



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Tesi doctoral

Pràctiques plurilingües d'escolars d'un institut superdivers: de
la recerca a l'acció educativa

Autora: Júlia Llompart Esbert
Direcció: Dra. Lorenza Mondada (Universitat Basel, Suïssa)
Dra. Lucile Nussbaum Capdevila (Universitat Autnoma
de Barcelona)

Doctorat en Didctica de la Llengua i la Literatura
Departament de Didctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials
Universitat Autnoma de Barcelona
Setembre 2016

Agraïments

M'aturo un moment i miro enrere per recórrer, una a una, les petjades que m'han portat fins aquí. Sobre la sorra humida hi deixo escrit un mot de reconeixença per a totes aquelles persones que m'han acompanyat durant el camí, durant aquest viatge.

Gràcies,

Luci i Lorenza, pel vostre guiatge i la vostra templança, la vostra fermesa i tot el rigor demostrat. Gràcies, per haver estat els timoners en aquesta travessa i ajudar-me a portar el meu vaixell a bon port; per abocar-me fins al límit de la tempesta i retornar-me al mar en calma de bell nou, despuntant a l'horitzó com la llum d'un far. Gràcies, per compartir la vostra saviesa i la vostra gran generositat; per haver confiat en mi, per ensenyar-me a confiar.

Josep i Amparo, per ser ànimes generoses sense les quals això no hagués estat possible.

Gràcies,

A la direcció, al professorat i a l'alumnat del centre educatiu i, en especial, a tots els qui han volgut formar part d'aquesta aventura.

Als companys i companyes de travessa del GREIP i de la unitat, per oferir-me noves experiències i ajudar-me a créixer, a reinventar-me i a reflectir-me en el seu mirall.

A l'Alfons, l'Ana Celia i el Ton, que han vetllat, constantment i tenaç, perquè cap escull entrebanqués el meu vaixell.

A l'equip de Basel, per acollir-me, fer-me sentir part de la seva tripulació i oferir-me noves mirades.

A les companyes de viatge PIF, Marina i Karla, per compartir aquesta inacabable odissea.

Al Victor, la Claudia, l'Emilee i l'Helga, pel seu ajut i el seu suport, incommensurable i vital. Per l'aire que m'heu insuflat a les veles quan, cansada, perdia les ganes de continuar navegant.

Als amics que he conegut en el trajecte, que m'han obert els braços i també els cors. Que m'han ensenyat a escodrinyar el món, a denudar-lo i reinventar-lo amb mots nous.

Als amics de sempre, que m'acompanyeu immancablement des de la distància i sou l'ancora que es clava al fons, sempre present quan la necessito. I als amics de no fa tant però importants, que pacientment m'han recolzat.

A na Carol, que va arribar un dia de tempesta i es va quedar per fer el viatge amb mi. Per acompanyar-me pacientment i incondicional i ser el meu flotador quan les ones se'm volien emportar. Gràcies.

A nen Joan, que em va endinsar en el mar dels llibres i va obrir-me les portes a horitzons nous. A ell, que respon sempre a les meves incerteses, als dubtes, a totes les pors. A na Glòria, que va intuir el meu rumb i va dibuixar noves rutes per apaivagar el meu desig per aprendre i descobrir. A nen Jaume i na Lumi, que són sempre allà per salvar-me de naufragis.

A na Laura, companya de viatge etern, que sempre m'ha admirat però a qui jo més admiro.

A sa mamà, somiadora que ha vist en mi allò que jo no veia, que m'acompanya sempre, amb paraules i amor, en la passió per ensenyar.

A sa meva família, s'illa ferma que sempre em bressola i m'acotxa, que em dona tot l'amor i la força per seguir navegant, que m'estima i em retorna la pau.

A Montse i Pedro,
per donar-me arrels
i ales.

I a tots els joves i les joves poetes i joglars
que he tingut la sort de trobar-me en aquesta trajectòria.

TAULA DE CONTINGUTS

| | |
|---|-----------|
| SUMMARY | 1 |
| CAPÍTOL 1. INTRODUCCIÓ | 3 |
| 1.1 PLANTEJAMENT GENERAL | 6 |
| 1.1.1 UN ENTORN DE SUPERDIVERSITAT | 7 |
| 1.1.2 UNS PROCESSOS DE SOCIALITZACIÓ LINGÜÍSTICA EN INTERACCIONS QUOTIDIANES | 9 |
| 1.1.3 LA PARLA-EN-INTERACCIÓ | 11 |
| 1.1.4 LA DIDÀCTICA DE LES LLENGÜES | 12 |
| 1.2 ORGANITZACIÓ DE LA TESI I DESCRIPCIÓ DELS CAPÍTOLS | 14 |
| CAPÍTOL 2. METODOLOGIA DE RECOLLIDA I ANÀLISI DE DADES | 17 |
| 2.1 INTRODUCCIÓ | 17 |
| 2.1.1 L'ETNOGRAFIA A L'ESCOLA | 19 |
| 2.1.2 LA RECERCA-ACCIÓ COL·LABORATIVA | 21 |
| 2.1.2.1 El treball per projectes | 23 |
| 2.1.2.2 L'alumnat investigador i etnògraf | 24 |
| 2.2 OBJECTIUS DE LA RECERCA | 27 |
| 2.3 PROCEDIMENTS DE RECOLLIDA I TRACTAMENT DE DADES | 28 |
| 2.3.1 EL TREBALL ETNOGRÀFIC | 29 |
| 2.3.1.1 Observació i observació participant | 34 |
| 2.3.1.2 Les activitats didàctiques | 35 |
| 2.3.1.3 Els grups de discussió | 36 |
| 2.3.1.4 Els projectes didàctics | 37 |
| 2.3.2 DADES OBTINGUDES: ORGANITZACIÓ I CLASSIFICACIÓ | 41 |
| 2.3.3 TRACTAMENT DEL CORPUS I TRANSCRIPCIÓ | 43 |
| 2.3.4 QÜESTIONS ÈTIQUES | 44 |
| 2.4 UNA ORIENTACIÓ METODOLÒGICA PER ANALITZAR LES DADES: CA I MCA | 44 |
| 2.5 SÍNTESI | 47 |
| CAPÍTOL 3. DINÀMIQUES SOCIOLINGÜÍSTIQUES EN UN CENTRE SUPERDIVERS | 49 |
| 3.1. INTRODUCCIÓ | 50 |
| 3.1.1 ALGUNES DADES DEMOGRÀFIQUES DE LA CIUTAT DE BARCELONA | 50 |
| 3.1.2 ALGUNES DADES DEMOGRÀFIQUES DEL BARRI DEL CENTRE ESCOLAR | 51 |
| 3.2 EL CENTRE ESCOLAR INS BCN | 53 |
| 3.2.1. IDEARI DEL CENTRE | 54 |
| 3.2.2. LES CARACTERÍSTIQUES SOCIOLINGÜÍSTIQUES DEL PÚBLIC ESCOLAR | 57 |
| 3.2.3. EL PLURILINGÜISME EN ELS ESPAIS DE L'INSTITUT | 59 |
| 3.2.4. EL CONTÍNUUM EN L'ÚS DEL CATALÀ I EL CASTELLÀ | 61 |
| 3.3. EL PLURILINGÜISME QUE DECLARA L'ALUMNAT | 63 |
| 3.2.1. TRES TRAJECTÒRIES LINGÜÍSTIQUES IL·LUSTRATIVES | 65 |
| 3.2.2. LA REALITAT SOCIOLINGÜÍSTICA I LES PRÀCTIQUES QUOTIDIANES | 71 |
| 3.4. ALGUNES DIMENSIONS DE LA SOCIALITZACIÓ ENTRE IGUALS | 74 |
| 3.4.1. EL MOMENT DE LA IMMIGRACIÓ I LA SOCIALITZACIÓ LINGÜÍSTICA | 76 |
| 3.4.2 LA IMPORTÀNCIA DE LA SOCIALITZACIÓ EN ALGUNES LLENGÜES D'ORIGEN | 77 |
| 3.4.3 ELS VALORS TRANSNACIONALS/TRANSLOCALS DE LES LLENGÜES D'ORIGEN | 81 |
| 3.4.4. LA MEDIACIÓ I LA TRANSMISSIÓ LINGÜÍSTICA ENTRE ALUMNES DE DIVERSOS ORÍGENS | 84 |
| 3.4.5. UNA LLENGUA D'ESCOLARITZACIÓ FRUIT DE TRAJECTÒRIES LINGÜÍSTIQUES: L'ANGLÈS | 86 |
| 3.5. EL TRACTAMENT DE LES LLENGÜES A LES AULES DE L'INS BCN | 89 |

| | |
|---|------------|
| 3.5.1 L'AULA REGULAR: UNA LLENGUA PER A CADA CLASSE | 90 |
| 3.5.2. L'AULA D'ACOLLIDA: UN ESPAI PLURILINGÜE I MULTIMODAL | 96 |
| 3.6 SÍNTESI | 103 |

CAPÍTOL 4. MOBILITZACIÓ, CATEGORITZACIONS I ADQUISICIÓ DE RECURSOS **107**

| | |
|---|------------|
| 4.1 INTRODUCCIÓ | 107 |
| 4.2 IDENTITAT, EXPERTESA I APRENENTATGE EN LA INTERACCIÓ PLURILINGÜE | 108 |
| 4.3 ESTUDIS SOBRE EL CONTACTE DE LLENGÜES I LA MOBILITZACIÓ DE RECURSOS | 111 |
| 4.3.1 ELS PIONERS: DE BARKER A GUMPERZ | 111 |
| 4.3.2 TRES PERSPECTIVES EN ELS ESTUDIS DE L'ALTERNANÇA DE LLENGÜES O CS | 113 |
| 4.4 ELS DESAFIAMENTS DE LA MOBILITZACIÓ DE LLENGÜES I PROPOSTES ALTERNATIVES | 115 |
| 4.5 L'ANÀLISI DE LA MOBILITZACIÓ DE RECURSOS, LA CATEGORITZACIÓ I L'ADQUISICIÓ: LES APORTACIONS DE L'ANÀLISI CONVERSACIONAL (CA) | 119 |
| 4.5.1 CA PER ENTENDRE LA MOBILITZACIÓ DE RECURSOS | 120 |
| 4.5.2 CA PER A L'ANÀLISI DE LES CATEGORITZACIONS DE RECURSOS I PERSONES | 122 |
| 4.5.3 CA PER A L'ANÀLISI DE L'ADQUISICIÓ DE RECURSOS | 124 |
| 4.5.4 <i>UNUS PRO OMNIBUS, OMNES PRO UNO</i> | 125 |
| 4.6 ANÀLISI DE CATEGORITZACIONS, MOBILITZACIÓ I ADQUISICIÓ DE RECURSOS | 126 |
| 4.6.1 CATEGORITZACIONS DELS RECURSOS I ELS PARLANTS | 126 |
| 4.6.2 EL CONTÍNUUM EN LA MOBILITZACIÓ DE RECURSOS: DE LA DEFINICIÓ DE FRONTERES ENTRE LLENGÜES A LA PARLA PLURILINGÜE | 137 |
| 4.6.2.1 Orientació cap a les fronteres: el CS com a recurs en la interacció | 137 |
| 4.6.2.1.1 Participant-related CS | 138 |
| 4.6.2.1.2 Discourse-related CS: CS com a recurs interactiu per a desaliniar-se i desafiliar-se | 142 |
| 4.6.2.1.3 CS com a indicatiu de contextualització d'activitat metalingüística | 148 |
| 4.6.2.2 Viatjar entre el CS i CM | 150 |
| 4.6.2.3 LA DISSOLUCIÓ DE LES 'FRONTERES ÈTNiques' EN SUPERDIVERSITAT: EL CAS DEL <i>CROSSING A BARCELONA</i> | 153 |
| 4.7 MOBILITZACIÓ DE RECURSOS EN LA INTERACCIÓ ONLINE | 155 |
| 4.8 SÍNTESI | 163 |

CAPÍTOL 5. LA MEDIACIÓ INTERLINGÜÍSTICA DE JOVES PLURILINGÜES A BARCELONA **165**

| | |
|--|------------|
| 5.1 INTRODUCCIÓ | 166 |
| 5.2 L'ACTIVITAT DE MEDIACIÓ INTERLINGÜÍSTICA | 168 |
| 5.2.1 CARACTERÍSTIQUES DE LA PARTICIPACIÓ EN LA MEDIACIÓ INTERLINGÜÍSTICA | 170 |
| 5.2.2 LA MEDIACIÓ INTERLINGÜÍSTICA NO PROFESSIONAL I EL <i>LANGUAGE BROKERING</i> | 172 |
| 5.2.2.1 El language brokering i la transmissió lingüística intergeneracional | 174 |
| 5.2.2.2 Identitat i categoritzacions en el language brokering | 174 |
| 5.2.3 MEDIACIÓ INTERLINGÜÍSTICA I APRENENTATGE | 175 |
| 5.3 ANÀLISI D'ACTIVITATS DE MEDIACIÓ INTERLINGÜÍSTICA | 178 |
| 5.3.1 PRÀCTIQUES DE MEDIACIÓ INTERLINGÜÍSTICA INTERGENERACIONAL | 178 |
| 5.3.1.1 <i>Language brokering</i> , suport a l'aprenentatge i transmissió intergeneracional | 183 |
| 5.3.1.2 L'ofici de <i>language broker</i> : exigències, dificultats i categoritzacions | 187 |
| 5.3.1.3 Categoritzacions en l'activitat de language brokering | 193 |
| 5.3.2 PRÀCTIQUES DE MEDIACIÓ INTERLINGÜÍSTICA ENTRE IGUALS I PER AL PROFESSORAT | 198 |
| 5.3.2.1 Pràctiques de mediació interlingüística entre iguals | 198 |
| 5.3.2.2 Pràctiques de mediació interlingüística imbridada en les activitats docents i d'aprenentatge | 202 |
| 5.4 SÍNTESI | 206 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTOL 6. MODIFICAR PERSPECTIVES PER A L'EDUCACIÓ LINGÜÍSTICA EN SUPERDIVERSITAT | 209 |
| 6.1 INTRODUCCIÓ | 210 |
| 6.1.1 POLÍTIQUES LINGÜÍSTIQUES I CURRÍCULUM | 210 |
| 6.1.2 PRÀCTIQUES DOCENTS | 211 |
| 6.2 PARTIR DE L'ALUMNAT PER PLANIFICAR LA TASCA DOCENT | 212 |
| 6.2.1 PARTICIPACIÓ I APRENENTATGE | 212 |
| 6.2.2 DE LES COMPETÈNCIES PLURILINGÜES PARCIALS A LA COMPETÈNCIA COMUNICATIVA | 214 |
| 6.2.3 L'ALUMNAT ACTOR | 215 |
| 6.3 CANVIS EN LA DOCENT I EN L'ALUMNAT | 217 |
| 6.3.1 DOLORES: DE LA TORRE DE BABEL A LA 'PLURIPÈDIA' | 217 |
| 6.3.2 USAMA: DE LES COMPETÈNCIES SILENCIADES A LA PARTICIPACIÓ PÚBLICA | 223 |
| 6.3.3 RANIA: DE LA MEDIACIÓ INVISIBLE A UNA PROFESSIÓ | 225 |
| 6.4 SÍNTESI | 227 |
| CHAPTER 7. CONCLUSIONS | 229 |
| 7.1 INTEGRATION OF THE RESEARCH METHODOLOGY: ETHNOGRAPHY, CONVERSATION ANALYSIS AND ACTION RESEARCH IN LANGUAGE TEACHING | 230 |
| 7.2 ARTICULATION OF LINGUISTIC TRAJECTORIES OF STUDENTS AND SITUATED PRACTICES. | 232 |
| 7.3 'SUPERDIVERSITY' IN INTERACTION THROUGH PLURILINGUAL PRACTICES | 233 |
| 7.4 BUILDING BRIDGES BETWEEN TWO WORLDS: PLURILINGUAL PRACTICES IN LANGUAGE BROKERING | 235 |
| 7.5 CONSTRUCTION OF IDENTITIES IN INTERACTION | 236 |
| 7.6 INSTITUTIONAL MANAGEMENT OF LANGUAGES AND STUDENTS' LANGUAGE EDUCATION | 237 |
| 7.7 TOWARDS A PLURILINGUAL PERSPECTIVE OF LEARNING | 239 |
| BIBLIOGRAFIA | 241 |
| ANNEXOS | 263 |

Summary

In this thesis, based on the detailed analysis of data collected over an extended period of ethnographic work and through action research, the trajectories, plurilingual practices, dynamics of socialization and sociolinguistic realities of youth of immigrant origin in a superdiverse high school in Barcelona are described. Furthermore, a teaching approach that allows students to acquire new linguistic resources and to be actors in their own empowerment –considering their previous competences as a starting point– is proposed. Two fields converge in this research: Interactional Sociolinguistics and Language Education. On the one hand, the interactionist perspective –provided by Conversation Analysis– offers an emic perspective on situated plurilingual practices. On the other hand, collaborative action research and a students-as-researchers approach have allowed access to a large and diverse set of data and provide a basis for the teaching proposal for plurilingualism presented.

In the first chapter, the motivations for the study are firstly presented and connected to the general approach of the thesis. Secondly, the general theoretical framework that inspires the research is offered. The demographic phenomena of superdiversity and globalization, language socialization, the emic perspective afforded by talk-in-interaction and the challenges posed for language teaching are discussed. Finally, details of organization of the thesis are provided.

In the second chapter, on the one hand, a theoretical framework that guides the ethnographic and the collaborative action research, as well as the project work and the students-as-researchers teaching proposal, is detailed. On the other hand, the process of data collection –including fieldwork phases and methods–, as well as methods for data processing and analysis, are described.

In the third chapter, a global overview of the high school where the research was done is provided. Firstly, some general demographic and sociolinguistic aspects in relation to Catalonia, Barcelona and the high school's neighborhood are outlined. Then, the approach to language planning in the institution, students' actual language use, sociolinguistic dynamics, processes of socialization among peers and other phenomena that emerge in superdiversity are described. Moreover, two divergent perspectives on language teaching and learning are analyzed: a monolingual one and plurilingual one.

In the fourth chapter, three aspects are brought into dialogue: 1) the mobilization of resources, from code-switching for practical social action to code-mixing; 2) the categorization of forms and speakers, which link to the categorization and sociolinguistic competences of young students; and 3) the acquisition of new resources. All three aspects are observed from an emic, interactionist and co-constructed perspective, showing the challenge posed to traditional views of language, and opening a path towards understanding the construction of superdiversity in situated practices.

In the fifth chapter, the language brokering activities performed by the high school students for both their parents and other relatives, and also for their peers and teachers, are focused on. This complex activity implies intergenerational language transmission processes.

In the sixth chapter, the results of the teaching proposal, based on project work and a students-as-researchers approach, and departing from students' previous competences in developing institutional ones, are presented.

Finally, in the conclusions, the most relevant contributions of this thesis are highlighted.

CAPÍTOL 1. INTRODUCCIÓ

La present recerca arrela en certes experiències personals que conflueixen en una orientació acadèmica per a l'estudi del multilingüisme, fet que ens interroga alhora com a investigadora i com a ciutadana.

Els inicis de la meua motivació sorgeixen a l'illa de Menorca, espai que s'omplia, durant els mesos d'estiu, de persones que parlaven llengües diferents de les meves, fet que va despertar l'interès pel multilingüisme. L'afany de conèixer llengües em va empènyer a marxar, als divuit anys, a Londres. Vaig instal·lar-me al barri de Hounslow, al sud-oest de la ciutat, on vaig viure durant un any envoltada, principalment, de persones que havien arribat de l'Índia i del Pakistan a finals del segle XX –és a dir, immigrants de primera generació. El barri de la pel·lícula *Bend it like Beckham*¹ era un lloc multiètnic, amb botigues on es venien verdures i productes que mai havia vist i que feien una olor que, en aquell moment, em semblava exòtica. Entrar en un local d'aquests em transportava a un altre indret, especialment perquè les persones es comunicaven amb d'altres varietats de l'anglès que jo coneixia, empraven d'altres paraules, d'altres entonacions. L'anglès que m'havien ensenyat, tant a l'institut com a l'acadèmia a la que havia anat, poc s'assemblava a l'anglès que parlaven els meus veïns i les meves veïnes. Tants anys d'estudiar anglès i no podia comunicar-me amb la gent amb qui vivia? Però, aquestes persones feien més coses que em despertaven curiositat: passaven ràpidament d'una llengua a una altra i traduïen per a uns i per a altres.

Les experiències personals descrites em van fer reflexionar sobre el multilingüisme i sobre com les persones el gestionen i li donen vida en les seves pràctiques quotidianes. Per això, vaig decidir que el meu recorregut acadèmic i professional havia de dirigir-se, d'alguna manera, cap a l'estudi de les llengües. En tornar a Barcelona, vaig accedir als estudis de traducció que pensava que, potser, donarien resposta a les meves inquietuds. Durant cinc anys, vaig estudiar traducció d'anglès i àrab –una de les llengües més exòtiques que podia triar– i, alhora, vaig aprendre francès i portuguès. L'estiu del 2006, per tal d'aprendre realment a parlar la llengua àrab, vaig passar tres mesos a l'actualment destruïda Síria. La ciutat de Damasc, una de les més antigues del món i exemple de convivència pacífica entre religions, vivia llavors en calma. Al barri de *Bab*

¹ El film de Gurinder Chadha, del 2002, és la història d'una noia sikh de pare de l'Índia i mare del Panjab que viu a Hounslow, suburbi occidental de Londres, i mostra els contrastos generacionals que existeixen entre progenitors i fills i filles d'origen immigrant.

Imroducció

Tuma, zona històrica de la ciutat, s'hi allotjaven molts forasters. Allí hi observàvem, cada dia, aspectes de la vida de Damasc, ciutat de ritme abruptament intens per a algú que s'hi acabés d'instal·lar. Calia fer esforços enormes per intentar parlar àrab siri i sovint la gent em traduïa el que jo era incapaç d'entendre.

En haver acabat la carrera, l'estiu del 2007, vaig escoltar, entre els crits dels estornells al final del dia, la Dra Dolors Bramon² qui, en el marc de les xerrades a la fresca a nes pati des Mercadal, a Menorca, va parlar sobre l'Islam per intentar trencar mites i desmuntar les eternes confusions que promouen els mitjans de comunicació. Durant la seva ponència, va fer referència a les dificultats que patien especialment les noies de 'segona generació immigrant' de famílies musulmanes, pel fet que el contrast entre la religió i la cultura d'origen familiar i la que vivien fora de la família era gran en extrem. Certament, viure entre dues cultures i entre dues llengües tenia fortes implicacions en la vida dels joves i de les joves. D'alguna manera, les meves experiències anteriors m'ajudaven a entendre-ho una mica.

Aquell mateix estiu, vaig guanyar una plaça al Consell Insular com a tècnica en immigració, feina que requeria ajudar les persones immigrades a Menorca en afers de legalització de la seva situació emprant la llengua àrab. Cada dia coneixia famílies d'arreu i situacions complexes i, alhora, observava com les noies que venien amb les mares traduïen o les ajudaven. Com ho feien? Això els permetia aprendre llengües d'una altra manera? Els agradava fer-ho? Davant l'oficina on treballava hi havia una escola i un institut d'on sortien, cada dia, infants i joves de molts orígens. En aquests centres educatius es reunien persones que tenien realitats diferents de les de casa i hi trobaven un espai comú. Aquell mateix any, cursar el Certificat d'Aptitud Pedagògica, i vaig acabar fent les pràctiques en aquell institut. Allí vaig comprovar que, tot i que l'alumnat era molt diferent de quan jo era estudiant de secundària, poc havien canviat les metodologies.

El meu interès per la didàctica de les llengües creixia cada dia, fins a portar-me a concursar per una plaça de lectora de català als Estats Units. El setembre del 2009, arribava a Amherst, el petit poble d'Emily Dickinson, seu del campus universitari de la University of Massachusetts. Tres anys de classes de català i espanyol a alumnes, en la seva majoria, monolingües i molts assajos metodològics van ser suficients per comprovar que ensenyar era indispensable per reflexionar sobre com s'aprèn.

² Dolors Bramon és doctora en Filosofia i Lletres i professora de la Universitat de Barcelona.

Introducció

És en aquest moment que les qüestions a les quals em vaig confrontar durant la meua trajectòria vital i professional van determinar el seguiment d'una trajectòria acadèmica i investigadora que hi pogués donar resposta. El curs 2011-2012, des de la llunyania, vaig cursar el Màster en Didàctica de la Llengua i la Literatura. Per al Treball Final de Màster, en el qual havíem de dur a terme una petita recerca, una de les professores, Dolors Masats, em va oferir d'explorar unes dades que ella mateixa havia recollit en el marc d'un projecte del Grup de Recerca en Ensenyament i Interaccions Plurilingües (GREIP) i que contenien una conversa entre la investigadora i un grup d'alumnes de primària, la majoria de famílies arribades del Marroc. Les nenes d'origen marroquí cantaven una cançó imitant les seves mares i discutien rient sobre la forma de parlar de les progenitores. A partir d'aquestes dades, vaig dissenyar un petit projecte de recerca amb què pretenia indagar les pràctiques plurilingües en la relació mares-filles. Vaig recollir dades en un institut d'educació secundària a Barcelona. La realització d'aquesta recerca va suposar una primera aproximació als fenòmens que emergeixen en un entorn sociolingüístic de gran diversitat sociocultural (Llompert, 2013). En aquesta observació inicial (de novembre a febrer 2012), vaig explorar els canvis en la dinàmica de la transmissió de llengües que es produeixen en famílies procedents de Pakistan i del Marroc i, en concret, entre mares i filles, aquestes darreres en edat escolar i escolaritzades, total o parcialment, a Catalunya. Alhora, vaig interessar-me, en aquell primer treball, per aspectes relacionats amb els canvis demogràfics i sociolingüístics de l'escola actual: la socialització lingüística de nois i noies i les noves dinàmiques de transmissió intra- i intergeneracional de llengües; la configuració i reconfiguració de les identitats, de les actituds i de les ideologies lingüístiques dels escolars, i l'impacte de la superdiversitat a l'escola i en l'adquisició, per part dels escolars, de les competències que estableix la institució educativa.

Posteriorment, els estudis de doctorat en el terreny dels usos lingüístics, dels fenòmens derivats de la migració i les conseqüències en l'educació de les persones es van mostrar com el camí a seguir per continuar indagant. Així, vaig iniciar una revisió bibliogràfica en relació a aquests àmbits per tal de bastir el meu projecte de tesi doctoral.

A continuació, presentaré el marc general de la recerca per a, més endavant, referir-me a l'organització de la present memòria d'investigació.

1.1 Plantejament general

L'actual situació de gran diversitat lingüística i cultural a Barcelona fruit de diversos fenòmens sociodemogràfics i sociopolítics –entre els quals hi trobem les migracions més recents i la globalització– confereix a la ciutat la qualitat de ser multilingüe i multicultural. Aquest multilingüisme dibuixa en els centres educatius –especialment, els del centre urbà– una realitat sociolingüística diversa i complexa que interroga certs paradigmes sociolingüístics per a l'estudi de la diversitat lingüística en àmbits educatius.

Des dels darrers vint anys del segle passat, les polítiques lingüístiques educatives a Catalunya han perseguit que els joves i les joves, en acabar l'etapa d'educació obligatòria, siguin competents tant en català com en castellà (Generalitat de Catalunya, Llei de Normalització Lingüística, 1983). El repte de la institució educativa és actualment articular la nova realitat multilingüe dels centres, visible en les pràctiques plurilingües de l'alumnat, amb l'aprenentatge de competències en català i castellà i, com a mínim, una llengua estrangera.

L'interès per la nova realitat dels centres educatius no és nou. D'acord amb Nussbaum i Unamuno (2006a), tant els centres implicats directament, com les autoritats educatives, com les persones encarregades de la formació inicial i permanent del professorat han posat en marxa programes i mesures diverses per a l'acolliment i l'educació lingüística de l'alumnat d'orígens diversos. El Grup de Recerca sobre Ensenyament i Interaccions plurilingües (GREIP) ha col·laborat, en els darrers anys, amb diversos centres escolars per tal d'entendre les realitats dels usos lingüístics i les competències multilingües de l'alumnat i, a partir d'aquesta comprensió, construir amb el professorat propostes didàctiques per a l'ensenyament de llengües que consideren les competències prèvies de l'alumnat. L'estudi que presentem a continuació s'inscriu en aquesta tradició de recerca col·laborativa del GREIP.

Amb la present investigació pretenem explorar en profunditat les dinàmiques sociolingüístiques i educatives en un institut d'educació secundària de Barcelona i, molt particularment, les pràctiques plurilingües de nois i noies, a partir d'un treball etnogràfic extens i del desenvolupament d'una recerca-acció.

L'objectiu d'aquesta indagació és doble: d'una banda, es vol aportar una descripció detallada de les pràctiques lingüístiques de l'alumnat objecte d'estudi –entre les quals hi ha la mobilització de recursos i la mediació interlingüística– i de les dinàmiques

Introducció

sociolingüístiques en el conjunt de l'institut; d'altra banda, es busca descobrir certs indicis d'aprenentatge de nous recursos i competències per part de l'alumnat plurilingüe, i connectar aquests indicis amb propostes didàctiques adients per a aquest tipus d'escolars.

Així, aquest treball s'inscriu en el camp de la sociolingüística etnogràfica, d'orientació interaccional, i en el camp de la didàctica de les llengües. Mentre la sociolingüística ens forneix eines per recollir dades i interpretar-les, la didàctica de les llengües ens ajuda a projectar una mirada crítica sobre certes pràctiques educatives. Partim d'uns marcs generals per a ubicar la recerca: a) la situació de gran diversitat sociocultural de molts centres urbans del món; b) els processos de socialització lingüística que es vinculen a la mobilitat i a l'establiment de les persones en indrets diferents dels seus originaris; c) la utilització dels recursos lingüístics en la interacció; d) la didàctica del plurilingüisme.

1.1.1 Un entorn de superdiversitat

Les migracions no són fenòmens socioeconòmics nous, sinó que han esdevingut –amb formes diverses– en molts moments de la història de la humanitat. El món actual, farrat de guerres i conflictes socials, així com de l'empobriment de certes poblacions, ha forçat un gran nombre de persones a migrar a diversos indrets del planeta.

La sociolingüística actual s'interessa i vol donar compte dels fenòmens sociolingüístics que es deriven d'aquests canvis i del seu impacte en les pràctiques de comunicació quotidiana. Així, la diversitat sociolingüística ja no és estudiada únicament en les comunitats de parla històricament configurades, sinó que s'obre a formes de comunicació transculturals i desterritorialitzades (Blommaert, Collins i Slembrouck, 2005; Blommaert i Rampton, 2011; Mondada i Nussbaum, 2012; Nussbaum, 2012). La globalització –entesa com el fluxe de capitals, béns, persones i discursos que organitza, gràcies a les tecnologies, noves maneres de viure (Appadurai, 1996; Castells, 1996; Blommaert, 2010)– intensifica el contacte cultural i la diversitat lingüística, la qual cosa desafia les assumpcions sobre la uniformitat lingüística, la homogeneïtat cultural i la pertinença nacional, per desembocar en una reconfiguració dels terrenys de la sociolingüística (Blommaert, Collins i Slembrouck, 2005). L'anàlisi de la realitat sociolingüística considera la perspectiva postmoderna, atès que, lluny de la idea de la modernitat respecte de les relacions estat-nació-llengua, l'actualitat és molt més fluïda, heterogènia i sense patrons establerts (Rampton, 2006, fent referència a Bauman, 2006).

Introducció

Com sabem, Catalunya ha estat tradicionalment terra d'arribada de persones d'altres indrets. A partir dels anys noranta, la migració de persones provinents de molts llocs del món s'ha incrementat de manera notable, procurant així una enorme diversitat lingüística i sociocultural, particularment a la ciutat de Barcelona, que entra, d'aquesta manera en el que alguns autors (Vertovec, 2007, el primer), anomenen *superdiversitat*. Aquest terme vol fer referència a la diversificació de la diversitat (Vertovec, 2007: p.1025), és a dir, a la relació dinàmica de circumstàncies d'un nombre creixent de persones provinents de llocs diferents, transnacionalment connectades, diferenciades socioeconòmicament i instal·lades en certes parts del món. Més enllà de la mobilitat física, les tecnologies de la comunicació –Internet i els telèfons mòbils particularment– intervenen en com les persones migrades es comuniquen i organitzen la seva vida, tant localment com translocalment (Appadurai, 1996).

Segons Vertovec (2007), el repertori lingüístic de les persones es construeix a partir de la natura i l'estructura de les migracions de les darreries del segle passat i de l'existència i de l'ús de les tecnologies, les quals han canviat enormement la vida social i cultural de les poblacions i han modificat la manera de pensar, actuar i comunicar-se. En efecte, les connexions transnacionals a través d'aquests mitjans modifiquen les pràctiques entre comunitats de migrants d'arreu del món (Vertovec, 2007).

Els estudis que s'han interessat per aquesta situació de superdiversitat a Catalunya s'han ocupat de descriure els usos lingüístics i les competències dels escolars de primària (Nussbaum i Unamuno, 2006a; Vila, Siqués i Oller (2009), així com per estudiar les identitats, les pràctiques lingüístiques híbrides i les percepcions sobre les polítiques educatives d'alumnat de secundària d'origen llatinoamericà (Corona, 2012; Newman, Patiño i Trenchs, 2013). La nostra recerca és una contribució als estudis de sociolingüística educativa i de didàctica de la llengua en el sentit que aporta un estudi dens de les dimensions sociolingüístiques d'un centre superdivers, i hi desenvolupa una recerca-acció per explorar propostes didàctiques adequades a l'alumnat plurilingüe.

Per tal de descriure les pràctiques i les dinàmiques sociolingüístiques en el centre educatiu, partim de dues idees base: d'una banda, la comunicació i els nous aprenentatges de les persones esdevenen a través de diverses circumstàncies de socialització –el que s'anomena socialització lingüística– i, d'altra banda, l'organització social i l'ordre de l'acció social es construeix en la parla-en-interacció (Gülich i Mondada, 2001).

1.1.2 Uns processos de socialització lingüística en interaccions quotidianes

Un dels eixos en què gravita aquest treball és la teoria de la socialització lingüística (SL en endavant), desenvolupada durant els anys vuitanta per Schieffelin i Ochs (Ochs i Schieffelin, 1982; Schieffelin i Ochs, 1986). El paradigma de la SL respon a la mancança de l'element cultural en la investigació sobre adquisició de llengües i, a la inversa, a l'absència de focus en els usos lingüístics en els estudis sobre socialització. Ambdós aspectes són rellevants, atès que les persones, per convertir-se en membres competents d'un determinat grup social, s'han de socialitzar a través de la llengua i per emprar la llengua. Garrett (2008, p.1) defineix la SL com *“the human developmental process whereby a child or other novice (of any age) acquires the knowledge, skills, orientations, and practices that enable him or her to participate in the social life of a particular community”*.

En la nostra recerca partim del paradigma de la SL per posar èmfasi en la concepció de l'aprenentatge com a un fet social que dura tota la vida. Tot i que no pretenem documentar l'adquisició de competències i recursos per part de l'alumnat participant en l'estudi, plantegem teòricament i metodològicament l'articulació del camp de la SL i el de l'adquisició.

En els primers estudis sobre la SL –tal i com apunta Duff (2008)– es posa èmfasi en la idea que l'aprenentatge és sobretot un procés social i en el fet que la cultura es produeix i reproduïx en les interaccions socials, en les *rutines interaccionals* (Peters i Boggs, 1986), les quals permeten de descobrir a infants i a adults novells la construcció de les subjectivitats (Schieffelin i Ochs, 1986). Alguns estudis recents, situats en societats multiculturals i multilingües (Duff, 2008, 2004, 2010, 2015), busquen vincular pràctiques específiques de socialització i 'estils comunicatius', entesos com les particularitats d'ús del llenguatge en cultures específiques, amb processos més amplis o globals (Kulick i Schieffelin, 2004). Aquests estudis demostren que els estils comunicatius que infants i adults adquireixen estan influenciats per processos sociopolítics i econòmics (Garrett, 1999; Paugh, 2001, citats a Kulick i Schieffelin, 2004). Ara bé, com comenta Duff (2008, p.110) la SL no s'ha d'entendre de manera reproductiva:

“Instead of viewing LS processes and outcomes as purely reproductive, behavioristic and predictable, by assuming that learners are passive, willing subjects who will necessarily appropriate and reproduce the various (socio)linguistic forms, practices, and values of their teachers or other co-participants, scholars increasingly

Introducció

acknowledge other possibilities: resistance, the transgression of the norms, or the development of hybridized (syncretic) or multiple codes/practices, subject positions, and cultures”.

En efecte, la teoria de la SL considera les persones com a membres actius de la societat. Segons Fisher, llavors, els recursos lingüístics s’aprendrien per tal de “mantenir i canviar de forma apropiada i progressiva la posició com a membres d’una societat” (Fisher, 1970, pp.107-108), a través de l’ús social de les llengües. Com comenta Garrett (2008), la socialització lingüística ocorre principalment a través de les interaccions entre un infant o una persona adulta novella i individus més expertes, així com també entre iguals. Però Duff (2008) en la seva revisió crítica sobre estudis en SL, esmenta la problemàtica existent en emprar la dicotomia ‘expert-inexpert/novell’, ja que, segons la investigadora, no es pot assumir que els membres madurs ‘nadius’ d’una cultura siguin sempre experts: “*Even acknowledging that LS is bidirectional (Jacoby and Gonzales, 1991), not all so-called experts are consistently good socializing agents, and newcomers have their own prior experiences*” (Duff, 2008, p.115). Aquesta constatació és crucial per al present estudi, atès que considerem que l’alumnat tant pot ser expert com inexpert, especialment en un entorn de superdiversitat, en el qual entren en joc, en les activitats quotidianes –entre les quals compta la mediació per afavorir la intercomprensió– els múltiples recursos dels complexos repertoris lingüístics.

Un altre aspecte rellevant que aporta la SL és el que defensen Bayley i Schechter (2003), en el sentit que cal ampliar la visió de la SL ubicada en una societat monolingüe i fixar-se en les noves realitats bilingües i multilingües. Aquests dos autors proposen de concebre la SL com un procés que esdevé durant tota la vida i en el qual aquells i aquelles que són socialitzats, especialment en àmbits en els quals conviuen més d’una llengua, tenen, a més a més, l’oportunitat de triar emprant-ne una o una altra. En aquest sentit, el plantejament dels autors s’adiu amb la situació objecte d’anàlisi al nostre estudi en la qual, d’una banda, les persones poden seguir socialitzant-se o bé resocialitzar-se i, d’altra banda, es tracta de persones plurilingües que empen els recursos que tenen en el seu repertori lingüístic. Així, la riquesa de les experiències plurilingües dels joves i les joves no poden reduir-se únicament a l’expertesa lingüística, sinó que està relacionada amb la interacció social, és a dir, amb les diverses activitats i rutines que han de dur a terme en la seva vida i que els permeten de desplegar els diversos recursos del seu repertori lingüístic. La ‘resocialització lingüística’ (Corona,

Introducció

Nussbaum i Unamuno, 2013)³ vol referir-se a la situació específica motivada pel fet migratori i que té unes característiques específiques. Estudis previs (Nussbaum i Unamuno, 2006a; Unamuno, 2011; Corona, 2012) mostren que, a l'àmbit català, s'observa una 'doble' socialització lingüística, atès que l'alumnat ha de resocialitzar-se per tal d'emprar el català en l'àmbit institucional i per emprar les varietats del castellà al barri (Corona, 2012), i una resocialització lingüística per part de noies i de les seves mares, ja que han de tornar a socialitzar-se en arribar a Barcelona (Llompart, 2013).

La present recerca reté els criteris de ser un extens treball etnogràfic durant el qual s'han recollit dades naturals. Per donar compte dels processos interaccionals de l'alumnat en la seva socialització lingüística, s'adopta la perspectiva que ofereix l'anàlisi conversacional per estudiar la parla-en-interacció.

1.1.3 La parla-en-interacció

Entendre els fenòmens, les dinàmiques sociolingüístiques i les pràctiques lingüístiques de joves plurilingües del nostre estudi implica no només afirmar que es desenvolupen en la socialització entre les persones, sinó apuntar a la interacció com a espai en què es crea l'ordre de l'acció social. Aquest apropament interaccional és rellevant per al nostre estudi, atès que permet d'oferir una visió de la superdiversitat com a situació que –lluny de ser únicament originada per les trajectòries migratòries de les persones o bé el seu estatus socioeconòmic– és activament construïda per les persones a través de la mobilització de recursos lingüístics per dur a terme les seves accions.

L'objectiu de la lingüística interaccional i de l'anàlisi conversacional és descriure aquesta organització social i ordre de l'acció social en la parla-en-interacció (Gülich i Mondada, 2001; Nussbaum, 2007; Moore i Nussbaum, 2013). Es tracta, per tant, de descobrir, a partir de l'anàlisi de les formes concretes de la parla interactiva (*talk-in-interaction*), el desenvolupament de la intersubjectivitat en l'acció (Sacks, 1992a; Psathas, 1995), és a dir, “els ajustaments recíprocs i simultanis entre les persones per tal de regular i sincronitzar les seves accions en converses quotidianes o en trobades institucionals” (Moore i Nussbaum, 2013, p.43).

Segons aquesta perspectiva interaccional, a través de l'ús de la llengua les persones organitzen l'acció social amb finalitats pràctiques, seqüencialment, torn a torn (Sacks et al., 1974), i reflexivament. L'anàlisi conversacional aporta una perspectiva èmica

³ El terme 'resocialització' és emprat ja per Goffman (1961) per referir-se al procés de reconstrucció tant del rol de la persona com a la concepció de sí mateixa.

Introducció

radical, que imposa a l'analista la reconstrucció minuciosa i detallada de l'activitat dels interactuants i de la seva manera d'orientar-se, de forma seqüencial, cap a la construcció local de microcontextos (Mondada, 2001; Nussbaum, 2007). L'estudi de la parla-en-interacció té en compte diversos principis de l'etnometodologia que són essencials per entendre'n la lògica interpretativa: el concepte d'indexicalitat, el principi de reflexivitat, el mètode documental d'interpretació i la reciprocitat de perspectives (Seedhouse, 2004; vegeu capítol 2, secció 2.4).

Sota aquesta lògica, tant les subjectivitats i les identitats com el context interpretatiu es construeixen en la interacció. Les persones, en la parla-en-interacció, i a través de la mobilització de recursos, negocien com se situen unes front de les altres, és a dir, com coconstrueixen i negocien les identitats-en-interacció (Antaki i Widdicombe, 1998; Goodwin, M.H. i Kyratzis, 2011), torn a torn i de forma flexible. Així mateix, per a l'anàlisi conversacional el context es construeix amb l'activitat conjunta dels interactuants; és a dir, el context no existeix *a priori* sinó que es crea *ad hoc* a través de les accions col·lectives de les persones, en les quals es dóna sentit i es fa rellevant (Mondada, 2004a).

Així, l'estudi de la socialització lingüística, és a dir, l'anàlisi de com les persones se socialitzen per ser competents en un determinat grup social a través dels usos verbals i per emprar-los, i de les categoritzacions que fan les persones en construir el context i les seves identitats necessita l'observació i l'anàlisi minuciosa de la parla-en-interacció, en què s'hi observen pràctiques multilingües típiques com, per exemple, l'alternança de llengües o l'adopció d'un codi mixt i la mediació interlingüística.

1.1.4 La didàctica de les llengües

En els darrers vint anys, la didàctica de les llengües ha parat molta atenció en els estudis d'orientació sociolingüística interessats en descriure els usos lingüístics interpersonals habituals en situacions de multilingüisme social. Si bé la didàctica té els seus propis interessos –realitzar propostes per optimitzar l'aprenentatge de llengües a les aules i avaluar la seva eficàcia–, els resultats de treballs en sociolingüística permeten d'entendre certs fenòmens que esdevenen a les aules, molt particularment en entorns multilingües, però, també i especialment, fora de les aules. Moltes de les competències lingüístiques que adquireixen els joves i les joves esdevenen en una *gestalt* que emergeix de les interaccions socials. Certament, els enfocaments socioconstructivistes que examinen els processos d'aprenentatge suggereixen que aquests s'activen a partir de

Introducció

la participació de l'aprenent en activitats per realitzar tasques concretes amb d'altres persones. Aquesta participació permet no només posar en marxa les pròpies competències, sinó sobretot adquirir expertesa per comunicar (gestionar l'activitat, proposar temes i resoldre obstacles d'intercomprensió, mitjançant mecanismes de reparació diversos).

L'atenció en els fenòmens sociolingüístics és encara més rellevant quan avui l'aprenent plurilingüe es nodreix de les múltiples possibilitats de contacte amb les llengües que els mitjans de comunicació globalitzats li ofereixen. En efecte, l'alumnat, notablement en etapes adolescents, té nombroses ocasions per practicar llengües a través de l'ús generalitzat d'Internet per a tasques escolars, però també per al temps d'oci i per participar en xarxes socials informatitzades. D'altra banda, molts treballs actuals s'han interessat per les pràctiques vernacles –enteses com a usos lingüístics quotidians informals, no propis de la institució educativa– d'adolescents i joves, vinculades a la cultura popular i sovint deslocalitzades, és a dir, realitzades sense la presència física dels interlocutors en el mateix lloc. Aquestes pràctiques constitueixen també instàncies d'ús i de transmissió de recursos lingüístics (Garrido i Moore, 2016).

Aquesta multiplicitat de pràctiques lingüístiques –tant la mobilització de recursos, com les categoritzacions, com la mediació interlingüística– qüestionen certament com es poden connectar amb la possibilitat d'adquisició de nous recursos per part de l'alumnat. Segons les recerques d'orientació sociointeractivista (Atkinson et al., 2007; Hellermann, 2007; entre d'altres), l'aprenentatge és un procés social que emergeix en la interacció i, per tant, es tractaria d'una activitat socialment situada (Mondada i Pekarek, 2004) i distribuïda entre els participants. En la interacció, l'alumnat desplega de forma natural tots els recursos –en forma del que Lüdi (2011) anomena una 'parla plurilingüe'– que necessita per contribuir a la progressivitat de l'acció i a la intersubjectivitat. Tot i que aquesta 'parla plurilingüe' s'ha mostrat, en ocasions, com a bastida per a l'aprenentatge de nous recursos (Masats et al., 2007), les propostes didàctiques que s'observen sovint a les aules parteixen de l'homogeneïtat de l'alumnat, de les llengües com compartiments estancs i d'altres mites sobre les parlants i les llengües que s'allunyen de la realitat dels usos lingüístics de l'alumnat.

En el present estudi, s'adopten aquests punts de vista didàctics, en primer lloc, per projectar una mirada crítica sobre les pràctiques docents observades en l'institut on s'ha realitzat el treball de camp; en segon lloc, per proposar intervencions didàctiques que

volen ser alhora una col·laboració amb el centre educatiu –i específicament per donar protagonisme a l'alumnat participant en l'estudi– i una instància per recollir dades.

1.2 Organització de la tesi i descripció dels capítols

L'objectiu general de la tesi és descobrir i descriure les dinàmiques sociolingüístiques i les pràctiques comunicatives d'estudiants d'educació secundària procedents de la immigració a Barcelona i plantejar aspectes sobre l'educació lingüística d'aquest alumnat plurilingüe. Al llarg del desenvolupament de l'estudi, hem formulat i reformulat diverses preguntes de recerca. Les primeres busquen conèixer les trajectòries i usos lingüístics de l'alumnat i les dinàmiques sociolingüístiques que emergeixen en un centre educatiu superdivers. Les segones focalitzen la mobilització de recursos lingüístics per part de l'alumnat plurilingüe, les característiques de l'activitat de mediació interlingüística i les seves conseqüències per a nois i noies, i la construcció interactiva de les identitats en la interacció. Finalment, volem explorar la potencialitat de la recerca-acció col·laborativa i l'alumnat com a investigador per millorar les pràctiques educatives.

Aquesta memòria de recerca s'ha organitzat en set capítols en els quals desenvolupem, les respostes a les preguntes de recerca formulades. Atès que s'han estudiat diferents dimensions de les pràctiques lingüístiques i de socialització de l'alumnat, ens hem inspirat de diversos enfocaments teòrics específics, que es presenten en cadascun dels capítols, segons les necessitats analítiques que sorgeixen de l'exploració de les dades.

Al capítol 2, s'hi ofereix, en primera instància, el marc teòric que ha guiat el treball etnogràfic, la recerca-acció i el treball per projectes, en el qual, posteriorment, s'hi encaixa la nostra recerca. En el capítol s'hi especifica, per tant, la metodologia de recollida de dades –tot fent una descripció detallada de les fases del treball de camp i els procediments triats–, el tractament de les dades recollides i la metodologia d'anàlisi.

Al capítol 3, es presenten els resultats del treball de camp etnogràfic que es va dur a terme al centre educatiu durant un període de temps extens. El capítol descriu l'entorn social de l'alumnat i les pràctiques comunicatives i educatives en el centre escolar. En primer lloc, donem compte d'aspectes demogràfics i sociolingüístics de Catalunya, Barcelona i del barri on s'ubica el centre educatiu, per després entrar en la institució educativa i, particularment, en el que s'ha establert com a marc general per a l'educació lingüística del seu públic (Projecte Lingüístic de Centre); en segon lloc, posem el focus

Introducció

en l'alumnat: d'una banda, en els seus repertoris, les seves trajectòries i usos lingüístics; i, d'altra banda, en la socialització entre iguals observable a l'institut, així com en certs fenòmens sociolingüístics que emergeixen en la superdiversitat. En la darrera part del capítol, descrivim diferents formes de tractament de les llengües a les aules per part del professorat. Així el capítol 3, aporta una visió global del centre educatiu, dels seus participants i de les dinàmiques sociolingüístiques que s'hi desenvolupen.

En el capítol 4, s'estudia la complexitat de la mobilització de recursos per part de nois i noies, les categoritzacions que realitzen respecte de llengües, varietats i usuaris i la potencial adquisició de noves formes lingüístiques. En la primera part del capítol, aportem un marc conceptual en què revisem certs conceptes rellevants per a l'estudi de les pràctiques plurilingües, particularment l'alternança de llengües (o *code-switching*), i com aquestes pràctiques suposen un desafiament per a les visions tradicionals dels usos lingüístics. En la segona part, la perspectiva de l'anàlisi conversacional ens serveix per analitzar els diversos fenòmens: les categoritzacions de formes i parlants, que indiquen una certa competència sociolingüística, i el contínuum de la mobilització de recursos – del *code-switching* al *code-mixing*.

Al capítol 5, ens centrem en els dos tipus de mediació interlingüística observats: el *language brokering* i la mediació interlingüística a l'aula. Per això, aportem, en la primera part del capítol, un marc explicatiu sobre l'activitat de mediació interlingüística des d'una perspectiva interaccional i revisem els estudis previs sobre el *language brokering* i les conseqüències que té per a qui duu a terme aquesta activitat. En la segona part del capítol, presentem els resultats de l'anàlisi dels dos tipus de mediació, tant de l'activitat com de les conseqüències identitàries i les dificultats que implica per al mediador o per a la mediadora.

Al capítol 6, enllacem les característiques de l'alumnat del centre amb el repte que té l'escola avui: com, partint de les competències que tenen els alumnes i les alumnes, poden adquirir les competències que exigeix la institució escolar. Ens posicionem en la perspectiva sociointeractivista per defugir certs mites de les concepcions tradicionals sobre l'aprenentatge de llengües i justifiquem l'enfocament per projectes i l'alumnat etnògraf com a propostes sòlides per a treballar amb estudiants plurilingües. Així mateix, mostrem les transformacions que aquest tipus de proposta ha suposat per als participants, tant professorat com alumnat.

Finalment, al capítol 7, destaquem els resultats més rellevants de la nostra recerca. Apuntem també les limitacions de l'estudi i les perspectives per a futures recerques.

CAPÍTOL 2. Metodologia de recollida i anàlisi de dades

En aquest capítol presentarem de forma succinta la metodologia de recollida i anàlisi de dades que s'ha seguit en aquesta recerca, tot justificant les grans decisions que s'han pres per dur a terme la investigació en un centre d'educació secundària.

En la primera part del capítol, parlarem de l'etnografia com a enfocament adequat per tenir una visió global i ecològica del multilingüisme en un centre de secundària. Tot seguit, en el marc de l'etnografia, justificarem la recerca-acció com a proposta que permet d'intervenir en l'àmbit educatiu per aportar-hi millores. En el nostre cas, ha permès també de recollir dades a través de projectes col·laboratius i participatius, en els quals els estudiants han actuat com a etnògrafs. En la segona part del capítol, establirem els objectius de recerca i, tot seguit, en la tercera part, detallarem tot el dispositiu de recerca, és a dir, totes les activitats que es van dur a terme en el marc del treball de camp al centre de secundària. Així mateix, es presentaran les dades que van sorgir d'aquest treball i el seu tractament. En la quarta part, presentarem l'anàlisi conversacional i l'anàlisi de les categoritzacions com a propostes teòriques i metodològiques adients per analitzar les dades del nostre estudi. Finalment, oferirem una síntesi del capítol.

2.1 Introducció

La institució educativa és un lloc idoni per fer recerca sobre la societat, d'una banda, per la importància de la seva missió de formació de les futures generacions i, d'altra banda, perquè "l'escola [...] es fa ressò del batec de la societat, dels seus canvis, dels seus anhels, dels seus conflictes, de les seves contradiccions" (Nussbaum i Unamuno, 2006a, p.13). L'escola ofereix un terreny privilegiat per tal d'analitzar la superdiversitat i, alhora, les pràctiques lingüístiques i les noves competències que s'hi desenvolupen. En aquest sentit, l'escola ofereix l'avantatge de reunir, en un sol entorn, els actors les pràctiques comunicatives i d'aprenentatge dels quals volem investigar. La institució escolar és, principalment, l'encarregada de formar ciutadans i ciutadanes del futur i és per aquesta funció que, en el marc de l'etnografia, la recerca-acció col·laborativa ens semblava una proposta adequada per, d'una banda, intervenir en l'àmbit educatiu per millorar-hi certes pràctiques i, d'altra banda, i en el cas concret d'aquest estudi, recollir dades.

Certament, l'escola ha estat i és centre d'atenció de recerques sociolingüístiques i de didàctica de les llengües. L'etnografia ha estat emprada per a l'estudi de les aules, com a espais socioculturalment i institucionalment definits, i de les pràctiques comunicatives i interactives que s'hi desenvolupen (Argenter, 2011). Sovint l'etnografia s'ha combinat amb l'anàlisi del discurs per estudiar el plurilingüisme escolar i l'aprenentatge de les llengües institucionals, així com també la construcció de les identitats de l'alumnat⁴ i les ideologies del professorat.

En l'àmbit català, la recerca sociolingüística etnogràfica es va iniciar amb l'estudi de les pràctiques lingüístiques a l'escola catalana amb la recerca de Tusón (1985), treball pioner, que ofereix també una perspectiva interaccionista dels usos lingüístics escolars. Unamuno (1999) segueix més tard aquesta pista. També des de perspectives sociolingüístiques etnogràfiques, Nussbaum (1990) i Cambra (1991; 2003), –la primera en situacions de formació de professorat i la segona en una aula de primària– estudien com s'articulen a les aules els repertoris en llengües locals amb els de llengües estrangeres que s'hi ensenyen.

L'arribada de gran nombre d'escolars immigrants a Catalunya, durant els anys noranta, va donar lloc a uns pocs estudis de caire etnogràfic, entre els quals destaquen els de Nussbaum i Unamuno (2006a), Galindo (2006) –que recull dades naturals al pati de l'escola–, Vila, Siqués i Oller (2009) i Corona (2012). Estudis com els de Corona i Unamuno (2008), Dooly i Unamuno (2009), Escobar i Unamuno (2008) i Corona, Nussbaum i Rocha (2008) han posat la lupa en les interaccions plurilingües i en la construcció de les identitats escolars i han ofert noves mirades de la realitat de les escoles catalanes. Els estudis etnogràfics més recents (Corona, 2012; Corona, Nussbaum i Unamuno, 2013; Llompart, 2013) observen l'especificitat dels centres superdiversos i els fenòmens sociolingüístics que sorgeixen d'aquesta realitat.

Un altre conjunt d'estudis de sociolingüística etnogràfica a l'escola multilingüe a l'Estat espanyol està format al voltant de l'equip de Luisa Martín Rojo: Martín-Rojo (2010), Patiño-Santos (2007, 2008), Pérez-Milans (2007), Alcalá-Recuerda (2006, 2007), Martín-Rojo i Mirajes (2007). Aquests treballs, que adopten mirades pròpies de l'anàlisi crítica del discurs, denuncien que l'alumnat d'orígens diversos és discriminat, en termes

⁴ En aquesta recerca usarem 'alumnat o alumnes' i 'professorat o docent' no com a categories preestablertes i estables sinó per a referir-nos, d'una banda, als joves i les joves que assisteixen al centre educatiu i, d'altra banda, a les persones que treballen com a professors i professores al centre educatiu. Així mateix, com veurem en d'altres capítols, emprarem aquests termes per referir-nos a les categories que es coconstrueixen en la interacció.

lingüístics, en els centres educatius, creant així situacions de desigualtat (Martín-Rojo, 2015). Una orientació similar segueix García-Sánchez (2014), en el seu estudi realitzat als afores de Madrid sobre una comunitat d'origen marroquí.

La present recerca s'inscriu en el camp de la sociolingüística etnogràfica a l'escola i adopta dues línies metodològiques connectades: d'una banda, l'etnografia (secció 2.1.1) i, d'altra banda, la recerca-acció col·laborativa (2.1.2). L'anàlisi de les dades, s'inspira de propostes de l'anàlisi conversacional i d'aproximacions respecte de com les persones generen, en la interacció, categories per donar sentit als esdeveniments en què participen (2.4).

2.1.1 L'etnografia a l'escola

“Of all forms of scientific knowledge, ethnography is the most open, the most compatible with a democratic way of life, the least likely to produce a world in which, experts control knowledge at the expense of those who are studied” (Dell Hymes, 1981, p.57).

Els principis que proposa l'etnografia semblen adients per descobrir i descriure, des d'una perspectiva èmica –és a dir, tal i com interpreten la seva activitat les persones participants–, la realitat de les pràctiques socials (Heller, 2008). El treball etnogràfic comporta dur a terme una descripció del terreny que s'observa per entendre el detall de les pràctiques lingüístiques, en el nostre cas, d'alumnat i professorat del centre educatiu on s'ha dut a terme l'estudi.

D'acord amb la American Anthropological Association (s.d.), l'etnografia *‘involves the researcher’s study of human behavior in the natural settings in which people live’*. Segons Duranti (1997, p.85), en antropologia lingüística es defineix l'etnografia com *‘the written description of the social organization, social activities, symbolic and material resources, and interpretative practices characteristic of a particular group of people’*. Certament, la tradició etnogràfica de l'antropologia, iniciada amb estudis com el de Malinowski (1922) i el de Boas (1962), estableixen les bases d'una forma de recerca que implica la participació en la vida de grups de persones –durant períodes extensos per tal d'adquirir l'estatus de membre del grup– i la recollida de dades sistemàtica per tal de poder descriure la forma de vida, és a dir, la manera com les

Metodologia de recollida i anàlisi de dades

persones atorguen sentit a la realitat de la seva vida quotidiana (Hammersly i Atkinson, 1994, p.1).

L'etnografia (i les eines amb què treballa) permet recollir dades d'índole diversa per tal d'explicar formes de funcionament socials i culturals (Duranti, 1997; Heller, 2008). En aquest sentit, qui fa etnografia es converteix, en paraules de Duranti (1997), en 'mediador cultural'. Per això, les principals característiques de l'etnografia, tal i com assenyalen Pole i Morrison (2003), són: a) el focus d'estudi se situa en un lloc, un esdeveniment o escenari concrets; b) s'estudia la totalitat dels comportaments socials i la seva complexitat dins el lloc, esdeveniment o escenari; c) s'empren diferents eines de recollida de dades; d) es posa l'èmfasi a les dades recollides i la seva anàlisi. Tant l'antropologia lingüística com la sociolingüística etnogràfica tenen l'objectiu de donar compte, entre d'altres aspectes, del paper que els usos lingüístics desenvolupen en la vida social i en la realització de les pràctiques socials (Duranti, 1997). Aquestes pràctiques socials es construeixen interaccionalment i, per tant, l'estudi de les estructures comunicatives (vegeu 2.4) ofereix a la persona que investiga dades per entendre la relació entre les interaccions i l'ordre social i institucional en què es desenvolupen (Mondada, 2004a; Heritage, 2005; Martín-Rojo, 2015).

L'etnografia a l'escola té unes característiques particulars, ja que pretén realitzar una descripció densa, completa i pluridimensional de la vida escolar per mostrar la seva complexitat. Segons Erickson (1984), l'etnografia en entorns educatius ha de considerar dos principis bàsics: a) *making the familiar strange*, és a dir, buscar el sentit que dona el grup estudiat a fenòmens que semblen habituals (usos lingüístics, normes...); b) *stating researchable questions*, és a dir, plantejar-se preguntes a les quals es pugui respondre amb l'observació de la vida quotidiana del grup estudiat. Tot i aquest segon principi proposat per Erickson (1984), l'etnografia no requereix un disseny detallat previ al treball de camp. Tal i com indiquen Hammersley i Atkinson (1994), l'etnografia és un procés que es va adaptant de forma flexible a les necessitats dinàmiques de la recerca.

A banda de les dades centrals, procedents –si més no actualment– d'enregistraments en àudio i vídeo, en l'etnografia escolar es recullen d'altres tipus de dades: diaris de camp, entrevistes, converses informals, grups de discussió i documents escrits (documents oficials dels centres educatius o resultats d'activitats desenvolupades pels estudiants). Per tal de captar i descriure la realitat, en aquest estudi, prenem en consideració el conjunt de dades i les posem en diàleg, és a dir, les triangulem. Aquest procediment,

Metodologia de recollida i anàlisi de dades

d'acord amb Denzin i Lincoln (2005, p.5), '*reflects an attempt to secure an in-depth understanding of the phenomenon in question*'.

Òbviament, per tal de dur a terme un treball de caire etnogràfic i una recerca-acció és essencial l'accés sense restriccions al terreny. La persona que investiga ha de poder convertir-se en un *insider* de la comunitat (Jones et al., 2006). Ara bé, aquest accés de les persones investigadores als centres educatius no és simple. Sovint, hi ha una certa desconfiança per part de l'equip docent cap a la persona que vol fer la recerca (Unamuno, 2004; Nussbaum i Unamuno, 2006a), cosa que dóna com a conseqüència, en molts casos, que es disposi només d'una entrada parcial als espais i les pràctiques del centre. És cert que l'activitat investigadora pot suposar l'exercici de poder quan s'interpreten realitats socials i es legitimen a través de la divulgació (Heller, 2002). A més a més, en nombroses ocasions, els resultats de les recerques són únicament útils per a qui investiga –en forma de publicacions i de prestigi professional– però no ho són per als centres que han col·laborat en la recerca. Per pal·liar aquest desequilibri, en el present estudi, la investigadora s'implica en activitats didàctiques que pretenen contribuir a la millora de les pràctiques docents al centre educatiu i a l'apoderament de nois i noies d'origen immigrant.

2.1.2 La recerca-acció col·laborativa

En efecte, la institució escolar és idònia per entendre els entramats de les pràctiques socials i lingüístiques fruit de la realitat superdiversa a Barcelona. Però és també un espai de compromís per tractar de millorar la pràctica educativa i adaptar-la a les noves necessitats, seguint principis de la recerca-acció. Aquest és un dels objectius de la nostra recerca.

Aquest tipus de recerca, segons Lewin (1946), vincula els estudis en ciències socials i els programes d'acció social per tal d'aconseguir avenços teòrics i canvis socials. En el camp educatiu, s'entén la recerca-acció com un procediment de reflexió sobre els processos d'ensenyament i d'aprenentatge per intervenir-hi amb l'objectiu de millorar-los (Stenhouse, 1987; van Lier, 1988; Elliot, 1991; Burns, 1999). Així mateix, Somekh (2006) fa èmfasi en la part 'social' de la recerca-acció, en el sentit que la proposta aspira a la transformació i a una major justícia social per a tothom.

En moltes publicacions educatives, la recerca-acció es concep com a una tasca pròpia del docent i es diferencia de la recerca etnogràfica, que seria el terreny propi de la investigació en sentit estRICTE. En canvi, la investigació col·laborativa respon a

Metodologia de recollida i anàlisi de dades

interessos comuns de docents i investigadors. Així, la investigació col·laborativa es nodreix dels principis de la recerca-acció, ja que té l'objectiu de millorar la pràctica docent, emprant les eines que ofereix l'etnografia. Els tres enfocaments –etnografia educativa, recerca-acció i investigació col·laborativa– estan estretament relacionats en la present recerca.

La recerca-acció és un procediment que sistematitza la reflexió que els docents duen a terme, de manera informal, sobre la seva pràctica habitual (Nussbaum, 2001). És comú que els docents, en sortir de classe, meditin sobre la pràctica realitzada, sobre què ha funcionat i què no, i pensin en futures propostes i/o canvis per tal de millorar la seva didàctica. La recerca-acció busca convertir la reflexió informal dels docents en un conjunt d'accions ordenades. Les fases de la recerca-acció són esquemàticament les següents:

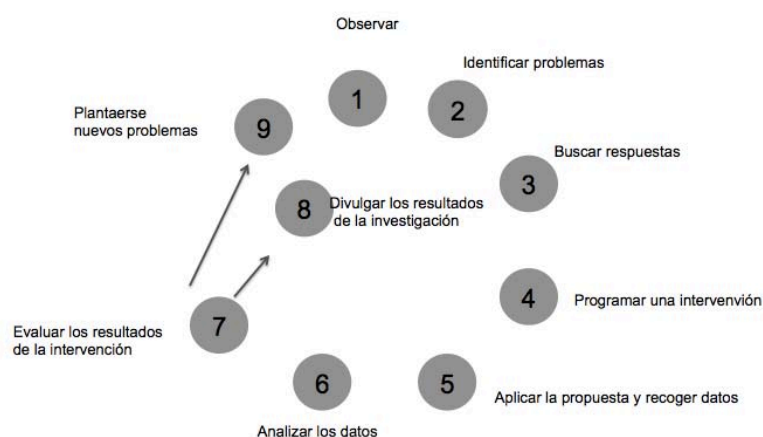


Figura 1. Fases de la recerca-acció (Nussbaum, en premsa)

En la primera etapa, es tracta d'observar la pràctica docent per identificar-hi problemes o aspectes millorables (1 i 2). A continuació, cal buscar respostes didàctiques que sorgiran de la lectura reflexiva d'articles especialitzats que tractin problemes similars o bé de la discussió amb col·legues (3). En la següent etapa, es programa una intervenció i s'aplica la proposta alhora que es dissenyen els instruments necessaris per recollir informació (4 i 5). Seguidament, es realitza l'anàlisi de les dades recollides en l'etapa anterior (6), per tal d'avaluar la proposta (7) i preparar la divulgació de resultats de la intervenció (Nussbaum, en premsa). Aquest darrer aspecte és rellevant, tal i com afirma Camps (2006), per tal d'impulsar el diàleg entre docents i investigadors i, també, per a la construcció de l'àmbit de la didàctica de la llengua. Finalment, l'avaluació de la

intervenció didàctica farà sorgir nous reptes que empenyen a iniciar un nou cicle del procés. En la nostra recerca hem seguit també aquest procediment (vegeu secció 2.3). El resultat de l'anàlisi del que passa als centres educatius o a les aules és una construcció que depèn del bagatge teòric i del posicionament ideològic dels equips que fan recerca, els quals, sovint, consideren únicament la seva mirada i no la dels agents que produeixen les dades sobre les que es treballa (Nussbaum, en premsa). Segons Carr (1996), aquest fet es pot superar només a partir d'una participació activa i compromesa, per part de qui fa recerca, amb els centres, amb el professorat, amb l'alumnat i amb les seves famílies, per així donar veu a les seves necessitats i reformular les finalitats de recerca, a través de projectes conjunts (Nussbaum, Escobar i Unamuno, 2006). La recerca per a i en l'acció (Elliot, 1991; Stenhouse, 1987) amb una orientació col·laborativa permet de superar la tensió entre qui investiga i qui és investigat, ja que, com en el cas del present estudi, es considera que qui investiga és també subjecte de recerca. En la recerca col·laborativa, els rols i les relacions de qui hi participa –sigui docents, alumnat o investigadors– són fluïts i permeten la participació de tots els actors (Somekh, 2006), com s'observa a Corona, Nussbaum i Rocha (2008). La nostra recerca és col·laborativa, tant amb l'alumnat com amb el professorat –i, especialment amb la professora de llengua castellana de 4t d'ESO del centre– amb qui es van implementar dos projectes didàctics en el marc de la recerca-acció. Aquesta metodologia –que justificarem tot seguit– va semblar-nos adient per treballar conjuntament amb l'alumnat de secundària del centre i donar veu i agentivitat a tots els actors.

2.1.2.1 El treball per projectes

“To some extent the shift to skills reflects new educational philosophies emerging in the wake of ‘information revolution’. When knowledge changes so rapidly and becomes obsolete so quickly, it no longer makes sense, the argument runs, to conceive of education as the transmission of a fixed body of received wisdom”. Cameron (2000, p.128)

L'aprenentatge, des d'una perspectiva socioconstructivista, és una pràctica social situada i, per tant, segons afirma Nussbaum (en premsa), cal presentar el coneixement en context i involucrar l'alumnat en la realització d'activitats pràctiques i socialment significatives mitjançant la realització de projectes educatius. El treball per projectes s'inscriu en les pedagogies actives, crítiques i renovadores en la tradició de Freire i Freinet. Perrenoud (1999) proposa una fonamentació teòrica d'aquest tipus de proposta i la considera una eina útil per l'aprenentatge significatiu.

Metodologia de recollida i anàlisi de dades

Els projectes presenten un conjunt de característiques: a) són treballs col·lectius i col·laboratius (Dooly, 2008) guiats pel grup classe; b) s'orienten cap a un producte final al qual s'hi arriba a través de la realització de diverses tasques que realitza l'alumnat de forma activa; c) el producte final és real (no purament escolar) i està dissenyat per ser transferit a d'altres persones, a fi de comunicar coneixement més enllà de l'aula, de manera que l'alumnat entengui la connexió entre els sabers en joc i la realitat social; d) promouen l'aprenentatge de sabers i de competències sobre la gestió del propi projecte (decidir, planificar...); e) afavoreixen l'aprenentatge de diverses disciplines curriculars. Perrenoud (op. cit) afirma que el treball per projectes pot desenvolupar altres capacitats rellevants per a l'alumnat com, per exemple, l'autoavaluació, la cooperació, l'autoestima i l'autonomia. Així, l'alumnat esdevé agent actiu i responsable. A més a més, aquest tipus de proposta didàctica integra de forma natural l'aprenentatge de competències lingüístiques per accedir al coneixement, com ara l'ús de les noves tecnologies, la lectura i la producció de textos i de documents multimodals, les pràctiques socials dins i fora de l'aula (Nussbaum i Rocha, 2008; Rocha i Nussbaum, 2010; Dooly, 2011; Dooly i Sadler, 2016). En els projectes, la classe és entesa com a una comunitat de pràctica (Lave i Wenger, 1991) en la que l'alumnat pot participar de diverses maneres, segons les seves capacitats i recursos comunicatius, per tal d'adquirir i aportar les competències 'expertes' que permeten d'actuar en diversos entorns (Hall et al., 2006).

En el cas de la nostra recerca, els projectes que es van implementar persegueixen, a part dels elements esmentats, convertir nois i noies en investigadors etnògrafs.

2.1.2.2 L'alumnat investigador i etnògraf

Potenciar l'autonomia, l'autoreflexió i el pensament crític són alguns dels objectius del treball per projectes. El canvi que suposa passar de la figura del professor/a com a únic portador del coneixement a la possibilitat del fàcil accés a la informació –a través, principalment, d'Internet– provoca que els rols tant de l'alumnat com del professorat canviïn radicalment. Des de la posició activista transformativa (*transformative activist stance*) que segueix Stetsenko (2014), una metodologia que situï l'alumnat com a investigador permet a nois i noies d'agafar protagonisme.

“The resulting transformative worldview suggests that it is directly through and in the process of people constantly transforming and creating their social world that people simultaneously create and constantly transform their very life, therefore also changing themselves in fundamental ways

while, in the process, coming to form their own ways of being, doing and knowing". Stetsenko (2014, p.191)

Les assumpcions de l'autora parteixen de les teories socioconstructivistes de l'aprenentatge, sobretot en la idea de *'learning by doing'* (Stetsenko i Vianna, 2009). Aquesta visió és clarament oposada a la concepció tradicional de la ment com a receptor/contenedor passiu de coneixement, de l'ensenyament com a transmissió de coneixements i de l'aprenentatge com a procés d'adquisició de fets i normes existents independentment de l'activitat humana. Convertir-se en actor del propi aprenentatge, en element actiu, col·laborador i participant pot suposar una transformació. No es tracta d'adquirir coneixements indiscutibles, sinó que l'alumnat, a través de la seva pràctica social, construeixi el seu món social, el transformi, i, alhora, ho faci en la seva pròpia vida, amb la seva manera de fer i de ser.

La recerca-acció participativa (Rodríguez i Brown, 2009) i la recerca que situa l'alumnat com a investigador (Kellett, 2005; Thomson i Gunter, 2007) són dos moviments que parteixen de la visió de l'alumnat com a agent actiu, de l'educació com a alliberadora –en el sentit de Freire– i transformadora. D'altra banda, la recerca-acció participativa inclou tres aspectes destacables: 1) relació amb els problemes reals de l'alumnat, és a dir, el tema i el contingut de l'aprenentatge i el coneixement han d'estar vinculats amb els problemes reals de la vida de joves, a les seves necessitats, desitjos i experiències; 2) resocialització relacional, ja que l'alumnat adquireix un paper actiu i es transforma en expert en algun camp; 3) èmfasi en la participació activa de tot l'alumnat. Segons Rodríguez i Brown (2009), donar valor i incorporar el coneixement i les contribucions de nois i noies, construir a partir de les seves competències i aportar diversitat de modes de participació són algunes de les estratègies essencials per potenciar el procés participatiu de tot l'alumnat.

Les metodologies que situen l'alumnat com a investigador tenen un impacte en diferents sentits:

a) L'alumnat entén el funcionament i el procés de la seva recerca, n'aprèn els elements clau, així com també a ser investigador, com il·lustra la figura 2.

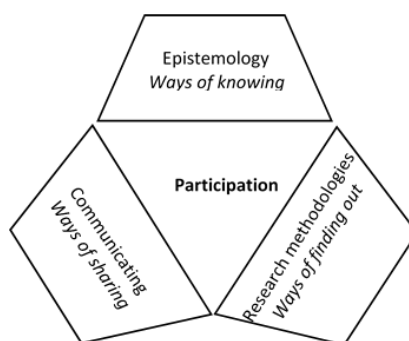


Figura 2: Elements clau del procés de recerca. Font: The Open University. Children's Research Centre (s.d.)

La figura 2 representa les tres dimensions que entren en joc en els processos de recerca i que poden implicar treball significatiu per a l'alumnat. En primer lloc, el procés comporta plantejar-se com poder arribar al coneixement d'un aspecte concret (*Ways of knowing*). Implica, per tant, determinar, a partir de què es vol saber, quina seria la lògica epistemològica (*Epistemology*) que cal seguir i, per tant, decidir si, per descobrir allò que es busca, cal dur a terme una recerca de tipus qualitativa o quantitativa, per exemple. En segon lloc, un cop establert què es vol saber i com s'hi pot arribar, s'ha d'establir quina és la metodologia (*Research methodologies*) més apropiada, és a dir, quina metodologia de recerca –etnografia, experiments...– permetrà descobrir el que es busca (*Ways of finding out*). Finalment, el que s'hagi descobert s'haurà de comunicar de forma adequada (*Communicating*) i, per tant, a través dels mitjans i del llenguatge propis de la recerca (*Ways of sharing*). Les tres dimensions guien l'aprenentatge de l'alumnat (com veurem en la secció 2.3.1.4 quan descrivim els projectes didàctics). Segons Kellett (2005), l'impediment per a què infants i joves puguin dur a terme una recerca no és l'edat sinó el fet que no tinguin les eines per a fer-ho. Amb aquest tipus de metodologies, els alumnes i les alumnes adquireixen els instruments necessaris.

b) Es potencia la reflexivitat: l'alumnat pren consciència, tant sobre la seva pròpia posició i les seves competències, com sobre les de la resta de participants i actors socials (Ellis i Arthur Bochner, a Denzin i Lincoln, 2005).

c) S'afavoreix l'apoderament i així, alhora, es respon a les necessitats educatives i laborals (Cameron, 2000). Donar veu als joves i a les joves els permet de resituar-se en la societat, així com també en el medi escolar: de professor expert i alumne inexpert a una nova relació amb els docents i amb el coneixement acadèmic. Com apunten Egan-Robertson i Bloome (1998, p.XII):

“Research then, can never be bounded by classroom or library walls, the walls of teacher knowledge, or even the walls of extant disciplinary knowledge. As researchers, students –like any researcher– must have access to the freedom to go beyond what is already known and to go beyond the ways in which knowledge is traditionally generated. Thus, to invite students to be researchers is to invite them into a new relationship with the teacher and a new relationship with academic knowledge”

L'adopció d'aquesta proposta didàctica i d'investigació està avalada per recerques prèvies com les que recopilen Egan-Robertson i Bloome (1998), Lambert (2005, 2012) o Patiño i Unamuno (em premsa), investigacions que situen l'alumnat no només com a actor sinó també com a etnògraf i sociolingüista. En aquests estudis, es destaca que els nois i noies participants milloren el seu autoconcepte (Mercado, 1998); les llengües heretades dels joves i les joves es fan visibles (Thomas i Mayin, 1998); es desenvolupa la competència de recerca sociolingüística (Cheshire i Edwards, 1998), i s'aprèn el llenguatge escrit propi de l'etnografia (Curry i Bloome, 1998 i Mercado, 1998).

En el nostre estudi, el fet que l'alumnat esdevingués sociolingüista de les seves pròpies pràctiques lingüístiques i dels fenòmens que emergeixen en superdiversitat va permetre d'accedir a dades que difícilment haguéssim pogut recollir, com, per exemple, interaccions en família.

2.2 Objectius de la recerca

En l'estudi que presentem aquí conflueixen diversos interessos que han emergit en la trajectòria pròpia de la investigadora (vegeu capítol 1, secció 1.1). Durant la realització del Treball Final de Màster, vaig interessar-me per aspectes relacionats amb la reconfiguració sociolingüística de l'escola actual: a) la socialització lingüística dels alumnes i les noves dinàmiques de transmissió de llengües intra- i intergeneracional; b) la construcció i reconstrucció de les identitats, de les actituds i de les ideologies dels escolars i c) l'impacte de la superdiversitat en l'escola i en l'adquisició, per part dels escolars, de les competències pròpies de la institució educativa. L'objectiu d'aquest estudi és investigar les trajectòries biogràfiques i lingüístiques d'escolars de secundària d'origen familiar immigrant i les competències que desenvolupen, tant en l'àmbit escolar com en l'àmbit familiar, i analitzar aspectes que s'hi relacionen: la construcció interactiva de la identitat i les categoritzacions sobre els recursos lingüístics i els parlants. Per tal d'assolir aquest objectiu, em plantejo un conjunt de preguntes específiques:

Metodologia de recollida i anàlisi de dades

- 1) Quines trajectòries lingüístiques relata l'alumnat en un centre educatiu de secundària?
- 2) Quines dinàmiques sociolingüístiques i de socialització s'observen?
- 3) Com es plantegen els docents de l'institut l'educació lingüística del seu alumnat?
- 4) Com mobilitzen els seus recursos lingüístics noies i nois plurilingües?
- 5) Quines característiques presenta l'activitat de mediació interlingüística que realitzen nois i noies per a d'altres persones i quines conseqüències té per a ells i elles?
- 6) Com construeixen nois i noies les seves identitats en la interacció?
- 7) Com pot la recerca-acció col·laborativa i participativa contribuir a millorar les pràctiques educatives?

2.3 Procediments de recollida i tractament de dades

En aquesta secció, es justificaran els procediments utilitzats per recollir les dades del nostre estudi. En primer lloc, presentarem els principis generals i les especificitats dels dispositius utilitzats. Posteriorment, descriurem en detall els procediments emprats en el nostre estudi –l'observació, l'observació participant, les activitats didàctiques i els projectes–, i es farà referència al seu desenvolupament concret i a la seva temporització. Tenint en compte les preguntes de recerca i per tal de dissenyar un dispositiu adient per trobar les respostes, es van considerar els principis que proposa Mondada (2003) per a la recollida de dades: a) l'observabilitat, que implica que són els propis parlants qui descriuen els fenòmens que volem analitzar mitjançant la seva activitat; b) la disponibilitat, que indica que s'han de fer servir dispositius de recollida de dades que permetin captar, fer visibles, les accions i els fenòmens que interessa estudiar per tal d'evitar visions parcials; i c) la simetria, segons el qual una anàlisi rigorosa de les dades obliga a incorporar el dispositiu de recerca (presència de la persona o persones que fan la recerca, càmera, enregistradora...).

2.3.1 El treball etnogràfic

El treball de camp etnogràfic que vam dur a terme al centre educatiu va tenir una durada de 18 mesos. La totalitat del treball de camp consta de quatre fases diferenciades, que s'esquematitzen a la figura 2:

Fase 1 (novembre 2011-març 2012): en aquesta primera fase, que responia al desenvolupament del Treball de Fi de Màster en Didàctica de la Llengua i la Literatura, es va realitzar un estudi preliminar al centre de secundària. Es va contactar el professor de l'aula d'acollida per tal de poder accedir al centre i es va aconseguir tant el seu permís com el de la direcció de l'institut per dur a terme l'estudi inicial (novembre 2011).

Posteriorment, durant el mes de desembre de 2011, es van realitzar observacions del desenvolupament de les classes a l'aula d'acollida, així com també a d'altres espais: el pati i els passadissos. Amb l'ajut del professor de l'aula d'acollida, es va enviar una carta a algunes famílies⁵ de noies d'origen immigrant del centre demanant permís per realitzar tres sessions de grups de discussió i dues activitats didàctiques –*Llengües i cos* (vegeu secció 2.3.1.2)– i una activitat de preparació d'una entrevista per a les mares, que van realitzar dues noies de secundària. El quadre 1 recull aquesta fase.

| Data | Activitat | Lloc | Participants |
|--------------------------|--|--------------------|---|
| novembre i desembre 2011 | Contacte amb el centre i permís Selecció de noies participants Contacte amb les famílies Observacions aula d'acollida | Centre escolar | Investigadora, professor aula d'acollida i direcció de l'institut |
| 20.12.2011 | Grup de discussió 1 Activitat <i>Llengües i cos</i> | Aula de l'institut | Investigadora i 10 noies |
| 1.03.2012 | Grup de discussió 2 Activitat preparació entrevista mares | Aula de l'institut | Investigadora, Farida i Kamila |
| 15.03.2012 | Grup de discussió 3 Entrevista mare Kamila | Aula de l'institut | Investigadora, Kamila i mare Kamila |
| 16.03.2012 | Entrevista Farida a la seva mare | Fora de l'institut | Farida i la seva mare |
| 17.03.2012 | Deures a casa de Kamila | Fora de l'institut | Kamila, germana de Kamila i mare de Kamila |

Quadre 1: Fase 1 de l'etnografia i activitats desenvolupades⁶.

Com es pot observar, el primer grup de discussió va ser realitzat amb 10 noies. La sessió del 20.12.2011 va iniciar-se amb l'activitat didàctica *Llengües i cos* (vegeu secció

⁵ Les famílies es van triar en funció, d'una banda, de la relació que hi tenia el professor de l'aula d'acollida i, d'altra banda, de l'origen i el temps d'estada de les joves. Es van triar deu famílies de noies que representessin els diversos moments d'arribada a Catalunya o bé de filles ja nascudes al país.

⁶ Tots els noms que s'empren són pseudònims. De la mateixa manera, el nom de la investigadora també s'ha canviat i s'usa el pseudònim Laura.

Metodologia de recollida i anàlisi de dades

2.3.1.2) i, posteriorment, es va fer una discussió entre les noies i la investigadora que partia d'un protocol de preguntes. Els altres dos grups de discussió van ser més reduïts pel que fa a les participants. Un cop es va fer la sessió amb el grup gran de noies, se'ls va proposar que, el següent dia, vinguessin amb les seves mares. Només dues de les deu noies van acceptar. Amb aquestes dues joves es va fer una altra sessió (1.03.2012) en què van preparar una entrevista per a les seves mares (vegeu els resultats de la preparació a l'Annex 1-a) i van discutir diversos aspectes com, per exemple, la mediació interlingüística que feien per a les progenitores. Una de les noies, Farida, va fer l'entrevista a la seva mare fora del centre i la va enregistrar i, l'altra, va fer venir la mare al centre per poder reunir-nos totes tres. Així, el tercer dels grups de discussió va consistir en una entrevista-conversa entre la mare de Kamila, Kamila i la investigadora. D'altra banda, Kamila va emportar-se l'enregistradora i va gravar dues sessions de realització de deures amb la seva mare, en les quals aquesta jove li feia de professora. Un cop acabada aquesta fase, es va preparar el Treball Final de Màster i l'article amb els resultats (Llompart, 2013), i es va iniciar la redacció del projecte de tesi.

Fase 2 (setembre 2013-gener 2014): vam tornar a establir contacte amb el centre i vam aconseguir tant el permís del professorat col·laborador com el de la direcció per fer les observacions, les activitats i els projectes. Tot seguit, vam iniciar una altra fase d'observació (setembre-octubre 2013), i de seguida tant el professorat com els estudiants van demanar la col·laboració de la investigadora en les activitats de l'aula diàries.

Aquesta fase va ser rellevant per esdevenir membre de la comunitat, i adquirir la '*insider's perspective*': la investigadora era anomenada pels estudiants 'professora' i considerada un membre més de la comunitat educativa. Durant aquest temps es va seguir observant i es va dur a terme l'activitat *Les meves llengües* (veure secció 2.3.1.2) i tres grups de discussió, com es descriu en el quadre següent.

Metodologia de recollida i anàlisi de dades

| Data | Activitat | Lloc | Participants |
|--|---|-------------------------------|--|
| setembre i octubre 2013 | Observació de classes, pati, sortides, passadissos... Observació participant a les classes | Institut i fora de l'institut | Investigadora, cinc professors de l'institut, alumnat de 4t ESO (A, B, C i D), 3r ESO (A i C) i de l'Aula d'Acollida |
| novembre i desembre 2013 i gener 2014 | Observació participant sense enregistrament, amb notes de camp | Institut i fora de l'institut | Investigadora, cinc professors de l'institut, alumnat de 4t ESO (A, B, C i D), 3r ESO (A i C) i de l'Aula d'Acollida |
| 5.11.2013 19.11.2013 | Observació participant i enregistraments al grup 3rC | Institut | Alumnat de 3rC, professorat i investigadora |
| 5.11.2013 7.11.2013 | Observació participant i enregistraments al grup 4tA | Institut | Alumnat de 4tA, professorat i investigadora |
| 5.11.2013 7.11.2013 | Observació participant i enregistrament al grup 4tB | Institut | Alumnat de 4tB, professorat i investigadora |
| 6.11.2013 7.11.2013 20.11.2013 28.11.2013 | Observació participant i enregistrament al grup 4tC | Institut | Alumnat de 4tC, professorat i investigadora |
| 4.12.2013 | Activitat <i>Les meves llengües</i> grup 3rA | Institut | Alumnat de 3rA, professorat i investigadora |
| 4.12.2013 | Activitat <i>Les meves llengües</i> grup 3rC | Institut | Alumnat de 3rC, professorat i investigadora |
| 5.12.2013 | Activitat <i>Les meves llengües</i> grup 4tA | Institut | Alumnat de 4tA, professorat i investigadora |
| 3.12.2013 | Activitat <i>Les meves llengües</i> grup 4tB | Institut | Alumnat de 4tB, professorat i investigadora |
| 5.12.2013 | Activitat <i>Les meves llengües</i> grup 4tC | Institut | Alumnat de 4tC, professorat i investigadora |
| 4.12.2013 | Activitat <i>Les meves llengües</i> Kamila i Farida (alumnes fase 1) | Institut | Kamila, Farida i investigadora |

Quadre 2: Fase 2 de l'etnografia i activitats desenvolupades

Les observacions i les activitats didàctiques realitzades amb diversos alumnes van ser determinants a l'hora de dissenyar els projectes didàctics de les fases 3 i 4, que es presenten a continuació.

