulada per defecte.**

Tipus de coneixement: explícit vs. implícit

Paral·lelament, quan investiguem com s'aprèn o com s'hauria d'aprendre una llengua, hauríem d'aclarir què entenem exactament per «saber una llengua». Quan sabem una llengua, en podem tenir coneixement implícit i/o explícit (Ellis *et al.*, 2009). **Amb les primeres llengües, el nostre coneixement és implícit** (espontani, intuïtiu) i esdevé explícit (verbalitzable, conscient) amb l'escolarització. Habitualment, **el coneixement implícit d'una llengua s'adquireix en contextos naturalístics o d'immersió.**

En el cas de les llengües estrangeres, el més habitual és tenir coneixement explícit (que hem adquirit a l'aula) i no és clar fins a quin punt podem arribar a tenir coneixement implícit, almenys no a curt termini ni amb exposició mínima. El coneixement explícit, doncs, s'adquireix en contextos d'instrucció.

Quan començar l'aprenentatge de l'anglès?

Una altra qüestió que contribueix a la confusió i a assumpcions errònies en l'aprenentatge de llengües és el factor edat. Tradicionalment, s'atribuïa a l'edat el mèrit d'adquirir una llengua fàcilment i ràpidament. Aquesta associació, principalment explicada a través de la hipòtesi del període crític (Lenneberg, 1967), és clara i difícilment contestable en el cas de les primeres llengües. No obstant això, no és necessàriament real en el cas de les llengües estrangeres.

Els efectes de l'edat no es poden separar dels factors contextuals, actitudinals, motivacionals, cognitius i de l'experiència d'aprenentatge (Cadierno *et al.*, 2022; Muñoz i Singleton, 2011; 2019; Singleton i Pfenniger, 2022). El context determina la qualitat i la quantitat d'exposició a la llengua i la seva intensitat. Les actituds i la motivació sovint determinen l'esforç, i les capacitats cognitives determinaran les nostres habilitats. L'experiència d'aprenentatge interacciona amb l'edat i esdevé tant o més important.

- **En situacions d'immersió a la llengua (immigració, escoles internacionals o bilingües), la tendència és que l'edat facilita l'adquisició de la llengua.** En un context d'immersió, la llengua s'aprèn de manera implícita perquè l'exposició és molt intensa i els infants estan predisposats a l'aprenentatge implícit.
- En canvi, **en situacions d'instrucció (aprenentatge d'una llengua a l'aula de dos a tres cops per setmana), l'edat no és determinant;** l'exposició és molt limitada i, per tant, és molt difícil desenvolupar el coneixement implícit.

De fet, si bé començar a aprendre una llengua estrangera durant la primera infància pot aportar beneficis en els àmbits cognitiu, motivacional i afectiu (Nikolov i Mihaljević Djigunović, 2023), la investigació en aquests contextos indica nivells d'assoliment iguals o molt similars si l'aprenentatge s'inicia uns anys després (Muñoz, 2006 i Singleton, 2011; 2019, entre d'altres).

La dificultat rau en el fet que **els infants aprenen millor de manera implícita, però el context en què es troben no els permet desenvolupar coneixement implícit. L'alternativa seria ensenyar-los de manera explícita com faríem amb adolescents i adults, però les seves capacitats cognitives tampoc ho permeten.**

La gran pregunta és, doncs, si hauríem d'introduir una llengua estrangera durant l'educació infantil i els primers cursos de primària. No podem oferir immersió a l'alumnat (el context social i escolar no ho permet) ni tampoc instrucció explícita (no estan preparats des del punt de vista cognitiu) i això sembla que dificulta i allarga el seu procés d'aprenentatge.

Introduir la llengua anglesa a l'etapa d'educació infantil o durant els primers cursos de primària pot ser una bona decisió, però hem de tenir en compte que, si mantenim l'exposició mínima, no suposarà cap avantatge real en comparació de començar a introduir l'anglès una mica més endavant.

Si es vol continuar oferint anglès a aquests cursos, és aconsellable fer-ho d'una manera relaxada, lúdica, i regular, només amb l'objectiu de familiaritzar els infants amb la llengua meta (i altres llengües, si és el cas) optimitzant les oportunitats d'aprenentatge (que els infants poden aprofitar o no) i, si és possible, no només per part del mestre d'anglès, sinó de tots els mestres que entren a l'aula (mitjançant cançons a l'aula de música, jocs a les estones d'educació física, vídeos breus, etc.).

L'escola també pot optar, com ja ho fan algunes, per començar la introducció de l'anglès a primària i dedicar esforços i recursos a la consolidació del català com a la llengua vehicular a l'escola durant l'etapa infantil. **L'aprenentatge de l'anglès es pot intensificar a partir de cicle mitjà, i sobretot al cicle superior, en grups reduïts.** És important esperar el desenvolupament cognitiu que permetrà un aprenentatge explícit efectiu a partir de, com a mínim, nou o deu anys i una motivació i una continuïtat sostingudes. De fet, excepte Madrid, no sembla que les comunitats autònomes que ofereixen anglès a l'etapa d'educació infantil a la majoria o totes les escoles públiques obtinguin resultats nítidament millors que Catalunya, on només el 50% d'escoles públiques ofereixen anglès abans de primària.

Com ensenyar l'anglès?

Malgrat que **l'aprenentatge explícit i el desenvolupament de les habilitats metalingüístiques poden arribar a ser molt efectius en un context d'exposició limitada** com el nostre si els infants es troben en un moment cognitiu adequat (Roehr-Brackin, 2024), **no hem d'oblidar la importància de l'exposició a la llengua i la pràctica de les habilitats productives** (producció oral i escrita i interacció entre iguals) a través d'activitats o tasques comunicatives, sovint poc o mal utilitzades en entorns escolars.

No hem de confondre la necessitat de compensar la falta d'exposició amb aprenentatge gramatical explícit amb la no necessitat d'intentar afavorir la pràctica comunicativa i l'aprenentatge implícit a llarg termini tant a primària com a secundària. Així doncs, **la interacció entre iguals i la utilització de tasques comunicatives és fonamental a l'aula** (García Mayo, 2021; Pinter, 2007; Pladevall-Ballester, 2026; Shintani i García Mayo, 2025) i s'ha d'encoratjar i aplicar de manera regular en grups reduïts.

- Aquestes tasques comunicatives haurien d'incloure elements d'atenció a la llengua (petites explicacions abans o després de la tasca, retroalimentació correctiva implícita o explícita durant o després de la tasca) per poder ser capaços de construir comunicació i avançar en l'aprenentatge de la llengua. Els enfocaments comunicatius poden ser efectius, però poc realistes i factibles si els infants no tenen estructures bàsiques per poder utilitzar la llengua d'una manera efectiva (García Mayo, 2025; Pladevall-Ballester *et al.*, 2024).
- També cal incentivar l'exposició a l'anglès a través de mitjans audiovisuals dins i fora de l'aula i amb l'ajuda de subtítols (Avello i Muñoz, 2023), que incrementarà les hores d'exposició i afavorirà la motivació.
- Totes aquestes accions es poden aplicar amb relativa independència del centre si el professorat s'ha pogut capacitar suficientment, i si augmenten la motivació dels infants i afavoreixen una transició a secundària pal·liant els efectes de la desmotivació adolescent.
- Tal com hem mencionat abans, els auxiliars de conversa dels centres són també un element que pot ajudar durant totes les etapes educatives. No obstant això, un sol auxiliar de conversa en un mateix centre i no cada curs és un altre reflex de l'exposició limitada i no pot afavorir ni la familiarització amb la llengua a l'educació infantil, ni la interacció regular i habitual a primària i secundària.

La introducció d'**enfocaments integrats de llengua i contingut com l'AICLE (aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera)** és, sobre el paper, una molt bona iniciativa per augmentar les hores d'exposició i afegir un component de contingut i d'aplicació pràctica de l'ús de la llengua meta (Dalton-Puffer *et al.*, 2022; Pérez-Cañado, 2016). Tanmateix, aquestes iniciatives tenen un **cost afectiu elevat en comparació dels beneficis potencials** que hi pot haver per a alguns infants.

Cal que hi hagi un **mínim de competència lingüística** per poder adquirir i manipular contingut en una llengua estrangera en l'àmbit d'una disciplina concreta. Aquest nivell de competència lingüística no es té habitualment a primària ni tampoc es pot desenvolupar en poques hores a la setmana (Pladevall-Ballester i Vallbona, 2016). Tanmateix, no tots els infants estan preparats cognitivament ni emocionalment per poder suplir les mancances lingüístiques i adquirir llengua i contingut alhora, i molt menys, en grups nombrosos (Pladevall-Ballester, 2015).

Ara bé, **l'AICLE seria una iniciativa més factible i realista a l'etapa secundària i/o en disciplines on la lectura i l'escriptura no són tan essencials**, com l'educació física o la música i l'expressió artística, per exemple. Això permetria un reforç més «naturalístic» (salvant la manca d'hores d'exposició) que podria complementar l'aprenentatge més explícit i les oportunitats comunicatives sense comprometre l'aprenentatge conceptual, acadèmic i afectiu.

Però de la mateixa manera que no tots els infants ni centres poden desenvolupar iniciatives AICLE de manera efectiva, no tot el **professorat** hi està preparat tampoc. Si bé és veritat que es pot conduir matèries AICLE amb un nivell d'anglès general que ens permeti comunicar-nos, **cal un domini funcional i acadèmic de l'anglès per poder fer de les sessions AICLE un aprenentatge de contingut i llengua significatiu.**

Sovint, les iniciatives AICLE han sorgit des de l'impuls i la bona voluntat de docents i centres, en un context marcat per la pressió d'oferir més presència de l'anglès i per l'expectativa —no sempre contrastada— que aquest enfocament afavoriria de manera automàtica i accelerada l'aprenentatge de la llengua. En molts casos, però, aquestes experiències no han pogut tenir la continuïtat ni assolir els resultats esperats, atès que **no sempre han disposat de les condicions estructurals necessàries per garantir-ne l'èxit: estabilitat dels equips, formació específica, recursos, temps de coordinació i acompanyament sostingut**. De fet, l'experiència comparada mostra que, excepte en contextos molt intensius com el de Madrid —on els programes bilingües superen sovint el 50% de les hores en anglès—, fins i tot en comunitats on l'AICLE s'ha desplegat de manera regulada (com Múrcia, Castella i Lleó, Aragó o Andalusia), els resultats obtinguts no sempre s'han correspost amb les expectatives generades inicialment. Aquest fet apunta a la necessitat de revisar el disseny i el suport institucional dels programes AICLE.

Sembla doncs que **el context d'aprenentatge que tenim actualment, amb poques hores d'exposició a la llengua tant dins com fora l'horari escolar, poques oportunitats d'interacció, poca consciència de com optimitzar-lo i una gran expectativa social i familiar, no afavoreix l'aprenentatge de l'anglès**, o com a mínim, sembla que podria ser més efectiu del que és actualment.

La política de capacitació i formació docent sembla que no promou l'optimització d'aquest context i això porta a **pràctiques educatives poc efectives** que no afavoreixen el progrés. Al mateix temps, aquest context d'exposició llarga i repetitiva sense unes expectatives realistes i progressives té un efecte de **cansament i avorriment entre l'alumnat**, particularment en l'alumnat de secundària, que ja arrossega anys d'aprenentatge i que s'implica poc en la pràctica i exposició fora de l'aula.

Ajustar expectatives i optimitzar el context d'aprenentatge

La recerca ens recorda de manera important, però, que tenim alternatives, i que **podem optimitzar aquest context per fer-lo més eficient, sostenible i equitatiu, sense necessitat de grans inversions o de recórrer a l'aprenentatge extraescolar per suplir les mancances escolars**.

Cal **reajustar les expectatives socials i familiars** que existeixen al voltant de l'aprenentatge de les llengües. Quan parlem de «resultats esperats», ens hauríem de plantejar ben bé a quins resultats fem referència: què esperem d'introduir anglès a educació infantil, què esperem de l'AICLE, què esperem que l'alumnat sigui capaç de fer en una llengua estrangera i a quina edat.

I de manera important, hem de plantejar-nos aquestes expectatives en relació amb com és de present l'anglès a les seves (i a les nostres) vides, quina significació té durant l'escolarització, com de (in)necessari és o com se'ls ha «ensenyat», i si poden acabar de desenvolupar la llengua més endavant. Si bé l'aprenentatge de llengües aporta molts beneficis a escala cognitiva i emocional, també ho fan la música, l'esport, les ciències naturals o les matemàtiques i tothom sembla entendre que no tots els infants han d'adquirir-los de pressa i corrents i de manera inevitable.

Cal recordar, però, que reajustar les expectatives socials i familiars sobre l'aprenentatge de l'anglès no vol dir en cap cas desestimar-ne la importància, els beneficis o el nivell d'exigència adequat, sinó deixar de tenir expectatives poc realistes o factibles en relació amb el que el nostre context pot oferir i millorar-ne les variables per optimitzar-lo.

Aquest informe planteja una expectativa progressiva i ajustada al que descriu la recerca sobre cada etapa educativa per poder aconseguir els objectius marcats de B1 a 4t d'ESO i B2 a finals de batxillerat. Pel que fa a la formació professional, no sembla que hi hagi ni dades ni objectius marcats, malgrat que, en ser una formació essencial per al desenvolupament professional de l'alumnat, l'anglès també hauria de ser objecte d'anàlisi i de millora.

La Taula 2 resumeix les característiques del nostre context que condicionen la millora i dificulten l'aprenentatge de l'anglès. Aquests condicionants es traduiran en les línies de millora que ens permetran proposar mesures concretes:

Taula 2. Condicionants del context que dificulten l'aprenentatge de l'anglès

CONDICIONANTS DEL CONTEXT	DIFICULTATS PER A L'APRENTATGE
Exposició limitada (dins i fora de l'aula)	L'aprenentatge s'allarga en el temps, esdevé reiteratiu i poc eficaç, el progrés és lent.
Organització poc efectiva: grups classe nombrosos, discontinuïtat, manca d'auxiliars de conversa.	Poca oportunitat d'interacció entre iguals i pràctica comunicativa; problemes de gestió de l'aula.
Poc coneixement de com optimitzar el context.	Decisions pedagògiques i didàctiques ineficaces; progrés poc perceptible.
Formació poc orientada a l'acompanyament docent pràctic.	Pràctiques d'aula poc efectives; progrés poc perceptible.
Resultats polaritzats i condicionats pels nivells socioeducatius de les famílies.	Dificultats en la programació docent i gestió docent de l'aula.
Expectatives socials i familiars poc realistes.	Pressió per als centres i docents i frustració per a l'alumnat.
Desmotivació de l'alumnat.	Poc interès i implicació en tot allò relacionat amb la llengua i la seva pràctica.
Absència d'avaluacions objectives alineades amb els estàndards internacionals.	Comparacions internacionals no factibles, manca d'indicadors per orientar polítiques públiques.