Fase 3 (febrer-abril 2014): durant aquesta fase es va dur a terme, en col·laboració amb una professora i amb un grup concret de 4t d'ESO de l'institut, un projecte didàctic

Metodologia de recollida i anàlisi de dades

sobre els usos lingüístics de l'alumnat del grup (veure secció 2.3.1.4). Aquest projecte es va desenvolupar de la següent manera:

| Data | Activitat | Lloc | Participants |
|--|--|---|--|
| 14.02.2014 18.02.2014 25.02.2014 4.03.2014 5.03.2014 12.03.2014 14.03.2014 25.03.2014 26.03.2014 | Sessions de desenvolupament del projecte | Aula | Grup d'alumnes de 4t ESO A, professora de llengua castellana i investigadora |
| 8.04.2014 9.04.2014 | Presentació dels productes a la classe | Aula | Grup d'alumnes de 4t ESO A, professora de llengua castellana i investigadora |
| 22.04.2014 | Presentació de tres productes a la universitat | Classe de grau a la Universitat Autònoma de Barcelona | Estudiants universitaris, tres grups d'alumnes de 4t ESO A, professora de llengua castellana a l'INS BCN, professora de la universitat i investigadora |

Quadre 3: Fase 3, projecte 1

Fase 4 (febrer-juny 2015): en aquests darrers quatre mesos de l'etnografia, es va dur a terme un segon projecte amb la mateixa professora responsable de la classe. Aquest projecte, en el qual un grup d'alumnes de 4t d'ESO havia de fer una enciclopèdia plurilingüe o *Pluripedia* (vegeu secció 2.3.1.4), va tenir les següents etapes i desenvolupament:

Metodologia de recollida i anàlisi de dades

| Data | Activitat | Lloc | Participants |
|---|--|---|--|
| 10.02.2015 13.02.2015 | Reunió de planificació del projecte | Institut | Professora de llengua castellana i investigadora |
| 16.02.2015 20.02.2015 | Observació participant a classe del grup de 4t | Aula | Grup de 4t d'ESO, professora i investigadora |
| 23.02.2015 25.02.2015 26.02.2015 4.03.2015 5.03.2015 8.04.2015 9.04.2015 27.04.2015 29.04.2015 30.04.2015 4.05.2015 6.05.2015 7.05.2015 11.05.2015 13.05.2015 | Sessions de desenvolupament del projecte | Aula | Grup de 4t d'ESO, professora i investigadora |
| 21.05.2015 | Presentació del producte a classe | Aula | Grup de 4t d'ESO, professora i investigadora |
| 3.06.2015 | Presentació del producte a la universitat | Classe de grau a la Universitat Autònoma de Barcelona | Estudiants universitaris, grup d'alumnes de 4t ESO, professora de llengua castellana a l'INS, professora de la universitat i investigadora |

Quadre 4: Fase 4, projecte 2

És important destacar que les quatre fases de l'etnografia estan estretament connectades, com s'observa en la figura 3.

Metodologia de recollida i anàlisi de dades

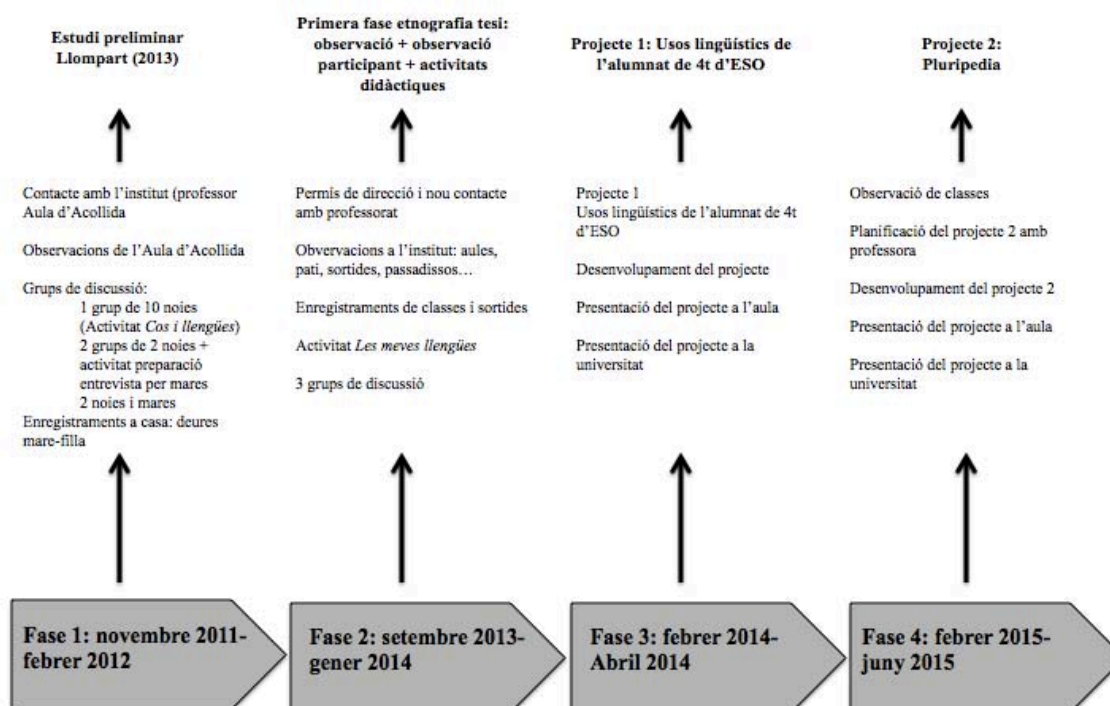


Figura 3. Esquema de les quatre fases de l'etnografia

Tot i que en aquesta secció s'han presentat les activitats que es van dur a terme durant el treball de camp, per tal d'entendre la complexitat de la metodologia utilitzada descriurem, tot seguit, les activitats i els projectes que es van realitzar a l'institut.

2.3.1.1 Observació i observació participant

El procés d'accés a l'institut es divideix en dues fases: 1) la fase inicial que va ser possible gràcies a l'ajut del professor de l'aula d'acollida; 2) una fase posterior d'acceptació del projecte 1 (vegeu secció 2.3.1.4) per part de la direcció del centre i del professorat que hi volia participar. La fase inicial va servir per a la familiarització amb el centre (professorat, alumnat, espais, metodologies, realitat sociolingüística que s'hi pot observar...) i per esdevenir, en certa forma, membre de la comunitat.

Com s'ha dit, el treball de camp es va iniciar amb l'observació dels diversos espais del centre i de les diverses activitats i pràctiques que s'hi duen a terme. Per això, es va fer observació en sis grups-classe de 3r i 4t d'ESO i de l'Aula d'Acollida en diversos moments i espais (aules, pati, passadissos i fora de l'institut). Però, de seguida, ens vam convertir en participant, podent així entendre la perspectiva èmica (Jones et al., 2006). Prendre aquesta posició en el treball de camp va suposar un procés d'autoreflexió sobre

el rol com a investigadora, així com també el coneixement de les normes, valors i comportaments del grup.

En el marc del treball de camp, i com a eina per a la recollida dades, es va proposar realitzar amb alguns grups activitats didàctiques i grups de discussió.

2.3.1.2 Les activitats didàctiques

Per dissenyar les activitats didàctiques ens vam inspirar de dues fonts. La primera correspon a les *transformative multiliteracies pedagogies* (TMP), proposta que inclou 5 principis (Cummins, 2009, p.50-51): 1) considerar l'alumnat persones intel·ligents, imaginatives i lingüísticament competents; 2) treballar a partir de coneixements previs; 3) involucrar l'alumnat cognitivament i identitàriament; 4) crear coneixement, literatura i art, i actuar en realitats socials diverses a través del diàleg; 5) utilitzar diverses eines tecnològiques per tal de donar suport als aprenentatges. La segona font parteix dels treballs de Prasad (2013), Mossakowski i Busch (2010) i Busch, Jardine i Tjoutuku (2012), que exploren propostes visuals per tal d'accedir a les representacions sobre la diversitat lingüística per part de l'alumnat. A continuació descrivim succintament aquestes activitats.

A. *Llengües i cos*

Aquesta activitat didàctica té l'objectiu d'indagar en les biografies i les trajectòries lingüístiques de l'alumnat, i es va desenvolupar de la següent manera: la investigadora va donar instruccions molt senzilles a les noies: va indicar que havien de dibuixar en un full en blanc un cos humà de forma molt simple i, posteriorment, inscriure, en la part del cos que volguessin, les llengües que sabien –en major o menor mesura–, cosa que va fer cadascuna de les noies participants (vegeu quadre 1). Fet això, la investigadora va iniciar una discussió amb totes les noies, guiada per unes preguntes inicials sobre les llengües. Els resultats de l'activitat (vegeu Annex 1-b) i el grup de discussió es van recollir a l'article de Llompart (2013).

B. *Les meves llengües*

Atès que l'activitat *Llengües i cos* va resultar útil per tal d'indagar en les biografies, les trajectòries lingüístiques i les competències de l'alumnat, es va proposar, per a la fase 2, una activitat semblant, basada en Llompart (2013) i en la proposta per explorar biografies lingüístiques de Mossakowski i Busch (2010). L'alumnat, en grups de tres o quatre, havia de dibuixar en un full un cos humà i, posteriorment, situar les llengües del

seu repertori lingüístic a la part del cos que volguessin i en el color que triessin. Finalment, havien de descriure el seu dibuix o explicar alguna cosa relacionada amb les llengües que havien posat al cos. Les instruccions van ser simples i poc específiques, seguint les recomanacions de Mossakowski i Busch (2010, p.2): *“providing little guidance serves creativity and the potential to reveal the core issues that language learners are concerned with”*. Per tant, l'alumnat tenia llibertat a l'hora de triar de què volien parlar en relació a les seves llengües.

Els resultats de l'activitat (vegeu Annex 1-c) van ser útils perquè van mostrar diversos aspectes sobre els quals volíem indagar: les trajectòries lingüístiques i biogràfiques de l'alumnat, les llengües que saben, amb qui les parlen i on, on les han apreses i els valors que els donen i les expectatives de futurs aprenentatges (vegeu resultats al capítol 3).

El fet que l'alumnat estigués assegut en grup va servir no només per recollir informacions individuals, sinó que va afavorir la conversa i la discussió sobre les biografies lingüístiques i sobre aspectes sociolingüístics rellevants per a la recerca. Per tant, tot i que les dades que es van recollir van ser elicitades; es van obtenir dades espontànies, que s'apropen a dades naturals. Així, l'activitat va convertir-se en una conversa no planificada, en el qual l'alumnat, amb la participació ocasional de la investigadora, va discutir sobre les llengües, les varietats i els dialectes i sobre diversos aspectes sociolingüístics relacionats.

2.3.1.3 Els grups de discussió

Segons descriuen Kamberelis i Dimitriadis (2005), els grups de discussió són converses col·lectives o entrevistes en grup que s'apropen a les converses que es poden donar en la vida social. Els investigadors conclouen que són formes úniques d'indagació conjunta, en les quals convergeixen investigació, pedagogia i política.

En el cas del present estudi, aquests grups de discussió són variats, des d'una conversa entre els joves i les joves i la investigadora que té les característiques de la parla espontània a un conjunt d'entrevistes que es basen en un format semi-estructurat (Cots i Nussbaum, 2008), és a dir, entrevistes de format lliure (entrevista-conversa), en ocasions guiades per una sèrie de preguntes per indagar sobre diversos temes relacionats amb les activitats o bé amb d'altres fenòmens sociolingüístics que s'hagin observat: dades biogràfiques, bagatge lingüístic, elecció de llengües en diversos entorns, representació de la societat de recepció, idees sobre el futur, rellevància atribuïda a les llengües autòctones (català i castellà), l'activitat docent i de mediació interlingüística

Metodologia de recollida i anàlisi de dades

que duen a terme els i les participants de l'estudi...-, com és el cas a la fase 1 (vegeu secció 2.3.1).

Aquestes interaccions semiestructurades constitueixen entrevistes 'actives', és a dir, un esdeveniment en el qual l'entrevistador o l'entrevistadora contribueix a la coconstrucció de les respostes de la persona entrevistada i, per tant, el seu comportament ha de formar part de l'anàlisi (Unamuno i Nussbaum, 2005; Mann, 2010). L'entrevista i el grup de discussió van ser estudiats com qualsevol altra interacció social tenint en compte aquesta natura inclusiva i interactiva.

A banda dels grups de discussió lligats a les dues activitats didàctiques (vegeu secció 2.3.1.2), es van disposar quatre grups de discussió específics (dos de 4t d'ESO i dos de 3r d'ESO) sobre trajectòries i mediació interlingüística.

Aquestes dues fases inicials van ser, per descomptat, d'importància cabdal per conèixer la realitat sociolingüística del centre, entreveure els fenòmens sociolingüístics que apareixen entre l'alumnat del centre, determinar quins grups participarien a la recerca i als projectes didàctics i aconseguir guanyar la confiança tant de l'alumnat com del professorat.

2.3.1.4 Els projectes didàctics

Com s'ha mostrat, les fases 3 i 4 del nostre treball de camp comporten un procés de recerca-acció col·laborativa i participativa (vegeu secció 2.1.2) a través del desenvolupament de dos projectes didàctics que segueixen les característiques generals d'aquesta metodologia didàctica (veure seccions 2.1.2.1 i 2.1.2.2).

Ambdós projectes es van dur a terme en col·laboració amb la professora de llengua castellana de 4t d'ESO i el grup-classe. A partir de l'activitat de la docent i les seves reflexions diàries i les nostres observacions dels grups i dels fenòmens que havíem pogut entreveure, es van dissenyar els projectes i es va decidir quins grups hi participarien, les sessions que s'hi podrien dedicar i les característiques que tindrien.

Els dos projectes que es van desenvolupar tenen característiques diferents que observarem tot seguit.

A. Projecte 1: Usos lingüístics de l'alumnat de 4t d'ESO de l'INS BCN

El primer projecte que vam proposar i dissenyar de forma col·laborativa amb la professora del centre, com hem esmentat, va partir de les inquietuds d'ambdues parts; d'una banda, de les observacions fetes per part de la investigadora i, d'altra banda, del

Metodologia de recollida i anàlisi de dades

coneixement previ del grup i les realitats detectades per la professora. Tot i que la idea central va ser dissenyada per la investigadora, conjuntament, es va acordar que el projecte tindria els següents trets bàsics:

| | |
|---------------|---|
| Tema: | Els usos lingüístics de l'alumnat |
| Objectius: | Reflexionar sobre la diversitat lingüística; aprendre a observar l'entorn; aprendre a realitzar una presentació formal; aprendre a emprar tecnologies |
| Producte: | Realització d'un pòster digital on es mostrin amb dades els usos lingüístics de l'alumnat i posterior presentació a l'aula i a estudiants de la universitat |
| Participants: | 1 grup-classe de 4t d'ESO, professora de llengua castellana i investigadora |
| Durada: | febrer-abril 2014 |
| Calendari: | 9 sessions de treball + 2 sessions de presentació |
| Materials: | Ordinadors i material proporcionat per la professora i la investigadora |

Quadre 5. Projecte 1: Usos lingüístics de l'alumnat de 4t d'ESO de l'INS BCN

Amb el desenvolupament d'aquest projecte es pretenia que el grup de joves de 4t d'ESO investiguessin, descobrissin i documentessin els diferents usos lingüístics i la transmissió de llengües inter- i intrageneracional, que realitza en diversos àmbits (reals o virtuals). El producte final esperat era un pòster digital realitzat amb l'eina Glogster per ser presentat davant la classe pròpia i també en una classe d'estudiants universitaris. El criteri per seleccionar el grup va ser que l'alumnat representés els diversos moments d'arribada a Catalunya o bé que hi hagués nascut. Es tracta d'un grup format per 20 alumnes (9 noies i 11 nois) d'origens familiars diferents (7 de Pakistan, 3 de Bangladesh, 6 del Marroc, 1 de Filipines, 1 de Xile, 1 de Veneçuela i 1 de Catalunya), nascuts ja a Catalunya o arribats aquí durant l'educació infantil o primària. Hi ha quatre alumnes que són de més recent arribada, però, d'aquests només dos han anat prèviament

Metodologia de recollida i anàlisi de dades

a l'aula d'acollida del centre, ja que, els altres dos van incorporar-se directament a l'aula ordinària pel fet que procedien de països llatinoamericans i parlaven castellà.

Tenint en compte els espais reals d'ús lingüístic de l'alumnat del grup, es va decidir que s'agruparia l'alumnat en sis equips de tres o quatre membres i que cada grup tractaria un dels cinc blocs temàtics referents als usos lingüístics a l'institut, al barri, en família, a través de les tecnologies (mòbil, xarxes socials i mitjans de comunicació) i durant les activitats de mediació i traducció.

El projecte didàctic 1 es va planejar per ser dut a terme en set o vuit sessions (una o dues a la setmana), però, finalment, es va haver d'allargar ja que l'alumnat necessitava més temps de treball a l'aula i fora de l'aula. Així, el projecte es va fer de febrer a abril i estava organitzat de manera específica (veure Annex 1-d, organització projecte 1) i l'alumnat havia de dur a terme diverses tasques (veure Annex 1-e, tasques projecte 1) fins a la creació del pòster digital i la presentació (veure Annex 1-f).

En el procés del projecte, es va guiar l'alumnat a través de les tasques prèviament dissenyades per tal que seguissin la metodologia de recerca sociolingüística que se'ls requeria i van haver d'autoavaluar-se després de gairebé cada sessió (vegeu model autoavaluació Annex 1-g). Així mateix, per tal que nois i noies poguessin demostrar els resultats i conclusions sobre els seus usos lingüístics, se'ls va oferir en tot moment les eines necessàries per a la recollida de les dades –enregistradores de veu i càmera de vídeo. Un cop recopilades les dades, l'alumnat, amb el guiatge de la investigadora i la professora, va analitzar les seves dades i va redactar els resultats. Tot i que el treball incloïa diferents formats i podien emprar diverses llengües, se'ls va demanar, seguint les directrius del currículum escolar, la redacció dels resultats en mode unilingüe, en llengua castellana, així com també la presentació del seu pòster digital. El fet que els productes del projecte no estiguin centrats únicament en la lectura i producció de textos escrits va permetre a l'alumnat que encara està en procés d'aprenentatge d'aquestes competències en les llengües locals de participar de les diverses activitats.

B. Projecte 2: *Pluripedia*

Un any més tard, el 2015, la professora de llengua castellana amb qui s'havia desenvolupat el projecte 1 va proposar-nos de repetir l'experiència amb un altre grup d'alumnes de 4t d'ESO. En aquest cas, la professora i l'alumnat van decidir que volien crear una enciclopèdia visual plurilingüe en tots els idiomes del grup que servís per a què l'alumnat de més recent arribada pogués desenvolupar-se i comunicar-se al centre

Metodologia de recollida i anàlisi de dades

escolar. Les característiques del projecte 2 són les següents:

| | |
|---------------|---|
| Tema: | <i>Pluripedia</i> – enciclopèdia visual plurilingüe |
| Objectiu: | Reflexionar sobre la diversitat lingüística i comparar les llengües; aprendre a observar l'entorn; aprendre a realitzar una presentació formal, aprendre a emprar tecnologies. |
| Producte: | Creació d'una enciclopèdia visual plurilingüe per ajudar l'alumnat de més recent arribada a comunicar-se al centre escolar i presentació del projecte i la <i>Pluripedia</i> a estudiants de la universitat |
| Participants: | 1 grup-classe de 4t d'ESO, professora de llengua castellana i investigadora |
| Durada: | febrer-juny 2015 |
| Calendari: | 15 sessions de treball + 2 sessions de presentació |
| Materials: | Ordinadors i material proporcionat per la professora i la investigadora |

Quadre 6. Projecte 2: *Pluripedia*

El grup del projecte 2 està format per alumnat molt divers –en orígens i moments d'arribada–, però, majoritàriament, es tracta d'alumnat que fa pocs anys que era al centre educatiu.

El procés de creació de la *Pluripedia* va constar de diverses fases:

- 1) Es va iniciar amb una sessió de reflexió sobre les diverses llengües del grup, l'experiència d'arribar a un lloc on es parlen dues llengües que no es coneixen i les necessitats de comunicació que podria tenir l'alumnat nouvingut al centre per tal de poder-se comunicar amb els companys, professorat i personal.
- 2) Un cop determinades les necessitats de comunicació, l'alumnat va establir quins temes, frases i paraules hauria d'incloure la *Pluripedia*.
- 3) Es van crear glossaris, en primer lloc, en castellà, català i anglès i, posteriorment, l'alumnat va traduir-los a la resta de llengües de l'alumnat de la

Metodologia de recollida i anàlisi de dades

classe, individualment, en grup o bé amb l'ajut dels familiars a casa seva. Aquests glossaris van completar-se amb les imatges –que van extreure d'Internet o bé fotografies fetes per l'alumnat– dels conceptes als quals es referien els termes o frases que es presentaven.

- 4) Es van realitzar sessions de discussió sobre les llengües, les diferències i les semblances, la hibridesa de les formes, els dialectes, etc. Les reflexions eren o bé elicitades per la professora o la investigadora o bé sorgien de forma espontània per part de l'alumnat.
- 5) Finalment, es van recopilar tots els glossaris i es va preparar la *Pluripedia* i la presentació del projecte a estudiants d'una assignatura de Grau de la universitat.

Dels dos projectes didàctics –així com també de les observacions i la realització de grups de discussió i activitats didàctiques– es van recollir dades d'indole diversa.

2.3.2 Dades obtingudes: organització i classificació

La metodologia i els procediments de recollida de dades d'aquesta recerca, com hem esmentat, són d'indole diversa i expliquen el contínuum de dades. D'una banda, elicitades per la investigadora o el professorat i d'altres que tenen un caràcter més espontani i *self-initiated* per part del l'alumnat. Però, no és fàcil classificar les dades en elicitades o espontànies en relació al procediment de recollida que s'hagi fet servir. El corpus constitueix un contínuum, com es mostra en la figura 4.

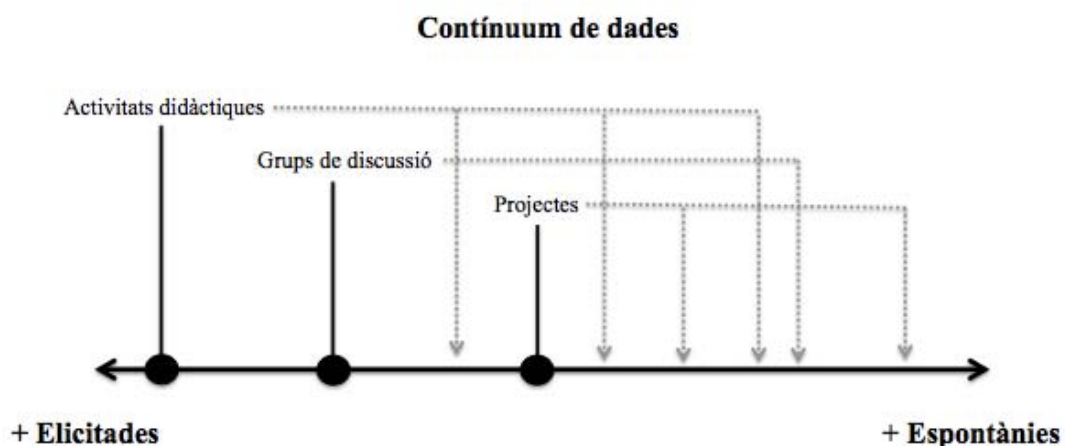


Figura 4. Contínuum de dades

Metodologia de recollida i anàlisi de dades

Com podem observar, si agafem, per exemple, el cas dels grups de discussió, algunes de les dades van ser més elicitades, ja que, especialment a l'inici de la discussió, la investigadora podia proposar algunes preguntes per a incentivar la conversa. Però, en molts moments les interaccions derivaven cap a la conversa espontània.

Així mateix, el conjunt de les dades d'aquest estudi formen, en paraules d'Alcalá-Recuerda (2006, p.46), una 'red contextual de datos', que l'autora defineix com a '*conjunto de prácticas indexales, esto es obtenidas del propio campo, de y sobre los participantes, y no producidas fuera del contexto del estudio*'. Les dades recollides provenen de cinc fonts bàsiques i són de les següents tipologies:

| Metodologia i procediments de recollida | Tipus de dades |
|---|---|
| Observació / Observació participant (Fase 1 i 2) | Enregistraments de classes, pati, sortides escolars Entrevista professor Aula d'Acollida Notes de camp Documents de les classes |
| Grups de discussió o <i>focus groups</i> (Fase 1 i 2) | Enregistrament de grups de discussió |
| Activitats 1 i 2 (Fase 1 i 2) | Enregistrament de les activitats 1 i 2 Resultats de les activitats –biografies lingüístiques |
| Projectes 1 i 2 (Fase 3 i 4) | Enregistraments de les sessions dels projectes Enregistraments alumnat per al projecte 1 Documents guia i activitats per als projectes Productes finals dels projectes 1 (pòsters digitals) i 2 (<i>Pluripedia</i>) Enregistraments presentació projectes 1 i 2 a la UAB Enregistraments post-projecte 1 |
| Col·laboració d'alumnat ⁷ | Enregistrament de traduccions i converses amb l'alumnat |
| Documents escrits | Projectes lingüístics del centre INS BCN |

Quadre 7. Dades recollides

⁷ En diversos moments del treball de camp i un cop va haver acabat, l'alumnat –especialment, un grup de nois i noies d'origen marroquí–, va col·laborar en la traducció de fragments per a la seva posterior anàlisi. Aquestes activitats de traducció, que es van realitzar tant dins com fora del centre, van fer-se sempre amb la presència de la investigadora, la qual elicitava, en determinats moments, reflexions sobre les llengües que es traduïen.

Metodologia de recollida i anàlisi de dades

2.3.3 Tractament del corpus i transcripció

Per a la preparació del corpus per a l'anàlisi, vam fer un primer buidatge de dades per tal de començar a organitzar-les i transcriure-les. Aquest corpus es compon d'aproximadament 56 hores d'enregistraments –àudio i vídeo. En el quadre següent, podem observar-ne el detall.

| Metodologia de recollida | | Format de dades/arxiu | Durada |
|--|--|--------------------------------|-------------------|
| Observació classes | | Àudio | 16h 20' |
| Entrevista professor AA | | Àudio | 29' |
| Grups de discussió | Mediació i traducció | Àudio | 2h |
| | Activitats 1 i 2 | Àudio Vídeo | 10h 23' 3h 35' |
| Projecte 1 Usos lingüístics de l'alumnat | Sessions de treball a classe | Àudio Vídeo | 13h 45' 5h 50' |
| | Enregistraments alumnes per al projecte | Àudio Vídeo | 53' |
| | Productes finals | 6 pòsters digitals Glogster | |
| | Presentacions a classe i a la UAB | Àudio Vídeo | |
| | Traduccions, transcripcions i mediacions espontànies | Àudio Vídeo | |
| Projecte 2 <i>Pluripedia</i> | Sessions de treball a classe | Àudio Vídeo | 3h |
| | Producte final | Documents <i>Pluripedia</i> | |
| | Presentació UAB | Vídeo | 20' |

Quadre 8. Tractament de les dades

La decisió sobre què transcriure és una part important del procés d'anàlisi. En el nostre cas, es va fer en dues fases: un primer esborrany de transcripció i la transcripció detallada.

A mesura que es creava el corpus de dades, es va dur a terme l'audició i la visualització dels enregistraments i es va fer una primera transcripció sense detalls de prosòdia, multimodalitat, pauses..., de fragments que pensàvem que podien donar resposta a les nostres preguntes de recerca. Posteriorment, es van seleccionar els fragments amb els quals es treballaria i es va dur a terme una transcripció detallada. Aquesta transcripció segueix la simbologia proposada per l'equip del laboratori ICAR de la Universitat de Lyon 2, les convencions ICOR (Group ICAR, 2013) que s'organitzen per fenòmens. Pel que fa als aspectes multimodals, es van emprar el sistema i la simbologia desenvolupats per Mondada (2014) en els casos en què, d'una banda, comptéssim amb dades de vídeo i, d'altra banda, que es necessités la informació multimodal per a l'anàlisi. En certes

Metodologia de recollida i anàlisi de dades

ocasions, en la transcripció multimodal, s'hi han afegit imatges per facilitar la comprensió de les accions dels participants.

Tot i que la major part de les dades són produïdes en castellà o en català, comptem amb interaccions en diverses llengües de l'alumnat, especialment: urdú, panjabi, hindi i àrab marroquí. D'aquestes llengües, tenim competències en àrab marroquí; tot i així hem hagut de recórrer a la traducció amb l'ajut del propi alumnat.

L'aspecte plurilingüe de les nostres dades obliga a prendre decisions també pel que fa a la transcripció. En aquest sentit, hem optat per transcriure les parts en què es centrava la nostra anàlisi i emprar glosses –per explicar algunes qüestions sintàctiques, gramaticals o lèxiques.

2.3.4 Qüestions ètiques

Noies i nois participants del nostre estudi són escolars menors d'edat i, per això, es va requerir, per poder enregistrar i usar les dades per a l'estudi, en publicacions i en àmbits acadèmics i docents, l'autorització explícita dels progenitors –o d'altres familiars adults responsables. Es va donar a l'alumnat participant un document amb l'explicació del projecte amb la demanda d'una signatura autoritzant la participació i els drets d'imatge. L'alumnat que ho va tornar signat –la gran majoria–va poder participar⁸. En un dels casos, els progenitors acceptaven que la seva filla fos enregistrada, però, no volien que la seva cara sortís a cap lloc on es pogués divulgar. Aquesta decisió es va respectar en tot moment.

2.4 Una orientació metodològica per analitzar les dades: CA i MCA

Tal i com hem presentat (vegeu secció 2.1.1), l'etnografia ens sembla el procediment que ens permet de descobrir i descriure, des d'una perspectiva èmica, la realitat de les pràctiques socials de les persones. Aquesta postura èmica no pot aconseguir-se només amb l'observació participant etnogràfica. Segons Alcalá-Recuerda (2006, p.54) –fent referència a la posició de Giddens sobre la reflexivitat dels actors socials, *“la mirada externa de un observador que trata de averiguar esta manera de organizar y estructurar las prácticas sociales interaccionalmente puede errar si no toma también en consideración las formas de interpretar y de justificar estas prácticas que ofrecen*

⁸ Volem agrair tant a la direcció del centre, com a professorat, alumnat i les seves famílies la seva disponibilitat i ajut en la investigació.

los propios participantes”. L’acció analítica, per tal d’aconseguir una descripció èmica, té en compte la mirada dels propis participants– i, per tant, la intersubjectivitat– que es contrasta amb les observacions de la persona que investiga. Tal i com apunta Clemente (2013), l’anàlisi conversacional (AC) d’orientació etnometodològica és particularment útil per recuperar la interpretació que realitzen els actors tant de l’ús de les llengües com les categoritzacions que realitzen en la parla-en-interacció i per establir connexions amb d’altres observacions que s’hagin realitzat en l’estudi.

L’etnometodologia es proposa d’explicar els principis que regeixen les accions socials a partir de l’estudi dels *mètodes* (entesos com a procediments) que empren les persones per donar coherència i sentit a les seves activitats quotidianes (Garfinkel, 1967). Aquesta perspectiva presenta les persones com a actors socials i en reconeix la capacitat reflexiva i interpretativa. Així, la socialització de les persones implica l’adquisició de procediments interpretatius que els permeten programar les seves accions recíproques (Cicourel, 1974). Segons Garfinkel (1967), un dels conceptes importants en parlar de l’acció social és el de *accountability*, terme que empra per referir-se al fet que, a través de les accions pràctiques de la vida quotidiana, el món es fa descriptible i analitzable. La tasca, per tant, de l’etnometodologia consisteix a estudiar com es construeix interactivament el sentit, com interpreten les persones l’activitat en curs, com trien, entre la immensa indexicalitat de la parla, què és pertinent i com ho fan rellevant a través dels seus moviments conversacionals (Nussbaum, en premsa).

Lluny d’entendre l’actor social com un ésser passiu, com a actor que interioritza les normes i els valors de la societat, en aquesta recerca s’adopta un enfocament microsocial (Goffman, 1981), que observa l’actuació de les persones en situacions concretes. Com indica Coulon (1995), existeixen, en la societat, construccions institucionals –és a dir, espais que tenen les seves normes socials, com, per exemple, la institució escolar–, que no són reductibles a les interaccions de les persones. Tot i així, l’anàlisi de la construcció del sentit social ha de fer-se des de la perspectiva dels actors, és a dir, observant què fan rellevant les persones en la seva acció. El treball de l’analista és descobrir els principis de significació tal i com ho fan els interlocutors en conversar i com s’orienten cap a una de les múltiples possibilitats del sentit, i construeixen així un context d’interpretació particular (Nussbaum, 2007). Com assenyala Seedhouse (2004) –que adopta l’AC per estudiar interaccions a l’aula–, l’etnometodologia basa la seva visió sociològica del món en cinc conceptes: 1) la *indexicalitat*, és a dir, el fet que els interactuants, en cada moment, s’orienten cap a una de les diverses possibilitats

Metodologia de recollida i anàlisi de dades

d'interpretació d'una acció, fet que contribueix a la construcció intersubjectiva del context; 2) el *mètode documental d'interpretació*, segons el qual es tracta cada acció social com a un document, com a un exemple de format de comportament prèviament existent en una comunitat; 3) la *reciprocitat de perspectives*, és a dir, la voluntat dels participants de mostrar que estan adoptant el mateix punt de vista per tal d'interpretar els comportaments mutus en una situació determinada; i 4) el *principi de reflexivitat*, el qual postula que els mateixos mètodes que serveixen per a la producció d'accions s'utilitzen per a la seva interpretació.

Si l'objectiu de l'etnometodologia és explicar els principis de l'acció social a través de l'anàlisi de com les persones donen coherència i significat a les seves activitats diàries, l'anàlisi conversacional d'orientació etnometodològica segueix una lògica similar, centrant-se, però, en el detall de l'anàlisi de les interaccions verbals. L'AC posa en primer pla les propietats elementals de l'acció social, és a dir, la manera com els participants d'una interacció verbal duen a terme localment l'organització social (Coulon, 1995). Es tracta de descriure les formes específiques de la parla interactiva per descobrir la seva lògica organitzativa (Sacks et al., 1974): l'organització seqüencial de les accions en la interacció i la intersubjectivitat, com els interlocutors mostren, mitjançant gestos o enunciats, que comprenen allò que està fent o dient l'altra persona. L'AC incorpora totes aquelles formes de comunicació que tenen a la seva disposició els parlants: les formes lingüístiques i la multimodalitat –la mirada, els gestos, els moviments, etc. (Goodwin, 1980; Goodwin, M.H., 1980; Mondada, 2008).

D'acord amb Wei (2005), un dels principis de l'AC és que per saber què fa la gent en la seva vida diària cal mostrar-ho. Seguint aquest principi, l'anàlisi de les dades permetrà de descriure cap a què s'orienten els interlocutors. Aquesta idea és rellevant per al nostre estudi per dues raons: a) les interaccions que s'estudien en aquesta recerca ocorren en un espai escolar, però això no és suficient per dir que són interaccions 'escolars'. Els parlants poden fer o no rellevant la institució escolar. En paraules de Wei (2005, p.381), *'the acquired knowledge of conversational organization can then be applied to analysing institutional organization in order to show how these institutions are 'talked into being''*; b) de la mateixa manera que, en el desenvolupament de les interaccions, els interlocutors poden fer o no rellevants les institucions, també poden categoritzar, és a dir, descriure, amb les seves accions, els parlants, les formes lingüístiques i els espais.

Metodologia de recollida i anàlisi de dades

Sacks (1992b) considera les categoritzacions com a dispositius que porten implícit el coneixement de la societat i la cultura per part dels seus membres. Igualment l'autor indica que les categoritzacions s'organitzen de forma duplicada –per exemple, mare-fill, expert-no expert...– i que comporten drets i obligacions. Les categoritzacions poden consistir en descripcions explícites o bé en activitats (*category bound activities*) que demostren implícitament quines orientacions segueixen les persones en la construcció de la intersubjectivitat. D'altra banda, en els processos de categorització, es poden observar autocategoritzacions (les categoritzacions que fa una persona de si mateixa) i heterocategoritzacions (les que es fan respecte d'altres persones). Segons Widdicombe (1998), aquestes pràctiques categoritzadores són un dels mecanismes mitjançant els quals s'exerceix el poder en la interacció i s'efectua el control i la inclusió i l'exclusió social. En aquest sentit, l'anàlisi de les categoritzacions ens permetrà d'observar les dinàmiques entre iguals a l'entorn escolar de superdiversitat i la construcció de les identitats, enteses com a construccions socials negociables, variables i flexibles (Antaki i Widdicombe, 1998) i les categoritzacions dels propis joves, dels altres joves, de les llengües i de diversos aspectes de la realitat social i lingüística que els envolta.

2.5 Síntesi

En aquest capítol, hem presentat la metodologia de recollida i anàlisi de dades de l'estudi, tot justificant les tries metodològiques.

Tant l'etnografia –i els diversos procediments que s'han dut a terme per recollir dades– com la recerca-acció col·laborativa i participativa s'han presentat com a propostes sòlides per, d'una banda, entendre els espais escolars i les pràctiques comunicatives que s'hi duen a terme –en el cas de l'etnografia– i per incidir i millorar l'educació –en el cas de la recerca-acció– i, d'altra banda, per recollir dades. En el marc de la recerca-acció, hem especificat la idoneïtat dels projectes per potenciar les competències de l'alumnat, i per convertir nois i noies en investigadors de les seves pròpies pràctiques. D'aquesta manera, s'ha pretès incidir positivament en l'aprenentatge de l'alumnat i, alhora, s'ha pogut acudir a dades a les quals no hauríem pogut tenir accés. L'alumnat ha resultat ser l'agent idoni per recollir dades sobre la seva realitat sociolingüística. D'altra banda, de totes les activitats, en va sorgir un conjunt important d'interaccions, que s'analitzaran en aquest treball seguint propostes de l'etnometodologia i l'anàlisi conversacional.

CAPÍTOL 3. Dinàmiques sociolingüístiques en un centre superdivers

En aquest capítol ens proposem d'analitzar i discutir una part de les dades etnogràfiques recollides en el centre d'educació secundària en el qual es va dur a terme el treball de camp. Com s'ha esmentat en el capítol 2 sobre la metodologia de recerca, el treball etnogràfic es va realitzar durant un període extens, el qual, a part de permetre l'obtenció d'un conjunt d'enregistraments àudio i vídeo en activitats programades per la investigadora, també va procurar nombroses ocasions d'observar les dinàmiques sociolingüístiques del centre a les classes, al pati, als passadissos i durant sortides escolars i, particularment, a les aules de 3r i 4t d'ESO, i a una de les aules d'acollida de què disposa el centre.

Mentre en els capítols 4 i 5 ens endinsarem, respectivament, en certes pràctiques lingüístiques i reflexives dels estudiants en la parla-en-interacció i en les activitats de mediació interlingüística, en aquest capítol, explorarem les seves trajectòries lingüístiques i els seus processos de socialització lingüística, dins i fora de l'institut, segons les declaracions del propi alumnat, obtingudes a partir d'activitats d'aula, de les discussions que van sorgir-ne, i dels projectes didàctics. Així mateix, descriurem les maneres en què els docents entenen la diversitat lingüística i l'exploten –o no– a l'aula, i les contrastarem amb allò que constitueix l'ideari de l'institut.

En la primera part del capítol (secció 3.1) i per tal de situar el centre educatiu, presentarem algunes dades demogràfiques recents de l'àrea metropolitana de Barcelona i, més particularment, del barri en què s'ubica l'institut. A continuació (secció 3.2), descriurem alguns trets característics del centre, específicament, la seva organització, el seu ideari i el públic escolar que acull. Descriurem també aquí els orígens sociolingüístics de l'alumnat amb qui s'ha treballat (estudiants de 3r i 4t d'ESO) i els usos lingüístics habituals a l'institut. A la secció 3.3, a partir de les dades obtingudes durant la realització d'activitats d'aula i, en general, en el treball etnogràfic, es descriuran les trajectòries i les biografies lingüístiques dels estudiants, a la llum d'estudis sobre socialització lingüística, i, en la secció 3.4, es mostraran algunes dimensions de la socialització entre iguals. En la secció 3.5, donarem compte, a partir de l'anàlisi d'algunes dades registrades a les aules, de les maneres d'entendre l'educació lingüística per part dels docents. El capítol es clourà amb una síntesi dels resultats més rellevants de l'estudi etnogràfic.

3.1. Introducció

El centre educatiu en el qual s'ha dut a terme l'estudi, que hem anomenat INS BCN, té unes característiques específiques estretament relacionades amb els canvis sociodemogràfics que han esdevingut a Catalunya i, concretament, a Barcelona, durant les darreres dues dècades. Els moviments migratoris que s'han produït entre diversos indrets del món i aquesta ciutat es poden veure exemplificats a l'INS BCN. Per tal d'entendre la composició actual de l'alumnat, les seves característiques sociolingüístiques i els fenòmens que es poden observar entre els adolescents i joves de l'institut, cal emmarcar el centre educatiu en l'entorn social, demogràfic i sociolingüístic de la ciutat, i també del barri on se situa el centre educatiu. Per això, presentarem algunes dades demogràfiques recents de Barcelona i del barri i, posteriorment, comentarem per què es pot considerar un entorn superdivers.

3.1.1 Algunes dades demogràfiques de la ciutat de Barcelona

Segons dades oficials de l'Idescat (2014a), Catalunya va passar de tenir un total de població d'origen estranger de 181.590 persones l'any 2001 (2,90% del total de la població de Catalunya), a tenir 1.198.538 persones l'any 2010 (un 15,95% de la població). Aquest augment espectacular de persones d'origen estranger ha comportat la presència d'un gran nombre d'alumnes amb llengües d'origen diferents del castellà i/o del català a les aules, la qual cosa ha suposat una transformació i un repte per als centres i per al sistema educatiu (Vila, 2006).

Com s'ha observat en diferents països, la majoria de persones que migren tendeixen a traslladar-se a les grans ciutats, buscant les oportunitats laborals que s'hi ofereixen. Aquest és el cas de Barcelona, ciutat de Catalunya que ha rebut la major part de la població d'origen estranger en aquests darrers anys. En concret, alguns dels seus barris han acollit, durant dues dècades, persones d'arreu del món, passant d'un percentatge de població estrangera l'any 2000 d'un 3,08% a un 17,04% l'any 2014 (Idescat, 2014b). Cal tenir present però que no totes aquestes persones són immigrants per raons econòmiques.

La composició de la població estrangera a Barcelona és diversa. Les dades del Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya (2010) mostren que el

nombre més alt de població estrangera empadronada a la ciutat de Barcelona prové d'Itàlia, seguit de Pakistan, Xina, Marroc, França, Bolívia, Equador, Perú, Colòmbia, Filipines, Romania i República Dominicana. Com es veurà més endavant, una part d'aquesta població és la que es troba al centre on s'ha dut a terme el present estudi.

3.1.2 Algunes dades demogràfiques del barri del centre escolar

L'establiment escolar en el qual hem dut a terme l'estudi està situat al barri del Raval, que formava part del centre de la ciutat fins a mitjan segle XIX, però que va perdre aquesta centralitat a causa de l'enderrocament de les muralles de Barcelona i l'expansió de la ciutat cap a l'Eixample. La zona va caure en decadència física i d'empobriment de la població fins avui, tot i que actualment el barri viu actualment un procés de *gentrificació*.

En efecte, antigament era una zona en la qual hi vivien persones considerades de classe alta, que es van traslladar a d'altres parts de la ciutat destinades a gent acomodada. L'espai que van deixar va ser ocupat per persones immigrades d'arreu d'Espanya i més tard per persones immigrants econòmiques de diverses parts del món. Anomenat a partir del 1925 "Barri Xino", era una zona no només fabril, sinó que era plena de cafès, tabernes, teatres i locals dedicats a la prostitució (Sargatal, 2001). Amb la restauració, el 1979, dels ajuntaments democràtics després de la dictadura, l'Ajuntament de Barcelona (Ajuntament de Barcelona, s.d.) va voler revitalitzar la zona per recuperar-la com a centre vital i per conservar el seu caràcter residencial.

Actualment, el barri del Raval és considerat multicultural per la gran diversitat de població que l'habita. En efecte, segons les dades d'Idescat (2014c), el percentatge d'habitants d'origen estranger és del 43,13%. Els seus carrers s'han anat omplint, durant aquests darrers deu anys, de botigues de mòbils, que són regentades majoritàriament per persones provinents del Pakistan, de carnisseries *halal*, específiques per a persones musulmanes, de fruiteries i petits supermercats, regentats per persones del Pakistan, Bangladesh i l'Índia, de perruqueries regentades per persones marroquines, pakistaneses o de Filipines, etc. Així s'aplega al Raval un conjunt de comerços que s'entrellacen amb moderns hotels i hostals per a turistes, bars de moda i centres culturals, literaris i cinematogràfics. El seu caràcter multicultural i multilingüe és visible en els rètols de molts dels comerços, com es mostra en les següents imatges.

Dinàmiques sociolingüístiques en un centre superdivers



Foto 1. c/ Hospital



Foto 2: c/ Hospital



Foto 3: c/ de la Riera Alta



Foto 4. c/ de la Riera Alta



Foto 5. c/ d'Erasmus de Janer



Foto 6. c/ de la Riera Alta

Els rètols combinen llengües i alfabet, així com diversos elements culturals transnacionals i locals. En la fotografia 4, del carrer de la Riera Alta, s'observa la conjunció de diverses llengües: el nom del comerç és *marhaba*, una paraula àrab per dir 'hola' o 'benvinguts', escrita en alfabet llatí; també s'hi pot llegir la mateixa salutació tant en àrab com en urdú; s'hi pot veure la descripció del tipus de comerç en anglès (*grill, take away*), en català (*menjar per emportar, pollastre a l'ast*) i en àrab, escrit tant en alfabet àrab com llatí (*halal*). Aquests exemples mostren la conjunció dels elements que es poden considerar locals (català, àrab i urdú) amb elements globals, com la utilització de l'anglès com a llengua internacional. Un altre exemple interessant pel que fa a aquest multilingüisme és el rètol de la perruqueria filipina (fotografia 6). En aquest cas, el nom de la perruqueria està escrit en anglès (*master cut*), i la descripció del tipus de local en castellà i català (filipino perruqueria). L'ús de l'anglès en diversos dels comerços i centres del barri és mostra d'una de les dimensions de la globalització. Així,

la mesquita del carrer Erasme de Janer es presenta no només en castellà (*mezquita*), català (*mesquita*) i àrab (*masjid*), sinó també en anglès (*mosque*).

La multiculturalitat, el multilingüisme i la superdiversitat es fan palesos en la composició del centre escolar que estudiem.

3.2 El centre escolar INS BCN

L'arribada als centres escolars de Catalunya de nois i noies d'origen immigrant ha estat i és, com comenten Nussbaum i Unamuno (2006a, p.9), “un objecte d'atenció per part del conjunt de la societat i, particularment, per part de les persones vinculades al món educatiu”. Una de les especificitats del sistema educatiu català, en comparació amb els sistemes educatius d'altres països que també han rebut aquest tipus d'escolars, és que s'ha hagut de plantejar com adaptar la ja existent educació plurilingüe (català, castellà i llengües estrangeres curriculars) a aquest nou alumnat que és heterogeni i que té competències lingüístiques molt variades. Durant aquests darrers anys, tal i com esmenten Nussbaum i Unamuno (2006a, p.9), “els centres educatius implicats, les autoritats educatives, les persones encarregades de la formació inicial i permanent del professorat han endegat programes i mesures diverses al voltant de l'acolliment i l'educació lingüística d'aquesta nova població escolar”. En concret, l'any 2004, el govern d'esquerres de Catalunya (PSC-ERC-IC-Verds) va crear el “Pla per a la llengua i la cohesió social” (Generalitat de Catalunya, Pla LIC, 2004). En aquest pla, les aules d'acollida, són definides com: “Aula d'adaptació per a infants de 8 a 16 anys procedents d'altres països que acaben d'incorporar-se al sistema educatiu català i no coneixen la llengua catalana. Els ajuda a adquirir coneixements bàsics de la llengua catalana per tal de facilitar l'adquisició de continguts al seu grup classe el més aviat possible” (Generalitat de Catalunya, s.d.)⁹.

Com s'ha dit, el sistema educatiu de Catalunya, per tal que tothom adquireixi la llengua catalana, ha establert que el català sigui la llengua vehicular de l'educació, de manera que aquesta és la llengua d'instrucció i, també, una matèria. La resta de llengües (castellà i les llengües estrangeres que s'ensenyin en els centres educatius) s'imparteixen com a matèries i, en alguns casos, també com a llengües vehiculars d'altres continguts del currículum (història en anglès, per exemple). Al final de

⁹ Posteriorment, i a causa de la davallada de l'arribada d'alumnat d'origen estranger, les aules d'acollida es tanquen en molts centres i es creen les Unitats de Suport Lingüístic.

l'educació obligatòria, tots els estudiants han de dominar tant el castellà com el català i han de tenir coneixement de, com a mínim, una llengua estrangera. Aquesta legislació educativa, com comenten Nussbaum i Cots (2011), tot i que és universal a Catalunya, adopta diverses formes segons el projecte lingüístic de centre (PLC), el qual, tot considerant les característiques de l'alumnat i de l'entorn, ha de (1) promoure l'ensenyament i l'aprenentatge del català i (2) integrar l'alumnat d'origen immigrant, atenent als tres eixos bàsics establerts en el Pla LIC: llengua catalana, educació intercultural i cohesió social, i igualtat d'oportunitats. Segons els autors, la relació entre llengua catalana i cohesió social persegueix un doble objectiu: (1) garantir el dret de la població a emprar el català en tots els àmbits de la vida diària i (2) evitar la creació de dues comunitats lingüístiques: una bilingüe, castellà-català, i una monolingüe, castellà. En les seccions següents, es descriuran diversos aspectes de l'INS BCN: els seus trets generals, el seu ideari, les característiques sociolingüístiques del seu alumnat, així com els usos lingüístics observats durant el treball etnogràfic.

3.2.1. Ideari del centre

Com s'ha comentat, alguns dels centres educatius de Barcelona han acumulat, a causa de la seva ubicació en barris habitats per persones procedents de la immigració econòmica, una gran part de la població d'origen estranger i això ha creat establiments que podríem anomenar "guetos", en els quals s'hi troba un percentatge d'alumnes d'origen estranger de més del 90%. Aquest és el cas del centre d'educació secundària en el qual s'ha dut a terme l'estudi, situat en un barri que, com s'ha dit, acull el 40% del total d'aquest tipus d'alumnat de Barcelona (segons dades del Consorci d'Educació de Barcelona, Generalitat de Catalunya, 2014).

L'INS BCN es defineix, segons els seus documents oficials, com un centre plural, innovador i democràtic, respectuós amb les diverses creences religioses, potenciador de valors democràtics i de respecte entre l'alumnat. Conscient que el centre rep molt alumnat d'origen estranger i que se situa en un barri amb persones que viuen en alt risc d'exclusió social, l'equip docent es planteja dos eixos primordials en els quals se centren els esforços: l'excel·lència i l'equitat. Per això, el professorat, segons les directrius del centre, ha de tenir l'objectiu, d'una banda, d'aconseguir que un gran nombre d'alumnes pugui arribar a l'ensenyament post-obligatori, a través de programes de reforç, de lectura, d'ús de les TIC, a través de l'aprenentatge significatiu i potenciant

el treball en equip. A més a més, l'INS BCN es proposa crear un clima de convivència i respecte, a través, per exemple, del programa de mediació, en el qual participen diversos alumnes, i de la normativa de convivència, que va redactar el personal del centre, per aconseguir "un bon tractament de la diversitat" (tot i que no s'especifica què vol dir aquest sintagma ni com s'ha d'assolir el principi), i fomentar la relació entre escola i famílies (informació extreta del web del centre).

Aquest institut d'educació secundària rep alumnat, principalment, d'escoles d'educació primària de la mateixa zona de la ciutat, que concentren, el percentatge més alt d'alumnat d'origen estranger i, d'altra banda, acull alumnat de recent arribada. L'establiment té tres grups de 1r i 2n d'ESO i quatre grups de 3r i 4t d'ESO; compta amb dos grups de 1r de Batxillerat i un de 2n de Batxillerat. A banda d'això, a l'institut hi ha dues aules d'acollida actives: una per a l'alumnat de 1r i 2n d'ESO i una per a l'alumnat de 3r i 4t d'ESO. Els alumnes de l'aula d'acollida cursen entre 15 i 17 hores setmanals de llengua (majoritàriament, catalana, però també castellana i anglesa). Tenint en compte la realitat del barri i que es tracta d'un dels centres educatius que rep més alumnat nouvingut, encara avui dia les aules d'acollida són considerades com a espais essencials perquè l'alumnat d'arribada recent pugui incorporar-se a les aules regulars tan aviat com sigui possible.

L'establiment té un Projecte Lingüístic de Centre –que s'anomena Projecte Plurilingüe de Centre– que es va establir per als cursos 2007 i 2009. Actualment, l'institut es regeix per un document, redactat el curs 2013-2014, que actualitza aquest projecte antic i que conté la planificació fins al 2017. El seu objectiu general és formar ciutadans de ple dret, participatius i crítics amb la societat. Per construir aquest document (que anomenarem PLC de l'INS BCN), es va dur a terme, en primer lloc, un estudi de la realitat sociolingüística de l'institut, a partir de les dades de matrícula, i d'un qüestionari d'usos lingüístics. El document presenta una descripció i una diagnosi de diversos aspectes referents al tractament de les llengües al centre¹⁰, que resumim a continuació.

1- El paper de les llengües:

- a) La llengua vehicular ha de ser el català i, en menor mesura, el castellà tant dins com fora de l'aula. El descriptor referent a aquest aspecte diu: "Per formar parlants plurilingües i interculturals cal l'assoliment de la competència plena en català, la llengua pròpia de Catalunya, i en castellà, com a garantia que l'escola proporciona als

¹⁰ Tenim en compte tant el PLC del període 2007-2009, com l'actualització, atès que ambdós contenen aspectes vigents.

alumnes la competència que els cal per tenir les mateixes oportunitats.” (p.22, PLC de l’INS BCN). En el primer document oficial, l’ensenyament de la llengua es considerava competència i responsabilitat únicament del professorat de llengües; en el document d’actualització, s’atorga aquesta responsabilitat a tot el professorat. S’estima important la bona coordinació entre professorat de català i de castellà. Ara bé, segons les nostres observacions, aquesta coordinació no s’estableix sempre.

- b) El que s’anomena “llengües estrangeres” en els documents oficials fa referència a les que el centre tria per al currículum: anglès i francès (aquesta darrera com a matèria optativa). Les llengües familiars de l’alumnat no es tenen en compte, cosa que sembla incoherent en parlar d’un projecte plurilingüe, i tot i que les directrius del Departament d’Educació diuen que “L’alumnat, en acabar l’etapa, ha de conèixer, com a mínim, una llengua estrangera per tal d’esdevenir usuaris i aprenents capaços de comunicar-se i accedir al coneixement en un entorn plurilingüe i pluricultural” (p.26, PLC de l’INS BCN). Tot i que al centre es reconeix i valora la llengua d’origen de l’alumnat, “la gran diversitat de llengües dels alumnes fa molt difícil que el professorat disposi de coneixements suficients de totes elles per ser competents en la interdependència lingüística” (p.23, PLC de l’INS BCN). S’elimina així la possibilitat que les llengües que han de permetre viure en un entorn plurilingüe i pluricultural siguin les llengües que aporten els i les alumnes.
- c) Les llengües de l’alumnat: el centre considera important que l’alumnat desenvolupi “una nova identitat compartida i no excloent que, en cap moment, impliqui la renúncia al bagatge lingüístic i cultural de cadascú” (p.30, PLC de l’INS BCN). En el primer document, s’especifica que no es duren a terme classes extraescolars de les llengües familiars de l’alumnat, ja que es vol posar èmfasi en l’assoliment d’un nivell bàsic en les llengües oficials. Aquest aspecte, però, es rectifica en l’actualització del PLC, atès que es decideix impartir classes d’urdú i d’àrab en horari extraescolar i, per tant, fora del currículum del centre.
- d) Quant a la metodologia d’ensenyament de llengües estrangeres, en el document, s’especifica que s’opta per partir de l’oralitat (sobretot en el cas de l’alumnat de recent arribada), per l’aprenentatge integrat de continguts en llengua estrangera (AICLE), així com per l’ús de les tecnologies.
- e) Respecte de la comunicació institucional, tota la documentació i retolació del centre està redactada en català. Es preveu, però, que, en la comunicació amb les famílies, inicialment, s’utilitzi documentació bilingüe (català-llengua d’origen). Segons el PLC,

“bona part del professorat i del personal d’administració i serveis s’adreça habitualment en castellà i en anglès a les famílies de l’alumnat d’origen estranger” (p.32, PLC de l’INS BCN).

En el PLC s’especifiquen quins són els objectius que s’han d’assolir. En el primer PLC (2007-2009), s’hi presenten objectius relacionats amb la llengua: (1) vetllar perquè s’acompleixi la normativa respecte del català, com a llengua vehicular d’aprenentatge i promoure’n el seu ús en tots els àmbits dels centre i entre l’alumnat en espais no curriculars; (2) millorar el pla de lectura per atendre la diversitat de l’alumnat; (3) millorar la coordinació entre castellà i català i (4) millorar el domini instrumental de la llengua anglesa. En l’actualització (2013-2017), s’hi afegeixen els següents objectius: (5) formar el professorat per abordar les dificultats lingüístiques dels seus alumnes; (6) publicar una revista dirigida per l’alumnat; (7) dinamitzar la pàgina web del centre; i (8) promoure l’intercanvi virtual amb alumnes d’altres països¹¹.

3.2.2. Les característiques sociolingüístiques del públic escolar

En aquest apartat descriurem les característiques sociolingüístiques de l’alumnat del centre, així com la seva procedència, els diversos moments d’arribada i, finalment, la gestió del plurilingüisme a l’institut. Posteriorment, explorarem els usos lingüístics habituals entre l’alumnat.

L’institut ha rebut alumnat d’origen estranger durant els darrers quinze anys, en dues fases diferenciades: la primera –les dades de la qual queden recollides al PLC 2007-2009– correspon a l’arribada d’alumnat procedent majoritàriament d’Amèrica llatina i, per tant, parlant d’alguna varietat del castellà; la segona, correspon a l’arribada d’alumnat procedent majoritàriament de països asiàtics, com s’observa en el quadre següent.

¹¹ Les observacions fetes al centre durant el treball de camp no han permès de comprovar si tots els objectius que es plantegen al PLC s’acompleixen. Els dos objectius en els quals s’ha centrat més el nostre interès són la utilització del català com a llengua vehicular i la millora de la coordinació entre ensenyament de castellà i de català.

Dinàmiques sociolingüístiques en un centre superdivers

| NACIONALITAT | 1r ESO | | 2n ESO | | 3r ESO | | 4t ESO | | TOTAL ESO | | BATX | | TOTAL | |
|--|--------|------|--------|------|--------|------|--------|------|-----------|------|------|------|-------|------|
| | 2008 | 2014 | 2008 | 2014 | 2008 | 2014 | 2008 | 2014 | 2008 | 2014 | 2008 | 2014 | 2008 | 2014 |
| Albània | | | | | 1 | | | | | | | | 1 | |
| Algèria | 1 | | | | | 2 | | | | 2 | | | 1 | 2 |
| Andorra | | | | | | | | | | | | | 1 | |
| Argentina | 5 | | 2 | | | | | 1 | | 1 | | 1 | 7 | 2 |
| Armènia | | | | | | | 1 | | | | | | 1 | |
| Bangladesh | 10 | 9 | 9 | 6 | 9 | 11 | 4 | 11 | | 37 | | 4 | 32 | 41 |
| Bielorússia | | | | | | | 1 | | | | | | 1 | |
| Bolívia | 10 | 2 | 8 | 2 | 10 | 3 | 4 | | | 7 | | 2 | 36 | 9 |
| Brasil | | | 1 | | | | 4 | | | | | 1 | 5 | 1 |
| Colòmbia | 4 | | 1 | | 3 | | 3 | | | | 4 | 1 | 17 | 1 |
| Cuba | | | | | | | | | | | | 1 | | 1 |
| El Salvador | | | | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 2 | 2 | | 4 | 2 |
| Equador | 10 | | 12 | 4 | 11 | 3 | 9 | 3 | | 10 | 6 | 7 | 52 | 17 |
| Filipines | 12 | 1 | 10 | 3 | 3 | 17 | 8 | 9 | | 30 | 6 | 5 | 45 | 35 |
| França | | | | 1 | | | | | | 1 | | | | 1 |
| Geòrgia | | | 1 | | | | | | | | 1 | 2 | 2 | 2 |
| Hondures | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | | 1 | | 6 | | | 4 | 6 |
| Índia | 1 | 2 | | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | | 9 | | 2 | 8 | 11 |
| Iraq | | | | | | | | | | | | | 1 | |
| Marroc | 14 | 5 | 6 | 1 | 8 | 4 | 6 | 4 | | 14 | 1 | 3 | 37 | 17 |
| Mèxic | | | | 1 | | | | | | 1 | 1 | | 1 | 1 |
| Moldàvia | | | | | | | 1 | | | | 1 | | 2 | |
| Nepal | | | | 1 | | | | | | 1 | | | | 1 |
| Pakistan | 22 | 19 | | 23 | 24 | 37 | 18 | 26 | | 105 | 8 | 13 | 86 | 118 |
| Paraguai | | | 1 | | | | 1 | | | | | | 2 | |
| Perú | | | | | 2 | | 1 | | | | 2 | | 6 | |
| R. Dominicana | 8 | 2 | 9 | 5 | 4 | 6 | 5 | 4 | | 17 | 4 | 3 | 33 | 20 |
| Romania | | 2 | 3 | 4 | 1 | | 2 | 1 | | 7 | 2 | | 8 | 8 |
| Rússia | 1 | | | | | | 2 | | | | 1 | | 5 | |
| Síria | | 1 | | | | 3 | | | | 4 | | | | 4 |
| Ucraïna | | | | | | | | | | | 1 | | 1 | |
| Uzbekistan | | | | | | | | | | | 1 | | 1 | |
| Veneçuela | 1 | | | | | 2 | | 1 | | 3 | | | 1 | 3 |
| Xile | 1 | 1 | | | 2 | | | 2 | | 3 | | | 3 | 3 |
| Xina | 5 | 1 | 4 | 2 | 6 | 2 | 3 | 3 | | 8 | 1 | 3 | 19 | 11 |
| Espanya (llengua familiar oficial) | | 17 | | 15 | | 11 | | 6 | | 49 | | 19 | | 68 |
| Espanya (llengua familiar no oficial) | | 8 | | 13 | | 16 | | 18 | | 55 | | 12 | | 67 |

Quadre 1: Nacionalitats de l'alumnat de l'institut. Font: Projecte Lingüístic de Centre (PLC INS BCN, 2014)¹²

En el quadre, es pot observar cronològicament la disminució d'alumnat d'origen llatinoamericà i un augment d'alumnat procedent de Pakistan, Bangladesh, Índia i Filipines, que és actualment l'origen de la població immigrant majoritària en el barri.

L'alumnat del centre educatiu reflecteix les diverses fases que s'han donat i es donen en el procés migratori a Barcelona.

Com sabem, a Catalunya es va iniciar des de l'any 2010 un nou cicle, caracteritzat per l'aturada del gran flux migratori dels 10 anys anteriors. Així a l'institut hi ha un gran

¹² Aquest quadre mostra una visió comparativa de les nacionalitats de l'alumnat del centre educatiu l'any 2008 i l'any 2014. Quan es fa referència a Espanya, es diferencia entre l'alumnat de llengua familiar castellà o català i el que té familiars d'altres llengües familiars. Així els alumnes nascuts a Catalunya són classificats segons parlin a casa una de les llengües oficials (català i/o castellà) o no.

nombre d'alumnes que són fills i filles de les onades migratòries iniciades als anys 90 del segle passat. Es tracta d'alumnat de diferents procedències (Marroc, Pakistan, Índia, Bangladesh, República Dominicana, Xile, Equador, Xina, Filipines...) que, o bé ha nascut ja aquí o bé va arribar a Barcelona abans de l'adolescència (*generació 1.5*¹³). També, hi trobem alumnat arribat durant l'adolescència. Entre aquest alumnat, tant l'anomenat de *generació 1.5* com el que va venir durant l'edat adolescent, hi ha grans diferències, ja que els moments d'arribada a Catalunya varien enormement i, per tant, també varien els nivells d'escolarització prèvia i les competències lingüístiques en les llengües oficials (català i castellà). Finalment, i en concordança amb el procés migratori a Catalunya, hi ha un petit grup d'alumnes que és de recent arribada, el qual esdevé el públic de l'aula d'acollida durant uns mesos, un any o més temps, segons els casos.

3.2.3. El plurilingüisme en els espais de l'institut

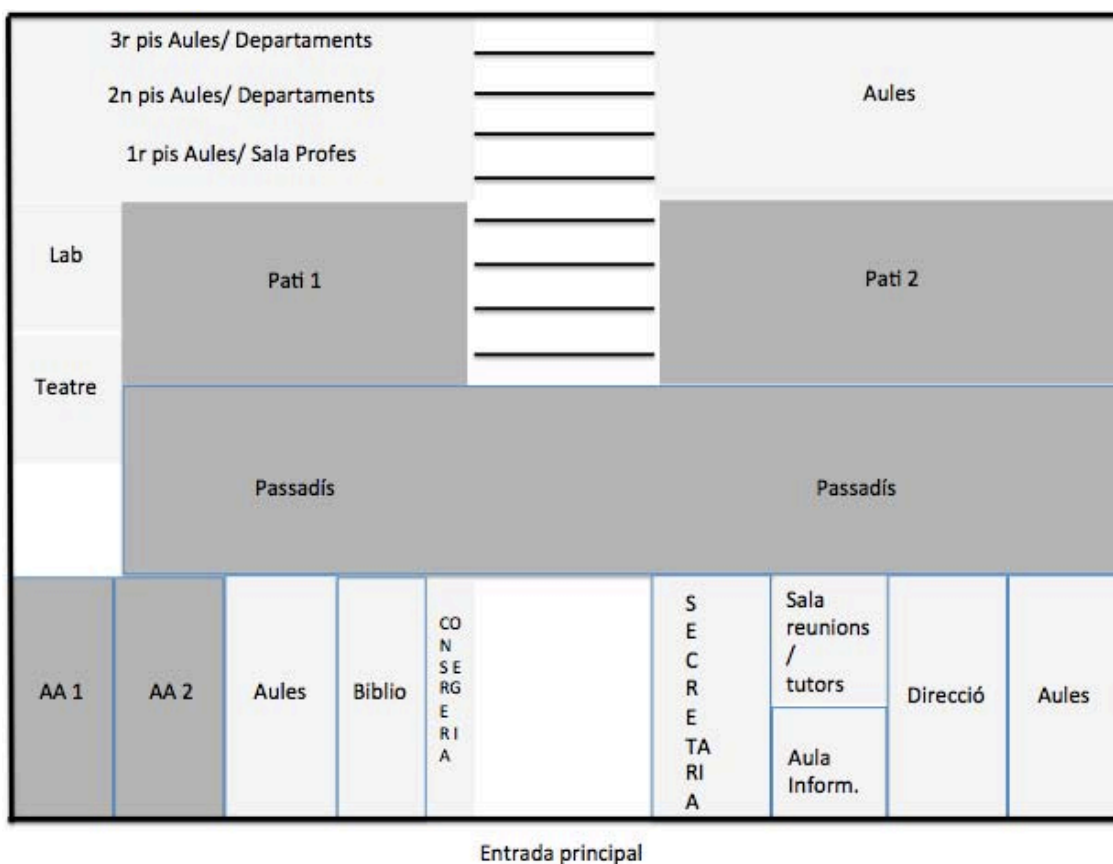
El multilingüisme latent a l'institut no es manifesta de la mateixa manera en totes les zones de l'edifici. En efecte, cadascun dels espais es regeix per certs usos lingüístics, els quals, per descomptat, es relacionen amb els participants que hi interactuen.

D'una banda, en aquest centre hi ha espais en els quals els alumnes fan rellevant la 'normativa lingüística' de l'INS BCN, és a dir, el fet que la llengua institucional, com queda ben especificat al PLC, és el català. Els espais considerats, segons les dades etnogràfiques, com a institucionals són les aules, els departaments de les diferents matèries, la sala de professorat, el laboratori, la sala de reunions, la biblioteca, la consergeria, la sala de direcció i la secretaria. En aquests espais, els alumnes i les alumnes es comuniquen amb el personal docent i administratiu en català, sempre que és possible, però també en castellà. D'altra banda, en canvi, en llocs com els passadissos i els patis i en qualsevol dels altres espais –sempre i quan la interacció es construeixi entre l'alumnat–, els usos lingüístics són diversos i complexos. Pels passadissos del centre, podem escoltar qualsevol de les 35 llengües que hem especificat al quadre 2. Per

¹³ És comú, en els estudis sobre immigració, parlar de generacions d'immigrants (1a, 2a, 3a) per detallar les seves característiques històriques, tal i com afirma Mondada (2000). Volem aquí, d'una banda, clarificar la terminologia que hem seguit per parlar dels moments d'arribada de l'alumnat d'origen immigrant i, alhora, allunyar-nos de les nomenclatures tradicionals que categoritzen les persones com a immigrants eterns. Així, ens referirem als alumnes nascuts a Barcelona com a alumnat d'origen familiar immigrant; d'altra banda, diferenciarem l'alumnat de més recent arribada de l'alumnat que va arribar abans de l'adolescència. Algunes investigacions han introduït el terme 'generació 1.5' per referir-se a les persones que no van néixer al país d'acollida, però que van arribar abans de l'etapa adolescent. Nosaltres adoptem aquesta terminologia.

Dinàmiques sociolingüístiques en un centre superdivers

tal de mostrar la relació entre usos lingüístics i espais escolars, presentem a continuació un esquema dels espais principals del centre, on distingim aquells llocs en què els alumnes utilitzen tot el seu repertori lingüístic (gris fosc)¹⁴ i espais en què, principalment, s'orienten cap a les llengües institucionals (gris fluix).



Esquema 1. Espais del centre i usos lingüístics

Tal i com afirmen Nussbaum i Unamuno (2006a) i Newman et al. (2013), les investigacions sobre la migració internacional, en barris on el castellà és la llengua prioritària de comunicació, mostren que aquesta llengua sol convertir-se en *lingua franca* entre la població local i els immigrants, però també entre les persones de comunitats que no comparteixen els mateixos repertoris lingüístics.

Fins aquí s'ha descrit una part del treball etnogràfic a l'INS BCN fruit de l'observació i de l'activitat d'aula *Les meves llengües*, la qual va permetre d'inventariar les llengües o varietats amb les que nois i noies havien tingut contacte. En la presentació de l'activitat per part de la investigadora, es van tractar les llengües com a entitats diferenciades. Aquesta presentació de la consigna (segurament massa excloent) s'observa en els

¹⁴ A l'esquema 1, els espais anomenats AA1 i AA2 fan referència a les Aules d'Acollida.

resultats de l'activitat. Així, per exemple, Naila (alumna de 4t d'ESO d'origen marroquí) diu: “castellano: lo hablo con mis amigos; marroquí: me han enseñado mis padres y lo hablo con mis amigos y mi familia”; Annam (alumna de 4t d'ESO d'origen pakistanès però nascuda a Barcelona) afirma: “Con mis padres hablo urdú y con mis hermanos, amigos y con mis profesores hablo catalán y castellano”. En ambdós casos, es presenten usos alternatius de les llengües. En canvi, el treball etnogràfic i el desenvolupament dels projectes didàctics amb dos grups d'alumnes mostren usos lingüístics molt més complexos dins i fora de l'institut. Un fet constant, ja observat en d'altres estudis a Catalunya és la utilització consecutiva del català i el castellà.

3.2.4. El contínuum en l'ús del català i el castellà

Tot i els usos complexos a què hem al·ludit, l'INS BCN opta per l'ensenyament compartimentat de les llengües. Així, les llengües institucionals s'ensenyen per separat, en classes específiques i monolingües –metodologia que analitzarem en detall a la secció 3.5.1. Segons les nostres observacions, però, l'ús dels diversos recursos lingüístics que fa l'alumnat no és compartimentat, sinó que s'estén en un contínuum. Concretament, en el cas del català i el castellà, nois i noies poden no adonar-se que empren una o altra llengua. En el fragment següent, hi podem observar un episodi en què ocorre aquest fet. Es tracta d'un moment en el qual el grup d'alumnes que treballa en el projecte per a la classe de castellà sobre mediació i traducció (vegeu capítol 2, secció 2.3.1.4) és a l'aula d'acollida enregistrant com fan la mediació per als alumnes de més recent arribada. Una de les alumnes, Kira, fa una introducció al tema.

Fragment 1. Projecte grup mediació_joder he empezado en catalán

Participants: Kira (KIR, Pakistan), Rania (RAN, Bangladesh), Annam (ANN, Pakistan), Pep (PEP, professor de l'aula d'acollida)

01 KIR ara us explicarem una miqueta com funcionen les le-
02 (0.2)
03 KIR ai que he empezado en catalán
04 PEP no [tu pa- tu pots fer-ho en castellà&
05 RAN [jo:pe:
06 PEP &si és classe de castellà [després jo parlaré en català
07 KIR [joder hazlo otra vez [que: que: que lo&
08 ANN [la presentación así
09 ya
10 (0.2)
11 KIR &que lo he dicho [en catalán
12 RAN [kira tío:
13 (0.3)
14 ANN hazlo: pausa
15 (0.3)
16 ANN ya has hecho hazlo otra vez
17 (.)
18 KIR ahora:: empez-
19 (0.7)

Dinàmiques sociolingüístiques en un centre superdivers

20 KIR cómo era/
21 (0.7)
22 KIR ((riu)) JODE:R ya me he olvidado hablar en caste[llano
23 PEP [ahora empezaremos

KIR inicia la seva presentació del tema (línia 1) en català mentre una de les seves companyes de grup la filma i les altres dues observen. Cap de les noies s'adona que està fent la presentació en català –tria problemàtica pel fet que el projecte ha de ser en castellà– i és KIR qui, a la línia 3, inicia una reparació d'aquesta tria de llengua (“ai”). Aquesta reparació és seguida pel professor (PEP, línies 4 i 6), qui justifica que l'alumna pugui parlar en castellà perquè es tracta d'un treball per a la classe de castellà. En encavalcament amb el professor, RAN (línia 5) inicia una queixa vers l'actuació de la seva companya KIR. La solució que proposa KIR (línia 7) és que la tornin a filmar. ANN, tot seguit, remarca que ho facin ràpid (línies 8 i 14) i que ho repeteixi (línia 16). KIR torna a començar (línia 18) i aquest cop en castellà; però, interromp el seu enunciat i, després d'una pausa (línia 19, 0.7), mostra que no sap com seguir (línia 20). Finalment, KIR indica per quin motiu no pot seguir (línia 22) i és PEP (línia 23) qui, en encavalcament, li aporta l'inici de l'enunciat en castellà. Posteriorment a aquest fragment, KIR inicia de nou la seva presentació en castellà; després una de les noies realitza una mediació interlingüística com a mostra amb un alumne de recent arribada i, un cop fet això, KIR torna a parlar en català.

Segons les dades de l'estudi, per a l'alumnat els recursos del castellà i del català formarien un contínuum atès que, a les aules, ambdues llengües són identificades com a institucionals, però és comú que, tot i que el professorat parli en català, l'alumnat vagi alternant entre català i castellà, o bé, com ocorre en el fragment, que, tot i que s'estigui duent a terme un treball per a la classe de castellà, s'alterni cap al català. Aquests usos són espontanis i poden passar desapercibuts per a aquests joves i aquestes joves, que tendeixen a orientar-se molt més cap al contínuum entre les llengües que cap a la separació. Incidirem en aquest aspecte en el capítol 4.

De la mateixa manera, la investigadora va adoptar durant el treball de camp, de forma espontània, usos similars, de manera que en les dades recollides, en ocasions la investigadora es dirigeix als joves en català, d'altres, en castellà, així com també pot canviar d'una llengua a una altra en un mateix enunciat.

En les següents seccions, ens fixarem, en primer lloc, en les trajectòries que declara l'alumnat i, posteriorment, en com afecten la socialització lingüística de nois i noies.

3.3. El plurilingüisme que declara l'alumnat

El centre educatiu inverteix esforços en gestionar el plurilingüisme existent entre l'alumnat per tal d'aconseguir l'objectiu al final de l'etapa secundària —és a dir, que l'alumnat adquireixi les competències necessàries per a desenvolupar-se en la seva vida en castellà i català. Ara bé, els usos lingüístics en els diversos espais del centre són altament complexos. És per això que per descriure'ls no seria suficient interrogar el professorat i l'alumnat, o llegir els documents oficials, sinó que cal una observació molt més detallada, la qual s'ha aconseguit recorrent a una metodologia de caire etnogràfic, en el marc de la qual s'han incorporat activitats d'aula —dues activitats didàctiques i diversos grups de discussió— i dos projectes didàctics (vegeu capítol 2). D'aquesta manera s'obtenen dos tipus de dades que es poden contrastar: les declaracions de l'alumnat —que sorgeixen tant de les activitats d'aula, dels grups de discussió i dels projectes didàctics— i les dades que provenen de l'observació, de les notes de camp i dels enregistraments realitzats durant l'extens període de treball etnogràfic al centre. A continuació, veurem, en primer lloc, en quines llengües els alumnes i les alumnes declaren tenir competències; tot seguit, descriurem els usos lingüístics observats en diversos espais del centre, i, finalment, ens endinsarem, breument, en el detall dels usos lingüístics que es donen entre l'alumnat en espais considerats 'menys institucionals'. Segons les dades recollides durant l'activitat 2, anomenada *Les meves llengües* (vegeu capítol 2)¹⁵, al centre hi trobem al voltant de 35 llengües i varietats regionals, segons el que declaren els joves i les joves, que enumerem a continuació:

¹⁵ Recordem aquí que van participar en aquesta activitat estudiants de dues classes de 3r i tres de 4t d'ESO.

| Llengües i varietats |
|--|
| català, castellà, castellà d'Amèrica llatina (varietats parlades a Mèxic, Argentina, Xile i Perú) ¹⁶ , gallec, portuguès, italià, romanès, francès, anglès, alemany, urdú, bengalí, hindi, panjabi, gujarati, nepalès, dhaka ¹⁷ , sylheti, pahari, potwari, coreà, japonès, mandarí, hangzhou o wu, wenzhounès o qingtianès, Lishui ¹⁸ , tagalog, ilocano, visayas, àrab <i>fusha</i> , àrab del Marroc o <i>darija</i> , d'Egipte o <i>misri</i> i d'Algèria ¹⁹ , hebreu, bereber, quítxua, mapudungun, rom o romaní. |

Quadre 2: Les llengües de l'alumnat

Es troben similituds entre els alumnes i les alumnes que provenen dels mateixos països o regions pel que fa a les llengües de les quals declaren tenir competències. Així, els alumnes i les alumnes que provenen del Pakistan tenen competències en urdú, hindi i anglès, panjabi, pahari i potwari (si venen de la província del Panjab) i també alguns en gujarati (si provenen de la zona sud-est del Pakistan, propera a l'estat de Gujarat de l'Índia). Noies i nois de Bangladesh tenen competències en bengalí, hindi i anglès i, en funció de la zona de la qual provenen, també en poden tenir en dhaka (si venen de la capital del país) o en sylhet (si provenen del nord-est del país). L'alumnat procedent de l'Índia té competències en hindi, panjabi, urdú –donat que l'hindi i l'urdú són mútuament intel·ligibles i el que canvia és l'alfabet de cadascuna de les llengües: l'àrab en el cas de l'urdú i el devánagari en el cas de l'hindi– i anglès i nepalès, en algun cas. Les alumnes i els alumnes llatinoamericans saben alguna de les varietats del castellà (d'Argentina, de Xile, del Perú i/o de Mèxic) i alguns tenen coneixement de varietats maputxes, com el mapudungun, i de varietats quítxues. Els alumnes d'origen marroquí tenen competències en àrab *fusha* –en major o menor mesura–, en *darija*, en molts casos en francès i en algerià i egipci i, en alguns casos, en bereber. Pel que fa nois i noies que provenen de Filipines, declaren tenir competències en llengües parlades a les Filipines (tagalog, ilocano i anglès) i també en llengües visayas. L'alumnat que prové de la Xina

¹⁶ Segons la base de dades i de classificació que ofereix *ethnologue.com* s'ha de parlar de castellà o espanyol però no de peruà, argentí, etc. De totes maneres, prenent una perspectiva èmica, en la classificació de les llengües que declara saber l'alumnat, fem referència a les varietats parlades als diversos països, que nois i noies consideren diferents i les distingeixen del castellà o de l'espanyol d'Espanya.

¹⁷ Aquesta varietat agafa el nom de la capital de Bangladesh. L'afegim com a varietat (tot i que no ho fa *ethnologue.com*) perquè així és com ho fa l'alumnat. A les dades podem observar com l'alumnat explicita que es tracta d'una varietat diferent a la resta de llengües o varietats i per això té aquesta menció especial.

¹⁸ Varietat local de la ciutat Lishui, província de Zhejiang. L'afegim per les mateixes raons que el Dhaka.

¹⁹ En el cas de l'àrab, segons *ethnologue.com*, cal diferenciar entre la llengua àrab i les diverses varietats que es parlen i que es classifiquen com a llengües. Per això, tal i com fa l'alumnat, fem referència a l'àrab del Marroc o *darija*, d'Egipte o *misri*, i a l'algerià.

té competències, d'una banda, en mandarí i, d'altra banda, en una o varies llengües de la regió o regions de les quals provenen (hangzhou o wu, wenzhounès o qingtianès, Lishui). Finalment, hi ha una alumna de Romania que declara saber romanès, així com també rom o romaní.

S'esmenten competències en llengües que no són oficials ni de funcionament en els països d'origen de l'alumnat –el cas del coreà com a llengua del repertori d'una alumna de Filipines, per exemple. Aquestes llengües estan relacionades o bé amb les trajectòries vitals de noies i nois o les de les seves famílies, amb les seves expectatives i visió del futur o amb la llengua que trien en l'ús de les TIC i de la *pop culture*. Aquests fenòmens, que tenen a veure amb la socialització lingüística d'aquests joves, seran descrits més endavant.

3.2.1. Tres trajectòries lingüístiques il·lustratives

*“Aquesta és la nova llengua que he après.
Una nova llengua, una nova part de la vida”
Alumna de 4t d'ESO, d'origen filipí*

Bayley i Schecter (2003) afirmen que la socialització lingüística és un procés continu i dinàmic que succeeix durant tota la vida. Segons Nussbaum i Unamuno (2006a), “l'adquisició de competències plurilingües està inscrita en la biografia de les persones, pel fet de viure en una família o en una comunitat multilingüe, per l'aprenentatge escolar, per raons de mobilitat, per motivacions afectives o professionals, etc.” (p.63). Així, l'aprenentatge formal, en entorns educatius institucionals, i l'aprenentatge en medi no formal, pel contacte amb persones o comunitats que parlen llengües o varietats diferents a les pròpies, es troben imbricats en un mateix individu; la competència plurilingüe s'adquireix al llarg de l'experiència vital, participant en pràctiques socials. En aquest sentit, la descripció de les competències de l'alumnat d'aquest centre de secundària passa necessàriament per la descripció, d'una banda, de les trajectòries i biografies lingüístiques de l'alumnat i, d'altra banda, per la descripció de les seves pràctiques comunicatives i els fenòmens sociolingüístics que en sorgeixen. La construcció dels repertoris lingüístics de nois i noies responen a dos aspectes essencials: 1) la mobilitat en el temps i 2) la mobilitat en l'espai. Ambdós aspectes fan referència al fet que l'aprenentatge de la llengua passa per la utilització social de la llengua en qüestió.

Així, per descriure quines són les competències meta- i sociolingüístiques i les trajectòries d'aprenentatge de l'alumnat del centre, ens fixem en la dimensió biogràfica dels repertoris (Nussbaum i Unamuno, 2006a; Blommaert i Backus, 2011;), atès que aprendre una llengua no és un procés acumulatiu; es tracta de l'apropiació de diferents registres, estils, gèneres i varietats lingüístiques que muden o n'alteren d'altres que prèviament existissin en la vida de les persones (Blommaert i Backus, 2011; Lüdi i Py, 2009). D'altra banda, segons Blommaert i Backus (2011), les trajectòries d'aprenentatge "aporten a l'individu el potencial de dur a terme certs rols socials, habitar certes identitats, ser vist d'una manera particular pels altres" (pag.22) i, per tant, "els repertoris són biografies indexicals, i analitzar-los vol dir explorar els itineraris socials i culturals que han seguit els individus, com els han navegat i com s'han situat en els diversos espais socials que han habitat o visitat durant les seves vides".

En aquesta part del capítol, ens interessem per les trajectòries i les biografies lingüístiques de noies i nois, per tal d'entendre les seves pràctiques comunicatives actuals. Ho fem a través de l'anàlisi i la triangulació de tres tipus de dades: els resultats de l'activitat 2 *Les meves llengües*, els grups de discussió i els projectes didàctics 1 i 2 (vegeu capítol 2).

En les dades, queda palesa la complexitat dels diversos repertoris lingüístics i de les trajectòries biogràfiques que els han conformat. Per tant, intentarem donar compte, en general, de quins són els aspectes als quals fan referència aquests joves i aquestes joves en dibuixar el seu repertori lingüístic. Per tal de fer-ho, en primer lloc, analitzarem més en detall els resultats de les activitats de tres alumnes. Posteriorment, posarem de relleu els usos lingüístics i els repertoris del conjunt de l'alumnat participant de l'activitat didàctica 2 (vegeu capítol 2, secció 2.3.1.2).