Font: elaboració pròpia.

Quines línies de millora basades en la recerca poden impulsar l'aprenentatge de l'anglès?

Tenir ben present el context d'aprenentatge és essencial per poder plantejar mesures de millora en l'aprenentatge de l'anglès que siguin aplicables a tots els centres i coherents amb els recursos dels quals podem disposar.

Partint de la base que **el nostre context és principalment d'instrucció**, que l'anglès és una llengua estrangera amb **exposició limitada** i que el seu aprenentatge s'estén durant un **període massa llarg en relació amb els resultats obtinguts**, i es recolza massa sovint en una **metodologia dispersa i un currículum massa obert**, ens trobem davant d'un problema sistèmic que es podria adreçar amb una política educativa coherent i sostinguda en el temps. Aquesta política educativa s'hauria d'estructurar al voltant de les següents línies de millora: definició d'un model compartit i operatiu d'ensenyament de l'anglès, reorganització del temps, condicions i oportunitats reals d'ús de la llengua dins i fora de l'aula, i acompanyament i capacitació docent efectius i estables. Aquestes línies de millora s'han d'abordar amb una perspectiva d'equitat per pal·liar els efectes de la complexitat dels centres i el nivell socioeducatiu de les famílies.

1 Definició d'un model compartit i operatiu d'ensenyament de l'anglès

Catalunya necessita un **model comú per a l'ensenyament de l'anglès que redueixi la variabilitat** entre centres i en garanteixi una progressió equitativa i coherent amb el context.

- **Proves comparables.** Aquest model hauria de proveir el país amb un sistema de proves externes estable, comparables en el temps i alineades amb el MEQR. Aquest sistema hauria de mesurar totes les habilitats lingüístiques, incloent-hi l'oralitat, i les proves haurien de ser adaptatives per seguir l'evolució de l'alumnat en diferents nivells i establir objectius mínims per etapa. També hauria de proporcionar les dades segregades per complexitat de centre, origen i territori per orientar polítiques d'equitat. Només tenint aquest tipus de diagnòstic amb retroacció als centres i al Departament d'Educació podem possibilitar un model operatiu i coherent. Recordem que l'objectiu principal és comunicar-se oralment i per escrit en situacions quotidianes i construir un vincle positiu i natural amb la llengua a través d'usos reals i continuats. Cal ser intel·ligible i eficaç utilitzant l'anglès com a llengua internacional, i no necessàriament sonar com un parlant nadiu.
- **Cal establir els objectius comunicatius i lingüístics clau per a cada etapa i els criteris d'assoliment concrets;** així s'evitaria la repetició i la sensació de manca de progrés. D'acord amb aquests objectius i criteris, el model hauria de proveir de recursos, activitats i situacions/unitats d'aprenentatge model per a cada etapa que afavorissin la construcció del llenguatge i el seu ús. Això reduiria la càrrega de disseny de materials del docent, la variabilitat entre centres i les decisions improvisades i poc efectives.
- **Metodologia adaptada al context d'aprenentatge.** Si el centre decideix mantenir la introducció de l'anglès a l'etapa infantil, aquesta hauria de ser dirigida a desenvolupar una actitud positiva dels infants cap a la llengua i que siguin conscients que existeixen diferents llengües. El **capital multilingüe** present de manera natural a Catalunya és una via d'entrada facilitadora per a la consciència lingüística dels infants. Afavorir les pràctiques plurilingües a l'aula (en anglès i/o en les llengües familiars de l'alumnat) ajudarà l'aprenentatge de les llengües addicionals.
- **A infantil** l'anglès s'hauria d'integrar de manera el més natural possible en algunes rutines diàries, moments concrets i regulars, i per part de tots els mestres, no només del mestre d'anglès. A la pràctica, això seria convenient fins i tot en centres que no tenen prou recursos per mantenir l'anglès a educació infantil (i alhora mantenir grups reduïts a primària). Aquests moments de contacte amb l'anglès haurien

de ser moments de joc, de psicomotricitat, de visionament de vídeos curts, de narració de contes il·lustrats, i de cançons i rimes (Mourao, 2018; Vraciu i Pladevall-Ballester, 2024). El més essencial és que aquests moments es produeixin amb continuïtat i regularitat (per exemple, visió de vídeos de dibuixos animats una estona curta cada dia, un joc tipus «pica paret», una cançó per recollir joguines o peces, una rima per atraure l'atenció dels infants cap al mestre, etc.) i de manera previsible per als infants. És important que es mesurin els seus beneficis en termes d'actituds, motivació i ús espontani, i no en termes de resultats d'aprenentatge. Hem de recordar que el progrés és molt lent i que no és inevitable en el nostre context.

- **Als inicis de l'educació primària**, és important que hi hagi una continuïtat en relació amb el que s'hagi fet als cursos d'educació infantil. Tant si l'escola ha ofert una introducció a l'anglès a educació infantil com si no, s'hauria de seguir la mateixa dinàmica a primer i segon cursos de primària i anar introduint de mica en mica algun objectiu més lingüístic, per exemple d'aprenentatge de vocabulari. Caldria seguir afavorint moments de visionament de dibuixos animats, explicació de contes i històries de manera regular, i reforçar molt la comprensió oral, tot esperant (i no forçant) algun tipus de producció espontània.

Els objectius continuen sent actitudinals, de motivació i de prendre consciència de la llengua, i s'hi afegeix algun objectiu lingüístic pel que fa a vocabulari i expressions. Si l'escola es pot permetre fer grups reduïts ja seria un bon moment per tenir-los, però es poden reservar per als cicles segon i tercer de primària.

- A partir del **segon cicle de primària** caldria assegurar **desdoblaments** a les classes d'anglès. L'etapa de familiarització i presa de consciència dona pas a un aprenentatge més explícit i conscient. Els infants comencen a poder desenvolupar les habilitats metalingüístiques que els permeten entendre termes i estructures gramaticals de manera explícita. Sense oblidar la necessitat de seguir sent exposats de manera regular a històries, contes i dibuixos animats, és convenient començar a fer-los conscients d'estructures senzilles i expressions i que les produeixin d'una manera controlada i conscient. Els objectius d'aquesta etapa són afectius i lingüístics a parts iguals.
- En començar el **tercer cicle de primària**, s'hauria d'intentar incrementar les hores a la setmana i cal mantenir els grups reduïts. Durant aquests dos cursos l'aprenentatge de l'anglès pot ser molt significatiu si s'aconsegueix mantenir la motivació. Caldria reforçar l'aprenentatge explícit, que de vegades innecessàriament reservem per a l'educació secundària, i incrementar les oportunitats de producció oral i escrita amb la realització de tasques i el foment de la interacció entre iguals. L'exposició a vídeos, sèries i històries en anglès hauria d'estar molt integrada durant aquesta etapa, tant a la matèria d'anglès com a altres matèries. L'objectiu de la d'anglès pot arribar a ser principalment lingüístic i comunicatiu, tenint en compte que s'ha fet un reforç afectiu molt important en les etapes anteriors.
- **A educació secundària obligatòria**, partint de la base que s'ha fet el treball proposat a primària, cal seguir treballant en grups reduïts i intentar incrementar les hores per setmana, potenciant l'aprenentatge explícit i l'exposició continuada dins i fora de l'aula, la producció oral i escrita, i la interacció entre iguals mitjançant tasques. Aquests grups podrien ser heterogenis, però convé també alternar-ho amb grups més homogenis que permetin una millora més personalitzada en aquells aspectes amb més necessitat de reforç i de millora. Caldria potenciar també una formació docent sòlida i molt específicament orientada a la pràctica docent, realitzar observacions de classe i ser observat sistemàticament; també caldria cuidar de manera especial la transició entre primària i secundària i assegurar una bona continuïtat per no haver de començar de nou.

Caldria seguir mantenint, en la mesura que es pugui, l'exposició a l'anglès no només a la matèria d'anglès, però sense implicar necessàriament aprenentatge AICLE. Això implica viure l'anglès d'una manera natural i integrada i no encapsulada a les hores de la matèria. Aquesta integració es pot aconseguir de manera ocasional a través de textos o articles divulgatius en anglès sobre un tema concret o vídeos en anglès per complementar, reforçar o il·lustrar conceptes treballats prèviament en català a qualsevol matèria. A llarg termini, tots els mestres i professors haurien de poder integrar l'anglès de manera no reglada, ocasional i com a eina de reforç per a l'aprenentatge conceptual. Aquestes accions no tindrien per objectiu l'ensenyament de la llengua ni serien avaluable, sinó que reforçarien conceptes i oferirien oportunitats d'aprenentatge lingüístic implícit.

- Pel que fa a les **iniciatives AICLE**, tenint present el nostre context, els condicionants i la política actual de suport, caldria centrar-se en disciplines menys acadèmiques a primària, com ara la música, l'expressió plàstica o l'educació física, almenys de moment. A secundària, es podrien oferir assignatures optatives en anglès i seguir oferint educació física, música o expressió plàstica per afavorir la continuïtat. Cal recordar que l'AICLE és sempre paral·lel a la matèria d'anglès i que no l'hauria de substituir. Els objectius de l'AICLE inclouen una integració de contingut i llengua, on s'ensenya explícitament contingut i es creen oportunitats d'aprenentatge de la llengua, però cal tenir present que la llengua no és objecte explícit d'aprenentatge.
- Quant a **les primeres llengües**, un aspecte metodològic importantíssim en l'aprenentatge de l'anglès és quin paper juga la presència de les primeres llengües a les classes d'anglès o d'AICLE. Durant anys s'han intentat adoptar polítiques monolingües en l'ensenyament de llengües on la presència d'altres llengües, inclosa l'L1, no era recomanada. Caldria recordar, però, que la presència ocasional i raonada de la primera llengua és sovint desitjable, sobretot en matèries AICLE i/o per a qüestions metalingüístiques o afectives en l'ensenyament de l'anglès. Tanmateix, la presència de les altres llengües del repertori lingüístic de l'alumnat en una aula és un element que afavoreix la consciència lingüística i la motivació. Pràctiques com el *pedagogical translanguaging* (Cenoz i Gorter, 2020; 2022) afavoreixen la comprensió i construcció de coneixement i el benestar emocional i afectiu a l'aula.

2 Reorganització del temps, condicions i oportunitats reals d'ús de la llengua dins i fora de l'aula

Tant les dades com la recerca ens informen que, en el nostre context, seria molt més beneficiós començar l'aprenentatge de l'anglès a primària (com es fa en altres països europeus), dedicar-hi més hores i dur-lo a terme en grups reduïts, que començar-lo a educació infantil i fer-ho sempre en grups classe i de manera menys intensiva.

- Així, els centres d'educació infantil i primària podrien introduir l'anglès de manera transversal a l'etapa infantil i al primer cicle de primària i **dedicar els recursos existents a desdoblant els grups d'anglès i intentar incrementar les hores per setmana al segon cicle i particularment al tercer cicle de primària**, quan els infants tenen un desenvolupament cognitiu major i més habilitats metalingüístiques. L'aprenentatge seria més efectiu i no s'allargaria tant en el temps, la qual cosa també afavoriria la motivació entre els preadolescents.
- A l'**etapa secundària**, caldria també fer **desdoblament** de grups tantes hores com fos possible amb un mínim d'una per setmana i augmentar les hores globals d'anglès per setmana (amb un mínim de tres hores). Aquests desdoblements haurien de ser una condició estructural del sistema. Multiplicarien el temps dedicat a la pràctica d'oralitat i interacció, podrien dedicar-se a la pràctica de pronunciació, afavoririen el vincle afectiu amb la llengua i permetrien una retroacció immediata. Els grups reduïts haurien d'estar garantits especialment a centres d'alta complexitat, on els infants no tenen accés a activitats extraescolars, centres d'una línia i on els grups són més nombrosos.

Dins d'aquesta reorganització, és importantíssim garantir la continuïtat entre primària i secundària pel que fa a objectius, continguts i criteris d'avaluació. Aquesta continuïtat i coordinació entre equips docents es podria aconseguir mitjançant xarxes territorials o els instituts escola, i permetria evitar la repetició innecessària i la manca de progrés perceptible.

D'altra banda, s'hauria d'impulsar una **política estructural d'auxiliars de conversa** que permetés un increment real de l'exposició, una oralitat més espontània i un reforç al vincle afectiu amb la llengua. Un sol o cap auxiliar de conversa per centre és clarament insuficient.

- Els centres de més complexitat haurien de ser prioritzats per obtenir més auxiliars de conversa i se n'hauria de regular les funcions per garantir un major impacte i continuïtat.

- Per no comprometre més recursos, caldria augmentar i afavorir els convenis de tots els centres amb les universitats catalanes on s'imparteix el grau en Estudis Anglesos, o altres graus filològics combinats amb anglès, per tal de tenir auxiliars de conversa a tots els cursos cada setmana i que aquests fossin alumnes de les assignatures de pràctiques d'aquestes titulacions.

Un altre element cabdal per augmentar l'ús real de l'anglès i la motivació és la participació de docents i alumnes en projectes internacionals (Erasmus+, eTwinning, intercanvis) i augmentar-ne el finançament. És també de vital importància que **els centres acompanyin els infants en l'ús de l'anglès fora de l'aula i del centre**. Aquest acompanyament afavoreix la motivació i l'autonomia d'aprenentatge i ofereix oportunitats de naturalitzar l'exposició a la llengua i reforçar-ne l'aprenentatge (Sundqvist i Sylvé, 2016).