L'alumnat participant, en dibuixar, escriure i parlar sobre els seus repertoris lingüístics, va posar de relleu tres aspectes:

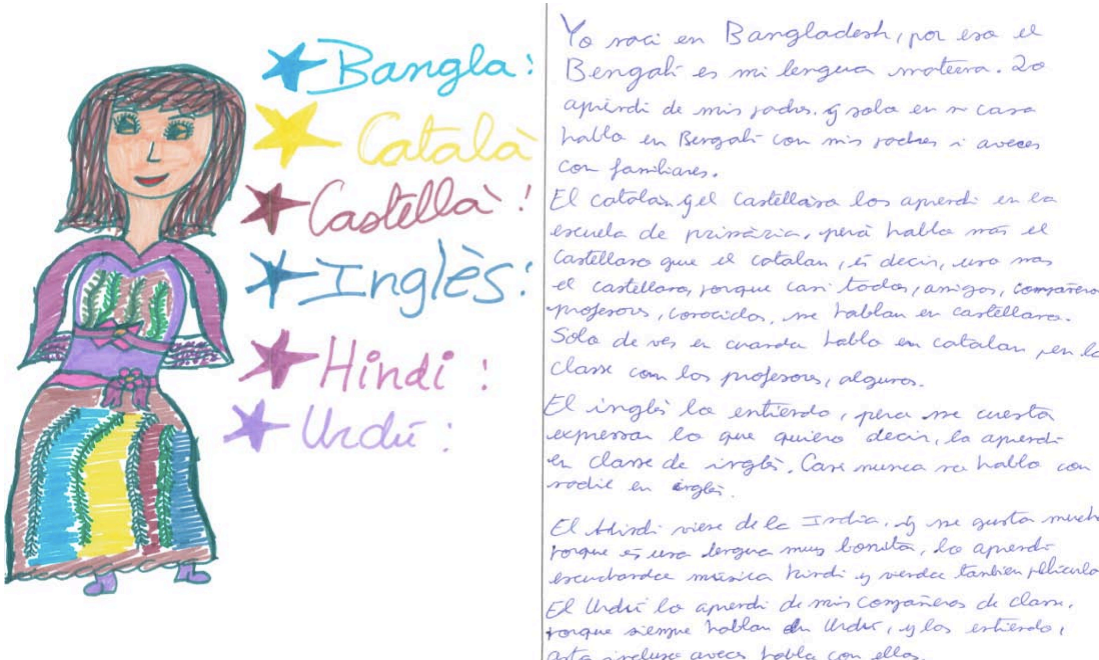
- (1) Àmbits i moments d'aprenentatge, i persones transmissores dels recursos que configuren el seu repertori lingüístic.
- (2) Situacions d'ús i persones amb qui s'empren els recursos lingüístics.
- (3) Motivacions i expectatives envers els recursos lingüístics.

El que vincula aquests tres aspectes és el temps: el passat de l'aprenentatge; el present dels usos freqüents; el futur, esbossat en les motivacions i les expectatives d'aprenentatge.

Dinàmiques sociolingüístiques en un centre superdivers

Atès que cadascuna de les trajectòries de nois i noies és única, en aquesta secció, ens proposem d'analitzar-ne tres més detalladament, a mode d'exemples de la complexitat i la dinàmica dels repertoris lingüístics d'aquest alumnat. Segons Busch, Jardine i Tjoutuku (2012), i en referència a l'activitat implementada, *Les meves llengües* (vegeu capítol 2), la manera com es trien i situen els colors a les diferents parts del cos és molt variable, per la qual cosa cal buscar el seu significat en la descripció que en faci l'autor o l'autora de l'activitat. Atesa aquesta complexitat, farem l'anàlisi de la manera més sistemàtica possible. L'exploració de les tres trajectòries, en primer lloc, ens sembla rellevant de destacar quins recursos formen el seu repertori lingüístic. Posteriorment, recorrerem als tres aspectes esmentats.

La primera de les biografies que analitzarem és la de Rania, una noia que va néixer a Bangladesh i que es va traslladar a Barcelona, juntament amb la seva família, durant els primers anys de l'educació primària.



Yo nací en Bangladesh, por eso el Bengali es mi lengua materna. Lo aprendí de mis padres, y sola en mi casa hablo en Bengali con mis hermanas, y a veces con familiares.

El catalán y el castellano los aprendí en la escuela de primaria, pero hablo más el castellano que el catalán, es decir, uso más el castellano, porque casi todos, amigos, compañeros, profesores, conocidos, me hablan en castellano. Sola de vez en cuando hablo en catalán, pero la clase con los profesores, algunos.

El inglés lo entiendo, pero me cuesta expresar lo que quiero decir, lo aprendí en clase de inglés. Casi nunca me hablo con nadie en inglés.

El Hindi viene de la India, y me gusta mucho porque es una lengua muy bonita, lo aprendí escuchando música Hindi y viendo también películas.

El Urdú lo aprendí de mis compañeros de clase, porque siempre hablan en Urdú, y lo entiendo, así incluso a veces hablo con ellos.

(Rania, 4t ESO)

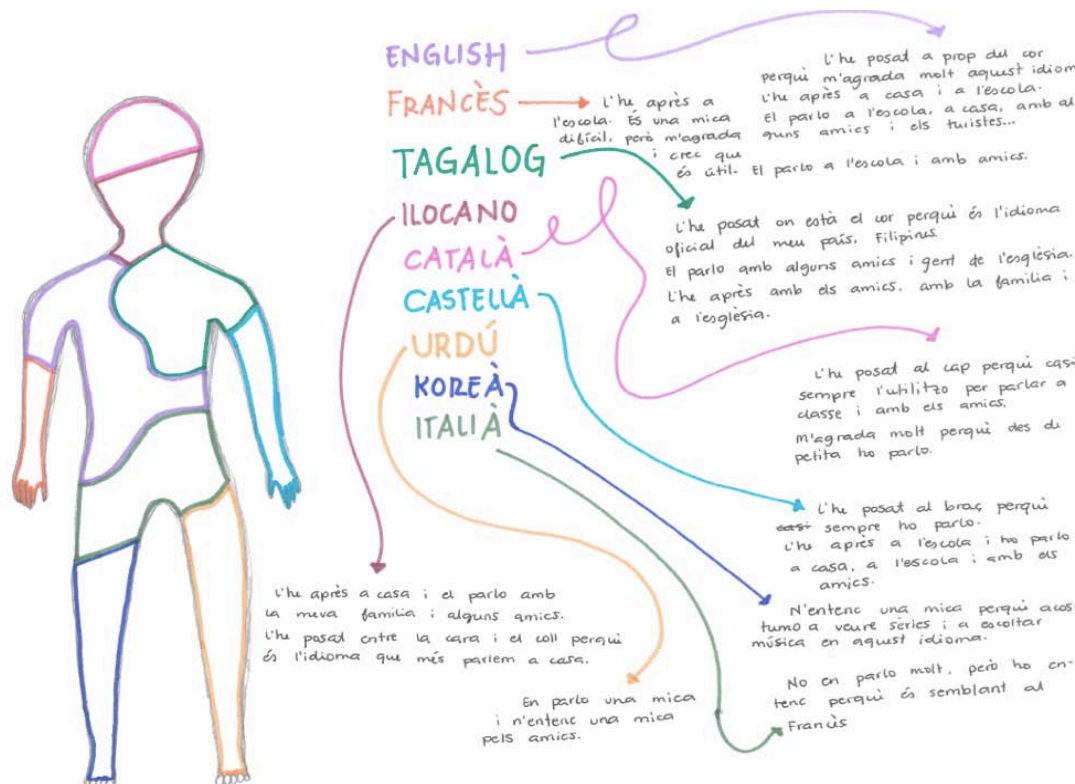
El repertori lingüístic de la Rania està format per recursos de diverses llengües: bengalí, català, castellà, anglès, hindi i urdú. Pel que fa als moments i àmbits d'aprenentatge, si observem la seva biografia, Rania inicia l'enumeració i l'explicació del seu repertori i trajectòria de forma cronològica: primer, el bengalí; posteriorment, el castellà i el català, que va aprendre de petita en venir a Barcelona; després l'anglès, llengua també de l'escola; i, finalment, l'hindi i l'urdú. La trajectòria biogràfica de Rania ha propiciat que

Dinàmiques sociolingüístiques en un centre superdivers

aprengué el bengalí de petita, però, amb la migració a Barcelona, ha adquirit altres recursos, així com també d'altres habilitats: va aprendre castellà i català i l'anglès en les modalitats escolars. D'altra banda, si ens fixem en les situacions i l'ús dels recursos lingüístics, entenem que la migració a Barcelona ha comportat que la noia, a banda de l'ús del castellà, el català i l'anglès, hagi après i empri certs recursos en urdú, gràcies a tenir molts companys i companyes al centre de secundària que parlen aquesta llengua. En referència a les motivacions i les expectatives, Rania inclou en el seu repertori l'hindi, llengua que relaciona amb l'oci i la música.

Així, en analitzar la trajectòria de Rania, entenem que fa referència, d'una banda, als recursos lingüístics que ha anat aprenent pels seus moviments migratoris i els que han fet la resta d'alumnes (sap urdú perquè alumnat del Pakistan ha migrat també a Barcelona); d'altra banda, la noia indica els usos que fa actualment de cadascuna d'aquestes llengües i amb qui. Per tant, es refereix als moviments que fa en el seu entorn. Finalment, parla de les motivacions per aprendre d'altres recursos lingüístics.

La segona trajectòria que presentem és la de Jocelyn, una alumna de 3r de la ESO que va migrar de Filipines a Barcelona durant l'educació primària.



(Jocelyn, 3r ESO)

Dinàmiques sociolingüístiques en un centre superdivers

El repertori lingüístic de Jocelyn està format per recursos de nou llengües: anglès, francès, tagalog, ilocano, català, castellà, urdú, coreà i italià. Aquesta alumna descriu la seva trajectòria indicant l'àmbit d'aprenentatge i/o les persones transmissores dels recursos lingüístics, l'ús que en fa, les motivacions i les expectatives envers els recursos d'algunes llengües i la raó per la qual ha situat cada llengua en una part del cos determinada.

Així, els moviments migratoris tant d'aquesta alumna com de la seva família han comportat que aprenguéssim tagalog i ilocano com a llengües del país d'origen, i català, castellà, anglès i francès en arribar a Barcelona. D'altra banda, com en el cas de Rania, la migració a Barcelona ha permès a Jocelyn d'aprendre urdú, gràcies a tenir companys i companyes al centre de secundària que parlen aquesta llengua; a més a més, s'observa la influència de les tecnologies de la informació en el seu repertori lingüístic, ja que ha après coreà veient sèries i escoltant música.

Jocelyn explica també quins són els entorns d'ús de les llengües i les persones amb qui les emprava. La llengua anglesa, segons esmenta, l'ha apresada a casa i a l'escola i la parla en aquests dos àmbits i també amb els amics i els turistes. En aquest cas, l'aprenentatge i l'ús d'aquesta llengua està estretament relacionat amb el país d'origen de la jove, ja que, tot i que ella no va viure gaire temps a Filipines –país que té dues llengües nacionals, el tagalog i l'anglès–, els seus pares li van transmetre la llengua. En el cas d'aquesta jove, així com també és el cas de molts alumnes d'origen filipí, l'ús del tagalog no es palès només en l'entorn familiar, sinó també a l'església. La població filipina, més del 90% de la qual és catòlica, en arribar a Barcelona, segueix el seu costum d'anar a l'església cada diumenge. La llengua a les cerimònies religioses és el tagalog, tot i que, en alguns casos, els alumnes comenten que també s'hi parla anglès. L'existència d'una àmplia comunitat d'origen filipí a la ciutat de Barcelona afavoreix aquest procés de socialització. A l'entorn familiar, la Jocelyn diu emprar l'ilocano, el tagalog i el castellà. L'ús del castellà entre germans de la *generació 1.5* i nois i noies ja nascuts a Barcelona és comú, atès que és llengua d'ús habitual en certs barris de la ciutat.

Jocelyn va donar importància al lloc on situar les llengües. Per a ella cada zona del cos adquireix un significat: la llengua més parlada a casa, a la gola; al cor, la llengua oficial del seu país i la llengua de l'església; l'anglès, a prop del cor perquè li agrada molt; el castellà, al braç perquè sempre el parla... El lloc del cos on situa les llengües es

Dinàmiques sociolingüístiques en un centre superdivers

relaciona amb l'ús que en fa (per exemple, el braç per al castellà), però també amb les motivacions cap a les llengües del seu repertori (l'anglès i el tagàlog, al cor).

En darrer lloc, analitzem l'activitat de Maryam, noia nascuda al Marroc, que va arribar a Barcelona al final de l'etapa d'educació primària.



Castellà: aquest idioma l'he après a l'escola.
Àrab: Aquest idioma l'he après a l'escola quan encara estava al Marroc. El sé escriure i llegir.
anglès: no sé tant anglès, a vegades emenc el que em diuen però no sé com respondre. l'estic aprenent a l'institut.
Català: He après aquest idioma a l'escola.
marroquí: He après aquest idioma a casa, normalment sempre estic parlant aquest idioma (a casa).
Francès: Estic aprenent aquest idioma a l'institut, abans quan estava al Marroc, vaig començar a aprendre una mica, i em va ajudar la meua mare.
Egipci: He après aquest idioma vint la televisió, es a dir m'han veut les pel·lícules, novel·les...
algerià: No entenc moltes coses d'aquest idioma, però sé una mica.

(Maryam, 3r ESO)

El repertori d'aquesta alumna està format pel castellà, el català, l'àrab *fusha*, l'anglès, el francès, l'egipci i l'algerià. Maryam presenta el seu repertori lingüístic a través dels entorns d'aprenentatge i d'ús, i així podrem desxifrar el recorregut vital i els moviments en els espais, d'una banda, a causa de la migració i, d'altra, dels moviments en els diferents àmbits de la seva vida diària. Pel que fa a l'entorn escolar, aquesta alumna, com que va escolaritzar-se al Marroc durant alguns anys de l'educació primària, comenta que va aprendre l'àrab estàndard o *fusha*, però només té competències en escriptura i lectura. D'altra banda, va començar a aprendre també la llengua francesa, aprenentatge que va continuar a Barcelona al centre escolar i, també, perquè la seva mare l'ajudava. Un cop ja a Barcelona, en l'àmbit escolar, va aprendre tant les dues llengües oficials, el català i el castellà, com l'anglès. A la família, ja sigui abans de la migració com després, Maryam va aprendre l'àrab marroquí. La noia parla també de les motivacions i les expectatives envers l'egipci i l'algerià. Es dona en el cas d'aquesta alumna el mateix fenomen que hem observat en les altres dues noies, és a dir, la influència de les tecnologies de la comunicació en els seus repertoris atès que, segons la jove, sap una mica d'àrab egipci perquè s'empra a la televisió.

Els resultats de l'activitat de les tres noies mostren clarament la complexitat de les trajectòries lingüístiques de l'alumnat, trajectòries que conformen, juntament amb els recursos d'Internet, la televisió i els telèfons mòbils –recursos en els quals ens aturarem més endavant–, els seus repertoris lingüístics.

Segons les dades que provenen de les activitats 1 i 2, dels grups de discussió i dels projectes 1 i 2 (vegeu capítol 2), l'ús lingüístic i les característiques dels repertoris de l'alumnat guarden similituds amb els tres exemples analitzats, com veurem a continuació.

3.2.2. La realitat sociolingüística i les pràctiques quotidianes

Cal tenir en compte dos tipus de moviments que han fet o fan nois i noies: (1) els desplaçaments fruit de la migració, que poden ser d'un país d'origen o que poden ser múltiples –tant els propis moviments com els dels seus familiars i, per tant, afecta la seva socialització lingüística–, o bé, (2) els moviments que realitzen a la seva vida diària en el seu entorn. Els moviments migratoris que hagin dut a terme provoquen, entre d'altres coses, que les llengües que ja sabien al seu lloc d'origen segueixin formant part del seu repertori lingüístic i que segueixin usant-les. Esdevé però un canvi d'àmbit d'ús, en molts casos, perquè el règim lingüístic dels espais (Blommaert, Collins i Slembrouck, 2005) varia d'un lloc a d'altres. Molts alumnes i moltes alumnes, per exemple, declaren que saben urdú, llengua que van aprendre en el lloc d'origen a l'escola i amb la seva família. Un cop han arribat a Barcelona, l'urdú ja no és llengua institucional i, per tant, a l'àmbit escolar, les llengües que ara tenen l'estatus de llengües oficials són altres. Així, els moviments migratoris no només impliquen la socialització lingüística en noves llengües, sinó que comporten una reorganització de l'ús i de l'estatus de la resta de llengües del repertori lingüístic.

Igual que l'alumnat de primària investigat per part de Nussbaum i Unamuno (2006a), l'alumnat de secundària descriu els mateixos espais d'ús i contacte amb llengües: l'escola, l'entorn familiar, els espais religiosos, els mercats i les botigues, els casals i les zones d'esport, els carrers i la televisió.

A aquests espais cal afegir-ne d'altres molt importants per a l'alumnat de secundària: Internet i els *smartphones*, mitjans que permeten un conjunt gran de pràctiques lingüístiques. Tal i com observen en els seus estudis Vertovec (2007) i Androutsopoulos i Juffermans (2014), la comunicació via les noves tecnologies de la informació té efectes en els repertoris lingüístics i en les pràctiques comunicatives de les persones. Segons les nostres dades, alguns dels recursos que conformen el repertori lingüístic de nois i noies han estat captats a través de l'ús de l'Internet, la televisió i els *smartphones*,

tal i com mostrem a la taula següent, construïda a partir de les dades de l'activitat 2 *Les meves llengües* i dels grups de discussió de la fase 2 (vegeu capítol 2).

| Origen alumnat | Mitjà | | Productes | Llengües |
|----------------|--------|----------|---|---------------------------------|
| | TV | Internet | | |
| Pakistan | X | X | Música/sèries/pel·lícules | hindi |
| Bangladesh | X | X | Música/sèries/pel·lícules | hindi |
| Filipines | | X | Música/sèries/pel·lícules Dibuixos animats | coreà japonès |
| Xina | | X | Música | coreà |
| Xile i Perú | | X | Dibuixos animats | japonès |
| Marroc | X X | X | Sèries/pel·lícules Notícies | egipci/mexicà àrab estàndard |

Taula 1: Llengües d'Internet, la televisió i les noves tecnologies

A banda d'aquestes llengües i espais de pràctiques, nois i noies comenten el fet que amb els videojocs practiquen l'anglès, llengua més habitual en aquest tipus de producte. Així, aquest alumnat plurilingüe té l'oportunitat d'estar en contacte amb repertoris només abastables a través d'Internet. Segons les seves declaracions, també sembla que l'origen de l'alumnat definiria quina o quines són les llengües dels *hobbies* que practiquen. En efecte, l'alumnat d'origen pakistanès, bengalí i siri (per influència de companys i companyes de classe, d'origen majoritàriament pakistanès i bengalí) escolta música i veu sèries i pel·lícules en hindi; l'alumnat d'origen filipí ho fa en coreà i japonès; el d'origen llatinoamericà, en japonès; el d'origen xinès, en coreà; i, finalment, el d'origen marroquí, en egipci i la varietat del castellà de Mèxic, o bé en àrab estàndard.

Per descomptat, les seves declaracions no poden prendre's al peu de la lletra, però són indicadores de pràctiques que envolten l'adolescència. Tal i com comenta Alim (2009, p. 7), fent referència a un cas similar en què diversos joves empen recursos de certes llengües en el Hip Hop:

“The multiplicity of indexicalities brought forth by such multilayered

uses of language demands a sociolinguistics of globalization that gives a more central role to linguistic agency on the part of youth, as their appropriations and remixes of Hip Hop indicate that these heteroglot language practices are important technologies in the fashioning of their local/global identities”.

Les noves tecnologies són presents constantment entre l'alumnat del centre. Tot i que, segons la política oficial de l'institut, els telèfons mòbils estan prohibits dins el recinte escolar, la realitat és que l'alumnat utilitza contínuament el telèfon mòbil per parlar amb amics i diverses persones (a través d'aplicacions com *Whatsapp*), i per estar connectat a les xarxes socials (com, per exemple, *Facebook*). En les dades recollides durant el treball de camp al centre d'educació secundària, va quedar palès com s'infiltra les noves tecnologies a la vida d'aquests joves i aquestes joves. És estrany veure un alumne sense telèfon mòbil o bé sense consultar la seva pàgina de *Facebook* durant l'horari lectiu.

Tot i l'esmentada prohibició d'aquestes pràctiques al centre, cal considerar la seva influència en la vida de l'alumnat. Segons les dades de les observacions de classes i del projecte 1 (vegeu capítol 2), aquestes pràctiques promouen l'aprenentatge de recursos perquè afavoreixen la comunicació desterritorialitzada i transnacional (Blommaert i Rampton, 2011) dels alumnes i les alumnes, atès que, nois i noies es comuniquen a través del xat de *Facebook* i de *Skype* amb familiars i amics del seu país d'origen. Aquest espai d'ús permet el desenvolupament d'una certa consciència metalingüística, fet observat en el cas de l'alumnat d'origen marroquí. En efecte, aquest alumnat, quan parla a través de xat en marroquí, no fa servir l'alfabet àrab (l'alif) sinó que escriu emprant l'alfabet llatí i xifres que figuren sons que no estan representats en l'alfabet llatí. Aquest és un fenomen de gran interès pel que fa a les competències que desenvolupa aquest alumnat en entorns de superdiversitat i globalització (vegeu capítol 4). Semblaria doncs que la comunicació via Internet afavoreix, si més no, la reflexió metalingüística sobre les correspondències entre so i grafia. Hem observat que, entre alguns grups d'alumnat de més recent arribada, les noves tecnologies exerceixen un paper rellevant per a la seva socialització lingüística i, per tant, per a l'aprenentatge de llengües, com veurem més endavant.

Fins ara, hem analitzat les trajectòries i alguns usos lingüístics de l'alumnat del centre que ha participat de l'estudi. A continuació descriurem i analitzarem alguns aspectes

de la socialització que té lloc entre iguals i que té el seu origen en l'institut com a espai de trobada de nois i noies.

3.4. Algunes dimensions de la socialització entre iguals

La socialització entre iguals²⁰ és un aspecte central per a aquest alumnat en edat adolescent, etapa durant la qual els joves i les joves busquen la seva identitat a través d'establir qui són, el seu lloc entre els seus companys i companyes i dins la societat en general. Segons Hargreaves, Earl i Ryan (1996), l'afiliació a un grup és la preocupació més important per als adolescents, i, per tant, establir connexions socials amb els iguals té gran influència en la seva autoestima i en el desenvolupament de les seves habilitats socials. D'altra banda, el grup d'iguals pot ser font de seguretat en aquest moment de la vida, segons Ryan (1995, citat a Hargreaves, Earl i Ryan, 1996). En la socialització entre iguals, la llengua esdevé una eina de primer ordre. Les i els adolescents renegocien molt sovint la relació entre llengua i pertinença de grup en el curs de la interacció espontània (Rampton, 2005).

La diversitat lingüística i cultural s'interrelaciona, en alguns moments i en alguns casos, amb la institució escolar, però, al pati, durant les hores d'esbarjo, l'alumnat tendeix a relacionar-se amb companys i companyes del seu mateix origen geogràfic o el familiar. En el treball etnogràfic, hem observat agrupacions d'alumnes, normalment separats en nois i noies, que són d'un mateix país, o bé de països que comparteixen alguna llengua o un cert nivell d'intercomprensió entre llengües (per exemple, l'alumnat de Bangladesh, Pakistan i l'Índia pot comunicar-se o bé en urdú o bé en panjabi). El mateix succeeix, en moltes ocasions, quan fan treball en grup a les classes. Segons el professor de l'aula d'acollida del centre (PEP), al qual es va entrevistar, l'alumnat certament tendeix a ajuntar-se amb alumnat del seu mateix origen:

Fragment 2. Entrevista professor AA_com l'oli i l'aigua
Participants: Pep (PEP) i Laura (LAU, investigadora)

01 PEP i el que és curiós: de veure és que per més que nosaltres intentem
02 mesclar la gent i que: un: (0.3) posa::r una noia de bangladesh al
03 costat d'un noi de pakistan i d'una noia de filipines no no hi ha res
04 a fer eh (0.3) és a dir (0.2) sempre (0.2) tendeixen (0.3) com l'oli
05 i l'aigua a:: separar-se eh (0.2) i acaben els de pakistan a un
06 costat els de bangladesh a un altre i els de filipines a l'altre
07 (0.3) però (0.3) n: (.) tampoc no hi hagut mai (0.4) baralles ni ni

²⁰ En parlar d'iguals, ens referim a dues circumstàncies: en primer lloc, al fet que es tracta adolescents, és a dir, de la mateixa generació. Podríem, per tant, parlar també de socialització lingüística intrageneracional. En segon lloc, amb el terme 'iguals', ens referim al fet que analitzarem alguns fragments en els quals interactuen joves del mateix origen familiar.

Dinàmiques sociolingüístiques en un centre superdivers

08 ni ni conflictes (0.2) [en general eh
09 LAU [no hi ha conflictes
10 PEP no
11 LAU o sigui ells de manera natural es van::
12 (0.2)
13 PEP sí: [no no
14 LAU [separant [però no hi ha:
15 PEP [hi ha molt bona xx trobo que hi ha molt bona
16 convivència eh hi ha molt bona convivència i:: comprensió mútua só:n:
17 (0.4) gent acabada d'arribar i per tant veuen que els altres es
18 troben en la mateixa situació:: i que tenen el mateix problema (0.2)
19 i això (0.3) crea una mena de comunitat de tolerància (0.3) eh
20 LAU hum

Les afirmacions de PEP van en la línia de les observacions dutes a terme al centre pel que fa a la convivència i complicitat entre alumnat d'orígens, llengües i creences molt diverses.

Els estudis sobre socialització lingüística (vegeu capítol 1) observen el desenvolupament de la competència comunicativa i cultural per actuar de forma socialment apropiada (Garrett i Baquedano-López, 2002; Schieffelin i Ochs, 1986). Aquí, però, ens fixarem, seguint els estudis sobre la identitat en interacció (Antaki i Widdicombe, 1998), en la manera com els i les joves negociarien la seva identitat durant la interacció amb els seus iguals.

Segons Pomerantz i Mandelbaum (2005), els participants negocien les seves relacions mútues definint certes categories o construint-les a través d'activitats. Així, els nens i les nenes, per mitjà de pràctiques lingüístiques com l'avaluació (positiva o negativa) o les activitats categoritzadores, determinen quines són les formes apropiades de comportament (Goodwin i Kyratzis, 2011). Aquestes pràctiques lingüístiques dibuixen, de forma intersubjectiva i coconstruïda –per mitjà de posicionaments (*stances*) o bé d'alineaments o desalineaments– quines són les activitats lligades a categories –*category bound activities* (Sacks, 1992b).

La situació de superdiversitat del centre provoca que els grups d'iguals siguin diversos pel que fa als moments d'arribada a Barcelona i a les competències tant en llengües locals com en les llengües d'origen. Així, per exemple, en un mateix grup d'iguals s'hi poden trobar joves nascuts i nascudes a Barcelona i d'altres que han arribat durant l'educació primària. Aquesta realitat fa emergir en la socialització entre iguals alguns fenòmens que analitzarem i posarem en relació tot seguit.

3.4.1. El moment de la immigració i la socialització lingüística

Un dels aspectes rellevants per a nois i noies en parlar de les seves trajectòries i biografies lingüístiques és el moment en el qual van marxar del seu país. El següent fragment és part d'una conversa amb dues de les estudiants del grup que treballa el projecte 1, *Usos lingüístics de l'alumnat* (vegeu capítol 2). Aquestes dues noies, membres del grup que estudia els usos lingüístics en la família, són nascudes al Marroc, en concret a la zona de Tànger, i van arribar a Barcelona en moments similars, durant el cicle inicial de l'educació primària. Al final de la sessió de treball, la investigadora, Laura, pregunta a Oussira i a Naila alguns aspectes sobre el seu moment d'arribada a Barcelona. A l'inici del fragment, Laura, després d'haver preguntat quant temps fa que són a la ciutat, apunta que és com si haguessin nascut a Barcelona.

Fragment 3. Projecte dia 9_Familia_no sabia NADA

Participants: Oussira (OUS), Naila (NAI), Laura (LAU)

01 LAU .tsk (.) pero casi es: bueno claro naciste ahí pero llevas tanto
 02 [tiempo aquí\
 03 OUS [sí es que no he estudiado árabe ahí porque:: (0.5) era_ el colegio
 04 era como un poco: sabes/ era como guardería: y todo
 05 LAU claro (0.3) o sea te hablaban árabe pero no es[tudiaste
 06 OUS [o sea iba a un [o sea iba a un
 07 privado iba a un pri[vado pero:]&
 08 NAI [yo estudié hasta] segundo de [la eso²¹
 09 OUS &[no sabía
 10 (1.3)
 11 LAU tú/
 12 OUS ella ha estudiado hasta seg[undo de la eso]
 13 NAI [y me] quitaron (0.2) <((rient)) y me
 14 vine aquí>
 15 (0.4)
 16 LAU y qué ta[l/
 17 NAI [estaba estudiando eh no estaba en_ (0.3) pero:
 18 OUS yo no sabía nada
 19 NAI pues mal nada (1) no se xx ahora
 20 (0.7)
 21 OUS a mi es[te_
 22 LAU [bueno nada sí que sabes
 23 NAI s:í pero no sé escribir (0.4) si me hubieran dejado hubiera
 24 aprendid[o
 25 OUS [hablar hablar (0.3) tú cuando: naces y tu madre te
 26 habla[ba eso se te tiene&
 27 NAI [pero si no me hubieran_
 28 OUS &que pegar sí o sí
 29 (.)
 30 LAU claro:
 31 (.)
 32 NAI pe[ro si]&
 33 OUS [a ver]
 34 NAI &me hubieran dejado ahí: estudiando cuando viniera aquí ya no:s_ me
 35 costaría el_ el castellano eh ni el catalán
 36 (1.2)
 37 OUS ya

²¹ Realment, l'alumna es refereix a segon de primària i no de la ESO. Unes línies més endavant, corregeix el seu error.

En parlar del moment d'arribada a Barcelona, hi ha dos aspectes que es fan rellevants per a aquestes estudiants i que estan ambdós relacionats amb el fet que immigressin a principis o durant el cicle inicial de la primària (5 o 7 anys):

- a) L'autocategorització com a no-expertes en llengua àrab: ambdues alumnes declaren haver anat a l'escola al Marroc, es presenten com a no-expertes en llengua àrab i justifiquen la manca de competències lingüístiques (OUS a les línies 3-4 i NAI a les 13-14). Posteriorment, a les línies 18 i 19, en respondre a la pregunta de la investigadora sobre com va ser la migració a Barcelona, tant OUS com NAI es presenten com a parlants no-expertes tot i que no queda clar de quina llengua. A més a més, quan la investigadora intenta categoritzar-les com a possibles expertes en llengua àrab (línia 22), NAI ratifica la seva posició com a no-experta en llengua àrab escrita (línia 23). És a dir, que el que dóna dret i prestigi com a parlant i coneixedor d'una llengua, segons aquestes alumnes, és saber la llengua escrita i institucional.
- b) L'autocategorització de no-expertes en llengües locals (català i castellà): NAI fa explícita aquesta categorització en les línies 23-24 i, segons aquesta estudiant, existeix una relació entre no haver après la llengua àrab i haver migrat a una edat primerenca. Així comenta, a les línies 33-34, “si me hubieran dejado hubiera aprendido”. D'altra banda, posa en relació el baix coneixement de la llengua àrab estàndard i la seva escriptura amb els problemes que diu que té amb la llengua castellana i catalana. Així, NAI s'autocategoritza com a no-experta en llengües locals, però, segons diu, es tracta d'una conseqüència del moment de migrar i no tant de la migració en sí.

Sigui com sigui, el canvi de país és rellevant per a l'alumnat, si tenim en compte el moment en el qual es realitza. Sembla important per a l'anomenada *generació 1.5* que no haver après l'escriptura en llengua d'origen configura la socialització lingüística i la identitat actual a Barcelona i, sobretot, en el grup d'alumnes del mateix origen, com veurem a continuació.

3.4.2 La importància de la socialització en algunes llengües d'origen

Presentem en aquesta secció dos fragments en els quals participen alumnes d'origen marroquí. En el primer fragment, es posa de manifest la importància que atorguen nois i noies a la socialització en llengua àrab estàndard. Es tracta d'un grup d'alumnes que

treballa en el projecte didàctic 1 (vegeu capítol 2). En aquest extret hi participa també la investigadora. Com veurem, Jafar informa Naila que la investigadora sap àrab i això desencadena certes reflexions.

Fragment 4. Projecte 4tA_FamiliaDia 5_y tú eres marroquí?

Participants: Naila (NAI), Jafar (JAF), Samira (SAM), Laura+ (LAU)

01 JAF sabe [árabe
 02 LAU [x contigo
 03 NAI (([riu))
 04 JAF [no no n[o
 05 LAU [pero yo sé:_ (0.2) yo sé árabe *fusha*
 06 (0.2)
 07 JAF has vist[o/
 08 LAU [non:_ no te entendería yo (0.7) [pero es_
 09 JAF [has visto/
 10 (0.4)
 11 LAU podéis pone[r
 12 NAI [vale
 13 lau +se'n va a un altre grup+
 14 NAI (0.2)
 15 cuál árabe/
 16 JAF *fusha*\
 17 (0.5)
 18 NAI °*fusha* cuál es°/
 19 (.)
 20 JAF *khra ma3arfatch 3arbia fu[sha*
merda no sap què és àrab *fusha*
 21 NAI [inahowa/
 [quin és/
 22 (.)
 23 JAF *nti maghribia nti/*
 tu ets marroquí tu/
 24 (.)
 25 NAI *inahowa/*
quin és/
 26 (0.2)
 27 JAF *XX al3arbia (0.5) 3arbia almaghrib w mat3a9li 3arbia fusha*
 28 *3arbia alfusha hia li kat_*
xx l'àrab (0.5) l'àrab marroquí i no coneixes l'àrab
***fusha* l'àrab *fusha* és amb el que_**
 29 (1.8)
 30 NAI ((riure))
 31 JAF [el árabe el que se usa (0.3) televisión: (0.5) diario[:
 32 NAI [w
 33 *9oli hadi na3arfh[a*
doncs digue'm això i ja ho sé
 34 JAF [to_ todo eso es árabe *fusha* luego lo que
 35 hablamos nosotros es árabe (0.4) [darija
 36 NAI [marroquí
 37 (0.4)
 38 JAF no[: *darija&*
 39 NAI [sí:
 40 JAF &x marroquí (0.3) *darij[a*
 41 NAI [el marroquí también eh:
 42 (.)
 43 JAF no se llama *darija*
 44 (0.4)
 45 NAI *w safi zib (0.3) °XX XX° (0.6) DIME LO de las noticias y ya me*
 46 *ente[ro*
prou calla (0.3) °XX XX° (0.6) DIGUE'M això de les notícies i ja sé
què és
 47 JAF [eh eh eh eh (.) *ma3arfatchi achnahia 3arbia fusha ((riu))*
 [eh eh eh eh (.) **no sap què és l'àrab *fusha***
 48 (0.4)

Dinàmiques sociolingüístiques en un centre superdivers

49 NAI n:o: pero si me dices (.) lo que hablan: (0.3) en marruecos lo
50 sé

Segons aquests alumnes participants, la categoria ‘marroquí’ inclou necessàriament el fet que la persona ha de saber quina és la llengua de prestigi i la llengua de la religió (l’àrab *fusha*), i es presenta com a fet molt greu no acomplir aquesta característica. Com veiem al fragment, a l’inici JAF mostra que sap de quina llengua es tracta. A continuació, NAI tracta JAF com a expert en adreçar-se a ell per tal de resoldre la seva pregunta (línia 14). S’inicia en aquest punt, un intercanvi entre els dos alumnes que té a veure amb el coneixement o no de la llengua culta del país d’origen. En veure que NAI no sap què és l’àrab *fusha*, JAF posa de relleu la categoria ‘marroquí o marroquina’ (línies 20 i 23). En les línies següents, JAF és l’encarregat de, com a expert, donar la informació a NAI sobre què és l’àrab *fusha* (línies 27 a 35). Tot seguit queda palès que el conflicte no és tant pel coneixement o no de les llengües sinó per la capacitat de dur a terme una certa reflexió metalingüística i sociolingüística sobre les llengües, ja que ambdós saben, d’una banda, que la llengua àrab *fusha* és la llengua que s’empra a la televisió, a les notícies, etc. i, d’altra banda, que la llengua que parlen és el dialecte marroquí o *darija*. De totes maneres, NAI posa de manifest el fet que, segons ella, no cal saber els termes o noms de les llengües sinó que cal poder reconèixer quin és l’àmbit d’ús de cadascuna de les llengües. És a dir, com ella mateixa comenta, “dime lo de las noticias y ya me entero” o “si me dices lo que hablan en marruecos lo sé” i intenta així sortir de la categoria ‘no marroquina’. Aquesta autocategorització com a ‘marroquina’ que intenta NAI és rebutjada per JAF a la línia 47 quan, a més a més, es dirigeix a un altre alumne del mateix origen.

En el segon fragment, extret d’un moment durant la realització de l’activitat 2 *Les meves llengües* (vegeu capítol 2) d’un grup de 4t d’ESO (tres alumnes de llengua materna marroquí i un alumne rifyeny), s’observa la interacció entre alumnes i investigadora, la qual comenta que sap àrab, en la varietat *fusha*:

Fragment 5. Activitat llengües_4tESO B_ma ismuki

Participants: Kalila (KAL), Imed (IME), Safia (SAF), Nadia (NAD), Laura (LAU)

1 LAU yo yo [sé::&
2 SAF [ah sabes árabe/
3 LAU &árabe *fusha*
4 (0.9)
5 NAD qué es eso/
6 (0.3)
7 KAL *fusha* tía el: [culto
8 LAU [árabe
9 (0.2)
10 NAD a ver habla (0.5) habla

Dinàmiques sociolingüístiques en un centre superdivers

11 (0.4)
 12 LAU *ma ismuki/*
com et dius/
 13 (0.5)
 14 NAD ah:/
 15 (.)
 16 LAU *ma ismuki/*
com et dius/
 17 (1)
 18 KAL te ha dicho cómo te lla[mas hija
 19 IME [cómo te llamas tío
 20 KAL y cómo no sabes lo básico/
 21 NAD xx xx
 22 KAL ua:la:: qué fue:rte
 23 (0.3)
 24 LAU pero en te[oría sí que sabéis un poco&
 25 NAD [pero es que yo digo *sho ismit*
però és que jo dic com et dius
 26 LAU &de[:
 27 SAF algo sí
 28 NAD ((parla àrab)) *sho ismit/*
com et dius/
 29 (0.8)
 30 KAL vale pero *ma ismu[ki::*
val però com et dius::
 31 SAF [ma is[muki
com et dius
 32 IME [ma ismuki es lo mismo yo ro[:
com et dius és el mateix jo ro:
 33 KAL [y si es chico *ma*
 34 *is[muka*
i si és noi com
et dius²²
 35 IME [hasta yo lo he entendido
 36 (0.3)
 37 SAF yo también

Quan NAD mostra que no sap què és àrab *fusha*, KAL s'atribueix expertesa sociolingüística en aquesta llengua (línia 7). Posteriorment, el grup avalua el desconeixement de NAD sobre el *fusha* com a inacceptable. KAL inicia la construcció de què cal per a ser un 'marroquí' (línies 20 i 22) quan al·lega que NAD no sap "lo básico" de la llengua àrab estàndard. Tot i que NAD intenta sortir de la posició en la qual ha estat posada a les línies 25 i 28 quan comenta que ella ho diu d'una altra forma, això és rebutjat per la resta del grup, que coconstrueix la categorització de NAD com a 'no marroquina', a les línies 30-37. A més a més, el fet que IME, alumne d'origen rifyeny, s'identifiqui com a expert en aquest àrab (línies 32-35) provoca una heterocategorització de NAD com a inexperta i 'mala marroquina' més forta.

Podem observar dos aspectes relacionats amb la socialització lingüística: 1) el vincle que estableixen noies i nois entre saber la llengua àrab estàndard i la categoria 'marroquí'. El coneixement de la llengua de prestigi és determinant a l'hora de definir la

²² En àrab *fusha* es diferencia entre el pronom masculí (ka) i femení (ki). Per això, tot i que a la traducció al català no s'aprecia ("com et dius"), KAL canvia el final de la paraula per indicar si es dirigeix a un noi o a una noia.

seva identitat dins el grup d'iguals del mateix origen; 2) el valor de la llengua àrab com a llengua de prestigi del lloc d'origen, tot i que aquests alumnes siguin d'origen familiar immigrant, es trasllada a Barcelona entre el grup d'iguals. En aquest sentit, les categoritzacions d'expert i inexpert en llengua àrab estàndard es relacionen directament amb la socialització lingüística i amb la construcció de la identitat dins el grup d'iguals d'un mateix origen.

Per a aquests joves i aquestes joves, ser 'marroquí o marroquina' implica tenir un cert coneixement sobre la situació sociolingüística de diglòssia que es dona al món àrab i poder dur a terme, per tant, una certa reflexió sociolingüística sobre les varietats d'ús (el *darija* i el *fusha*). A més a més, al fragment 4, es posa de manifest que és l'alumne que va estar més temps escolaritzat al Marroc el que és categoritzat com a expert en coneixement lingüístic i sociolingüístic de les llengües d'origen; en canvi, l'alumna que va arribar fa més temps a Barcelona és categoritzada com a inexperta. Això es relaciona amb els processos d'aprenentatge dels quals parlen Blommaert i Backus (2011). Aquest seria un cas de la diferència entre l'aprenentatge formal (és a dir, a la institució escolar) que, segons comenten els autors, va sovint unit a una certa capacitat de reflexió metalingüística, i l'aprenentatge informal.

Un altre aspecte que afecta la socialització entre iguals en aquesta situació de superdiversitat és el valor que s'atorga a algunes llengües. A continuació, analitzarem en detall les valoritzacions que coconstrueixen els grups d'iguals de diversos orígens i discutirem quin és l'efecte que té en la seva socialització lingüística.

3.4.3 Els valors transnacionals/translocals de les llengües d'origen

En el següent fragment, hi interactuen els quatre alumnes d'origen marroquí de 4t d'ESO del fragment 5 i la investigadora. L'alumnat acaba de dur a terme l'activitat 2, *Les meves llengües*, i, en el moment de l'inici del fragment, la investigadora els pregunta sobre els usos lingüístics entre ells.

Fragment 6. Activitat llengües 4t_marginat marroquí

Participants: Kalila (KAL), Imed (IME), Safia (SAF), Nadia (NAD), Laura (LAU)

1 LAU i entre vosaltres/
2 (0.3)
3 NAD què[:/
4 KAL [a vegades
5 LAU va[le
6 NAD [lo que su[rt
7 LAU [jo alguna vegada us he- us he sentit parlar (0.7) però
8 no en- no tots parleu àrab entre vo[saltres&
9 NAD [sí

Dinàmiques sociolingüístiques en un centre superdivers

| | |
|-------|---|
| 10LAU | &[no/ |
| 11SAF | [sí no- nosaltres tres sí |
| 12 | (0.3) |
| 13KAL | sí [((riure)) |
| 14SAF | [((riure)) |
| 15 | (0.2) |
| 16LAU | vosaltres tres/ |
| 17SAF | sí |
| 18 | (0.8) |
| 19NAD | perquè [ell no té |
| 20LAU | [i tu/ |
| 21NAD | [no el té |
| 22IME | [yo yo: y: yo l- yo rif |
| 23 | (0.2) |
| 24LAU | rifi/ |
| 25 | (0.3) |
| 26IME | cla::ro |
| 27 | (0.3) |
| 28NAD | no enté el nostre idioma |
| 29 | (0.4) |
| 30LAU | huh hum (0.5) lla[vors no podeu: |
| 31KAL | [és un marginat de la societat marro[quina |
| 32LAU | [però llavors no |
| 33 | us podeu entendre res/ (0.2) si ell parla:: rifeny i vosaltres parleu |
| 34 | à[rab |
| 35KAL | [no:[: |
| 36LAU | [no us enteneu/ |
| 37NAD | no |
| 38 | (.) |
| 39KAL | perquè el bereber és molt diferent a l'àrab |

En les primeres línies del fragment, els joves i les joves diferencien el grup entre les tres noies que saben àrab i l'alumne que no (línies 11-26). Posteriorment, l'alumne rifeny és categoritzat com a extern al grup de marroquins per NAD (línia 28) quan utilitza el possessiu “nostre” per parlar de la llengua del grup; aquesta heterocategorització és confirmada per KAL a la línia 31 quan afirma que és un marginat de la societat marroquina.

Podem extreure d'aquesta coconstrucció de la categoria ‘marginat’ dues idees: 1) la forta relació que aquests joves i aquestes joves estableixen entre el coneixement de la llengua i la pertinença de grup, atès que, segons aquest alumnat, hi ha un vincle entre parlar una llengua diferent a la majoria i ser un marginat. La llengua, per tant, actua com un element de cohesió social. 2) Les valoracions de les llengües i els parlants que es fan en el lloc d'origen són doncs translocals perquè es traslladen a Barcelona en el grup d'iguals, en la seva socialització lingüística. Així, si aquest alumne és considerat un “marginat de la societat marroquina”, aquesta societat no és necessàriament el Marroc sinó que es construeix allà on es troba el grup independentment de l'espai. En aquest sentit, el poc prestigi d'algunes llengües del Marroc, i els estatus i les estratificacions d'aquestes llengües, funcionen de la mateixa manera a Barcelona. És a dir, una llengua marginada en origen, pot ser marginada en el lloc de destí.

El cas de les llengües del Marroc no és l'únic. El fenomen de la translocalitat dels valors d'algunes llengües ocorre també en el cas de Pakistan. Examinem el fragment següent – que és un episodi durant la realització del projecte 2 Pluripèdia (veure capítol 2)– en el qual tot el grup d'alumnes de 4t d'ESO està duent a terme una activitat en què cadascun dels alumnes i les alumnes ha de dir, en la llengua sobre la qual treballa, com es diuen certes paraules o enunciats. Un dels alumnes, d'origen pakistanès, que coneix la llengua potwari, tradueix una frase al potwari. La resta del grup riu i la investigadora els pregunta per què.

Fragment 7. Pluripedia_potwari

Participants: Laura (LAU), Dolores (DOL), Nora (NOR), Deena (DEE), Asman (ASM), Mohammed (MOH), Janid (JAN), Maryam (MAR), Rabia (RAB), Gulam (GUL)

1 LAU por qué cada vez que él dice algo en potwari si se pronun- si es así
 2 (0.6) por qué reís/
 3 (0.3)
 4 NOR yo no he reído
 5 INV no no solo es curio[sidad
 6 DEE [porque es diferente por eso
 7 NOR porque es::: distinto [a lo que hablamos no-
 8 ASM [porque sale en porque sale en películas y se
 9 ríen y eso-
 10 XXX ((riure))
 11 ASM y así- xx
 12 MOH películas/
 13 ASM dramas
 14 (.)
 15 MOH si en pakistán sale en películas
 16 LAU pero [por qué/&
 17 ASM [sale en dramas
 18 LAU &por qué hace risa/
 19 ASM porque son de risa ((riure))
 20 TOTS (([riure))
 21 LAU [o sea en las pe- en las [comedias-
 22 ASM [las palabras de los dramas son de risa
 23 MOH eso son como- en pakistán son como gitanos [xx por eso
 24 TOTS [((riure))
 25 MAR gitanos
 26 JAN qué dices/
 27 (0.3)
 28 MOH eh:: es verdad

Com podem veure al fragment, tal i com succeeix en el cas del rifeny, el potwari és menyspreat. Així, ASM, a la línia 8, afirma que el potwari és una llengua per riure; la categorització és corroborada per la resta d'alumnes a les línies següents amb el seu riure. A la línia 18, LAU, la investigadora, s'interessa per aquesta categorització i demana una explicació. La categorització negativa de la llengua es reprèn a les línies 19, 20, 22 i 23. A la línia 23, MOH relaciona el potwari amb la llengua de persones que són com els gitanos. Com veiem, aquestes categoritzacions negatives es traslladen al lloc actual de l'alumnat.

Atesa la importància que té la socialització lingüística en el grup d'iguals del mateix origen, aquestes categoritzacions afecten a la coconstrucció de les identitats en el sí del grup de socialització. Sembla que, en aquest entorn de migració i superdiversitat, no basta conèixer les llengües locals per tenir èxit social i escolar, sinó que cal ser expert en les llengües d'origen, propi o familiar, fet que sembla rellevant per a l'alumnat en edat adolescent. Blommaert (2010) apunta que els valors socials de les llengües no es transporten fàcilment amb la immigració. Segons les nostres dades, en canvi, noies i nois repeteixen els valors i les categoritzacions d'algunes llengües dels països d'origen com a llengües desprestigiades, relacionades amb gent del camp, la marginació i la poca representació a la societat d'origen, i els traslladen a Barcelona en el si d'aquests grups d'iguals. Aquest és el cas del rifeny entre estudiants del Marroc, o del potwari, entre alumnes provinents del Pakistan de la zona del Panjab i el Kashmir, com s'ha vist en els fragments precedents.

3.4.4. La mediació i la transmissió lingüística entre alumnes de diversos orígens

Un dels fenòmens que vam observar al llarg de l'etnografia és la mediació interlingüística, és a dir, el fet que algunes noies i alguns nois adopten la funció de mediadors interlingüístics de companys i companyes (Llompert, 2013). Aquest fet, observat també als Estats Units i a Anglaterra, no ha estat estudiat anteriorment a Barcelona. Ens hi endinsarem al capítol 5, però l'esmentem aquí per dibuixar una de les dimensions de la socialització de la població que estudiem.

Un altre fenomen relacionat amb la socialització lingüística d'aquest alumnat és l'aprenentatge de certs recursos lingüístics, que segons declaren nois i noies es dona entre iguals en aquesta situació de superdiversitat. En el següent fragment –extret d'un grup de discussió de la fase 2 del treball de camp (vegeu capítol 2) amb un grup d'alumnes de 3r d'ESO de recent arribada (2 o 3 anys a Barcelona)–, la investigadora pregunta si algú ha fet de mediador interlingüístic de les seves famílies. En el moment que inicia el fragment, Omar, un alumne d'origen pakistanès, comenta que un altre alumne, Shongan, d'origen xinès, també fa de mediador interlingüístic.

Fragment 8. 3rC Focus Group1_ni hao

Participants: Arthur (ART), Emilia (EMI), Hamir (HAM), Iktan (IKT), Omar (OMA), Laura (LAU)

01 OMA china también (0.7) [china
02 LAU [sí/
03 OMA co_co_

Dinàmiques sociolingüístiques en un centre superdivers

04 (0.4)
 05 EMI .tsk (.) ah[: sí]&
 06 LAU [sí/]
 07 EMI &[el shongan]
 08 OMA [sí] <((rient)) shongan mira>
 09 (0.3)
 10 LAU sí ara parla[ré amb ell]
 11 EMI [ellos me] tra[ducen a mi]&
 12 LAU [°a veure si vol°]
 13 EMI &algunas cosas que dicen yo le pregunto qué_ [qué_
 14 OMA [<((rient)) ni hao (1) o
 15 hai ni/> (1.1) ((riu))
 16 (0.8)
 17 ART sí[: me insultan]
 18 HAM [y por qué lo grabas] la [voz/
 19 EMI [((riu)) insultos na' má[:s
 20 LAU [perquè així
 21 des[prés me des]prés&
 22 OMA [insultos no este]
 23 LAU &sé[: què heu dit]&
 24 OMA [ni hao hola]
 25 LAU &sinó no me'n recordo (0.2) tinc molt mala memòria
 26 (0.7)
 27 EMI shongan ni hau
 28 (0.2)
 29 OMA ni HA[O
 30 EMI [ni hao ((riu))
 31 (0.4)
 32 OMA [ni hao]
 33 LAU [i això] us ho ha ensenyat ell a vosaltres/
 34 OMA sí
 35 (.)
 36 HAM sí
 37 OMA este que [este también]&
 38 LAU [i què més]
 39 OMA &sabes urdú (0.5) ((riu))
 40 (0.4)
 41 LAU sí[:/
 42 EMI [él sabe urdú y <((rient)) ellos saben chino> ((riu))

Veiem com EMI, noia de la República Dominicana, comenta que fa servir els seus companys de mediadors interlingüístics (línies 11 i 13), per entendre què diuen uns o altres en les seves llengües d'origen (urdú, panjabi i xinès). Posteriorment, a la línia 14, trobem un cas de *crossing* (Rampton, 2005) ja que OMA, estudiant d'origen pakistanès, parla xinès.

Segons el treball de Rampton (2005), els parlants poden apropiar-se de forma creativa de les veus dels altres, sobrepasant així les fronteres entre llengües i tot i tenir un coneixement molt limitat d'aquestes llengües. Segons les dades de les observacions i enregistraments realitzats durant tot el nostre treball de camp, aquest no és un cas aïllat de *crossing* ni de declaracions de l'alumnat sobre el possible aprenentatge de recursos lingüístics entre iguals. La situació de superdiversitat i la varietat de llengües i de competències afavoreix la pràctica espontània de l'ajut entre alumnes per tal de resoldre dubtes i l'aprenentatge entre iguals. Tal i com afirma Nussbaum (2012) la presència de migrants en un centre educatiu transforma les competències de l'alumnat nou, però,

ahora, transforma les competències de la població escolar autòctona. En el nostre cas es dona un procés similar, tot i que entre escolars d'orígens diferents.

El que queda clar a les dades és que l'alumnat és capaç d'emprar tot el seu repertori lingüístic per tal de socialitzar-se o per tal de resoldre problemes. En aquest ús de llengües emergeixen, en moltes ocasions, llengües apreses prèviament o posteriorment al procés migratori que s'integren en el seu repertori. A continuació, ens centrarem en analitzar l'emergència recurrent de la llengua anglesa.

3.4.5. Una llengua d'escolarització fruit de trajectòries lingüístiques: l'anglès

L'alumnat procedent del Pakistan, l'Índia, Bangladesh i Filipines ha estat escolaritzat, en major o menor mesura, en anglès, atès que és llengua oficial en el cas de Pakistan (i l'urdú és la llengua nacional), en el cas de l'Índia (juntament amb l'hindi) i en el cas de Filipines (juntament amb el tagalog) i és prevalent en molts àmbits institucionals en el cas de Bangladesh (on la llengua oficial és el bengalí). En el següent fragment, podem veure un exemple de l'emergència de l'anglès. Es tracta d'un moment durant el desenvolupament de l'activitat 2, *Les meves llengües*, (veure capítol 2) d'un grup de 3r d'ESO. Les participants són la investigadora i tres noies: Anisa (Pakistan), Nazia (Pakistan) i Tannya (Bangladesh). Tannya està redactant la seva trajectòria i usos lingüístics i es troba amb un dubte de vocabulari. Tot i que l'alumnat tenia l'opció de fer l'activitat en la llengua que volgués, aquesta alumna vol escriure 'poble' en català:

Fragment 9. Activitat llengües_3rC_village

Participants: Anisa+ (ANI), Nazia (NAZ), Tannya¥+ (TAN), Laura% (LAU)

```

01 TAN      .tsk profe vi_ ec_ ese_ que_¥ (0.2) .tsk .h eh %se_% [village
tan
lau
           ¥mira a lau-->
           %s'inclina cap a tan%
02 ANI
           [no sé hablu
03      (.)
04 TAN      saps què és (0.2) u+n::: (0.5) villa:ge¥%+¥ (0.5) +%v¥¥ [i% l l ]&
tan
           +gesticula mans -->+ +fa lletres amb
           dits-->
tan
           -->¥ ¥mira davant¥¥mira lau-->
lau
           %nega amb cap%
05 ANI
           [hablu como
06      profe/]
07 TAN      &g+ ¥ (0.9) saps¥ això/
tan
->+>¥
tan
           ¥escriu al full-->
08      (.)
09 LAU      %a ver escri[u%
lau
           %s'inclina més cap a tan%
10 ANI
           [parlo
11      (2.7)+(0.7)+
tan
           +agafa full i l'apropa a lau+
12 LAU      village sí

```

Dinàmiques sociolingüístiques en un centre superdivers

13 (.)
14 TAN sí
15 LAU [un::: poble
16 (0.2)
17 TAN sí és un poble

Com podem observar, TAN es dirigeix a la investigadora, LAU, per tal de preguntar sobre la paraula “village” (línies 1 i 4), però, la investigadora no entén la paraula que li ha dit i TAN usa dues estratègies per tal de fer-la intel·ligible per a LAU: en primer lloc, la lletreja en anglès –llengua que aquest alumnat normalment usa per lletrejar²³– (línies 4 i 7); posteriorment, i donat que la investigadora no ha entès encara la paraula, TAN l’escriu i li mostra (línia 7). A la línia 12, la investigadora, que ha pogut llegir la paraula, la reconeix i dona a TAN la traducció (línia 12 i 15).

Les dades mostren que aquest recurs és utilitzat habitualment per l’alumnat del centre, però no només per part de l’alumnat dels orígens que hem comentat anteriorment. La llengua anglesa sembla penetrar en els usos lingüístics d’aquests escolars com a recurs òptim per resoldre cerques de paraules. En el següent fragment, durant l’activitat didàctica 2 (vegeu capítol 2, secció 2.3.1.2) d’un grup de 4t d’ESO en la qual participen un noi i una noia d’origen bengalí (Bijari i Amala), una noia d’origen romanès (Ilena) i la investigadora (Laura), Ilena busca el color rosa per a la seva activitat. No coneix, però, com es diu rosa en català o en castellà.

Fragment 10. Activitat llengües_4tC_pink

Participants: Ilena (ILE), Bijari (BIJ), Amala (AMA), Laura (LAU)

01 ILE pink
02 (0.4)
03 AMA xx
04 BIJ pink sí que hay (0.5) xx
05 ILE cómo se dice pink rosé/
06 (.)
07 BIJ ahí está
08 (0.5)
09 ILE ah:
10 (1.5)
11 BIJ rosa
12 (1.1)
13 AMA toma quieres/
14 (0.6)
15 BIJ pink ((riu))
16 (0.5)
17 AMA xx
18 (.)
19 ILE xx (0.6) rosa

²³ Segons les observacions realitzades durant el treball etnogràfic al centre educatiu.

Dinàmiques sociolingüístiques en un centre superdivers

El fragment s'inicia amb la demanda del color rosa ("pink") per part d'ILE (línia 1) als seus companys. Després d'un fragment incompreensible d'AMA (línia 3), BIJ (línia 5), s'alinea amb la demanda d'ILE, tot assegurant que sí que n'hi ha de color rosa. Tot seguit, ILE (línia 5) inicia una nova acció, ja no de recerca del color, sinó de recerca del nom del color en castellà. Aquesta focalització sobre la forma es fa un cop l'acció és finalitzada i, per tant, no sorgeix per un problema de comunicació. Per tal de fer-ho, en primer lloc, dirigeix una demanda als seus companys amb la paraula en anglès ("pink") i, a continuació, proposa una hipòtesi ("rosé"). BIJ (línia 7), però, segueix focalitzat en l'activitat de recerca del color i li indica on és damunt la taula. ILE (línia 9) s'alinea amb ell i confirma haver-lo trobat. Després d'una pausa (1.5), BIJ (línia 11) s'orienta cap a l'anterior focalització en la forma que li demanava ILE i li ofereix la forma en castellà ("rosa"). AMA (línia 13) que estava emprant el color rosa li ofereix a la seva companya ILE. BIJ, seguidament, (línia 15) repeteix el terme en anglès i riu. Després hi ha dos fragments incomprensibles, un d'AMA a la línia 17 i un altre d'ILE a la línia 19. A la línia 19, però, s'entén que ILE repeteix el nom del color en castellà. Aquesta seqüència podria considerar-se una SPA, una seqüència potencialment adquisicional (De Pietro, Matthey i Py, 1988), atès que en la interacció es desenvolupa una doble focalització: d'una banda, en l'activitat de recerca del retolador de color rosa (línies 1, 4, 7, 9 i 13) i, d'altra banda, en la forma lingüística de la paraula (línies 5, 11 i 15).

També hem observat que a l'aula d'acollida, tant per part de l'alumnat com per part del professor, s'empra l'anglès com a recurs compartit. En el següent exemple, després de llegir un conte, es parla del llop i, en aquest moment, el professor vol assegurar que l'alumnat ha entès de què es tracta.

Fragment 11. AA LECT_wolf

Participants: Pep (PEP), Laura, Mohammad, Farzana, Rana, Sara, Hala, Rukhsana, Shahid (SHA), Khalid (KHA), Bushra, Imran, Ghulam

```
01 PEP   arriba el llop va arribar el llop què és el llop/
02       (0.4)
03 SHA   ll::op un animal
04 KHA   uh:::
05 PEP   sí
06       (0.4)
07 PEP   què fa/ fa oh:[:/
08 SHA           [uh:[::
09 KHA           [sí
10       (0.3)
11 PEP   home fa au:::[::
12 KHA           [ah llop
13 SHA   au::[::
14 PEP   [és un wolf com és- sh en urdú com és/
15 KHA   ((dóna el mot en urdú))
16 SHA   ((dóna un altre mot en urdú o panjabi))
```

17 PEP a pakistan hi ha llops/
18 KHA sí molts

El professor utilitza dos recursos: en primer lloc, imita l'udol d'un llop (línia 11) i, en segon lloc, utilitza la paraula anglesa per comprovar la comprensió de l'alumnat (línia 14).

Aquest no és un cas aïllat. En efecte, durant l'etnografia s'ha constatat que l'anglès és un recurs freqüent per a la intercomprensió. Ara bé, com hem vist anteriorment, a l'aula d'acollida s'hi empen també d'altres recursos lingüístics com ara l'urdú i l'àrab.

Cal indicar, en aquest punt, que sovint hem tingut dificultat per saber si un terme o enunciat pertany o no a l'anglès, atès que les llengües que parla l'alumnat, sobretot el que prové de Pakistan, Índia, Bangladesh i Filipines, contenen molts manlleus de l'anglès. Per tant, cal fer una anàlisi en detall de les ocurrencies dels enunciats per tal d'esbrinar si els parlants s'orienten cap a la utilització de l'anglès o bé estan emprant alguna de les llengües dels països esmentats. Aquest aspecte serà analitzat en detall al capítol 4.

La realitat sociolingüística de l'institut i els fenòmens sociolingüístics que emergeixen són complexos i plantegen qüestions en referència a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües. A l'institut INS BCN, hi conviuen perspectives diferents que es fan visibles a les aules. A continuació, analitzarem el tractament de les llengües a dues aules del centre educatiu.

3.5. El tractament de les llengües a les aules de l'INS BCN

L'INS BCN, com s'ha dit en aquest mateix capítol, aposta per l'ensenyament del català a través de totes les àrees curriculars. La realitat sociolingüística del centre determina i dóna sentit a aquest fet ja que la llengua de socialització tant al barri, com als espais d'esbarjo, com a l'aula entre l'alumnat és el castellà o bé la llengua o les llengües d'origen propi o familiar de l'alumnat. Tot i que l'ideari del centre en els documents propugna un projecte lingüístic plurilingüe, el discurs escolar i institucional general és, però, 'una sola llengua' per a cada ocasió, 'només català', posicionaments observats reiteradament a les aules regulars del centre. Es tracta, de fet, d'un tipus de plurilingüisme additiu que no té en compte el bagatge previ del alumnat, d'una visió compartimentada dels repertoris lingüístics de les persones. Per contra, durant el treball de camp, hem observat que l'alumnat, de forma espontània, posa en marxa el seu

repertori plurilingüe per respondre als problemes lingüístics que sorgeixen. En congruència amb aquestes pràctiques, l'aula d'acollida es configura també com un espai plurilingüe.

A continuació, analitzarem fragments tant de l'aula regular com de l'aula d'acollida per mostrar el divers tractament de les llengües segons aula i docent.

3.5.1 L'aula regular: una llengua per a cada classe

Durant el treball de camp, es va fer observació intensa (vegeu capítol 2) de classes de llengua castellana, llengua catalana i de ciències socials²⁴. El que preval en aquestes classes és el que podem denominar 'norma monolingüe', atès que el règim lingüístic que hi proposen els docents és d'emprar una sola llengua. Observem, en primer lloc, el que passa en una classe de ciències socials de 3r d'ESO.

El grup que interactua en aquest fragment està format per alumnat de diversos orígens (Índia, Pakistan, Bangladesh, Xina, Marroc, República Dominicana) i moments d'arribada diferents (la majoria de l'alumnat és de recent arribada, però hi ha una alumna que és nascuda a Barcelona). Aquest grup ha estat classificat amb les lletres C i D, les quals indiquen, segons els docents, el nivell competencial més baix. En ocasions anteriors a aquest enregistrament, s'havia observat i enregistrar el grup i, segons les dades (diari de camp, 2.10.15, 9.10.15 i 30.10.15, 3rESO C/D, vegeu capítol 2), la norma d'ús del català havia estat establerta per part de la professora de forma explícita. Així, en els moments en què l'alumnat emprava d'altres llengües de forma espontània, la reacció de la professora era la de demanar a l'alumnat que parlés català. Aquesta norma té unes conseqüències en el funcionament de la classe que podem observar en el següent fragment, durant el qual la professora de llengua catalana i de ciències socials del grup (que anomenem Rosa) està revisant, durant la classe de ciències socials, unes frases que l'alumnat havia copiat d'un text projectat. Va passant taula per taula i va corregint i donant consells als alumnes sobre l'escriptura de certes paraules.

Fragment 12. Classe 3rC_están hablando urdú

Participants: Rosa (ROS), Laura (LAU, investigadora), Sita (SIT), Omar (OMA), Hamir (HAM), Abu (ABU), Sammar (SAM), Anisa (ANI), Tanya (TAN), Emilia (EMI), Arthur (ART), Nazia (NAZ), Fahid (FAH), Chaimae (CHA), Iktan (IKT)

- 1 ROS aviam fixeu-vos en els accents siusplau
- 2 IKT ((parla panjabi))
- 3 SIB ((parla panjabi))

²⁴ La selecció de les classes en les quals es va fer l'observació va estar determinada per la voluntat del professorat de col·laborar en la recerca.

Dinàmiques sociolingüístiques en un centre superdivers

4 IKT ((parla panjabi))
5 SIB [((parla panjabi))
6 ROS [per què nivell m'has-
7 SIB aquí profe
8 ROS m'ho has- m'ho has escrit igual no/
9 (0.9)
10 ART profe (0.7) no está prohibido hablar en urdú en clase/
11 (0.5)
12 ROS no t'entenc panjabi
13 ART pues mira eso- esos están hablando urdú
14 OMA urdú no [panjabi
15 ROS [no t'entenc
16 (0.9)
17 ART ((murmura alguna cosa))
18 TAN urdú no panjabi
19 SIB xx xx
20 ROS sh:::
21 ART estos nois estan parlant urdú
22 (0.3)
23 ART no se [xx xx
24 ROS [.tsk arthur t'he dit que la propera vegada que- que digués
25 arthur [xx
26 ART [profe que están hablando [en urdú
27 ROS [para para què t'he dit que la
28 pro[pera vegada
29 OMA [para ya
30 EMI pero a ti qué te interesa que estén hablando urdú/

A l'inici del fragment, la ROS fa un comentari general sobre els accents (línia 1). Mentre la ROS continua fent correccions a un altre alumne, un grupet d'alumnes d'origen pakistanès i indi parlen entre si en panjabi (línies 2-5). Aquest fet provoca la reacció d'un altre alumne, ART (alumne provinent de la República Dominicana), que a la línia 10, en veu alta, sembla que vol ratificar que està prohibit parlar urdú a classe i, per això, dirigeix la qüestió a la professora, a la qual ella respon que no l'entén, i tot seguit diu que la llengua és el panjabi (línia 11). ART, a la línia 13, acusa els seus companys d'estar incomplint la norma d'ús de llengües a l'aula. La reacció dels companys de classe acusats és fer constar que la llengua que parlen no és l'urdú sinó el panjabi, tant a la línia 14 com a la 18.

En aquest fragment, ART, com en la majoria de vegades que ha estat observat, utilitza la llengua castellana. Aquest alumne i la professora, ROS, s'orienten cap a aspectes diferents: l'alumne fa èmfasi en una norma establerta pel professorat pel que fa a l'ús de les llengües durant les classes i, en concret, en la prohibició de parlar urdú, i ROS s'orienta cap a l'ús de la llengua catalana. Aquesta segona orientació és continuada per ART a la línia 21 quan canvia del castellà al català per seguir acusant els seus companys sobre l'ús 'indegut' de les llengües. Al final del fragment, EMI (alumna de la República Dominicana), a la línia 30, es desvincula de la possible 'norma' de l'ús de les llengües

establerta per la professora i s'orienta cap al fet que no hauria d'importar-li a ART que els seus companys parlin una altra llengua.

La norma d'ús d'una sola llengua, com hem vist en el fragment anterior, és per al professorat, en molts casos, prioritària a l'aula, per davant del contingut de l'assignatura. Presentem a continuació un fragment que sorgeix del mateix grup d'alumnes, docent i assignatura, en una altra sessió de classe. En aquest cas, a l'inici de la classe, la professora està fent una revisió d'un tema ja tractat (els accidents geogràfics).

Fragment 13. 3rC SOC_terremoto_terratrèmol

Participants: Rosa (ROS), Laura (LAU), Sita (SIT), Omar (OMA), Hamir (HAM), Abu (ABU), Sammar (SAM), Anisa (ANI), Tanya (TAN), Emilia (EMI), Arthur (ART), Nazia (NAZ), Fahid (FAH), Chaimae (CHA), Iktan (IKT)

01 ROS vale estàvem mirant (0.4) el que eren conceptes (0.2) d'acord/ (0.2)
 02 val i vam veure què era una muntanya (0.5) què era una muntanya/ (.)
 03 qui se'n recorda/
 04 ART una se- una: elevación de tierra
 05 (0.3)
 06 ROS [eh: tierra no
 07 OMA [xxx de xx
 08 XXX xx
 09 SIT roca
 10 ROS [de roca tampoco
 11 ART [de tierra
 12 HAM ah[:::
 13 ART [de te[rra
 14 ROS [eh:: sh sh sh sh [sh sh sh sh sh
 15 OMA [xx xx
 16 ART terra
 17 (.)
 18 ROS [terra&
 19 ART [terra
 20 ROS &molt bé (.) era una elevació de la terra
 21 OMA xxx[x
 22 ROS [sh::: vale arthur (0.2) i vam dir (0.4) que era una elevació de
 23 la terra per què/
 24 (0.4)
 25 ART porque las placas chocan
 26 (0.3)
 27 ROS eh::: molt bé
 28 ART ese lo: lo sé
 29 OMA para
 30 ART no [me-
 31 ROS [sh::: (0.7) el què/
 32 (0.9)
 33 ART na[da:
 34 ROS [no si ho estàs fe- ho estàs dient bé (0.5) val (.) i el moment
 35 que les plaques es mouen (0.5) [val/
 36 ART [chocan:
 37 ROS què vam dir que xx/
 38 OMA terra [choca
 39 ART [chocan TERREMOTO (0.4) TSUNAMI
 40 ROS no (0.3) un terremoto no
 41 (.)
 42 ART tsunami
 43 (.)
 44 ROS un terremoto no
 45 ART tsunami
 46 OMA terratrèmols
 47 (0.2)

La professora comença recordant la temàtica i, tot seguit, dirigeix una pregunta de resposta coneguda (*known answer question*, Mehan, 1979) a l'alumnat (línia 2). ART respon correctament en castellà (línia 4: “una elevación de tierra”), però la professora li contesta repetint l'opció proposada per l'alumne i negant la seva validesa a través de la demanda d'autoreparació (Schegloff et al., 1977) (línia 6: “tierra no”), tot buscant la resposta en català. En aquest punt, veiem com alumnat i professorat s'orienten cap a aspectes diferents: els alumnes s'ubiquen cap a la resolució de la pregunta i, la professora, cap al seguiment de les ‘normes d'ús lingüístic’ de l'aula, és a dir, al fet que una resposta per a ser considerada correcta ha de ser formulada en català. Per això, la SIT, en orientar-se cap a la resolució de la pregunta en curs, intenta donar una altra resposta que pugui ser correcta i proposa, a la línia 9, “roca”. La professora contesta que no és correcta, de nou repetint la paraula en castellà (línia 10) i tot seguit ART torna a proposar la seva resposta del principi (línia 11). Un fet rellevant sembla succeir a la següent línia quan HAM s'adona de l'orientació de la professora. En aquest punt d'inflexió, ART, que també s'ha adonat que cal fer perquè la resposta sigui considerada correcta, diu “de terra” (línia 13), resposta que posteriorment serà donada com a vàlida per la professora (línia 20). Seguidament, a la línia 22, la docent inicia una altra demanda sobre el temari a l'alumnat. ART ofereix una resposta (línia 25: “porque las placas chocan”) que és validada per la professora (línia 27). Aquesta avaluació positiva per part de la docent sembla incongruent amb el que ha succeït anteriorment, atès que ART emprava el castellà. De totes maneres, la proximitat de les llengües castellana i catalana provoca que, en ocasions, no sigui possible determinar si, per als parlants, una forma pertany a un o altre sistema lingüístic. Aquest podria ser el motiu pel qual la professora accepta la forma “las placas chocan” –en català, ‘les plaques xoquen’, de pronúncia pròxima a la castellana. Més endavant, la docent, davant dels dubtes d'ART, ratifica la seva avaluació positiva (línia 34) i llença una altra qüestió a la classe (línia 37) a la qual responen, en primera instància, OMA (línia 38) i, després, ART (línia 39). En aquest moment, la docent realitza, de nou, una demanda d'autoreparació, a través de la repetició de la proposta d'ART (línia 40: “un terremoto no”). Professora i alumnat tornen a orientar-se cap a aspectes diversos: ART s'orienta cap a la reparació del contingut i ofereix com a alternativa “tsunami” (línia 42) i, en canvi, la docent focalitza la llengua en què s'ha de formular la resposta. Així, repeteix l'acció de demanda

d'autoreparació (línia 44), tot emprant la mateixa formulació anterior “un terremoto no”. És OMA qui, finalment, tot orientant-se cap a la forma, repara “terremoto” i ofereix la versió catalana “terratrèmols” (línia 46), que és validada i premiada per la docent (línia 48).

Aquesta norma d'ús lingüístic demandada per la professora, no és seguida per ella mateixa en tots els casos. De forma espontània, en ocasions la professora utilitza el castellà per tal de resoldre dubtes de l'alumnat. Vegem el fragment següent, extret d'una altra classe del mateix grup amb la mateixa professora. En aquest cas, es tracta de nou de la classe de ciències socials, centrada en el tema de les capes de la terra.

Fragment 14. 3rC Socials_les capes

Participants: Rosa (ROS), Laura (LAU), Sita (SIT), Omar (OMA), Hamir (HAM), Abu (ABU), Sammar (SAM), Anisa (ANI), Tanya (TAN), Emilia (EMI), Arthur (ART), Nazia (NAZ), Fahid (FAH), Chaimae (CHA), Iktan (IKT)

01 ROS farem (1) les capes
 02 ART espéra[te espérate
 03 ROS [internes de la te[rra
 04 ART [X espe:ra[:
 05 EMI [les cape' interne' de l[a terra
 06 ROS [capes
 07 (0.5)
 08 inte:rne:s de la te[rra
 09 OMA [xx [xx
 10 EMI [eso de_ qué es cape'/
 11 (0.2)
 12 OMA xx xx xx
 13 ROS las partes (.) les part[s
 14 IKT [le tros
 15 (.)
 16 EMI a ve' que ya tengo eh ya
 17 (.)
 18 ROS vale (.) quantes e::::: (.) quantes parts (0.5) té la terra/
 19 EMI 'pera 'pera [X
 20 ROS [ca[pes
 21 XX [xx
 22 (.)
 23 OMA *three*: (0.4) tre[s
 24 ROS [three:/
 25 EMI no[:
 26 OMA [tres
 27 (.)
 28 IKT cua[tro
 29 ROS [eso_ eso qué es *three*/
 30 (0.4)
 31 OMA *three* [x
 32 EMI [sí son se:i'
 33 OMA *THREE*:
 34 FAH x[x&
 35 EMI [son se[i'
 36 IKT [eh:: xx
 37 FAH [xx
 38 ROS es[tem a català&
 39 EMI [sei'
 40 ROS &estem a catal[à
 41 ART [qué dicen
 42 (0.4)
 43 SIT TRES

Dinàmiques sociolingüístiques en un centre superdivers

44 SON si[s&
45 EMI [SEI'
46 SON &pro[fe:
47 ROS [tres (.) molt bé (0.3) i quina de les tres_

En aquest fragment, podem observar dos aspectes: d'una banda, a la primera part, ROS presenta i dicta el tema que faran a continuació (línies 1 i 3) i EMI repeteix mentre ho escriu (línia 5); a la línia 10, però, EMI dirigeix una pregunta a la professora sobre un problema de vocabulari “eso de_ qué es cape’/” i ROS el resol recorrent al castellà –que és la llengua materna de l’EMI– (“las partes”, línia 10) així com també proposa un sinònim de la paraula en català, “parts”. Aquí ROS trenca la norma d’ús lingüístic sobre la qual insisteix constantment durant el desenvolupament de les seves classes.

A la línia 18, ROS dirigeix una pregunta a l’alumnat: “quantas parts té la terra/”, a la qual respon, en primer lloc, OMA (línia 22) dient “three” i també “tres”, que és, de fet, la resposta correcta. Sembla, però, que ROS només ha sentit la primera opció, és a dir, la paraula en anglès. En aquest punt del fragment, podem veure que, de nou, les orientacions que prenen professora i alumnat són diferents, ja que l’alumnat s’orienta cap a la resolució de la pregunta, cap al contingut de l’assignatura de ciències socials, i, en canvi, la professora s’orienta cap a la norma d’ús lingüístic. Per això, la resposta a la proposta d’OMA per part de la professora és la que trobem a les línies 23 (“three/”) i 29 (“eso_ eso qué es three/”). Veiem, a més a més, que és tot l’alumnat que s’orienta cap a la resolució de la pregunta (EMI, a la línia 25 amb “no:.”; IKT, a la línia 28, que proposa “cuatro”; OMA, a la línia 31 que insisteix amb “three”; EMI a la línia 32 que proposa “se:i”) fins que, a les línies 38 i 40, ROS fa explícita la norma i, per tant, la seva orientació i, per això, tot seguit, SIT dona la resposta en català (línia 43, “tres”) que ROS confirma i avalua positivament al final del fragment.

Alumnat i docent, com veiem, no sempre coincideixen en les seves orientacions i això provoca la confusió per part de l’alumnat sobre què és el que s’està reparant. En moltes ocasions, la docent focalitza doblement cap al contingut i cap a les formes lingüístiques o l’elecció de la llengua, en el mode de bifocalització (Bange, 1992) i des d’una perspectiva didàctica monolingüe. Aquesta docent no accepta que l’alumnat adopti un mode bilingüe o plurilingüe i, quan s’adopta aquest mode, inicia una demanda d’autoreparació, a través de la repetició de la forma en castellà. Per la seva banda, l’alumnat se centra en el contingut i és això el que intenta, en primera instància, reparar. De totes maneres, com s’ha vist, la professora mateixa és poc rigorosa a l’hora de seguir la norma establerta.

3.5.2. L'aula d'acollida: un espai plurilingüe i multimodal

Com s'ha esmentat, a l'INS BCN existeixen dues aules d'acollida: una per a l'alumnat de 1r i 2n d'ESO i l'altra per a l'alumnat de 3r i 4t d'ESO. L'objectiu de les aules d'acollida, com s'ha dit, és que l'alumnat de més recent arribada adquireixi les competències lingüístiques en català necessàries per poder accedir el més ràpidament possible a l'aula regular.

La nostra observació es va dur a terme a l'aula d'acollida de 3r i 4t d'ESO. El professor, Pep, treballa amb tretze alumnes de diverses procedències (quatre noies síries, quatre nois i una noia de Pakistan, un noi i una noia de Bangladesh, un noi de l'Índia i una noia de Romania). La metodologia de treball del professor és variada: des d'activitats amb recursos d'Internet, a la lectura de contes, la visualització de pel·lícules, etc., tot prioritzant la llengua oral.

En contrast amb les aules regulars, l'aula d'acollida és un espai plurilingüe, en el qual, s'empren les diverses llengües de l'alumnat (àrab, urdú, panjabi, anglès, així com castellà i català), per tal de resoldre dubtes o per a avançar en l'aprenentatge de la llengua vehicular de l'institut. Vegem el següent fragment d'un moment en el qual s'estan practicant verbs. El professor ha projectat imatges que representen verbs amb els quals demana a l'alumnat de construir frases emprant la forma imperativa. En aquest moment, hi ha projectada una imatge d'un nen agafant un pot.

Fragment 15. AA CAT_candies candies

Participants: Pep (PEP), Laura (LAU), Mohammad (MOH), Farzana (FAR), Rana (RAN), Sara (SAR), Hala (HAL), Rukhsana (RUK), Shahid (SHA), Khalid (KHA), Bushra (BUS), Imran (IMR), Ghulam (GHU)

01 PEP hala (.) diga-li:: a:: la rus- a la rukhsana
02 (0.8)
03 HAL o no sé:
04 XXX inten[ta
05 RUK [ah profe ((riu))
06 PEP rukhsana [agafa què/
07 RUK [jo jo a tu
08 (.)
09 PEP aga[fa què/
10 RUK [molt bona la xocolata
11 (0.3)
12 PEP agafa què/
13 (0.6)
14 GHU agafa una pot
15 IMR ((riu))
16 (0.6)
17 SHA una [pot
18 HAL [la pot
19 (0.3)
20 PEP això és un pot
21 HAL un pot
22 PEP què hi ha a dins/ (1.1) candies [candies

Dinàmiques sociolingüístiques en un centre superdivers

23 SHA [xxx[x
24 GHU [galets[:
25 PEP [caramels xiclets o
26 caramels o xocolata
27 (0.2)
28 SHA xocolata

En aquest fragment, el professor comença demanant a una de les alumnes d'origen siri, HAL, que faci una frase segons el dibuix que hi ha projectat. El professor li demana (línies 1, 6, 9, 12) que dirigeixi una demanda a una companya de classe, RUK. La resposta és coconstruïda per part d'alguns alumnes, atès que HAL no respon. Així, GHU, a la línia 14, ofereix una proposta (“agafa una pot”), que segueixen tant SHA (línia 17, “una pot”), com HAL (línia 18, “una pot”). Aquesta proposta és corregida per PEP a la línia següent (línia 20, “això és un pot”) i, posteriorment, per HAL (línia 21, “un pot”). Tot seguit, el professor demana a HAL què és el que hi ha dins el pot i dona la resposta recurrent a l'anglès que és llengua comuna per a la majoria d'alumnes de l'aula d'acollida (línia 22, “candies, candies”).

Aquesta pràctica plurilingüe no és aïllada en aquesta aula, sinó que és habitual i sembla facilitar la comprensió i l'aprenentatge del català i del castellà. L'aula d'acollida es presenta doncs com un espai obert a l'ús de diverses llengües a les quals es pot recórrer en cas d'incomprensió o entrebanc per a dur a terme alguna activitat. Així, en contrast amb l'aula regular, els participants semblen orientar-se tant cap a la llengua com cap als continguts, instaurant modes plurilingües d'interacció (Moore i Nussbaum, 2011).

El següent fragment –que reprèn el fragment 11 i n'és la continuació– es tracta d'un moment en el qual a l'aula d'acollida es llegeix el conte dels germans Grimm ‘El llop i la guineu’. Alumnat i professor llegeixen conjuntament el conte en veu alta i el professor va comentant i fent èmfasi en les paraules que creu que poden ser desconegudes per a l'alumnat.

Fragment 16. AA LECT_kalb és gos

Participants: Pep (PEP), Laura (LAU), Mohammad (MOH), Farzana (FAR), Rana (RAN), Sara (SAR), Hala (HAL), Rukhsana (RUK), Shahid (SHA), Khalid (KHA), Bushra (BUS), Imran (IMR), Ghulam (GHU)

01 PEP arriba el llop va arribar el llop què és el llop/
02 (0.4)
03 SHA ll::op un animal
04 KHA uh:::
05 PEP sí
06 (0.4)
07 PEP què fa/ fa oh:[:/
08 SHA [uh:[:::
09 KHA [sí
10 (0.3)
11 PEP home fa au:::[:::
12 KHA [ah llop
13 SHA au:::[:::

Dinàmiques sociolingüístiques en un centre superdivers

14 PEP [és un *wolf* com és- sh en urdú com és/
 15 KHA ((dóna la paraula en urdú o panjabi))
 16 SHA ((dóna l'altra paraula en urdú o panjabi))
 17 PEP a pakistan hi ha llops/
 18 KHA molts
 19 RUK sí [molts sí
 20 SHA [mo::lts xx
 21 PEP a peshawar també/
 22 GHU molts
 23 RUK sí molts
 24 PEP sí:/
 25 RUK de nit tots dormim però el uh:::[::::
 26 PEP [ah sí/
 27 SHA uh:::::
 28 PEP i i: i mengen le- le- les persones/
 29 SHA sí [xx
 30 RUK [sí xx un noi xx
 31 SHA gallina
 32 RUK xx xx
 33 PEP sí/ ostres
 34 SHA gallina
 35 (0.3)
 36 PEP mengen gallines/
 37 SHA [sí
 38 PEP [sí
 39 XXX no
 40 RUK gallines también [xx
 41 PEP [a bangladesh també hi ha llops/
 42 SHA sí
 43 PEP també/
 44 SHA molt
 45 (0.4)
 46 PEP a bangladesh/
 47 SHA sí (.) claro
 48 (0.5)
 49 RUK pero xxx
 50 PEP a síria/ (.) segur que no a síria no (.) com se diu en *arabi&*
 51 SHA uhhh[h
 52 PEP [&llops/
 53 HAL llops/
 54 PEP aquests que fan [au:::[:::
 55 HAL [°kalb°
 56 BUS [°kalb°
 57 SHA xxx
 58 HAL *kalb*
 59 PEP *kalb*/
 60 (.)
 61 HAL sí
 62 (.)
 63 PEP no gos\ *kalb* és gos
 64 (.)
 65 HAL ah::[:
 66 PEP [guau guau [guau no
 67 HAL [sí sí *daba daba*

Per tal d'assegurar la comprensió de la paraula 'llop', el professor pregunta a l'alumnat el seu significat (línia 1), que respon donant una descripció (línia 3: "un animal") i imitant l'udol de l'animal (línia 4: "uh::::"). A la línia 5, el professor valida la resposta descriptiva de SHA, però no de l'udol. Així, a la línia 6, el docent inicia una demanda d'autoreparació de la proposta de KHA de la línia 4 tot preguntant si l'onomatopeia del llop és així. SHA afirma oferint de nou el mateix so (línia 8) i KHA simplement confirmant. Seguidament, el professor heterorepara KHA i SHA proposant una altra

forma d'udol. En el torn següent (línia 12), comprovem com l'heteroreparació del docent permet la comprensió de KHA de la paraula "llop". Fins a aquest punt, tant el docent com l'alumnat han emprat les estratègies de descripció i la imitació del so per establir la comprensió del terme. A continuació, el professor empra la traducció per tal d'assegurar la comprensió de l'alumnat: a l'anglès ("wolf"), llengua que és recurs compartit entre la majoria, i en sol·licitar la traducció a l'urdú. Tant KHA com SHA són capaços d'aportar la traducció a l'urdú. Un cop està assegurada la comprensió de la paraula, el docent inicia un conjunt de torns en els quals promou l'ús del terme 'llop' contextualitzat (línies 17 a 50). Com s'observa, el professor s'interessa per l'existència de llops en els diferents països d'origen de l'alumnat. En interpel·lar el grup de noies de Síria sobre el tema (línia 50: "a siria") no obté resposta per part d'elles. La pausa llarga que segueix la pregunta del docent (0.3) posa en dubte la comprensió de l'enunciat i del terme per part del grup d'alumnes síries i, per això, el professor desplega de nou les estratègies de demanda de traducció (línia 50 i 52: "com es diu en *arabi* llops") –tot emprant a més a més el nom de la llengua en àrab– així com la de la imitació de l'udol (línia 54). En encavalcament amb la producció del professor, dues de les alumnes síries busquen la traducció a l'àrab conjuntament (línies 55 i 56) i HAL l'ofereix, posteriorment, en veu alta (línia 58: "*kalb*"). A la línia successiva, el professor inicia una demanda de reparació que, finalment, heterorepara a la línia 63 tot oferint, a més, la traducció de *kalb* al català ("gos") i el lladruc (línia 66). Finalment, HAL és capaç de donar la traducció correcta a l'àrab de la paraula 'llop' (línia 67: "*daba daba*").

L'aula d'acollida es presenta com un espai obert a l'ús de les llengües com a recursos als quals es pot recórrer en cas de no comprensió o obstacle per a dur a terme alguna activitat. Aquesta pràctica plurilingüe no sorgeix de forma aïllada en sinó que és habitual i sembla facilitar la comprensió i l'aprenentatge del català. Tots els actors se senten lliures per emprar els recursos de què disposen, tot construint un tipus de docència plurilingüe, multimodal i bidireccional –ja que també el docent aprèn les llengües dels seus alumnes i les seves alumnes–, aspecte que porta a l'aparició de nombrosos casos de *crossing*; és a dir, l'ús de varietats lingüístiques associades a grups socials o ètnics per part de parlants que no pertanyen a aquests grups. Aquest fenomen s'observa en l'ús de la paraula *kalb* per part del professor en aquesta interacció, així com en molts altres moments a l'aula d'acollida.