L'ús i exposició de l'anglès fora de l'aula fa referència a activitats fetes fora d'entorns educatius formals i que són accessibles per part de tots els infants o bé a casa o bé a les biblioteques municipals o centres cívic (les acadèmies privades d'anglès quedarien excloses d'aquesta línia de millora, ja que no són assequibles per a tothom). S'haurien d'incentivar les **activitats extraescolars en anglès subvencionades** sobretot en centres d'alta complexitat.

Altres activitats inclouen el visionament de dibuixos animats, pel·lícules i sèries en versió original (amb subtítols o sense), lectura en anglès, accés als mitjans de comunicació en anglès a través d'internet, videojocs en línia, xarxes socials i aplicacions o jocs en anglès, entre d'altres. Tant les escoles com les famílies poden incorporar l'ús d'aquests mitjans i incentivar-ne un ús continuat fora dels centres i de manera autònoma. El fet que estiguin a l'abast de tots els infants no els fa inevitables i és essencial acompanyar en el seu ús per tal que les incorporin en el seu dia a dia.

3 Acompanyament i capacitació docent efectiu i estable

Malgrat l'accés a plataformes d'entreteniment i recursos d'internet, la font principal d'exposició a l'anglès que tenen els infants durant l'escolarització és el mestre o professor. És de vital importància que dediquem esforços col·lectius i individuals a la seva formació lingüística i metodològica. Per implementar les mesures proposades, caldria:

- Requerir que a l'educació primària els mestres d'anglès tinguin un nivell del MECR de C1 i els mestres generals un B2.
- Requerir que els professors d'anglès a secundària tinguin un C2 i els d'altres matèries un mínim de B2.
- Per poder impartir AICLE caldria tenir un nivell lingüístic acreditat de C1, com a mínim.
- Encara que pugui semblar obvi, caldria assegurar que la normativa bàsica estatal garantís que els mestres i professors d'anglès hagin cursat una titulació de grau en Mestre Especialista en Llengües Estrangeres o bé Estudis Anglesos o graus filològics combinats amb anglès. **Un nivell lingüístic elevat acompanyat d'una titulació no filològica només proporciona habilitats lingüístiques avançades, però no garanteix la formació adequada per acompanyar l'aprenentatge.**

Pel que fa a la **formació metodològica**, caldria reforçar i impulsar noves iniciatives de formació continuada des de les universitats i el Departament d'Educació que permetessin una reflexió profunda sobre el context d'aprenentatge actual i el paper que hi té l'anglès. Aquesta formació hauria de ser permanent, obligatòria, pràctica i acreditada, i hauria de prioritzar aspectes com la seqüenciació, planificació i avaluació, estratègies de desenvolupament d'habilitats orals i comunicatives i tallers de pronunciació.

Aquest acompanyament hauria d'incloure la creació d'una xarxa de mentors territorials especialitzats en anglès en la línia del programa SHINE (<https://projectes.xtec.cat/shine/el-projecte/presentacio/>) que es troba en fase de pilotatge. La figura del mentor o consultor que acompanyés el docent en la seva formació i durant moments puntuals de la seva pràctica docent seria un element clau per orientar i aconsellar els docents, fer seguiment del model proposat i ajudar a integrar els auxiliars, entre d'altres.

S'haurien de recuperar i ampliar les convocatòries d'estades de docents a l'estranger per afavorir i ampliar la seva formació i capacitat, i prioritzar, una vegada més, els docents de centres d'alta complexitat.

Les iniciatives AICLE haurien de requerir una formació especialitzada dels docents i una anàlisi del centre previ a la implementació. I caldria impulsar grups de treball dins i fora dels centres educatius, i de manera molt important entre l'educació primària i la secundària, per assegurar la col·laboració entre els docents d'anglès, entre docents d'anglès i matèries AICLE, i la continuïtat entre etapes educatives.

Els centres de recursos pedagògics (CRP) haurien de reforçar el seu rol de nodes d'innovació i suport i coordinar els docents de les seves zones, oferir seminaris, servir de vincle amb institucions universitàries i donar suport en les sol·licituds de projectes internacionals.

També caldria dedicar esforços a dur a terme una formació més divulgativa a les famílies i la societat en general. **La pressió social i familiar que s'exerceix als centres educatius pel que fa a l'anglès dificulta la presa de decisions coherents amb les investigacions i segueix perpetuant un aprenentatge lent i frustrant.** S'haurien d'impulsar iniciatives de divulgació a través de les associacions de famílies o els mitjans de comunicació, per tal d'afavorir i donar suport a les mesures proposades.

Finalment, la formació docent hauria d'anar acompanyada d'un fort reconeixement professional i suport institucionals. S'haurien d'atorgar més hores de coordinació i reconeixement d'accions formatives en concursos de mèrits.

Propostes concretes per a la millora dels resultats d'anglès a Catalunya

La següent agenda de propostes específiques de política educativa parteix de les línies de millora descrites i pretén dotar els centres educatius i la població general d'eines per fer l'aprenentatge de l'anglès més eficient, sostenible i equitatiu. Proposem les següents set mesures:

1 Actualització del sistema d'avaluació per tenir un diagnòstic clar i comparable a escala internacional

Les proves d'avaluació actuals de la llengua anglesa (competències bàsiques) no estan alineades amb el MECR i, per tant, no permeten un diagnòstic clar que es pugui comparar amb altres regions o països i a partir del qual impulsar millores. Les proves actuals només avaluen les habilitats de comprensió oral i escrita i la producció escrita i no són adaptatives, de manera que no permeten una avaluació longitudinal de l'alumnat. Sense que la prova de competències bàsiques hagi de convertir-se en un instrument de certificació, seria desitjable reforçar-ne l'alineació tant amb el MECR (sense certificar nivells) com amb l'enfocament de PISA. Això implica avançar cap a una avaluació més centrada en les funcions reals d'ús de l'anglès —per exemple, comprendre instruccions, extreure informació rellevant d'un web o respondre un missatge breu—, incorporar tasques integrades i contextualitzades en situacions significatives —com ara haver de combinar la lectura d'un correu, la consulta d'una pàgina web i l'escolta d'un àudio per extreure informació i resoldre una situació concreta—, i donar més pes, encara que sigui de manera acotada, a la producció escrita i a l'oral funcional. Aquest reenfocament permetria disposar d'una prova més alineada amb els marcs de referència, però sobretot més rica i profunda, capaç de generar informació útil per comprendre millor què sap fer realment l'alumnat i orientar amb més precisió la millora de la pràctica educativa.

Per poder actualitzar el sistema d'avaluació de la llengua anglesa:

- Cal redissenyar les proves de competències bàsiques d'acord amb el MECR i les proves PISA.
- Cal afegir una prova de producció oral, també alineada amb el MECR per potenciar la pràctica d'aquesta destresa dins i fora de l'aula i centrar les proves en les funcions reals d'ús de l'anglès.
- Cal proveir els centres d'informes diagnòstics i eines d'anàlisi dels resultats per poder prioritzar on cal focalitzar les millores.