Dinàmiques sociolingüístiques en un centre superdivers

Un altre exemple de *crossing* en aquesta aula és el que es pot observar en el fragment següent, en el qual segueixen exercitant-se en els verbs en imperatiu com al fragment 15.

Fragment 17. AA CAT_prou de masad

Participants: Pep (PEP), Laura (LAU), Mohammad (MOH), Farzana (FAR), Rana (RAN), Sara (SAR), Hala (HAL), Rukhsana (RUK), Shahid (SHA), Khalid (KHA), Bushra (BUS), Imran (IMR), Ghulam (GHU)

```
01 PEP   cura'm (.) [cura'm&
02 RUK   [cura'm
03 PEP   &doctor (1.6) [cura'm
04 RUK   [cu:
05 KHA   cu:
06 PEP   cura
07 KHA   ra
08       (0.6)
09 PEP   cura:'m
10 RUK   cura'm
11 KHA   cura'm no curan cura'm
12       (2)
13 RUK   (([riu))
14 PEP   [NOI::
15 KHA   [((riu)) ((parla urdú o panjabi)) cura'm de Pakistan
16 PEP   ((riu)) (0.7) en català
17 KHA   (([riu))
18 RUK   [cura'm
19       (0.5)
20 PEP   va: prou de masad
21       (0.7)
22 MOH   no masad
```

Flexionant el verb ‘curar’ en imperatiu, tant l’alumnat com el professor fan broma. Per això, al final, el professor empra la paraula urdú *masad*, que vol dir broma i la comparteix amb el grup.

Aquest exemple no és l’únic en les dades, ans al contrari, són moltes les ocasions en què tot el grup recorre al que ja forma part del repertori lingüístic compartit, provinent de les diverses llengües d’origen dels alumnes (àrab, urdú, panjabi, anglès, hindi...). A més a més, aquests casos de *crossing* s’estenen fora de l’aula. Durant una sortida que va dur a terme el grup, juntament amb l’altre grup d’aula d’acollida, es van fer les següents anotacions (Diari de camp, 3.12.13, vegeu capítol 2):

“Durant la sortida a la Boqueria amb els alumnes i les alumnes de les dues aules d’acollida, Hala anava amb el telèfon mòbil i se m’acosta i m’ensenya missatges que ha rebut al Whatsapp i em diu: què posa? Jo li dic: *safa*. Em diu que no sap què és. Llavors li dic que potser és *safi*, que vol dir prou en àrab. Li pregunto amb qui parla i em diu que amb el seu xicot que és siri i viu al Marroc. M’ensenya fotos d’ell. També m’ensenya fotos d’un altre noi i em diu que també és el seu xicot d’aquí. Després em diu que no, que el de veritat és el siri, amb qui va fer *manganí* (prometatge, en urdú) fa tres anys i que no s’han vist més”.

En aquest cas, és una noia d'origen siri que empra una paraula en urdú amb la investigadora. Aquest cas d'utilització de paraules associades a altres grups d'alumnes s'analitza amb més detall en el capítol 4 (vegeu capítol 4, secció 4.5.4).

L'aula d'acollida, a banda de ser un espai plurilingüe, és també un espai de comunicació multimodal en el qual s'hi permet l'ús de les noves tecnologies, l'Internet i dels mòbils. Hem observat que, per a l'alumnat de més recent arribada, l'ús d'aquestes tecnologies i, en concret, del *Whatsapp*, és essencial per a la seva socialització lingüística. Aquest és el cas d'un grup de noies síries d'entre 13 i 15 anys que van arribar al centre el gener del 2013 (menys d'un any abans del moment de recollir les dades), sense haver estat escolaritzades al seu país i només parlant àrab siri. De fet, una de les alumnes va arribar a Barcelona el 2006, però va quedar a casa i no es va escolaritzar fins el 2013. Aquestes noies s'estaven habitualment a l'aula d'acollida, però anaven dos cops per setmana a grup desdoblats²⁵. El fragment que presentem a continuació és d'una d'aquestes classes desdobrades, en el moment en el qual una de les estudiants, Hala, està emprant el telèfon, concretament *Whatsapp*, per parlar amb una amiga seva de Síria. El professor s'hi acosta i li demana que deixi estar el mòbil.

Fragment 18. AA_Desdoblats_escrivi whatsapps

Participants: Laura (LAU), Pep (PEP), Hala (HAL), Rana (RAN), Sara (SAR), Bushra (BUS)

```
01 PEP ((riu))
02 HAL ((riu)) no miris profe
03 PEP no miro va
04 RAN ((riu))
05 PEP no miro [eh però tu tanca tanca
06 HAL [xx
07 (1)
08 PEP molt bé ara
09 ((se sent música que ve del mòbil))
10 PEP ara sé perquè escrius tu eh tu escrius molt bé perquè estàs tot el
11 dia al whatsapp eh però tu no fas whatsapps/
12 HAL sí
13 PEP tu no escrius whatsapps/
14 RAN profe eh: no ella soló hablar
15 HAL sí profe
16 PEP ah tu només parles escriu whatsapps eh dona'm
17 HAL espera profe espera
18 PEP dona'm
19 HAL espera profe
20 RAN mira xx
21 PEP veus la que aprèn escriu whatsapps la que parla no aprèn digues
22 espera ara parlaràs amb el professor
```

²⁵ Els grups desdobrats són classes més reduïdes pel que fa al nombre d'alumnes, en les quals es vol ajudar nois i noies en aspectes més específics de llengua que no poden treballar-se de forma detallada en el gran grup de classe. En aquest cas, es practicava l'escriptura en català i castellà.

Segons el professor de l'aula d'acollida, aquestes noies aprendrien a escriure més ràpid si utilitzessin *Whatsapp*, en la modalitat escrita. En una entrevista realitzada a aquest professor durant la fase 2 del treball de camp, comenta:

Fragment 19. Entrevista professor AA_whatstapp

Participants: PEP (Pep) i LAU (Laura)

01 LAU això de:: les noves tecnologies [clar sembla que és una cosa nova
02 PEP [sí sí sí sí
03 (0.3)
04 LAU que [sí que té influència en tots aquests
05 PEP [sí sí no:: el whatsapp segur que:: ajuda molt és- és un gran
06 al·licient perquè de vegades els hi explicaves i els apuntaves coses
07 a la pissarra: i elles s'ho miraven amb aquell desinterès no/ (0.2)
08 perquè és clar vull dir després de quatre o cinc hores de:: (0.3)
09 de:: de: de matxacar-les amb el català i tot això arriba un moment
10 (.) però (0.3) des de (0.4) quan han vist (0.3) que escriure és molt
11 útil en el whatsapp per exemple i que necessiten comunicar-se amb un
12 noi per dir-li: (0.5) fins demà a l'hora del pati o coses d'aquestes
13 doncs aleshores eh:: tenen un gran interès ((riure)) i practiquen
14 molt
15 (0.6)
16 LAU i però [a part és curiós
17 PEP [i va molt bé per a què aprenguin a escriure
18 LAU clar

Aquesta socialització entre els joves i les joves a través dels mòbils sembla molt vinculada a l'adolescència. Com diu el professor, el que fan nois i noies, quan usen el *Whatsapp* és contactar amb companyes i companys. En el cas de les noies, sotmeses a un gran control familiar, aquest mitjà és encara més important. El telèfon mòbil, entre aquest tipus d'alumnat, és símbol i eina de llibertat i de socialització. De fet, aquest fenomen es troba en la línia del que expressen Blommaert i Backus (2011, p.10): *“Becoming a teenager involves exploring the experiential worlds of love and relationships, of sexuality, of popular culture and of identity opportunities that deviate from those preferred and organized by school and parents”*. Però, per al professor de l'aula d'acollida, a diferència de gran part dels docents del centre, aquestes pràctiques són motor d'alfabetització. És per això que, al final de la classe, ell ajuda a traduir i escriure missatges al *Whatsapp*. Ho veiem il·lustrat en el següent fragment, a l'inici del qual la conversa gira al voltant del fet que el pare de les noies síries, si sap que parlen amb nois, s'enfada:

Fragment 20. AA_Desdoblat_ki kero moxo

Participants: Laura (LAU), Pep (PEP), Hala (HAL), Rana (RAN), Sara (SAR), Bushra (BUS)

01 SAR yo no hablar yo
02 PEP ah i tu no parles amb [ella/
03 SAR [ah
04 RAN [profe xx

Dinàmiques sociolingüístiques en un centre superdivers

05 PEP ah::
06 SAR sí
07 PEP enfadada
08 RAM ((li ensenya un missatge de whatsapp a pep))
09 pep ((ho llegeix))
10 PEP això no sé què significa eh::
11 (0.9)
12 PEP a veure laura a tu et sona això/ ki kero moxo/
13 TOTS ((riuen))
14 pep ((es dirigeix a la pissarra i comença a escriure))
15 HAL què es[crius/
16 PEP [te que és de tu a tu te
17 (0.7)
18 HAL que:ro:
19 (0.5)
20 PEP quiero
21 HAL profe xx te quiero
22 PEP te quiero
23 (0.8)
24 PEP mu::- no mocho no mocho mucho
19 HAL mucho
20 PEP te quiero mucho
21 HAL te quiero mucho
22 TOTES ((riuen))
23 PEP vale/ en català t'estimo
24 (0.7)
25 HAL molt
26 PEP molt

El professor que aprofita la circumstància per ensenyar com seria la forma correcta de l'expressió en castellà i en català. Hi ha dos aspectes rellevants en referència a aquest fragment: (1) a través de missatges de *Whatsapp*, aquestes noies practiquen llengües; i (2) en el moment en què el professor les ajuda amb els missatges de *Whatsapp*, elles realment agafen la llibreta i el bolígraf i volen apuntar tot el que el professor escriu a la pissarra. Es tracta, per tant, d'una activitat que es relaciona amb l'ús real de la llengua i amb la socialització de les noies.

3.6 Síntesi

En aquest capítol, hem analitzat i discutit dades etnogràfiques recollides durant el treball de camp. Aquesta fase de la recerca ha estat molt rellevant per captar els fenòmens que emergeixen en l'entorn de superdiversitat descrit a la primera secció.

Les dinàmiques sociolingüístiques observades a l'institut INS BCN són complexes i fruit de les trajectòries lingüístiques i biogràfiques de nois i noies, incloent-hi la utilització d'Internet i dels telèfons mòbils. La socialització lingüística és policèntrica i dinàmica; els usos lingüístics de nois i noies són creatius, tal i com mostren estudis recents en àmbits similars a Catalunya (Corona, 2012; Corona, Nussbaum i Unamuno, 2013).

La socialització entre iguals, en alguns grups de joves es caracteritza per dibuixar, a través de certes pràctiques lingüístiques com l'avaluació i la coconstrucció de categories –marroquí/no marroquí, per exemple– les formes pertinents d'actuar en el si del grup. Això mostra, d'una banda, que els recursos lingüístics adquireixen un valor identitari i, d'altra banda, que és important per ser 'd'allà' dominar determinades varietats. En efecte, semblaria que l'alumnat que fa més temps que viu a Catalunya tindria més dificultats de ser reconegut com a membre del grup pel fet que les seves competències, tant lingüístiques com sociolingüístiques, de certes varietats utilitzades en origen és més baix. Així, els valors (prestigi o desprestigi) associats a algunes llengües es presenten com a transnacionals, atès que es traslladen a Barcelona.

Durant el treball de camp, també s'han observat dinàmiques de transmissió lingüística. En la primera fase de l'estudi (vegeu Llompart, 2013), alguns alumnes i algunes alumnes del centre realitzen habitualment la funció de mediadors lingüístics intergeneracionals, activitat que comporta un tipus de transmissió lingüística que inverteix el que és habitual atès que es produeix de joves a adults. Posteriorment, a les fases 2, 3 i 4 de l'etnografia, vam descobrir que aquesta funció mediadora i transmissora es pot ampliar a companys i companyes de classe, és a dir, en grups d'iguals. Proposem una anàlisi més detallada d'aquest fenomen de transmissió lingüística intra- i intergeneracional en el capítol 5 de la tesi.

Pel que fa a la institució escolar, a l'INS BCN el projecte lingüístic i l'ideari del centre fan especial èmfasi en assegurar que l'alumnat, en acabar l'educació obligatòria, es trobi en igualtat d'oportunitats que la resta de joves de Catalunya i, per això, es prescriu que el català sigui la llengua vehicular d'ensenyament. Ara bé, la manera d'assolir aquest objectiu es duu a terme de formes diverses a les aules. A l'aula regular, els docents segueixen el principi 'català només', aparentment basat en una ideologia lingüística monolingüe que concep l'ensenyament de llengües de manera compartimentada, sense admetre l'ús lliure dels recursos que conformen el repertori lingüístic de l'alumnat. A les dades analitzades, aquest principi crea conflictes entre l'alumnat i confusió en l'orientació de les activitats d'aula. Per contra, l'aula d'acollida es presenta com un espai plurilingüe en el qual es tenen en compte les competències i l'escolarització prèvia de l'alumnat. Això comporta, en algun cas, l'emergència de recursos en anglès per a la intercomprensió i per a resoldre problemes comunicatius. Les activitats i els projectes didàctics duts a terme per recollir dades (vegeu capítol 2)

Dinàmiques sociolingüístiques en un centre superdivers

segueixen un enfocament semblant al que s'ha l'observat a l'aula d'acollida i serà objecte del capítol 6.

CAPÍTOL 4. Mobilització, categoritzacions i adquisició de recursos

4.1 Introducció

En emprar el terme ‘superdiversitat’, Vertovec (2007) es referia a la situació social característica que es viu en alguns centres urbans del món, conseqüència dels moviments socials migratoris dels darrers anys esdevinguts juntament amb l’emergència i l’expansió de noves formes de comunicació transnacionals i desterritorialitzades. L’ús de les llengües s’inclou en el concepte. Així, un centre educatiu pot ser considerat superdivers des del punt de vista lingüístic quan concentra gran varietat de repertoris plurilingües de l’alumnat i complexos usos verbals, observables en les seves pràctiques diàries a les aules, al pati, al barri, a casa, etc. Aquest és el cas del centre del nostre estudi i les pràctiques advertides en el detall de les dades obliguen a, d’una banda, plantejar-se les especificitats dels usos lingüístics que emergeixen en aquesta nova situació sociolingüística a Barcelona i, d’altra banda, pensar com es poden articular amb l’aprenentatge de nous recursos lingüístics per part de l’alumnat plurilingüe.

En efecte, s’entreveuen usos diversos dels repertoris plurilingües com, per exemple, l’alternança de recursos associats tradicionalment a diverses llengües o *code-switching* (CS d’ara endavant)²⁶, l’ús de varietats mixtes o *code-mixing* –que pot incloure recursos de diverses llengües–, *crossing* (Rampton, 2005) –l’ús que fa un parlant de recursos d’una llengua d’un grup ètnic al qual no pertany– i el desplegament de tots els recursos del repertori lingüístic en l’ús de les noves tecnologies –especialment, als xats. Així com el fenomen del *crossing* i l’ús de la llengua en les noves tecnologies s’ha estudiat recentment, el CS ha estat àmpliament abordat durant decennis des de diversos àmbits d’estudi que han aportat perspectives i explicacions del fenomen, en ocasions, molt divergents. Ara bé, si prenem una perspectiva interaccionista, la mobilització de recursos per part de joves es desplega de formes diverses i no es pot afirmar en tots els casos que canviar d’una llengua a una altra –o als recursos que tradicionalment s’associen a una llengua o a una altra– representi un CS. A les dades conversacionals de l’estudi s’hi entreveuen mobilitzacions lingüístiques variades que mostren un continuïm en les interaccions que va des del CS a l’adopció d’un *code-mixing*.

La didàctica de la llengua s’ha interessat també pels fenòmens de mobilització de recursos, especialment, en entorns plurilingües (Nussbaum i Unamuno, 2006a; Lüdi i

²⁶ Per referir-nos al *code-switching* o bé al terme català alternança de llengües usarem CS.

Py, 2003, entre d'altres), sobretot, per buscar l'articulació entre aquesta mobilització i la potencialitat de l'adquisició de noves formes per comunicar. Molts estudis han demostrat que l'ús de modes plurilingües és inherent als processos d'aprenentatge i un camí obligatori per a poder arribar a actuar en un mode unilingüe (Lüdy i Py, 2003; Masats et al., 2007).

En un entorn superdivers com el del centre educatiu de l'estudi i el seu entorn, el repte és entendre com s'articula la variabilitat en la mobilització de recursos lingüístics amb l'adquisició tant dels recursos propis de la institució educativa –català i castellà– com d'altres recursos lingüístics. Gajo i Mondada (2000) ofereixen una perspectiva que vincula mobilització de recursos, interacció i adquisició. Així, els autors entenen l'aprenent com a actor social, que participa en accions col·lectives; l'adquisició de nous recursos no és un procés únicament cognitiu, o universal, abstracte i descontextualitzats, sinó un procés situat que s'ajusta, s'adapta constantment per ser adequat a les situacions socials; els processos d'adquisició es desenvolupen gràcies a la interacció, que és, per tant, el medi en què l'adquisició és possible. Així mateix, és en la interacció que s'hi coconstrueixen –de forma dinàmica i flexible– les categoritzacions, tant dels parlants com de les formes lingüístiques.

Prenent aquesta perspectiva interaccionista, en aquest capítol, volem articular: a) la mobilització de recursos en la interacció; b) els processos de categorització de les formes i dels parlants que realitza l'alumnat del centre en interaccions concretes; i c) l'adquisició de nous recursos. Així, després d'analitzar un fragment d'interacció que il·lustra les pràctiques dels joves i les joves i que connecta les tres dimensions que tractarem al capítol, oferirem una revisió bibliogràfica centrada en la mobilització de recursos –especialment, el fenomen del CS–, la categorització i l'adquisició de formes per comunicar. Posteriorment, ens endinsarem en l'anàlisi de diversos fragments d'interaccions; i, finalment, aportarem una discussió sobre les pràctiques lingüístiques i de reflexió sociolingüística, i l'articulació entre la mobilització de recursos, la categorització i l'adquisició.

4.2 Identitat, expertesa i aprenentatge en la interacció plurilingüe

Aquest fragment recull una interacció entre tres alumnes –Usama (USA, de Pakistan), Fahad (FAH, de Pakistan) i Abdel (ABD, de Bangladesh)– que estan discutint quins

Mobilització, categoritzacions i adquisició de recursos

materials necessitaran per a enregistrar en el projecte 1 (veure capítol 2). Com s'observarà a la transcripció, USA vol entendre el sentit de la paraula 'grabar'.

Fragment 1. recordar grabar

Participants: Usama (USA), Fahad (FAH), Abdel (ABD)

01 USA no hace falta vale/
02 (1.2)
03 FAH cámara para grabar (2.7) y esto para qué necesitamos la [gra°badora°/
04 USA [para- para:
05 recordar=
06 FAH =grabar eh: para grabar sonido/
07 ABD con la cá[mara
08 FAH [cám- cámara ya graba sonido
09 (0.6)
10 ABD pregúntalo (.) si hay no sí hay- hay cámaras que no hay graba[cción
11 USA [necesi-
12 esto necesitaremos para grabar

((fragment no transcrit))

13 ABD °no se oye bien°
14 (0.3)
15 USA OYE te está grabando
16 (1.5)
17 ABD déjalo déjalo déjalo
18 (0.5)
19 USA oye no X[X
20 FAH [cámara para grabar
21 USA he dicho bien no/
22 (0.5)
23 USA grabar recordar no/ (0.5) *ricardi'* (1.1) eh (0.5) gra[bar es igual-
24 ABD [X también
25 necesitamos el trí- [trí- trípo]de
26 USA [tío] (0.3) dímelo
27 ABD el trípode
28 (0.3)
29 USA grabar es: igual: que *recording* (0.2) en inglés/
30 (0.5)
31 ABD *record yes*
32 (0.2)
33 USA *reco::rd*

USA (línies 4 i 5) intervé per dir per a què es necessita l'aparell d'enregistrament. FAH (línia 6) corregeix (heterorepara) el seu company en proposar a USA la forma "grabar", tot i que no tematitza aquesta reparació. Sembla, però, que USA reté la paraula ja que, més endavant, USA, a les línies 11 i 12, empra la forma adequada proposada per FAH, amb el mateix format ("para grabar"). A la línia 15, USA formula una flexió més complexa ("te está grabando"). En els torns següents, el noi busca la confirmació dels seus companys sobre l'ús correcte del verb "grabar", a través de diversos procediments: en primer lloc, a la línia 21, fa una demanda directa; com que sembla estar sol en aquesta atenció a la forma, a les línies 23 i 29, fa ús d'altres recursos per a aconseguir la confirmació. En aquest cas, desplega recursos del seu repertori, tot emprant-los per traduir el terme "grabar" i comparar-los –recordar, que és la forma, inicial que havia estat reparada; *ricardi'*, que és la paraula en urdú; *recording*, que és el terme en anglès.

Mobilització, categoritzacions i adquisició de recursos

Finalment, tot i que els altres dos joves han estat focalitzats en l'organització dels enregistraments (línies 24, 25 i 27), és ABD qui, a la línia 31, confirma.

USA es posiciona com a aprenent i es dirigeix als altres dos companys com a experts (línies 23 i 29). Per tal de fer-ho, apel·la a altres recursos per aconseguir el seu objectiu.

El que sembla rellevant aquí és la manera en què l'alumne busca la confirmació de la suposició sobre el significat de la paraula a través de la comparació entre les llengües i varietats que conformen el seu repertori lingüístic.

D'aquesta interacció es desprenen tres aspectes rellevants per a l'objectiu d'aquest capítol:

- L'alumnat plurilingüe desplega, de forma natural, tots els recursos que necessita per poder, d'una banda, contribuir a la progressivitat de l'acció (Sacks, 1992a) i, d'altra banda, mantenir la intersubjectivitat. En aquest fragment, USA i ABD recorren a l'urdú i a l'anglès –és a dir, alternen de codi– per, interactivament, construir el sentit d'un enunciat.
- En la interacció plurilingüe (Lüdi i Py, 2009) entre iguals en superdiversitat, tant les correccions o les reparacions com les categoritzacions d'expert i no expert que es construeixen en tals accions són dinàmiques i es defineixen i redefeixen constantment les diverses experteses. Les categories –en aquest cas d'expert i no expert en llengües– no estan prèviament assignades, sinó que s'elaboren en l'acció. Són els interlocutors els que creen, conjuntament, en la interacció i *ad hoc* les categories i el context, configurant-lo i reconfigurant-lo constantment (Gajo i Mondada, 2000).
- L'adquisició de nous recursos és ocasionada per l'activitat en la interacció. Com hem vist al fragment, el fet que els companys no responguin a USA en la seva demanda de comprovació mostra que no és evident que hi hagi una seqüència d'adquisició dins l'activitat, sinó que l'adquisició és ocasionada per l'activitat. D'altra banda, el desplegament de recursos plurilingües és inherent a l'aprenentatge. L'alumnat és capaç d'integrar formes lingüístiques a través de la interacció, la comparació de formes i la cerca en el seu repertori.

En la secció següent, es plantegen alguns enfocaments per al propòsit d'aquest capítol i que fan referència als tres aspectes interrelacionats que hem pogut observar en el fragment 1: els estudis sobre la mobilització de recursos, els processos de categorització

que realitzen les persones en la interacció i els estudis sobre l'aprenentatge i l'adquisició en interacció.

4.3 Estudis sobre el contacte de llengües i la mobilització de recursos

En aquesta secció del capítol, presentem una revisió històrica sobre els estudis i les perspectives sobre el contacte de llengües i la mobilització de recursos. Per això, parlarem, en primer lloc, dels estudis pioners sobre aquest fenomen i, a continuació, les tres grans perspectives en els estudis del CS.

4.3.1 Els pioners: de Barker a Gumperz

Els fenòmens característics de la parla bilingüe i/o plurilingüe han estat objecte d'estudi durant anys. Un dels més estudiats és el CS, definit com a la capacitat dels parlants de canviar d'un codi a un altre en el transcurs d'una interacció. El terme va ser introduït, en primer lloc, per Barker (1947), des de d'antropologia lingüística, quan va descriure els usos lingüístics entre joves d'Arizona d'origen mexicà, i, posteriorment, per Weinreich (1953), des de la lingüística del contacte de llengües. Ambdós autors, s'interessaren per descriure les activitats lingüístiques en les comunitats bilingües, tot i que des de perspectives distintes i, per tant, amb focus diferents –des de l'ús social de les llengües a l'anàlisi dels efectes del contacte de llengües en els sistemes lingüístics. Dos sociolingüistes són també precursors en l'estudi del CS, en un pla macrosocial, amb la descripció del fenomen de diglòssia: Ferguson (1959), que va proposar l'existència de varietats d'una mateixa llengua –una varietat 'alta', utilitzada en situacions i entorns considerats formals, i una varietat 'baixa', emprada en situacions i entorns considerats informals–, i Fishman (1967) que va ampliar la descripció d'aquestes funcions en d'altres entorns. En la diglòssia, s'associa la tria de les llengües o varietats a situacions i activitats socials específiques.

Durant la segona meitat del segle XX, com afirma Nussbaum (2012), molts autors desplacen el focus d'atenció per fixar-se, no tant en les llengües i les seves funcions, sinó en els parlants i les seves pràctiques lingüístiques socialment situades. Tant la sociolingüística, com l'antropologia i l'etnografia de la comunicació (Gumperz i Hymes, 1972) van fer aportacions observant com les persones empen els seus recursos lingüístics. L'antropologia lingüística –així com també l'etnografia de la comunicació–

s'ha interessat tradicionalment per l'estudi de la llengua com a recurs cultural i com a pràctica social i, per tant, entén als parlants com a actors socials (Duranti, 1997).

Des d'un marc antropològic, Hymes (1972) defineix el concepte de competència comunicativa com el conjunt de destreses que ha de tenir un parlant per actuar com a membre d'un grup social. Aquesta definició, en resposta a la concepció chomskiana de la competència i del parlant nadiu ideal, s'alinea amb el concepte de 'repertori lingüístic' (Gumperz, 1972; Gumperz i Hymes, 1972), entès com el conjunt de formes verbals i no verbals de què disposen les persones per comunicar, i 'recursos', entesos com aquestes formes.

Blom i Gumperz (1972) introdueixen una distinció funcional del CS en la interacció. Mentre l'alternança *situacional* implica, segons els autors, un canvi en els paràmetres de la interacció, el CS *metafòric* remet a aspectes de la construcció del discurs per part del parlant, sense que els paràmetres variïn.

L'aportació més rellevant de Gumperz consisteix a observar que les alternances de llengua –com les tries lèxiques, els gestos o l'entonació– són indicis de contextualització (*contextualization cues*) dels propòsits dels parlants, útils per als interlocutors. Per a Gumperz (1972, 1982), el significat es crea en la interacció social i les alternances de llengua constitueixen activitats per donar pistes d'interpretació:

“Constellations of surface features of message form which are the means by which speakers signal and listeners interpret what the activity is, how semantic content is to be understood, and how each sentence relates to what precedes and follows” (Gumperz, 1982, p.131)

El treball de Gumperz sobre les relacions entre CS i contextualització de l'activitat ha estat molt influent en el camp de la sociolingüística, de l'antropologia lingüística i de la sociologia de la llengua (Nilep, 2006).

Així, els indicis de contextualització ofereixen mitjans als parlants per poder interpretar els enuncis de forma intersubjectiva. A més a més, Gumperz (1982) va intentar especificar una tipologia de funcions del CS –per a les cites i el discurs indirecte, per a especificar el destinatari, en les interjeccions i marcadors del discurs, per a reiterar un missatge, per a qualificar el missatge i per distingir entre la parla sobre l'acció i la parla com a acció– tot i que, alhora, va explicar les limitacions de les tipologies.

Les aportacions de Gumperz (1982) –especialment, la noció de *contextualization cues*– van servir de punt de partida per a posteriors estudis. Així, Auer (1998), seguint la pista de Gumperz, adopta una perspectiva conversacional i observa els llocs seqüencials en

què apareix l'alternança. Segons Mondada (2007, p.175), “*c'est en vertu du contraste qui est produit entre un ensemble de ressources et un autre qui lui succède que les participants construisent le sens du CS*”. Aquesta concepció és similar a la noció de *footing* que va proposar Goffman (1981) i que es referia a la posició que un parlant pren en una interacció. El canvi en el *footing* per a Goffman pot indicar-se mitjançant un canvi de codi o a través d'altres marques, tot i que aquest investigador no va parlar, específicament, de CS.

Tant els estudis pioners de Hymes (1972) i Gumperz (1982) com d'altres estudis posteriors sobre el fenomen del CS –especialment el treball d'Auer (1998)– van servir de base per a recerques posteriors sobre aquest fenomen. A continuació, presentarem tres grans enfocaments sobre el CS que han estat influents en la recerca sociolingüística sobre els usos plurilingües.

4.3.2 Tres perspectives en els estudis de l'alternança de llengües o CS

El fenomen del CS s'ha estudiat àmpliament posant el focus tant en els parlants com en les comunitats de parla (Gumperz, 1982), però, prenent perspectives ben diverses. En aquesta secció, ens centrarem en la revisió de tres grans camins que s'han seguit per a observar el CS (Nilep, 2006): el *markedness model* de Myers-Scotton (1998), els estudis que es centren en les relacions entre identitat i elecció de codi, i, finalment, els enfocaments que analitzen el CS en la parla-en-interacció.

D'acord amb el *markedness model* de Myers-Scotton (1998), en les comunitats bilingües o multilingües les varietats de les llengües són associades a rols socials particulars. Aquesta associació de varietat-rol social l'aprendrien els parlants en ser exposats a la llengua en ús. Tal i com afirma (Myers-Scotton, 1998, p.22): “*From this exposure, language users develop the general understanding of markedness in relation to alternative linguistic varieties for a given interaction type and "know" that making marked choices has different consequences from making unmarked choices*”. El canvi de codi, des d'aquest punt de vista, estaria relacionat amb la negociació dels parlants sobre els rols socials de les varietats lingüístiques. Tot i que aquest model vol atorgar als parlants la funció d'actors, es pressuposa que l'associació de certes varietat a certs rols o funcions socials –que l'autora anomena conjunt de drets i obligacions– és externa als parlants, preexistent. Els parlants, en el model, tenen l'opció de triar segons aquestes associacions prèviament existents. De fet, les crítiques al model de tipus cognitiu de Myers-Scotton, com afirma Nilep (2006), es refereixen precisament a aquestes

assumpcions, al fet que depèn del coneixement extern que han de tenir tant els parlants com l'analista, que també ha de fer assumpcions sobre el coneixement i la comprensió que tenen els parlants de la situació de parla.

L'antropologia lingüística i la sociolingüística prenen un punt de vista molt diferent al que proposa el *markedness model* i els estudis que pretenen sistematitzar i generalitzar els processos de CS, ja que ofereixen una visió interpretivista del CS en entorns particulars. Heller (2002), des de la sociolingüística etnogràfica, proposa l'observació del comportament en un espai determinat i, per tant, centra l'estudi del CS en situacions socials i històriques determinades. Per a Heller (2002), les llengües representen un capital simbòlic i els usos de llengües dominants mostren, per tant, dominació simbòlica. En aquest paradigma, el CS pot significar la transgressió o la resistència per part dels parlants a aquesta dominació. En aquesta mateixa direcció apunten els estudis de Bailey (2001) sobre l'afiliació o no afiliació a certes identitats ètniques de grups d'origen dominicà als Estats Units a través de la negociació de l'ús de les llengües. En aquest tipus d'estudi, el focus són els parlants, com a actors socials, que s'orienten o no a través del desplegament de certs recursos del seu repertori lingüístic cap a usos dominants de llengües i cap a certes identitats. En aquest sentit, es considera important tant l'anàlisi etnogràfica com l'anàlisi de la conversa de caire interaccional. Certament, sovint la sociolingüística ha associat CS i identitat però sense considerar prou les dinàmiques locals de la interacció i els sentits que pren la identitat en l'organització d'accions específiques.

En canvi, Auer (1984, 1988), seguint Gumperz (1982), adopta una perspectiva interaccional i seqüencial en l'estudi del CS. L'autor, en estudiar les converses bilingües, distingeix entre les alternances referides a la construcció del discurs (*discourse related*) i les alternances referides al participant (*participant related*). Les primeres indiquen a l'interlocutor que el parlant, mitjançant l'alternança, fa rellevant una modificació en l'orientació de la interacció –Auer ho anomena també un canvi en el *footing*, emprant paraules de Goffman; les segones, en canvi, indexen preferències (o competències) en l'ús dels recursos lingüístics. Segons l'autor (Auer, 1998), en el primer tipus d'alternança, els participants busquen una explicació de 'per què aquesta llengua ara' dins el desenvolupament de la conversa i, en el segon, busquen una explicació en la persona que duu a terme el canvi o en els seus coparticipants. Com Gumperz (1982), Auer proposa uns certs patrons seqüencials en l'alternança de llengües. Ara bé, Auer aporta un canvi en l'estudi del bilingüisme: passar d'una

perspectiva estructural –en la qual l’investigador determina quin és el codi A i quin és el codi B– a una interpretivista –segons la qual cal fixar-se, des d’una perspectiva èmica, en què és per als parlants el codi A i el codi B. Així, afirma: ‘...*the definition of the codes used in code-switching may be an interactional achievement which is not prior to the conversation (and to be stated once and for all by the linguist) but subject to negotiation between participants*’ (Auer, 1998, p.15). L’associació d’activitats a codis –per exemple, el codi A per a la família i el codi B per a la feina– apareixia ja en els estudis de Fishman, però el que proposa l’anàlisi conversacional és associar la tria de codi a les dinàmiques seqüencials de la parla-en-interacció. Aquestes dinàmiques varien constantment, per la qual cosa no hi pot haver una associació fixa entre codi i acció/identitat/situació. D’altra banda, alguns dels fenòmens de contacte de llengües que poden semblar CS per als lingüistes, poden no ser-ho per als parlants, com, per exemple, el que Auer (1998) anomena *code-mixing* o *mixed-code*, que inclou els préstecs i els marcadors dels discurs.

Si l’estudi del bilingüisme als anys vuitanta i noranta suposava un repte per a la lingüística tradicional, la mobilització de recursos que observem en les dades del centre educatiu de l’estudi implica un desafiament molt gran a idees preestablertes sobre les llengües i els usos que en fan els parlants. Tot seguit, mostrarem els tres reptes més grans que fan trontollar aquestes idees i plantejarem una possible visió per a l’anàlisi de les dades conversacionals de l’alumnat superdivers.

4.4 Els desafiaments de la mobilització de llengües i propostes alternatives

El fenomen del CS o de la mobilització de recursos ha reptat els models de la lingüística tradicional en diversos aspectes. Basant-nos en Mondada (2007), ens centrarem a determinar tres aspectes clau: a) el trencament amb la suposada homogeneïtat de les llengües i els sistemes gramaticals; b) el qüestionament del concepte mateix de sistema o codi, i c) l’articulació no sempre evident entre llengua, societat i cultura.

En primer lloc, la suposada homogeneïtat es posa en dubte atenent a l’ús, cada cop més habitual, de diverses varietats i llengües en la interacció. Les alternances de codi, tant entre torns com dins un mateix enunciat, fan complexa la descripció de l’ús de la llengua, si es prenen les perspectives tradicionals que intenten identificar una llengua matriu (Myers-Scotton, 1993). Per a Mondada (2007), les característiques formals de la interacció –així com la gramàtica– són indexicals i ocasionades per a finalitats

pràctiques. Així mateix, els parlants poden orientar-se cap a l'ús de varietats mixtes – *mixed-codes* o *code-mixing* en terminologia d'Auer (1998). En definitiva, Mondada (2007) defensa, per tal de poder donar una explicació a l'ús de la llengua, la idea de Hopper (1987) sobre la gramàtica emergent, que apunta a la reconstrucció i el dinamisme de les formes gramaticals en la interacció. En paraules de Hopper (1987, p.3), “*grammar is hence not to be understood as a pre-requisite for discourse, a prior possession attributable in identical form to both speaker and hearer. Its forms are not fixed templates but are negotiable in face-to-face interaction in ways that reflect the individual speaker's past experience of these forms, and their assessment of the present context, including especially their interlocutors, whose experiences and assessments may be quite different*”. En la mateix línia van les propostes de Per Linell (2009, p.274) de *linguaging*, és a dir, les accions i les activitats lingüístiques –*embodied*, locals, multimodals i pràctiques– que es duen a terme durant la comunicació i que, des d'una òptica dialògica, produirien l'emergència de la gramàtica. Així, segons Linell (2009), les llengües, com a sistemes abstractes de recursos lingüístics, haurien de reconceptualitzar-se en termes d'acció. Auer (2009) fa una proposta similar en parlar de la sintaxi online, les operacions bàsiques de la qual són la projecció, l'expansió i la retracció; es tractaria, d'un bricolatge en temps real que implica entendre la gramàtica com a una pràctica social (Mondada, 2007), orientada cap al *doing speaking a language* (Mondada, 2004b).

En segon lloc, com s'ha esmentat, el CS qüestiona la concepció mateixa de sistema o codi. Algunes de les crítiques sorgides pel que fa als estudis sobre CS (Álvarez-Cáccamo, 1990, 2000; Mondada, 2007) fan referència a aquest assumpte, és a dir, al fet que l'alternança de codis, tal i com la defineixen els lingüistes, pot no tenir sentit per als parlants. Álvarez-Cáccamo (1998, 2000) proposa diferenciar entre codi i varietat, identificació que es dona de manera massa lineal en molts estudis i que l'autor considera errònia. Així, per a ell, “*as necessidades da interação produzem constantes comutações de códigos comunicativos –diferenciats entre codis situacionals, que regeixen la comprensió sobre la situació, codis d'activitat, que operen sobre l'activitat i n'organitzen les intencions, i codis ilocucionaris, com les directives i les representatives– que é ao que eu me refiro estritamente como CS, e que estes códigos poden ou nao activar sinais linguísticos em alternância, a que me refiro como AL (alternança lingüística)*” (Álvarez-Cáccamo, 2000, p.116). Aquest autor, partint de les bases establertes per Gumperz (1982) amb la noció de *contextualization cues*, estableix

que el CS, per tant, hauria de ser considerat qualsevol fenomen de recontextualització que es pugui atribuir a un canvi de procediments globals de marca de les intencions comunicatives i no només un canvi de 'llengua' o, com ell ho anomena, de varietat. Per tant, canvi de codi i canvi de varietat poden donar-se alhora o no, ja que els parlants, per tal de marcar una recontextualització tenen també d'altres recursos. En la mateixa línia apunta Mondada (2007) en defensar que el que és rellevant és determinar si els participants identifiquen o no diferents 'llengües', però no de forma general, sinó en una situació conversacional concreta, ja que la pertinença a una llengua o a una altra és un assoliment situat.

Per la seva banda, diversos investigadors i investigadores s'han interessat per definir la mobilització dels recursos lingüístics –el que alguns anomenen la parla plurilingüe– qüestionant també la noció de llengua com a entitat real, és a dir, l'existència de diferents llengües (Makoni i Pennycook, 2007; Jorgensen et al., 2011). D'aquesta idea han sorgit nous termes per intentar descriure les pràctiques plurilingües: *linguaging* o *translanguaging* (Otheguy, García i Reid, 2015; Creese i Blackledge, 2010; Wei, 2010), *polylinguaging* (Jorgensen et al., 2011), que proposa analitzar el *linguaging* considerant *features* lingüístiques enlloc del llengües. D'altra banda, els enfocaments crítics sobre les pràctiques lingüístiques en situacions de superdiversitat (Vertovec, 2007; Blommaert i Backus, 2011; Blommaert i Rampton, 2011) s'interessen pels repertoris plurilingües i fan èmfasi en la transformació i la hibridació dels sistemes lingüístics (Corona, Nussbaum i Unamuno, 2013). Tot i que aquesta nova corrent d'estudis sociolingüístics emprà el terme *linguaging* poc té a veure la concepció que en tenen en referència a la concepció de la pràctica que fa emergir la gramàtica (vegeu, entre d'altres, Per Linell (2009). Així la noció de *translanguaging* per parlar d'ideoctes (García, 2011), per referir-se al conjunt de recursos lingüístics de què disposa una persona, no pren en compte el fet que els parlants poden orientar-se o no cap a la diferència entre sistemes lingüístics.

En tercer lloc, l'articulació entre llengua, societat, cultura i l'ampli context social és complexa, especialment, en situacions de superdiversitat. Alguns models interpreten el CS com a reflex de les estructures socials, de les identitats, etc, i d'altres, associen un cert tipus d'activitats a una varietat concreta –com en el cas de la noció de diglòssia (Ferguson, 1959; Fishman, 1967). Aquests models macrosocials no poden explicar de manera convincent l'aparició d'alternances en la parla-en-interacció. Altres estudis esmentats anteriorment, com els de Myers-Scotton (1998) i els que van seguir el mateix

Mobilització, categoritzacions i adquisició de recursos

model, el de Heller (2002) i el de Bailey (2001), entre d'altres, pretenen, d'una manera o altra, establir una relació entre llengua i societat o llengua i identitat. En aquest sentit presentem, a continuació dues observacions: el trencament amb la homogeneïtat de les 'comunitats de parla' i la construcció interactiva de la relació identitat, situació i llengua en la interacció.

L'any 1968, Gumperz proposa el concepte de *comunitat de parla* per referir-se als conjunts de persones que comparteixen patrons i recursos d'interacció social: "*any human aggregate characterized by regular and frequent interaction over a significant span of time and set off from other such aggregates by differences in the frequency of interaction*" (Gumperz, 1969, p.66). La dicotomia *we code–they code* que proposa l'autor per entendre les tries de llengua en una comunitat de parla concreta és problemàtica, ja que pressuposa una certa homogeneïtat en els parlants. Nussbaum (2012) afirma que la mobilitat internacional, la immigració, la diàspora de certes poblacions i la globalització qüestionen aquesta l'existència actual de les comunitats de parla històricament estables. Per la seva banda, Blommaert i Rampton (2011) rebutgen la noció de comunitat de parla, la de parlant nadiu i la de competència comunicativa, al·legant que els canvis socials esdevinguts en els darrers anys –principalment, a causa de la globalització, les migracions i l'expansió de modes de comunicació transnacional i desterritorialitzada– que han desembocat en una situació de superdiversitat (Vertovec, 2007), que preval en molts centres urbans de diverses parts del món, tenen conseqüències en les pràctiques lingüístiques de les persones. Aquestes pràctiques ja no s'han de mirar des del punt de vista de comunitats de parla homogènies, sinó que s'han de tenir en compte els repertoris lingüístics fruit de les trajectòries biogràfiques de les persones (Nussbaum i Unamuno, 2006a; Blommaert i Backus, 2011), així com de les persones amb què conviuen –com ho exemplifica el *crossing* (Rampton, 1995)– i les noves formes de comunicació transnacionals i desterritorialitzades (Blommaert, Collins i Slembrouck, 2005), que permeten que la migració no suposi la desconexió amb les persones dels països d'origen.

La relació entre la definició de grups, la identitat i la llengua ha estat objecte d'interès en els estudis sobre el CS. Des d'un enfocament interaccional, Mondada (2007) defensa que les identitats individuals i la definició de grups són assoliments dinàmics que es poden reproduir o transformar en el si de les activitats socials i dels posicionaments que emergeixen en la interacció i, per tant, la dicotomia de Gumperz (1982) i la noció de comunitat de parla es configura localment i pot servir com a recurs en la interacció. En

efecte, les identitats o les referències associades a ‘codis’ no poden ser fixes, com es veu amb el fenomen del *crossing* (Rampton, 1995), que mostra la flexibilitat dels recursos lingüístics no marcats simbòlicament de forma estable. L’afiliació a un grup o a una identitat en el CS, com diu Mondada (2007), ha de ser demostrada a través de l’orientació dels participants, donat que les identitats possibles són nombroses i un individu pot successivament identificar-se amb categories molt diferents segons les situacions.

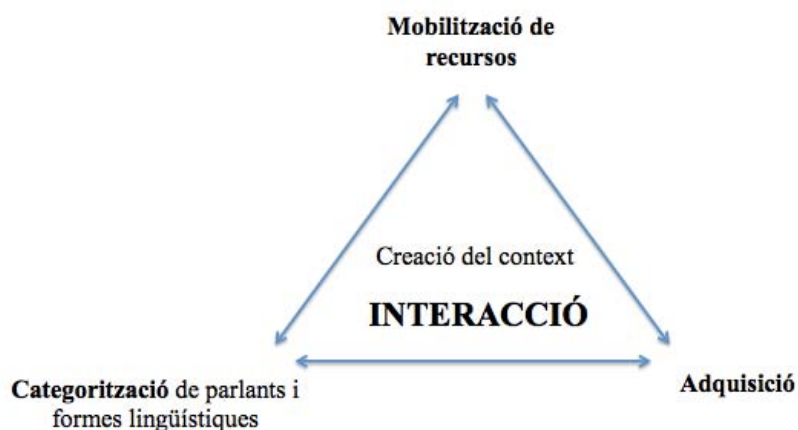
En aquest sentit, l’anàlisi de les categoritzacions proposada per Sacks (1992b), és a dir, l’anàlisi de com els parlants fan rellevants o no *doing being*, sembla pertinent per a analitzar l’emergència de les identitats. Segons Gafaranga (2005, p.294):

“... language is not out there to be correlated with pre-existing social structures. Rather, language contributes to, determines, the social structure. It is in that sense that the commonly, although casually, used notion of linguistic identity can be understood as a social identity indeed. It is a social identity precisely because it structures society. As a consequence, the issue of relating the social structure and the conversational structure in language alternation is dissolved. The conversational structure, an activity, is inseparable from the social structure. The social structure ‘occasions’ the conversational structure. In turn, it is through the conversational structure that the social structure is established”

L’anàlisi de les categoritzacions (vegeu capítol 2, secció 2.4) es presenta com a un enfocament útil per entendre, d’una banda, la relació entre llengua i identitat, i, d’altra banda, per a l’estudi de les definicions (implícites o explícites) que fan els interlocutors, en la interacció, sobre les formes lingüístiques i sobre els parlants.

4.5 L’anàlisi de la mobilització de recursos, la categorització i l’adquisició: les aportacions de l’anàlisi conversacional (CA)

La perspectiva interaccionista que ofereix l’anàlisi conversacional de caire etnometodològic és un model conceptual de l’acció, de la llengua i de l’ordre social que es mostra útil per a l’anàlisi de la mobilització de recursos, de les categoritzacions i de l’adquisició en superdiversitat i, així mateix, de l’articulació d’aquests tres aspectes:



Esquema 1: Unus pro omnibus, omnes pro uno

Atenent aquesta articulació, en les següents seccions, analitzarem diversos fragments d'interaccions entre alumnat de l'INS BCN durant diferents moments de recollida de dades (vegeu capítol 2).

4.5.1 CA per entendre la mobilització de recursos

"...la questione della frontiera tra una lingua e l'altra diventa una questione di come i parlanti riconoscono, utilizzano, mobilitzano o no la differenza fra le lingue, per le finalità pratiche dell'organizzazione dell'interazione". (Mondada, a Llompart, 2014)

En les ciències del llenguatge, existeixen dues mirades divergents respecte de la natura de la llengua: una l'entén com a entitat abstracta regida per unes normes –visió de la lingüística monològica i la pragmàtica formal, segons la qual les llengües serien sistemes preestablerts a disposició dels parlants– i una altra com a acció, a la qual s'hi adscriuen els enfocaments interaccionistes i interpretatius, així com la noció de *linguaging* (Wei, 2011).

Per entendre els usos pràctics de la llengua de l'alumnat estudiat, adoptarem la perspectiva de l'anàlisi conversacional d'orientació etnometodològica (vegeu capítol 2, secció 2.4, per a una presentació de l'anàlisi conversacional), ja que ofereix una mirada èmica sobre la interacció i sobre la manera com els parlants trien els recursos per comunicar i, alhora, els categoritzen i se situen a si mateixos (Mondada, 2004b). Un dels conceptes clau de l'anàlisi conversacional és la intersubjectivitat. En efecte segons Heritage i Atkinson (1984), l'organització de la conversa s'implementa i es manté torn a torn gràcies al context de comprensió intersubjectiva que es manifesta i s'actualitza constantment. A la parla-en-interacció, els interlocutors empren recursos per,

implícitament i constantment, mesurar la seva alineació recíproca i, progressar cap al moviment següent. L'anàlisi conversacional del CS que planteja Auer (1998), així com el d'altres treballs que segueixen la mateixa lògica, parteix de la idea que el CS és un recurs per a accomplir activitats interaccionals de forma seqüencial (Gafaranga, 2001; Wei, 2002; Mondada, 2004b; entre d'altres). El detall de per què les persones empen la llengua que empen pot veure's en una anàlisi seqüencial, tot observant la manera com els parlants organitzen i donen sentit al CS (Mondada, 2007), i, segons Gafaranga (2000), adoptant una actitud 'indiferent', una visió *language-blind* (Auer, 1984), és a dir, fent l'anàlisi partint de l'acció i no de la llengua en què es fa. Per a Mondada (2007, p.176), "*l'effet et le traitement d'un CS à un point séquentiel donné, est/sont visible(s) lorsqu'il/ce CS est pertinent pour les participants (lors qu'il est "procedurally consequential", Schegloff, 1992).*

Stivers, Mondada i Steensig (2011) afirmen que les accions seqüencials transmeten alguna cosa sobre la relació social entre el parlant i el receptor –per exemple, estar d'acord o no, donar o rebre ajut...– i representen formes de cooperació o no cooperació. Ho expressen de la següent manera (Stivers, Mondada i Steensig, 2011, p.20): "*... there are a variety of social norms governing knowledge. However, our adherence to, violation of and enforcement of these social norms affect our social relationships moment by moment. We conceptualize the mechanisms through which this occurs as broadly situated in two main forms of cooperation: alignment and affiliation*". Steensig (2012), basant-se en la delimitació pionera dels dos conceptes de Stivers (2008), diferencia entre aliniació, referida a la cooperació a nivell estructural, i l'afiliació, a nivell afectiu. Així, en el primer dels casos, s'estableix cooperació que facilita l'activitat o la seqüència proposada, acceptant les pressuposicions i els termes de l'acció o l'activitat i aportant el disseny del format preferent del torn. En el segon dels casos, es tracta d'una resposta que mostra empatia, dóna suport a la posició (*stance*) i coopera amb l'acció preferent (Stivers, 2008). Tant Wei (2002), que relacionava el CS també com a índex de no cooperació entre els parlants, com Mondada (2007) plantegen que el CS pot estar relacionat amb l'alineació o la no alineació de les accions dels parlants. Mondada (2007, p.190) apunta: "*... les choix effectués rendent reconnaissables des alignements, des contrastes ou des ruptures par rapport à l'action qui précède et des projections et orientations par rapport à celle qui va suivre. [...] ils sont le fruit de l'organisation des enchaînements tour par tour, où prennent place, de manière située, réinterprétable selon les contingences, des orientations multiples vers des préférences*

attribuées aux participants ou vers l'organisation de l'activité". En efecte, el CS és un recurs per a la configuració local de les categories, de les activitats, dels marcs de participació i dels contextos que emergeixen en el desenvolupament seqüencial de l'activitat (Mondada, 2007).

4.5.2 CA per a l'anàlisi de les categoritzacions de recursos i persones

Aquesta perspectiva de l'anàlisi conversacional no nega la relació entre llengua i identitat, sinó que inverteix l'ordre de la seva interpretació: es tracta d'analitzar les interaccions per tal d'observar què és el que els parlants fan rellevant o no. Així, el context social no és extern a la interacció, sinó que és reproduït, transformat i reelaborat en la interacció (Mondada, 2007).

Per tant, en aquesta lògica interpretivista, les identitats i el context es crearien també en la interacció. Segons Gafaranga (1998), els parlants en la parla categoritzen la resta de participants i, per tant, la preferència de llengua –en termes d'Auer, el *participant-related CS*– funciona com a un artefacte categoritzador. En triar una llengua, el locutor categoritza els recursos triats així com també a si mateix com a membre participant. D'aquesta manera, la persona exhibeix una de les seves possibles identitats (Gafaranga, 2005) i la seva orientació cap a les fronteres entre 'llengües', cap a la institució, cap a un cert grau de formalitat, cap a les competències dels altres, etc. (Mondada i Nussbaum, 2012). De la mateixa manera, l'alternança de llengües pot ser el *medium* per actuar com a bilingüe o plurilingüe (*doing being bilingual*, Gafaranga, 1998). Mondada (2004b) camina en la mateixa línia en el seu treball basat en trobades internacionals, ja que mostra com els parlants poden adoptar modes plurilingües i alhora poden canviar de llengües en funció de la categorització local i situada dels parlants i de l'esdeveniment. Pel que fa als locutors, emprar classificacions apriorístiques per parlar dels interlocutors –'expert/no expert', 'nadiu/no nadiu' o 'llengua materna/llengua segona'– en l'entorn superdivers del centre objecte d'estudi no sembla encertat des d'una perspectiva interactivista. De fet, les persones s'orienten cap a la o les categories que els permeten identificar-se per garantir l'ordre en la interacció (Mondada, 2000), atès que són aquestes categories les que estructuraven les activitats (Sacks, 1992b). Sovint, en les interaccions entre l'alumnat estudiat, emergeixen les categories de '*doing being a teacher*' i '*doing being a learner*', com ocorre en el fragment 1 (vegeu secció 4.2) quan FAH, en corregir a USA, es posiciona com a expert en llengua castellana i, alhora, situa el seu company com a aprenent. USA actua *doing being a learner* (Schegloff, 2000).

Tal i com apunta Jefferon (1974), quan ocorre una heterocorrecció (un parlant corregeix un altre), s'està fent alguna cosa més que mantenir la progressivitat de l'acció i la intersubjectivitat: s'estan construint posicions d'expert (*doing being an expert*) i no expert.

Els interlocutors categoritzen també les formes lingüístiques. Mondada (2000, p.115) assenyalava: “*Il est important de souligner que d'autres acteurs sociaux que les linguistes produisent des catégorisations de la langue, en reconnaissant ou en ne reconnaissant pas certaines formes comme lui appartenant, en el décrivant et évaluant d'autres comme répondant ou non à des normes, en les associant à des catégories de locuteurs, à des types d'activités ou à des contextes particuliers*”. Especialment en les situacions en què la variació lingüística o el contacte de llengües són destacades, els locutors produeixen identificacions, avaluacions, descripcions de les formes lingüístiques que usen o que veuen emprar, que valoren, estigmatitzen o rebutgen en les seves interaccions (com s'han analitzat al capítol 3, secció 3.4.3, en el cas dels valors que s'atorguen a algunes llengües dels països d'origen). En la categorització dels recursos lingüístics, com apunta Mondada (2000), els interlocutors poden orientar-se cap a la distinció de les formes o bé orientar-se cap als espais comuns entre les llengües, que mostren a través de les activitats discursives com fer comparacions o buscar afinitats. L'anàlisi de les categoritzacions en la interacció és essencial atès que, d'una banda, les categoritzacions configuren les pràctiques i l'explotació dels recursos lingüístics i, d'altra banda, contribueixen a l'organització de la interacció. En aquest sentit, la capacitat de categoritzar dels parlants està relacionada amb la seva capacitat de determinar si l'ús d'una forma o altra és adequada o no, i de descriure les seves activitats lingüístiques.

Aquesta habilitat de reconèixer l'adequació de les varietats de la llengua en funció de la situació de comunicació –és a dir, el seu sentit social– és el que en didàctica de llengües s'ha anomenat competència sociolingüística (Nussbaum i Unamuno, 2006b). Aquesta capacitat és adquirida en els processos de socialització, en els quals les persones aprenen a emprar els recursos lingüístics, però, també a distingir aspectes culturals com ara els valors que se'ls atribueixen. La competència sociolingüística permet de comprendre la manera en què els subjectes categoritzen les activitats i construeixen el context de la interacció. Però, com apunten Nussbaum i Unamuno (2006b, p.62), “*...la compétence sociolinguistique ne peut pas être évaluée en dehors des activités où elle est déployée, car les choix des individus ne sont pas le résultat de déterminismes macro-*

sociaux, mais des formes de décrypter le contexte ici et maintenant et de contribuer à le produire à partir de formes diverses d'ajustement conversationnel".

La categorització dels locutors i de les formes juga un paper fonamental en la descripció de l'adquisició de recursos en la interacció (Mondada, 2000).

4.5.3 CA per a l'anàlisi de l'adquisició de recursos

Com hem observat, la intersubjectivitat i la progressivitat són dos dels conceptes bàsics de l'anàlisi conversacional. Ara bé, quan la progressió falla, els parlants recorren a la reparació –auto o hetero (Schegloff et al. 1977)–, concepte central també en anàlisi conversacional, o a la correcció, un tipus específic de reparació, que persegueix solucionar un error (Schegloff et al., 1977). Així, els parlants en la interacció afronten els problemes de comprensió i producció que impedirien el manteniment de la intersubjectivitat. Així mateix, els procediments de reparació, segons Nussbaum (2012, p.275), “ofereixen pistes per entendre quan, en la interacció expert/no expert, els parlants s'orienten simplement cap a la intercomprensió o bé a més a més desenvolupen seqüencialment procediments de focalització en les formes, els quals es poden convertir en instàncies d'ensenyament-aprenentatge, anomenades seqüències potencials d'adquisició (SPA, De Pietro, Matthey i Py, 1988)”. Aquesta doble focalització és el que Bange (1992) denomina bifocalització informal. Exemple d'això és la interacció que hem analitzat al fragment 1 (veure secció 4.2), que constitueix una SPA iniciada per USA, a partir d'un problema heteroreparat per FAH. La seqüència, efectivament, es desenvolupa a través d'una bifocalització, ja que, d'una banda, es para atenció en la progressió de l'activitat en curs i, d'altra banda, s'assenyala la forma, mitjançant les accions de FAH, USA i ABD. Ara bé, les categories d'expert-no expert no són prèviament assignades sinó que es construeixen en la interacció.

Firth i Wagner (2007) ofereixen en el seu article una reconceptualització en el camp de la lingüística aplicada i l'aprenentatge de segones llengües, tot focalitzant que, en primera instància, l'aprenentatge és un assoliment social i interactiu: *'Learning is an inseparable part of ongoing activities and therefore situated in social practice and social interaction'* (Firth i Wagner, 2007, p.807). L'AC, com a teoria de l'acció social, proposa que *'the interaction is the most basic site of experience, and hence functions as the most basic site of organized activity where learning can take place'* (Mondada i Pekarek, 2004, p.502). En aquest sentit l'aprenent és vist com a coconstructor d'activitats conjuntes en les quals posen en marxa un seguit de competències en un

procés constant d'ajustament (Mondada i Pekarek, 2004; Gajo i Mondada, 2000). Segons la perspectiva de l'AC, són les pròpies estructures de la interacció que mostren l'adquisició *-in situ*, a través del que Markee (2008) anomena *learning behaviours* i que es comprovaria a través de l'estratègia del *next-turn-proof-procedure* (Schegloff, 1991; citat a Seedhouse, 2005).

4.5.4 *Unus pro omnibus, omnes pro uno*

En el fragment 1 (d'aquest capítol, s'hi desenvolupa una SPA (De Pietro, Matthey i Py, 1988), una seqüència potencial d'adquisició, iniciada per USA, a partir d'un problema heteroreparat per FAH. Els tres alumnes, en la interacció i de forma intersubjectiva, construeixen aquesta seqüència, que es desenvolupa a través d'una bifocalització, en la qual hi apareixen els tres aspectes fonamentals d'aquest capítol: la categorització, la mobilització i l'adquisició potencial de nous recursos. L'anàlisi d'aquesta interacció plurilingüe passa per la consideració d'aquests tres aspectes tot just esmentats. Així, la categorització de l'activitat com a 'escolar' està definida per la mobilització de recursos del castellà –llengua institucional de l'assignatura–; el terme 'recordar' que emprava USA és categoritzat per FAH com a no correcte en castellà i, alhora, en fer això, es situa en una posició d'expert i a USA de no-expert en llengua castellana. Aquestes categoritzacions semblen que intervien d'alguna manera en una possible adquisició, juntament amb la mobilització de recursos d'altres llengües. Així, USA accepta l'heterocorrecció de FAH i es posiciona com a aprenent, o no-expert. És FAH qui en l'heterocorrecció aporta el terme correcte a USA ('grabar'), que USA repren en dues ocasions en la interacció. FAH i també USA s'orienten cap a la norma lingüística. Per confirmar si ha emprat bé el verb 'grabar', USA recorre a la reflexió metalingüística que realitza a través de la comparació dels termes en diverses llengües del seu repertori. En aquest cas, USA indica la categorització dels termes com a pertanyents a llengües diferents. Tant les categoritzacions com la mobilització de recursos configuren la construcció d'una SPA. Certament, en entorns de gran diversitat lingüística com és el cas de l'INS BCN, les asimetries pel que fa a les competències lingüístiques de l'alumnat afavoreixen l'aparició d'aquests tipus de seqüència, d'un aprenentatge potencial entre iguals, així com també la mobilització de recursos molt diferents.

Per tal d'analitzar les interaccions que es construeixen entre aquest alumnat sembla rellevant parar atenció alhora en: a) la mobilització de recursos, motivada per les accions en la interacció; b) les categoritzacions, per entendre com es posicionen els

actors i com categoritzen les formes lingüístiques i els parlants; i c) l'adquisició de recursos, com a procés que emergeix en la interacció

4.6 Anàlisi de categoritzacions, mobilització i adquisició de recursos

En aquesta secció, en primer lloc, ens centrarem en l'anàlisi de les categoritzacions d'estudiants en les interaccions i que tenen a veure amb aspectes sociolingüístics, amb les formes lingüístiques i amb la legitimitat o no legitimitat d'emprar-les. En segon lloc, posarem el focus en la mobilització de recursos i descriurem, a través de l'anàlisi de les dades, el contínuum que la caracteritza en l'orientació dels parlants, bé cap a les fronteres entre llengües/varietats bé cap a un *mixed code*. Finalment, ens interessarem per les instàncies en què emergeixen possibilitats d'adquisició de noves formes.

4.6.1 Categoritzacions dels recursos i els parlants

En els fragments següents, analitzarem les categoritzacions que emergeixen en les interaccions entre alumnes a l'institut de l'estudi i que estan relacionades amb la categorització de les formes lingüístiques, de les llengües i dels parlants.

En el següent fragment, s'observa la interacció de diversos estudiants de 4t d'ESO de diversos orígens. El grup està duent a terme l'activitat 2, *Les meves llengües* (vegeu capítol 2, secció 2.3.1.2). Recordem que l'alumnat dibuixa un cos humà i hi situa les llengües que sap. Just abans de l'inici del fragment, una alumna havia demanat si s'havia de posar català al dibuix del cos.

Fragment 2. Activitat Llengües_catalán dialecto

Participants: Katia (KAT), Naila (NAI), Oussira (OUS), Víctor (VIC), Jafar (JAF), Munia (MUN), Fahad (FAH), Laura (LAU, Investigadora)

```
01 MUN catalán no es una llengua
02 (0.4)
03 OUS es un dialecto
04 (0.7)
05 NAI el qué/ el qué/
06 (0.3)
07 OUS el catalán
08 (0.2)
09 NAI és una llengua
10 OUS [no:
11 MUN [no:
12 NAI sí
13 MUN no
14 NAI sí:
15 MUN apostamos/
16 OUS no no porque no lo habla todo:
17 (2.2)
18 NAI sí però si estás en cataluña sí que es una llen[gua
19 MUN [no es una lengua es
20 un dialecto igual que el marro- el marroquí también es un dialecto
```

Mobilització, categoritzacions i adquisició de recursos

21 VIC eso esa es la palabra dialecto
22 (0.4)
23 MUN el marroquí también es el árabe
24 VIC [esa era la palabra profe dia[lecto
25 NAI [no yo creo
26 que no
27 MUN es el árabe
28 LAU ((nega amb el cap)) xx es una lengua
29 VIC no porque en españa a parte del catalán se hablan otros idiomas
30 (0.4)
31 FAH tsk. pero [una lengua es con la que la gente comunica
32 LAU [y y y eso
33 FAH &con otra gente
34 LAU qué qué o sea qué tiene que [ver eso/
35 MUN [profe:
36 (0.4)
37 LAU qué [xx
38 VIC [que el ca- el catalán solo sirve en españa no en otras partes
39 del mundo
40 MUN ya: es un dialecto
41 VIC es un dialecto

El fragment s'inicia amb la resposta que ofereix MUN (línia 1), tot afirmant que el català no és una llengua –categorització que serveix per refusar la proposta de posar el català al cos–, i completada per OUS (línia 3) que especifica que és un dialecte. Després d'una pausa (línia 4), NAI inicia una demanda de reparació (línia 5), sembla que per confirmar el que ha sentit i OUS, tot seguit, repeteix que és un dialecte. NAI (línia 9) la contradia afirmant que és una llengua. S'inicien aquí una sèrie de torns en què OUS i MUN defensen que és un dialecte (línies 10, 11, 13 i 15) i NAI afirma que és una llengua (línies 9, 12, 14). Trobem, per tant, de les línies 9 a 14 un clar desacord entre dos grups d'alumnes. Tot seguit, OUS endega el projecte de justificar perquè és un dialecte (línia 16), projecte que segueixen altres alumnes, tot emprant diferents formes de raonament sobre llengua i dialecte. Així, OUS (línia 16) ho justifica (“perquè no tothom el parla”); NAI (línia 18) empra la fórmula condicional, és a dir, que el català pot ser llengua si es dóna una certa condició (“si estás en cataluña”); i MUN (línies 19-20) fa servir la comparació del català amb una altra llengua. S'intercala la intervenció d'un altre alumne, VIC, que es dirigeix a LAU, la investigadora, (línies 21 i 24) –a qui abans li havia demanat què era el català. NAI contradia a MUN (línia 25-26) i MUN ratifica la seva postura (línia 27). En aquest moment, LAU (línia 28) assenyala amb el seu cap que no està d'acord i confirma que és una llengua. L'alumnat, però, continua amb la discussió i justificació de per què el català és una llengua o un dialecte: per a VIC (línia 29) no ho és perquè no és l'única llengua que es parla a Espanya; per a FAH (línia 31 i 33) ho és perquè una llengua és una eina per comunicar-se. LAU (línies 32 i 34), en encavalcament amb FAH, intenta entrar en la discussió i es dirigeix a VIC, tot demanant-li quina relació hi ha entre que hi hagi més d'una llengua i que sigui

considerada un dialecte. VIC respon, a les línies 38-39, però aportant una nova justificació: no pot ser una llengua perquè només serveix a Espanya. Aquesta justificació és confirmada per MUN (línia 40) i, de nou, per VIC (línia 41).

Tot i que la llengua de l'ensenyament a Catalunya i, per tant, en el centre de l'estudi és el català i tot i que la investigadora (LAU) confirmi que, efectivament, el català és una llengua, l'alumnat pot formular arguments diversos per donar validesa o no a aquesta afirmació. Per a fer-ho, nois i noies recorren a diverses formes de raonament per a la discussió: l'explicació o la justificació –línies 16, 29, 31-33 i 38–; l'ús del condicional –línia 18–; i la comparació –línies 19-20. A través d'aquestes formulacions, es presenten arguments que representen ideologies lingüístiques locals: el català sí és una llengua en el territori de Catalunya perquè és una eina per a comunicar-se, i no és una llengua perquè no la parla tothom (línia 16, no sabem si fa referència a tothom o a tot el país), perquè al país s'hi parlen altres llengües també i només serveix a Espanya.

De la mateixa manera que els valors d'algunes llengües d'origen es transmeten a Barcelona entre alguns grups d'iguals (vegeu capítol 3, secció 3.4), noies i nois creen un paral·lelisme entre la situació sociolingüística del país d'acollida i la local. Així, tant les dues alumnes del Marroc (MUN i OUS) com l'alumne de Xile (VIC) relacionen el que passa als seus països d'origen amb el que troben a Catalunya: té estatus de llengua la que és oficial del país –com l'àrab, al Marroc, i el castellà, a Xile– i la resta de varietats –com l'àrab marroquí– són dialectes. El mateix, per a ells, ocorre aquí: la llengua és el castellà i el català és un dialecte i, per tant, una llengua categoritzada com a no oficial i com a local.

La reflexió sociolingüística i metalingüística apareix a les dades en altres ocasions. En el següent fragment, un grup de quatre alumnes –tres dels quals són marroquins– que ha fet el projecte 1 (vegeu capítol 2) dels usos lingüístics a la família presenta el seu pòster digital a estudiants d'una assignatura a la universitat. Una estudiant de la universitat els pregunta quina és la llengua que parlen. JAF explica que sap àrab estàndard i marroquí i, posteriorment, OUS informa sobre les diferències dialectals del marroquí.

Fragment 3. 4tA UAB_tanger y marraqueix
Participants: Oussira (OUS), Jafar (JAF), Naila (NAI)

01 OUS también por ejemplo como yo soy de tanger y el es de marraqueix hay
02 palabras (0.2) poquitas pero: diferentes sabes/
03 JAF es [como en castellano
04 NAI [son dialectos
05 OUS pero yo puedo entender pero no hay veces que no sabes/ hay veces que
06 no se puede entender muy bien
07 JAF es como el catalán de Barcelona con el de Valencia

OUS (línies 1-2) respon a l'alumna tot informant-la que existeixen diferències entre el marroquí segons la zona que es tracti. Tot seguit, JAF (línia 3) els ofereix la comparació amb el castellà: el que passa amb el marroquí és el mateix que passa amb el castellà. En encavalcament, NAI (línia 4) aporta el terme en lingüística, “dialectos”, per parlar de la situació sociolingüística del marroquí. OUS (línies 5-6) continua parlant de les diferències del marroquí i la capacitat o dificultat que els parlants d'una zona poden tenir per entendre el marroquí d'una altra zona. Finalment, JAF (línia 7) estableix un paral·lelisme entre el que succeeix al Marroc i a les zones de parla catalana, amb el català de Barcelona i el de València. JAF categoritza l'estudiant universitària com a persona catalana, ja que amb aquest paral·lelisme s'hi adapta.

L'alumnat reflexiona sobre les situacions sociolingüístiques tant al seu país d'origen com al lloc d'acollida i les compara. Efectivament, intenta establir paral·lelismes entre les dues situacions i això provoca que, partint de la situació d'oficialitat o no oficialitat de les llengües als seus països, estableixi que el català no és una llengua o, dit d'una altra manera, que hi ha una llengua que té un estatus més oficial i que és usada per més gent. L'ideari del centre escolar de l'estudi –que, com hem vist al capítol 3, secció 3.5.1, és el que intenta promoure la professora tot establint la norma de ‘només català a l'aula’– determina que el català és la llengua vehicular de les classes, però això xoca amb la realitat que troben els joves i les joves als passadissos del centre, al pati i, sobretot, al barri, tal i com podem observar al fragment següent.

L'extracte és una interacció d'un grup de discussió entre dues noies, FAR i KAM, i la investigadora durant la primera fase del treball de camp (vegeu capítol 2, secció 2.3.1). La investigadora, LAU, pregunta a les dues joves si parlen més castellà o català.

Fragment 4. TFM_catalán en la clase de catalán

Participants: Farida (FAR), Kamila (KAM), Laura (LAU, Investigadora)

01 FAR yo hablo en clase de catalán catalán
02 LAU catalán eh: solo en la clase de catalán
03 FAR sí
04 (1)
05 FAR y si quiero hacer la pelota a la profe ((riu)) pero más no
06 (0.6)
07 KAM ((riu))
08 FAR ((riu))
09 (0.9)
10 LAU pero no porque te: salga de ti digamos
11 (2)
12 FAR a ver yo digo que en las oficinas porque tsk. si les hablas en
13 castellano si es un catalán no sé te miran con: un poco de::
14 (0.5)
15 FAR qué pasa que no respetas mi idioma/ porque no sé para ellos el
16 catalán es más importante
17 (0.6)

Mobilització, categoritzacions i adquisició de recursos

18 FAR y claro si les hablas dicen mira es inmigrante y además habla en
19 catalán (.) les hace ilusión
20 (1.7)
21 FAR y te sonrí:en
22 KAM ((riu)) te sonríen dice ((riu))
23 FAR y además que te hacen las cosas más rápido
24 (3)
25 LAU y tú piensas lo mismo de esto/
26 (0.6)
27 KAM un poco sí ((riu))

FAR (línia 1) afirma emprar el català a la classe de català només, fet que, després de la demanda de confirmació de LAU (línia 2), FAR (línia 3) confirma. Després afegeix, a la línia 5, un altre ús del català a l'escola: per a agradar a la professora. Aquesta proposta provoca el riure de les dues alumnes (línies 7 i 8) i, tot seguit, LAU (línia 10) continua amb el projecte de voler entendre per a què usen el català, tot corroborant que no empra aquesta llengua espontàniament. FAR (línia 12) estén la seva resposta aportant informació sobre situacions fora de l'escola: l'ús del català a les oficines. Segons la jove, a les oficines, per ser ben atesa cal emprar el català, ja que l'ús del castellà pot ser entès com una falta de consideració per a la població local (línies 15-16). Per contra, si, tot i ser immigrant, s'empra el català a les oficines, això té uns efectes positius: d'una banda, a qui atén li agrada (línia 18-21) –afirmació que provoca riure de KAM (línia 22)– i, d'altra, rep millor (línia 23). Després d'una pausa llarga (3), LAU s'interessa per l'opinió de KAM que, tot seguit, afirma que és la mateixa que la de la seva companya.

En aquesta interacció les alumnes categoritzen la llengua catalana com a la llengua pròpia i útil en certs entorns –a la classe de català i a les oficines, a l'administració– i amb certes persones: les persones catalanes, bé siguin professors o professores o treballadors o treballadores a les oficines. L'alumnat fa referència a l'ús del català en relació a un ús social oportunista i instrumental (“hacer la pelota”, “les hace ilusión”). El català és la llengua d'ells i, per a ells, és més important (línia 15-16). Així, l'alumnat es posiciona en relació als altres ('ells'), a través de l'ús de la tercera persona del plural, que fa referència a la població local catalana.

En termes de Hymes (1972), la competència comunicativa és la capacitat que tenen les persones d'actuar en un grup social o en la societat. Aquesta destresa inclou saber quines llengües emprar en cada espai concret de la societat. Així, aquest alumnat realitza una certa reflexió sociolingüística sobre la llengua, sobre els espais d'ús i sobre els parlants que guia cap a l'ús adequat de formes en entorns i amb les persones concrets. En aquest sentit, l'alumnat ha adquirit, en el procés de socialització lingüística, una competència sociolingüística que els permet d'actuar de forma eficient i

adequada en la societat en què viuen. Resultats similars s'observen en els treballs de Nussbaum i Unamuno (2006a) i Nussbaum i Cots (2011).

Les categoritzacions que duen a terme aquests joves i aquestes joves sobre les llengües no es limiten a la relació entre llengua i situacions d'ús i interlocutors, sinó que també es fixen en les formes lingüístiques concretes. En efecte, la categorització de les formes és comuna entre aquest alumnat.

En aquesta secció analitzarem quatre fragments en els quals apareix aquest tipus de categorització: el primer i el segon mostren la classificació que es fa de les formes que cal saber per ser parlant d'una llengua i la legitimitat o la no legitimitat dels parlants per emprar segons quines formes lingüístiques; el tercer i el quart revelen les categoritzacions d'algunes formes lingüístiques concretes.

La interacció que es presenta en el fragment següent sorgeix durant la realització de l'activitat 2, *Les meves llengües* (vegeu capítol 2, secció 2.3.1.2). Un dels quatre alumnes de 3r d'ESO del grup que treballa en l'activitat situa al cos moltes llengües, cosa que provoca que la resta d'alumnes del grup dubti que sigui possible saber-ne tantes.

Fragment 5. Activitat Llengües_brackets

Participants: Salam (SAL), Amin (AMI), José Carlos (JSC), Bisaj (BIS)

01 BIS no has a- no has aprendido italiano tú
02 SAL sí que sé italiano mira em: [*penne* y *cipolla*
03 JSC [pero pero tú sabes [todas
04 SAL [significa bolis y
05 cebolla
06 JSC yo [te pregunto
07 XXX [ya ya está tío
08 SAL *formaggio* significa
09 JSC espérate
10 XXX ya está tío
11 (0.8)
12 JSC tú te sabes todas las palabras del ital- de todo de de italiano/
13 SAL tú te sabes todas las palabras en filipino/
14 JSC sí
15 SAL dime cómo se dice entre paréntesis
16 (0.3)
17 JSC entre parén- ((riu))
18 AMI es *brackets* es en es inglés *brackets* [tío
19 SAL [no no en filipino es [diferente
20 AMI [sí es
21 JSC sí es *brackets*
22 AMI el filipino e::s
23 SAL el filipino no deriva del [inglés eh
24 AMI [no
25 JSC [no el filipino se mezcla con el con el
26 in[glés
27 AMI [has visto/ ya está (.) es *brackets* tío

BIS (línia 1) és el primer que dubta de la validesa de les respostes de SAL que diu que, entre altres llengües, en el seu repertori hi ha l'italià. Com a resposta, SAL (línia 2)

afirma saber la llengua tot oferint una demostració en italià. En encavalcament a aquesta resposta, JSC (línia 3) inicia una objecció cap a SAL, però interrompuda per SAL (línia 4-5) en continuar la seva demostració, tot aportant el significat de les paraules italianes. A la línia 6, JSC intenta reprendre la pregunta, però SAL (línia 8) l'ignora i continua oferint paraules en italià. És a les línies 9 i 12 quan JSC aconseguix dur a terme el seu projecte de qüestionar que el seu company SAL sàpiga italià: li pregunta si sap totes les paraules de l'italià. SAL (línia 13), en lloc de respondre, replica demanant al seu company si ell sap totes les paraules del tagalog ("filipino"), al que JSC (línia 14) contesta afirmativament. SAL, però, posa a prova el seu company (línia 15) amb la demanda del sintagma "entre paréntesis" en tagalog. JSC (línia 17) no ofereix una resposta i riu, i és AMI (línia 18), alumne d'origen pakistanès, qui aporta la resposta ("brackets") que diu que és en anglès. SAL (línia 19) nega que sigui correcta la resposta, però tant AMI (línia 20) com JSC (línia 21) insisteixen que és correcta. Tot seguit, AMI (línia 22) inicia una explicació de la seva afirmació que és interrompuda per SAL (línia 23) que nega que el tagalog vingui de l'anglès, cosa que és confirmada en encavalcament –i en aliança– per AMI (línia 24) i JSC (línia 25) que, a més a més, completa l'explicació de per què 'brackets' és correcta: el tagalog es mescla amb l'anglès. AMI (línia 25) confirma també.

En aquesta interacció, l'alumnat reflexiona en un context de competició i provocació sobre dos aspectes: què vol dir saber una llengua o quins recursos cal tenir per dir que se sap una llengua i la realitat híbrida de les llengües. Tot i que JSC inicia defensant que el seu company SAL no pot saber italià perquè no sap totes les paraules, la pregunta que llença SAL a JSC posa en dubte aquest fet. Es qüestiona també la puresa de les llengües a favor de la hibridesa existent.

Un altre fragment d'una interacció del mateix grup d'alumnes durant la mateixa activitat mostra que no només nois i noies reflexionen sobre què és saber llengües, sinó que també pensen sobre la legitimitat de parlar-les o no.

Fragment 6. Activitat llengües_un chino hablando nepalí

Participants: Salam (SAL), Amin (AMI), José Carlos (JSC), Bisaj (BIS)

01 BIS nepalí yo entiendo chaval cuando hablan tío
02 JSC no sé ni cómo se llama tu
03 BIS ha- ha- hablan como bangla ahí x raro
04 (0.5)
05 BIS miras su cara parecen José Carlos pero hablan bangla tío ((riu))
06 joder tío
07 (0.5)
08 BIS ves un chino y ha[bla ((riu))
09 AMI [ah nepal tío
10 BIS sí [sí

Mobilització, categoritzacions i adquisició de recursos

11 AMI [había confundido yo tío en una tienda es[taban ha-
12 BIS [ves a uno que parece a
13 josé a josé carlos vale/ y: pone a hablar
14 (.)
15 BIS eh:: cómo est- eh:: ((parla bangla)) no sé qué sabes/ en bangla
16 sabes/ xx joder tío cómo habla un chino el bangla tío
17 AMI ya tío
18 (0.5)
19 BIS o hindi sabes/ ta- también hablan hindi vale/
20 (0.4)
21 BIS un chino chaval [un chino
22 AMI [en nepal tío estaban cantando una canción de hi-
23 india no/ y yo estaba cómo puede un chino cantando indio tío/ es
24 que:: eh tenía que hablaba sabes no/ parecía de india así tío
25 (0.4)
26 AMI cara de chino tío ((riu)) luego x mi hermano dice es de nepal
27 segurmente

L'alumnat segueix parlant de les llengües que sap. Així, BIS (línia 1) inicia el fragment afirmant que té competències en nepalès i continua oferint informació sobre aquesta llengua i els parlants: la llengua s'assembla al bengalí (línia 3), els parlants semblen filipins o xinesos físicament (línies 5 i 8) –com el seu company JSC–, fet que provoca riure. A la línia 9, AMI realitza una autoreparació, ja que s'adona, en aquest moment, que el seu company parla del Nepal i BIS (línia 10) ho confirma. Tot seguit, AMI (línia 11), que confirma la seva confusió, comença a explicar una experiència, però és interromput per BIS (línia 12-13), que segueix fent referència als parlants de nepalès, al seu aspecte físic i els imita parlant en bengalí, i se sorprèn que una persona que sembla físicament xinesa parli bengalí. Això és ratificat per AMI (línia 17). BIS (línia 19) prossegueix, tot afegint informació sobre els parlants d'aquesta llengua i com d'estrany és això (línia 21, “un chino chaval, un chino”). AMI, per la seva banda, s'alinea amb el seu company en la sorpresa (línies 22-24).

Per a l'alumnat existeix una certa legitimitat o il·legitimitat per a ser parlant de certes llengües. Una persona d'aspecte físic xinès o filipí és categoritzada com a no parlant d'hindi o de bengalí. Així, la categoria ‘parlant de bengalí’ no inclou un aspecte físic amb ulls allargats. A més a més, en aquest fragment, l'alumnat diu que té competències en nepalès (línia 1: “entiendo”).

Aquest alumnat categoritza també formes lingüístiques concretes i persones. No només cal saber si una forma pertany a una llengua o no, sinó que també és necessari, per tal de ser un parlant eficaç i competent, saber si, en un espai determinat o amb certes persones, es poden emprar les formes. A continuació, analitzarem un fragment curt en què la qüestió no és només la tria d'una forma lingüística concreta sinó les implicacions que té. En el fragment, hi interactuen dos alumnes, ABD i USA, que estan treballant en el seu

pòster digital per al projecte 1 (vegeu capítol 2, secció 2.3.1.4). ABD ha escrit un paràgraf al pòster digital i, a l'inici del fragment, demana ajut al seu company.

Fragment 7. 4tA_extranjeros sería una cosa
Participants: Abdel (ABD+), Usama (USA△)

01 ABD está bien no/ en este instituto el noventa y nueve por ciento de
02 alumnado habla distintas lenguas porque casi todos son de (.) otros
03 países
04 USA son extranjeros
05 ABD no (.) extrajeros +sería una cosa:
abd +expressió de rebuig-->
usa △expressió de rebuig-->



USA **ABD**

ABD inicia el fragment demanant al seu company una confirmació de la correcció del que ha escrit al pòster. Per a fer-ho, li llegeix en veu alta, mentre tots dos van seguint l'escrit a la pantalla. ABD ha optat per usar al pòster digital el sintagma “de otros países” per parlar de l'alumnat d'origen estranger o d'origen familiar estranger. USA (línia 4), però, corregeix, tot proposant una categoria alternativa (“extranjeros”). Tot seguit, ABD, a la línia 5, rebutja l'ús d'aquesta forma concreta i la categoritza com a no apropiada. Aquesta categorització és completada de forma multimodal: per l'allargament de la paraula “cosa” i l'expressió facial que indica rebuig que inicia ABD –a la dreta del fotograma– i que segueix USA –a l'esquerra.

Efectivament, no només cal reconèixer quina és la llengua adequada en cada situació, sinó que també és part de la competència comunicativa saber que no tots els recursos d'una llengua o una altra són vàlids per a tots els entorns. En aquest cas, l'alumnat, que s'orienta cap a l'activitat escolar i, per tant, empra el castellà, categoritza la paraula “extranjeros” com a no apta ni per a una activitat escolar en aquell centre ni, en general, per les implicacions polítiques que hi ha al darrere. Aquest fragment és un exemple de com l'estructura social emergeix en la interacció, ja que ‘estranger’ s'assimila a immigrant, categoria socialment desprestigiada i amb implicacions negatives (Unamuno i Codó, 2007).

Mobilització, categoritzacions i adquisició de recursos

De la mateixa manera que no totes les paraules d'una llengua són categoritzades com a vàlides arreu, no ho són tampoc totes les formes de parlar. Aquest aspecte es pot observar en el fragment que es presenta seguidament en el qual un grup de noies de secundària de diversos orígens i la investigadora estan duent a terme un grup de discussió. Es tracta d'un grup de discussió que segueix l'activitat 2, *Les meves llengües* (vegeu capítol 2, secció 2.3.1.2) i que gira al voltant les llengües que parlen elles mateixes i les seves mares. Just abans de l'inici d'aquest fragment, una de les noies comenta que les seves mares parlen castellà diferent a com el parlen elles. El fragment s'inicia per l'interès que això suscita en la investigadora.

Fragment 8. TFM_montania

Participants: Laura (LAU, investigadora), Farida (FAR), Nour (NOU), Nida (NID), Razia (RAZ), Hajrah (HAJ), Munira (MUN), Kamila (KAM), Zareen (ZAR)

01 LAU com és/
02 RAZ divertido
03 TOT ((riure))
04 LAU per què/
05 RAZ ((riure)) no sé
06 (2.8)
07 LAU per què per què és divertit/
08 RAZ no sé
09 FAR son graciosas
10 TOT ((riure[]))
11 RAZ [parla molt diferent
12 LAU pero por- per què/ [a ver
13 KAM [porque tiene acento raro:
14 FAR ya
15 NID sí
16 RAZ mien- mientras hablamos en vez de decir montaña dice *montania*
17 TOT ((riure))
18 LAU com/ com/ a veure
19 RAZ que per exemple la: la ñ (0.5) no la diuen ñ saps/ (0.5) ho
20 pronuncien d'una altra forma
21 LAU com/
22 (0.6)
23 RAZ per exemple montaña diuen [((rient)) *montania*]
24 (0.5)
25 LAU *montania* [com si hi hagués una i
26 RAZ [NIA sí
27 (0.2)
28 KAM mi madre el problema que tiene es que: lo lee en inglés (0.7) cuando
29 lee un cosa pues en vez de eh: pronunciar la e pronuncia como i o sea
30 en inglés es: la e se pronuncia como i
31 NID xx igual
32 KAM pues sí
33 RAZ sí es eso

LAU (línia 1) mostra el seu desig de saber com és per a les noies la manera com les seves mares parlen castellà. Ofereix la primera resposta RAZ (línia 2) que categoritza la parla de les seves mares com a divertida, categorització que és coconstruïda per la resta de noies amb el riure i que sembla ser una avaluació positiva. La investigadora, però, els demana un explicació sobre aquesta categorització (línia 4), a la que RAZ (línia 5) diu no tenir-ne resposta. El mateix procediment es repeteix en les línies 7 i 8 entre LAU i

RAZ i és, posteriorment, a la línia 9, que FAR aporta que les mares són “graciosas”, fet que torna a incitar el riure general. Tot seguit, RAZ (línia 11) ajusta una explicació més: les mares parlen molt diferent. LAU (línia 12) insisteix en què ho expliquin més i és KAM (línia 13) qui continua la descripció de com parlen castellà les seves mares. Segons l'alumna, les mares parlen amb accent estrany. Tant FAR (línia 14) com NID (línia 15) ho confirmen i RAZ (línia 16) n'aporta un exemple molt específic que es va repetint: en lloc de dir “montaña”, les mares diuen “montania”. Això provoca riure en totes les alumnes. LAU (línia 18), però, inicia una reparació ja que no ho ha sentit, que és realitzada per RAZ (línia 19) que repeteix l'exemple, tot donant una explicació més detallada: la “eñe” la pronuncien d'una altra manera. LAU (línia 20) demana com ho pronuncien i RAZ (línia 22) repeteix el mateix que a la línia 16. Tot seguit, LAU (línia 24) repeteix la suposada pronúncia de les mares de la paraula i inicia una reflexió metalingüística i RAZ (línia 25), en encavalcament, emfasitza la darrera part de la paraula (“NIA”). Per la seva banda, KAM (línia 27) ofereix una nova explicació metalingüística sobre la parla de les seves mares: la vocal ‘e’ la pronuncien com en anglès, és a dir, com si fos una ‘i’. Aquesta reflexió és confirmada per NID (línia 28), per KAM (línia 29) i, finalment, per RAZ (línia 30).

D'aquest fragment, se'n poden extreure dues conclusions: 1) les mares d'aquestes noies, dones arribades a Barcelona juntament amb les filles, però que han tingut menys oportunitats que les seves filles de socialitzar-se lingüísticament (Llompart, 2013), són categoritzades com a parlants no expertes de llengua castellana, tot i que les filles eviten usar el terme ‘no experta’ o d'altres termes negatius –sembla que la crítica o l'avaluació de les mares com a parlants és per a aquestes joves un aspecte delicat. Aquesta construcció conjunta de la categorització negativa de les mares com a parlants implica, alhora, per a les filles l'autocategorització d'expertes en llengua castellana i el desenvolupament d'una certa reflexió metalingüística; 2) no és suficient saber les formes lingüístiques d'una llengua, sinó que el cal és pronunciar-les bé. Així la categorització d'algunes formes com a ‘no correctes’ implica la categorització negativa o de no experts dels parlants que les utilitzen.

En aquesta secció, s'han analitzat les diverses reflexions metalingüístiques, sociolingüístiques i les categoritzacions, especialment, sobre les formes lingüístiques i els parlants. Aquestes categoritzacions poden certament afectar els usos lingüístics nois i noies, ja que tenen a veure amb la categorització de llengua i dialecte (fragment 2, amb el cas del català); dels parlants (fragment 3, amb la categorització dels estudiants

universitaris com a catalans locals; certes formes com a ‘adequades’ o ‘no adequades’, o ‘útils’ o ‘no útils’, en segons quins espais (fragment 4 i 7); certes formes no legítimes per a tothom (fragment 6); i certes formes no pronunciades correctament com a relacionades amb parlants ‘no experts’ (fragment 8). Les reflexions i les categoritzacions que duu a terme l’alumnat de l’institut es fan ressò del que en didàctica de la llengua s’ha anomenat la competència sociolingüística (Nussbaum i Unamuno, 2006b) que, alhora, es relaciona amb la competència de categorització (Mondada, 2000). En efecte, les categoritzacions que emergeixen en les interaccions i que identifiquen i classifiquen formes, parlants i contextos semblen permetre l’ús adequat dels recursos lingüístics.

Nois i noies categoritzen també durant la interacció els parlants i les formes i, segons les tries lingüístiques, defineixen i redefeixen el context de la interacció. Aquestes diverses categoritzacions, juntament amb les accions que es duen a terme de forma intersubjectiva, originen una gran varietat de mobilització de recursos lingüístics en les interaccions. A continuació, ens centrarem en l’anàlisi d’aquest aspecte.

4.6.2 El contínuum en la mobilització de recursos: de la definició de fronteres entre llengües a la parla plurilingüe

En aquesta secció, ens ocuparem de l’anàlisi de diversos fragments que mostren un contínuum en la mobilització de recursos. Per a fer-ho, en primer lloc, observarem aquelles instàncies en què l’alumnat s’orienta cap a les fronteres entre les llengües i, per tant, realitza CS com a recurs en la interacció; en segon lloc, ens centrarem en l’anàlisi de fragments en els quals l’alumnat s’orienta tant cap al CS com cap al *code-mixing*; finalment, ens fixarem en el *crossing* que trobem entre els i les joves del nostre estudi.

4.6.2.1 Orientació cap a les fronteres: el CS com a recurs en la interacció

Els joves i les joves participants de l’estudi són plurilingües i, per tant, els seus repertoris lingüístics són formats de recursos tradicionalment assignats a llengües diverses. En el desenvolupament de l’activitat escolar, l’alumnat pot orientar-se cap a l’activitat acadèmica –fent així rellevant la norma institucional de l’ús d’una sola llengua a l’aula i adoptant la llengua institucional pertinent–, cap a la categorització dels parlants com a competents en certes llengües i incompetents en d’altres, reestructurant, d’acord amb la categorització, el marc de participació (Goffman, 1981) i cap a les necessitats discursives. El CS, en aquest espai, marca, en ocasions, fronteres entre les

llengües. En d'altres ocasions, des d'una perspectiva èmica, no existeix per als joves un canvi de codi, tot i que, els recursos que emergeixen en la interacció es relacionin tradicionalment amb llengües diferents. En aquesta secció, ens centrarem en l'anàlisi d'interaccions en les quals l'alumnat s'orienta cap al CS i, per tant, cap a les fronteres entre les llengües.

4.6.2.1.1 Participant-related CS

Un cas de CS recurrent és l'anomenat per Auer (1984) *participant-related*. La institució escolar demanda, en general, l'ús monolingüe de la llengua a les aules (vegeu capítol 3, secció 3.5.1), demanda que pot ser seguida per l'alumnat o no. En el fragment que segueix hi trobem la interacció entre quatre alumnes, tres dels quals –Oussira, Naila i Jafar– són d'origen marroquí, i tenen un repertori lingüístic format recursos de l'àrab marroquí, castellà i català, i una alumna –Samira– és d'origen pakistanès i sap urdú, panjabi, castellà i català. Es tracta d'un moment durant la realització del projecte 1 (vegeu capítol 2, secció 2.3.1.4), en el qual aquest grup és l'encarregat de fer la recerca sobre els usos lingüístics amb les seves famílies. Se'ls ha informat, en el moment previ de la interacció que presentem, que han d'enregistrar-se parlant amb les seves famílies. En aquest fragment, els alumnes intenten decidir com fer la tasca que tenen encarregada.

Fragment 9. Projecte_gravatni

Participants: Jafar (JAF), Oussira (OUS), Naila (NAI), Samira (SAM)

```

01 JAF    °mira (0.2) vamos a hacer una cosa° (1.5) ▲en vez de familia (0.2)
02        nosotros hablamos y es nuestra familia
           ous ▲tapa enregistradora amb
           mà -->
03        (2)
04 OUS    pero [nos conocen nuestra] voz
05 NAI    [tú tienes hermanos/]
06        (0.2)
07 JAF    yo/
08        (.)
09 NAI    no puedes grabar a tus hermanos/
10 JAF    son pe[queños
11 OUS    [yo no voy a grabar a mis hermanos en: en el: la cámara
12        eso que lo sepa\
13        (0.7)
14 JAF    no [ha dicho X ]
15 NAI    [pero ¿por qué]
           jaf    ¿agafa enregistradora-->
16 JAF    =<no no [ha dicho este>
17 OUS    [porque no me da la gana
18 JAF    ha dicho este¿
           -->¿
19        (1.7)
20 JAF    ¿este\¿ (0.5) e[ste
           jaf    ¿pica l'enregistradora amb els dits¿
    
```

Mobilització, categoritzacions i adquisició de recursos

```

21 OUS          [ < ((en àrab marroquí)) %gravatni hadi kanahdar\%>
                  m'ha enregistrat això
                (aquesta) parlant
                ous          %mira a nai -----%
22              %(0.7)%(0.5)
                ous          %mira a jaf%
23 NAI          †s:†:í (0.5) ((riure))
                nai          †mira la càmera de vídeo†
24              (0.3)
25 OUS          ((riure suau)) he dicho esto y me ha pillà'o
26              (1.1)
27 OUS          ESTO [SÍ: pero:: ]
28 NAI          [pero: no pasa nada uno] de n- nuestra familia her[manos
29 OUS          [pero no va a
30              querer mi madre no va a querer mi hermana no va a querer (0.4) °y ya
31              está° ES QUE ES LA VER[DAD
32 JAF          [ya es que es la verdad
33 OUS          =mi hermana me va a decir QUÉ HACES\ quita de aquí\

```

El fragment mostra la resistència general a la proposta de la investigadora d'enregistrar les famílies i l'alumnat busca solucions alternatives. En primer lloc, JAF proposa 'falsificar' els enregistraments, proposta iniciada en veu baixa i interpretada per OUS, pel fet que tapa l'enregistradora amb la mà, com a suggeriment de mentir o fer quelcom que no segueix les normes establertes en el projecte. OUS (línia 4) rebutja la proposta de JAF per raons pràctiques –no és una bona solució perquè es reconeixen les veus. NAI, en encavalcament, formula una preseqüència d'una contraproposta (línia 5). JAF (línia 7), enlloc de respondre, sembla iniciar un rebuig de la idea de NAI, que completa a la línia 10 amb una fórmula indirecta (“no puedes”) i iniciant, alhora, una nova seqüència. Tot seguit, JAF (línia 10) rebutja la contraproposta de NAI oferint una justificació.

A la línia 11, OUS inicia una altra acció que no és una resposta a la contraproposta i que, seqüencialment, està situada en primera posició. Quan OUS diu que no enregistrarà els seus germans amb la càmera, destapa l'enregistradora i, per tant, destapa la seva resistència a l'activitat. Tant JAF (línia 14 i 16), que s'orienta cap al que ha dit OUS sobre enregistrar amb la càmera, com NAI (línia 15), que s'orienta cap al fet de no enregistrar els germans, responen a OUS. OUS (línia 17) contesta a NAI amb “no me da la gana”, desafiliant-se de la proposta inicial de la investigadora. JAF (línies 18 i 20) insisteix en el fet que no han d'enregistrar amb la càmera sinó amb l'enregistradora de veu, sobre la que pica amb el dit. A la línia 20, OUS fa un CS a l'àrab marroquí i mira a NAI en adonar-se que ha estat enregistrada dient que no vol fer la tasca com se li havia encomanat i, alhora, fent un canvi de tema. S'orienta cap a NAI i JAF. NAI (línia 23) comprova que la càmera de la investigadora està dirigida cap a ells en aquell moment i, per tant, els ha enregistrat. OUS (línia 25) s'adreça a NAI corroborant que s'ha

enregistrat i inicia, en primer lloc, (línia 27) una acceptació d'enregistrar amb l'aparell. Aquesta acceptació té, a més a més, un efecte retrospectiu ja que es retorna al tema anterior. NAI (línia 28) intenta normalitzar la situació orientant-se cap a l'acceptació de la tasca i OUS (línia 29-30) ho rebutja justificant que les famílies són les que no voldran fer-ho. El rebuig a l'enregistrament és ara atribuït a les famílies, com es veu a les línies 11 i 17. Aquest rebuig és seguit per JAF (línia 32) i completat per OUS a la línia 33.

Com hem observat, els participants de la interacció estan decidint, proposant i negociant com dur a terme la tasca escolar. La negociació es desenvolupa en castellà, configurant així el marc de participació que inclou a Samira. L'alumnat s'orienta cap a l'activitat escolar i el marc de participació és redissenyat amb la incorporació de la investigadora, ja que, com hem vist a la línia 1, OUS, en el moment que JAF inicia la proposta de 'mentir' –una proposta no gaire ortodoxa–, tapa l'enregistradora, és a dir, la possible escolta posterior de la investigadora o de la professora de la classe. L'acció que emprèn OUS a la línia 11 i que culmina amb el rebuig total de l'activitat d'enregistrar els familiars per al projecte està relacionada amb el CS posterior, atès que, en adonar-se OUS que l'enregistradora ha captat les seves paraules de desafiliació amb les tasques del projecte, redefineix el marc de participació per excloure, principalment, la investigadora i la professora. En aquest sentit, entra en joc la funció críptica de la llengua àrab. El CS posterior de tornada al castellà implica, d'una banda, la redefinició del marc de participació –tornant a incloure investigadora, professora i Samira– i, d'altra banda, l'intent de mitigació i justificació del rebuig precedent.

Les categoritzacions dels parlants i de les seves competències i les configuracions i reconfiguracions dels marcs de participació que en són conseqüència són constants en les interaccions entre aquests joves i aquestes joves. Presentem, tot seguit, un fragment d'una interacció del mateix grup d'alumnes durant un altre dia del projecte. En aquest moment, estan treballant amb una fitxa de preparació del pòster digital final que han de realitzar, en la qual es demana de justificar les eleccions de les dades que inclourà el seu pòster. El fragment inclou la discussió i preparació del que posteriorment s'escriurà.

Fragment 10. Projecte_i alla aktub

Participants: Oussira (OUS), Jafar (JAF), Naila (NAI), Samira (SAM)

01 OUS porque demuestran que nuestra investigación está bien hecha
02 (0.5)
03 JAF no porque demuestran que lo hemos hecho nosotros
04 (1)
05 NAI vale
06 (0.5)
07 OUS sí/

Mobilització, categoritzacions i adquisició de recursos

08 (0.8)
09 OUS pero que lo hemos hecho nosotros ya se sabrá que lo hemos hecho no/
10 JAF ya y y quién sabe que no lo hemos bajado del youtube/
11 (2.3)
12 NAI va:
13 (0.4)
14 JAF o[:
15 OUS [pero también demuestran que: la información que hemos cogido es
16 [real
17 JAF [es correcta/
18 (.)
19 OUS sí: por eso
20 (0.5)
21 JAF eso eso está bien
22 (0.3)
23 OUS *ialla aktub*
vinga escriu
24 JAF que demuestran/
25 (0.2)
26 OUS muestran que: la información que tenemos
27 JAF es real

El fragment s'inicia amb la proposta de OUS (línia 1) per a justificar les dades que posaran al pòster. JAF (línia 3) rebutja tal proposta ("no") i ofereix una contraproposta al grup, que és acceptada per NAI (línia 5). En la línia 7, però, OUS qüestiona aquest aliniament de NAI, d'una banda, alhora que mostra el rebuig a la proposta de JAF, rebuig confirmat a la línia 9 quan qüestiona la pertinença de la proposta de JAF. JAF, tot seguit (línia 10), defensa la seva proposta inicial aportant, en forma de pregunta, una justificació de la necessitat d'incloure al pòster una frase que digui que és fet per ells mateixos. La pausa llarga a la línia 11 mostra el desaliniament de la resta de participants amb l'acció anterior de JAF, que mostra, en primer lloc, NAI (línia 12) que s'orienta cap a continuar l'activitat i, seguidament, JAF (línia 14) que sembla que inicia la proposta d'una opció alternativa. OUS (línia 15-16) pren el torn en encavalcament amb JAF oferint una nova justificació per a la seva proposta inicial, a la qual s'alinea JAF (línia 17) intentant completar-la, però, demanant a OUS la seva confirmació. OUS (línia 19) confirma la proposta de JAF i ell ratifica la seva conformitat amb la proposta de OUS a la línia 21. Aquest és el moment de finalització de la negociació que ha acabat amb l'acceptació del grup de la proposta de OUS. OUS, a la línia 23, realitza una nova acció en àrab marroquí: mana a JAF que escrigui. JAF, posteriorment, demana a OUS, que li dicti el que ha d'escriure amb la interrogació de l'enunciat. OUS (línia 26) li dicta a JAF i JAF (línia 27) completa l'enunciat que ha donat OUS.

En aquest fragment, hi trobem de nou una negociació relacionada amb aspectes del projecte. En aquest cas, com en el fragment anterior, la negociació es desenvolupa també en castellà: l'alumnat s'orienta cap al desenvolupament de l'activitat escolar i cap a la inclusió en el marc de participació de tots els components del grup. Així, l'ús del

castellà en la interacció implica la categorització de Samira com a competent en castellà i, possiblement, incompetent en llengua àrab marroquí. La negociació, que arriba fins a la línia 21, és guanyada per OUS per a qui el CS a l'àrab marroquí funciona com a *contextualization cue* per a, d'una banda, marcar el final de la negociació guanyada per ella i iniciar una nova acció i, d'altra banda, per dirigir-se concretament a JAF, participant amb qui s'havia desenvolupat, principalment, la negociació. Amb el CS, OUS indica una nova acció: ha acabat la discussió i ara mana JAF escriure. D'altra banda, el CS és també, en paraules d'Auer (1998), *participant related*, per tal de dirigir-se específicament a JAF.

A l'institut, l'alumnat pot orientar-se cap a l'activitat escolar i cap a la llengua institucional, especialment, en presència del professorat –o, en aquest cas, de la investigadora, representada per l'enregistradora– o en els casos en què, en els grups de treball, els alumnes no comparteixen els mateixos recursos lingüístics –per exemple, en el cas present de la participació de la SAM, noia categoritzada com a no parlant d'àrab marroquí. Així, els interlocutors, de forma multimodal (*fully embodied actors*, Goodwin i Goodwin, 2004; Goodwin, 2000; Mondada, 2004b), organitzen la seva interacció, definint i redefinint el marc de participació, el context i les oportunitats de participació que tenen depenent de la mobilització de recursos. Els recursos són estructurats i reestructurats segons els destinataris que han de ser inclosos (o exclosos) (Mondada i Nussbaum, 2012). En aquest sentit, la mobilització dels recursos i el CS és una manera d'establir les possibilitats de participar (o no) en la interacció.

4.6.2.1.2 Discourse-related CS: CS com a recurs interactiu per a desalinear-se i desafiliar-se

Tal i com hem dit, en terminologia d'Auer (1984), el CS pot estar relacionat amb la preferència de llengua i participant (*participant-related*) o bé amb les necessitats pràctiques del discurs (*discourse-related*). En aquest apartat, ens centrarem en el segon dels tipus de CS. Durant el treball de camp realitzat al centre i el desenvolupament de les diverses activitats didàctiques (vegeu capítol 2), una de les característiques que destaca és que l'alumnat –normalment, del mateix origen propi o familiar–, en ocasions, desplega els recursos del seu repertori lingüístic de tal forma que una mirada exògena podria classificar els seus usos de CS. L'objectiu no és, però, oferir una taxonomia de funcions del CS, sinó entendre si l'alumnat efectua un CS significatiu i com a recurs en la interacció o si, al contrari, tot i que s'utilitzen recursos tradicionalment assignats a

certes llengües, l'alumnat s'orienta cap a un *mixed code* i, per tant, el 'CS' observat de forma ètica no suposa un índex de contextualització (Gumperz, 1982).

Centrarem la nostra anàlisi en dos fragments: el primer forma part d'una interacció a classe durant el projecte entre els alumnes dels fragments presentats anteriorment. Així, hi participen els tres estudiants d'origen marroquí (OUS, NAI i JAF) que comparteixen, com a mínim, tres llengües del seu repertori –castellà, marroquí i català– i, SAM, l'alumna d'origen pakistanès. El segon fragment és una interacció entre dues alumnes d'origen pakistanès durant l'hora d'esbarjo²⁷. L'alumnat, al fragment 11, es troba en un altre moment de negociació sobre quines tasques ha de fer cadascun en el projecte.

Fragment 11. Projecte_ana andi grabación

Participants: Oussira (OUS), Naila (NAI), Jafar (JAF), Samira (SAM)

- 01 NAI *ana namchi n9alab 3la chi wahad ibghi itsawar*
jo vaig a buscar algú que vulgui fer-se fotos
- 02 (0.4)
- 03 OUS *tsk. (0.2) no jafar tu te encarregas de esto a mi se me da mal*
- 04 (0.4)
- 05 NAI *jafar (2.2) jafar (.) tsawar nta:*
jafar (2.2) jafar (.) fes les fotos tú
- 06 (.)
- 07 OUS X XX=
- 08 JAF =tú no haces_/ es que *ana andi*[k graba_
=tú no fas_/ és que jo tinc grava_
- 09 NAI [ana khasni nsawar fotos
[jo he de fer fotos
- 10 (0.4)
- 11 JAF *daba ana andi grabación*
jo tinc gravació
- 12 (.)
- 13 NAI *ah: w ana ndi fotos w [hia andha:: audio*
sí jo tinc les fotos i ella²⁸ té àudio
- 14 JAF [w_ w_ w_ w_ ntoma t3amlo grabación (0.7) wla
- 15 *fotos f dar dialkum m3a l3aila kamla*
[i_ i_ i_ i_ vosaltres feu gravació o fotos
a casa vostra amb la família sencera
- 16 (2.6)
- 17 NAI *no tiene que ser algo:_ algo que muestre la foto*
- 18 (0.3)
- 19 OUS *acaba de decir que te[nemos que hacer la_*
- 20 NAI [pero por ejemplo yo y tú (0.3) hacemos un
- 21 *saludo (.) tú: (.) c_ (0.4) no son saludos sabes/ (1.8) o así o así*
- 22 *(0.3) un saludo de x de nuestro:_ (0.6) voy a buscar a alguien que*
- 23 *quiera hacer fotos ((rient))*
- 24 (0.7)
- 25 OUS *sa9sí rania (0.6) rania va a decir NO NO NO NO*
pregunta a rania (0.6) rania dirà NO NO NO NO

Les tasques que han de dur a terme per al seu treball són diverses –entre les quals hi trobem, els enregistraments de veu, les fotografies, els vídeos i la creació del pòster

²⁷ Com a part del projecte, l'alumnat havia d'enregistrar-se parlant amb d'altres companys i companyes en diversos espais tant de l'institut com a d'altres àmbits de la seva vida. El fragment sorgeix d'un enregistrament realitzat per Kalia al pati del centre escolar.

²⁸ En aquest cas, “ella” es refereix a OUS, la seva companya de grup.

digital. NAI (línia 1), emprant àrab marroquí, s'adjudica la tasca de fer fotografies, adjudicació que sembla no ser acceptada per la resta de companys. OUS inicia una altra proposta diferent de la de NAI, tot provant de distribuir una altra de les tasques, la creació del pòster amb l'ordinador (línia 3, "esto"), que pretén assignar a JAF. OUS fa un CS al castellà. Es tracta, per tant, d'una nova proposta adreçada a JAF. Per la seva banda, NAI (línia 5), en àrab marroquí de nou, proposa que la feina que faci JAF sigui fotografiar, proposta que sembla contradir-se amb l'autoassignació que ha fet de la tasca a la línia 1. JAF rebutja, en castellà, a la línia 8, que ell hagi de fer fotografies i al·lega, en àrab marroquí, que ja té encarregada una altra feina. En aliniament a la seva justificació i també en àrab marroquí, NAI (línia 9) presenta el seu encàrrec de fer les fotos. Seguidament, JAF torna a justificar el seu rebuig (línia 11) i NAI presenta de nou la tasca que té assignada i la que té assignada la seva companya (línia 13), ambdós en àrab marroquí encara. JAF, tot seguit, continua amb la distribució de les tasques i, en aquest cas, determina quina és la de les seves companyes (línia 14-15) i com ho han de fer. En aquesta seqüència de distribució de tasques (línia 8 a 15) hi trobem un aliniament en l'acció i la llengua d'ús dels participants: accepten les autoadjudicacions de les tasques i tots ho fan en àrab marroquí. Aquest aliniament, però, es trenca a la línia 16, en primer lloc, amb la pausa llarga (2.6) i, a continuació, amb el rebuig per part de NAI (línia 17), que canvia al castellà, de la proposta de JAF de la línia 14 i la nova descripció de com han de fer les fotografies. La contraproposta de NAI és seguida per OUS (línia 19) que fa referència a les indicacions de la professora. NAI amplia la seva contraproposta en la línia següent (20-23) i determina que ella és qui fa les fotografies i que inicia la recerca d'alumnes que vulguin aparèixer a les fotografies. OUS sembla col·laborar en la recerca dels alumnes quan proposa a NAI, a la línia 25, que li pregunti a Rania. Aquesta proposta de col·laboració és falsa, ja que tot seguit la mateixa OUS diu que aquesta alumna proposada no acceptarà ser fotografiada.

En aquest fragment de negociació, l'alumnat utilitza diversos recursos que són tradicionalment associats a llengües diferents i s'han marcat en la transcripció, per a propòsits de discussió, de manera diferent: l'àrab marroquí, en cursiva; el castellà, en rodona; i el català, subratllat.

Tal i com afirma Auer (1984), de fet, l'elecció de llengua és un aspecte significatiu en la conversa bilingüe, ja que existeix un principi de preferència per usar la mateixa llengua en una conversa (*preference for same language talk*). Gafaranga (1998) ho redefineix aportant que la preferència pot ser en l'ús del mateix *medium*, que pot ser emprat un

Mobilització, categoritzacions i adquisició de recursos

mode bilingüe o plurilingüe. El fragment actual és iniciat per NAI en marroquí amb l'autoassignació d'una de les tasques a desenvolupar i, a continuació, es dona un CS per part de OUS i, posteriorment, un altre per part de JAF. Aquestes eleccions fan referència al desenvolupament seqüencial dels torns i les accions d'aliniament i desaliniament (Stivers, Mondada, Steensig, 2011; Steensig, 2012), que s'esquematitzen tot seguit:

| | | |
|-------------|--|---------------------|
| 01 NAI | autoassignació de tasca | marroquí |
| 03 OUS | desaliniament amb autoassignació nova assignació de tasca a JAF | castellà |
| 05 NAI | desaliniament amb nova assignació | marroquí |
| 08 JAF | desaliniament amb assignació 05 | marroquí |
| 09 NAI | aliniament amb justificació | marroquí |
| 11 JAF | aliniament amb justificació | marroquí |
| 13 NAI | aliniament amb justificació | marroquí |
| 14-15 JAF | aliniament amb justificació i nova assignació | marroquí |
| 17 i 20 NAI | desaliniament amb nova assignació | castellà |
| 25 OUS | proposta col·laborativa falsa= desaliniament | marroquí i castellà |

D'una banda, les accions de la negociació en aquesta interacció, i els aliniaments i els desaliniaments que en resulten, sembla que són els motius pels quals es dona el CS. En aquest sentit, el canvi de codi representa un índex de contextualització que marca un desaliniament amb l'acció anterior, és a dir, una absència de cooperació. Així, l'anàlisi seqüencial, torn a torn, que pren en compte quines són les accions pràctiques que duen a terme els parlants, permet donar compte del CS en aquesta interacció. D'altra banda, trobem en el fragment l'ús de recursos tradicionalment assignats a llengües diferents i recurs híbrids que no signifiquen un CS per als parlants. Aquest és el cas de l'ús de les paraules “grabación”, “audio” i “fotos” o de la forma “te encarregas” (línia 3) –que prové del verb ‘encarregar-se’ català. La mobilització d'aquests recursos no suposa, segons veiem en l'anàlisi de la interacció, un canvi de codi, sinó que són formes integrades. En aquest sentit, en el fragment hi trobem casos de CS relacionats amb el desaliniament amb l'acció i també l'adopció per part dels parlants d'un mode que inclou el desplegament de recursos tradicionalment assignats a diverses llengües.

Aquest cas de CS no és un cas aïllat en el corpus de dades. A continuació, es presenta un fragment d'una interacció al pati de dues noies d'origen pakistanès.

Fragment 12. Conversa al pati_GUNDE, Why? Tell me! Participants: Safia (SAF) i Kalua (KAL)

01 KAL tumne wo nea gana suna hai::/
has escoltat la nova cançó::/
(0.2)
02
03 SAF konsa::/
quin::a/

Mobilització, categoritzacions i adquisició de recursos

04 (2)
 05 KAL hanso nahi acha na main koi joke suna rahi hun/
no riguis t'estic dient una cosa graciosa/
 06 (2.1)
 07 KAL pyar ki baat (samj nahi ati)
no entens l'idioma de l'amor
 08 (0.3)
 09 KAL kutti
gossa (puta)
 10 (1.3)
 11 KAL xx
 12 SAF ((riure)) konsa/ ((riure))
quina/
 13 (0.9)
 14 KAL konsa/ konsa/
quina/ quina/
 15 (2.1)
 16 KAL wo jonsa nea aya hai gunday film ka\
la que ha sortit de la pel·lícula gunday
 17 (1)
 18 SAF x[x
 19 KAL [sabes eh el- el:: el- la película esta que acaba de salir gunday/
 20 (0.4)
 21 SAF yo no veo películas
 22 (1.2)
 23 KAL kiun nahi dekhti/
per què no la miras/
 24 (0.6)
 25 KAL kutti
gossa (puta)
 26 (1.9)
 27 KAL why/ tell me
per què/ digues
 28 (1.1)
 29 SAF nahi to nahi
no i no
 30 (0.8)
 31 KAL kiun nahi/
per què no/
 32 (1.2)
 33 KAL jab wo drama dekh sakti ho dil dosti dance
si pots mirar la sèrie dil dosti dance

KAL inicia el fragment, en urdú, fent una pregunta a la seva companya SAF sobre una cançó, a la qual SAF (línia 3) es refereix, en to burleta, demanant a KAL quina és la cançó. Després d'una pausa llarga sense resposta, KAL (línies 5, 7 i 9) s'orienta cap al fet que SAF riu demanant-li que ho deixi de fer i insultant-la amb la paraula *kutti*, insult comú i acceptat entre l'alumnat d'origen pakistanès. A la línia 12, SAF s'alinea amb la demanda de KAL de ser presa seriosament i torna a demanar, tot i que entre riures, a KAL quina és la cançó a la qual es refereix. KAL (línia 14), per la seva banda, segueix fent referència a les burles de la seva companya, però, finalment s'alinea amb la pregunta (línia 16) donant una resposta. Posteriorment, hi ha una pausa llarga (1) i SAF (línia 18) diu alguna cosa incomprendible. La no resposta de SAF a la pregunta de KAL propicia la reparació, a través de la repetició, en castellà –primer CS que es dona en tot el fragment–, de gairebé la mateixa pregunta per part de KAL (línia 19), a la que respon SAF (línia 21), també en castellà, negant veure pel·lícules. A la línia 23, KAL, tot

Mobilització, categoritzacions i adquisició de recursos

canviant de nou a la llengua urdú, qüestiona el fet que la seva companya no vegi pel·lícules i usa de nou l'insult *kutti* i, per falta de resposta per part de SAF, torna a qüestionar-la (línia 27). SAF (línia 29) contesta rotundament.

En la primera part del fragment, formulada en urdú, es mostra un aliniament en l'orientació de les dues noies a la broma. En aquest sentit, quan KAL pregunta a la seva companya sobre la cançó en to de broma, SAF s'hi alinia. Encara en to de broma, KAL (línia 5, 7 i 9) renya la seva companya i la insulta de forma amistosa, a la qual cosa SAF (línia 12), rient, s'orienta doblement cap a la broma i cap a la pregunta sobre la cançó que ha formulat inicialment KAL. Per la seva banda, KAL, tot seguit, s'orienta de nou cap a la broma repetint la pregunta de la seva companya (“konsa/ konsa/”), però, després s'orienta cap a la pregunta de SAF sobre quina cançó és. Aparentment, hi ha un problema des de l'inici pel fet que SAF no té coneixement sobre la cançó i això li fa no poder realment participar responnent a KAL. La falta de resposta de SAF (línies 17 i 18) provoca la repetició de la pregunta de KAL (línia 19) que, en aquesta ocasió, formula en castellà. És el que Auer (1984) anomena ‘*second attempts*’, és a dir, la repetició en una altra llengua d'una *first pair part* que no ha estat resposta. La falta de resposta de SAF mostra l'emergència d'un possible desacord i, per tant, un desaliniament amb l'acció anterior. Seguidament, SAF (línia 21) s'alinia amb la pregunta de KAL i ofereix una resposta. KAL (línia 23) inicia, en urdú, una crítica en forma de qüestió a la companya que, de nou, no és contestada. El refús de SAF a respondre motiva la repetició de la pregunta (línia 27) (Auer, 1984) que és resposta després d'una pausa llarga, en desaliniament amb l'acció de KAL. A la seqüència observada, hi trobem, com en l'exemple anterior, aliniaments i desaliniament amb les accions anteriors que s'esquematitzen aquí:

| | | |
|-------|-----------------------------------|---------------|
| 01-14 | alineament amb broma | urdú |
| 16-19 | <i>second attempt</i> | urdú-castellà |
| 19-21 | aliniament – resposta | castellà |
| 23-25 | crítica – desaliniament | urdú |
| 25-27 | <i>second attempt</i> | urdú-anglès |
| 29 | refús de respondre, desaliniament | urdú |

D'una banda, com en el cas anterior, les dades mostren que el CS és dut a terme per les participants per a marcar un desaliniament o un desacord amb l'acció precedent. En aquest sentit, l'acció preferent motivada pel torns anteriors no es dona i es marca aquest fet amb un canvi de codi. D'altra banda, la falta de resposta, que de fet és considerada també un desaliniament amb l'acció anterior, incita la reformulació de la pregunta en

Mobilització, categoritzacions i adquisició de recursos

una altra llengua, és a dir, un CS (Auer, 1984). Per tant, segons les dades, per als interlocutors el CS és rellevant, així com ho és també l'existència de codis diferents – marroquí, castellà, anglès, urdú– per indicar un desaliniament en la interacció. En altres ocasions, però, com hem vist al fragment 11, no s'observa, des d'un punt de vista endogen, un CS.

Un dels casos més comuns, especialment en entorns plurilingües, en què l'alumnat s'orienta cap a les fronteres entre les llengües és en els casos en què es dona una doble focalització en la interacció –cap a la forma i cap a l'activitat– cosa que implica, en alguns casos, una SPA (vegeu secció 4.6.2). A continuació, ens centrarem en l'anàlisi de fragments d'interaccions en els quals apareix aquest tipus de CS.

4.6.2.1.3 CS com a indicatiu de contextualització d'activitat metalingüística

En ocasions, en la interacció, no només hi ha una focalització cap a la progressivitat de l'acció, sinó que hi trobem una doble focalització: cap a l'activitat i cap a les formes (Bange, 1992), és a dir, cap a una certa activitat metalingüística, que sol aparèixer en seqüències laterals (*side sequences*, Jefferson, 1972). Aquesta bifocalització és característica a les classes de llengua i és comú també entre l'alumnat de l'institut. En aquesta secció, ens aturarem en l'anàlisi de fragments en els quals hi trobem, d'una banda, aquesta doble focalització –acompanyada de categoritzacions d'expert i no expert– i, d'altra banda, el desplegament dels recursos del repertori per a poder dur a terme aquesta activitat sobre la forma, cosa que pot tenir conseqüències per a l'adquisició de nous recursos.

Exemple d'això és el que succeeix al fragment 1 que s'ha analitzat en seccions anteriors (vegeu secció 4.2). En el fragment s'observa una SPA i la mobilització de recursos és una eina necessària per a què es pugui donar aquesta potencialitat d'adquisició. Com s'ha observat, l'alumnat focalitza doblement en l'activitat i en les formes –en la forma 'grabar', en aquest cas concret. És a través del desplegament de recursos d'altres llengües que USA realitza una reflexió metalingüística sobre la paraula per tal de confirmar-ne la seva comprensió. Alhora, el CS que realitza l'alumnat sembla que funciona com a indicatiu de contextualització d'aquesta activitat metalingüística de comprovació.

A continuació, s'esmentarà un fragment analitzat prèviament al capítol 3 (fragment 10) i se n'analitzarà un altre, ambdós fragments d'interaccions produïdes durant la realització de l'activitat 2, *Les meves llengües* (vegeu capítol 2, secció 2.3.1.2).

Mobilització, categoritzacions i adquisició de recursos

El primer dels fragments és el nº 10 del capítol 3 (vegeu capítol 3, secció 3.4.5), en què hi interactuen tres alumnes: ILE, BIJ i AMA. Clarament, el CS es presenta com a un recurs per dur a terme les dues activitats, ja que, en primer lloc, el recurs de la paraula en anglès permet a ILE trobar el color i, en segon lloc, per a saber quina és la paraula corresponent en castellà.

Un altre exemple de la bifocalització i el CS com a índex de contextualització que marca l'activitat metalingüística és el que es presenta tot seguit. Es tracta d'un fragment d'un grup d'alumnes de 4t d'ESO durant el desenvolupament de l'activitat 2, *Les meves llengües* (vegeu capítol 2, secció 2.3.1.2). Cada alumne treballa en el seu dibuix i descripció i, per això, utilitza retoladors de colors.

Fragment 14. Activitat_orange

Participants: Anisa (ANI%), Sammar (SAM+), Nazia (NAZ\$), Tannya (TAN%), Tariq (TAR), Laura (LAU, Investigadora)

```
01 TAR    %+xx
          ani    %>>estira el braç cap al color taronja-->1.5
          ani    +>>mira el color taronja-->
02        (0.7)
03 ANI    me dejas e::l color (0.8) oran- (.) ou+::
          ani    -->+
04        %(1.6
          ani    %fa un cara divertida%
          sam    +mira a anit+
05 SAM    <((en urdú)) (+xx+%)/
          ani    +mira a sam+
          -->%
06        %(0.5)
          ani    %s'estira per agafar el color taronja-->
07 ANI    <((en urdú)) xx % %kas%/>
          <((en urdú)) qué xx/>
          -->% %agafa el taronja%
08        (0.5)
09 SAM    taron+ja=
          ani    +mira a sam-->
10 ANI    =taron+ja ah% síh:: %
          -->+    %mou el cap confirmant repetidament%
```

El fragment s'inicia amb un enunciat incompreensible de TAR (línia 1) i, ANI, en encavalcament, comença una recerca del color taronja que es mostra amb els moviments del seu cos: estirant el braç cap al color que vol i mirant-lo. És a la línia 3 que ANI verbalitza el seu desig, en primer lloc, utilitzant un terme genèric ("color"), en segon lloc, intentant caracteritzar el color específic recurrent al terme en anglès ("oran-"). Mostra dificultats en el nom del color i inicia una reparació (Schegloff et al. 1977) ("oran- ou::") que implica una recerca de la paraula, tot i que, en aquest punt, l'acció de cerca del color és clara. Aquesta cerca de paraula la mostra també amb l'expressió de la cara que SAM veu. Tot seguit, SAM (línia 5) s'orienta cap a la cerca de paraula d'ANI i li dirigeix una pregunta en urdú. ANI s'estira per agafar el color taronja mentre pregunta

alguna cosa a SAM en urdú. Agafa el taronja i un cop el té a la mà, SAM (línia 9) li dóna la paraula que buscava (“taronja”). ANI, que ha orientat la seva mirada cap a SAM, repeteix la paraula i confirma.

En aquesta interacció trobem una seqüència de cerca de paraula (*word search*, Goodwin i Goodwin, 1986) que inicia ANI a la línia 3 amb l'autoreparació –preferent en les reparacions (Schegloff et al., 1977). En aquest cas, no és possible completar-la i SAM es mostra coparticipant de l'activitat de forma multimodal (Goodwin i Goodwin, 1986), i es dirigeix a ANI. A més a més, és a través de la visió de l'objecte per part de SAM que aquest alumne pot decidir que la paraula que ANI buscava és ‘taronja’. En aquesta interacció emergeix el CS per indicar l'activitat metalingüística (línia 5 i 7). Així, trobem de nou una bifocalització (Bange, 1992) cap a la progressivitat de l'activitat –és a dir, trobar el color taronja– i cap a la forma –la cerca de la paraula en català. Com en el cas anterior (fragment 13), la bifocalització està distribuïda seqüencialment: en primer lloc, es duu a terme l'acció –és a dir, la demanda del retolador– i, després, la paraula adequada –és a dir, taronja. Això mostra una orientació cap a l'aprenentatge i no una orientació cap a un problema comunicatiu –en la qual la distribució seqüencial seria diferent: primer la paraula, per a completar la seqüència de demanda.

Aquest és un cas clar d'orientació cap a les fronteres i, per tant, es pot parlar de CS. Ara bé, no sempre existeix aquesta orientació. Dedicarem la secció següent a l'anàlisi d'un fragment d'una interacció per posar en discussió el continuïum entre el CS i el *code-mixing*.

4.6.2.2 Viatjar entre el CS i CM

El grup d'estudiants dels fragments 9, 10 i 11 eren els encarregats, en el projecte didàctic, de mostrar els usos lingüístics amb les seves famílies. Tot i les negociacions i queixes que es poden observar en els fragments anteriors sobre el desenvolupament d'aquesta tasca, finalment, OUS, una de les alumnes d'origen marroquí, va enregistrar-se a casa seva parlant amb les seves dues germanes petites. El fragment que es presenta a continuació és una interacció entre les tres germanes al menjador de casa seva mentre veuen la sèrie *El príncipe*²⁹. Una de les germanes, FAT, fa els deures i les altres dues, OUS i HAD, que és la més petita, miren la televisió.

²⁹ Durant el treball de camp, en diverses converses, noies d'origen marroquí de 4t d'ESO van manifestar ser fans d'aquesta sèrie, emesa en castellà.

Mobilització, categoritzacions i adquisició de recursos

Fragment 15. Projecte a casa_andi mtihan

Participants: Oussira (OUS), Fatiha (FAT), Hadija (HAD)

01 OUS fati que está_ qué deberes estás haciendo/
02 (0.6)
03 FAT mates
04 (0.9)
05 HAD y te queda solo de mate[s/
06 FAT [joder manda un mogollón
07 (0.3)
08 OUS de ma[tes/
09 FAT [y:: ah:: u:: mismo (0.4) y el lunes *andi mtihan*
[i:: ah:: i:: mateix (0.4) i dilluns tinc examen
10 (0.3)
11 OUS de [qué:/]
12 HAD [ai::]
13 (0.4)
14 FAT so[cia]les
15 OUS [daish/
[de què/
16 (1.9)
17 OUS AH yo también tengo examen <((rient)) el lunes de sociales también>
18 (1.3)
19 FAT >yo le_ y< encima es mi cumple
20 (0.2)
21 OUS [((rient)) aj::]&
22 HAD [yo no]
23 OUS &no el lunes no es tu cumple es el viernes [°no°/
24 FAT [ai sí el °viernes°
25 (0.9)
26 HAD yo no yo no tengo exámenes=
27 OUS =tu como siempre Hadija tu porque estás en primaria pero ya verás
28 cuando vas a ir a la ESO (0.9) vas a (0.1) [flipa:r]
29 FAT [3ndik_] (.) 3at flipar
[tinc_] (.) fliparàs
30 (0.8)
31 OUS n 3tchof (0.8) ki kolak 3aklak o sea daba makat kitahaja (0.7) pero
32 ya verás (3.4) o sea ya te puedes ir es[forzando má::s
ja veuràs (0.8) et creus_ o sigui ara no fas res (0.7) però ja
veuràs (3.4) o sigui ja et pots anar es[forçant mé::s
33 HAD [que guapa que es esa también
((referint-se a una actriu de la sèrie))
34 (0.2)
35 OUS ya te puedes ir esforzando más porque si no (1.1) *mizian*
ja et pots anar esforçant més perquè sinó (1.1) vas bé
36 (0.9)
37 FAT ((rient)) *mizian*
((rient)) vas bé
38 OUS ((riu))

El fragment inicia amb la pregunta de OUS a FAT sobre els deures que FAT (línia 3) contesta tot seguit. Després, OUS torna a preguntar sobre els deures (línia 5) i FAT, en encavalcament, inicia una queixa (línia 6) de la gran quantitat de deures que té, que segueix a la línia 9, introduint un nou tema: que també té un examen. OUS (línia 11), en desaliniament amb la queixa, pregunta per l'assignatura de l'examen, a la qual FAT (línia 14) respon després d'una pausa (0.4). OUS (línia 15), en encavalcament, reprèn de nou la pregunta, però ara en àrab marroquí, és a dir, fent un CS. Després d'una pausa (1.9), OUS (línia 17) s'afilia amb el fet que FAT té examen en afirmar que ella també en té un, però, FAT (línia 19), després d'una altra pausa (1.3), s'hi desalinia no contestant a l'enunciat anterior i continuant amb la queixa afegint que el dia de

l'examen és el seu aniversari. OUS (línia 21) s'alinea amb la queixa de FAT amb el riure i produint un so de queixa i, en canvi, HAD (línia 22), en encavalcament, intenta participar del tema amb les seves germanes negant que tingui exàmens. A la línia 23 hi trobem la continuació del torn de OUS anterior on contradiu a FAT sobre el dia del seu aniversari. HAD (línia 26) continua aquí amb el seu projecte de molestar les germanes pel fet que ella no té exàmens, al que s'alinea OUS (línia 27-28) iniciant una amenaça, en to paternal. FAT (línia 29) s'alinea amb l'amenaça de OUS iniciant un enunciat que deixa a mitges i, tot seguit, repetint la darrera part de l'enunciat de OUS. La germana gran, OUS, continua amb les advertències per a HAD (línia 31-32) comparant la feina que té ara a primària amb la que tindrà a secundària, seguit d'una advertència més dura sobre el fet que hauria de començar a esforçar-se més. En encavalcament amb la darrera part de l'advertència, HAD (línia 33) mostra el seu desinterès pel que diu OUS comentant l'aspecte físic de la protagonista de la sèrie. Però, OUS (línia 35) continua amb les advertències. L'ús de la paraula final *mizian*, una forma que no usen els joves sinó els adults, provoca el riure de FAT (línia 37) que repeteix el terme, i sembla que implica un *doing being an adult*, és a dir, actuar com a adult, amb el projecte d'educar la germana més petita. OUS (línia 38) s'alinea amb el riure de FAT sobre la gràcia del terme.

En aquesta interacció entre les tres germanes, el CS no sembla rellevant per a les participants pel que fa a les finalitats pràctiques de les accions. D'una banda, el 'CS' no sembla estar relacionat amb el desaliniament amb accions precedents. En canvi, sembla que el CS fa referència a aspectes discursius: a la línia 9, FAT anuncia nova informació i fa un CS del castellà al marroquí; a la línia 15, OUS fa un *second attempt* (Auer, 1984), donat que la pregunta inicial no havia estat contestada i, per a fer-ho, canvia del castellà al marroquí; a la línia 28, FAT continua amb l'advertència que OUS fa a la germana petita i, en primer lloc, canvia del castellà al marroquí quan inicia un nou tema i després segueix en marroquí per intensificar, repetint el que ha dit OUS, l'advertència a HAD ("*3at flipar*³⁰"); tot seguit, OUS, a la línia 30, continua en marroquí, en aliniament amb FAT, amb l'advertència, però canvia, després d'una pausa (0.7), al castellà; finalment, a la línia 33, OUS canvia al marroquí al final del seu torn mostrant

³⁰ El cas de la forma '*3at flipar*' (vas a flipar) no s'ha considerat com a CS sinó que la tractem com a forma híbrida emergent formada per la primera part de l'àrab marroquí i la segona part del verb castellà 'flipar', però amb pronúncia marroquí: en castellà la síl·laba tònica és la segona i, en canvi, en aquesta nova forma híbrida emergent en la interacció, la síl·laba tònica es situa a la primera part de la paraula perquè pugui funcionar amb la prosòdia del sintagma, ja que *3at* té una prosòdia ascendent a la qual s'uneix *flipar*.

una veu com si fos una persona adulta que renya la seva filla.

Alguns d'aquests CS indicats anirien d'acord amb el que proposa Auer (1984) –en referència al *discourse-related* CS–, com per exemple, el CS per als *second attempts*, per les cites o l'adopció d'altres veus, per a les intensificacions o per a fer un nou anunci. En termes d'acció, en el cas d'aquest fragment, és difícil d'explicar perquè les participants canvien de codi en el moment que ho fan. D'altra banda, s'observen en la interacció marques d'un possible codi mixt –*mixed-code* en termes de Auer (1984)– en els casos d'emergència de la forma híbrida *3at flipar* i també per l'ús del marcador del discurs “o sea” entre parts d'un enunciat en marroquí. En efecte, en aquest fragment, s'observa la possibilitat que les interlocutores emprin un codi mixt per a comunicar-se i, alhora, el contínuum que presenten les pràctiques lingüístiques d'aquestes noies. Empren repertoris compostos, des d'un punt de vista exogen, pertanyents a sistemes lingüístics diversos que apareixen en forma d'alternança de llengües (CS) o bé en formes híbrides (CM), fent un bricolatge *ad hoc*.

Un dels fenòmens estudiat en relació a la mobilització dels recursos lingüístics en situacions de diversitat lingüística i cultural és el *crossing* (Rampton, 1995). En el centre de l'estudi, s'hi troben recursos provinents de llocs molts diversos del món i l'alumnat pot incorporar-ne alguns en els seus repertoris. Tot seguit, ens ocuparem d'entendre el cas del *crossing* en aquest centre educatiu de Barcelona i com es relaciona amb el contínuum de la mobilització de recursos.

4.6.2.3 La dissolució de les 'fronteres ètniques' en superdiversitat: el cas del *crossing* a Barcelona

La legitimitat o no legitimitat que atorguen els alumnes i les alumnes d'aquest l'institut a usar certes formes lingüístiques és un aspecte que s'ha tractat en una secció anterior (vegeu secció 4.7.1.2). Ara bé, en les pràctiques lingüístiques d'aquest alumnat superdivers, les 'fronteres ètniques' semblen aparèixer en poques ocasions i s'hi observa un tipus de '*crossing*' (Rampton, 1997) específic.

Com s'ha indicat al capítol 3 (vegeu capítol 3, secció 3.4.1.4, fragment 8) l'alumnat afirma ensenyar-se llengües i utilitzar les llengües de companys i companyes sovint. És comú, per exemple, que l'alumnat d'origen bengalí aprengui urdú, però també que qualsevol alumne de qualsevol origen aprengui recursos 'dels altres'. En les interaccions, l'alumnat pot orientar-se bé cap a les fronteres entre els recursos tradicionalment d'una llengua o una altra o bé cap a l'ús d'un mode plurilingüe, en el

qual despleguen els recursos que tenen, entre els quals n'hi pot haver d'aprosos dels seus companys i companyes.

L'aula d'acollida és un espai que s'ha descrit com a plurilingüe (vegeu capítol 3, secció 3.5.2). Des d'un punt de vista endogen, en algunes instàncies es dona un CS quan, per exemple, el professor emprà recursos de diverses llengües per assegurar la comprensió de l'alumnat –com ocorre en els fragments 15 i 16 del capítol 3 (vegeu capítol 3, secció 3.5.2). Però, en d'altres moments, tant el professor com l'alumnat s'orienten cap a l'ús de diversos recursos pertanyents al repertori de l'alumnat. Aquest és el cas de la mobilització de recursos del fragment 17 –en què s'empra la paraula “*masad*” en lloc de ‘broma’– i del fragment del diari de camp –en què una alumna síria parla del “*mangani*” (vegeu capítol 3, secció 3.5.2). Cap dels dos usos implica un CS, sinó que els parlants s'orienten cap a l'ús d'un *code-mixing*, cap a l'ús dels recursos compartits del grup, que s'estén fora de l'aula.

Però no només trobem instàncies d'aquest ús de recursos tradicionalment relacionats amb parlants concrets per part d'altres parlants a l'aula d'acollida. En d'altres situacions, també s'ha observat aquesta realitat. Un d'aquests casos és el que s'analitzarà a continuació en què tres alumnes de 4t d'ESO –KAI, d'origen bengalí; CAR, d'Equador; i ALE, de Xile– treballen en el projecte 1 (vegeu capítol 2, secció 2.3.1.4) i, específicament, intenten afegir al pòster digital fotografies que han fet amb el mòbil.

Fragment 16. Projecte dia 5_ ponerme listo

Participants: Kain (KAI), Carol (CAR), Alejandro (ALE)

01 KAI espera a ver si
02 (0.2)
03 KAI tienes bluetooth/
04 (0.7)
05 CAR sí
06 ALE esa no lo pongas porque lo xx
07 KAI pásamela
08 (7.5)
09 KAI ya veo que tengo que ponerme listo
10 (1.1)
11 CAR listo tú/
12 (0.4)
13 CAR por favor

A l'inici de la interacció, KAI (línia 1) està intentant enviar una fotografia del mòbil per correu. Tot seguit, a la línia 3, demana a CAR si té *bluetooth*, per tal de poder enviar la fotografia de manera més senzilla. CAR (línia 5) afirma. ALE intervé a continuació per demanar-los que no incloguin una de les fotografies, però cap dels dos altres alumnes s'orienta cap a la seva demanda. KAI (línia 7) continua amb el seu propòsit i demana

ara a CAR que li envii la fotografia via *bluetooth*. Durant la pausa llarga (7.5), KAI es centra en treballar en el pòster digital i, per això, a la línia 9, afirma que ha d'estar atent al projecte (“ponerme listo”). CAR, però, seguidament i a mode de crítica, nega que ell pugui fer-ho (línies 11 i 13).

En el fragment, s'hi remarca l'ús que KAI fa de la forma “ponerse listo” que és una expressió emprada en diversos països llatinoamericans i que vol dir ‘estar atent’ (Fernando Lara, 2010). Aquest ús no representa un índex de contextualització i no és un CS, sinó que es tracta del desplegament dels recursos que té l'alumne fruit, en aquest cas, de les seves trajectòries, així com també de les trajectòries dels seus companys i companyes.

El procés de socialització lingüística d'aquest alumnat en un entorn superdivers com el de l'estudi implica l'aprenentatge entre iguals de recursos tradicionalment associats a certs grups socials. Excepte en els casos que el professorat usa el CS com a recurs per a facilitar la comprensió de l'alumnat, en lloc de *crossing* es podria parlar de l'emergència de repertoris compartits que són fruit de la situació de superdiversitat del centre, és a dir, del fet que es reuneixin en un mateix espai, joves d'orígens i trajectòries molt diverses i que compten amb repertoris lingüístics que s'han construït i es construeixen durant tota la seva vida.

En aquest capítol, s'ha iniciat la discussió sobre continuïum entre el CS i el *code-mixing* –que també s'observa amb el *crossing*–, amb l'anàlisi d'interaccions en les quals els joves i les joves s'orientaven cap al CS. Després d'haver navegat per les diverses possibilitats de mobilització de llengües d'aquest continuïum, acabarem el capítol analitzant l'orientació cap a un *code-mixing* que es dona en l'ús de les noves tecnologies, que és present en la interacció cara a cara entre aquests joves i aquestes joves, però, s'intensifica enormement en la interacció *online*. A continuació, es presentaran dades sobre aquest tipus d'interacció desterritorialitzada que sembla ser tan present en la vida de l'alumnat de l'estudi.

4.7 Mobilització de recursos en la interacció *online*

Com hem observat al capítol 3, bé sigui amb el mòbil, bé sigui amb l'ordinador, l'alumnat està constantment connectat a la xarxa. Un dels usos que en destaquen és el dels xats –especialment, el *Whatsapp* i el xat del *Facebook*– que empren nois i noies per comunicar-se amb els companys i companyes de l'institut, amb persones del fora del

centre, així com també amb familiars o amics que són als seus països d'origen. D'una banda, com s'ha apuntat anteriorment en aquesta recerca, per a l'alumnat de més recent arribada aquestes eines suposen una oportunitat de socialització i aprenentatge (vegeu capítol 3, secció 3.5.2). D'altra banda, per a cert alumnat que fa més temps que va venir a Barcelona i que es va escolaritzar només durant dos o tres anys als seus països d'origen, la comunicació a través dels xats amb persones amb qui comparteixen les llengües d'origen suposa un repte per a l'aprenentatge de l'escriptura en aquestes llengües.

Els estudis sobre aquest tipus de comunicació són recents i els que s'interessen pel fenomen del CS són escassos. Alguns dels treballs s'han centrat en descriure les característiques formals d'aquest tipus de comunicació. Tant Anis (2002), focalitzant en la comunicació per Internet i els SMS en francès, com Thurlow (2003), que es centra en els SMS en anglès, com Fairon et al. (2006), que descriu la parla SMS en francès, analitzen les característiques formals –llargada dels missatges, ortografia específica (erros permesos, falta de flexió verbal...), les reduccions gràfiques, etc., des d'una perspectiva monolingüe, fixant-se en l'ús d'una sola llengua. Els estudis sobre l'ús de diverses llengües en aquest tipus de comunicació s'interessen, per exemple, per la identitat adquirida en l'elecció de llengua (Woon Yee Ho, 2006, en el cas del xinès i l'anglès), per la quantificació de les tries lingüístiques en la comunicació *online* (Warschauer et al., 2002, en el cas de l'anglès i l'àrab), i per la funcionalitat del canvi de codi en els SMS (Pekarek, 2011b, a Suïssa). El volum de Danet i Herring (2007) recopila els camins que ha pres la recerca en aquest camp emergent, reunint articles que fan referència a aspectes com els sistemes d'escriptura d'Internet, les neografies i els usos creatius; el gènere i la cultura; la tria de codi i el CS; i la diversitat lingüística. Els estudis d'Androutsopoulos (2006, 2013) i d'Androutsopoulos i Juffermans (2014) són una aportació a la recerca sobre aquest tipus de comunicació des d'un punt de vista sociolingüístic, del multilingüisme i de la superdiversitat en la comunicació mediada per ordinador. Des del punt de vista de l'anàlisi conversacional, l'estudi de Pekarek (2011b) estudia les funcions de l'alternança de codis en el SMS a Suïssa i mostra que el CS pot ser un indicatiu de contextualització (Gumperz, 1982) per als parlants, atès que apareix per demarcar certs tipus d'accions amb valor altament fàtic (salutacions, excuses...), expressions d'afectivitat per augmentar l'expressivitat i, d'altra banda, per indexar el lloc on es troben els interlocutors. En aquest sentit, Pekarek (2011b) inicia un camí en la recerca sobre aquest tipus de comunicació –tot i les limitacions que hi pot haver per la

impossibilitat, en ocasions, d'analitzar la interacció a causa de l'asincronia d'aquest tipus de comunicació— i indica que el CS en els SMS pot ser un indicatiu de recontextualització i, alhora, el desplegament de diversos recursos pot ser característic d'una 'parla xat', un *doing being* un usuari de SMS.

Anis (2007) s'encarrega de mostrar algunes de les característiques formals de la comunicació a través dels SMS: es tracta d'una comunicació per mitjà del sistema escrit que té algunes similituds amb la varietat parlada de la llengua: la brevetat, cosa que implica les abreviacions, la simplificació de les formes, així com la transgressió de l'ortografia, l'ús d'un lèxic col·loquial i les neografies. Aquestes característiques es troben també en la comunicació a través del xat.

El cas de la comunicació en àrab a través d'Internet presenta unes característiques específiques. És molt comú que la comunicació a través d'aquests mitjans en àrab marroquí —o bé en àrab i altres llengües alhora— es doni en alfabet llatí, és a dir, que es realitzi una transliteració romanitzada o llatinitzada (*romanized transliteration*, Androutsopoulos, 2006). L'ús de l'alfabet àrab, que suposaria la reconfiguració dels ordinadors o dels telèfons mòbils cada cop que s'hagués d'usar, és poc habitual i, entre l'alumnat del centre de l'estudi, inexistent. Palfreyman i Al Khalil (2007) aporten una descripció del sistema de xat àrab— anomenat *arabizi*— que ajuda a entendre la relació entre les grafies llatines usades al xat per part dels estudiants marroquins i la correspondència amb el sistema fonètic de l'àrab.

Mobilització, categoritzacions i adquisició de recursos

| Sola | Inicial | Entremig | Final | Alfabet de xat àrab | Valor fonètic (AFI) |
|------|--------------------|----------|-------|---------------------|---------------------------|
| ء | أ / إ / ئ / ؤ etc. | | | 2 | [ʔ] |
| ا | — | | ا | a | diversos, incloent [a:] |
| ب | ب | ب | ب | b | [b] |
| ت | ت | ت | ت | t | [t] |
| ث | ث | ث | ث | s / th | [θ] |
| ج | ج | ج | ج | g / j | [dʒ] / [g] |
| ح | ح | ح | ح | ʔ | [h] |
| خ | خ | خ | خ | ʕ / ʔ / kh | [x] |
| د | — | | د | d | [d] |
| ذ | — | | ذ | z / th | [ð] |
| ر | — | | ر | r | [r] |
| ز | — | | ز | z | [z] |
| س | س | س | س | s | [s] |
| ش | ش | ش | ش | sh | [ʃ] |
| ص | ص | ص | ص | S / ʒ | [sʰ] |
| ض | ض | ض | ض | D / ʒʰ | [dʰ] |
| ط | ط | ط | ط | TH / ʔ | [tʰ] |
| ظ | ظ | ظ | ظ | Z / TH / ʔʰ | [ðʰ] / [zʰ] |
| ع | ع | ع | ع | ʕ | [ʕ] / [ʔʰ] |
| غ | غ | غ | غ | gh / ʕʰ | [ɣ] / [w] |
| ف | ف | ف | ف | f / ph | [f] |
| ق | ق | ق | ق | q / ʔ | [q] |
| ك | ك | ك | ك | k | [k] |
| ل | ل | ل | ل | l | [l], [lʰ] (només en Alà) |
| م | م | م | م | m | [m] |
| ن | ن | ن | ن | n | [n] |
| ه | ه | ه | ه | h | [h] |
| و | — | | و | w | [w], [u:] |
| ي | ي | ي | ي | i / y | [i], [i:] |

Font: https://ca.wikipedia.org/wiki/Alfabet_de_xat_àrab
 Adaptat de: Palfreyman i Al Khalil (2007)

Com es pot observar a la taula, l'originalitat d'aquest tipus de parla va lligada a la transformació que fan els interlocutors de la varietat oral de l'àrab –en el cas d'aquest estudi, el marroquí– a la varietat escrita usant un alfabet que, en principi, no té alguns sons de la llengua original.

Tot seguit, analitzarem dues interaccions a través del xat del Facebook en les quals participa una alumna de 4t d'ESO d'origen marroquí que, en el moment de la recollida

Mobilització, categoritzacions i adquisició de recursos

de dades, feia tres anys que era a Barcelona. En el primer fragment, la interacció és amb un amic de la jove que viu al Marroc i, en el segon, amb el germà de la jove.

El primer fragment és l'inici de la interacció entre els dos joves i comença, per aquest motiu, amb les salutacions.

Fragment 17: xat1

Participants: Farida (FAR) i Mohammad (MOH)

MOH 21/07/2014 23:48



01 cc
(coucou) hola

FAR 21/07/2014 23:49



02 cv
què tal

21/07/2014 23:50



03 oui hmd
sí, gràcies a déu

04 et vx
i tú

21/07/2014 23:50



05 Iwa bn
i bé

21/07/2014 23:51



06 ki dawazti nharak mzn yakma ghalbak ramdan
com has passat el teu dia t'ha guanyat el ramadan

21/07/2014 23:51



07 La hamd allah
No gràcies a déu

21/07/2014 23:51



08 hmd
gràcies a déu

09 hada howa mhm
això és el que és important

21/07/2014 23:55

Mobilització, categoritzacions i adquisició de recursos



10 **Ouii**
Sí

21/07/2014 23:55



11 **ok b1**
ok bé

El fragment s'inicia amb les salutacions entre MOH i FAR. A la línia 6, comença la conversa al voltant el Ramadan. Concretament, MOH pregunta a FAR per com li ha anat el dejuni (línia 6). Hi ha un contrast entre les línies de l'1 al 5 i la línia 6, ja que la construcció de la 6 és sintàcticament més complexa tot i les abreviatures en àrab.

En aquesta interacció, podem observar les característiques típiques de la comunicació a través del xat o dels SMS: enunciats curts, simplificació de les formes ("cc", "cv", "hmd", "bn"...), i, alhora, una transgressió de l'ortografia, així com també l'ús de neografies ("b1"). Pel que fa als usos lingüístics, FAR desplega en la interacció recursos propis de dues llengües: l'àrab marroquí i el francès.

El següent fragment mostra un desplegament encara més ampli de recursos del repertori lingüístic, tant per part de la jove que viu a Barcelona, com per part del seu germà. FAR demana opinió sobre quina carrera triar al seu germà més gran, que viu al Marroc.

Fragment 18: xat2

Participants: Farida (FAR) i Jaouad (JAO)

FAR 19/06/2014 19:17



01 **POUR INGENIEUR**
http://www.ub.edu/web/ub/es/estudis/oferta_formativa/graus/fitxa/I/G1039/index.html **HADE 28MIN F METROHADA HOWA 2 CARRERAS F**
http://www.ub.edu/web/ub/ca/estudis/oferta_formativa/graus/fitxa/E/G1019/index.html **ingenieria quimica**
Per enginyeria. Aquesta tarda 28 minuts en metro i aquestes són les dues carreres d'enginyeria química

19/06/2014 19:23



02 http://www.upc.edu/grau/fitxa_grau.php?id_estudi=249&lang=esp **Grado en Ingeniería Química · Barcelona · ETSEIB – Universitat Politècnica de Catalunya...** www.upc.edu Con el grado en Ingeniería Química te formará como profesional multidisciplinar con capacidad para el análisis, el diseño, el ensayo y la operación de equipos y procesos en los que la materia experimenta un cambio de estado, contenido de energía o composición. Adquirirás los conocimientos y las comp...

19/06/2014 19:24



03 **MOHEMM INGENIEUR KAINA F UNIVERSITAT DE ARCELONA (UB) ET F UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA**
t'ho resumeixo enginyeria s'estudia a la Universitat de Barcelona (UB) i a la Universitat Politècnica de Catalunya.
mohem hnaya kaigulo bi anaho b nisba l ga3 carreras de ingenieria la universitat politecnica de catalunya tiene mas prestigio
bé aquí es diu que per a les carreres d'enginyeria la universitat politècnica de catalunya té més prestigi
w mana3raf achman wahda nderha f premier option note
i no sé quina posar en la primera opció. La nota **de talle 8.4 f politecnica w 7.5 en universitat de barcelonamoheem huma 4 ans w hadek dial**
de tall és 8,4 a la politècnica i 7,5 a la universitat de barcelona i són 4 anys la **economy het homa 2carreres f 1 5 w nas ans+Moheemm tatchufhuumm w golia ach dhar lik moheem**
d'economia, ja que són dues carreres en una, són 5 anys i mig+el que és important és que els vegis i em diguis la teva opinió
jawabni f watssap
bé contesta'm al WhatsApp

JAO 22/06/2014 23:18



04 **chouchou cv? rah grit hadkachila carrera de Ingeniería Química**
hola què tal? ja he llegit això de la carrera d'enginyeria química

22/06/2014 23:20



05 **W ach ban lik**
i què t'ha semblat

22/06/2014 23:21



06 **es mucho mejor especialmente el de la universidad politecnica de catalunya porque hay un deferencia entre las dos carrera sin la universidad de barcelona es mas basada sobre la química fina y de biotecnología o nti ma3endakch m3a la biologia**
biotecnologia i a tú no se't dóna bé la biologia

22/06/2014 23:23



07 **Donc n3amar Nchallah 3la Politècnica?**
Llavors poso la Politècnica?

22/06/2014 23:25



08 **tandon hiya hssan lik mais sawli nas li temmak 3arfin hssan manni ila lqiti chi prof dyalak**
jo crec que és millor per tú però pregunta a la gent d'allà, en saben més que jo si trobes a algun professor teu.

Ambdós parlants compten, en el seu repertori lingüístic, amb recursos relacionats amb

el castellà, el francès i l'àrab marroquí. El fragment s'inicia amb la intervenció de FAR (1) que envia al seu germà l'enllaç a la informació sobre la carrera d'enginyeria. Així mateix, en àrab marroquí, li dona informació sobre la distància entre casa seva i el lloc d'estudi i anuncia que li envia informació sobre d'altres estudis. Un minut més tard, FAR fa arribar a JAO (2) l'enllaç als estudis d'enginyeria química. Tot seguit, FAR (3) inicia una comparació entre les dues carreres per al seu germà, el prestigi que tenen les universitats, els dubtes que té, les notes de tall i la durada. Finalment, diu al germà que ho miri i l'aconselli.

En aquesta intervenció de la jove (3), apareixen les tres llengües que hem esmentat. Inicia en àrab marroquí –amb parts del francès (“et”) i sembla que, en el discurs citat, canvia al castellà (“*carreras de ingeniería la universidad politecnica tiene mas prestigio*”). Després torna a emprar aquest àrab marroquí amb francès. El mateix ocorre posteriorment amb (“en universitat de barcelona”). En la següent intervenció (4), que arriba un dia més tard, el germà, després de saludar la noia, li confirma que ha fet el que li havia demanat. La salutació és en francès, després usa l'àrab marroquí i, la darrera part en castellà (“*carrera de ingeniería química*”). Tot seguit, FAR (5) pregunta al germà la seva opinió en àrab marroquí. JAO (6) respon amb la seva reflexió sobre les carreres i explica, en castellà, què en pensa. Al final de la intervenció, el germà ofereix un comentari més personal i ho fa en àrab marroquí (“*o nti ma3endakch m3a la biologia*”). Així mateix, FAR (7) li demana si optar, per tant, per la carrera que el germà diu que és millor i JAO (8) li contesta afirmant però també dient que demani altres opinions. En aquestes darreres intervencions, el CS sembla referir-se al pas d'una part més explicativa –en castellà– a una part més personal –en àrab marroquí, com d'altres estudis han mostrat que es dona en el discurs citat (Nussbaum, 1990).

Aquest fragment presenta una gran complexitat pel que fa a la mobilització de recursos. En definitiva, les noves tecnologies de la comunicació i Internet semblen implicar:

a) l'ús de recursos lingüístics que comparteixen amb persones dels seus països d'origen. Androutsopoulos (2006) parla d'un cert manteniment de les llengües d'origen gràcies a aquestes tecnologies. La socialització lingüística dels joves i les joves del centre és, com sabem, policèntrica i transnacional. Les possibilitats de desplegament de recursos lingüístics disponibles depèn no només de les trajectòries lingüístiques i experiències pròpies i dels seus interlocutors. Així, els usos transnacionals de les llengües tampoc són preestablerts: que una noia d'origen marroquí parli amb el seu germà que viu al Marroc no vol dir només que ho facin en marroquí i francès, sinó que les possibilitats

són més àmplies;

b) la transliteració que realitzen de la fonètica marroquí a l'alfabet llatí implica algun tipus de reflexió fonètica sobre la llengua i, en realitat, l'aprenentatge d'un nou codi: la llengua àrab xat;

c) els canvis de codi són constants, en alguns casos. Tot i que trobem alguns exemples de les funcions d'aquests canvis observades per Pekarek (2011b) –pel que fa a les salutacions o a les expressions d'afectivitat–, el desplegament de diversos recursos del repertori lingüístic implica una particularitat d'aquest tipus de comunicació, un *networked multilingualism*, en termes d'Androutsopoulos (2006) o una parla específica per al xat que comporta pràctiques plurilingües.

4.8 Síntesi

En aquest capítol ens hem ocupat d'analitzar la complexitat de la mobilització dels repertoris, dels processos de categorització i de l'adquisició de recursos, pràctiques que emergeixen en la interacció entre l'alumnat de l'institut de secundària superdivers estudiat.

La revisió dels estudis del CS o de les pràctiques plurilingües ens ha servit de marc teòric per poder donar compte dels desafiaments que aquests fenòmens suposen per a la lingüística tradicional i per a les visions de l'aprenentatge de llengües com a entitats compartimentades; en definitiva, per als enfocaments que entenen les llengües com a sistemes estables, homogenis i que suposadament guarden una relació directa amb un grup social o una identitat.

La perspectiva interaccionista que ofereix l'anàlisi conversacional s'ha presentat com a adequada per a observar aquesta complexa mobilització de recursos, les categoritzacions i l'adquisició de nous repertoris de l'alumnat, ja que aporta la visió que aquests fenòmens són inherents a la interacció i estan, per tant, interrelacionats. Així, és en la interacció que 1) es construeixen els repertoris, a partir de recursos que els parlants tenen a la seva disposició, mobilitzant-los per a finalitats pràctiques; 2) els parlants categoritzen les llengües, els parlants i els contextos, que són definits i redefinits constantment i de forma intersubjectiva; i 3) és possible l'adquisició de nous recursos a través de seqüències específiques i emprant altres recursos de què ja disposen les persones.

Des d'aquesta perspectiva, la mobilització de recursos de noies i nois pot definir-se com

a un contínuum que varia des del canvi de llengua o CS com a índex de contextualització (Gumperz, 1982) –i, per tant, els parlants considerarien i s’orientarien cap a les fronteres entre les llengües– fins a l’adopció d’un *code-mixing* –quan els parlants s’orienten cap a la no existència de fronteres lingüístiques, sinó cap al desplegament no marcat dels recursos del seu repertori. En aquest sentit, nois i noies poden orientar-se cap a les fronteres lingüístiques en instàncies en què categoritzen els parlants i les seves preferències en determinats marcs de participació (*participant related CS*, Auer, 1998), en instàncies en què el CS marca una activitat metalingüística, que pot permetre l’adquisició de nous recursos, i en instàncies en què el CS és un recurs per a la interacció (com per exemple, per desaliniar-se d’accions anteriors). A banda d’aquestes instàncies, aquests joves i aquestes joves poden orientar-se cap a la no frontera entre llengües i desplegar els recursos que componen el seu repertori, creant *ad hoc* formes híbrides. En aquests casos, la utilització de recursos tradicionalment assignats a una altra llengua, no implica un índex de contextualització, tot i que pot ser una eina en la construcció del discurs –per a intensificar, per als *seconds attempts* (Auer 1998). Un dels fenòmens que es trobaria a cavall entre el CS i l’adopció d’un *code-mixing* és el que ocorre amb el *crossing*. En el contínuum, el cas més extrem d’orientació cap al desplegament de recursos plurilingües, un *doing being plurilingual* (Sacks, 1992b) és el que es dona als xats, és a dir, a la comunicació desterritorialitzada. Les categoritzacions que emergeixen en les interaccions entre els i les joves indiquen una certa competència sociolingüística. Això implica que tenen habilitats per categoritzar les formes lingüístiques com a adequades o no i als parlants com a experts o no en certes recursos i, d’aquesta manera, poder situar-se i situar els altres. En definitiva, l’anàlisi de les dades d’aquest capítol posa de manifest que l’alumnat d’aquest institut, lluny de dur a terme pràctiques lingüístiques que no poden explicar-se o que són pròpies de parlants incompetents, mou recursos per a finalitats pràctiques, els quals poden comportar l’adquisició de nous recursos en la interacció.

CAPÍTOL 5. La mediació interlingüística de joves plurilingües a Barcelona

En aquest capítol ens proposem d'analitzar i discutir un dels fenòmens que s'ha observat durant la fase etnogràfica al centre d'educació secundària: la mediació interlingüística, tant en la seva concepció més general com, més concretament, l'anomenat *language brokering*. La mediació interlingüística per part de nois i noies joves és un fenomen que mereix una anàlisi en detall donat que, d'una banda, és una pràctica plurilingüe específica, que comporta unes competències i té conseqüències per als seus participants i, d'altra banda, perquè sembla que implica una transmissió lingüística per part del mediador o medidora a la persona mediada. En concret, el *language brokering* –és a dir, el tipus de mediació interlingüística que fan aquests joves i aquestes joves amb els seus familiars– mereix una menció especial, ja que cobreix una necessitat social que no es facilita des de les administracions i no es recull en les competències que valoren les institucions educatives.

Per indagar en aquesta activitat, iniciarem el capítol amb una introducció sobre el fenomen de la mediació interlingüística en entorns de gran diversitat com el de Barcelona. Tot seguit, revisarem certs treballs sobre la mediació interlingüística, la identitat i les categoritzacions que s'apliquen a aquesta activitat.

A continuació, seguint propostes de l'anàlisi conversacional, s'estudiaran dades referides a la mediació interlingüística intergeneracional o *language brokering* –mare-filla– i s'establiran relacions entre la mediació i la transmissió lingüística intergeneracional. Estudis previs sobre els efectes de la mediació interlingüística intergeneracional o *language brokering* ajudaran a entendre el fenomen i a explorar les dades mitjançant l'anàlisi de les categoritzacions, i parant atenció en les exigències, les situacions i les diferències de gènere en l'activitat medidora. Seguidament, s'analitzaran dades de mediació interlingüística a l'aula –entre alumnes i investigadora o bé entre professor i alumnes.

Finalment, es destacaran els resultats més rellevants del fenomen de la mediació interlingüística dels escolars de l'institut superdivers.

5.1 Introducció

L'estiu del 2000 treballava a Menorca en un supermercat del port de Maó, ciutat que s'havia omplert, en els anys anteriors, de persones procedents d'Equador, Perú, Bolívia i el Marroc, principalment. La clientela era abundant, molts mariners i gent de vaixell i iots. Però, de tots, una clienta va ser la que em va cridar sempre l'atenció: una nena de nou anys, arribada d'Oujda, al nord del Marroc, quan tenia només un any, juntament amb el seu pare i la seva mare. Najla entrava al supermercat decidida, amb el cap ben alt i sempre amb un fort 'bon dia' per davant. Solia venir sola, però, de vegades, venia amb la seva mare, una dona somrient, de posat amable, que tapava el seu cap amb un hiyab, que feia parada al local de camí cap a la seva feina, una o altra casa que netejava. Tot el que sabíem d'aquesta dona, però, no ens ho explicava ella mateixa, sinó que ho sabíem a través de les paraules de seva filla. A mode de pont entre la mare i nosaltres, Najla es trobava al mig de dues llengües i de dues cultures. Najla va créixer i, quan va fer setze anys, va començar a treballar al supermercat del port durant els mesos d'estiu. Era una venedora de formatges i sobrassades excel·lent, fos qui fos el client que tenia davant, fos quina fos la llengua que parlés. A aquelles alçades de la seva vida, ja parlava, com a mínim, sis llengües i seguia fent la tasca de mediadora interlingüística, tant amb la seva mare com amb diverses persones de la comunitat d'origen marroquí que vivien a Menorca. Anys després, l'estiu del 2013, vaig prendre un cafè amb ella al mateix port on ens havíem vist per primera vegada i vam parlar, especialment, de la seva experiència com a mediadora:

Fragment 1. Conversa Najla_no ser la típica adolescente rebelde
Participants: Najla (NAJ) i Laura (LAU, investigadora)

01 NAJ i a jo no m'importa (0.6) no m'importa i a demés jo crec que això
02 m'ha m'ha- tenir tanta responsabilitat de petita (0.3) crec que m'ha
03 m'ha: m'ha ajudat a se:r (0.4) a ser més conscient de les cose:s:
04 saps/ a tenir com a més cap si vols dir no/
05 LAU huh huh
06 NAJ como:: no no ser la típica:: adolescente: rebelde:: que fa tonteries:
07 que no apareix hasta les set de la matina- coses d'aquestes jo crec
08 que no seria capaç saps/ no sé::

El meu interès cap a l'experiència d'aquesta jove era doble: d'una banda, per la complexitat de la tasca que duia a terme; i, d'altra banda, per les conseqüències que, segons declarava ella mateixa, tenia el fet de ser mediadora de la seva mare. El cas de la Najla no és aïllat, sinó que el nostre treball de camp a l'institut revela que és una situació comuna entre nois i noies d'origen immigrant.

Certament, el fenomen de la migració propicia l'aparició de la necessitat de mediació interlingüística tant intergeneracional –o *language brokering*– com intrageneracional; és a dir, que la mediació és una tasca conformada per l'experiència de ser una persona d'origen immigrant (Orellana, 2009). A Barcelona, aquesta necessitat apareix perquè les persones que han arribat tenen competències molt diverses en les llengües locals i no s'ofereix sempre, institucionalment, un servei de mediació i traducció per a què tots els ciutadans i ciutadanes puguin accedir als diversos serveis existents. Així, les persones que tenen competències més altes en català i en castellà– que, en molts casos, són els fills i filles de les famílies d'origen immigrant– es converteixen en mediadors i mediadores per tal d'assegurar la comunicació.

Diverses recerques s'han interessat per estudiar –principalment, des del camp de la psicologia i els estudis sobre la joventut– l'activitat mediatora d'infants i joves d'origen immigrant (Tse, 1996; Buriel et al., 1998; Orellana, 2003; Love i Buriel, 2007; Umaña-Taylor 2003). Tse (1996) fou qui va anomenar aquesta activitat de mediació interlingüística de menors d'edat *language brokering*³¹ i, els actors, *language brokers*. Orellana (2003) s'hi refereix com a *parafrasejadores*; Valdés (2003) denomina l'activitat 'interpretació familiar', i descriu els actors com a fills i filles de famílies d'immigrants que tradueixen i interpreten per a les seves famílies, membres de la seva família extensa, professors, veïns i d'altres adults. Orellana (2003) és qui assenyala que aquest tipus de mediació s'exerceix també entre iguals, quan alguns alumnes ajuden a d'altres, fent de pont entre llengües. Ambdós casos de mediació interlingüística són observats entre joves de l'institut.

La mediació interlingüística representa una pràctica plurilingüe clau, en què es dona un tipus d'alternança de llengües que té efectes i significats identitaris i relacionals. Per això, es tracta d'una activitat que es relaciona amb les pràctiques plurilingües analitzades anteriorment (vegeu capítol 4) però que mereix una atenció concreta en aquest capítol. Així, l'activitat de mediació interlingüística que duen a terme aquests nois i noies presenta un doble interès teòric destacable: d'una banda, pel que fa a l'activitat en si i, per tant, a la seva complexitat i polifuncionalitat, a les característiques de la participació dels actors que hi intervenen i a la potencialitat de transmissió lingüística que implica; i, d'altra banda, pel que fa als processos de categorització que

³¹ Ens referirem a *language brokering* emprant el sintagma anglès o bé "mediació interlingüística intergeneracional". Englobarem, però, dins el concepte de mediació interlingüística dos tipus de mediació observats en les dades: la mediació interlingüística intergeneracional i la mediació interlingüística intrageneracional.

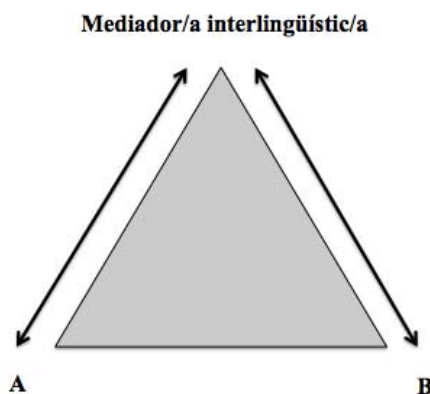
s'hi desenvolpen, a les conseqüències que té per als seus participants i a la redefinició que suposa en les relacions socials intergeneracionals. D'aquesta complexitat n'emerdeixen identitats 'mediadores'.

Tal i com hem fet al capítol 4 en l'anàlisi de les diverses mobilitzacions de recursos lingüístics de l'alumnat de l'institut, adquirim un enfocament interaccional per a l'anàlisi de l'activitat mediatra. Aquesta concepció de l'activitat implica posar radicalment el focus en la interacció social i, per tant, en la coconstrucció dels participants de les accions i de les categoritzacions seqüencialment i reflexivament. Analitzarem, així, diverses instàncies de mediació com a interacció seguint els criteris de l'anàlisi conversacional i entenent, per tant, que es tracta d'una activitat interaccional plurilingüe concreta.

A continuació, presentarem un doble marc teòric de la mediació interlingüística: d'una banda, de la mediació interlingüística com a activitat interactiva *per se* (secció 5.2) i les característiques de la participació en l'activitat (5.2.1); d'altra banda, de les característiques del *language brokering* (5.2.2) i la relació entre la mediació interlingüística i l'aprenentatge (5.2.3).

5.2 L'activitat de mediació interlingüística

En l'activitat de mediació interlingüística una persona és l'encarregada de mediar lingüísticament en una interacció en què dues –o més– persones no comparteixen els recursos lingüístics. Així, hi intervenen com a mínim tres actors: el mediador o la mediatra i dues altres persones. En l'esquema general de l'activitat que mostrem, A i B representen les persones entre les quals una tercera persona fa de mediatra.



Esquema 1. La mediació interlingüística

Alguns estudis (Wadensjö, 1995, 1998; Merlino i Mondada, 2013; Merlini i Favaron, 2003; Pöchhacker, 2012) coincideixen a entendre la complexitat que caracteritza aquesta activitat de traducció i de mediació interlingüística. Tal i com s'ha avançat anteriorment, es tracta d'una activitat polifuncional (Merlino i Mondada, 2013), ja que té una doble orientació: (a) cap a l'establiment de la intercomprensió i la intersubjectivitat, a través de la coordinació i la mediació, i (b) cap a la traducció, és a dir, la transposició de continguts (Wadensjö, 1995). Així mateix, la mediació interlingüística té, segons Merlino i Mondada (2013), múltiples facetes: a nivell de les activitats en joc –que pot ser la traducció o la mediació, però també moltes altres activitats; a nivell de les identitats i les categories en joc, que són, de forma dinàmica i canviable ‘animador’, ‘moderador’, ‘alumne’, ‘traductor’, etc.; i a nivell de les formulacions de traducció –com per exemple, paraula per paraula. D'altra banda, el mediador o mediadora organitza, en primera persona, l'activitat que s'estigui duent a terme (Merlino i Mondada, 2013), com pot ocórrer, per exemple, a una consulta mèdica. En aquest cas, el mediador o mediadora no només tradueix el que diu un i altre sinó que, a més a més, s'encarrega de determinar quan serà la propera cita, d'assegurar-se que la persona a qui ha acompanyat es prengui els medicaments receptats, etc.

En primera instància, la mediació interlingüística és una pràctica plurilingüe orientada cap al manteniment de la intersubjectivitat, és a dir, la reeixida de la comprensió, exhibida i bastida en procediments implícits i explícits i basada en la preferència per la progressivitat (Heritage 2007; Sacks 1992a). Com Schegloff assenyala (2007, p.15), «*Moving from one element to a hearably-next-one with nothing intervening is the embodiment of, and the measure of, progressivity*». En la parla-en-interacció, els interlocutors empren recursos per, implícitament i constantment, mesurar la seva alineació recíproca i avançar cap al moviment següent, si no detecten malentesos. La progressivitat s'assegura així per la intersubjectivitat en un equilibri sempre fràgil (Schegloff, 1996). Aquesta característica bàsica de la comunicació és la que es coordina i s'assoleix gràcies a la mediació interlingüística en instàncies en què, si no hi hagués el mediador o la mediadora, dues persones que parlen llengües diferents no s'entendrien.

Wadensjö (1995) –que es centra en mediadors i mediadores comunitaris professionals– adopta una perspectiva interaccionista per parlar de l'activitat d'interpretació o mediació, que defineix com a dialògica i bidireccional, atès que, segons afirma, el significat es conceptualitza i es coconstrueix entre *parlant i oient(s)* en la interacció. En efecte, Merlino i Mondada (2013), que es fixen en joves mediadors i mediadores no

professionals, la descriuen com a una activitat integrada en la interacció en curs, que configura el marc participatiu específic i que és organitzada pels interlocutors. La persona medidora interlingüística participa, com diu Wadensjö (1995), en una situació social en la qual té potencialment la possibilitat d'entendre tot el que es diu, observar i coordinar la interacció.

Per això, d'altra banda, la persona en qüestió té diferents possibilitats de participació en l'activitat. El ventall de formes de participació a què poden optar les persones mediadores planteja, com indica Harris (2000, p.3), un debat en l'àmbit de la interpretació –i, específicament, en l'àmbit de la interpretació comunitària– sobre què cal fer per ser un bon intèrpret: ha de limitar-se a traduir o bé ha de fer de mediador –o més ben dit de defensor d'un client (en el cas que sigui un client) davant dels serveis socials? Segons Pöchhacker (2012), el nivell de participació d'un mediador varia segons es tracti d'una activitat professional o d'una activitat natural. En el seu estudi sobre la interpretació comunitària, l'autor afirma que el grau de participació està inversament relacionat amb el grau de professionalitat; és a dir, un intèrpret natural tendeix a participar més en la interacció que un de professional. Així, segons Pöchhacker (2012, p.67), “*the lay interpreter, who's interpreter role at the level of communicative event is not ratified and left in doubt, may feel unconstrained in acting as a third party as well as mediator of other participants' discourse*”. Segons això, un intèrpret natural o espontani, tendeix a ser més actiu.