2 Elaboració d'un document que estableixi uns objectius i estàndards mínims a assolir a cada etapa segons l'evidència científica i indicacions metodològiques per aconseguir-los

Actualment no existeix cap document específic per a la llengua anglesa amb objectius i estàndards curriculars clars que permeti disminuir la variabilitat creixent entre docents i centres i que ajudi els docents a programar continguts amb eficiència a partir del currículum existent.

Concretament, aquest document hauria d'incloure:

- Uns objectius i estàndards curriculars seqüenciats que tinguin en compte el context d'aprenentatge en què ens trobem i l'evidència científica. Aquests objectius i estàndards haurien d'indicar de manera concreta què s'espera al final de cada etapa i com aconseguir-ho.
- Propostes didàctiques i materials dissenyats d'acord amb els estàndards de cada etapa, el context d'aprenentatge, els diferents perfils lingüístics i el capital multilingüe del qual disposem. Aquests materials haurien de focalitzar-se en l'ús de la llengua, en una combinació de tasques comunicatives i atenció als aspectes lingüístics, haurien de ser dissenyats per acadèmics experts i docents en actiu, i haurien de ser pilotats i validats rigorosament.

3 Reorganització de les hores d'anglès per afavorir els desdoblaments i la producció oral, amb 3 h+2 h a partir de 5è de primària

L'aprenentatge de l'anglès al sistema educatiu s'estén al llarg de molts anys, però sovint és poc progressiu i ofereix poques oportunitats reals d'ús de la llengua, especialment de producció oral en grups reduïts. La recerca mostra que, sense temps de parla, interacció i tasques comunicatives significatives, l'impacte de l'ensenyament de l'anglès és limitat.

Per millorar-ne l'eficàcia, es proposa una reorganització de les hores i dels recursos ja existents, sense modificar el marc curricular vigent, amb l'objectiu de garantir les condicions que permeten un aprenentatge real i sostingut en cada etapa d'acord amb la recerca.

- **Prioritzar les llengües primeres a infantil i cycle inicial.** A educació infantil i a 1r i 2n de primària, l'anglès hauria de tenir una **presència més continguda o no sistemàtica**, orientada a la consciència lingüística i a generar actituds positives envers les llengües, i no a l'assoliment de continguts, **com ja passa en alguns centres que posteriorment obtenen bons resultats en l'aprenentatge de l'anglès.**
- **Garantir un mínim de tres hores setmanals a partir de 3r de primària.** Des del cycle mitjà de primària (3r i 4t), cal assegurar **com a mínim 3 hores setmanals d'anglès**, amb **almenys una hora en grups desdoblats.**
- **Garantir cinc hores setmanals amb un esquema 3 h+2 h a partir de 5è a tots els centres.** A partir de 5è de primària i durant l'ESO, cal garantir **com a mínim cinc hores setmanals d'anglès** a tots els centres, seguint un **esquema 3+2:**
 - a. **Tres hores corresponents a l'assignatura d'anglès**, orientades al treball explícit de la llengua (comprensió, vocabulari, estructures i usos), de les quals **almenys una hora hauria de fer-se en grups desdoblats als centres ordinaris i dues hores als centres d'alta complexitat**, per assegurar oportunitats reals de participació i producció lingüística.
 - b. **Dues hores addicionals en grups reduïts**, diferenciades de l'assignatura d'anglès, dedicades específicament a **activar l'ús de la llengua i garantir una exposició regular i continuada a l'anglès**, mitjançant pràctica oral, interacció, tasques comunicatives i l'ús de materials audiovisuals i textuals adequats a l'edat. Aquestes dues hores es poden articular en connexió amb altres matèries o àmbits d'interès i desenvolupar-se dins de les hores curriculars de gestió autònoma de cada centre.

Aquesta reorganització es pot fer sense canvis normatius curriculars.¹ De fet, aquesta organització ja s'està duent a terme en alguns centres i es pot generalitzar mitjançant la redistribució de les hores existents i l'ús de les hores de gestió autònoma, sense necessitat de modificar el decret curricular vigent.

El **nucli de la proposta no és augmentar les hores d'anglès**, sinó garantir que, a partir de 3r de primària i al conjunt de l'ESO, una part significativa d'aquestes hores es faci en **grups reduïts i amb qualitat pedagògica**, assegurant temps de paraula, interacció entre iguals i ús funcional de la llengua.

A primària, aquesta millora es pot assolir principalment mitjançant la reorganització de les hores ja disponibles. En canvi, a l'ESO, garantir de manera sistemàtica aquests desdoblaments —i ampliar-los als centres d'alta complexitat— requereix un **increment de professorat d'anglès dimensionat amb 926 docents addicionals (667 als públics i 259 als concertats)**, amb un cost estimat de **45 milions d'euros.**²

Finalment, els desdoblaments no s'han d'entendre com una simple reducció de ràtio, sinó com un **espai pedagògic específic** per activar l'ús real de l'anglès: parlar, interactuar, resoldre tasques comunicatives i participar de manera efectiva.

.....
1. El currículum vigent ja preveu una bossa global d'hores suficient per garantir aquesta organització: 420 hores d'anglès al conjunt de l'educació primària i 385 hores al conjunt de l'ESO, que permeten assegurar un mínim de tres hores setmanals a partir de 3r de primària mitjançant una distribució no homogènia entre cursos i l'ús de les hores de gestió autònoma, sense incrementar el nombre total d'hores fixades per decret.

2. El càlcul contempla que una de cada tres hores d'anglès setmanals requereixen dos docents a l'ESO en els centres ordinaris, i que dues de cada tres hores d'anglès requereixen dos docents en centres de molta i alta complexitat. Els càlculs contemplen el total del cost salarial dels docents de la pública i concertada segons taules retributives.

4 Establiment d'un programa de formació lingüística i metodològica obligatori per als docents de llengua anglesa

És important redissenyar un programa de formació per als docents en actiu que sigui permanent i obligatori, que inclogui formació lingüística i metodològica rellevant per al nostre context d'aprenentatge i que permeti guiar l'alumnat cap als estàndards curriculars establerts.

Aquest programa de formació hauria de tenir les característiques següents:

- Hauria de consolidar el nivell lingüístic de C1 per als mestres d'anglès de primària i de C2 per als professors d'anglès a secundària.
- Hauria d'oferir oportunitats de formació lingüística de qualitat a mestres i professors d'altres matèries que vulguin millorar la seva competència en anglès i incorporar aquesta llengua en activitats ocasionals a l'aula.
- Hauria de proporcionar formació metodològica i de reflexió docent coherent amb els objectius i estàndards curriculars establerts.
- Hauria d'incloure un subprograma de finançament d'estades de formació a països de parla anglesa durant el mes de juliol. Caldria oferir ajudes a, com a mínim, el 10% dels docents cada any, cosa que podria suposar una despesa aproximada de 400.000 euros anuals.
- Hauria d'oferir reconeixement acreditat.

5 Establiment d'un programa d'acompanyament i mentoria d'anglès per a docents i centres

Les condicions de treball docent no sempre faciliten **espais de temps i d'acompanyament pedagògic de qualitat**, elements clau per a la consolidació de pràctiques docents efectives. Cal establir un programa continuat d'acompanyament i mentoria per poder aconseguir els objectius proposats a tots els centres. Aquests mentors acompanyarien els centres i docents d'anglès durant les hores lectives i ajudarien a reprogramar continguts i estratègies, sol·licitarien la participació en projectes internacionals per incentivar l'ús real de l'anglès, i observarien classes i proporcionarien retroacció rellevant i d'acord amb el document d'estàndards curriculars establerts.