Per tal d'analitzar el nivell de participació i responsabilitat del mediador o medidora interlingüístics a l'entorn del nostre estudi, adoptarem el marc teòric de la participació i de la interacció social de Goffman (1981), així com també el que proposa Wadensjö (1995), específicament, per a l'activitat d'interpretació.

5.2.1 Característiques de la participació en la mediació interlingüística

Aquest tipus concret d'interacció, en la qual alguns dels participants no comparteixen una llengua comuna i un dels participants o de les participants s'encarrega de mantenir la intersubjectivitat i, per tant, el desenvolupament de la interacció, planteja un model particular de marc de participació. El patró tradicional de *parlant-oient* no serveix per descriure aquesta activitat, ja que mediadores i mediadors interlingüístics poden formar part del marc de participació de diverses maneres –segons quina activitat desenvolupin– i, alhora, reconfigurar el marc de participació i el format de recepció. La distinció que proposa Goffman (1981) entre el *participation framework* –que es

refereix a totes les persones presents en el moment de la interacció– i el *production format* és útil per analitzar l'activitat de mediació interlingüística. Segons Goffman, hi ha diversos graus d'implicació i de responsabilitat entre els tres rols de 'parlant': (1) l'animador (*animator*), és a dir, qui produeix físicament els enunciats; (2) l'autor (*author*), creador del contingut; i (3) el principal (*principal*), la veu compromesa amb el que es diu. Pel que fa al rol d'oient, Goffman (1981) diferencia entre destinatari, destinatari indirecte (ratificat), *overhearer* (oient casual) i *eavesdropper* (oient curiós)³². Segons Merlino i Mondada (2013), la presència d'un locutor que tradueix modifica el marc de participació. Així, en la mediació interlingüística, el marc de participació s'anirà construint i modificant segons l'acció dels participants en la interacció, els quals poden anar assumint diversos rols –són, com diu Goffman (1961), *multiple-role performers*. El mediador interlingüístic no només participa de la interacció sinó que, en moltes ocasions, la gestiona i contribueix a organitzar el marc de participació.

Wadensjö (1995, p.121) afirma que es pot determinar, segons la manera com una persona escolta, si pren més o menys responsabilitat en la progressió, el contingut i la qualitat de la interacció. Així, i prenent aquesta idea de base, observa que es poden donar tres tipus de rols de recepció –el que va anomenar *reception format*– en la interpretació: (1) *reporter*, escoltar per tal de poder repetir de forma exacta; (2) *recapitulator*, escoltar per poder resumir; i (3) *responder*, escoltar per poder oferir una continuació adequada. Certament, els formats de participació i de recepció que mediadors i mediadores interlingüístics poden assumir són variats. Merlino i Favaron (2003), en parlar del model que proposa Wadensjö (1995), conclouen que comporta la interconnexió entre l'alineació del parlants amb l'interpret (si s'hi adreça, per exemple) i la manera com l'interpret respon (per exemple, si empra o no discurs directe). Per exemple, a l'estudi de Merlino i Favaron (2003), si l'interpret adopta el format de *recapitulator*, la seva identitat es fusiona amb la de la persona per a qui interpreta; en canvi, si el format adoptat és el de *responder*, es crea més distància entre un i altre participants. L'estudi de Pöchhaker (2012) presenta el cas d'una nena que fa de mediatra interlingüística de la seva família i que, en un moment determinat, és *responder* i, per tant, *principal*. Segons l'estudi, aquest tipus de format de participació eliminaria la participació de la família i, per tant, s'allunyaria d'una de les funcions que, en teoria, hauria d'acomplir un interpret: l'intercanvi entre les persones. En aquest tipus

³² S'han pres les traduccions dels conceptes de Goffman de Calsamiglia i Tusón (1999, p.147).

d'interacció, s'espera que l'interpret agafi cada segon torn de la conversa (Wadensjö, 1995); així, la presència d'un interpret determina com és la presa de torn en la interacció i, per tant, tal i com ja s'ha dit, modifica el marc participatiu de l'acte social (Merlino i Mondada, 2013).

Així doncs, la persona mediadora interlingüística ha de parlar pels altres i també escoltar pels altres. Ambdues activitats són essencials per a la consecució de la intersubjectivitat i de la interacció; ambdues defineixen l'activitat de mediació interlingüística.

5.2.2 La mediació interlingüística no professional i el *language brokering*

L'activitat de mediació interlingüística no professional ha estat revisada des dels estudis sobre interpretació i interacció –tot i que, en molts dels estudis, no s'ha tingut en compte que el mediador o mediadora sigui un infant o jove– i s'ha anomenat de formes diverses. Prenem dos termes que ens semblen rellevants per al present estudi: d'una banda, des de la perspectiva interaccionista, el concepte de *dialogue interpreting* (Wadensjö, 1995), és a dir, interpretació en diàleg i, per tant, com hem dit, entenent que l'interpret està igualment implicat en la interacció i en una posició de control (Wadensjö, 1995; Merlino i Mondada, 2013); d'altra banda, des de la perspectiva d'estudis de la interpretació comunitària, *community interpreting* (Collard-Abbas, 1989:81, citat a Merlino i Favaron, 2003), i que es descriu de la següent manera: “*the type of interpreting done to assist those immigrants who are not native speakers of the language to gain full and equal access to statutory services (legal, health, education, local government, social services)*”. Així mateix, per Harris (2000, p.4), aquest tipus d'interpretació és “*any interpreting (paid or voluntary) where interpreters work in day-to-day life situations in the community (not including court or legal work)*”. Justifiquem la tria d'aquests dos termes pel fet que (a) entenem la mediació interlingüística com a un tipus particular d'interacció, però en la qual tots els participants la construeixen conjuntament i intersubjectivament i (b) es tracta d'una activitat que es du a terme, sovint, en els àmbits de la *community interpreting* i té l'objectiu d'aconseguir que les persones que no tenen suficients competències lingüístiques de les llengües locals puguin igualment accedir als serveis als quals tenen dret. Ambdós conceptes seran útils per analitzar les dades del present estudi.

A diferència de la interpretació que fan adults –professionals o no professionals– en diversos àmbits de la societat, el cas dels *language brokers* té una especificitat rellevant

per a l'àmbit de l'educació i l'aprenentatge de llengües d'infants i joves, ja que és aquest grup el que duu a terme aquesta activitat i, d'altra banda, perquè aquesta tasca inclou activitats de naturalesa diversa –com poden ser explicar el contingut d'un document, emplenar-lo, traduir-lo, etc. El terme *language brokering*, per tant, apunta dos aspectes essencials: (1) qui són els actors que realitzen aquesta activitat; i (2) com és aquesta activitat.

Morales i Hanson (2005), en la recopilació dels estudis sobre el fenomen, apunten que els *language brokers* tenen unes característiques comunes: (1) comencen a ser-ho entre els 8 i els 12 anys; (2) normalment, sol desenvolupar la tasca el fill o la filla major, i (3) majoritàriament, són les noies qui fan de mediadores. La darrera característica no es justifica per una qüestió de gènere, sinó per la natura de les relacions familiars (Orellana, 2003): qui passa més temps amb la mare és qui més li tradueix. Els *language brokers* són, com afirma Tse (1995, p.180), “*intermediaries between linguistically and culturally different parties. People who broker, unlike formal translators, influence the contents and the nature of the messages they convey, and ultimately affect the perceptions and decisions of agents for whom they act*”. Lluny de ser, per tant, intèrprets professionals als quals se'ls requereix la imparcialitat en la seva actuació, infants i joves són intèrprets de les seves famílies i d'altres adults de les seves vides, factor que gairebé impossibilita la seva actuació imparcial. Concretament, tal i com esmenten Prokopiou, Cline i Crafter (2013), en els àmbits mèdic i legal, els infants que actuen com a mediadors per a les seves famílies no es deslliguen de les persones per a les qui interpreten, tal i com ho faria un intèrpret professional, sinó que treballen activament per als interessos de les seves famílies –o les persones a les que acompanyen. Així, el desenvolupament d'aquesta tasca no és una simple feina o activitat, sinó que comporta conseqüències en l'èxit comunicatiu de les famílies i la resta de persones.

D'altra banda, els entorns en els quals es necessiten els serveis dels *language brokers* són, en la majoria dels casos, característics de la interpretació comunitària i comparteixen trets específics. Com el *community interpreting*, en l'àmbit socioinstitucional on es desenvolupa, es donen situacions que es caracteritzen per l'existència d'una diferència d'estatus i, per tant, per una distribució de poder desigual entre els dos clients: qui vol accedir als serveis públics i qui els proveeix (Merlini i Favaron, 2003, p.208). D'altra banda, com apunta Harris (2000), ambdós tipus d'interpretació comparteixen la característica, en la majoria dels casos, de ser

voluntària; és a dir, que la majoria dels intèrprets comunitaris són persones que volen ajudar i que tenen una consciència social.

5.2.2.1 El language brokering i la transmissió lingüística intergeneracional

La Direcció General de Política Lingüística va publicar recentment (Generalitat de Catalunya, 2015) els resultats de l'enquesta d'usos lingüístics de la població que es va realitzar l'any 2013. En la presentació dels factors clau que es van determinar, es fa èmfasi en la transmissió lingüística intergeneracional. Aquest procés és descrit com al “procés a través del qual una llengua es transmet o no de progenitors a fills en el si de la família. Es tracta d'un dels processos que determinen la configuració sociolingüística d'una societat, és a dir, l'ús social de les llengües” (Generalitat de Catalunya, 2015, p.18). Aquest tipus de transmissió lingüística posa en relleu la vitalitat de les llengües. Però, segons l'estudi de Llompart (2013), així com també les dades del present estudi, aquesta transmissió lingüística tradicional i unidireccional –de progenitors i progenitores a fills i filles— necessita ser ampliada per a poder representar el que succeeix a la Barcelona actual i a d'altres centres urbans. Així, la transmissió lingüística intergeneracional, exercida també, encara que no únicament, amb l'activitat de la mediació interlingüística intergeneracional, és bidireccional; és a dir, la llengua o llengües d'origen familiar –o d'altres llengües relacionades amb la trajectòria familiar (vegeu capítol 3)– les transmeten els progenitors –o bé els avis o d'altres familiars– als fills i filles, però sembla que fills i filles prenen també un paper actiu en la transmissió de llengües locals –castellà i/o català– als seus progenitors. Aquest fet mostra la inversió que opera el *language brokering*, tant en la transmissió lingüística com en el control de la situació que els atorga el coneixement de llengües que els seus progenitors o d'altres adults no dominen, com en la reorientació també de les relacions socials entre els joves i les joves i els adults. Aquesta diferent situació en què es situen els actors posa els nois i noies joves en posicions contradictòries que són visibles en les ‘categories contradictòries’ que es fan rellevants en la interacció –tal i com discutirem tot seguit.

5.2.2.2 Identitat i categoritzacions en el language brokering

Més enllà de l'esmentada complexitat de la mediació interlingüística, l'activitat presenta dificultats concretes i que té conseqüències tant en la identitat de noies i nois mediadors com en la persona que és mediada.

En el nostre estudi, són les mares, com ja hem apuntat, les que necessiten molt més aquest suport –donat que no solen treballar fora de casa. Atesa aquesta limitada resocialització lingüística en el lloc d'acollida de les mares, els joves i les joves són els encarregats i encarregades de comunicar, de socialitzar-se i de socialitzar; són el que Byram i Zarate (1997, p.11) anomenen ‘parlants interculturals’, és a dir, persones que creuen fronteres i que, d'alguna manera, són especialistes en el trànsit entre llengües i cultures.

Ara bé, no hi ha un acord per determinar si el *language brokering* té conseqüències positives o negatives en els mediadors i mediadores. D'una banda, en alguns estudis (Buriel et al., 1998), sembla afectar les dinàmiques familiars i crear un canvi en les relacions d'autoritat intergeneracional i tensions entre mares i filles, sobretot a partir de l'adolescència. És el que els psicòlegs anomenen *adultification* o *parentification*, és a dir, el fet que es doni en les famílies un canvi de rol (adult-infant), amb les conseqüències que això pot suposar. Les diferències de gènere en adolescents, segons Love i Buriel (2007), demostren que nois i noies viuen de manera diferent l'experiència mediatora, sobretot pel que fa al *language brokering* en l'àmbit mèdic.

Les activitats de mediació interlingüística poden tenir unes certes conseqüències en la identitat de nois i noies. Són molts els investigadors que, seguint una proposta constructivista, entenen la identitat com un atribut negociable –durant la interacció—, variable i flexible. En aquest capítol analitzarem les categories identitàries (vegeu també capítol 2, secció 2.4), tal com es despleguen en la interacció (Antaki i Widdicombe, 1998). Pretenem analitzar les pràctiques categoritzadores relacionades amb aquesta activitat mediatora atès que, com comenta Mondada (2000), comporten conseqüències per als actors socials i són dels mecanismes mitjançant els quals s'exerceix el poder en la interacció i s'efectua el control i la inclusió o l'exclusió social (Widdicombe, 1998). Les categoritzacions que apareixen en parlar de l'activitat de mediació interlingüística intergeneracional són les d'expert-no-expert, així com també les de progenitor/a-fill/a.

5.2.3 Mediació interlingüística i aprenentatge

L'institut d'educació secundària reuneix joves d'orígens i llengües molt diversos i que tenen competències en les llengües institucionals molt variades, a causa, com s'ha dit, dels diferents moments d'arribada a Barcelona i de les seves trajectòries prèvies. Per aquest motiu, en moltes ocasions observades durant el treball etnogràfic, el professorat i

el personal del centre necessiten que l'alumnat actuï com a mediador interlingüístic per a companys i companyes.

D'una banda, sembla que aquesta activitat medidora pot contribuir en l'aprenentatge per part de qui és mediat. En el camp de l'educació, l'activitat medidora és considerada una activitat molt rellevant. Segons Pekarek (2002), la mediació social s'acompleix quan un aprenent és incapaç de fer alguna cosa sol, però ho pot aconseguir a través de l'ajut d'un parlant més competent. La visió de mediació que proposa l'autora fa referència a conceptes socioconstructivistes proposats per Vygotski que són rellevants per a la discussió de les estructures de participació expert-no-expert (Thorne i Hellerman, 2015). Aquest és el cas de la 'zona de desenvolupament proper' que apunta a la resolució de problemes amb una guia o en col·laboració amb companys i companyes que tinguin més competències (Vygotski i Cole, 1978). Per a Pekarek (2002), però, la mediació és una activitat pluridimensional i coconstruïda en la interacció: "*it is a complex reciprocal construction in which the accomplishment of the learning task is dependent on the expert's activities, and the accomplishment of the teaching task is dependent on the learner's, and in which these tasks are continuously redefined through the very course of activities*" (p.17). En aquest sentit, en la mediació interlingüística, tant la persona medidora com les mediades coconstrueixen aquest tipus concret d'interacció, en què una persona ajuda una altra, a través de diversos mètodes, a participar. Tal i com apunta, Pekarek (2002) el procés de mediació en interacció es pot entendre com a part dels mètodes a través dels quals els membres construeixen els espais d'aprenentatge, les tasques, les identitats i els contextos. Així, entenem que aquesta activitat, bidireccional i col·lectiva, pot tenir efectes en la potencialitat d'aprenentatge. Segons Donato (1994, p.52), en analitzar el procés de bastida entre aprenents de llengües estrangeres, aquests aprenents poden expandir el seu coneixement de la llengua i estendre el desenvolupament lingüístic dels seus companys i companyes. Tot i que no pretenem, com hem dit, mostrar l'aprenentatge, sí que ens sembla rellevant de fixar-nos en les instàncies en què hi ha una potencialitat d'aprenentatge.

D'altra banda, el desenvolupament de la mediació interlingüística suposa el desplegament d'estratègies que poden implicar una competència medidora. El *Marc Europeu Comú de Referència* (Generalitat de Catalunya, MECR, 2003) fa esment d'aquesta competència, que defineix de la següent manera:

“En les activitats de mediació, l’usuari de la llengua no ha d’expressar el seu pensament, sinó que ha de fer simplement el paper d’intermediari entre interlocutors que no poden entendre’s directament. Habitualment (però no exclusivament) es tracta de parlants de llengües diferents. Entre les activitats de mediació es troba la interpretació (oral) i la traducció (escrita), així com el resum i la reformulació de textos en la mateixa llengua quan el destinatari no comprèn la llengua del text original, per exemple”. (Generalitat de Catalunya, MECR, 2003, p.118)

Les activitats de mediació oral inclouen: interpretació (tant simultània com consecutiva) i la interpretació informal (de visitants estrangers en el propi país, de parlants nadius a l’estranger, en situacions socials i transaccions per amics, família, clients... i d’avisos, menús, cartells...). En canvi, les activitats de mediació escrita són: la traducció especialitzada i literària i el resum i la reformulació de textos. Segons el MECR (Generalitat de Catalunya, 2003), les estratègies de mediació mostren les maneres d’emprar uns recursos que són limitats per tractar la informació i trobar un significat equivalent. En el document, s’intenta donar compte de quins són els procediments que segueix un mediador d’aquest tipus: la planificació (desplegar coneixement previs, localitzar els recursos, preparar un glossari, tenir en compte les necessitats de l’interlocutor, seleccionar la unitat [llargada] de la interpretació), l’execució (anticipar, advertir les possibilitats i les equivalències, omplir els buits), l’avaluació (comprovar l’equivalència dels dos textos, comprovar la coherència dels usos) i la reparació (precisar amb l’ajuda de diccionaris i consultar especialistes i fonts). Com podem observar, la descripció d’aquest tipus d’activitats i estratègies és bastant general (tant és així que, a diferència del que es proposa per a la resta de competències, en el cas de la mediació, no hi apareixen les escales de nivells) i està enfocat molt més a la formació d’intèrprets i traductors professionals que a l’aprenentatge de llengües. Segons les dades del present estudi, la mediació interlingüística és un concepte molt més ampli, que inclou el desplegament de diverses estratègies.

A més, quan parlem de *language brokering*, els joves i les joves que duen a terme aquesta activitat ho fan entre dues persones –o més–, dues llengües –o més– i, normalment, dues cultures. Sens dubte, hi intervé la competència intercultural que apareix al MECR dins de les competències generals de l’individu. Així, les habilitats interculturals i el saber fer inclouen: la capacitat d’establir una relació entre la cultura d’origen i la cultura estrangera; la sensibilitat cultural i la capacitat de reconèixer i utilitzar diverses estratègies per establir contacte amb persones d’una altra cultura; la capacitat de fer el paper d’intermediari cultural entre la cultura pròpia i la cultura

estrangera, i d'afrontar eficaçment malentesos interculturals i situacions conflictives i la capacitat de superar les relacions estereotipades (Generalitat de Catalunya, MECR, 2003, p.136-137). Aquestes habilitats interculturals, essencials per a la realitat del segle XXI, les desenvolupen els mediadors interlingüístics per la naturalesa de la tasca que han de realitzar.

Tot seguit, posarem el focus en l'anàlisi detallada de l'activitat de mediació interlingüística.

5.3 Anàlisi d'activitats de mediació interlingüística

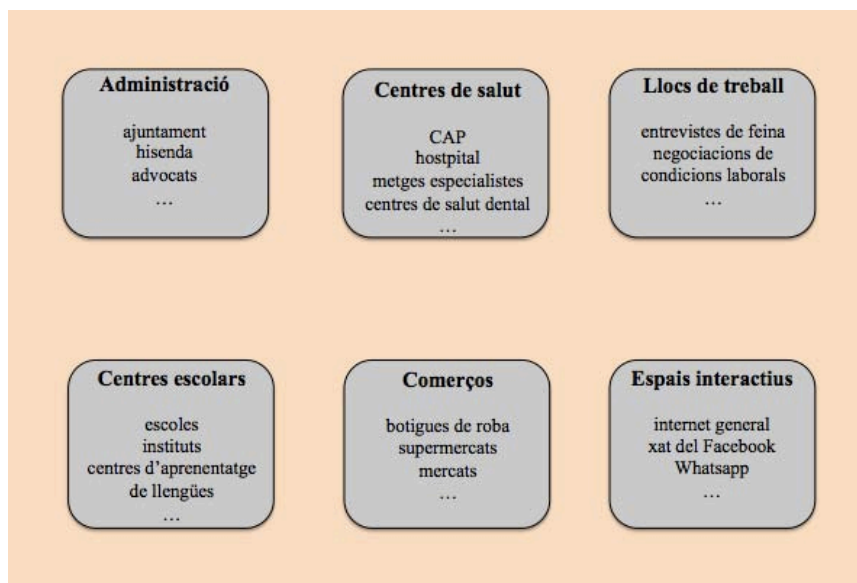
En aquesta secció, analitzarem de forma detallada diverses dades relacionades amb la mediació interlingüística. Organitzarem l'anàlisi de la següent manera: en primer lloc, analitzarem l'activitat de mediació interlingüística intergeneracional o *language brokering*. Així mateix, posarem en relació aquesta activitat mediatora amb les activitats de suport a l'aprenentatge i la relació que ambdues guarden amb la transmissió lingüística intergeneracional; així mateix, posarem el focus en les dificultats de la tasca mediatora i en l'anàlisi de les identitats i les categoritzacions que n'emergeixen, a partir de dades declarades per nois i noies. En segon lloc, ens centrarem en l'anàlisi de la mediació interlingüística sol·licitada i espontània en àmbit escolar i, en concret, durant l'activitat docent.

5.3.1 Pràctiques de mediació interlingüística intergeneracional

En aquesta secció, ens ocuparem de determinar els espais, les característiques i les tasques que duen a terme mediadores i mediadors interlingüístics amb els seus progenitors i d'altres adults.

Pel que fa als espais on es realitza la mediació interlingüística, noies i nois esmenten nombrosos àmbits de la societat. Com hem apuntat anteriorment, en la mediació interlingüística intergeneracional o *language brokering*, generalment, existeix una relació familiar entre el jove mediador i una de les persones interpretades. L'altra persona que participa de la interacció és un altre adult que, en la majoria dels casos, és qui ofereix un dels serveis socials de la societat. Com s'ha esmentat al capítol 3, els espais de socialització dels joves del nostre estudi són diversos i, per tant, es tracta d'una socialització lingüística policèntrica. És també el cas dels progenitors i d'altres familiars i persones vinculades a la vida d'aquests joves que han d'emprar la llengua en

diferents espais –i que són, per tant, els espais en els quals es duu a terme la mediació interlingüística– que podem veure resumits al següent quadre³³:



Quadre 1. Espais de *language brokering*

Tot i que és comú entre els joves i les joves del nostre estudi que entenguin la mediació interlingüística intergeneracional com a una activitat sense importància, una activitat quotidiana que forma part, de manera natural, de les tasques que han de fer amb els seus familiars o d'altres persones adultes, es tracta d'una activitat essencial per a la supervivència de les seves famílies en l'àmbit d'acollida. La mediació en aquests espais permet que la persona adulta familiar o coneguda del mediador o de la mediadora pugui desenvolupar-se en àmbits importants de la seva vida.

A banda de parlar dels espais on es duu a terme l'activitat, en les seves declaracions, nois i noies fan referència, a més a més, a la qüestió de l'edat –aspecte que mostren també d'altres estudis (Morales i Hanson, 2005). En el següent fragment d'un grup de discussió entre la investigadora (Laura) i dues alumnes de 4t d'ESO (Kamila, nascuda a Barcelona i d'origen familiar pakistanès, i Farida, arribada feia tres anys del Marroc), desenvolupat durant la fase 1 del treball de camp (vegeu capítol 2, secció 2.3.1). La investigadora s'interessa per la mediació interlingüística intergeneracional i inicia una discussió amb les dues joves.

Fragment 2. Focus Group2_KAM i FAR_traductora full

Participants: Kamila (KAM), Farida (FAR), Laura (LAU, Investigadora)

01 LAU tu l'ajudes m'has dit acompanyant-la i traduint algunes coses/
02 FAR sempre

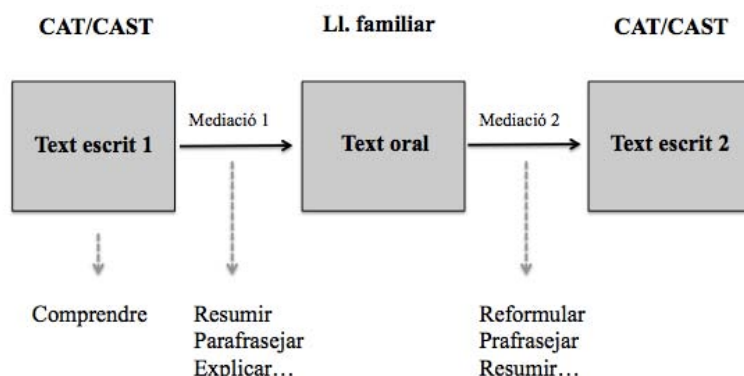
³³ Les dades d'aquest quadre sorgeixen de les observacions dutes a terme durant el treball de camp a l'institut, de les declaracions de l'alumnat, de les activitats didàctiques i dels projectes (vegeu capítol 2).

La mediació interlingüística de joves plurilingües a Barcelona

03 (0.5)
 04 LAU per exemple/ a on/
 05 (1.1)
 06 FAR .h:: a l'ajun[tament:
 07 KAM [al médico
 08 FAR al seu treball: al al médico:
 09 (0.8)
 10 FAR a::: fins i tot a entrevistes
 11 (0.3)
 12 LAU entrevistes de feina
 13 FAR sí
 14 (1.3)
 15 KAM yo no tengo que ir porque ya va mi hermana grande ((riure))

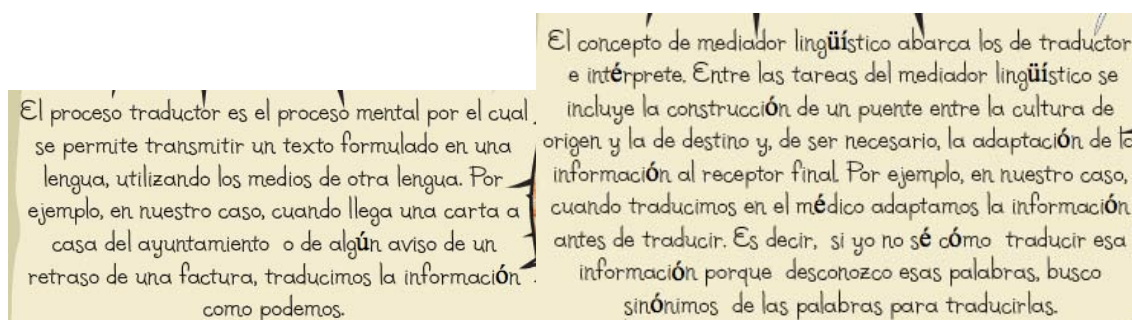
Després de la pregunta de LAU (línia 1) que fa referència a un comentari anterior de FAR, aquesta darrera explica que és mediatra de la seva mare sempre (línia 2). LAU, però, s'interessa pels espais concrets on duu a terme la tasca mediatra (línia 4). S'inicia, a la línia 5, una enumeració d'alguns espais de mediació coconstruïda entre FAR i KAM. Al final del fragment, KAM apunta a la qüestió de la distribució de la tasca segons l'edat de les filles (línia 15): és la germana més gran de la família qui duu a terme aquesta tasca. Les nostres dades, per tant, concorden amb el que mostren estudis anteriors sobre el *language brokering* –com indiquen la recopil·lació de Morales i Hanson (2005) i Orellana (2003).

D'altra banda, no hem afegit al quadre 1 l'espai 'casa', ja que, en aquest espai, s'hi duu a terme un tipus de mediació vinculada sobretot a la lectura i l'escriptura: traduir oralment documents que reben a casa (cartes, factures, publicitat...), emplenar documents diversos, preparar la declaració de la renda i traduir oralment xats i escriure la resposta de l'adult al xat. En totes aquestes tasques, els joves i les joves posen en marxa una sèrie de competències que podem observar en el quadre següent:



Quadre 2. Mediació escrit/oral i estratègies

Així, quan la família rep un document escrit –com, per exemple, una carta o una factura– el jove o la jove realitza una mediació –al quadre, mediació 1– entre el contingut del document i els seus familiars i, per a fer-ho, ha de, en primera instància, comprendre el missatge del text i, posteriorment, transmetre’l als seus familiars amb un resum o l’explicació, per exemple, en la llengua o llengües familiars. D’altra banda, poden haver de realitzar el que al quadre 2 hem anomenat una mediació 2, és a dir, haver de passar un missatge oral rebut dels familiars a escrit, tot usant diverses estratègies. Aquest seria el cas d’emplenar documents, preparar la declaració de la renda o bé escriure missatges de xat. Tal i com es comenta al MEQR (Generalitat de Catalunya, 2003), aquests joves desenvoluparien una sèrie d’habilitats i estratègies rellevants en l’aprenentatge de llengües. Així ho expliquen també, en el seu pòster del projecte 1 (vegeu capítol 2, secció 2.3.1.4), el grup de noies mediadores. Entre les diferents informacions i dades que decideixen incloure al seu producte final per tal d’il·lustrar la complexitat i la realitat de l’activitat mediatra, hi trobem les definicions i les estratègies que fan servir en la traducció i la mediació interlingüística:



Pòster grup mediació, projecte 2014

En parlar de la traducció, tot i que recorren a una definició molt tradicional de l’activitat, fan referència a quin tipus de documents han de traduir i al fet que ho fan “como podemos”, per tal de transmetre el missatge a la persona adulta per a la que tradueixen. D’altra banda, tornen a fer rellevant aquest desplegament de competències en parlar de la mediació lingüística, ja que fan referència tant a l’adaptació de la informació –que pot prendre diverses formes– com a la recerca de sinònims. Aquests dos textos il·lustren el fet que, més enllà de la idea habitual de la traducció i la mediació com a transposició d’un contingut d’una llengua a una altra, es tracta d’activitats més complexes en les quals s’usen diverses estratègies. De fet, en preguntar-los sobre l’activitat de traducció –entenen que, tot i anomenar-ho així, s’hi inclouen totes les

La mediació interlingüística de joves plurilingües a Barcelona

activitats mediadores que realitzen–, els propis alumnes fan referència a algunes de les microhabilitats que despleguen.

El següent fragment es desenvolupa durant la presentació del projecte del grup que treballava sobre la mediació i la traducció –és a dir, quatre alumnes de diversos orígens que són habitualment mediadores de les seves famílies– que van realitzar a la universitat (vegeu capítol 2, secció 2.3.1.4). En el torn de preguntes que es va obrir quan van haver presentat el seu treball, intervé la professora de la universitat i s'interessa per la tasca mediadora de les joves.

Fragment 3. Presentació projecte UAB_recursos per mediar rania **Participants: Rania (RAN), Lucrecia (LUC)**

01 LUC a- alguna vez o- os habéis encontrado (0.2) n:o poder (0.2) traducir
02 de ninguna manera algo/
03 (0.6)
04 RAN no porque siempre tenemos opciones para traducir (.) puede ser (0.3)
05 si si si se tra- tra- trata de traducir algo: muy complicado pues con
06 la mímica o puedes enseñar con las manos (0.4) o también puedes hacer
07 un dibujo (0.2) XX/ [con ca- sinónimos:
08 XXX [((riure))
09 (0.5)
10 RAN o buscar (.) ejemplos diferentes ejemplos o pedir ayuda a otra
11 compañera de tu:: (0.2) que habl- que hable el mismo idioma (0.4)
12 pero nunca nos pasa eso
13 (0.3)
14 LUC ya
15 (0.4)
16 RAN hasta ahora (0.3) de momento no

Segons RAN, la mediació interlingüística inclouria les habilitats d'usar la mímica i els dibuixos, els sinònims, els exemples i la col·laboració amb d'altres persones. Les nostres dades concorden amb el que afirmen De Arriba i Cantero (2004) en descriure la competència mediadora i les aplicacions a classe de llengua estrangera: que és una competència que requereix desplegar microhabilitats orals com, per exemple, resumir o sintetitzar, parafrasejar, glossar, intermediar, interpretar i negociar.

En aquesta secció ens hem ocupat de determinar els espais, les característiques i les tasques que duen a terme els mediadors i les mediadores lingüístiques amb els seus progenitos o d'altres adults. A continuació, analitzarem un cas de *language brokering* i apuntarem a la relació que guarda aquesta activitat amb la transmissió lingüística intergeneracional, tot fent referència a les activitats de suport a l'aprenentatge que també duen a terme alguns joves o algunes joves del nostre estudi.

5.3.1.1 *Language brokering*, suport a l'aprenentatge i transmissió intergeneracional

La mediació interlingüística intergeneracional i el suport a l'aprenentatge, segons les nostres dades, són activitats que poden comportar la transmissió lingüística intergeneracional inversa –del castellà, en el cas concret que analitzarem a continuació. En el primer fragment, observarem una activitat de mediació interlingüística en la qual es mostra la interacció del triangle en què es construeix el *language brokering* o mediació interlingüística intergeneracional, és a dir, la filla, la seva mare i una altra persona adulta, la investigadora, en aquest cas. En el segon i tercer fragments, observarem l'activitat docent d'una jove amb la seva mare.

En la primera fase de recollida de dades a l'institut de secundària, vam tenir l'oportunitat de conversar amb una de les joves participants –Kamila, noia de setze anys nascuda a Barcelona– i la seva mare –dona nascuda al Pakistan i que fa setze anys que és a Barcelona. Amb l'objectiu de conèixer la progenitora i d'establir un espai de reflexió mare-filla, la investigadora s'interessa per la vida de la mare i, en concret, pel fet que, després d'anys vivint a la ciutat, comença a aprendre castellà.

Fragment 4a. Focus group KAM/MAR_los hijos han crecido1

Participants: Kamila (KAM), mare de Kamila (MAR), Laura (LAU, investigadora)

01 LAU entonces usted AHORA es cuando ha em_ ha empezado a hablar_
02 (0.5)
03 MAR [sí]
04 LAU [castellano] eh/
05 MAR sí
06 LAU y por què (.) ahora/
07 (0.7)
08 MAR mh:: mi gusta mucho: mh: antes eh: mi casa ama de casa (0.6) eh: todo
09 d[ía
10 KAR [°no tenía tiempo°
11 (1)
12 MAR hm/
13 (.)
14 KAM °no tenía tiempo°
15 (0.5)
16 MAR no tiene tiempo
17 (1.4)
18 LAU y ahora sí/
19 (.)
20 MAR sí °ahora sí°
21 (0.4)

Com es pot observar, no es tracta d'una simple interpretació, ni de transposició de continguts, sinó que la filla coconstrueix el discurs amb la seva mare. En els primers torns (línies 1-9), la interacció entre la mare i la investigadora flueix sense problemes. Però, a la línia 10, la filla passa de ser receptora a ser productora d'enunciats. La mare ha formulat el seu torn amb algunes vacil·lacions i amb una pausa llarga entremig, que poden ser el motiu pel qual la filla reformula, a mode de resum, el que ha dit la mare, en

el seu enunciat (“no tenía tiempo”). A partir d’aquest moment, KAM es mostra com a mediadora interlingüística entre la seva mare i la investigadora, tot categoritzant-se com a transmissora de llengua i com a experta de llengua castellana. La investigadora es dirigeix directament a la mare, però és la filla qui coconstrueix el discurs juntament amb la progenitora. A partir de la línia 10, la filla formula prèviament l’enunciat que la mare repeteix després. Per tant, en termes de format de producció (Goffman, 1981), la filla adquireix en el fragment diversos rols. En primer lloc, en la línia 10, en expandir l’enunciat de la mare es converteix en autora (*author*) del contingut nou, que la mare repeteix a continuació. Seguidament, a la línia 18, la investigadora dirigeix una pregunta a la mare, la qual reprèn l’anunciat amb una afirmació.

En aquest fragment, no s’hi posen de relleu únicament aspectes d’expertesa lingüística, sinó que, tot i que la mare es pogués expressar per ella mateixa, el fet que la filla expressi directament les motivacions de la progenitora implica una falta d’autonomia de la mare. En termes de categorització, la mare és situada en una posició de dependent de la filla.

El fragment que presentem tot seguit és la continuació del fragment anterior amb les mateixes participants.

Fragment 4b. Focus group KAM/MAR_los hijos han crecido2

Participants: Kamila (KAM), mare de Kamila (MAR), Laura (investigadora, LAU)

22 LAU por qué/ qué_ qué diferencia hay entre: antes y ahora/
23 (0.4)
24 KAM °los hijos (0.5) han crecido°
25 (3)
26 MAR (riu) [qué/
27 KAM [>los hijos<
28 MAR los hijo[s
29 KAM [°han crecido°
30 (0.6)
31 MAR han
32 (0.2)
33 KAM °crecido°
34 (0.2)
35 MAR crejido
36 (.)
37 KAM creSido
38 MAR cresido
39 (1.1)
40 LAU se han hecho mayores no/

A la línia 22, la investigadora fa una pregunta a la mare, que no obté resposta, sinó una pausa llarga (de 0.4) que constitueix un TCU (*turn completion unit*) o possible moment de transició de torns (Sacks et al, 1974). Tot i que la investigadora selecciona la mare com a parlant següent, la filla s’autoselecciona. Així, amb la seva activitat, KAM s’autocategoritza com a experta de llengua, com a responsable del discurs de la seva

mare, ja que és qui respon a la pregunta formulada a la línia 22, agafant d'aquesta manera, a la línia 24, el rol de *principal*. Però ho fa oferint a la mare la resposta en forma de xiuxiueig perquè sigui la mare la que formuli l'enunciat. Aquest fet és interessant perquè no es tracta només de mantenir la intersubjectivitat entre investigadora i mare, sinó que el que persegueix la noia és que la mare sigui capaç de formular l'enunciat adequadament. Aquesta intenció es veu reflectida encara de forma més evident en les següents línies quan, tot i que la formulació de la mare ja és suficient per continuar la interacció (línies 31 i 35, "han" "crejido"), la filla se centra en la forma i vol que la seva mare pronuncii de forma correcta. La focalització sobre la forma, comú en la conversa entre persones amb competències desiguals i, en especial, en contextos d'aprenentatge (Bange, 1992), és interessant aquí perquè suposa, a més, una capacitat de reflexió metalingüística per part de la filla: en la segona proposta que fa la filla per a la mare, li ofereix la paraula "cresido" (torn 37), com a forma intermèdia, que la noia entén que la mare podrà pronunciar perquè el so /s/ forma part del sistema fonètic de les llengües de la progenitora (urdú i panjabi).

En el tercer fragment, KAM i la seva mare són a casa. La progenitora, en el moment de recollida de dades, feia quatre mesos que havia començat un curs de llengua castellana i havia de fer deures gairebé cada dia. L'extracte és part d'un enregistrament d'una sessió de deures, en la qual la filla ajuda la seva mare a aprendre's les parts del cos. Per fer-ho, la jove va indicant a la mare parts del seu propi cos, que la progenitora ha d'anomenar en castellà.

Fragment 5. Deures KAM/MAR_rodilla

Participants: Kamila (KAM), mare de Kamila (MAR)

01 MAR cabeza (1.1) dedo (1) mano (2.3) pierna (2.1) pie eh: planta de pie
02 (1.6) eh: m:: eh palma de: mano
03 (0.4)
04 KAM la mano
05 MAR la mano (2.1) eh: hombro
06 KAM HOMbro
07 (0.2)
08 MAR hombro
09 KAM HOM:bro
10 (.)
11 MAR hom:bro
12 (0.8)
13 KAM O: ((parla urdú))
14 MAR acha (0.5) hom:bro
15 **d'acord** (0.5) hom:bro
16 (1.5)
17 KAM m:
18 (1.4)
19 MAR ojo (1.3) bes- bestañia
20 (.)
21 KAM pestaña
22 (0.3)
23 MAR pestaña ((pronunciant cada síl·laba de forma més lenta))

[...]
24 MAR ro- rodillo
25 KAM rod- *nahin* rodiLLA
26 rod- **no** rodiLLA
27 MAR rodilla ((pronunciant cada síl·laba de forma més lenta))
28 (0.2)
29 KAM rodilla
30 (0.3)
31 MAR rodilla

En l'extracte, s'observa que la filla adopta –com en el fragment precedent– la identitat d'experta, atès que s'encarrega de guiar l'activitat, de demanar a la mare que anomeni la part del cos pertinent i d'avaluar-ne la correcció. L'estratègia didàctica de la filla es basa en l'ús de diverses tècniques centrades en objectius concrets i ordenats: en primer lloc, la filla assenyala la part del cos i la mare ha d'anomenar-la en castellà; si la mare no ho aconsegueix o hi ha algun error en la seva producció –com és el cas a les línies 2, 5, 19 i 24–, la filla heterocorregeix la mare oferint la forma correcta. Analitzem, però, cada cas de forma específica per determinar quins procediments docents desplega la jove amb la seva progenitora. En la primera de les correccions (línies 2-5), la mare proposa 'palma de mano', forma incorrecta en castellà, que la filla corregeix afegint 'la'. La mare, tot seguit, accepta la correcció i repeteix la forma. La seqüència acaba aquí. El mateix passa a les línies 19-23. Un cas semblant s'observa a les línies 24-31. Es tracta d'una seqüència que s'inicia com les dues comentades abans, però s'hi afegeix l'heterocorrecció de la velocitat de producció de la mare; és a dir, un cop és capaç de pronunciar el terme (línia 27), la filla el repeteix de forma més ràpida i natural (línia 29) i, posteriorment, la mare (línia 31). En canvi, en el següent cas (línies 5-15), com que la presentació de la forma correcta (línia 6) no és suficient perquè la mare segueix usant una forma incorrecta, la filla necessita emprar una altra estratègia. Així, en primer lloc (línia 9), KAM posa l'accent i volum en la síl·laba en la qual hi ha l'error per tal d'indicar-li que es pronuncia amb 'o' i no amb 'u'. Tot i que sembla que la mare aporta la forma correcta, la filla ofereix una reflexió sobre la forma del terme i, per a fer-ho, fa un canvi de codi: empra l'urdú (línia 13) i la mare afirma amb un terme de l'hindi³⁴, *acha*, i després torna a aportar la forma correcta (línia 14).

De l'anàlisi d'aquest fragment, cal destacar: (1) la filla es categoritza com a experta –i, ahora, a la mare com a no-experta– i, adoptant aquesta identitat, s'encarrega de transmetre la llengua castellana a la progenitora; (2) l'activitat docent que duu a terme

³⁴ L'ús per part de la mare de la paraula hindi *acha* no és un fet estrany. És comú que el repertori lingüístic de les persones que provenen de Pakistan, especialment del zona del Panjab, inclogui paraules del hindi.

la filla segueix un ordre: en primer lloc, s'assegura que la mare identifica i anomena correctament el terme; en segon lloc, que la fonètica que usa és correcta; i, finalment, que la velocitat de producció és natural. Així mateix, i per tal d'aconseguir aquesta triple correcció, la filla emprava diversos procediments: oferir el model, repetir-lo fent èmfasi en la part fonètica que cal millorar i aportar una reflexió metalingüística sobre el terme. Aquests procediments didàctics, propis d'una mestra de llengua, permeten que la mare aprengui i comporten la inversió dels papers tradicionals en la transmissió lingüística.

Les dues activitats analitzades, la referent a la mediació interlingüística i la d'ajut a l'aprenentatge, semblen obrir noves direccions de recerca. D'una banda, en el cas de la mediació, l'actuació medidora no pot ser imparcial pel fet que l'activitat es fa per a les famílies. Això comporta l'heterocategorització de les mares com a no-expertes en llengües locals i, per tant, com a subjectes poc socialitzats a la societat d'acollida. Llavors les filles opten per la coconstrucció del discurs, alhora que empenyen les mares a participar en la interacció –fet que poden aconseguir gràcies a la mediació de les filles (Pekarek, 2002)–, amb la qual cosa obren espais d'aprenentatge per a les mares.

5.3.1.2 L'ofici de *language broker*: exigències, dificultats i categoritzacions

Tal i com hem apuntat a la secció 5.2.2.2, no hi ha un acord per determinar si la tasca de mediació interlingüística intergeneracional té conseqüències positives o negatives per als joves i les joves que la duen a terme.

Segons les nostres dades, el mediador o la medidora interlingüístics té una sèrie de responsabilitats i expectatives assignades. Certament, ser responsables de fer de mediadores i mediadors interlingüístics de les seves famílies– particularment de les mares– sembla tenir conseqüències en: (1) el lloc en què se situen i la seva pròpia imatge i (2) en la imatge que tenen de les seves mares o d'altres familiars. Les autocategoritzacions d'infants i joves tenen a veure amb expertesa-no-expertesa en llengua i, amb certes responsabilitats i aspectes que s'hi relacionen.

En el següent fragment d'una conversa entre Farida, Kamília i la investigadora, Farida parla sobre què suposa per a ella ser la medidora interlingüística de la seva mare.

Fragment 6. Focus Group² KAM i FAD_sóc gran
Participants: Farida (FAR), Laura (LAU)

01 LAU com et sents/ (.) quan li tradueixes tot/
02 (1.7)

La mediació interlingüística de joves plurilingües a Barcelona

03 FAR sóc gran
04 (0.6)
05 LAU [què vols dir que ets gran/((rient))]
06 (2.4)
07 FAR que:: m::
08 (2.1)
09 FAR .tsk responsable perquè:: (0.7) si no le traduzco no entiendo claro
10 (0.6)
11 LAU claro
12 (1)
13 FAR hay que traducirle
14 (0.8)
15 LAU però t'agrada fer això de: (0.3) de haver-la d'ajudar i::
16 (0.6)
17 FAR hom[bre a una madre&
18 LAU [acompanyar-la
19 FAR &siempre: no sé
20 (0.4)
21 FAR pero es tu madre si fuera otra persona es que: es otro tema [pero
22 LAU [sí:
23 FAR como que es mi madre pues
24 (2.6)
25 LAU i::: m:: (0.8) .tsk això ho fas des del principi que veu venir a
26 viure aquí no/
27 FAR s::i::
28 LAU d'ajudar-la::: de vull dir d'acompanyar-la si ha d'anar al metge
29 acompanyar-la fer la traducció i així/
30 (0.6)
31 FAR .tsk (0.3) sí y de hecho por por eso:: intentaba aprender: (0.7) el
32 castellano antes

La breu resposta de FAR (línia 3) a la pregunta de LAU és seguida d'una demanda de més informació per part de LAU (línia 5). Després d'una pausa llarga (2.4), FAR inicia la seva resposta tot dubtant (línia 7) i, a la línia 9, continua i fa referència a la responsabilitat de ser medidora i, sobretot, al fet que és una tasca important per la socialització de la mare. Seguidament, LAU (línies 15 i 18) segueix insistint en demanar a FAR si li agrada fer aquesta funció amb la seva mare. FAR contesta afirmativament, tot al·legant que li agrada fer-ho perquè és la seva mare, que és una tasca que cal fer (línies 17, 19, 21 i 23). Després d'una pausa, LAU sol·licita informació de FAR sobre quan va iniciar aquesta tasca (línies 25, 26, 28 i 29) i, finalment, FAR, a les línies 31 i 32, afirma que va aprendre més ràpid el castellà per poder fer de medidora de la mare. Per a Farida, no hi ha una altra opció que fer de medidora interlingüística per a la seva mare i se situa en una posició d'experta de llengua i a la seva mare com a dependent del seu ajut. Per això, segons comenta, va aprendre més ràpidament la llengua castellana, pel fet que la seva mare necessitava que l'ajudés en la seva socialització. Sembla que, certament, es produeix un canvi en les funcions en les famílies i en la direcció d'una possible transmissió lingüística intergeneracional, que passa a ser bidireccional, com s'ha indicat. A més a més, alhora que Farida s'autocategoritza com a experta, heterocategoritza la seva mare com a no-experta, com a persona no capaç de socialitzar-

se sola a la societat d'acollida. Així, dues de les exigències que comporta aquest ofici són: d'una banda, ser responsable, gran, i anar a diversos llocs per ajudar i, d'altra banda, aprendre la llengua o llengües locals.

Les exigències sobre l'aprenentatge de les llengües i el correcte desenvolupament de l'activitat de mediació interlingüística apareixen a les dades. Aquestes exigències, que projecten nois i noies i sobretot els seus familiars i professors, porten implícita la suposició de l'obligació per part d'aquests joves de desenvolupar aquesta activitat. En el següent fragment, un grup de joves de 3r d'ESO de diversos orígens (Pakistan, Bangladesh i Filipines) i la investigadora discuteixen sobre el tema de la mediació interlingüística intergeneracional.

Fragment 7. Activitat llengües 3rESO_para qué vas al cole

Participants: Salam (SAL), Bilal (BIL), José Carlos (JSC), Amin (AMI), Laura (LAU)

01 LAU i i:: però llavors us agrada fer-ho o no/
02 (0.3)
03 BIL no:
04 SAL no pero ellos piensan que no estudiamos ni nada: eso: nos echan
05 bronca (0.2) eh:: para qué vais al cole: y: no aprendéis: no sabéis
06 ni traducirnos
07 BIL ((risa[]))
08 SAL [te lo juro [((rient)) te estás riendo/]
09 BIL ((risa))
10 AMI ((risa))
11 SAL de qué te ríes/
12 AMI de ti de ti no aprendes el-
13 (0.5)
14 AMI tu padre se cree que es normal que rellenes documentos así: ((risa))
15 BIL ((risa))
16 SAL tío
17 AMI yo llevo
18 LAU tu penses que no és normal/
19 (0.4)
20 AMI hombre no
21 (.)
22 LAU per què/
23 (0.2)
24 AMI porque no entiendo nada [((rient)) de lo que pone ahí]
25 (0.6)
26 LAU i tu/ penses que és normal
27 (0.5)
28 SAL m:: sí el no entender eso es normal para nosotros (0.3) es que
29 AMI por eso entonces no es nor[mal xx
30 SAL [sabes lo del pasaporte y eso/ dice que
31 rellenamos esto yo no sé que:: significa muchas cosas [muchas xx

Tant BIL (línia 3) com SAL (línia 4) responen a la demanda de LAU de forma negativa i, alhora, SAL apunta les exigències que reben per part de la família, així com també una crítica cap a la institució escolar i cap a l'estudi dels seus fills. Aquestes declaracions de SAL desperten el riure per part d'altres alumnes del grup (línies 7-10) i la posterior discussió de per què riuen (línies 11-14). A la línia 14, però, AMI canvia, ja

que la crítica la dirigeix als pares de SAL i al fet que ell hagi de dur a terme la funció de traductor. Això provoca el riure tant en AMI com en BIL (línia 15). Després de dos torns inacabats de SAL i AMI (línies 16 i 17), intervé LAU (línia 18) la qual repeteix la pregunta que havia fer AMI però dirigint-la ara a AMI mateix. AMI (línia 20) determina que no troba normal haver de dur a terme la tasca de mediador i traductor i LAU (línia 22) insisteix demanant que ho expliqui. AMI (línia 24) indica que és una tasca difícil, que li costa entendre coses. LAU (línia 26) fa la mateixa pregunta a SAL, qui s'orienta cap al fet de no saber llengües i respon que no entendre coses durant la tasca mediatra i traductora és normal (línia 28). AMI (línia 29) s'orienta cap a haver de mediar i determina que això és el que no és normal. Finalment, SAL (línia 30 i 31) ofereix un exemple d'una de les tasques que se li encomana i de la seva dificultat.

Com podem observar, segons aquests joves, existeix una exigència per part de la família pel que fa a les habilitats que han de tenir els seus fills per a poder dur a terme la seva funció de mediadors interlingüístics correctament. És interessant la connexió i les expectatives que s'estableixen entre l'assistència a l'escola i el suposat aprenentatge de les llengües: l'escola s'entén com a una institució que ha de donar els coneixements bàsics als alumnes per a què puguin desenvolupar correctament les seves activitats diàries. En el cas d'aquestes famílies, la mediació interlingüística intergeneracional és una activitat bàsica i és per això que es projecta cap a l'escola i els seus fills aquesta crítica (línia 4-6). D'altra banda, una de les exigències que apareix és la de tenir un coneixement especialitzat en les diverses llengües. No és suficient, per tant, saber parlar un llengua, sinó que cal conèixer vocabulari especialitzat (línies 24 i 30-31), així com també coneixement procedimental –per tal de fer la declaració de la renda, per exemple. Fixem-nos en el següent fragment del mateix grup d'alumnes:

Fragment 8. Activitat llengües 3rESO_aprendre urdú

Participants: Salam (SAL), Bilal (BIL), José Carlos (JSC), Amin (AMI), Laura (LAU)

01 LAU [con tus tíos también
02 SAL [le tradu- sí ahí traduzco lo que dicen
03 (0.8)
04 BIL y da palo chaval
05 (1.1)
06 SAL hay cosas que no puede- no sabes los nombres en:: o sea (0.4) en tus
07 propias lenguas sabes/ (0.3) hay que: (.) ahí no puedo xx cómo le
08 digo eso/
09 LAU i és difícil això/
10 (0.4)
11 SAL sí un poco sí porque:: nosotros siempre xx de hablar aquí: xx sabemos
12 utilizarlo en otra idioma:: cuesta: traducirlo no sabemos
13 (0.6)
14 SAL porque hace falta: aprender otra lengua también nuestra propia
15 (0.7)

La mediació interlingüística de joves plurilingües a Barcelona

16 SAL por eso ahí cuesta
17 (0.7)
18 LAU qué len- [qui- quina llengua has d'aprendre/
19 AMI [és importane aprender idiomas
20 LAU xx xx
21 SAL tu propia el urdú para traducir a:: (0.3) mi pa- a:: mi tío mi padre
22 (0.6)
23 SAL para que él entienda el urdú
24 (0.3)
25 SAL y no sé cómo se llama en urdú (0.2) sé hablar (0.2) sé hablar bien
26 normal pero::
27 (0.8)
28 SAL hay hay::: muchas palabras que no lo sé

Aquest fragment s'inicia amb la demanda de LAU (línia 1) a SAM sobre si també fa de mediador per als seus oncles. SAM (línia 2) contesta afirmativament i, tot seguit, BIL (línia 4) valora aquesta activitat de forma negativa (“da palo chaval”). Després d'una pausa llarga (1.1), SAL (línia 6) apunta que la dificultat és que, en mediar, no saben totes les paraules de la seva llengua familiar. A la línia 9, LAU fa una pregunta sobre la dificultat a SAL, que aquest jove contesta, tot afirmant que és difícil; així mateix, justifica la desconexió d'algunes paraules de l'urdú al·legant que no són paraules que usin normalment i que, per tant, són complicades de traduir. A la línia 16, SAL determina que, per poder traduir bé, haurien d'aprendre també l'urdú –és a dir, les paraules més especialitzades d'aquesta llengua. LAU, a la línia 18, sembla iniciar una demanda de reparació a SAL, però, aquest jove no repara (línia 21), sinó que repeteix el que ha dit a la línia 14 i continua explicant que és perquè els seus familiars puguin entendre i que li caldria aprendre les paraules que no sap de l'urdú.

En parlar de la traducció –ja sigui oral o de documents escrits—, nois i noies fan rellevant que el coneixement de la llengua que han de tenir no és només de les llengües locals que aprenen a l'institut o en la seva socialització lingüística en altres espais, sinó que han de tenir coneixement de temes i vocabulari específic de la seva llengua d'origen familiar –urdú, en aquest cas—. La tasca de traducció és presentada aquí com a sofisticada –requereix diverses habilitats i coneixements– i difícil.

Existeixen també exigències en l'ofici de mediador en si, és a dir, pel que fa a les tècniques de traducció i mediació. Així, les famílies que tenen un coneixement de les llengües locals més elevat posen en qüestió si els seus fills i filles duen a terme aquesta activitat de forma correcta. Observem el següent fragment d'un grup de discussió amb alumnes de 4t d'ESO de diferents orígens –Pakistan, Xina i Argentina. La discussió gira al voltant de la mediació interlingüística intergeneracional i Irene, una noia d'origen xinès, parla de l'exigència de la seva mare:

La mediació interlingüística de joves plurilingües a Barcelona

Fragment 9. Focus Grup 4tB_mare exigent

Participant: Laura (LAU, investigadora), Irene (IRE), Samir (SAM), Zeng (ZEN), Gabriela (GAB)

01 LAU per exemple en el vostre cas que vosaltres dos feu [això
02 SAM [hum
03 (0.5)
04 LAU com és/
05 (0.2)
06 IRE em::: (0.8) .tsk a vegades és que la meva mare és molt exigent (0.2)
07 moltes vegades quan si no li dic tot lo que diu o sigui perquè ella
08 ho entén no és tonta però n: lo que vol és que li (.) .h tradueixi
09 perquè (0.4) estigui segura de (0.3) i llavors si:: per exemple si
10 ella ha entès una cosa (0.3) i llavors jo jo dic (0.3) li tradueixo
11 però falta aquella cosa (0.3) perquè potser ho resumeixo i tot això
12 (0.3) em diu que (0.2) .h a::ixí no es tradueix que quan tradueix (.)
13 has de traduir tot lo que diu no has de: (0.4) faltar coses o a- o
14 afegir coses (0.4) per exemple de vegades quan em diu que digui algo
15 (0.5) per exemple a:: l'hospital (0.9) quan: vaig amb ella (0.3) em
16 diu que li digui això al metge jo li dic però afegeixo coses (0.4)
17 però: que són correctes però em diu que (0.3) no he d'afegir res ni:
18 restar res que: ho digui tal qual (0.4) que així no es pot traduir i
19 no sé què
20 LAU ((riu)) no li no li agrada
21 IRE o sigui diu que: jo jo estic traduint lo que una persona vol (0.2)
22 que digui no lo que jo em sembli que he de dir (0.3) per això he de
23 ser (0.2) més o sigui (0.2) lo que em diu tradueixo (0.2) i lo que em
24 respongui li: digui (0.3) no:: (0.3) afegir lo que a mi em sembla
25 LAU huh huh
26 IRE perquè això és: neutre diu (0.4) no he d'afegir res
27 (0.4)
28 LAU ia [ia
29 IRE [ni restar res

De nou, LAU pregunta a l'alumnat sobre la tasca de mediació. És IRE qui ofereix, de la línia 6 a la 19, una resposta completa: classifica la seva mare com a persona exigent i que, tot i que li hagi de fer de mediatra interlingüística, és una dona capaç d'entendre la conversa que es desenvolupi i que usa la filla només per tal de confirmar la comprensió. Posteriorment, a les línies 10 i 11, IRE apunta el fet que la mare critica la forma com fa la mediació. Segons la mare, per a traduir, no s'ha de resumir ni canviar res. A la línia 15, IRE posa l'exemple de la mediació a l'hospital, la qual fa afegint alguna cosa més del que ha dit la mare, cosa que és altament criticada per la progenitora. Tot seguit, IRE segueix amb la seva explicació, després del riure i una breu aportació per part de LAU (línia 20), tot afegint que, segons la mare, per traduir, cal ser fidel a les paraules de la persona per a qui es fa i que aquesta fidelitat s'aconseguiria actuant com a una mediatra neutra.

Deixant de banda quines serien les tècniques adequades i efectives per realitzar la mediació interlingüística, la mare d'Irene exigeix a la seva filla una traducció literal. En aquest cas, es tracta d'una exigència que permet a la mare de tornar a una posició menys dependent de la filla i d'experta de llengua, ja que els seus coneixements en llengües locals li permeten una certa comprensió. És comú entre les mares que ja tenen un cert

coneixement de les llengües locals que siguin igualment acompanyades per les seves filles i fills, per tal d'assegurar i confirmar una correcta comprensió. Aquest fragment posa de relleu aspectes de dependència i independència, ja que mostra que la mediació interlingüística no es dona entre dos universos totalment separats sinó que es comuniquen: els progenitors traduïts encara tenen control sobre els fills i filles. Certament, però, aquesta activitat plurilingüe implica una redefinició dels lligams interaccionals entre els seus actors.

En definitiva, l'ofici de mediador interlingüístic intergeneracional requereix donar resposta a unes exigències que venen donades, normalment, per les famílies i que té unes conseqüències per a nois i noies. Aquests resultats van d'acord amb alguns resultats d'estudis anteriors sobre el *language brokering*. L'anàlisi de les dades revela que haver de fer de mediador o mediadora pot suposar estrès per als joves i les joves, com hem vist en el cas dels fragments 7 i 8, especialment. Altres recerques coincideixen en aquests resultats (Tse, 1996; Umaña-Taylor, 2003; Weisskirch, 2007; Kam i Lazarevic, 2014), però, indiquen també que, tot i que pot ser una activitat estressant, no és determinant i depèn de cada jove. D'altra banda, els nostres resultats mostren que haver de dur a terme aquesta tasca pot situar el jove o la jove en un lloc d'adult o de responsable (Tse, 1996; Umaña-Taylor, 2003), com hem vist en el cas del fragment 6. Aquesta posició en què es situen, en ocasions, comporta que esdevinguin persones més madures i independents, tal i com hem vist al fragment 6 i com indiquen d'altres estudis (Tse, 1996). Així mateix, recerques anteriors (Hall i Robinson, 1999) apunten que els *language brokers* tenen accés a molts més àmbits de la vida que els seus companys i companyes que no duen a terme aquesta tasca.

El fet d'haver de dur a terme aquesta funció, per tant, implica, com hem dit, que els joves i les joves se situïn, en ocasions, en una posició de responsables i d'experts i que es construeixin unes certes categories. A continuació, ens centrarem en aquest aspecte.

5.3.1.3 Categoritzacions en l'activitat de language brokering

El fet que nois i noies siguin responsables, en la majoria dels casos, de fer de mediadors interlingüístics dels seus familiars –i, especialment, de les seves mares– sembla tenir conseqüències: (1) d'una banda, sobre el lloc en el qual es situen ells mateixos i la seva pròpia imatge i (2) en la imatge que tenen de les persones per a les quals fan la mediació –sobretot de les seves mares. Com hem pogut observar en el fragment 6, les autocategoritzacions d'aquests joves es refereixen a les categories d'expert-no-expert de

llengua i, d'aquesta manera, es situen en una posició de responsables, tant de les persones com de la transmissió de la llengua o llengües locals. Així, FAR es situa en una posició d'experta de llengua i a la seva mare com a dependent del seu ajut. L'autocategorització d'experta de llengua té com a conseqüència l'heterocategorització de la seva mare com a no-experta en llengua local, com a persona no integrada lingüísticament. Les categories d'expert-no-expert en relació a l'activitat de mediació interlingüística no són estàtiques. Com hem vist anteriorment (fragment 7), tot i que els joves són els responsables de dur a terme aquesta activitat, sembla que, a vegades, són heterocategoritzats per les seves famílies com a no-experts, d'una banda, en llengües d'origen i, d'altra banda, com a mediadors (fragment 9).

La categorització de no-expertes en llengües locals de les mares té conseqüències per a les filles en relació a la posició en què se situen. Veiem el següent fragment d'un grup de discussió (vegeu capítol 2, secció 2.3.1.3) entre dues noies de 4t d'ESO i la investigadora:

Fragment 10. Focus Group1_mira inmigrantes
Participants: Kamila (KAM), Laura (LAU)

01 KAM no (.) por ejemplo cuando:: (.) vamos a alguna tienda y ella pregunta
02 el precio de algo (.) o pregunta si está en rebajas o lo que sea (.)
03 pues: por alrededor se van ahí (.) mira inmigrantes (.) o yo que sé
04 (0.3) y eso
05 (.)
06 LAU i tu ets sentts malament/
07 KAM sí
08 LAU et sentts malament per (.) per la teva mare/
09 KAM sí
10 LAU perquè ella clar
11 KAM porque si ella intenta hablar pues la deberían dejar (.) porque si la
12 gente se ríe pues ella dirá (.) no ahora no voy a hablar (.) porque
13 se van a reír

El fragment s'inicia amb la presentació per part de KAM d'un cas en què aquesta jove va a una botiga amb la seva mare. Algunes persones –que no queda clar quines són– riuen, segons KAM, de la manera com parla la seva mare (línies 1-4). Tot seguit, LAU (línia 6) posa el focus en el tema de com se sent la jove amb aquesta situació, KAM (línia 7) confirma que se sent malament i LAU (línia 8) pregunta si és per la mare per qui se sent malament. KAM (línia 9) torna a afirmar i, tot i que LAU (línia 10) inicia una explicació de per què, és KAM qui, a la línia 11, ho explica. Segons la jove, el fet que la gent rigui, pot implicar que la mare no vulgui seguir intentant parlar castellà.

Com podem observar, per a KAM l'heterocategorització de la seva mare com a no-experta –i, per tant, immigrant, tot adoptant la perspectiva dels locals que discriminen–

per part d'altres persones, influeix directament en la seva pròpia categorització (línia 3). Per tant, no es tracta només que la mare parli la llengua local, sinó que és rellevant que la parli bé, tal i com hem vist al fragment 4 amb la insistència de KAM perquè la mare pronunciés de forma acceptable per a ella la paraula 'crecido'. La identitat, segons aquesta participant, està totalment vinculada a la llengua que parli la persona i a com la parli, i la llengua, per tant, adquireix un valor d'identificació efectiu en la interacció social. És a dir, KAM atribueix a la varietat de llengua castellana peninsular un valor simbòlic (Bourdieu, 1991; Martín-Rojo, 2015) per deixar de ser categoritzada com a immigrant.

Una altra de les categoritzacions que emergeix en la mediació interlingüística intergeneracional és la de progenitor-fill/a. En haver de realitzar la funció de mediadors interlingüístics dels seus progenitors, els fills i filles han de desenvolupar unes tasques que són pròpies dels adults i no de joves. Fixem-nos en els següents dos fragments que es centren en aquest aspecte: el primer, que sorgeix de la realització de l'activitat 2, Les meves llengües, en un grup de quatre alumnes de 3r d'ESO i la investigadora, mostra una de les dificultats que suposa la mediació interlingüística; i, el segon, part d'una conversa entre una jove d'origen immigrant i la investigadora, tracta específicament el tema de l'acompanyament de la mare al ginecòleg.

Fragment 11. Activitat llengües 3rESO_hospital del mar

Participants: Salam (SAL), Bilal (BIL), José Carlos (JSC), Amin (AMI), Laura (LAU, investigadora)

01 LAU qui de qui de vosaltres (0.4) ha ajudat a:ls seus pares a l'hospital/
02 (.)
03 BIL yo yo [siempre
04 SAL [yo yo yo yo con mi [madre
05 BIL [yo siempre voy al dentista
06 (0.2)
07 SAL tenía: problemas de corazón era:: fui a emergencias y eso urgencias
08 no/ y me decían menor de edad por qué ha venido [solo/
09 BIL ((risa))
10 AMI ((risa))
11 SAL [((rient)) te lo juro] y yo es que:: no no está nadie en mi casa para
12 ayudarle[:
13 AMI [este va solo al médico eh (0.2) el médico no tienes familia/
14 ((risa))
15 BIL ((risa[]))
16 SAL [xx ahí me decían no puedes entrar ahí
17 (1.9)
18 SAL eh: le: dije que no no estaba nadie mi padre está en trabajo y: mi
19 hermano: también no está xx por eso:
20 SAL eh tenía que que xx soy el único que podía venir por eso
21 (0.5)
22 SAL me dijeron que puedes esperar aquí: sentado:
23 (0.6)
24 SAL luego estaba ahí (0.3) hasta la por la noche
25 (0.8)
26 SAL luego tenía que volver solo andado ahí
27 (2.2)

La mediació interlingüística de joves plurilingües a Barcelona

28 SAL desde del hospital del mar hasta ahí (0.6) la rambla

Com s'observa, el fragment s'inicia amb una demanda de LAU per als alumnes a la qual responen BIL (línia 3), que especifica que sempre fa la tasca de mediació, i SAL (línia 4), que concreta que la duu a terme amb la seva mare. Tot seguit, BIL (línia 5) fa referència a un àmbit mèdic en el qual ha de fer de mediador i SAL (línia 7) inicia una narració d'una experiència que va tenir per fer de mediador per a la seva mare. Segons comenta, va acompanyar-la a urgències però ell no va poder entrar perquè és menor d'edat. Això, provoca riure col·lectiu (línies 9, 10 i 11). SAL continua explicant l'experiència negativa i AMI (línia 13), en to burleta, critica el fet que el seu company vagi sol al metge, cosa que incita el riure de BIL. SAL, però, continua i presenta les justificacions que dóna als metges per explicar per què ell acompanya la mare. Finalment, explica que va poder-se quedar allà, però que va haver de tornar sol caminant una llarga distància de nit.

Fragment 12. Conversa FAR_en el ginecólogo

Participants: Farida (FAR), Laura (LAU)

01 LAU claro porque entras ahí y entonces te enteras de toda:::
02 FAR huh huh
03 LAU de toda la cuestión médica
04 FAR sí y luego ella es- por ejemplo el médico le hace unas preguntas que
05 son super:: íntimas y mi madre tiene que contestar con sinceridad y
06 yo tengo que saberlo sabes/ entonces no me gusta sentirme así pero no
07 sé
08 LAU no ya me lo imagino (.) es como un momento muy íntimo
09 FAR sí porque (.) porque es como si fueses tú la madre y ella la menor
10 (.) entonces te estás enterando de to::do lo que hace (.) y no me
11 gusta a mi eso (.) por eso le digo a veces vete al médico sola si vas
12 a consultar con tu ginecólogo yo no voy contigo (.) pero no sé
13 LAU ya
14 FAR acabo yendo igualmente
15 LAU y te escandalizas/
16 FAR sí a veces le digo (.) no es que ella antes de entrar me dice lo que
17 pase en la consulta se queda en la consulta
18 LAU claro pero eso es muy difícil (.) porque te- es tu madre
19 FAR ya xx a veces me quedo mamá en serio/ tú me decías que eso no tengo
20 que hacerlo y tú lo haces/ y yo me quedo: pero bueno
21 LAU claro es verdad es como si el rol se cambiara como si de repente tú
22 fueras la:: no/ la mayor ahí en la
23 FAR sí pero desde muy pequeña te enteras de muchas cosas que los adultos
24 siempre te dicen haz eso y eso y eso y ellos no lo hacen (.) desde
25 lo- o sea desde los catorce años que empecé a traducir a mi madre
26 porque vine aquí (.) y te das cuenta mi madre me está dando un
27 ejemplo de cómo tengo que actuar tal tal y tal si tu vas a la
28 administración si tú vas con ella al médico si tú vas no sé a qué
29 sitio te enteras de que tu madre ni siquiera sigue sus propios
30 consejos (.) y además yo creo que es muy incómodo para ella también

En aquest fragment, la jove medidora, FAR, parla també sobre la mediació en l'àmbit mèdic, concretament, al ginecòleg. LAU i FAR han estat parlant sobre la mediació que realitza la jove amb la mare i FAR ha comentat que no li agrada fer-la quan és al metge.

LAU (línia 1) intenta donar una explicació d'aquesta aversió, tot i que intenta que sigui FAR qui continuï oferint un possible punt de transició (“toda:::”). FAR (línia 2) sembla que evita prendre el torn i LAU (línia 3) continua amb la seva explicació anterior. Tot seguit, FAR (línia 4) inicia l'explicació sobre el disgust que li provoca aquest tipus de mediació. Segons la jove, el problema són les preguntes íntimes (“super:: íntimas”) que fa el metge i la mare ha de contestar i que ella, com a mediadora, rep tota la informació al respecte. LAU (línia 8) s'afilia amb la jove i FAR (línia 9) continua apuntant al canvi de rol que es dona en aquestes situacions de mediació i al fet que rep informació de la mare que no vol saber, específicament, del ginecòleg. Després que LAU (línia 13) torni a alinear-se amb la jove, FAR (línia 14) afirma que, tot i el que ha dit anteriorment, va amb la mare i fa la mediació per a ella al ginecòleg. LAU (línia 15) segueix demanant detalls a la jove i FAR (línia 16) explica que la mare és conscient que la informació que sorgeix a la consulta del ginecòleg és delicada. A les línies següents, FAR, en to de queixa, apunta que s'adona de coses que la mare li havia dit que no fes, a les contradiccions entre el que diu la progenitora que no s'ha de fer i que realment fa i que la situació també és incòmode per a la mare.

En ambdós casos, els joves es troben en situacions que no els pertocarien per la seva edat, ja sigui haver de tornar sol a casa seva tard a la nit o tenir coneixement sobre aspectes de la vida dels adults. Vist així, sembla que alguns dels moments on es duu a terme la mediació interlingüística provoquen situacions incòmodes per als joves, tal i com descriuen, i estan en una posició de persones adultes –tal i com mostren també Buriel et al. (1998). És molt clar el cas del segon fragment, en el qual FAR parla de quan acompanya la seva mare al ginecòleg, situació que és rellevant pel que fa a l'accés a la privacitat i la intimitat dels progenitors. En termes normatius, aquesta situació implica, també, una redefinició de les relacions intergeneracionals.

Certament, com apunten estudis anteriors (Morales i Hanson, 2005, entre d'altres), el *language brokering* és més comú entre noies. Però, en el nostre d'estudi, hi trobem també nois mediadors. Ara bé, hem detectat una notable diferència entre els dos grups: les joves mediadores semblen acceptar aquesta complexa tasca de forma natural, no es plantegen si els pertoca o no i els desperta, en molts casos, un sentiment d'orgull i responsabilitat positiu. Per contra, els joves de l'estudi mostren una aversió cap a la tasca i no creuen que els pertoqui dur-la a terme. Per tant, en el cas de les noies, s'emfatitzen els aspectes positius que els pot suposar la mediació interlingüística i, en el cas dels nois, els negatius. Aquests resultats no es poden generalitzar perquè trobem

ambdós posicionaments en nois i noies, però és una tendència observada en les nostres dades.

5.3.2 Pràctiques de mediació interlingüística entre iguals i per al professorat

Hem observat en l'àmbit escolar de l'estudi diverses pràctiques, tant sol·licitades com espontànies, de mediació interlingüística. En alguns casos, la mediació apareix en situacions no docents de conversa i, en d'altres, imbricada en l'activitat docent i d'aprenentatge, com veurem tot seguit.

5.3.2.1 Pràctiques de mediació interlingüística entre iguals

La diversitat de competències de l'alumnat afavoreix que alguns alumnes facin de mediadors interlingüístics per als companyes i companys. Aquests rols de mediador i mediat no són preestablerts, sinó que poden variar en curs d'interacció.

En el cas que presentem tot seguit, el marc de participació el formen un grup de noies de quinze anys, de diversos orígens, i que fa aproximadament dos anys que són al centre, i la investigadora. Es tracta d'un grup de discussió que gira al voltant del tema de les llengües i la mediació. Durant la discussió, Anisa, noia d'origen pakistanès, explica una activitat que van dur a terme l'any anterior quan eren alumnes de l'aula d'acollida.

Fragment 13. Focus group2_ara totaví

Participants: Anisa (ANI), Nazia (NAZ), Tannya (TAN), Sita (SIT), Laura (LAU, investigadora)

01 SIT X [X
02 ANI [como profe aquí bo_ aquí festa de nadal i nosaltres eh vaig a aula
03 d'acollida (.) .h
04 i: nosaltres farem totes les ll_ llengües (0.4) de: paharí de:[:
05 SIT [de
06 urdú
07 ANI de urdú de .h de in::[: bangl]a::
08 SIT [hindi]
09 (.)
10 ANI inglés català castellà diu b: (0.4) bon:: (0.2) nadal i: nosaltres
11 tota la llengua farem i ha penjat al me_ m_ classe
12 (1.2)
13 ANI sí
14 (0.9)
15 TAN ara és X[X
16 LAU [que bé
17 ANI [sí:
18 (0.4)
19 TAN <((rient)) ara és XX>
20 (0.6)
21 ANI sí
22 (1.5)
23 TAN ((parla hindi))
24 (.)
25 ANI qué/

La mediació interlingüística de joves plurilingües a Barcelona

| | |
|--------|---|
| 26 | (0.3) |
| 27 TAN | ara és totavía |
| 28 | (0.8) |
| 29 ANI | sí ara no ya está (.) ara una altra classe vaig |
| 30 | (.) |
| 31 LAU | ho vau fer això vol dir que ho vau fer/ pe[r na]d[al/ |
| 32 SIT | [a_] |
| 33 ANI | [sí |
| 34 | (0.2) |
| 35 LAU | ah: però i ho tornareu a fer/ |
| 36 | (0.3) |
| 37 ANI | m[h no |
| 38 TAN | [no sé |

Com podem observar, de la línia 2 a la línia 11, ANI explica l'activitat que es va realitzar a l'aula d'acollida el curs anterior³⁵. Es crea, però, una confusió, ja que ANI utilitza temps de present i futur en la seva formulació. La investigadora, LAU, no entén i no reacciona. Per això, ANI, a la línia 13, intensifica la seva posició amb el “sí”, esperant de nou una avaluació per part de la investigadora. La mediació interlingüística que realitza TAN és essencial per al manteniment de la intersubjectivitat i la continuació de la interacció. Així, TAN, conscient de la confusió, fa notar a Anisa, a través d'una heteroreparació, que és una activitat ja acabada i que ja no es fa ara (línia 15 fins a 27). A través d'aquesta heteroreparació, TAN, a més a més, es situa com a experta en llengües locals i, alhora, a ANI com a no-experta. ANI, posteriorment, explica que és una activitat que ja ha acabat. L'assoliment de nou de la intersubjectivitat és observable, inicialment, a la línia 31 quan la investigadora busca una confirmació, i a la 35 confirma comprensió (“ah::”) i continua la interacció. TAN actua com a mediatra interlingüística entre ANI, la seva companya de classe, i la investigadora. En aquest cas, la mediatra fa servir diversos recursos per tal de mantenir la intersubjectivitat i solucionar la confusió: en primer lloc, recorre a la llengua hindi o punjabi –que és una de les llengües que comparteixen les dues alumnes– i, posteriorment, tradueix la paraula “ara” al castellà, “totavía”, per tal de fer notar a ANI que està parlant de l'activitat passada com si fos una activitat que encara dura. L'heteroreparació assegura la continuïtat d'ANI com a constructora del seu discurs amb l'ajut de TAN.

Tant en aquest fragment com al fragment 4, hi intervenen diversos tipus de recursos amb l'objectiu de mantenir la intersubjectivitat i coordinar la interacció i la participació (Merlino i Mondada, 2013). A més a més, sembla que en els dos casos la jove que fa de mediatra tendeix a corregir i coconstruir el discurs conjuntament amb la persona

³⁵ Donat que el fragment és difícil de comprendre, volem especificar aquí que de les línies 2 a 11 les joves parlen del curs passat. En concret, expliquen que era Nadal, elles eren a l'aula d'acollida i van dur a terme l'activitat d'escriure 'Bon Nadal' en totes les llengües de la classe.

mediada. Aquestes correccions, tot i que permeten la coconstrucció i la progressivitat de l'acció, fan emergir les categories d'expert-no-expert. Segons Egbert (2004), els interactuants, a través de la reparació heteroiniciada –com és el cas en aquests fragments– coconstrueixen les categories d'expert i no-expert. Segons les nostres dades, aquestes categories no són fixes entre l'alumnat del centre, com podem comprovar en el fragment següent.

Tot i aquesta tendència per a la coconstrucció, trobem també fragments en què es donen altres fenòmens. El fragment que presentem a continuació sorgeix del desenvolupament de l'activitat didàctica 2 (vegeu capítol 2, secció 2.3.1.2) duta a terme amb un grup de cinc joves de 3r d'ESO de diversos orígens, entre els quals hi trobem les dues alumnes que participaven de la mediació del fragment 13 (ANI i TAN). En el moment que inicia el fragment, TAN vol donar una explicació a la investigadora, LAU, sobre les llengües que sap.

Fragment 14. Activitat llengües dakha

Participants: Anisa (ANI), Sammar (SAM), Nazia (NAZ), Tannya (TAN), Tariq (TAR), Laura (LAU, investigadora)

```

01 TAN     profe un al[tra p_&
02 SAM     [ah::
03 TAN     &parlo que: (0.2) jo i di[na parla diferent
           tan     %mira a lau     -->%mira a ani
           ani     %mira a tan-->
04         (0.8)
05 LAU     per què/=
06         (0.4)
07 TAN     perquè és una:
08         (0.2)
09 TAN     ella:[:: vi_ .tsk% cómo es:
           tan     %mira a ani-->
    
```



Fig.1

```

10         (0.2)
11 ANI     .h: ah sí como nosaltres tenim llen:: llengües urdú par_ patabari
           panjabí i ellas también par[le]s un altra
12 TAN     [sí]
13         (.)
14 TAN     le%[ma] també&
           tan     ->%mira a lau
15 ANI     [xx]
16 TAN     &i mai diba parla igual jo parla (0.3) diferent
17         (0.5)
18 ANI     qu[e_]
19 LAU     [pe]rò quines llengües són les que són diferents/
    
```

La mediació interlingüística de joves plurilingües a Barcelona

20 ANI quine[s/
21 TAN [x dakha
22 (0.9)
23 LAU doncs pos[a

TAN, a la línia 1, crida la investigadora –a qui anomena “profe”– i, amb dificultats, li diu que ella i una altra companya del mateix origen (Dina) parlen diferent (línia 3). Al final del seu torn, durant el qual mirava a LAU, passa a dirigir la seva mirada a ANI temporalment, la qual és incorporada a la interacció. A la línia 5, LAU sol·licita més informació a TAN, que la jove intenta oferir tot seguit però amb dificultats (línies 7 i 9: “una:”, “ella::: vi_”). És a la línia 9 quan, davant la impossibilitat d’expressar la seva idea, TAN sol·licita la mediació de la seva companya ANI per mitjà de tres procediments: 1) dirigint una demanda en castellà (“cómo es:”); 2) canviant la mirada de LAU a ANI; i 3) per mitjà de gestos circulars que fa amb la mà (Fig. 1). TAN heterocategoritza ANI com a experta en llengües locals, categorització que és acceptada per ANI tot seguit, a la línia 11, en accedir a completar la resposta de TAN. La direcció de les mirades canvien en aquest moment i tant TAN com LAU miren a ANI. TAN confirma el que aporta la seva companya (línia 12) i prova de reprendre la seva explicació (línia 13). Les mirades d’ANI i LAU tornen a TAN, que reprèn la seva explicació a la línia 16. ANI inicia una pregunta per a TAN (línia 18) i, alhora, LAU fa el mateix i li dirigeix una pregunta (línia 19). Tot seguit, ANI (línia 20) repeteix l’inici de la pregunta de LAU (“quines”). TAN, en encavalcament amb la repetició d’ANI, respon (línia 21). Finalment, LAU (línia 23) demana a TAN que inclogui aquesta llengua que sap (dakha) a la seva activitat sobre les llengües.

En aquesta interacció, la mediació interlingüística és sol·licitada per la jove que ho necessita, TAN, a través de tres estratègies. D’aquesta manera, d’una banda, es coconstrueixen les categories d’expert i no-expert –TAN heterocategoritza ANI com a expert i, alhora, s’autocategoritza com a no-experta. Com podem veure, les categories d’expert i no-expert no són fixes sinó que es coconstrueixen en cada interacció particular: al fragment 13 és TAN l’experta i ANI la no-experta i, al fragment 14, és al revés. D’altra banda, en el cas del fragment 14, el fet que la mediació sigui sol·licitada modifica el format de participació, ja que ANI passa a ser principal (Goffman, 1981) en la interacció, a la línia 11. Sembla que la mediació sol·licitada permet al mediador de participar com a principal i, per tant, a diferència del que ocorre al fragment 13, hi trobem menys coconstrucció.

5.3.2.2 Pràctiques de mediació interlingüística imbricada en les activitats docents i d'aprenentatge

Com ja s'ha fet notar, en nombroses ocasions, emergeix la mediació interlingüística –ja sigui de forma espontània com sol·licitada– com a recurs per tal de mantenir la intersubjectivitat i la progressivitat de l'activitat docent. A continuació, presentem dos fragments que il·lustren dos dels tipus de mediació interlingüística a l'institut: la mediació interlingüística sol·licitada pel docent i la mediació interlingüística construïda *ad hoc* per l'alumnat.

En alguns casos, hem observat que la figura a l'aula del mediador interlingüístic –que no és sempre assignada a un alumne, sinó que són diversos els alumnes a qui es demana que ho facin– pot ajudar al manteniment de la comprensió per part de tot l'alumnat i, per tant, a la continuació de la tasca docent. Analtzarem dos fragments de l'aula d'acollida, espai altament plurilingüe (vegeu capítol 3) segons les dades etnogràfiques i en el qual la mediació interlingüística entre alumnes que tenen diferents competències és una activitat habitual, majoritàriament sol·licitada pel docent. En ambdós fragments s'hi desenvolupa una activitat docent que comporta, per avançar, la comprensió per part de l'alumnat. En el primer fragment, es tracta dels adverbis de temps (ahir, avui, demà), que els alumnes han d'aprendre per tal de poder, posteriorment, conjuguar els verbs en passat, present i futur. A l'inici del fragment, el professor presenta els adverbis temporals.

Fragment 15. Aula d'acollida_at

Participants: Pep (PEP, professor), Laura (LAU, investigadora), Ghulam (GHU), Imran (IMR), Khalid (KHA), Rama (RAM)

01 PEP adverbis
02 (0.2)
03 PEP que seran
04 (0.5)
05 PEP adverbi avui:
06 IMR ((parla urdú/punjabí))
07 PEP eh:
08 (0.3)
09 PEP i:[
10 KHA [demà:
11 PEP ghulam (Fig.2) explica què és avui amb els teus: amb els que han
12 acabat [d'arribar



Fig. 2

13 GHU [avui xx at
14 (0.4)

La mediació interlingüística de joves plurilingües a Barcelona

15 PEP com/
16 (0.4)
17 IMR at
18 GHU at
19 IMR at
20 GHU x[x
21 PEP [at
22 XXX [at
23 (0.5)
24 PEP at
25 (0.3)
26 RAM at
27 IMR ((parla[urdú/ punjabí))
28 PEP [doncs avui
29 (.)
30 KHA at

Per tal d'assegurar la comprensió dels adverbis, el professor sol·licita la mediació interlingüística d'un alumne –a qui assenyala com podem veure a la Fig. 2 –que fa més temps que és al centre per tal que ajudi a comprendre el terme a un company seu gairebé acabat d'arribar (línia 11). GHU, heterocategoritzat pel professor com a expert, realitza la traducció de l'adverbi 'avui' a l'urdú (línia 13) per al seu company de més recent arribada. Però el docent se situa també en situació d'aprenent (línies 15-24), posicionament freqüent per part d'aquest professor, segons les nostres dades. Així, l'alumne mediador realitza una doble funció: permet la continuïtat de la tasca docent assegurant la comprensió per part de tot l'alumnat i actua de mestre de llengua urdú per al professor.

Observem el següent fragment, que és similar. En aquest cas, ens trobem a la mateixa aula i el professor té l'objectiu que els alumnes practiquin el futur de diversos verbs.