El programa hauria de poder arribar a tots els centres en períodes de 10 anys i caldria que els mentors poguessin ser als centres un cop cada 15 dies, per la qual cosa caldria destinar-hi al voltant de 40 mentors i dos milions d'euros anuals.

A partir de la figura del mentor, caldria impulsar grups de treball formats per docents de diferents centres i etapes educatives per posar en comú les accions formatives i les iniciatives pedagògiques implementades.

6 Establiment d'un programa eficient d'auxiliars de conversa per a tots els centres

La política d'auxiliars de conversa existent és clarament insuficient. **Actualment s'ofereixen només 145 auxiliars d'anglès**,³ la qual cosa no permet garantir l'accés a tots els centres. Concretament:

- Caldria garantir un auxiliar de conversa per a cada centre, com a mínim a partir de 5è de primària, i prioritzar els centres d'alta complexitat, on els infants solen tenir menys oportunitats d'exposició a la llengua fora de l'aula. Aquests auxiliars haurien de poder oferir entre una i dues hores setmanals a cada aula a partir de 5è de primària en els grups desdoblats. **Per cobrir com a mínim els centres d'alta i màxima complexitat caldria arribar a un mínim de 730 auxiliars de conversa.**
- Per dur a terme el programa de manera eficient, cal impulsar i facilitar acords amb institucions acadèmiques locals i de països de parla anglesa per impulsar estades de pràctiques d'estudiants d'anglès com a auxiliars de conversa.

3. Segons les darreres dades fetes públiques pel Departament d'Educació a mitjans de comunicació el 2026.

7 Creació d'un programa de país per incentivar l'ús de l'anglès fora de l'aula i activitats extraescolars d'anglès per a centres d'alta complexitat

L'anglès és una llengua estrangera al nostre context i l'exposició limitada del nostre alumnat és un dels factors que n'alenteix l'aprenentatge. Un sector molt rellevant de l'alumnat no pot accedir a activitats extraescolars d'anglès perquè són privades i això causa una forta polarització entre centres de diferent complexitat i situacions socioeconòmiques. Cal impulsar un programa d'activitats extraescolars d'anglès de qualitat i que incentivin l'exposició i ús de la llengua. A Catalunya encara hi ha pocs precedents d'aquest tipus d'iniciatives, però sí que tenim referents de municipis que per exemple impulsen programes d'auxiliars de conversa o programes com l'Speak Up⁴ de Barcelona, avaluat recentment i que ha demostrat bons resultats (Montserrat, Iglesias *et al.*, 2023).

Aquest programa hauria de tenir les següents característiques:

- Convocatòria a ajuntaments i entitats locals per impulsar activitats extraescolars d'anglès subvencionades per a centres i entorns vulnerables. Com a mínim, s'hauria de garantir un programa per als 236 instituts d'alta complexitat (tots els cursos) i les 465 escoles d'alta complexitat de primària (a 5è i 6è).
- El programa hauria d'anar adreçat a tot l'alumnat d'aquests centres i hauria de garantir una activitat com a mínim de tres mesos per a cada alumne cada curs, amb un cost aproximat de sis milions d'euros anuals.
- Les activitats del programa d'extraescolars inclourien classes d'ampliació i reforç centrades en la comunicació oral, activitats d'art, música o esport en anglès, tàndems lingüístics, visionament de pel·lícules i sèries en anglès amb fòrum multilingüe posterior, lectura de contes i històries en anglès a les biblioteques municipals o clubs de lectura en anglès, entre d'altres. Aquestes activitats es podrien dur a terme als centres educatius, als centres cívics o biblioteques municipals i podrien comptar amb l'ajuda de voluntaris i estudiants en pràctiques de les universitats.
- El programa hauria de preveure finançament per garantir la coordinació amb els centres i estendre's a tot tipus de centres de mica en mica.

4. Vegeu l'explicació del programa Speak Up del Consorci d'Educació de Barcelona: https://www.edubcn.cat/rcs_gene/cup/I0405_Exit_Speak_Up_acompanyament_educatiu_DESCRIPTIVA_2024_25.pdf.

Grup de treball

Aquest document ha estat elaborat per Elisabet Pladevall Ballester, i ha comptat amb la col·laboració d'un grup de treball format per persones expertes en diferents àmbits: didàctica de l'anglès com a llengua estrangera, docència, direcció de centres educatius, o política educativa i educació 360. El grup ha estat coordinat per Joan Cuevas, cap de projectes de la fundació Equitat.org, i format per:

Elisabet Pladevall Ballester. Professora i investigadora en lingüística aplicada, especialitzada en l'adquisició i l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera. La seva trajectòria de recerca ofereix una mirada panoràmica sobre l'aprenentatge de l'anglès, des de l'educació infantil fins a etapes més avançades, incloent-hi el treball a l'aula, l'enfocament CLIL, l'organització dels centres i les polítiques educatives. És directora del Departament de Filologia Anglesa i de Germanística de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Òscar del Estal Martínez. Mestre d'educació primària amb una trajectòria destacada en l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera en contextos d'alta complexitat. Ha desenvolupat pràctiques innovadores centrades en l'ús comunicatiu de la llengua i la motivació de l'alumnat. És cap d'estudis de l'Escola Splai de Barcelona, centre que recentment ha guanyat diversos premis pel projecte We are English.

M. Rosa Ena Vidal. Professora d'anglès d'educació secundària i filòloga, amb una àmplia experiència en lideratge educatiu i en la millora de les condicions d'aprenentatge, amb una atenció especial al paper de la llengua i la comunicació. És experta en projectes escolars internacionals i plurilingües i ha coordinat plans experimentals de llengües estrangeres. Actualment és directora de l'Institut Francesc Ferrer i Guàrdia de Sant Joan Despí, centre innovador que participa en diversos programes d'internacionalització.

Jordi González Lozano. Mestre i pedagog (UdG) amb una àmplia experiència en tutoria i en l'acompanyament dels aprenentatges lingüístics. Ha treballat a tots els cicles de primària, primer cicle d'ESO i I5, en escoles convencionals, rurals i d'alta complexitat. Treballa en competència lectora i foment del gust per llegir, i és creador del material lliure Amblletralligada.

Edgar Iglesias Vidal. Professor agregat al Departament de Pedagogia (UdG). Doctor en Pedagogia i format també en antropologia social i treball social. És coordinador dels estudis de pedagogia a la UdG i membre del grup de recerca Liberi. La seva recerca i transferència se centra en l'àmbit de l'educació comunitària amb infància i joventut i la construcció d'ecosistemes socioeducatius per a l'equitat. Ha participat en l'avaluació del programa Speak Up del Consorci d'Educació de Barcelona.

Imma Miralpeix Pujol. Professora agregada del Departament de Llengües i Literatures Modernes i d'Estudis Anglesos de la Universitat de Barcelona. És especialista en l'adquisició de l'anglès com a llengua estrangera, el desenvolupament lèxic i l'ús d'inputs multimodals com les sèries subtítolades. Forma part del grup de recerca GRAL i ha dirigit diverses tesis doctorals en lingüística aplicada.