Fragment 16. Aula d'acollida_laram

Participants: Pep (PEP, professor), Laura (LAU, investigadora), Ghulam (GHU), Imran (IMR), Khalid (KHA), Rama (RAM), Mohammed (MOH), Rukhsana (RUK)

01 PEP i demà jo et
02 (0.4)
03 KHA et [despertarà
04 GHU [despertaré
05 (.)
06 PEP desperta:
07 KHA ràs[:
08 GHU [ré
09 RAN ré
10 (.)
11 PEP jo e- et despertaré jo [et despertaré
12 KHA [jo no
13 (0.2)
14 PEP a tu
15 (.)
16 PEP jo et despertaré a tu jo et (0.2) despertaré
17 (0.3)
18 PEP eh
19 (0.2)
20 GHU demà [jo
21 PEP [eh

22 (1)
 23 PEP digues despertar
 24 (1.1)



Fig. 3

25 MOH jo desperto
 26 (.)
 27 MOH laram
 28 (0.2)
 29 GHU larami la
 30 (0.5)
 31 PEP laram/
 32 (.)
 33 MOH sí[:
 34 RUK [alarm
 35 (0.2)
 36 MOH alarma[:
 37 GHU [alarma
 38 (0.4)
 39 PEP ah::[:
 40 KHA [alarm

De nou, el professor sol·licita la mediació per part de l'alumne MOH –a qui apunta amb el dit (Fig.3, línia 23)–, el qual no entén què se li demana i continua l'activitat docent responnent “jo desperto” (línia 25). La mediació és imbricada dins l'activitat docent i, per això, es pot no entendre, en alguns casos, aquesta demanda. Tot seguit, però, MOH ofereix la traducció del verb despertar en urdú, “laram” (línia 27), així com també ho fa, tot i que en una altra forma verbal, GHU (línia 29). A partir de la línia 31, s'inicien un seguit de torns de reflexió metalingüística. El docent PEP vol confirmar la paraula urdú per a “despertar” (línia 31) i apareixen dues respostes: en primer lloc, una afirmació (línia 33) i, en segon lloc, RUK ofereix la paraula anglesa “alarm” (línia 34) per tal de mostrar al professor l'origen de la paraula urdú ‘laram’ i el mateix fan dos altres alumnes posteriorment quan tradueixen la paraula anglesa a la castellana/catalana ‘alarma’. Es tracta d'una coconstrucció que guia el professor en la comprensió de la paraula urdú ‘laram’, comprensió que és corroborada pel professor a la línia 39.

En ambdós fragments, la mediació interlingüística sol·licitada pel docent té dos objectius: (1) el manteniment de la intersubjetivitat i de la progressivitat i (2) l'aprenentatge de l'urdú per part del professor. Es tracta, per tant, d'una mediació en dues direccions que suposa unes categoritzacions d'expert i no-expert canviant segons el focus. Aquesta activitat de mediació interlingüística i l'assoliment d'aquest doble

objectiu és possible gràcies al caràcter plurilingüe de l'aula d'acollida (vegeu capítol 3, secció 3.5.2).

L'activitat de mediació interlingüística és present també a d'altres aules del centre, tot i que, a diferència del que hem observat a l'aula d'acollida (vegeu fragments 15 i 16), sorgeix, gairebé sempre, de forma espontània. Aquest tipus d'ajut, com hem vist, permet que l'alumnat que té un nivell més baix de competències en les llengües institucionals – català i castellà– pugui seguir l'activitat docent igual que la resta de companys i companyes. En aquest cas de mediació interlingüística entre iguals, el professorat no intervé en la resolució dels problemes de comprensió que apareixen i són els propis alumnes que actuen de mediadors i mediadores. Tot seguit, analitzarem un fragment d'una classe de ciències socials en la qual s'hi troba alumnat arribat en diferents moments –des de deu anys abans fins només un any– i de procedències diverses. El fragment correspon a l'inici d'una classe, quan la professora demana a l'alumnat que agafi el material de treball.

Fragment 17. 3rC Socials_llibreta

Participants: Rosa (professora, ROS), Laura (LAU), Sita (SIT), Omar (OMA), Hamir (HAM), Abu (ABU), Sammar (SAM), Anisa (ANI), Tanya (TAN), Emilia (EMI), Arthur (ART), Nazia (NAZ), Fahid (FAH), Chaimae (CHA), Iktan (IKT)

01 ART welcome
02 ROS eh::::
03 OMA xxx
04 (0.2)
05 ROS art[ur
06 OMA [xx
07 (0.2)
08 ROS a on penseu escriure/
09 (0.2)
10 ART a 'onde/
11 (1.2)
12 ROS on é- on penseu escriure/ [he dit&
13 ART [a on/
14 ROS &que agafeu el dossier
15 (0.2)
16 ROS xx [xx
17 ART [qué dossier/
18 OMA el dossier està allà
19 ROS la vostra llibreta on és/
20 ART xx xx xx
21 (0.8)
22 OMA yo lo siento
23 ROS i la llibreta de [català/
24 SIT [xx
25 (0.2)
26 ART toca sociales xx
27 ROS ai::::
28 (0.3)
29 ROS la de socials/
30 (0.6)
31 ROS [on teniu
32 ART [yo en mi casa
33 (1.6)
34 OMA aqu[í
35 SIT [este profe/

36 (1.9)

37 IKT no:::: la libreta [li:bre:ta: ((dibuixa amb les mans una llibreta))

ROS, la professora, reclama, en diversos moments, que l'alumnat tingui el material necessari preparat (línies 12, 14, 19, 22). ART, a la línia 32 respon que té la llibreta a casa, i OMA, que la té i l'assenyala (línia 34). Però hi ha una alumna que no ha entès què és el que la professora està reclamant. Per això, a mode de comprovació, ella mateixa mostra a la professora l'estoig i li demana si és aquest el material que necessita (línia 35). La pregunta de SIT no té resposta i després d'una llarga pausa (1.9), és un altre alumne qui li contesta (línia 37). Així IKT actua de mediador interlingüístic i realitza dues accions: d'una banda, tradueix al castellà –llengua freqüent entre els alumnes del centre–, de 'llibreta' a 'libreta', i, d'altra banda, en repetir la paraula 'libreta' de forma més lenta, dibuixa amb les mans la forma quadrada d'una llibreta. Així, en aquest cas, les estratègies de mediació utilitzades són la traducció i la mímica. L'ajut que ofereix aquest alumne a la seva companya permet que pugui continuar l'activitat docent i, d'altra banda, coordina el desenvolupament de l'activitat, així com també el format de participació, donat que, en fer de mediador interlingüístic, l'alumne es situa en una posició d'expert i de transmissor.

5.4 Síntesi

La mediació interlingüística és una pràctica plurilingüe l'objectiu de la qual és permetre la comunicació –és a dir, el manteniment de la intersubjectivitat– entre persones que parlen llengües diferents. Aquest tipus especial d'interacció aflora en entorns com el del nostre estudi a causa de les diferències competencials en llengües locals entre iguals i entre joves i adults d'origen immigrant per tal de permetre que totes les persones tinguin accés als diversos àmbits i serveis socials.

En el capítol, s'han analitzat dos tipus de dades molt diferents: 1) dades de les declaracions nois i noies sobre la seva activitat de mediació interlingüística, que mostren la seva consciència i capacitat de descripció de les seves activitats; i 2) dades del desenvolupament de l'activitat, que exhibeixen les estratègies que despleguen els mediadors i mediadores i la coconstrucció de les categories d'expert i no-expert.

D'una banda, les dades declarades per l'alumnat indiquen que l'activitat de mediació interlingüística redefineix les relacions intergeneracionals tradicionals progenitors-fills i filles. Realitzar la tasca de mediació interlingüística per als progenitors o d'altres adults implica ser responsable de la socialització lingüística d'aquestes persones, com a

mínim, parcialment. Això, pot ser motiu d'estrès per a alguns joves –tal i com també indiquen altres estudis (Tse, 1996; Umaña-Taylor, 2003; Weisskirch, 2007). Així mateix, comporta per a ells i elles haver d'accedir a espais i experiències pròpies del món adult que, en ocasions, redefineix l'accés a la intimitat.

D'altra banda, en el desenvolupament de l'activitat, els mediadors i mediadores poden fer ús de diverses estratègies i adoptar diversos modes de participació en la interacció. En les ocasions en què hi ha una coconstrucció entre la persona mediatra i la mediada, s'hi identifiquen instàncies de possible transmissió interlingüística, que són encara més clares quan la persona mediatra s'orienta cap a la docència –tant durant la mediació interlingüística com durant les activitats de docència. En aquests casos, sembla que la ambdues activitats apunten cap a una inversió de la transmissió lingüística intergeneracional tradicional (Llompart, em premsa). Així mateix, aquesta activitat implica el desplegament d'habilitats i estratègies per part de la persona mediatra per a poder realitzar la complexa tasca. Pel que fa a la mediació interlingüística entre iguals en situació d'aula, s'ha observat que ajuda al manteniment de la comprensió i la realització de la tasca docent i, així mateix, suposa una categorització dels alumnes com a experts en llengües d'origen.

Finalment, volem apuntar que aquests joves i aquestes joves duen a terme una feina que hauria de ser responsabilitat de les institucions de la societat. Pensem que una societat justa i democràtica hauria d'assegurar que tots els ciutadans i ciutadanes tinguessin accés als serveis socials que els pertoquen (Orellana, 2009). A Barcelona, en nombroses ocasions, són fills i filles qui ofereixen aquest servei, a causa del qual, sovint, són penalitzats en el pla escolar ja que han de fer-ho en hores lectives o en moments durant els quals podrien fer deures. Tal i com comenten Prokopiou, Cline i Crafter (2013, p.52): *'They perform the job that is not provided to immigrants by institutions, that is of translators and interpreters. Language brokers are, thus, given responsibilities that other children, adolescents, and young adults do not perform'*

Modificar perspectives per a l'educació lingüística en superdiversitat

.

CAPÍTOL 6. Modificar perspectives per a l'educació lingüística en superdiversitat

Nuestra lucha – Mr Michael & Crespo TRV³⁶

No somos mal hablados, maleantes
Ni delincuentes
Somos poetas, juglares
Y buena gente
Pasamos de esos prototipos desiguales
Nuestro único delito
Es no plasmar en las instrumentales
Tales para cuales somos todos
Hay quien lo hace por *cash* y otros pa' salir del lodo
Si se hace arte en la pared es pa' olvidar del todo
Cosas que nos han pasado
Como la matanza al toro
Muchas habladurías de las gorras y capuchas
Hay quien pasa y aún así desembucha
Saca un lápiz y el estuche
Siéntate y escucha
Mi arma es la palabra
Y esta es mi lucha

En aquest capítol, pretenem posar el focus en l'alumnat plurilingüe, en els possibles processos d'aprenentatge i en certs resultats de la implementació de propostes didàctiques basades en el treball per projectes i en donar protagonisme a l'alumnat, de manera que esdevingui etnògraf de la seva pròpia realitat sociolingüística.

En la primera part del capítol, tot considerant les polítiques lingüístiques en matèria educativa a Catalunya i el currículum vigent quan es van recollir les dades del present estudi, plantejarem alguns 'mites' encara prevalents en les pràctiques educatives, els quals motiven l'ensenyament compartimentat de les llengües observat en el nostre estudi. A continuació, esbossarem orientacions didàctiques que situen la participació de l'aprenent en activitats significatives com a eix vertebrador dels aprenentatges. Aquestes orientacions, junt amb una visió 'plurilingüe' de l'educació i de les

³⁶ Aquest text és un extracte d'una cançó rap de títol "Nuestra lucha" de Mr Michael i Crespo TRV. Ens sembla rellevant citar-lo perquè un dels autors de la cançó va participar de la nostra recerca i, el missatge del text és la paraula –que expressen a través del rap– d'aquests joves respecte la visió que tenen els altres d'ells.

Modificar perspectives per a l'educació lingüística en superdiversitat

competències de partida de l'aprenent justifiquen les nostres intervencions didàctiques, de les quals en recollim alguns resultats.

En la segona part del capítol, relatarem algunes de les transformacions positives que la proposta metodològica ha promogut tant en la docent d'aula com en l'alumnat. Finalment, oferirem una síntesi dels aspectes més rellevants del capítol.

6.1 Introducció

Un dels girs més notables de mitjan segle XXI en la pedagogia en general i, molt particularment, en la didàctica de les llengües, ha estat situar l'alumnat en el centre de les propostes d'ensenyament, com a protagonista del seu aprenentatge i actor principal. Aquesta proposta, que arrenca en les anomenades 'pedagogies modernes' i, particularment de les aportacions dels grans pedagogs com Freire, Freinet, Dewey, entre d'altres, resta encara avui massa sovint allunyada de les aules. En aquest capítol, ens ocuparem de justificar la proposta didàctica desenvolupada a l'institut, tot tenint en compte, en primer lloc, quines són les polítiques lingüístiques i, per tant, els currículums de Catalunya i com aquestes directrius en matèria lingüística es transporten a la pràctica docent a les aules.

6.1.1 Polítiques lingüístiques i currículum

Al capítol 3 (secció 3.2) apuntàvem el fet que les polítiques lingüístiques de Catalunya tenen l'objectiu que tota persona escolaritzada acabi l'etapa educativa obligatòria amb competències en català, castellà i en, com a mínim, una llengua estrangera. Per tal d'assegurar-ne la transmissió entre la població que no l'adquireix en família i per equilibrar-ne l'ús social, el català és la llengua vehicular de l'ensenyament, excepte a les àrees de llengües. Aquesta política lingüística, des de la seva aprovació, s'ha d'articulat, amb les directrius dels successius currículums per a cada etapa educativa, emmirallant-se en les orientacions de països amb situacions sociolingüístiques similars a les de Catalunya –sobretot Canadà–, buscant congruències amb les directrius del Consell d'Europa en matèria de llengües, però també afrontant els diversos entrebancs que ha anat posant l'administració pública espanyola a l'ús del català com a llengua vehicular d'ensenyament.

El currículum a Catalunya en l'àrea de llengües contempla la llengua catalana i la llengua castellana en un sol bloc, però també busca articulacions amb el tractament de

Modificar perspectives per a l'educació lingüística en superdiversitat

les llengües estrangeres. El currículum vigent quan es va dur a terme el treball de camp considerava les següents dimensions per a les àrees lingüístiques: a) comunicativa, b) estètica i literària i c) plurilingüe i intercultural (Generalitat de Catalunya, 2007) i descrivia el desenvolupament de competències en cada dimensió.

Malgrat aquestes orientacions, que inclouen la interconnexió entre competències i llengües, la qual cosa suposaria, sobre el paper, un tractament integrat de les llengües (Noguerol, 2008; Guasch, 2010), l'educació lingüística sovint es concreta en l'ensenyament de les llengües en compartiments separats, segurament per les dificultats que troben els docents en coordinar-se, però sobretot perquè preval encara una visió formalista del que són les competències, és a dir, una concepció que basa l'educació en llengües en aspectes formals dels sistemes lingüístics i no en l'ús del discurs oral i escrit.

El rerefons d'aquestes velles concepcions és segurament l'existència dels quatre mites a què al·ludeix Pekarek-Doehler (2011a): a) el mite del parlant nadiu, el qual pren aquest individu 'ideal' com a model, ignorant les pràctiques diversificades de les persones i la variabilitat inherent a l'ús verbal (Firth i Wagner, 1997; 2007, entre d'altres autors); b) el mite del parlant monolingüe, que considera l'educació plurilingüe com una suma de monolingüismes, passant per alt el paper de les pràctiques plurilingües (alternances de llengües, creació de formes híbrides, etc., aspectes que hem observat al capítol 4) com un procés indefugible i beneficiós per als aprenentatges (Lüdi, 2006), així com el fet que l'aprenent és una persona multicompetent (Hall, Cheng i Carlson, 2007; Cook, 2008); c) el mite del parlant solitari, no considerant que les competències sempre es despleguen en situacions comunicatives socialment situades (Young, 2003, 2007), i no en abstracte i de manera aïllada; d) el mite de la disponibilitat universal de les competències, és a dir, imaginant que allò que s'ha demostrat poder fer en un determinat moment s'ha après per sempre, sense tenir en compte que la cognició és un fet situat i que les competències són sensibles al context en què es despleguen (Mondada i Pekarek, 2004).

6.1.2 Pràctiques docents

La institució educativa tendeix a pensar en un alumnat homogeni, enlloc d'aprofitar la seva diversitat lingüística per, a partir d'això, fomentar noves competències lingüístiques i comunicatives. En moltes ocasions, es parteix de la idea que l'alumnat 'no sap llengua', adherint així a una certa teoria del dèficit. Tal i com afirma Seedhouse

Modificar perspectives per a l'educació lingüística en superdiversitat

(2005, p.171), *“the purpose of language teaching, it is generally assumed, is to help students develop linguistic knowledge and skills that will enable them to overcome current limitations and develop their communicative competence to the level of the teacher or native speaker”*. Les competències plurilingües parcials i la gran varietat de recursos i registres que ja té un aprenent són percebudes moltes vegades com a un entrebanc més que com una palanca d'aprenentatges (Nussbaum, 2012).

A l'INS BCN –atesa la gran arribada d'alumnat molt divers–, es va decidir, per bastir el PLC, de fer una diagnosi de les llengües de procedència del seu alumnat. Davant la grandíssima diversitat lingüística declarada per nois i noies i atès que al barri la llengua franca habitual entre la població és el castellà, el PLC de l'INS BCN es va fixar com a objectiu central vetllar per acomplir la normativa referent a l'ús del català com a llengua vehicular d'ensenyament. Per això, els esforços del professorat del centre persegueixen aconseguir que l'alumnat aprengui català. Ara bé, el treball etnogràfic realitzat (vegeu capítol 2, secció 2.3.1) revela que existeixen al centre, com a mínim, dues perspectives sobre l'ensenyament de les llengües (vegeu capítol 3, secció 3.5), cosa que implica que l'aplicació de l'objectiu lingüístic del centre es duu a terme de maneres diferents a les aules.

6.2 Partir de l'alumnat per planificar la tasca docent

Els resultats de la nostra etnografia mostren la complexitat de les trajectòries i de la realitat sociolingüística de nois i noies del centre. La mirada èmica de les interaccions que ens ha ofert l'AC ha permès d'observar que la possible adquisició de noves competències lingüístiques que duu a terme l'alumnat plurilingüe és situada i coconstruïda en la interacció –com hem vist al fragment 1, capítol 4, secció 4.2. En aquesta secció, ens aturarem a justificar, des d'un punt de vista didàctic, les intervencions programades per recollir una part de les nostres dades en el marc de la comunitat-classe.

6.2.1 Participació i aprenentatge

Com s'ha dit, en aquest estudi no es pretén documentar l'aprenentatge. Per fer-ho s'hauria d'haver adoptat una metodologia que permetés d'observar, longitudinalment al llarg un període de temps, canvis significatius en les maneres d'actuar de cert alumnat.

Modificar perspectives per a l'educació lingüística en superdiversitat

Els estudis majoritaris en adquisició de llengües s'interessen pels processos cognitius que permeten 'adquirir' lèxic o regles sintàctiques. Alguns d'aquests treballs mostren que la interacció durant el desenvolupament de certes tasques pot ser un espai favorable per tractar les formes lingüístiques a través de reparacions o d'altres procediments. En aquest estudi, hem adoptat algunes vegades un punt de vista similar, però no per documentar com un ítem passa de ser 'no adquirit' a 'adquirit', sinó per mostrar el paper actiu de l'aprenent per apropiarse de determinants elements lingüístics en la interacció. Les SPA entren en aquest paradigma, tot considerant, però, que la interacció és constitutiva de l'aprenentatge.

Els treballs d'orientació sociointeractivista (Atkinson et al., 2007; Hall, 1993; Hellermann, 2007; Lave i Wenger, 1991; Young, 2003, 2007) entenen l'aprenentatge com a procés social que es desplega en la interacció més que com a procés individual que es desenvoluparia en el cervell de les persones. La cognició seria doncs, en aquesta perspectiva, una activitat socialment situada (Mondada i Pekarek, 2004), que es desplega en les comunitats de pràctica (Lave i Wenger, 1991), i distribuïda entre els participants.

Mentre els treballs d'orientació cognitivista solen mesurar l'aprenentatge a partir de tests o d'altres exercicis, les recerques d'orientació sociointeractivista consideren evidències d'aprenentatge els canvis en les maneres de participar de l'aprenent en activitats socialment situades. Llavors no interessa rastrejar modificacions en les formes del sistema lingüístic de l'aprenent, sinó la 'utilització del llenguatge' en pràctiques interactives (Young, 2007; Hall et al., 2011). Igualment, en els enfocaments cognitivistes se sol atribuir el fracàs de l'aprenentatge a factors individuals (aptitud, motivació, etc.), mentre els enfocaments sociointeractivistes busquen les causes del fracàs en problemes d'accés a la comunitat d'aprenentatge (marginació, exclusió), així com, i sobretot, a poques oportunitats de participació.

Malgrat no pretendre documentar l'aprenentatge, la nostra proposta de recollir dades a partir del marc de projectes didàctics tenia com a finalitat d'afavorir la participació dels aprenents en situació de 'fer' –i no d'elicitar el saber– per poder accedir als seus usos lingüístics, a partir d'interaccions situades en l'ecosistema de la classe. D'aquesta manera pensàvem que l'alumnat podia assolir algunes competències comunicatives pròpies de la institució educativa, alhora que fèiem una petita aportació al centre educatiu i a l'alumnat que va voler participar en la recerca. La intervenció didàctica es va fer en una aula de llengua castellana perquè la docent responsable va ser l'única que

Modificar perspectives per a l'educació lingüística en superdiversitat

va mostrar entusiasme per la proposta. El repte era doncs aconseguir que nois i noies aconseguissin bastir un producte acadèmicament acceptable en aquesta llengua.

6.2.2 De les competències plurilingües parcials a la competència comunicativa

Els conceptes de repertori lingüístic (Gumperz, 1972) i de competència comunicativa (Hymes, 1972) han renovat en els darrers decennis la didàctica de les llengües (vegeu Lomas, Osoro i Tusón, 1993; Lomas, 1999; Lomas, 2001), disciplina que ha buscat congruències amb plantejaments socioculturals respecte dels aprenentatges lingüístics (Zuengler i Miller, 2006).

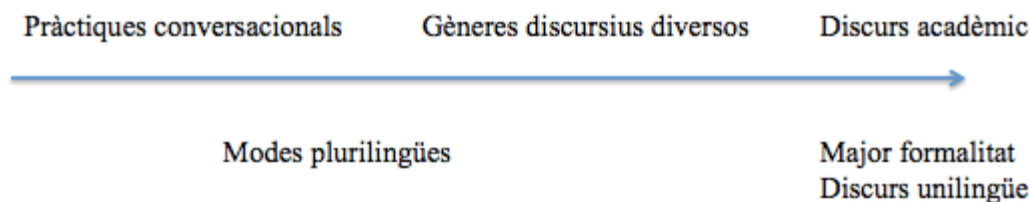
Potser un dels canvis més notables en la didàctica de les llengües ha consistit a passar de l'ensenyament de les formes lingüístiques a l'ensenyament dels gèneres discursius (Dolz, Pasquier i Bronckart, 1993), desenvolupats a les aules en el marc de les anomenades seqüències didàctiques (Camps, 2006) o projectes. La tria d'aquesta modalitat d'intervenció no podia ser altre, atès que els diferents grups de recerca del Departament que acull la present investigació (GREAL, GREIP, GRETEL, LED) han promogut, des d'òptiques diverses, aquest format d'ensenyament per a l'educació lingüística. En el nostre cas, el projecte tenia com a producte final, com s'ha dit en el capítol 2, una presentació oral, la qual es pot considerar un gènere, que conté formes comunicatives diverses.

Per descomptat, prevèiem que, durant el desenvolupament del projecte, l'alumnat recorreria a les seves diverses competències lingüístiques i comunicatives, però que això no seria un obstacle per arribar a aconseguir un producte oral formal en mode unilingüe. De fet, les pràctiques plurals són inherents a la competència plurilingüe, que és, segons Coste (2001), el conjunt de capacitats que permet mobilitzar els recursos d'un repertori plurilingüe i que contribueixen a la construcció, evolució i reconfiguració del propi repertori. Així els recursos plurilingües a l'abast dels estudiants són el 'medium' (Gafaranga, 2005) per participar en pràctiques comunicatives i alhora el motor d'aprenentatge de noves competències, incloses les que requereixen la utilització d'una sola llengua (Masats, Nussbaum i Unamuno, 2007; García, 2011). En termes socioconstructivistes, el repertori plurilingüe és, alhora, objecte d'aprenentatge i bastida per a l'augment de recursos lingüístics.

L'esquema següent (adaptat de Nussbaum, 2012) il·lustra en procés en el qual s'inscriuen les nostres intervencions didàctiques:

Missió de l'escola

Estimular les capacitats dels aprenents per a què continuïn aprenent a partir de recursos ja adquirits



Esquema 1. Missió de l'escola

Certament, en una mateixa interacció, l'alumnat mobilitza diversos recursos disponibles per a diversos propòsits, el que alguns autors han anomenat 'parla bilingüe' o 'parla plurilingüe' (Lüdi, 2011), pròpia de les persones plurilingües emergents (García, 2011). L'heterogeneïtat i la hibridesa dels recursos són termes descriptius d'aquestes pràctiques. L'alumnat, com s'ha observat i enregistrat durant el treball etnogràfic (vegeu capítol 2), desplega, de forma natural, tots els recursos que necessita per contribuir a la progressivitat de l'acció i a la intersubjectivitat (Sacks, 1992a) i, d'aquesta manera, dur a terme el seu projecte comunicatiu.

6.2.3 L'alumnat actor

La proposta del treball per projectes s'ha mostrat afí a les formes d'aprendre de l'alumnat superdivers dels dos grups que hi han participat. Els objectius que s'havien establert per a cadascun dels projectes –reflexionar sobre la diversitat lingüística; aprendre a observar l'entorn; aprendre a realitzar una presentació formal, aprendre a emprar tecnologies– es van assolir. Destaquem, a continuació, alguns resultats del procés realitzat per l'alumnat participant que ens semblen rellevants:

- Nois i noies es van involucrar en activitats pràctiques i significatives per construir el producte final. Les interaccions durant la realització de les diverses tasques es produïa en les diverses llengües del seu repertori. A través d'aquesta mobilització de recursos –que en algunes instàncies responia a la coconstrucció de seqüències potencials d'adquisició–, a través de la mediació i la negociació entre uns i altres, de la reflexió metalingüística i de l'ajut de la docent i la investigadora, l'alumnat va poder construir el seu producte final –tant el pòster

Modificar perspectives per a l'educació lingüística en superdiversitat

digital i la *Pluripèdia* com les seves respectives presentacions a la universitat– en castellà.

- El treball per projectes ha permès que alumnes que no participaven de les classes regulars s'involucressin en les activitats. L'alumnat ha pogut participar de diverses maneres i aportar les seves competències. Alhora, aquest tipus de treball ha potenciat instàncies de possible ensenyament-aprenentatge entre iguals.
- A banda dels avantatges de la proposta didàctica, la innovació de convertir l'alumnat en etnògraf de les seves pròpies pràctiques lingüístiques –en el cas del projecte 1– i fer-los reflexionar sobre les llengües que tenen en els seus repertoris –en el cas del projecte 2– ha comportat l'autoreflexió sobre les pròpies pràctiques i la pròpia realitat sociolingüística. L'alumnat s'ha convertit en expert de la qüestió.

Per tot això, en un entorn de gran diversitat com el del nostre estudi, aquesta metodologia es presenta com a adequada per a aconseguir el que, entre d'altres investigadores, Nussbaum (2013) considera que és el repte de les escoles amb tanta diversitat: partir de les competències prèvies de l'alumnat perquè n'aprenuin de noves. L'enfocament del GREIP³⁷ per a l'ensenyament de llengües en entorns d'alta diversitat sociolingüística proposa no proscriure els modes plurilingües de l'alumnat per arribar a productes finals en mode unilingüe –que és el que exigeix la institució educativa. La figura que incloem tot seguit esquematitza una seqüència didàctica en la qual les activitats centrals poden ser fetes de forma natural en mode plurilingüe, mentre el producte final busca l'assoliment de les competències acadèmiques exigides al currículum (Nussbaum, 2013).

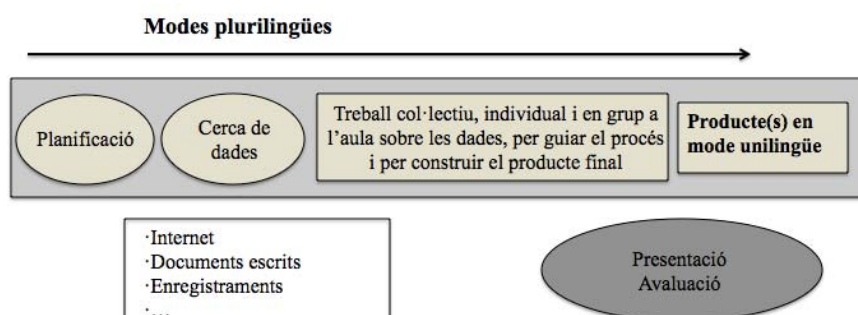


Figura 1: Esquema de seqüència didàctica (adaptat de Nussbaum, 2013)

³⁷ A l'enllaç <http://grupsderecerca.uab.cat/greip/content/materials> hi podeu trobar projectes desenvolupats pel GREIP.

L'esquema representa el que hem observat tant en el procés com en els resultats dels projectes que hem dut a terme amb els joves i les joves plurilingües.

Aquest tipus d'intervenció didàctica ha propiciat que es donessin unes certes transformacions tant en la docent com en l'alumnat participant, de les quals parlarem tot seguit.

6.3 Canvis en la docent i en l'alumnat

En aquesta secció, ens ocuparem dels efectes i els canvis fruit del desenvolupament del treball per projectes. Per a fer-ho, hem dividit la secció en tres apartats que corresponen a cadascun dels casos que analitzarem amb detall: el de Dolores, la docent del grup; el d'Usama, alumne de recent arribada al centre; i el de Rania, habitual mediadora interlingüística de bengalí.

6.3.1 Dolores: de la Torre de Babel a la 'Pluripèdia'

La docent del grup de 4t d'ESO amb què es va dur a terme el projecte 1 i el projecte 2 (vegeu capítol 2, secció 2.3.1.4), Dolores, és una professional –altament valorada per l'alumnat– amb una llarga trajectòria en l'ensenyament de llengua castellana a secundària. La seva carrera es va desenvolupar, majoritàriament, en un centre en el qual hi havia un percentatge molt més baix d'alumnat d'orígens diversos. En aquest àmbit emprava una metodologia de caire 'tradicional' –és a dir, basada en l'ensenyament d'aspectes formals del sistema lingüístic i fent menys èmfasi en la part oral. En arribar al centre INS BCN, una nova realitat sociolingüística i el fet de trobar-se alumnat arribat a la ciutat recentment van fer a la docent plantejar-se noves maneres d'apropar l'alumnat a la llengua castellana. Seguint una metodologia similar va incorporar, però, sobretot en els cursos amb alumnat de més recent arribada, activitats orals i de pràctica de la comunicació.

Dolores va acceptar, gairebé de seguida, de realitzar en col·laboració, el projecte que proposàvem. El tema, que entra en una de les dimensions del currículum que hem esmentat més amunt (dimensió plurilingüe i intercultural), va ser proposat per la investigadora i es van planificar i consensuar conjuntament les sessions de treball a l'aula.

Modificar perspectives per a l'educació lingüística en superdiversitat

Abans d'iniciar el projecte, la docent va voler realitzar una sessió de classe dedicada a donar informació sobre les llengües del món, els seus parlants, etc. Els continguts i l'organització d'aquesta sessió va córrer a càrrec de la docent. El fragment que veurem tot seguit il·lustra, en certa forma, la seva concepció sobre el multilingüisme.

Fragment 1. classe inicial Projecte 1_la torre de babel

Participants: Dolores (DOL, docent), Jafar(JAF), Carol (CAR)

01 DOL siempre (0.3) cuando se habla de las lenguas del mundo se suele
02 [utilizar
03 JAF [ah vale
04 (0.5)
05 DOL este cuadro (1.1) de:: de un pintor xx (0.3) que reproduce la torre
06 de babel (0.2) vale/ la torre de babel que remite a una construcción
07 REAL: (0.4) vale/ (0.4) entonces (0.3) e::: en el génesis: el primer
08 libro de la biblia (0.3) se cuenta la leyenda se cuenta la historia
09 de que los hombres (0.3) estaban haciendo una torre muy a:l:ta muy
10 alta muy alta
11 CAR para el [cielo
12 DOL [porque lo que querían era unir la tierra con el cielo llegar
13 al cielo
14 (.)
15 JAF cla[ro
16 DOL [y yavé
17 (0.2)
18 JAF ah [sí
19 DOL [los castiga (0.7) vale/ (.) por su osadía (0.9) y a todos los
20 obreros a todos los constructores que hablaban una única lengua (0.3)
21 y que se entendían perfectamente entre ellos (0.3) les hizo hablar xx
22 xx con lo cual (0.8) dificultó su tarea muchísimo (.) porque ya no
23 pudieron construir (0.3) esa torre (0.4) de acuerdo/ por lo tan[to
24 JAF [xx
25 (0.5)
26 DOL para el génesis (0.4) para esa leyenda bíblica (0.9) eh:: (0.3) la
27 existencia de muchas lenguas en el mundo sería una maldición (0.4)
28 por qué porque si hemos visto que las lenguas son instrumentos de
29 comunicación (0.7) vale/ (0.2) una lengua nos puede unir (0.5) porque
30 somos seres sociales y xx lengua social pero también nos puede
31 separar (0.3) porque si no conocemos las lenguas no nos podemos
32 comunicar

La docent recorre al relat bíblic de la Torre de Babel per a parlar del plurilingüisme. Després d'una breu introducció per tal de relacionar el relat amb les llengües (línia 1), Dolores presenta la història (línies 5-23) –que és coconstruïda amb alguns alumnes (CAR, línia 11 i JAF, línia 15). Posteriorment, ofereix la interpretació del mite (línies 26-32): l'existència de moltes llengües al món és una càstig, ja que pot obstaculitzar la comunicació. Al final de la sessió hi va haver un torn de preguntes i comentaris en què Dolores va preguntar: “¿Es bueno que haya muchas lenguas en el mundo?”. Les respostes de l'alumnat van ser variades. La docent, en una reflexió al final de la sessió, va dir que totes les llengües són importants.

En el fragment següent, al final de la segona sessió, en la qual havien sorgit els termes bilingüe i plurilingüe, es pot observar la concepció que té Dolores respecte de les competències.

Modificar perspectives per a l'educació lingüística en superdiversitat

Fragment 2. Dia 1 Projecte 1_no soy muy plurilingüe

Participants: Kalia (KAL), Rania (RAN), Naila (NAI), Jafar (JAF), Munia (MUN), Laura (LAU, investigadora), Dolores (DOL, docent)

01 RAN dolores (0.6) qué hablas/ castellano y catalán/
02 (0.9)
03 KAL y el inglés
04 RAN [también/ vaya:
05 LAU [dolores tú qué tú qué serías bilingüe o plurilingüe/
06 RAN plurilingüe porque sabe [tres
07 DOL [a ver yo yo sé: catalá:n
08 JAF gallego
09 DOL sé gallego
10 (0.2)
11 DOL y el castellano
12 (0.5)
13 DOL sé un poquito de francés pero no:: me:
14 MUN y el inglés/ xx
15 DOL no yo estudié fran[cés
16 LAU [entonces qué sería dolores/
17 JAF plurilingüe
18 LAU plurilingüe
19 DOL bueno no te creas que muy plurilingüe soy yo ((riure))
20 KAL dolores: tú enseñame gallego y yo te enseño inglés

RAN (línia 1) s'interessa per les llengües de la docent i la identifica com a bilingüe –de castellà i català. Tot seguit, però, KAL (línia 3) categoritza Dolores com a plurilingüe en afegir la llengua anglesa, cosa que sorprèn a RAN (línia 4). LAU, la investigadora, en gran grup, pregunta a la docent (línia 5), i RAN (línia 6) contesta segons el que han coconstruït ella mateixa i KAL. En encavalcament, DOL (línia 7) inicia una enumeració de les llengües del seu repertori, coconstruïda per JAF (línia 8). A la línia 13, la docent inclou el francès, però assenyala que és una llengua en la que té menys competències. De nou, l'alumnat fa referència a la llengua anglesa (línia 14) i DOL (línia 15) apunta que no la va estudiar. Quan la investigadora, LAU, pregunta dins quina categoria entra la docent segons les llengües que parla (línia 16), l'alumnat la categoritza com a plurilingüe (línia 17) i LAU confirma, tot repetint el terme (línia 18). Tot seguit, DOL (línia 19), tot i que ha informat sobre les quatre llengües del seu repertori, posa en dubte que sigui plurilingüe. KAL (línia 20) li proposa, llavors, de fer un intercanvi lingüístic gallec-anglès.

Com observem al fragment 2, la docent dubta d'incloure's en la categoria 'plurilingüe' segurament perquè pensa que ha de tenir competències 'completes' en cada llengua per poder ser considerada plurilingüe. Aquesta posició concorda amb la idea que ser competent en una llengua implica tenir competències semblants a les que té un nadiu i, en aquest cas, competències similars en francès i en català a les que té ella en castellà i gallec.

Sigui com sigui, per a Dolores, la realització del projecte va significar, si més no, una nova mirada sobre el treball de nois i noies. El següent fragment és part d'un

Modificar perspectives per a l'educació lingüística en superdiversitat

enregistrament que es va fer tot just l'alumnat va haver acabat de fer la presentació dels seus productes a la classe de la universitat. La investigadora va preguntar a la docent, què li havia semblat l'experiència.

Fragment 3. Postpresentació Projecte 1 UAB_lo hacen mejor que en mis clases
Participants: Laura (LAU, investigadora), Dolores (DOL, docent), Rania (RAN), Naila (NAI)

```
01 LAU dolores a ti qué te ha pare[cido la experiencia/  
02 DOL [ui madre me has pillado: a mi fantástica  
03 (.) muy bien me lo he pasado muy bien (0.7) sí sí (0.2) y me he  
04 emocionado a veces eh  
05 (0.2)  
06 RAN ((riure)) emocionado  
07 DOL digo va::ya qué bien lo hacen mejor que en mis clases  
08 NAI ((riure))
```

L'emoció de DOL (línia 4) sembla correspondre a la satisfacció de veure el seu alumnat fent una exposició oral en un àmbit acadèmic. Però DOL també expressa sorpresa per l'actuació de nois i noies en contrast amb els resultats en les seves pròpies classes. Certament, alguns alumnes que, a les classes regulars, són avaluats negativament van ser capaços de dur a terme una presentació oral davant estudiants universitaris. Això va tenir efectes positius tant per a l'alumnat –com veurem en la secció següent– com per a la docent, que va veure les potencialitats que pot tenir una seqüència didàctica d'aquest tipus per a l'aprenentatge.

De fet, mostra d'aquesta transformació en la docent és que va ser ella mateixa qui va proposar de fer una seqüència didàctica sobre la diversitat lingüística amb alumnat d'un altre curs de 4t d'ESO. En el desenvolupament del projecte, la docent va promoure la construcció de competències discursives, mitjançant tasques significatives parcials i afavorint el treball grupal, en el qual l'alumnat emprava els recursos del seu repertori lingüístic i aportava competències individuals al grup.

La modificació de les propostes didàctiques de la docent no va ser l'únic canvi que vam observar. Un dels aspectes que creiem rellevant és la transformació de la docent sobre les competències de l'alumnat. Així, els joves i les joves van ser considerats com a experts i, en ocasions, van convertir-se en docents de llengua. Al final d'una de les sessions durant la qual nois i noies havien d'escriure, en les seves llengües familiars, les salutacions i preguntes més comunes que es poden intercanviar dues persones quan es coneixen, Dolores va assegurar amb el grup que treballava en les formulacions en llengua urdú i va interessar-se pel que havien escrit, com veurem a l'extracte següent. Tant Dolores com les dues alumnes que participen de la interacció es fixen en el full en què hi ha escrites les frases en urdú:

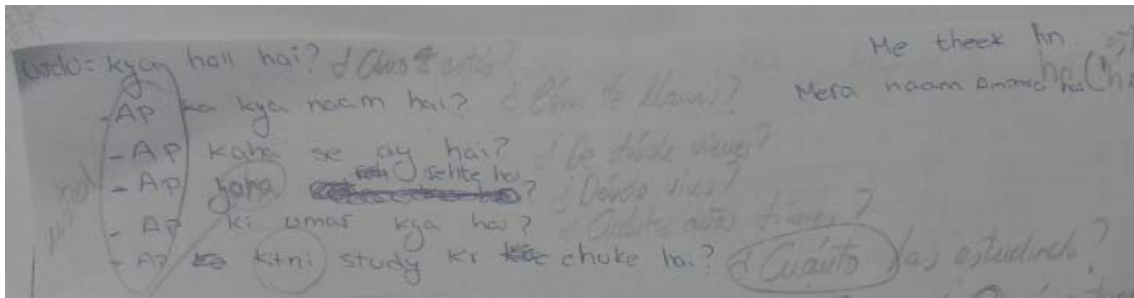


Figura 2. Salutacions en urdú, projecte 2.

Fragment 4. Projecte 2_profe alumna

Participants: Dolores (DOL*, docent), Nora(NOR), Deena (DEE)

- 01 DOL *cómo te llamas no pero yo quiero xx [xx
 *mira el full-->
 02 NOR ap ka[kya
 com es
 03 DOL [ap ka kya naam hai:* ((pronunciat lentament i mirant el full))
 com es diu/
 -->*
 04 (0.4)
 05 DOL yo sí que he aprendido hai: ((*riure))
 * mira a DEE----->*
 06 DEE ((riure))
 07 NOR ap
 de
 *mira el full-->
 08 (1.2)
 09 NOR ap [ka
 d'on
 10 DEE hay mucho he en urdú
 11 (0.2)
 12 DOL ap kana (0.2) se (0.3) ay hai ((pronunciat lentament i mirant el
 full))
 d'on véns
 13 (0.3)
 14 NOR ap kana (fig.1) se ay hai: ((mou la mà marcant la síl·laba))



fig.1

- d'on véns
 15 DOL ap kana se ay ***hai:: (fig.2) ((pronunciat de forma més ràpida))
 -->***mira a NOR-->
 d'on véns



fig.2

16 (0.4)
 17 NOR ay hai::
 ->✱
 véns
 18 DEE ay hai::
 véns

DOL (línia 1) reclama que no només li donin la traducció de cada frase sinó que li ensenyin a pronunciar-les, categoritzant així les noies com a expertes en llengua urdú. Per tal de respondre a la demanda de la docent, NOR, a la línia 2, li ofereix el principi d'una de les frases i, en encavalcament, DOL (línia 3) llegeix la frase del full, síl·laba a síl·laba. A la línia 5, la docent mira a DEE i s'orienta cap al fet que la paraula “hai” és molt comú en urdú i que, per això, l'ha apresada i, tant ella mateixa com DEE (línia 6) riuen. A la línia 7, NOR i DOL tornen a orientar-se cap a l'activitat didàctica: NOR inicia, de nou síl·laba a síl·laba, una altra de les frases i DOL mira el full. Després d'una pausa llarga, NOR (línia 9) segueix amb el seu projecte didàctic i continua amb la frase, mentre que, DEE (línia 10) s'orienta encara cap al comentari de la docent sobre la paraula “hai” i li explica. La docent, però, no li respon i continua, tot mirant el full, llegint lentament la frase proposada per NOR. Un cop la docent l'ha llegida tota, NOR (línia 14) torna a oferir-la amb una pronúncia més ràpida, però marcant amb la mà cada síl·laba (fig.1). DOL, tot seguit, repeteix la frase de forma més ràpida (línia 15). Quan pronuncia la paraula *hai*, passa de mirar el full a mirar a NOR, tot buscant la seva avaluació positiva (fig.2). NOR (línia 17) li torna a oferir el final de la frase, fent èmfasi en la paraula “hai” i DEE (línia 18) fa el mateix.

En l'extracte, les noies –i, especialment, NOR– són categoritzades com a expertes en llengua urdú i situades en una posició de docents de llengua i, alhora, DOL és categoritzada com a inexperta i aprenent. Com ocorre en el fragment 5 del capítol 5 (vegeu capítol 5, secció 5.3.1.1) l'activitat docent es mostra a través de diverses estratègies didàctiques. En aquest cas, una de les tècniques que empren les noies és oferir a la seva alumna, DOL, el model de frase per a què el pugui repetir. DOL llegeix,

Modificar perspectives per a l'educació lingüística en superdiversitat

en primera instància, la frase del full i, un cop aconsegueix pronunciar-la, la repeteixen amb una velocitat major (línia 14) i marcant de forma multimodal, per tal de facilitar la pronúncia a la docent, cada síl·laba. Tot seguit, DOL pronuncia la frase amb el ritme que li han indicat les noies. Les joves, però, busquen el perfeccionament de la part de la frase més difícil per a DOL i, per això, repeteixen la paraula *hai*, tot allargant la vocal.

En el transcurs de tot el procés de recerca-acció realitzat al centre de l'estudi, s'han observat uns certs canvis en les pràctiques de la docent: d'una banda, en el pla didàctic i, d'altra banda, respecte de la consideració de l'alumnat com agent de l'acció didàctica. La realització dels projectes sembla haver aportat a la docent una perspectiva diferent per adaptar-se i treure profit de la realitat sociolingüística de nois i noies.

Aquests canvis, però, no van venir només per part de la docent. S'ha observat també en nois i noies modificacions respecte de les pròpies percepcions com a alumnes. A continuació i a mode d'exemple, donarem compte de dos casos.

6.3.2 Usama: de les competències silenciades a la participació pública

Usama és un jove de disset anys que va arribar a l'Estat espanyol fa dos anys i mig des del Pakistan. Els seus dos primers anys al país, els va passar a la ciutat de Madrid i va assistir a una aula d'acollida –a Madrid, *aula de enlace*– d'un centre de secundària. Posteriorment, va traslladar-se a Barcelona i va començar a estudiar a l'INS BCN, directament a l'aula regular de 4t d'ESO. Del grup, ell és un dels alumnes de més recent arribada. En les observacions prèvies al desenvolupament del projecte 1, vam poder advertir que el noi no participava a classe. Usama solia parlar amb algun dels seus companys en urdú, la majoria de vegades, o bé en castellà. A les classes de llengua castellana no aprovava els exàmens i, per això, era considerat com a estudiant escolarment problemàtic.

Per al pòster digital, el grup al qual pertanyia Usama va decidir d'enregistrar la interpretació d'una situació corrent per a l'alumnat: la mediació que fa un dels joves per a un company i el professorat. Així, van demanar a la investigadora d'explicar alguna cosa sobre el projecte a dos dels joves i, quan un no ho entengués, l'altre havia de traduir. Abans de començar a enregistrar, decideixen que Usama és l'alumne que no entendrà a la investigadora i Abdel és qui ha d'ajudar-lo. Realitzen una prova i Usama insta el seu company Abdel a traduir-li la paraula 'error', que ha emprat la investigadora. Abdel li dóna una resposta però és Usama qui, finalment, troba la

Modificar perspectives per a l'educació lingüística en superdiversitat

solució, tot recurrent a la traducció de la paraula 'error' a l'anglès. El fragment que trobem tot seguit s'inicia després d'aquesta situació. Els tres joves del grup han de programar com faran l'enregistrament definitiu.

Fragment 5. Dia 4 Projecte 1_pero tú eres nuevo

Participants: FAH (Fahad), USA (Usama), ABD (Abdel)

01 FAH yo digo (.) te digo (0.3) o por ejemplo la palabra error (0.3) yo te
02 digo cuando te diga e- error (0.2) tú dices no entiendo (.) y tú le
03 dices (0.2) ((diu la paraula en urdú))
04 USA y yo sí:: yo [yo lo entiendo&
05 FAH [y ya está
06 USA &yo lo entiendo tú no lo entiendes (0.2) tú no entiendes (.) yo te he
07 escu[chado
08 FAH [vale tú no pero [((rient)) ah sí [sí mejor tío]
09 USA [es igual pero [es igual
10 FAH [sí mejor tío
11 mira él es como tú no entiendes (0.2) él ya pero tú [((rient)) eres
12 nuevo: cómo/] ((riu))

L'extracte inicia amb la proposta de FAH (línia 1) de com dur a terme aquest enregistrament. Proposa que sigui, de nou, USA qui faci d'inexpert i digui "no entiendo", i ABD d'expert i li doni la solució. USA es resisteix a aquesta categorització d'inexpert. En encavalcament, FAH (línia 5) prova de tancar la seva proposta, però, USA (línies 6-7) continua amb el refús anterior i, a més a més, fa referència al fet que qui no ha entès la paraula 'error' anteriorment és ABD. FAH, a la línia 8, sembla donar la raó a USA, però segueix amb la seva proposta ("pero"). Seguidament, al mateix torn, FAH canvia i s'orienta cap a la categorització d'USA com a expert, mentre, en encavalcament, USA (línia 9) s'ofereix per fer-ho com deia FAH. FAH (línia 10) insisteix que és una bona idea que USA sigui l'expert, però li provoca riure ja que és, per a ell, una situació incomprendible perquè USA és "nuevo".

L'alumnat de més recent arribada és categoritzat, directament, com a no expert en les llengües institucionals. Certament, segons les nostres observacions, aquest alumnat és el que treu pitjors resultats a les classes regulars. Ara bé, el treball per projectes proposat comporta instàncies d'interacció oral i escrita diferents de les habituals a l'aula regular. Així, es pot donar un cas com el que s'ha observat en què un alumne de més recent arribada actuï com a expert en la interacció, de manera que les experteses es distribueixen en l'acció. La diversitat d'activitats interactives promogudes en els projectes han afavorit que l'alumnat pogués emprar les seves diverses competències per tal d'aconseguir un producte final comú.

Tot i que Usama, tant en les classes regulars com a l'inici del treball en el projecte, era considerat no expert, va realitzar, juntament amb un dels seus companys del grup, una

Modificar perspectives per a l'educació lingüística en superdiversitat

presentació del seu pòster digital davant d'un grup nombrós d'estudiants de la universitat. Un cop van haver acabat la seva exposició, la investigadora, com en el cas de Dolores, li va demanar la seva opinió sobre l'experiència, com podem veure al fragment següent.

Fragment 6. Postpresentació projecte 1 UAB_no sabia que puedo

Participants: LAU (Laura, investigadora), USA (Usama)

```
01 LAU    usama
02 USA    qué decimos:/
03 LAU    qué te ha parecido la experiencia/ qué quieres explicar tú/
04 USA    bueno: ha estado muy divertido (0.2) estaba bien (0.6) no sabía que
05        puedo hacer así (1.6) y:: bueno
```

El fragment inicia amb la demanda directa de LAU a USA (línies 1 i 3) sobre l'experiència. USA (línia 4) comença fent referència a què li ha semblat divertit i, tot seguit, es centra en un aspecte que ens sembla rellevant: “*no sabia que puedo hacer así*”. En aquest cas, sembla que la transformació de l'alumne durant la realització del projecte té a veure amb la millora de la seva autoestima. Usama que, abans del projecte, no participava en les classes regulars ni treia bones notes en llengua va ser capaç de realitzar una bona exposició davant un públic real, amb les dificultats que això comporta.

Una altra de les transformacions observades està relacionada amb el reconeixement de la tasca mediatra que duen a terme molts joves i moltes joves del centre de l'estudi, com veurem en la secció següent.

6.3.3 Rania: de la mediació invisible a una professió

Valdés (2003) destaca que certs nois i noies tenen competències lingüístiques diferents de les que valora l'escola. Específicament, la investigadora fa referència a les capacitats que tenen els *language brokers* (vegeu capítol 5), que actuen com a mediadors i mediatres per a les seves famílies i d'altres adults. Aquestes competències no són, en general, reconegudes per la institució educativa.

Aquesta tasca mediatra va constituir un dels eixos de l'activitat 1, *Llengües i cos* (vegeu capítol 2, secció 2.3.1.2). El fet que noies i nois afirmessin que sovint actuaven com a mediadors va motivar que aquest fos un dels temes del projecte 1 sobre els usos lingüístics. El tema va ser abordat per un grup de quatre noies que duen a terme la tasca de forma habitual en el seu entorn social. Rania, una noia d'origen bengalí, era una d'aquestes noies.

Modificar perspectives per a l'educació lingüística en superdiversitat

L'extracte següent, en què interactuen Rania i la docent, Dolores, il·lustra un moment en què l'activitat mediadora és valorada positivament per la docent.

Fragment 7. Dia 1 Projecte 1_sí hay vías

Participants: RAN (Rania), DOL (Dolores, docent)

01 RAN dolores (0.2) sa- sa- sabes cuando cuando yo voy al médico con mis
02 tías siempre tengo que hacer de traductora no yo ((riure)) pues una
03 una doctora pues una vez me dice pues podrías ir a la a la podrías
04 trabajar en la seguridad social de traducción como no hay no hay
05 mujeres bengalís hay urdús hay hindis:: pero bengalís no hay y yo
06 digo es que no sé cuál qué camino es ese
07 (0.5)
08 DOL eso es muy importante
09 (0.3)
10 RAN es que no sé qué camino
11 DOL ya te lo diré yo
12 RAN va:le
13 DOL porque hay::
14 RAN sí hay vías pero no sé cuales
15 DOL ya las buscaremos

Com podem observar, el fragment és obert per RAN (línia 1-6) que es dirigeix directament a DOL i la informa de la tasca que duu a terme. Així mateix, afirma que una metgessa la va instar a projectar el seu futur cap a aquesta tasca, però que no sap com fer-ho. La docent, tot seguit, dóna importància al que diu la jove (línia 8). RAN (línia 10) repeteix la seva demanda d'ajut cap a la docent, la qual accepta (línia 11), tot afegint, a la línia 13, el que sembla un inici d'enumeració de les opcions que hi ha. RAN (línia 14) completa l'inici de la docent afirmant que hi ha vies, però, especifica que la seva demanda s'orienta cap a l'especificitat de quines són. DOL (línia 15) sembla suggerir que ajudarà a la jove.

La realització del projecte sembla que ha afavorit la visibilització d'una tasca rellevant en la vida quotidiana de nois i noies. Específicament, en el cas de Rania, ha contribuït a la millora de l'autoestima de la jove mediadora. En l'extracte que presentem a continuació, la investigadora, després de la presentació a la universitat, ha preguntat a Rania què li ha semblat l'experiència.

Fragment 8. Presentació projecte 1 UAB_es muy importante esto de la traducción

Participants: LAU (Laura, investigadora), RAN (Rania)

01 RAN nos han hecho preguntas y les ha gustado mucho el trabajo (0.4) y
02 creo que ha- yo he aprendido mucho con mi trabajo porque:: porque a
03 diario a diario mucha gente lo hace esto de traducir: la mediación::
04 (0.3) nos- no::- lo hacemos muchas veces nosotros (.) sin darnos
05 cuenta también lo hacemos porque: es que muchas veces con amigas o
06 sea puede ser con un conocido porque no todos a la fecha tenemos el
07 mismo nivel (.) no todos conocemos las mismas palabras (0.3) no todos
08 hemos llegado al mismo tiempo (0.2) algunos hace cuatro años atrás
09 (0.7) entonces eso nos facilita a los que sabemos más cosas nos
10 facilita para ayudar a los demás

Modificar perspectives per a l'educació lingüística en superdiversitat

La jove comença fent referència a la presentació i tot seguit destaca que el projecte ha servit per explicar la feina medidora. Igual que en el cas d'Usama, Rania augmenta la seva autoestima en veure valorada, a la institució, una tasca que duu a terme habitualment i que, fins ara, restava oculta. Estem d'acord amb Valdés (2003, p.197), quan parla dels efectes positius del reconeixement de la seva tasca:

“At a time in their lifes which many immigrant youngsters are confused and discouraged, their identification as gifted interpreters coupled with a class o classes designed to develop their existing abilities may very well make a difference between continued engagement and school abandonment. The implementation of a curriculum focusing on interpretation and translation, moreover, offers to such youngsters genuine career preparation and a view of themselves as part of a group of respected professionals”.

Donades les habilitats que es posen en joc en dur a terme aquesta tasca medidora, alguns autors defensen que la institució educativa podria ajudar a desenvolupar i potenciar aquestes capacitats (Valdés, 2003; Harman, 1994) i, alhora, apoderar aquests joves i aquestes joves. Segons Orellana (2009), les categoritzacions dels joves i de les joves com a experts i el poder que adquireixin front als adults, no és negatiu, sinó que obre portes a noves maneres de fer.

“What if families, schools, and communities were structured around reciprocity of power, and interdependent cultural scripts, with adults and children contributing, perhaps differently, but in balanced ways, according to their needs and capacities, to the common good?”
(Orellana, 2009, p.123)

6.4 Síntesi

Aquest capítol s'ha dedicat, d'una banda, als reptes que, segons Nussbaum (2013), té la institució educativa en àmbits multilingües –partir de les competències de l'alumnat per planificar la tasca docent de manera que pugui adquirir noves competències– i, d'altra banda, a la proposta del treball per projectes com a possible opció metodològica i els seus efectes en els participants.

Tot i el que estableixen les polítiques lingüístiques a Catalunya i el currículum d'ensenyament de secundària, a la pràctica, el tractament que es fa als centres i a les aules de les llengües és divers –tal i com hem descrit en el capítol 3, secció 3.5. A l'INS BCN, majoritàriament, es tracten les llengües com si fossin compartiments separats. La realitat dels usos lingüístics i les competències de l'alumnat però divergeix d'aquest tractament: l'aprenentatge de nous recursos per part de l'alumnat plurilingüe es

Modificar perspectives per a l'educació lingüística en superdiversitat

beneficia de la mobilització de recursos que es duu a terme de forma natural en la interacció, com indiquen les perspectives socioconstructivistes.

Tal i com hem assenyalat, el nostre objectiu no és demostrar l'adquisició de recursos o de competències precises. Ens hem proposat d'incidir en la participació de l'alumnat i en què aquest arribi a construir un producte final en mode unilingüe, tal com requereix la institució educativa. Certament, la proposta del treball per projectes es presenta com a opció per a potenciar l'aprenentatge de l'alumnat plurilingüe: afavoreix la interacció i la mobilització de recursos lingüístics i comunicatius; potencia la cohesió del grup a partir d'un objectiu comú; motiva la participació segons competències i capacitats; fa emergir d'instàncies de possible ensenyament-aprenentatge entre iguals; augmenta l'autoreflexió i, finalment, permet que es creï, tot partint de les pràctiques plurilingües, un producte final que respon a les orientacions del currículum.

D'altra banda, el treball per projectes sembla que ha promogut certes transformacions en els participants: la docent s'ha obert a noves metodologies didàctiques i ha donat protagonisme a nois i noies, considerant positivament les seves experteses; l'alumnat ha augmentat la seva autoestima i ha vist reconeguda la seva tasca de mediació interlingüística.

CHAPTER 7. CONCLUSIONS

This thesis aimed, on the one hand, to describe verbal uses, linguistic trajectories and processes of language socialization, mediation and transmission among students with immigrant backgrounds in a superdiverse high school in Barcelona. On the other hand, it aimed to propose a teaching approach that allows both student empowerment and the emergence of new competences specific to their educational level. This final chapter will present a summary of the results of the study, which was based on the analysis of data gathered over an extended period of ethnographic and action research in the high school. This allowed for the observation of daily practices and regular contact with all the subjects who took part in the research. It is important to note, however, that the results of this study would not have been possible without the meticulous analysis of the recorded interactions, based on the theoretical and methodological principles of Conversation Analysis.

This research draws on two main fields of inquiry: Interactional Sociolinguistics and Language Education. In this study, these two disciplines feed off each other. In fact, the Sociolinguistics approach adopted has allowed the observation of how, in language practices, certain aspects of globalization in contexts of superdiversity take form *in situ*. Current scholarly approaches to teaching, especially action research on education and research on students as researchers, have allowed us to obtain highly significant sociolinguistic data and, also, to illustrate a teaching proposal for plurilingualism that is rooted in the educational realities of students.

During the ethnographic work, we proposed a series of research questions:

1. How do students in a high school describe their language trajectories?
2. Which sociolinguistic and socialization dynamics can be observed?
3. How do the teachers approach the language education of their students?
4. How do plurilingual students mobilize their linguistic resources in interaction?
5. What are the features of the language brokering activities carried by students for other people, and what are the consequences of these activities for the young people?
6. How do these students build their identities in interaction?
7. How can collaborative and participatory action research contribute to the improvement of teaching practices?

Conclusions

The answers to these questions have been presented in depth in chapters 3 to 6 of the thesis. Here, however, some of the results and the most outstanding contributions of the research will be summarized and discussed. Both contributions regarding the research methodology and those relating to plurilingualism in contexts of superdiversity will be discussed.

7.1 Integration of the research methodology: Ethnography, Conversation Analysis and Action Research in language teaching

The relationship between Ethnography (including its ‘mother’ discipline, Anthropology) and Conversation Analysis began in the 60s, a period in which the Language Sciences as we have come to know them emerged (Van Dijk, 2015). Following Clemente (2013), we can establish three stages in the linkage between Ethnography and Conversation Analysis. In the first period, from around 1960 to 1970, both perspectives converged in publications, especially since Hymes and Gumperz founded the Ethnography of Communication –which has been extremely fruitful– based on certain key concepts in Education (particularly the notion of communicative competence, included in educational curricula). Ethnography of Communication focuses on communicative practices, which are also the focus of Conversation Analysis. Moreover, both disciplines study ‘natural’ data that capture people’s language uses.

In the second period, between the 80s and 90s, poignant differences between Anthropology and Conversation Analysis emerged around the discussion of whether to accept, or not, the autonomy of conversation regarding other social activities. This theoretical dispute had methodological consequences, and was ‘ended’ by Duranti (1977) when he established that conversation has autonomous construction mechanisms –*context-free*–, and that context is made relevant in interaction –*context-dependent*. While Anthropology points to a wider, more global system to account for behaviors, Conversation Analysis finds meaning –conceived as locally and endogenously organized– in interaction. There is also debate about data analysis: should it be carried after studying the social coordinates in which they have emerged, or is the very analysis of data what reveals the conceptions speakers have about the situation. Moerman’s (1988) contribution leans towards methodological integration, as he adopts principles from Conversation Analysis to carry out ethnographic work.

In the third period, starting at the beginning of the 21st century, the original commonalities of both disciplines reemerged in the work of several anthropologists,

Conclusions

although with different motivations. From the realm of Conversation Analysis, Sacks (1992a) and Schegloff (1991) valued the contribution of Anthropology for studying culture and, especially, the use of ethnographic data for the study of interaction.

Our study draws on Gumperz's work emerging from the framework of ethnographic research that led to the beginnings of Interactional Sociolinguistics, and on recent research that, applying ethnographic procedures for data collection, analyzes interaction at a detailed level using the theoretical principles of Conversation Analysis.

The work described over the next several pages can contribute to research on plurilingualism at school. It articulates, in what we consider a harmonious way, ethnographic perspectives –both for the in-depth study of the cultural traits of a community (a school, in this specific case) and as a procedure for collecting significant, qualitative data from the daily life of a given group– and Conversation Analysis – conceived as the detailed study of the actions carried by subjects in conversations that, in our case, take place in an institution.

On the other hand, our understanding of carrying out research in educational institutions involves not just collecting data, but also contributing to ameliorating educational practices through collaboration. This has been possible through collaborative action research with the Spanish teacher from 4th grade of compulsory secondary schooling (ESO). Carrying out participative observation from the very beginning allowed both teacher and students to co-construct the figure of the researcher as an insider of the institution with whom they could cooperate. The relationship based on trust built by all subjects made it possible to carry out action research and, moreover, to access data that otherwise would probably have remained hidden. The proposal to work through projects, with students as researchers, led to significant contributions. Firstly, it allowed for the dissolution of emerging power imbalances between teacher and researcher, since both behaved as experts. Secondly, it gave rise to a series of transformations both in the teacher and in the students. Thirdly, it allowed access to certain data from both family and medical settings. In short, collaborative action research emerged as an appropriate procedure to access the data required for the research, as well as to positively influence the educational institution and its actors.

Ethnographic research allowed, on the one hand, the organization of the center to be discovered, and on the other, the visualization of the sociolinguistic dynamics and language uses of students and teachers.

7.2 Articulation of linguistic trajectories of students and situated practices.

In Catalonia, researchers have frequently used surveys as the method for gaining knowledge about the demolingistic situation and language uses of the population, as well as to discover the vitality of Catalan and Spanish in the Catalan territory (Vila, 2007; Generalitat de Catalunya, 2013). Publications about which languages residents of immigrant origin in Catalonia speak or know refer either to the official language of the country of origin or to the most spoken language there. So, if someone was born in Morocco, for example, it is understood that they are competent in Arabic.

The work done by GELA (Grup d'Estudis sobre Llengües Amenaçades) was important in order to break with those reductionist visions and to show the great diversity of languages and linguistic varieties spoken in Catalonia (around 300, according to GELA). Barrieras (2013) also highlights the scope of linguistic knowledge that people from different origins have. This heterogeneity is also pointed to in some studies such as those by Vila and Siqués (2006) and Nussbaum and Unamuno (2006a), who insist on the fact that the multilingual competences that shape the linguistic repertoires of people are inscribed in their linguistic and biographic trajectories. This perspective has been adopted in this study.

The trajectories described by the young participants of this study, together with the repertoires that they mention, point to one dimension of superdiversity in a high school in Barcelona. It is, indeed, a group that represents very heterogeneous trajectories that are a consequence of mobility. According to our data, the student's countries of origin – or those of their families – hint at the resources that make up their repertoires, but they are not definitive, because the paths that constitute their trajectories are related to two kinds of movements: a) in their everyday social setting, and b) in their own migration experience or that of their families. Therefore, these high school students circulate, in their social milieu, in polycentric spaces of language use (Blommaert, Collins & Slembrouck, 2005), in which they have learnt and they learn linguistics resources, in addition to those that they learn through the use of the communication technologies (Blommaert & Backus, 2011).

When people migrate, they move from their previous social setting to a new one. This new setting allows them to be in contact with new linguistic resources that were probably not used in the country of origin. In this sense, these young participants explain that both their own trajectory –regarding the learning of Catalan and Spanish–

Conclusions

and that of their parents, have affected them. The previous trajectories of their parents – or other relatives– reconfigure the ensemble of linguistic resources used in the family setting. However, the repertoires and trajectories of their peers take also part in this reconfiguration of repertoires, because they contribute to it with linguistic resources that intervene in their language socialization.

For all these reasons, one may find a young student born in Pakistan who declares knowledge of Urdu, Punjabi and English –languages of socialization and education in the country of origin–, Arabic –a language of religion, either in the country of origin or in Barcelona–, Spanish, Catalan and French –languages of socialization and/or education in Barcelona–, Italian –because a relative migrated first to Italy and it is a language used at home– and Japanese –because it is the language spoken in the Manga movies on the Internet.

In the fieldwork for this thesis, one procedure for studying the language trajectories that configure the repertoires of high school students has been described. This procedure was fruitful in tracing the diversity of resources that youth may mobilize in their situated practices. Yet, beyond this, the procedure unleashed reflection among the youth about their multilingual capacities. This empowered them as people who saw the value of their linguistic trajectories recognized in education. In this research, although some common features in the trajectories of the students from different origins have been pointed to, it has not been possible to systematize these features. This study may serve as a point of departure for future research.

The results of the study of the trajectories of the young participants constitute a contribution to the description of the diverse and heterogeneous sociolinguistic panorama of contemporary Catalonia.

7.3 ‘Superdiversity’ in interaction through plurilingual practices

According to Nussbaum (2012), acting in multilingual and multicultural environments requires the deployment of the capacity to make use of, interpret and give meaning to the use of all kinds of resources in interaction. This has been defined by some authors as plurilingual competence (Coste, Moore & Zarate, 1999; Lüdi, 2006; among others) –a new and original competence which allows people to use resources stabilized in their repertoire, but also new resources created *ad hoc* in interaction.

Conclusions

Because of the increasing linguistic diversity resulting from migration and globalization –which make up what has been called a ‘superdiverse’ environment– research in Sociolinguistics and Education has often been interested in accounting for the mobilization of resources by bilingual or plurilingual people. Studies on superdiversity focus their attention on people’s plurilingual repertoires and pose a critical view on what a ‘language’ is. This critical view implies shifting the gaze towards language use (Blommaert, Collins & Slembrouck, 2005; Blommaert, Rampton & Spotti, 2011; Corona, Nussbaum & Unamuno, 2013; among other contributions).

In order to include the practices of plurilingual speakers, some authors (García, 2007; Creese & Blackledge, 2010; Wei, 2011) use the term ‘*linguaging*’ –language use. Other authors, who carried out a detailed interactional analysis of those practices, talk about a ‘*plurilingual mode*’ (Wei, 2010; Lüdi, 2011; Moore & Nussbaum, 2011; among other contributions). A ‘*plurilingual mode*’ of interaction includes both code-switching –as a cue indicating, for example, metalinguistic activity or a focus on the acquisition of new resources– and the adoption of hybrid forms.

This research aims to contribute to scholarship on language use in superdiversity, by offering a detailed analysis of interaction and by adopting participants’ perspectives on the interpretation of communicative practices. The interactional approach adopted in this study allowed certain ways of mobilizing resources, that we have called a continuum of practices ranging from code-switching to the use of mixed or hybrid forms, to be highlighted. The students in our research sometimes mobilize their resources as a contextualization cue to show to the interlocutors that they are carrying out a categorization activity, an activity of metalinguistic reflection, to show alignment or a disalignment with the actions of their interlocutors, or to indicate metalinguistic activity, for example.

The youth studied, far from being linguistically deficient, display several competencies: 1) a categorization competence (Mondada, 2000), which they exhibit in the mobilization of resources contingent on the participants in the ongoing interaction, and also in their ability for reflection 2) a sociolinguistic competence, or the ability to act in various spaces, by understanding the social meaning of ongoing activity and adapting linguistic varieties accordingly; and 3) a plurilingual competence, which includes the other two competences. This plurilingual competence brings into question traditional myths about languages and speakers (Pekarek, 2011) and is indicative of how these students, in interaction, orient towards learning.

Conclusions

The detailed description of these linguistic practices suggest a need to move away not only from monolingual and compartmented conceptions of languages, according to which these students would be non-competent or deficient, but also from analytical orientations which fail to take interaction and actual mobilization of plurilingual resources into account.

In this regard, the plurilingual practices analyzed contributed to the study of superdiversity, showing its construction in social action. The different plurilingual practices described point to the articulation between a demographic conception –macro– of superdiversity and one situated in interaction –micro–, a ‘doing being superdiverse’. The research presented opens up paths for new conceptual elaborations, beyond the functional code-switching models or the still inaccurate descriptions of so-called ‘languaging’.

7.4 Building bridges between two worlds: plurilingual practices in language brokering

One of the plurilingual practices enacted by the youth in this study is linguistic mediation of different types. Although linguistic mediation is a common activity – especially language brokering– as a consequence of migration, it had not previously been studied in Catalonia (Llompert, 2013), and has received very little attention in Spain (García-Sánchez, 2014). Existing studies on language brokering focus on psychological consequences and social relationships in relation to children and youth who undertake this activity for relatives and other adults (Tse, 1996; Umaña-Taylor, 2003; Orellana, 2003; among others). This study aims to be a contribution to the understanding and recognition of these social practices.

Our data show that being a linguistic mediator means, on the one hand, to position oneself in a role that is often contradictory to traditional family roles and intergenerational relationships; on the other hand, it involves the development of sophisticated linguistic skills and abilities – as Cantero and De Arriba (2004) indicate in relation to the school setting.

Our point of view is that institutions should consider the phenomenon of linguistic mediation for two reasons. Firstly, as the detailed analysis of instances of mediation has shown –as well as the teaching activities between daughters and their mothers–, interlinguistic mediation can involve intergenerational language transmission and, therefore, a reverse in the traditional and unidirectional conception of language

Conclusions

transmission put forward by Fishman (1991). In this thesis, an extension of the concept is proposed in order for it to include this bidirectional aspect –parents transmit languages of origin to their children and children are in charge of part of the transmission of local languages (Llompart, in press). Moreover, this activity also involves other types of inversion that have to do with responsibilities and knowledge typical of adulthood, because it is parents who depend of their children. Both language brokering and the teaching –by daughters to mothers– activities presented open up new research directions.

Secondly, interlingual mediators or language brokers develop, as mentioned, very particular and specific skills. This mediational competence is cited in international documents for language learning and teaching (MCER, 2003), but it is too often a ‘hidden’ activity in schools.

It is argued that the interlingual mediation work carried out by youth in Catalonia should be recognized, given that it covers a social need that should be provided by authorities to allow for equal access to social services. The competence that the young interlingual mediators develop while carrying out this task could be a starting point for professionals that society needs. For this reason, recognition through certification, allowing youth future professional options as interlinguistic mediators, is in order.

7.5 Construction of identities in interaction

In discourse on immigrant populations –in talking about generations– and in the foreign language teaching discourse –in talking about native and non-native students– it is common to observe the use of singular, homogeneous and univocally defined categories. However, the participant students’ realities do not allow them to fit into predefined categories. Often, for example, students born where they later live are associated with a particular type of native speaker or with expert competences in local languages. Our data show that often this association does not work.

As the research by Antaki and Widdicombe (1998) shows, it is in the details of interaction where the construction of identity happens, visible through categorizations (Sacks, 1992b). The most common categorizations are those of expert-non-expert, teacher-learner, mother-daughter and Moroccan-non-Moroccan, categorizations that we found in interactions in different chapters. The categorizations of expert-non-expert are recurrent in the interactions among the youth and with their teachers or people for

Conclusions

whom they mediate. As Mondada (2004b) showed in her study about multilingual interactions, in these types of contexts, and especially in those in which people with different language competences participate, the categories of expert-non-expert replace those of native-non-native.

Given the great diversity of competences amongst the students of our study, the categories of expert-non-expert and teacher-learner are not previously allocated, but they are built within the interaction. Thus, teachers can be categorized as language experts and teacher, but so can the students, as we have seen, for example, in Chapter 3 (see section 3.5.2) or Chapter 6 (see section 6.2.1). Moreover, the categories of Moroccan-non-Moroccan, and thus inclusion or exclusion, are built, as noted in Chapter 3 (3.4), within the peer group. In this sense, socialization among peers becomes important in the transmission of values and varieties of language of origin.

Finally, the categories associated with the mother-daughter relationship, in the activity of linguistic mediation analyzed in Chapter 5, are also co-constructed in interaction, given that daughters adopt the role of guardian of the mother. This identity reconfiguration could also be the subject of future research.

7.6 Institutional management of languages and students' language education

The results of this study open up discussion in reference to the political and institutional management of languages and language education of young plurilingual students. The contribution of this thesis to the debate relates, on the one hand, to consideration of the high school students' competences and, on the other hand, to project work and students-as-researchers as two appropriate teaching proposals to guide students' learning.

With the arrival of people in Catalonia with a home language other than Catalan –first during the 1960s, and then from the 1990s– a relentless concern about language education began, with the ultimate goal being to create a cohesive society in which people have similar competences. Efforts have been aimed at helping students to complete compulsory education with the necessary skills in Catalan and Spanish, whatever their origin (Generalitat de Catalunya, Llei de Normalització Lingüística, 1983).

In the high school where the study was conducted, we observed two different ways of understanding language teaching and, in particular, Catalan language teaching: a 'plurilingual' conception and a 'monolingual' conception. A monolingual conception of

Conclusions

language teaching does not take into account students' previous competences and their plurilingual practices. Thus, this vision belongs within a theory of deficit, according to which these students do not know 'language' because they cannot speak either Catalan or Spanish. Obviously, one cannot compare the competences of 'native' speakers of Catalan to those of people who have recently come into contact with this language. This comparison has been the focus of research such as that of Maruny and Molina (2000) and Vila and Siqués (2006), authors who argue that it takes between 6 to 12 years for students of foreign origin to achieve the same competences of autochthonous students. According to the results of the present study, statements such as these should be accompanied by the description of the linguistic realities of the plurilingual students studied, realities that are highly complex.

As noted by Nussbaum (2013), the challenge of schools in multilingual societies is to make sure that plurilingual students acquire new linguistic resources, but considering their previous competences as a starting point. Thus, this thesis argues that the education of plurilingual students should consider, first of all, the plurilingual practices and competence that they already have. On the one hand, students mobilize linguistic resources in order to learn new ones, as our analysis and other studies have shown (Masats et al., 2007; Mondada & Pekarek, 2004). This should be taken into account because imposing monolingual practices can be counterproductive to learning.

Translanguaging as pedagogy (Creese and Blackledge, 2011; García, 2011), that is to say allowing plurilingual modes for learning new resources, is a step in this direction. On the other hand, the practices of linguistic mediation undertaken by these students, and their visibility, should be taken into account. Previous proposals, such as 'alumnat acollidor' ('welcoming students'), have been put in place in several schools in Catalonia, but this activity is not included in the educational curricula. In this regard, proposals such as that put forward by Harman (1994), related to the training of linguistic mediators in a high school, would recognize the work done by this youth and, at the same time, empower them.

One approach that seems akin to plurilingual students' language learning– but not only applicable to this type of students– is the one done in our collaborative action research, incorporating project work and students-as-researchers. The results of the research – described in Chapter 6– suggest the approach taken is solid in terms of the language education of plurilingual youth. It promoted interactions among students and instances

Conclusions

of possible teaching-learning among peers, by working on different genres, through new technologies, and including students' participation in the reflection on their language use. Departing from their plurilingual practices and competence, the students were able to build a final product following the academic curriculum standards. Putting students in the position of experts by considering their competences improved their self-esteem and allowed for increased recognition of their language competences and practices.

7.7 Towards a plurilingual perspective of learning

The results of the study on language use amongst youth in plurilingual environments, and the observations offered in this thesis about some learning processes, indicate that it is necessary to continue in this direction in order to articulate institutional language politics, students' acquisition of new resources and their real practices.

Conversation Analysis has been adopted in several studies to describe how the process of learning a second language is produced –so-called CA for SLA (Conversation Analysis for Second Language Acquisition). As Seedhouse (2005) indicated, Applied Linguistics adopted Conversation Analysis to explore speech in institutions (especially in schools), in order to discover the structure of interactions and see if certain forms of evaluation are suitable or not. Other studies following the same interactionist perspective of learning have specifically focused on analyzing interaction in the classroom (Mori, 2004; Markee, 2005). Among them are those termed 'microgenetic studies' by Pekarek and Fasel (2015), or studies interested in documenting acquisition in interaction (Mondada & Pekarek, 2004; Markee, 2008, among others). These are studies on how participants change the way they develop an action in an interactional episode or how they orient to do it. This microgenetic type of analysis has received some criticism. As a response to it, Markee (2008) and Pekarek and Fasel (2015) propose carrying out longitudinal studies in order to understand the processes of learning and socialization. Although the interactional perspective has brought some advances to the analysis of instances of possible learning and of the interactional structures that emerge in the classroom, more research adopting a plurilingual perspective is needed to understand these processes. Existing studies (see Kunitz & Markee, 2015) focus on the analysis of the acquisition of an L2, taking into account instances in which students used the L1 to differentiate, for example, between on-task and off-task activities.

Conclusions

As indicated previously, the aim of this research is not to document learning. However, we believe that the results point to a new perspective on this process, so as to include the plurilingual perspective of students. Furthermore, despite not having had the specific objective of measuring learning during the project work, the results show that the proposal has been helpful to improve the participation of some students. In future research, it would be necessary to track the learning process of plurilingual students in this type of educational activity.

Language brokering is an activity carried out by many children and youth, that has been studied in other countries, however not in Catalonia. Furthermore, it has hardly been studied from the perspective of language teaching. Given the complexity of the task and the fact that the Common European Framework of Reference for the teaching and learning of languages (MCER, 2003) refers to mediational competence, research in this direction is needed.

Bibliografia

Ajuntament de Barcelona. (sense data). *El procés de transformació i revitalització*. [article web]. Recuperat octubre 2015 de http://www.fomentciutatvella.net/c_v_tranformacio_revitalitzacio.php

Alcalá-Recuerda, E. (2006). *Aprendiendo a comportarse: normas y evaluación en la interacción en el aula* (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Madrid, Madrid.

Alcalá-Recuerda, E. (2007). Conflictos escolares y mediación intercultural. *Spanish in context*, 4(1), 45-72.

Alim, H. S. (2009). Straight Outta Compton, Straight aus München: Global Linguistic Flows, Identities, and the Politics of Language in a Global Hip Hop Nation. A. H. S. Alim, A. Ibrahim i A. Pennycook (Eds.), *Global Linguistic Flows: Hip Hop cultures, youth identities, and the politics of language* (pp. 1-22). Nova York i Londres: Routledge.

Alvarez-Caccamo, C. (1990). Rethinking code-switching: codes, speech varieties, and contextualization. *Proceedings of the sixteenth annual meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 3-16

Alvarez-Caccamo, C. (2000). Para um modelo do “code-switching” e a alternância de variedades como fenómenos distintos: dados do discurso galego-português/espanhol na Galiza. *Estudios de Sociolingüística*, 1(1), 111-128

American Anthropological Association. (sense data). AAA Statement on Ethnography and IRBs. Recuperat març 2016 de <http://www.americananthro.org/ParticipateAndAdvocate/Content.aspx?ItemNumber=1652>

Androutsopoulos, J. (2006). Multilingualism, diaspora, and the Internet: Codes and identities on German-based diaspora websites. *Journal of Sociolinguistics*, 10(4), 520-547

Androutsopoulos, J. (2013). Networked multilingualism: Some language practices on Facebook and their implications. *International Journal of Bilingualism*, 0(0), 1-21

Androutsopoulos, J. i Juffermans, K. (2014). Digital language practices in superdiversity: Introduction. *Discourse and Media*, 4-5, 1-6

Anis, J. (2002). Communication électronique scripturale et formes langagières: chats et sms. *Actes des Quatrièmes Rencontres Réseaux Humains/Réseaux technologiques*, Poitiers: Université de Poitiers. Recuperat juny 2016 de <https://www.medienprache.net/archiv/pubs/2810.htm>

Bibliografia

- Anis, J. (2007). Neography: Unconventional Spelling in French SMS Text Messages. A B. Danet i S. Herring (Eds.), *The multilingual Internet: Language, culture and communication online* (pp. 87-115). Oxford University Press
- Antaki, Ch. i Widdicombe, S. (Eds.) (1998). *Identities in Talk*. Londres, Thousand Oaks, Nova Delhi: SAGE Publications.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large. Cultural dimensions of globalization*. Public Worlds, vol 1. University of Minnesota Press.
- Argenter, J. A. (2011). L'antropologia lingüística: etnografia i conceptes. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 21, 43-53
- Atkinson, D., Churchill, E., Nishino, T. i Okada, H. (2007). Alignment and interaction in a sociocognitive approach to second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91(2), 169-188.
- Auer, P. (1984). *Bilingual conversation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Auer, P. (1988). A conversation analytic approach to code-switching and transfer. A M. Heller (Ed.), *Code-switching: anthropological and sociolinguistic perspectives* (pp. 187-213). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Auer, P. (ed.) (1998). *Code-switching in conversation. Language, interaction and identity*. Londres, Nova York: Routledge
- Auer, P. (2009). Online syntax. Thoughts on the temporality of spoken language. *Language Sciences*, 31, 1-13.
- Bailey, B. (2001). The language of multiple identities among Dominican Americans. *Journal of Linguistic Anthropology*, 10(2), 190-223
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2. *Aile*, 53-85
- Barker, G. (1947). Social functions of language in a Mexican-American Community. *Acta Americana*, 5, 185-202.
- Barriegas, M. (2013). La cruïlla del multilingüisme: les llengües dels catalans al segle XXI. *Revista de la Càtedra sobre diversitat social*, 3. Universitat Pompeu Fabra.
- Bayley, R. i Schecter, S. (2003) *Language and Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters LTD.
- Blom, J. P. i Gumperz, J. (1972). Social meaning in linguistic structures: Code switching in northern Norway. A J. Gumperz i D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 407-434). Londres: Blackwell.

Bibliografia

Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press

Blommaert, J., Collins, J. i Slembrouck, S. (2005). Polycentricity and interactional regimes in 'global neighborhoods'. *Ethnography*, 6(2), 205-235.

Blommaert, J. i Backus, A. (2011). Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. *Working papers in Urban Language & Literacies*, Paper 67.

Blommaert, J. i Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. A J. Blommaert, B. Rampton i M. Spotti (Eds.), *Language and Superdiversities*. *Diversities*, 13(2), 1-21

Blommaert, J., Rampton, B. i Spotti, M. (2011). *Language and Superdiversities*. *Diversities*, 13(2)

Boas, F. (1962). *Anthropology and Modern Life*. The Norton Library.

Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Polity Press

Buriel, R., Perez, W., DeMent, T.L., Chavez, D.V. i Moran, V.R. (1998). The relationship of language brokering to academic performance, biculturalism, and self efficacy among Latino adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 20(3), 283-297.

Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Busch, B.; Jardine, A. i Tjoutuku, A. (2012). *Language biographies for multilingual learning*. PRAESA Occasional Papers, 24

Byram, M. i Zarate, G. (Eds.) (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe

Calsamiglia, H. i Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel

Cambra, M. (1991). Les changements en classe de langue étrangère, révélateurs d'une certaine organization du discours. A European Science Foundation (Ed.), *Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies: Theory, significance and perspectives* (pp. 125-140). Strasbourg: European Science Foundation

Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier

Cameron, D. (2000). *Good to talk? Living and working in a communication culture*. Londres, Thousand Oaks, Nova Delhi: SAGE Publications.

Camps, A. (2006). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Editorial Graó

Bibliografia

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society and Culture, vol.I*. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell.

Cheshire, J. i Edwards, V. (1998). Knowledge about language in British classrooms: children as researchers. A A. Egan-Robertson i D. Bloome (Eds.), *Students as researchers of culture and language in their own communities*. Hampton Press, Inc.: Cresskill, New Jersey

Cicourel, A. V. (1974). *Cognitive sociology: Language and meaning in social interaction*. The Free Press, Collier MacMillan Publishers.

Clemente, I. (2013). Conversation analysis and anthropology. A J. Sidnell i T. Stivers (Eds.), *Handbook of Conversation Analysis* (pp. 688-700). Blackwell Publishing Ltd.

Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. Londres: Arnold.

Corona, V. (2012). *Globalización, identidades y escuela: lo latino en Barcelona* (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra

Corona, V. i Unamuno, V. (2008). Reflexión, conciencia e ideología lingüísticas en el discurso de jóvenes latinoamericanos. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 49, 48-56.

Corona, V., Nussbaum, L. i Rocha, P. (2008). El castellano que usan los escolares de Cataluña. *Cuadernos de Pedagogía*, 27(378)

Corona, V., Nussbaum, L. i Unamuno, V. (2013). The emergence of new linguistic repertoires among Barcelona's youth of Latin American origin. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(2), 182-194

Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues? A V. Castellotti (Ed.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations* (pp. 191-202). Rouen: Presses Universitaires de Rennes.