Carme Montserrat Boada. Catedràtica de Psicologia Social, doctora per la Universitat de Girona, després de formar-se com a mestra i pedagoga a la Universitat de Barcelona. És directora de l'Institut de Recerca Educativa i codirectora del grup de recerca Liberi (infància, joventut i comunitat). La seva recerca se centra en infància i joves en contextos de vulnerabilitat, sistema de protecció, benestar subjectiu i drets de la infància. Ha participat en l'avaluació del programa Speak Up del Consorci d'Educació de Barcelona.

Jordi Serarols Boada. Doctor en educació i TIC, inspector d'educació, catedràtic d'ensenyament secundari d'anglès i expert en lideratge i gestió de centres educatius. Ha investigat sobre organització escolar i transformació digital, amb interès en les condicions institucionals que influeixen en l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües.

Berta Torras Vila. Doctora en Educació i mestra de música i d'anglès. Professora i investigadora en didàctica de l'anglès i educació plurilingüe. Professora associada a la Universitat Autònoma de Barcelona. La seva recerca se centra en la formació inicial de mestres, les identitats lingüístiques i l'ensenyament integrat de llengües en educació infantil i primària (CLIL Music).

Alexandra Vraciu. Professora agregada Serra Húnter a la Universitat de Lleida, membre del Departament de Ciències de l'Educació de la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social (FEPTS). Està especialitzada en didàctica de l'anglès com a llengua estrangera i metodologia CLIL, i coordina programes de formació de mestres i projectes de recerca sobre desenvolupament professional docent en l'ensenyament de llengües. És membre del grup de recerca consolidat CLA (Cercle de Lingüística Aplicada).

Referències

- AVELLO, D. i MUÑOZ, C. (2023). The development of receptive language skills from captioned-video viewing in primary school EFL learners. *Education Sciences* 13, 479. <https://doi.org/10.3390/educsci13050479>.
- CADIerno T., HANSEN M.B., LAURIDSEN J.T., ESKILDSEN S.W., FENYVESI K. i HANNIBAL JENSEN S. (2022). A multi-factor study of the development of English receptive skills by young Danish children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 25(4): 566-578. <https://doi.org/10.1017/S1366728921001085>.
- CENOZ, J. i GORTER, D. (2020). Pedagogical translanguaging. *An Introduction*, System, 92, 102269.
- CENOZ, J. i GORTER, D. (2022). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.
- DALTON-PUFFER, HÜTTNER, J. i LLINARES, A. (2022). CLIL in the 21st Century. Retrospective and prospective challenges and opportunities. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 10(2), 182 - 206. <https://doi.org/10.1075/jicb.21021.dal>.
- ELLIS, R., LOEWEN, S., ELDER, C., ERLAM, R., PHILP, J. i REINDERS, H. (2009). *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691767>.
- GARCÍA MAYO, M. P. (2021). *Working collaboratively in second/foreign language learning*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781501511318>.
- GARCÍA MAYO, M. P. (2025). *Investigating attention to form and individual differences. Research with EFL children*. Springer.
- LASAGABASTER, D. i SIERRA, J. (2009). Immersion and CLIL in English: More differences than similarities. *ELT Journal*, 63. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp082>.
- LENNEBERG, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. Wiley.
- LOEWEN, S. (2020). *Introduction to Instructed Second Language Acquisition* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315616797>.
- MONTERRAT, C., IGLESIAS, E., MURRAY, J., SAROYA, S., CORBELLA, L., GARCIA-MOLSOSA, M. i SITJES FIGUERAS, R. (2023). Avaluació del programa Speak Up. Informe de resultats. Universitat de Girona. <https://www.udg.edu/ca/grupsrecerca/liberi/projectes-de-recerca/avaluacio-de-programes>.
- MOURÃO, S. (2018). Play and Peer Interaction in a Low-Exposure Foreign Language-Learning Programme. Dins Schwartz, M. (Ed.) *Preschool Bilingual Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77228-8_11.
- MUÑOZ, C (2006). Age and the rate of foreign language learning. *Multilingual Matters*.
- MUÑOZ, C. i SINGLETON, D. (2019). Age and Multilingualism. Dins D. Singleton i L. Aronin (Eds.), *Twelve Lectures on Multilingualism*. Multilingual Matters.
- MUÑOZ, C. i SINGLETON, D. (2011). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*, 44(1), 1-35.
- NIKOLOV, M., i MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, J. (2023). Studies on pre-primary learners of foreign languages, their teachers, and parents: A critical overview of publications between 2000 and 2022. *Language Teaching*, 56(4), 451-477. <https://doi.org/10.1017/S0261444823000095>.
- PÉREZ-CAÑADO, M. L. (2016). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 9(1), 9-31.
- PFENNINGER, S.E. i SINGLETON, D. (2022). Age. Dins S. Li, P. Hiver i M. Papi (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences* (p. 251-266) Routledge.
- PINTER, A. M. (2007). Some benefits of peer-peer interaction: 10-year-old children practicing with a communication task. *Language Teaching Research*, 11(2), 189-207. <https://doi.org/10.1177/1362168807074604>.
- PLADEVALL-BALLESTER, E. (Ed.) (2026). *Peer interaction in the Foreign Language Classroom*. Multilingual Matters.

- PLADEVALL BALLESTER, E. (2015). Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: students', teachers' and parents' opinions and expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18/1: 45-59. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.874972>.
- PLADEVALL-BALLESTER, E., PUIG-MAYENCO, E., i CAPDEVILA, M. (2024). The effect of task-based peer interaction on young EFL learners' explicit and implicit knowledge of past tense: an intervention study. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688241267367>.
- PLADEVALL-BALLESTER, E. i VALLBONA A. (2016). CLIL in minimal input contexts: a longitudinal study of primary school learners' receptive skills. *System*, 58, 37-48.
- ROEHR-BRACKIN, K. (2024). Explicit and implicit knowledge and learning of an additional language: A research agenda. *Language Teaching*, 57(1), 68-86. <https://doi.org/10.1017/S026144482200026X>.
- SHINTANI, N. i GARCÍA MAYO, M. P. (2025). Researching the role of interaction in young learners' acquisition of English: An interview with Maria del Pilar García Mayo. *Language Teaching for Young Learners*. <https://doi.org/10.1075/ltyl.00063.shi>.
- SUNDQVIST, P. i SYLVÉN, L. K. (2016). *Extramural English in Teaching and Learning: From Theory and Research to Practice*. Palgrave Macmillan.
- SWAIN, M. i JOHNSON, K. E. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. Dins K. E. Johnson i M. Swain (Eds.) *Immersion Education: International Perspectives* (p. 1-16). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524667.003>.
- VRACIU A. i PLADEVALL-BALLESTER, E. (2024). Early English language learning: Exploring pedagogical practices in a pre-primary EFL class in Catalonia through systematic observation. Dins Leslie, C. i Mourao, S. (Eds.), *Researching Educational Practices, Teacher Education and Professional Development for Early Language Learning: Examples from Europe*. Routledge.

 **equitat.org**
educació · recerca · acció