Coste, D., Moore, D. i Zarate, G. (2009). Plurilingual and pluricultural competence. *Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Consejo de Europa, Language Policy Division

Cots, J.M. i Nussbaum, L. (2008). Communicative competence and institutional affiliation: Interactional processes of identity construction by immigrant students in Catalonia. *International Journal of Multilingualism*, 5(1), 17-40

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós Educador

Bibliografia

- Creese, A. i Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(i), 103-115
- Cummins, J. (2009). Transformative multiliteracies pedagogy: School-based strategies for closing the achievement gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11, 38-56.
- Curry, T. i Bloome, D. (1998). Learning to write by writing ethnography. A A. Egan-Robertson i D. Bloome (Eds.), *Students as researchers of culture and language in their own communities*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, Inc.
- Danet, B. i Herring, S. (Eds.) (2007). *The multilingual Internet: Language, culture and communication online*. Oxford University Press.
- De Arriba, C. i Cantero, F.J. (2004) La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 9-21.
- Denzin, N. i Lincoln, Y. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Londres i Nova Delhi: SAGE Publications
- De Pietro, J.-F.; Matthey, M. i Py, B. (1988). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg 28-29 avril 1988, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg, 99-119.
- Dolz, J., Pasquier, A. i Bronckart, J.-P. (1993). La adquisición de los discursos: ¿competencia emergente o aprendizaje de diversas capacidades verbales? *Actas de las jornadas sobre la enseñanza de las lenguas de la EOI*, Castelló de la Plana
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. A J. P. Lantolf i G. Appel (Eds), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33-56). Nordwood, NJ: Ablex
- Dooly, M. (2011). Divergent perceptions of telecollaborative language learning tasks: task-as-workplan vs. task-as-process. *Language Learning & Technology*, 15(2), 69-91
- Dooly, M. (2008). Constructing knowledge together. A M. Dooly (Ed.), *Telecollaborative language learning: a guidebook to moderating intercultural collaboration online* (pp. 21-43). Bern: Peter Lang.
- Dooly, M. i Sadler, R. (2016). Becoming little scientists: Technology-enhanced project-based language learning. *Language Learning & Technology*, 20(1), 54-78.
- Dooly, M. i Unamuno, V. (2009). Multiple languages in one society: categorisations of language and social cohesion in policy and practice. *Journal of Education Policy*, 1464-5106, 24(3), 217-236.
- Duff, P. (2004). Intertextuality and hybrid discourses: the infusion of pop culture in educational discourse. *Linguistics and Education*, 14, 231-276

Bibliografia

- Duff, P. (2008). Language socialization, participation and identity: ethnographic approaches. A M. Martin-Jones i N. Hornberger (Eds), *Encyclopedia of Language and Education, Discourse and Education*, 3, 107-119.
- Duff, P. (2010). Language socialization into academic discourse communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 169-192. Cambridge University Press.
- Duff, P. (2015). Transnationalism, multilingualism and identity. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 57-80. Cambridge University Press.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge University Press
- Egan-Robertson, A. i Bloome, D. (Eds.) (1998). *Students as researchers of culture and language in their own communities*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, Inc.
- Egbert, M. (2004). Other-initiated repair and membership categorization –some conversational events that trigger linguistic and regional membership categorization. *Journal of pragmatics*, 36, 1467-1498
- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata
- Erickson, F. (1984). What makes school ethnography ‘ethnographic’? *Anthropology and Education Quarterly*, 15, 51-66.
- Escobar, C. i Unamuno, V. (2008). Languages and language learning in Catalan Schools: From the bilingual to the multilingual challenge. A C. Hélot i A. M. De Mejía (Eds.), *Forging Multilingual Spaces. Integrated Perspectives Towards Bilingual Education Bridging: the Gap between Prestigious Bilingualism and the Bilingualism of Minorities* (pp. 228-255). Multilingual Matters
- Ethnologue, Languages of the world*. [Rekurs en línia]. Recuperat març 2016 de http://www.ethnologue.com/search/search_by_page/arabic
http://www.ethnologue.com/search/search_by_page/dhaka
http://www.ethnologue.com/search/search_by_page/spanish
- Fairon, C., Klein, J. i Paumier, S. (2006). Le langage sms: révélateur d'1 compétence. *Le français m'a tuer*, 1, 33-42.
- Ferguson, C.A. (1959). *Diglossia*. Word 15.
- Fernando Lara, L. (dir.) (2010). *Diccionario del español de México*. México D.F.: El colegio de México
- Firth, A. i Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81, 285–300.
- Firth, A. i Wagner, J. (2007). Second/Foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91, 800-819

Bibliografia

- Fisher, J.L. (1970). Linguistic socialization: Japan and the United States. A R. Hill i R. König (Eds.), *Families in the East and West. Socialization process and kinship ties* (pp. 107-108). Paris i The Hague: Mouton&Co.
- Fishman, J. (1967). Bilingualism with and without diglossia; Diglossia with or without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 29-38.
- Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift*. Multilingual Matters.
- Gafaranga, J. (1998). *Elements of Order in Bilingual Talk: Kinyarwanda-French Language Alternation*. (Tesi doctoral). Lancaster University, Lancaster.
- Gafaranga, J. (2000). Language separateness: A normative framework in studies of language alternation. *Estudios de Sociolingüística*, 1(2), 65-84
- Gafaranga, J. (2001). Linguistic identities in talk-in-interaction: Order in bilingual conversation. *Journal of Pragmatics*, 33, 1901-1925.
- Gafaranga, J. (2005). Demythologising language alternation studies: conversational structure vs social structure in bilingual interaction. *Journal of Pragmatics*, 37, 281-300
- Gajo, L. i Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg: Editions Universitaires.
- Galindo, M. (2006). *Les llengües a l'hora del pati. Usos lingüístics en les converses dels infants de primària a Catalunya*. (Tesi doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona
- García, O. (2007). Intervening discourses, representations and conceptualizations of language. A M. Makoni i A. Pennycook (Eds), *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O. (2011). Emergent bilinguals and TESOL: What's in a name? *TESOL Quarterly*, 43(2), 322-326
- García-Sánchez, M. I. (2014). *Language and Muslim immigrant childhoods: The politics of belonging*. Wiley Blackwell.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice-Hall Inc.
- Garrett, P. (2008). Researching language socialization. A K. A. King i N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education. Research methods in language and education*, 10, 189-201.
- Garrett, P. i Baquedano-López, P. (2002). Language socialization: reproduction and continuity, transformation and change. *Annual Review of Anthropology*, 31, 339-361.
- Garrido, M.R. i Moore, E. (2016). 'We can speak we do it our way': Language biography raps for promoting plurilingualism. *Linguistics and Education*, 35.

Bibliografia

- Generalitat de Catalunya. (2007). *El currículum d'ESO*. Recuperat juliol 2016 de <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/eso/curriculum2007/>
- Generalitat de Catalunya (1983). *Llei de Normalització Lingüística* (Llei 7/1982 de 18 d'abril). Recuperat octubre 2015 de <http://www.bibiloni.net/legislaci/LNLC.htm>
- Generalitat de Catalunya. (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües*. Trad. cat. Consell d'Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment*.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2004). *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Recuperat octubre 2015 de <http://www.upf.edu/unesco/temes/legislacio/pla.pdf>
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria per a la Immigració (2010). *La immigració en xifres. Butlletí Secretaria per a la Immigració*, n° 6. Recuperat octubre 2015 de http://dixit.gencat.cat/web/.content/home/04recursos/02publicacions/02publicacions_de_bsf/05_immigracio/immigracio_xifres_monografic_butlleti_dgi/links/La_immigracio_en_xifres_06-Decreixement.pdf
- Generalitat de Catalunya. (2013). *Els usos lingüístics de la població de Catalunya. Principals resultats de l'Enquesta d'usos lingüístics de la població*. Recuperat agost 2016 de <http://llengua.gencat.cat/permalink/c227a7d6-5382-11e4-8f3f-000c29cdf219>
- Generalitat de Catalunya, Consorci d'Educació de Barcelona i Ajuntament de Barcelona (2014). *L'escolarització a la ciutat de Barcelona, curs 2013-2014*. Recuperat octubre 2015 de http://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/01_documents_de_referencia/945_InformeEscolarizacio2013_2104.pdf
- Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura. Direcció General de Política Lingüística. (2015). *Anàlisi de l'enquesta d'usos lingüístics de la població 2013. Resum dels factors clau*. Biblioteca tècnica de política lingüística. Recuperat octubre 2015 de <http://llengua.gencat.cat>
- Generalitat de Catalunya. (sense data). *Aula d'acollida*. Recuperat setembre 2016 de http://dps.gencat.cat/WebAcollida/AppJava/ca/Menu_Principal/Educacio/MenuComun/Glossari/A.jsp@pag=tcm_393-87560-64&pagindex=tcm_393-87560-64.html
- Goffman, E. (1961). *Encounters – Two studies on the Sociology of Interaction*. Penguin University Books
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Bibliografia

Goodwin, Ch. (1980). Restarts, pauses, and the achievement of a state of mutual gaze at turn-beginning. *Sociological Inquiry*, 50(3-4), 272-302

Goodwin, Ch. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522

Goodwin, Ch. i Goodwin, M.H. (2004). Participation. A A. Duranti, (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 222-244). Oxford: Basil Blackwell

Goodwin, M.H. (1980). Processes of mutual monitoring implicated in the production of description sequences. *Sociological Inquiry*, 50, 303-317.

Goodwin, M.H. i Goodwin, C. (1986). Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. *Semiotica*, 62(1/2), 51-57.

Goodwin, M.H. i Kyratzis, A. (2011). Peer language socialization. A A. Duranti, E. Ochs i B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization* (pp. 365-390). Blackwell Publishing

Goffman, E. (1961). *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New Brunswick i Londres: Aldine Transaction, A Division of Transaction Publishers.

Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Group ICAR. (2013). *Convention ICOR*. Université Lyon 2. Recuperat gener 2015 de http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf

Grup d'Estudi de Llengües Amençades (GELA). Recurs en línia: <http://www.gela.cat>

Guasch, O. (coord.) (2010). *El tractament integrat de llengües*. Barcelona: Graó

Gülich, E. i Mondada, L. (2001). Analyse conversationnelle. A G. Holtus, M. Metzeltin i C. Schmitt (Eds.), *Lexikon der romanistischen Linguistik* (pp. 196-250). Tübingen: Niemeyer, Band I.

Gumperz, J. (1968). The Speech Community. A A. Duranti (Ed.), *Linguistic Anthropology: A Reader* (pp. 66-73). Londres: Blackwell

Gumperz, J. (1972). Introduction. A J. Gumperz i D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 1-25). London: Blackwell

Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies. Studies in interactional sociolinguistics*. Cambridge University Press

Gumperz, J. i Hymes, D. (1972). (eds.) *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. London: Blackwell

Bibliografia

- Hall, J.K. (1993). The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: The sociocultural dimensions of interaction with implications for the learning of another language. *Applied Linguistics*, 14(2), 145-166
- Hall, J.K., Cheng, A. i Carlson, M. T. (2006). Reconceptualizing Multicompetence as a Theory of Language Knowledge. *Applied Linguistics*, 27(2), 220–240.
- Hall, J. K., Hellermann, J. i Pekarek-Doehler, S. (Eds) (2011). *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Hall, N. i Robinson, A. (1999). The language brokering behaviour of young children in families of Pakistani heritage. Recuperat gener 2014 de <http://www.esri.mmu.ac.uk/resprojects/brokering/background.php>
- Hammersly, M. i Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Ed. Paidós
- Hargreaves, A., Earl, L.M. i Ryan, J. (1996). *Schooling for change: reinventing education for early adolescents*. London, Washington D.C.: Falmer Press
- Harman, J. (1994). Towards empowerment: training secondary school students as community interpreters. A A. Blackledge (Ed), *Teaching bilingual children*. Staffordshire: Trentham Books
- Harris, B. (2000). Foreword. Community interpreting – stage 2. A R. Roberts, S. Carr, D. Abraham i A. Dufour (Eds.), *The critical link 2: interpreters in the community*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin Publishing
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris: Hatier.
- Heller, M. (2008). Doing ethnography. A L. Wei i M. Moyer (Eds.), *Research methods in bilingualism and multilingualism* (pp. 249-262). Blackwell Publishing.
- Hellermann, J. (2007). The development of practices for action in classroom dyadic interaction: Focus on task openings. *Modern Language Journal*, 91(1), 83-96.
- Hellermann, J. i Pekarek-Doehler, S. (2010). On the contingent nature of language-learning tasks. *Classroom Discourse*, 1 (1), 25-45.
- Heritage, J. (2005). Conversation analysis and institutional talk. A R. Sanders i K. Fitch (Eds), *Handbook of language and social interaction* (pp. 103-146). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Heritage, J. (2007). Intersubjectivity and progressivity in person (and place) reference. A T. Stivers i N. J. Enfield (Eds), *Person Reference in Interaction: Linguistic, Cultural and Social Perspectives* (pp. 255-280). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J. i Atkinson, J.M. (1984) Introduction. A J. M. Atkinson i J. Heritage (Eds), *Structures of social action. Studies in conversation analysis* (pp. 1-15). Cambridge University Press

Bibliografia

- Hopper, P. (1987). Emergent grammar. *Berkeley Linguistic Society*, 13, 139-157
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. A J. B. Pride i J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). London: Penguin.
- Hymes, D. (1981). Ethnographic monitoring. A E. Trueba, H. Trueba, G. P. Guthrie i K. Au, (Eds.), *Culture and the bilingual classroom: Studies in Classroom Ethnography*. Rowley, MA: Newbury House Pub.
- Idescat (2014a). *Evolució de la població total i estrangera, 2000-2014, Catalunya*. Recuperat agost 2015 de <http://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=0>
- Idescat (2014b). *Evolució de la població total i estrangera, 2000-2014, Barcelona*. Recuperat agost 2015 de <http://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?res=e19&nac=a&b=0>
- Idescat (2014c). *Població estrangera. Districtes. 2014*. Recuperat agost 2015 de <http://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?res=e19&nac=a&b=10>
- Jefferson, G. (1972). Side sequences. A D. N. Sudnow (Ed.), *Studies in social interaction* (pp. 294-338). New York: Free Press
- Jefferson, G. (1974). Error correction as an interaction resource. *Language and Society*, 2, 181-199
- Jones, S., Torres, V. i Arminio, J. (2006). *Negotiating the complexities of qualitative research in higher education*. Nova York, Londres: Routledge
- Jorgensen, J.N., Karrebaek, M.S., Madsen, L.M. i Moller, J.S. (2011). Polylinguaging in superdiversity. A J. Blommaert, B. Rampton i M. Spotti (Eds.), *Language and Superdiversities. Diversities*, 13(2), 1-22.
- Kam, J. i Lazavevic, V. (2014). The stressful (and not so stressful) nature of language brokering: identifying when brokering functions as a cultural stressor for Latino immigrant children in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1994-2011)
- Kamberelis, G. i Dimitriadis, G. (2005). Focus groups: Strategic articulations of pedagogy, politics and inquiry. A N. Denzin i Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 887-908). Thousand Oaks, Londres i Nova Delhi: SAGE Publications
- Kellett, M. (2005). Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century? *ESRC National Centre for Research Methods. MCRM Methods Review Papers*
- Kulick, D. i Schieffelin, B. (2004) Language socialisation. A A. Duranti (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 88-119). Blackwell Publishing.

Bibliografia

- Lambert, P. (2005). *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel. Une approche sociolinguistique ethnographique*. (Tesi doctoral). Université de Grenoble 3, Grenoble.
- Lambert, P. (2012). Identifier la pluralité des ressources des élèves en contexte monolingue et normatif. Une enquête ethnographique auprès de lycéennes. A M. Dreyfus i J. Prieurs (Dirs.), *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques* (pp. 182-195). Paris: Michel Houdiard éditeur.
- Lave, J. i Wegner, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind and world dialogically*. Stockholm: Information Age Publishing.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras (I): Teoría y práctica de la educación lingüística*. Paidós Ibérica
- Lomas, C. (Ed.) (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- Lomas, C., Osoro, A. i Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós
- Love, J. i Buriel, R. (2007). Language Brokering, Autonomy, Parent-Child Bonding, Biculturalism, and Depression: A study of Mexican American Adolescents from immigrant families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 29(4), 472-491
- Llompert Esbert, J. (2013). De madres a hijas, de hijas a madres: El cambio en la transmisión intergeneracional de lenguas. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(3), 47-65.
- Llompert Esbert, J. (2014). Ressources en transformation: multimodalitat, plurilingüisme, adquisició –seen from an interactional perspective. Una entrevista amb Lorenza Mondada. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(4), 79-87
- Llompert Esbert, J. (en premsa). La transmissió lingüística intergeneracional inversa: quan fills i filles ensenyen llengua als progenitors. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 27.
- Lüdi, G. (2006). Multilingual repertoires and the consequences for linguistic theory. A K. Bühlig i J. ten Thije (Eds.), *Beyond Misunderstanding*. Amsterdam: Benjamins
- Lüdi, G. (2011). Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme. *Travaux neuchâtois de linguistique*, 53, 47-64.

Bibliografia

- Lüdi, G. i Py, B. (1986 / 2003). *Être bilingue*. Bern: Peter Lang.
- Lüdi, G. i Py, B. (2009). To be or not to be... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154-167
- Makoni, S. i Pennycook, A. (2007). Disinventing and reconstituting languages. A S. Makoni i A. Pennycook (Eds.), *Disinventing and reconstituting languages* (pp. 1-41). Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Malinoswski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*. Waveland Press
- Mann, S. (2010). A critical review of qualitative interviews in applied linguistics. *Applied linguistics 2011*, 32(1). Oxford University Press.
- Markee, N. (2005). The organization of off-task classroom talk in second language classrooms. A K. Richards i P. Seedhouse (Eds.), *Applying Conversation Analysis* (pp. 197-213). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Markee, N. (2008). Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics*, 29, 1-24.
- Markee, N. i Kunitz, S. (2015). CA-for-SLA studies of classroom interaction: Quo vadis? A N. Markee, N. (Ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (pp. 425-440). Wiley Blackwell.
- Martín Rojo, L. (2010). *Constructing inequality in multilingual classrooms*. De Gruyter Mouton.
- Martín Rojo, L. (2015). Social construction of inequality in and through interaction in multilingual classrooms. A N. Markee (Ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (pp. 446-460). Wiley Blackwell
- Martín Rojo, L. i Mijares, L. (Eds.) (2007). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multicultural*. Madrid: CREADE
- Maruny, L. i Molina, M. (2000). Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Competència discursiva, competència lectora, competència escriptora. *Comunicació al Seminari Interculturalitat, educació i llengües*. Girona: Comissions Obreres.
- Masats, D., Nussbaum, L. i Unamuno, V. (2007). When activity shapes the repertoire of second language learners. *EUROSLA Yearbook*, 7, 121-247.
- Mehan, H. (1979). What time is it, Denise?: Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into practice*, 28(4), 285-294
- Mercado, C. I. (1998). When young people from marginalized communities enter the world of ethnographic research. A A. Egan-Robertson i D. Bloome (Eds.), *Students as researchers of culture and language in their own communities*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, Inc.

Bibliografia

Merlini, R. i Favaron, R. (2003). Community interpreting: re-conciliation through power management. *The interpreter's newsletter*, 12, 205-229

Merlino, S. i Mondada, L. (2013) La traduction comme pratique multiforme imbriquée dans l'activité située. A D. Londei i L. Santone (Eds), *Entre linguistique et anthropologie. Observations de terrain, modèles d'analyse et expériences d'écriture* (pp. 205-232). Peter Lang.

Moerman, M. (1988). *Talking culture: Ethnography and conversation analysis*. Philadelphia: University of Pennsylvania.

Mondada, L. (2000). Pour une approche des activités de catégorisation. A L. Gajo i L. Mondada (Eds.), *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg: Editions Universitaires.

Mondada, L. (2001). Por una lingüística interaccional. *Discurso y Sociedad*, 3(3), 61-90.

Mondada, L. (2003). Observer les activités de classe dans leur diversité: choix méthodologiques et enjeux théoriques. A J. Perera, L. Nussbaum i M. Milian (Eds.), *L'educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües* (pp. 49-70). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Mondada, L. (2004a). L'ordre interactionnel et l'ordre institutionnel comme des accomplissements pratiques des membres dans le temps. *Médias & Culture*, 2, 1-22.

Mondada, L. (2004b) Ways of 'Doing Being Plurilingual' in International Work Meetings. A R. Gardner i J. Wagner (Eds.), *Second Language Conversations* (pp. 27-60). Londres: Continuum.

Mondada, L. (2007). Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole-en-interaction. *Journal of language contact*, THEMA 1

Mondada, L. (2008). L'analyse de 'collections' de phénomènes multimodaux en linguistique interactionnelle: À propos de l'organisation systématique des ressources gestuelles en début du tour. *Cahiers de praxématique*, 50, 21-66

Mondada, L. (2014). *Conventions for multimodal transcription*. Recupera el novembre 2014 de https://franz.unibas.ch/fileadmin/franz/user_upload/redaktion/Mondada_conv_multimodality.pdf

Mondada, L. (en premsa). Bricolage linguistique et dissolution des frontières linguistiques – à la douane. A M. Auzanneau i L. Greco (Eds.), *Dessiner les frontières*. Lyon: Presses ENS

Mondada, L. i Nussbaum, L. (Eds.) (2012). *Interactions cosmopolites. L'organisation de la participation plurilingue*. Limoges: Éditions Lambert Lucas.

Bibliografia

- Mondada, L. i Pekarek-Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 501-518
- Moore, E. i Nussbaum, L. (2011). Què aporta l'anàlisi conversacional a la comprensió de les situacions d'AICLE. A C. Escobar i L. Nussbaum (Eds.), *Aprender en una altra llengua / Learning through another language / Aprender en otra lengua*. Bellaterra: Servei de publicacions de la UAB.
- Moore, E. i Nussbaum, L. (2013) La lingüística interaccional y la comunicación en las aulas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 63, 43-50.
- Morales, A. i Hanson, W. (2005) Language Brokering: An Integrative Review of the Literature. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(4), 471-503.
- Mori, J. (2004). Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: A case from Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 536-550
- Mossakowski, J. i Busch, B. (2010). On language biographical methods in research and education. A A. L. Arnesen (Ed.), *Policies and practices for teaching sociocultural diversity - A framework of teacher competences for engaging with diversity*. Council of Europe.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Duelling languages: grammatical structure in codeswitching*. Oxford: Oxford University Press
- Myers-Scotton, C. (Ed.) (1998). *Codes and consequences: choosing linguistic varieties*. Nova York: Oxford University Press
- Newman, M., Patiño-Santos, A. i Trenchs-Parera, M. (2013). Linguistic reception of Latin American students in Catalonia and their responses to educational language policies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(2), 195-209
- Nilep, C. (2006). Code switching in sociocultural linguistics. *Colorado Research in Linguistics*, 19. Boulder: University of Colorado.
- Noguerol, A. (2008). El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo. *TEXTOS. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 47
- Nussbaum, L. (1990). Plurilingualism in the foreign language classroom in Catalonia. A European Science Foundation (Ed.), *Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies: Theory, significance and perspectives* (pp. 1141-165). Strasbourg: European Science Foundation
- Nussbaum, L. (2001). El discurso en el aula de lenguas extranjeras. A L. Nussbaum i M. Bernaus (Eds.), *Manual de didáctica de las lenguas extranjeras para la ESO* (pp. 137-172). Madrid: Síntesis.
- Nussbaum, L. (2007). Análisis interaccional para el estudio del plurilingüismo escolar. *EMIGRA Working Papers*, 108, 1-18

Bibliografia

- Nussbaum, L. (2012). De las lenguas en contacto al habla plurilingüe. A V. Unamuno i A. Maldonado (Eds.), *Prácticas y repertorios plurilingües* (pp. 273-284). Bellaterra, Buenos Aires: GREIP, UAB.
- Nussbaum, L. (2013). Interrogations didactiques sur l'éducation plurilingue. A V. Bigot, A. Bretegnier i M. Vasseur (Eds.), *Vers le plurilinguisme? 20 ans après* (pp. 85-93). Paris: Albin Michel.
- Nussbaum, L. (en premsa). Investigar con docentes. A E. Moore i M. Dooly (Eds.), *Qualitative approaches to research in plurilingual language learning environments*. Bellaterra: Grup de Recerca en Ensenyament i Interaccions Plurilingües.
- Nussbaum, L. i Cots, J.M. (2011). Doing learning languages in a multilingual context: Pragmatic aspects of classroom discourse in Catalonia. A L. Payrató i J. M. Cots (Coords.), *The pragmatics of catalan* (pp. 331-359). Londres: De Gruyter.
- Nussbaum, L.; Escobar, C. i Unamuno, V. (2006). Una lingüística interactivista de la enseñanza y el aprendizaje de llengües. A Camps, A. (coord.) *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Graó.
- Nussbaum, L. i Rocha P. (2008). L'organisation sociale de l'apprentissage dans une approche par projet. *Babylonia*, 3, 52-55.
- Nussbaum, L. i Unamuno, V. (2006a). *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: UAB.
- Nussbaum, L. i Unamuno, V. (2006b). La compétence sociolinguistique, pour quoi faire? *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 84, 47-65
- Ochs, E., i Schieffelin, B. (1982). Language Acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. *Working papers in sociolinguistics*, 105. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Orellana, M. F. (2003). Responsibilities of children in Latino immigrant homes. *New Directions for Youth Development*, 100, 25-39.
- Orellana, M. F. (2009). *Translating childhoods. Immigrant youth, language, and culture*. Rutgers University Press.
- Otheguy, R., García, O. i Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307
- Palfreyman, D. i Muhamed, A.K. (2007). "A Funky Language for Teenz to Use": Representing Gulf Arabic in Instant Messaging. A B. Danet i S. C. Herring (Eds.), *The Multilingual Internet: Language, Culture, and Communication Online* (pp. 43-64). Oxford University Press.

Bibliografia

- Patiño-Santos, A. (2007). Los etnógrafos en los centros educativos. La continua negociación de la participación. *EMIGRA Working Papers*, 106.
- Patiño-Santos, A. (2008). *La construcción discursiva del fracaso escolar: conflictos en las aulas, el caso de un centro escolar multicultural de Madrid*. (Tesi doctoral). Departamento de Lingüística, Lenguas Modernas, Lógica y Filosofía de la Ciencias, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Patiño, A. i Unamuno, V. (en premsa). Investigar prácticas de socialización lingüística de alumnado de origen inmigrante a través de su participación como investigadores. A E. Moore i M. Dooly (Eds.), *Qualitative approaches to research in plurilingual language learning environments*. Bellaterra: Grup de Recerca en Ensenyament i Interaccions Plurilingües.
- Pekarek, S. (2002). Mediation revisited: the interactive organization of mediation in learning environments. *Mind, culture and activity*, 9(1), 22-42
- Pekarek-Doehler, S. (2011a). Desmitificar las competencias: hacia una práctica ecológica de la evaluación. A C. Escobar i L. Nussbaum (Eds.), *Aprender en una altra llengua* (pp. 35-51). Bellaterra: Servei de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pekarek-Doehler, S. (2011b). Hallo! Voulez vous luncher avec moi hüt? Le “code-switching” dans la communication par SMS. *Linguistik online*, 48(4), 49-70
- Pekarek-Doehler, S. i Fasel, V. (2015). Documenting change across time: longitudinal and cross-sectional CA studies of classroom interaction. A N. Markee (Ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (pp. 425-440). Wiley Blackwell.
- Pérez-Milans, M. (2007). Las aulas de enlace: un islote de bienvenida. A L. Martín Rojo i L. Mijares (Eds.), *Voces del aula. Etnografías de la escuela multicultural* (pp. 113-146). Madrid: CREADE.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi? comment?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève.
- Peters, A. i Boggs, S. (1986). Interactional routines as cultural influences upon language acquisition. A B. Schieffelin i E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures* (pp. 80-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pöchhacker, F. (2012). Interpreting participation: conceptual analysis and illustration of the interpreter's role in interaction. A C. Baraldi i L. Gavioli (Eds.), *Coordinating participation in dialogue interpreting*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Pole, C. i Morrison, M. (2003). *Ethnography for education*. Open University Press.
- Pomerantz, A. i Mandelbaum, J. (2005). Conversation analytic approaches to the relevance and uses of relationship categories in interaction. A K. L. Fitch i R. E.

Bibliografia

Sanders (Eds), *Handbook of language and social interaction* (pp. 149-174). London, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Prasad, G. (2013). Children as co-ethnographers of their plurilingual literacy practices: An exploratory case study. *Language & Literacy*, 15(3), 4-30

Prokopiou, E., Cline, T. i Crafter, S. (2013). Child language brokering in schools: Why does it matter? *Race equality teaching*, 31(3), 33-36

Psathas, G. (1995). *Conversation Analysis. The Study of Talk-in-Interaction*. Qualitative Research Methods Series 35. SAGE Publications

Rampton, B. (1995; 2005). *Crossing: Language & ethnicity among adolescents*. St. Jerome Publishing.

Rampton, B. (1997). Language Crossing and the Redefinition of Reality: Implications for Research on Code-switching Community. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 5. London: King's College.

Rampton, B. (2006). *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge University Press.

Rocha, P. i Nussbaum, L. (2010). Les feines del mar. Aproximació a l'ús de les llengües a través de l'estudi del medi. *Guix*, 362, 49-54.

Rodriguez, L. i Brown, T. (2009). From voice to agency: Guiding principles for participatory action research with youth. *New directions for youth development*, 123. Wiley Periodicals, INC.

Sacks, H. (1992a). *Lectures on conversation*. Vol. I-II. Blackwell Publishing.

Sacks, H. (1992b). The baby cried, the mommy picked it up. A G. Jefferson (Ed.), *Lectures on conversation*. Blackwell Publishing.

Sacks, H., Schegloff, A. i Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, (4:1), 696-735

Sargatal, M^a. A. (2001). Gentrificación e inmigración en los centros históricos: el caso del barrio del Raval en Barcelona. *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. UB, 94(66). Recuperat agost 2015 de www.ub.edu/geocrit/sn-94-66.htm

Schegloff, E. A. (1991). Reflections on talk and social structure. A D. Boden i D. Zimmerman (Eds.), *Talk and social structure* (pp. 44-70). Berkeley: University of California Press.

Schegloff, E. (1996). Turn organization: One intersection of grammar and interaction. A E. Ochs, E. Schegloff i S. Thompson (Eds.), *Interaction and grammar* (pp. 52-133). Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, E. (2000). When others initiate repair. *Applied linguistics*, 21(2), 205-249

Bibliografia

Schegloff, E. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*, vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, E., Jefferson, G. i Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382

Schieffelin, B. i Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191.

Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom*. Oxford: Blackwell.

Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. *Language Teaching*, 38, 165-187

Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. Open University Press.

Steensig, J. (2012). Conversation analysis and affiliation and alignment. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley Online Library.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Stetsenko, A. (2014). Transformative activist stance for education: The challenge of inventing the future in moving beyond the status quo. A T. Corcoran (Ed.), *Psychology in education* (pp. 181-198). Sense Publishers

Stetsenko, A. i Vianna, E. (2009). Bridging developmental theory and educational practice: Lessons from the Vygotskian project. A O. Barbarin i B. H. Wasik (Eds.), *Handbook of child development and early education: Research to practice* (pp. 38-54). New York-London: The Guilford Press.

Stivers, T. (2008). Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. *Research on Language & Social Interaction*, 41(1), 31-57.

Stivers, T. Mondada, L. i Steensig, J. (2011). Knowledge, morality and affiliation. A T. Stivers, L. Mondada i Steensig (Eds.), *The morality of knowledge in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

The Open University. (sense data) *Children's Research Centre* [article web]. Recuperat març 2016 de <http://www.open.ac.uk/researchprojects/childrens-research-centre/>

Thomas, K. i Maybin, J. (1998). Investigating language practices in a multilingual London community. A A. Egan-Robertson i D. Bloome (Eds.), *Students as researchers of culture and language in their own communities*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, Inc.

Bibliografia

- Thomson, P. i Gunter, H. (2007). The methodology of students-as-researchers: Valuing and using experience and expertise to develop methods. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28(3), 327-342
- Thorne, S. i Hellerman, J. (2015). Sociocultural approaches to expert-novice relationships in second language interaction. A N. Markee (Ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (pp. 281-298). Wiley Blackwell.
- Thurlow, C. (2003). Generation Txt? The sociolinguistics of young people's textmessaging. *Discourse Analysis Online* 1(1), 1-27.
- Tse, L. (1995). Language Brokering among Latino Adolescents: Prevalence, Attitudes, and School Performance. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 17, 180-193.
- Tse, L. (1996). Language brokering in linguistic minority communities: The case of Chinese- and Vietnamese-American students. *Bilingual Research Journal*, 20(3-4), 485-198.
- Tusón, A. (1985). *Language, community and school in Barcelona*. (Tesi doctoral). University of California, Berkeley
- Umaña-Taylor, A. J. (2003). Language brokering as a stressor for immigrant children and their families. A M. Coleman i G. Ganong (Eds.), *Points and counterpoints: Controversial relationship and family issues in the 21st century: An anthology* (pp. 157-159). Los Angeles: Roxbury.
- Unamuno, V. (1999). *Lenguas, escuela y diversidad sociocultural. Etnografía de la acción comunicativa*. (Tesi doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Unamuno, V. (2004). Dilemas metodològics, preguntes de investigació, Escola e immigració, nº especial de *Estudios de Sociolingüística*, 5(2), 219-230.
- Unamuno, V. (2011). Entre iguals: notes sobre la socialització lingüística del alumnado immigrado en Barcelona. *Sociolinguistic Studies*, 5(2), 321-346.
- Unamuno, V. i Codó, E. (2007). Categoritzar a través del parla: la construcció interactiva de la extranjeridad. *Discurso y Sociedad*, 1(1), 116-147
- Unamuno, V. i Nussbaum, L. (2005) L'entrevista com a pràctica social i com a espai de construcció d'identitats. A M. Labarta (Ed.), *Approaches to Critical Discourse Analysis*. València: Universitat de València.
- Valdés, G. (2003). *Expanding definitions of giftedness. The case of young interpreters from immigrant communities*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Dijk, T. (2015). Cincuenta años de estudios del discurso. *Discurso & Sociedad*, 9(1-2), 15-32
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner: ethnography and second language classroom research*. London, New York: Longman.

Bibliografia

- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 30(6)
- Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y educación*, 18(2), 127-142
- Vila, I. i Siqués, C. (2006). Infància estrangera i coneixement de la llengua de l'escola. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 38, 29-37
- Vila, I., Siqués, C. i Oller, J. (2009). Usos lingüístics de l'alumnat d'origen estranger a l'educació primària de Catalunya. *Zeitschrift für Katalanistik*, 22.
- Vilà, X. (2007). Una, dues... moltes? Llengües inicials i transmissió lingüística a Catalunya. *Actes del seminari del CUIMPB-CL 2006*. Consorci Barcelona: Universitat Internacional Menéndez i Pelayo i Centre Enrnest Lluch.
- Vygotsky, L. S. i Cole, M. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wadensjö, C. (1995) Dialogue interpreting and the distribution of responsibility. *Hermes, Journal of Linguistics*, 14, 111-129
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as interaction*. Londres, Nova York: Longman
- Warschauer, M., Said, G.R. i Zohry, A. (2002). Language choice online: Globalization and identity in Egypt. *Journal of Computer Mediated Communication*, 7(4)
- Wei, L. (2002). What do you want me to say? On the conversation analysis approach to bilingual interaction. *Language in Society*, 31, 159-180.
- Wei, L. (2005). How can you tell? Towards a common sense explanation of conversational code-switching. *Journal of Pragmatics*, 37, 375-389
- Wei, L. (2010). Moment analysis and tranlanguaging space: Discursive construction of identities in multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222-1235
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- Weisskirch, R. S. (2007). Feelings about language brokering and family relations among Mexican American early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 27, 545-561.
- Widdicombe, S. (1998). 'But you don't class yourself': The interactional management of category membership and non-membership. A Ch. Antaki i S. Widdicombe (Eds.), *Identities in Talk* (pp. 52-70). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Woon Yee Ho, J. (2006). Functional complementarity between two languages in ICQ. *International Journal of Bilingualism*

Bibliografia

Young, R. (2003). Learning to talk the talk and walk the walk: Interactional competence in academic spoken English. *North Eastern Illinois Working Papers in Linguistics*, 2, 26-44.

Young, R. F. (2007). Language Learning and Teaching as Discursive Practice. A Z. Hua, Z., P. Seedhouse, L. Wei i V. Cook (Eds.), *Language Learning and Teaching as Social Inter-Action* (pp. 251-271). Basingstoke: Palgrave Macmillan

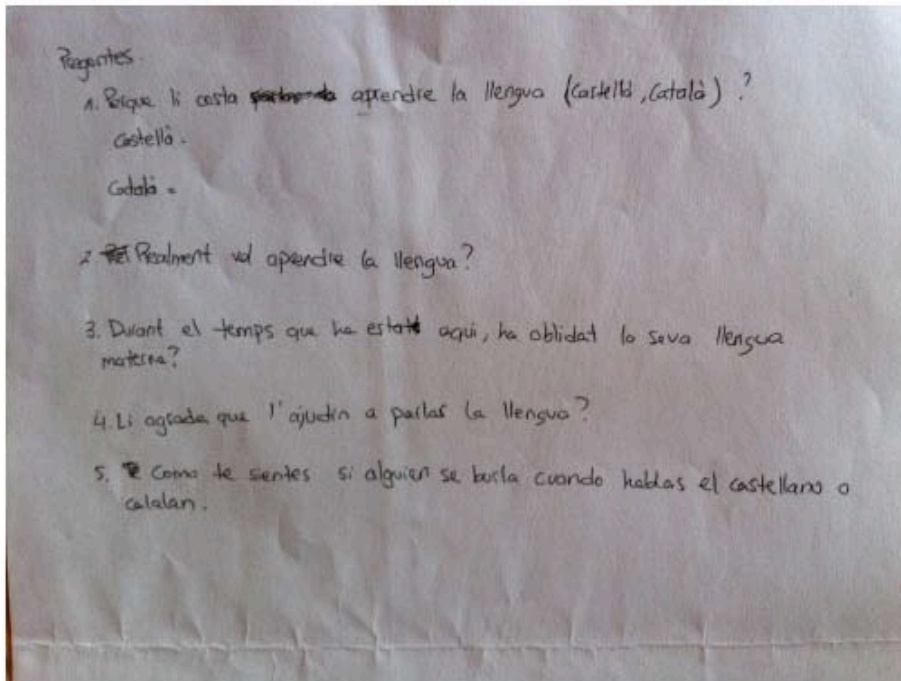
Zuengler, J. i Miller, E. (2006). Cognitive and Sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds? *TESOL Quarterly*, 40(1), 35-58

ANNEXOS

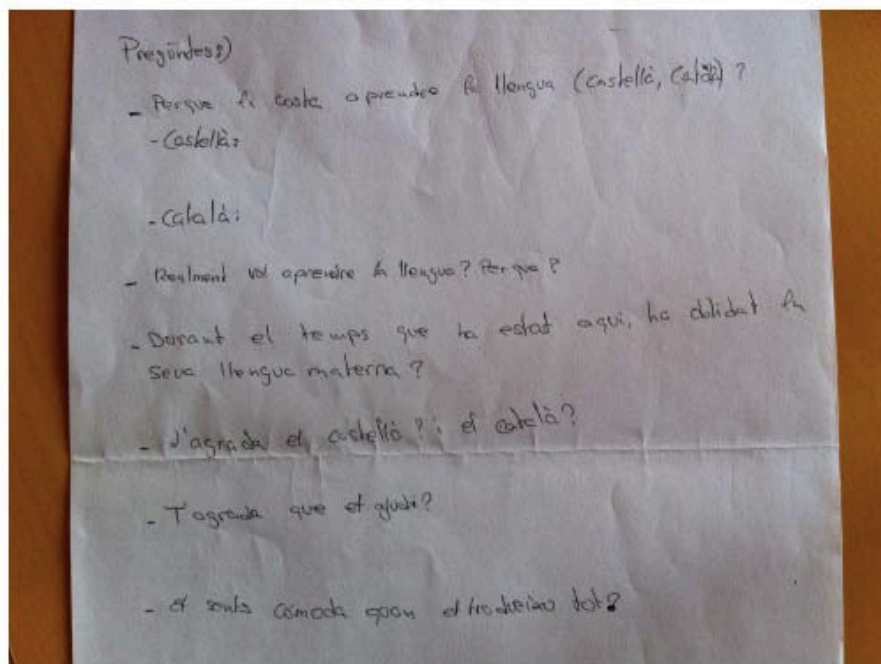
ANNEX 1 CAPÍTOL 2

a) Resultats activitat preparació entrevista per a les mares

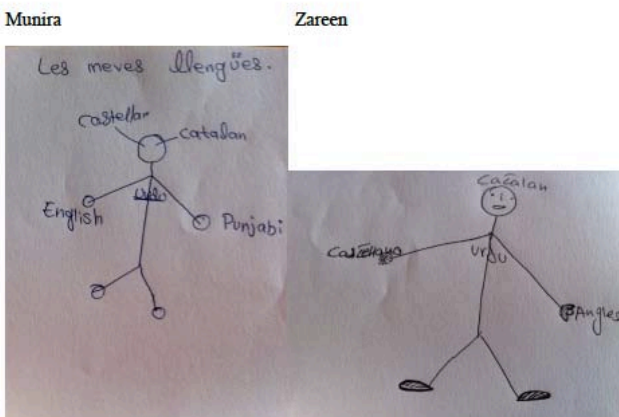
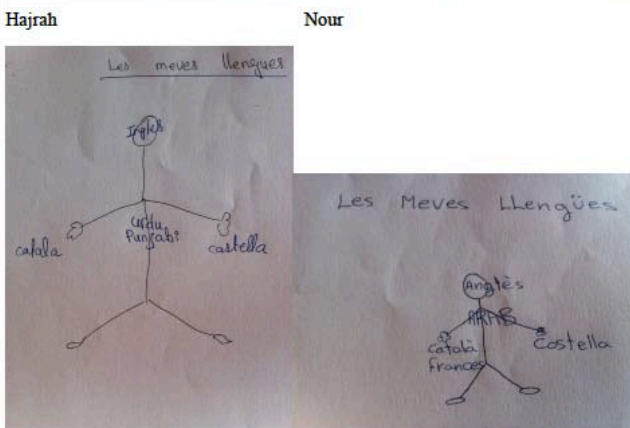
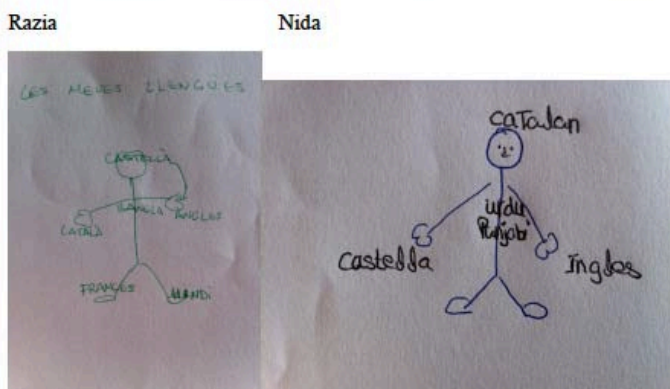
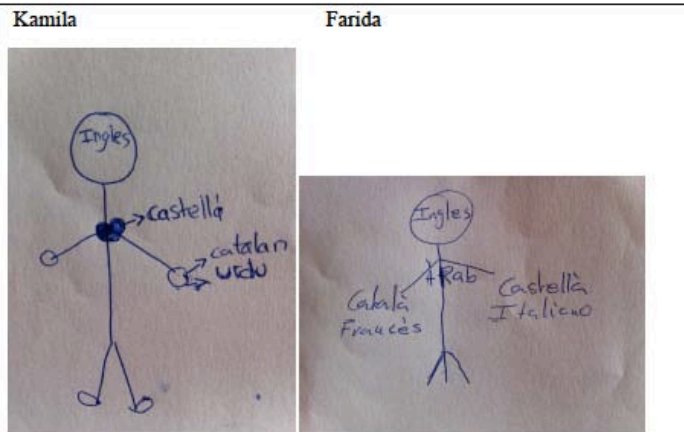
Entrevista Kamila

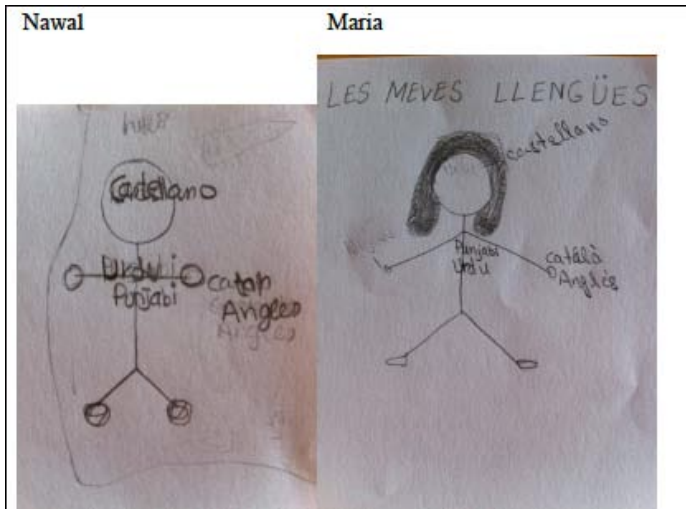


Entrevista Farida



b) Resultats activitat 1, Llengües i cos



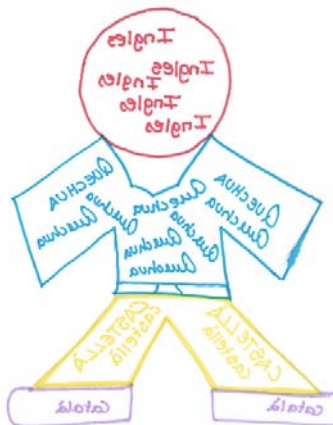


c) Resultats activitat didàctica 2, *Les meves llengües*

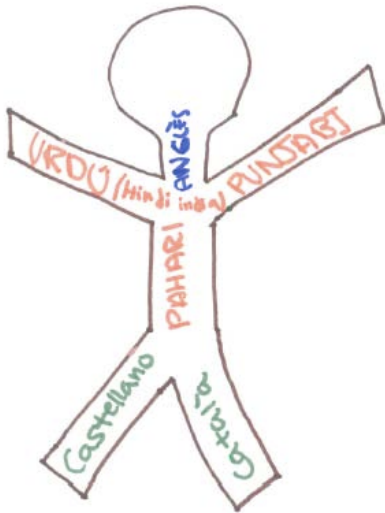
3rA



castellà: aquest idioma l'he après a l'escola.
 àrab: aquest idioma l'he après a l'escola quan encara estava al Marroc. El sé escriure i llegir.
 anglès: no sé tant anglès, a vegades comenc el que em diuen però no sé com respondre. l'estic aprenent a l'institut.
 català: He après aquest idioma a l'escola.
 marroquí: He après aquest idioma a casa, normalment sempreestic parlant aquest idioma (a casa).
 francès: Estic aprenent aquest idioma a l'institut, abans quan estava al Marroc, vaig començar a aprendre una mica, i em va ajudar la meua mare.
 Egípsi: He après aquest idioma vinent la televisió, es a dir mirar veure les pel·lícules, novel·les...
 algerià: No entenc moltes coses d'aquest idioma, però sé una mica.



- Castellà: El castellà és la meua llengua materna, i a casa sempre parlo castella amb els meus pares.
- Quechua: El quechua és un dels idiomes del meu país, Ecuador, el parla algunes persones de la meua família, jo l'entenc però no el sé parlar.
- Ingles: L'ingles és la llengua amb la que parlo amb unsosins que viuen a Londres.
- Català: El català és la llengua que parlo en el meu horari escolar.



URDŪ, Hindi (de India), Punjabi i

PAHARI: \$ Ho se Parlar perquè són del meu país, Parlo a casa sempre i Hindi és la mateixa que URDŪ només el nom és diferent: és de India.

Anglès: Sóc de Pakistan i és llengua oficial de Pakistan i URDŪ també.

Català: Castellano: perquè visc a Espanya i Parlo a l'institut i amb els meus cunies

Punjabi: Parlo amb els meus cunies d'India i de Pakistan.



■ Arabe → El Arabe el veig aprendre a casa amb el meu pare, encara que ho entenc millor de el que el parlo.

■ Castellà → El castellà parlo sempre a l'institut i a casa.

■ Català → El català el veig aprendre a l'escola i el parlo al l'institut i a casa amb els meus cunies.

■ Inglés → El inglés el veig aprendre a l'escola i al parlo al l'institut.

■ Francès → El Francès el veig aprendre a parlar l'institut.

Vençian nomenada Romina



Anglès: Vaig aprendre en el cole
i només ho parlo en el cole.

Català: Ho vaig aprendre en el
cole i el parlo al casal i
al cole.

Castellà: Ho vaig aprendre al
cole i a casa i ho parlo
a tots els llocs.



- Ingles
- Castellà
- Català
- Egipcià
- Àrab
- Francès

Ingles

El ingles el vaig aprendre a l'escola,
el parlo a l'institut, i a vegades amb els companys.

Castellà

El castellà el parlo sempre, en casa, en l'institut i
amb els companys.

Català

El vaig aprendre a l'escola i el parlo sovint
però més a les classes.

Egipcià

L'entenc perquè es una varietat del
àrab, i ho escolto molt.

Àrab

Ho parlo bé però hi ha coses que no les
entenc, però ho se parlar perquè els meus
origens son marroquins.

Francès

El vaig aprendre als 11 anys amb les
meves cosines.

Annexos

Castellano



Castellano: És la meua llengua materna; i la he après a casa.

Catalán: És la meua segona llengua principal, i l'he après a l'escola.

Portugués: Entenc una mica; i l'he après perquè havia una noia Brasileira.

Inglés: És la tercera llengua més nombrosa que hinc, l'he après a l'escola i voreis la parlo a classe d'Anglès.

Arabe: L'he après en l'escola amb el meus amics.



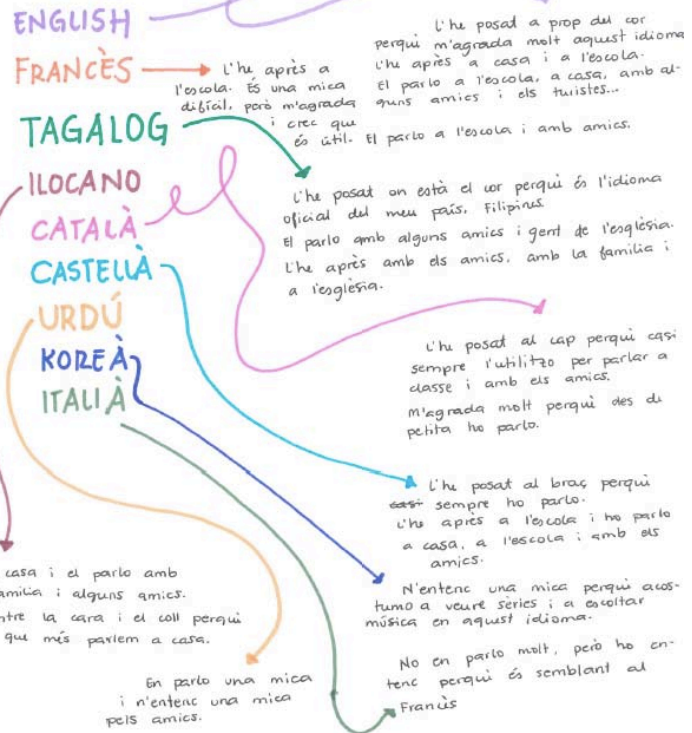
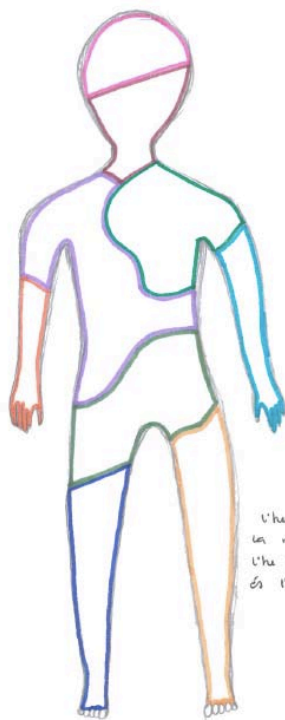
Bengali (llengua materna (parlo amb la família i amics))

Català i Castellà per viure a Catalunya (parlo al carrer)

English segona llengua de Bangladesh (algunes classes i assemblees)

Urdu perquè tinc amics de paquistans

Hindi ~~per~~ mirar pel·lícules d'Hindi's



- Xinès
- Castellà
- Tagalog
- English
- Català
- Hangzhou
- Japonès
- Korean

El xinès ho he posat al cor perquè és la meua llengua d'origen i l'aprecio molt.

Castellà ho he posat al cap perquè com que he nascut a Espanya doncs és una llengua que és fàcil per a mi.

Tagalog ho he posat al braç perquè és una llengua que m'agrada molt i que entenc bastant.

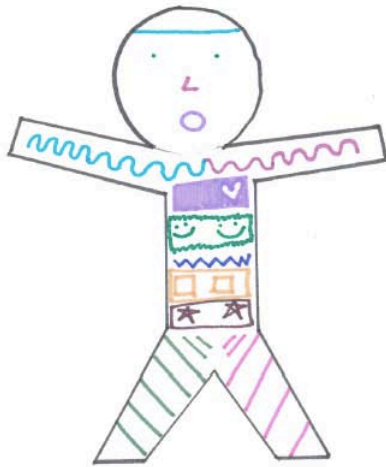
Anglès ho he posat pel mig del cos perquè ho entenc i ho sé parlar però no molt bé.

Català ho he posat en una petita part de la mà perquè no ho parlo molt.

Hangzhou ho he posat al costat del cor perquè és la llengua que parla el meu pare i és la ciutat on vaig quan vaig a Xina.

Japonès ho he posat per el coll i el braç perquè ho entenc una mica i també ho sé parlar una mica i per això m'agrada.

El Korean ho he posat al peu perquè no sé molt però escolto cançons coreans i els entenc.



ENGLISH
TAGALOG
BISAYA
CASTELLA
CATALÀ
FRANCÈS
HEBREU
ILOCANO
Japonès

Cap: English, Bisaya, Castella, Tagalog.

Perquè són les llengües que més utilitza.

Brac: English, Castella.

Perquè són les llengües que parlo a l'escola. Filipines, English, Espanya, Castella.

Cor: # Tagalog.

Perquè sóc Filipí i és la meua llengua.

Peu: Ilocano, Japonès.

Entenc una mica però no parlo.

Part del mig:

Bisaya: Perquè vaig viure a Mindanao on la llengua és bisaya i és la meua llengua materna.

Català: És llengua a Catalunya, on estic ara i me'l vaig aprendre molt ràpid.

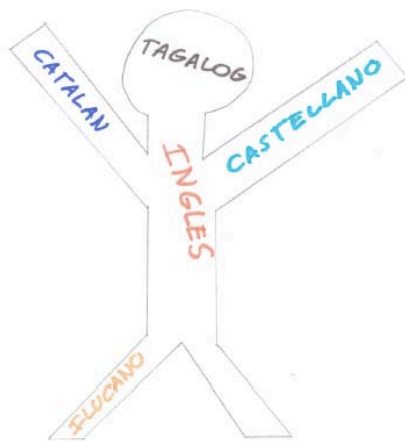
Francès: Vaig aprendre francès perquè a Segon de l'ESO anava a francès per classes d'optativa.

Hebreu: Abans parlava hebreu perquè he nascut a Israel però ara ja no parlo però entenc una mica.

3r A



cap ← **ENGLISH** Segona llengua ho ten per parlar perquè la meua és una professora d'ingles en el meu país i ha passat al cap perquè només ho ve pel cap.
pit ← **TAGALOG** Llengua materna ho he passat al pit perquè és on és el cor.
brac ← **CASTELLA** Com que som immigrants aquí a Espanya i he tingut d'aprendre-la.
brac ← **ILOCANO** Tercera llengua ho aprèn a la meua mare i amb altres coses.
brac ← **CATALÀ** Vaig aprendre a l'escola i ho vaig usar en la classe on el que utilitza per parlar amb els professors i amics.
peu ← **KOREAN** Ho vaig aprendre/juvent escoltes i excellent enconceix Korea.
peu ← **JAPONÈS** Ho vaig aprendre/juvent dibuixos animals ho entenc.



CATALAN: Vaig aprendre desde petit quasi tenia 3 anys, quasi mai he parlat.

CASTELLANO: Al igual que el catalan lo aprendi desde muy pequeño estoy acostumbrado a hablar más castellano que catalan. El castellano lo hablo con mi familia y amigos.

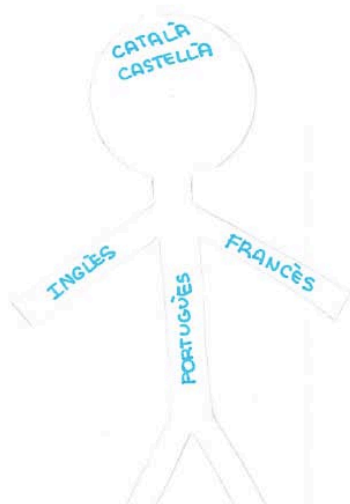
TAGALOG: El idioma lo entiendo pero lo hablo muy poco ya que cuando me fui a España yo solo tenía 3 años, el tagalog lo hablo con mi familia.

Ilucano: Entiendo el idioma pero no lo hablo, el idioma nunca lo hablo en casa.

Ingles: Lo entiendo, lo hablo más o menos bien, hablo ingles en los clases y lo aprendi en la escuela y la familia.



Bengali: Lengua materna, hablo con mi madre
 Castellano: Vivo en España: vivo aquí hablo con los
 Catalan: Vivo en Catalunya y hablo con los
 Urdu: Bengali se parece: hablo con el Amma
 Punjabi: se parece al Bengali: hablo con amma
 Hindi: es parecido al Bengali: veo la TV
 Italiano: se parece al catalan: hablo un poco con todos
 Frances: se parece al catalan.
 Portugues: se parece al
 Ingles: hablo en classe de 'ingles'.
 Rabari: hablo con el amma y d.



CATALÀ - Ho parlo desde petita, amb la meua familia i ho vaig aprendre a l'escola, es la meua llengua materna

CASTELLÀ - Ho vaig aprendre a casa, a l'escola parlo més castellà amb els meus amics, casi tots.

INGLÈS - Ho vaig aprendre a l'escola, no ho parlo a casa amb la familia ni amb els amics.

FRANCÈS - Ho he après a l'escola, no ho parlo ni a casa ni amb els amics.

PORTUGUÈS - No ho parlo amb els amics ni amb la familia, pero m'agrada i ho vaig voler aprendre perquè els meus cosins són del Brasil i em donen ganas d'aprendre-ho. Ho van investigar per una página web.

Annexos



Castellano se ho se parlar perquè ho parlo amb tothom.

Catalan ho se perquè com he nascut a Catalunya ho se parlar bastant bé encara que no ho practico mai.

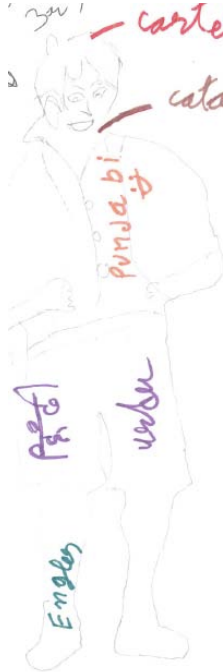
gallego perquè és la meua llengua materna, però no ho parlo amb ningú, molt poques vegades ho parlo amb la meua mare, però ho entenc més que parlar-lo, bueno també se escriu-la una mica.

Francés perquè vaig estar aprenent durant un any en el meu institut.

Arabe perquè tinc amigues arabes i com a vegades parlen amb els seus pares i tal d'altres més o menys se algunes paraules.

Inglés perquè desde petita faig classes d'ingles, però se una mica.

3rC



castellano = El castellano ~~parlo~~ ^{hablamos} en el cole.

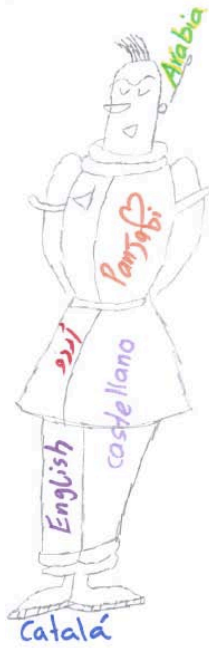
catalan = Parlo en el institut.

Punjabi = ਪੰਜਾਬੀ ਭਾਸ਼ਾ
ਪੰਜਾਬੀ ਭਾਸ਼ਾ

Hindi, urdu = antes en el meu país en el institut sempre parlem el

Hindi. Pero urdu no. Pero el hindi urdu para parlar es igual pero escribimos

Engles = Solo parlo en el classe de angles.



Arabia : میں نے عربی قرآن پڑھنے کے بعد سیکھی
یوں کہ عربی ہماری اسلامی زبان ہے۔

Punjabi : I speak Punjabi; Because this language is my National language and I have to speak punjabi With my family Because he just speak Punjabi.

Castellano : yo ablo castellano porque yo vivo en Barce h99 y tenemos que responder para ablar con public

English : I speak English because English is world language.

Urdu : میں نے اردو سکول سے سیکھی کیوں یہ ہماری قومی زبان ہے۔

Catalá : I hate catalá, I don't like because his speaking design is like a dog: (🐶)



Bangla

আমি যা কাস্টাল
আমি কাস্টাল
আমি কাস্টাল

Hindi

Quia jo primera vegada ha vingut a Barcelona i no se res i solo m'he ca de l'è i després aprenent a Hindi

Castella

Jo no se Parlar a castella Però el meu Pare i el meu germà Ca meva german Parla a castella i jo una mica Aprenent a castella

Dhaka

Bangla hi ha diferent llengua I jo també se Parla a Dhaka Per què les meves amigues enta a dhaka.

Sylhet

Perquè Parla és un Poble i les Persones de Poble Parla a castella



English: Because i like english but i can not speak english.

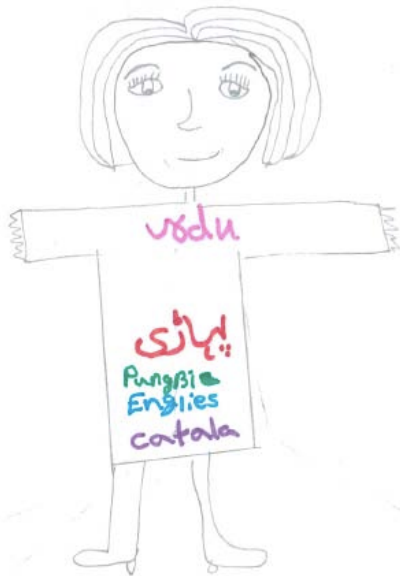
català: Perquè primer jo sé català i a mi m'agrada català.

اردو: میں نے اردو پاکستان کی قومی زبان ہے اس لیے کہ بولتے ہیں۔

پنجواڑی: میں نے یہ بھاری بھاری قومی زبان ہیں

Punjabi: Ihere muje Punjabi nahi ahi thi per main ke Barcelona ahi dosto sa siki.

castella: No mi gusta castella porque no se ablarlo



URDU: اردو پاکستان قومی زبان ہے

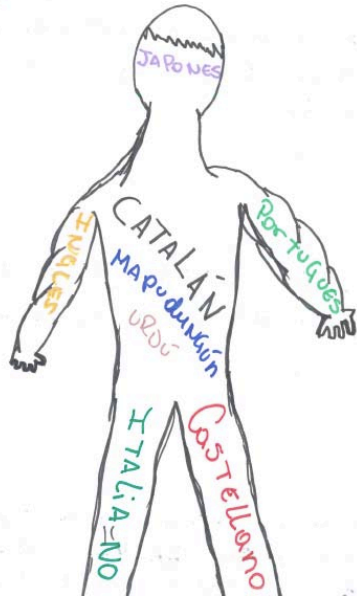
Catala: Perque primer jo sé catala i a mi m'agrada catala

Punjabi: mana Punjabi baha a kaha sake

English: Because i like English but i can speak English. **پنجابی:** میں نے بھاری بھاری قومی زبان ہے

4tA

URDU: TANTOS COMPANEROS EN EL GOLF DE PAKISTAN, MARRUECOS I INTENCIONES O PREGUNTAS QUE SI EN LA ESCUELA-MEDICINA



CASTELLANO: SE HABLAN CASTELLO PORQUE NAÍ EN CHILE.

CATALÁN: SE HABLAR CATALÁN PORQUE VIVO EN ESPAÑA I ESTUDIO CATALÁN EN MI INSTI.


INGLÉS: EL INGLÉS LO ESTUDIO DESDE PEQUEÑO Y PORQUE SIEMPRE, TUECO OTRA VECES

ITALIANO: MI MAESTRA NAÍ EN ITALIA, Y A VECES ME ENSEÑA ALGO O PALABRAS.

JAPONÉS: VEO MUCHO ANIMÉS, MANGAS ETC, TANTO ESCUCHAR A LOS PERSONAJES

APRENDEO ALGO: ARICATO - AI-SHITERU

PORTUGUÉS: CADA SABADO VOY A JUGAR A LA PELOTA Y AHÍ HAY MUCHOS CHICOS QUE HABLAN PORTUGUÉS I PARA COMUNICARME APRENDEMO ALGO:

MAPUCHUN: IDIOMA MAPUCHO ORIGINARIO DE ANTES PASADO DE LATINA AMÉRICA (CHILE) 

Marruquí



Portugues

Italiano

Ber Ber

Catalan

Inglés

Castellano

- El portugués por la tele y porque lo rigo mucho por Cristiano Ronaldo
- Marruquí lo he aprendido porque lo hablo con mis padres
- Catalan lo aprendido en el cole
- Castellano en la calle y en el cole
- Francés un poco por mi padre
- Italiano porque estuve mucho tiempo en un barco de crucero Italiano y porque lo ves por la tele.
- Ber Ber por algunos familiares



URDÚ: Lo entiendo perfectamente.
Es mi lengua que hablo desde de pequeño, lengua con la que mi familia me hablaba, nivel escrito y oral alto.

Me encanta esta lengua. En casa hablo esta y un poco de ^{ingles}.

English: Desde que empecé a ir al cole hablaba un poco esta lengua, nivel escrito y oral medio y lo entiendo 60%.
Me encanta esta lengua, cuando hablo inglés es como si fuera muy atractivo, o sea parece una lengua muy elegante.

Punjabi: Entiendo perfecto por escribir no se tampoco leer porque en las colegios se hablaba i s'escrivia Urdu.
i Punjabi solo hablabamos con amigos o en casa con el abuelo, es una lengua vieja.

Hindi: Se parece mucho a Urdu en hablar i lo entiendo perfecto por a la hora d'escrivir es un poco parecido a punjabi y no se si leer.

ARABE: Se leer pero entender no.

Se leer por que me han ensenyado a leer porque leo un libro Quran de religion Islamica.

CATALAN: se leer i entiendo muy bien.
Lo e aprendido cuando he venido de Pakistan a España, Catalunya.

CASTELLANO: se leer i entiendo muy bien i se escribin.



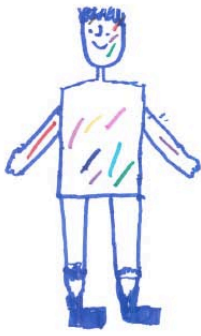
Francés
Catalán
Castellano
Inglés

- El Francés lo entiendo y lo se hablar
- El catalán perfecto
- El castellano perfecto
- El Inglés cuando lo hablen lo voi entendiendo y hablar se bastante



Bere
Ber
Francés
Castellano
Portugés
Inglés
Arabe
Italiano
Catalán

- Inglés: en el cole
- Arabe: en casa hablo con mi madre
- Portugés: en la tv
- Catalán: en el cole
- Castellano: cole, aqui amigos
- Francés: en el cole
- Italiano: TV
- Bere: casa
- Ber: casa



- Bangla
- catala
- Hindi
- castellano
- Inglés
- Urdu
- Italiano
- Argentino

Bangla: Es mi lengua materna yo hablo con mi familia

catalan: Hablo con mis padres, es una idioma aprendi despues de venir en españa

Hindi: es una idioma mezclado con mi lengua materna

castellano: es una idioma que hablo con mis hermanos, con mis amigos y en colegio.

Inglés: Es una idioma aprendi estudiar la materia de inglés

Urdu: Es una lengua ~~mezclada~~ mezclada con mi lengua materna

Italiano: es una lengua que entiendo tambien le hablo un poco

Argentino: aprendi de un amigo argentino



Yo puedo hablar Arabi. pero no puedo saher. Es que nuestro libro de religion es en Arabi - y tambien

Puedo hablar y escribir Urdu.

y puedo hablar English y tambien

Puedo escribir. Puedo hablar

Punjabi tambien - y esta lengua

se hablan en la provincia de mi pais donde vivo aha. Tambien puedo

hablar hindi. es el mismo que Urdu. Si alguien sahe Urdu tambien puede hablar hindi. y el ultimo

tambien estoy aprendiendo castellano y puedo hablar un poquito mejor. y un

poquito de catalan intiendo y voy a aprender catalan.



- Tagalog
- Ilocano
- Ingles
- Castellano
- Catalan
- Frances

He nacido aqui pero cuando tenia 3 meses mis padres me llevaron a filipinas, creci alla. (Aprendi a hablar ~~Castellano~~) Creo y por eso aprendi a hablar Ilocano y tagalog. Entiendo Castellano y Catalan porque llevo ya 3 años aqui, aprendi a hablar Castellano por mi hermana, aqui en cole y por la tele tambien, i Catalan, cuando estaba en aula d'acollida porque nos ensenaban. Mas en Catalan, y frances entiendo muy pocas palabras, solo eso, lo aprend aqui en el Instituto, hacia de optativa. Se hablar Ingles porque nos ensenaban en filipinas en el cole.

- Anabe. (manequi)
- Angles
- Castellano
- Catalan
- Italiano
- Mexicano



Se habla Anabe porque mis padres me enseñaron cuando era pequeña ya que ~~soy~~ Somos de Manresa. Entiendo Ingles por que lo estudio en el instituto. Se Castellano, por que vine desde pequeña a vivir ~~en~~ Barcelona i aprendi la lengua en la escuela. I se la lengua Catalan porque tambien la aprendi en la escuela. I entiendo Italiano porque es parecido al Castellano. I conosco a gente que la habla. Entiendo mexicano porque veo muchas peliculas en esta lengua. ~~Entiendo tambien por~~



- * Català: lo he aprendido en el cole
- * Arab: en la escuela de marroques
- * Ingles: a veces digo palabras en ingles,
- * Italiana: Conozco a amigos que viven en Italia y habla
- * Castellano: lo habla con mis amigos.
- * Mexicano: Veo películas y series en la televisión
- * Marroquí: Me la han enseñado mis padres y la habla con mis amigos y mi Daniélou.



-  Catalan
-  Ingles
-  Castellano 
-  Italiano
-  Español latino

El catalan lo he aprendido aqui cuando llegue. El ingles no lo domino mucho pero algunas cosas las entiendo, lo he comenzado a estudiar tambien cuando he llegado aqui, el castellano lo he cambiado, porque en nuestro pais hablamos español latino, osea muchas palabras son diferentes. El Italiano lo entiendo por una amiga ecuatoriana que vivio en Italia.



- ↳ Marruquí
- ↳ Francés
- ↳ Inglés
- ↳ Italiano
- ↳ Castellano
- ↳ Árabe
- ↳ Catalán

Yo he nacido aquí en Barcelona y por eso el Castellano y el catalán los entiendo y los hablo.

Mis padres son de Marruecos y por eso se hablan Marruquí y el Árabe los entiendo un poco cuando ve las noticias en árabe.

En el instituto estudio Inglés y Francés.



- * Urdu
- * Inglés
- * Castellano
- * Catalán

He nacido en España y he aprendido todas las lenguas aquí, catalán, castellano y Inglés he aprendido en cole y urdú con mi familia y también iba en un cole de urdu. Con mis padres hablo urdu y con mis hermanos, amigos y con mis profesores hablo catalán o castellano.





- ★ Bangla:
- ★ Català
- ★ Castellà!
- ★ Inglés:
- ★ Hindi:
- ★ Urdu:

Yo nací en Bangladesh, por eso el Bengali es mi lengua materna. Lo aprendí de mis padres, y sola en mi casa hablo en Bengali con mis hermanas y a veces con familiares.

El catalán y el castellano los aprendí en la escuela de primaria, pero hablo más el castellano que el catalán, es decir, uso más el castellano, porque con todos, amigos, compañeros, profesores, conocidos, me hablan en castellano. Solo de vez en cuando hablo en catalán con la clase con los profesores, algunos.

El inglés lo entiendo, pero me cuesta expresar lo que quiero decir, lo aprendí en clase de inglés. Casi nunca se habla con nadie en inglés.

El Hindi viene de la India, y me gusta mucho porque es una lengua muy bonita, lo aprendí escuchando música hindi y viendo también películas.

El Urdu lo aprendí de mis compañeros de clase, porque siempre hablan en Urdu, y lo entiendo, así incluso a veces hablo con ellos.

Annexos

ARABE: Es mi lengua favorita,
la ablo en casa y fuera ... →
Castellano:



El Arabe lo aprendi en Marruecos desde pequeño pero hay dos [^{fusha} darija]
• Fusha es la lengua que usan todos los Arabes para comunicar entre ellos
• darija es la lengua que solo se usa en Marruecos
y esto es una ventaja, tambien se escribirla.

Castellano:
El castellano lo aprendi en Catalunya, en Barcelona desde los años ya llevo
6 años con el castellano, lo ablo con mis amigos en clase, se escribirla y
se ablarlo muy bien.

Catalan:
tambien como el castellano.

Frances:
• Aprendi el frances en Marruecos, se poco, entiendo pero me cuesta
entenderlo.

ITALIANO:
En mi casa mi familia tiene muchas películas de Italia, mi familia estaba
en Italia años entonces me traducian y hoy hablo algo

Inglés

4tB

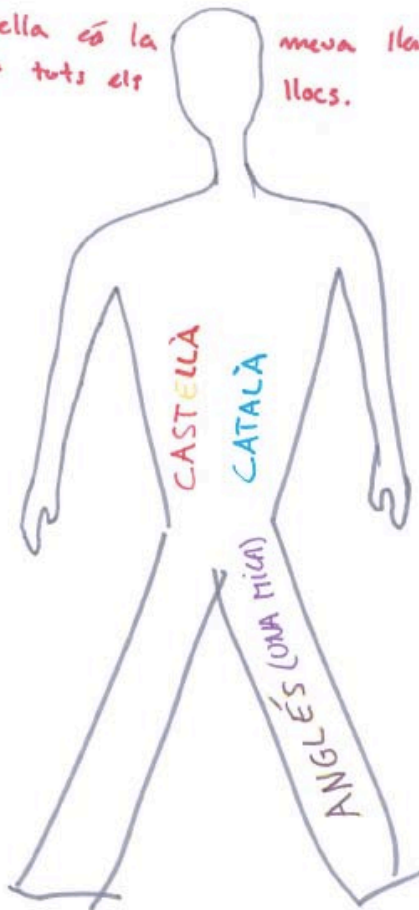


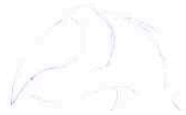
Azul → Castellano → Lo hablo, entiendo, escribo
Rosa → Catalán → Lo hablo, entiendo, escribo
Negro → Inglés → Lo entiendo poco, No lo se hablar bien
Amarillo → Árabe → Lo entiendo muy bien, No escribo, No leo
Castellano → Con lo gente española + colegio
Catalán → Con lo gente catalana + colegio
Negro → En el colegio + algún turista en la calle
Amarillo → Con mi familia y amigos marroquíes.

El català m'he après a parlar a l'escola i l'he après al col·legi.

L'Anglès ho parlo només amb el professor d'anglès.

El castellà és la meua llengua paterna la parlo en tots els llocs.





Castella: a la casa perquè el porto.

Italià: perquè el tinc al cor.

Anglès: perquè se m'altida.

Aràb: perquè el tin fins a
la sola de la sabata.

Francès: és pècil j'he estic

alemanic: ~~no li he~~ no
una mica i
ala sabata perquè
no li he espai.

CASTELLANO: el castellano lo que en mis manos, porque
es el que más domino.

INGLÉS: El inglés en la zona de mis pies, porque es
el que más mal se me da, a pesar de que me gusta.

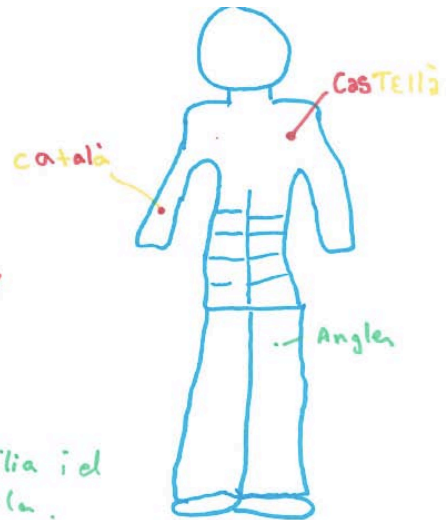
CATALÁN: El catalán en mi cabeza, porque al vivir en
Barcelona es el que tengo que aprenderlo.

♥FRANÇÉS: El francés en la zona central porque es el
idioma que más me gusta y se me da bien.

CASTELLANO LATINO:

Angles

Castella és la meua llengua moderna
 i per això el poso al cor i he
 posat el català a la mà perquè
 el castellà amb el català van agafat
 de la mà perquè parlo les dues
 llengües igual.



El castellà ho parlo amb la família i el
 català amb els professors a l'escola.
 i l'angles ho parlo amb el professor d'angles
 i amb algun estranger que em pregunta alguna
 vegada.

Tagalog: He posat tagalog al cap
 perquè aquest és la llengua
 que se molt bé.

Ingles: L'he posat Ingles a l'estomac
 perquè aquest és la llengua
 hem parlava en la nostra
 institut en Filipines

Ilocano: L'he posat ilocano en el braç
 dret perquè aquest llengua és
 el tercer que parlo bé

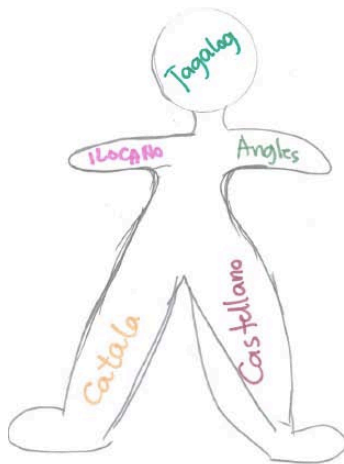
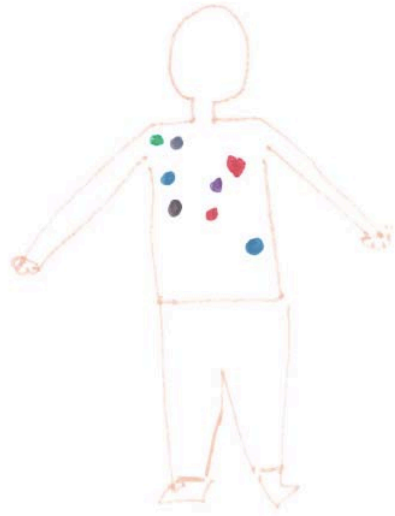
CATALA: L'he posat catala en el braç
 esquerra perquè aquest llengua
 hem parlava en Institut.

CASTELLANO: L'he posat castellano en el
 peu dret perquè és molt d'afel
 per mi parla i entendre castellano.



LES LLENGÜES

- Català
 - Castellà
 - Urdi
 - Anglès
 - Punjabi
 - Entenc una mica el bengalí (alguns)
 - Hindi. (Per les pel·lícules) (paraulas)
 - ♥ Pahari (el que parlem a casa).
- El català el parlo en la classe de català.
 El castellà al parlo amb els amics i germanos.
 El parlo a la mesquita i amb els imama.
 El vaig parlar quan vaig anar de viatge a Anglaterra i també l'entenc una mica a la classe d'Anglès.
 El punjabi l'entenc però no el parlo.
 El bengalí entenc algunes paraules, quanestic amb els amics.
 • El urdi entenc perquè es molt semblant al urdó, i veig pel·lícules en hindi.
 ♥ El Pahari el parlo a casa i a la meua llengua materna.



Tagalog: l'he posat tagalog al cap, perquè aquest es la llengua que parlo molt bé

Ilocano: l'he posat (perquè) Ilocano (en el braç) (esquerra) perquè aquest (part) llengua i es parlo molt en casa

Anglès: l'he posat Ingles (perquè) en braç esquerra perquè aquest es la ^{el tercer} llengua que parlo bé.

Català i Castellano:

l'he posat Català i Castellà en les cames perquè jo no parlo molt bé en aquestes llengües, si que intec però es difícil per mi per explica ~~de què~~ que vull.

• Ho he posat al cap perquè és la llengua que parlo a casa i el primer que he après.
I he posat amb el color verd perquè el lloc on es parla hi ha molts paisatges verds.

• Ho he posat en aquell lloc perquè crec que és una llengua que la m representen i de qui sóc. Ho he posat en color vermell perquè és el color que representen els xinosos i també és el color que es posa en les festes.

• Català, Castellà: Els he posat en el braç perquè són les llengües que més ho faig servir i també és el que escric més. Ho he posat de vermell i groc per la bandera.

• Anglès: Ho he posat en els dits perquè és una llengua que ho faig servir molt i també ho entenc molt, i només ho faig servir de tant en tant. Ho he posat en vermell i blau per la bandera.



Francés: perquè el parlo al meu cap, amb els però casi no me parlat-lo, la parlo amb amics de francos.
Català: al pit, ja que fa molts anys que la parlo la parla a l'escola.
Castellano: L'he posat als braços perquè es una llengua que parlo a la meua vida desde sempre la parlo a casa.
Inglés: L'he posat als peus perquè desde petit ja que estubo la parlo a l'escola i amb els amics.

Annexos

Arabe = Es el principal lo he pintado en azul, es el idioma que más hablo
Castellano = Lo hablo Bien Solo lo hablo con mis compañeros .
Francés = Lo entiendo pero no lo escribo pero lo pronuncio bien
Catalán = Lo hablo en clase i con mis compañeros (Media)
Inglés = Lo entiendo (pero lo escribo (bien) i lo hablo (bien)

Lo hablo
 capes i coses ...
 (amb diferents)



CASTELLÀ: Es amb la llengua amb la que penso.
ÀRAB: Es la llengua amb la que Paulo ha casa.
ANGLÈS: La llengua que posen en les camisetes.
CATALÀ: Ho escric ha l'escola.
ITALIÀ: Comprò el pantalons ha Italia i per això ho antere.

Annexos



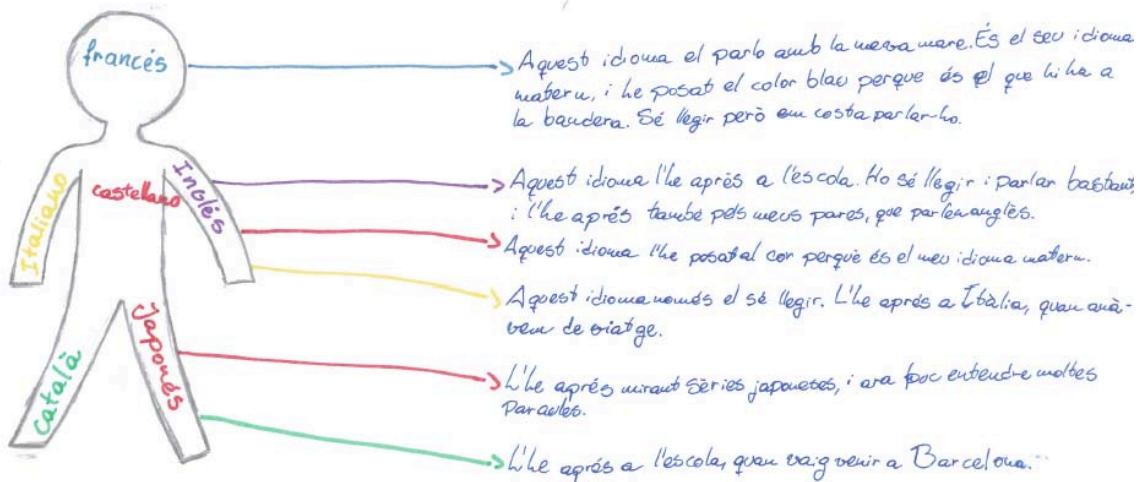
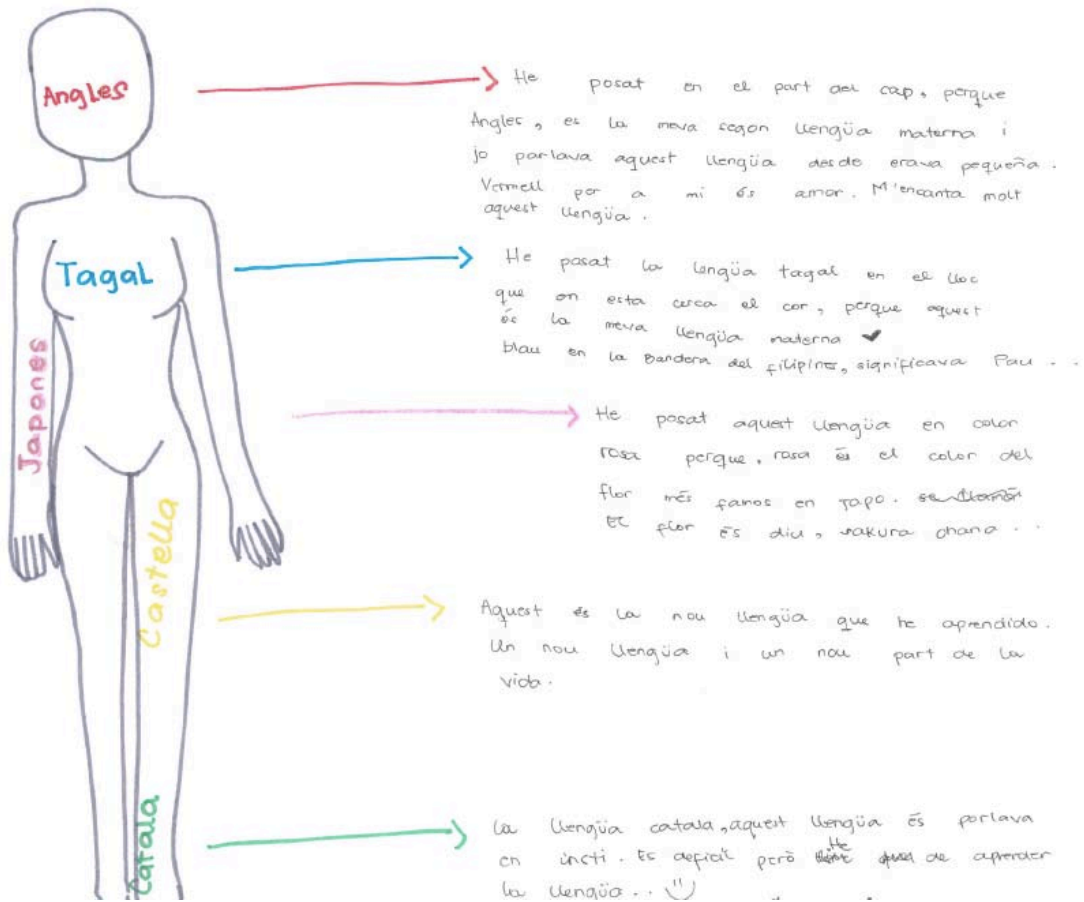
- Castellano = lo hablo con ^{mis hermanas} _{la hablo} profesoras.
- Árabe = Bereber = con mi familia.
- Català = lo hablo des de classe de català i con los profesores.
- Inglés = lo entiendo un poco i s'ho hablo con el prof de Inglés.
- Francès = lo entiendo un paucic perquè se pareu un poco al català.



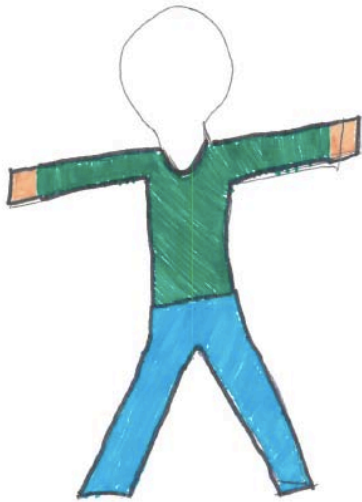
Arabs.
~~Arabs~~ => no se, lo he puesto a todos.
 Catalan -> TAMBIEN
 Castella -> tambien
 Angeles -> tambien.

Arabs, ho parlo amb els meus pares
 Catalan a l'escola.
 Castella ho parlo amb els amigues
 Angeles amb el professor d'angles.

Annexos



Annexos



Verd - català → ho parlo, ho entenc i ho escric a la perfecció
blau - castellà → parlo, entenc i escric, sense cap problema
Taronja - Anglès → entenc però encosta escriure i parlar

Castellà → ho parlo a casa, al casal, a l'escola, amb els amics
quanestic a qualsevol lloc ho parlo. És la llengua paterna

Català → ho parlo molt poc i a l'escola a l'hora de català

Anglès → A l'escola i molt poc.

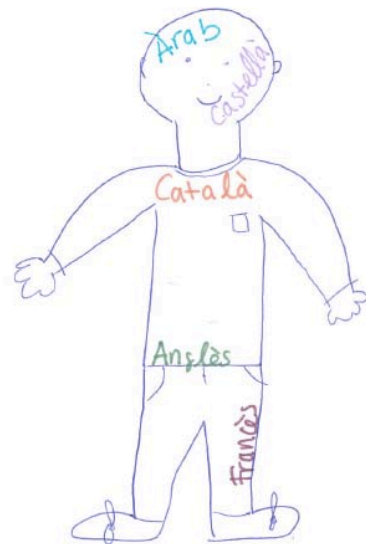
Àrab → És de llengua materna i paterna, sempre ho parlo, per això ho he posat al cervell.

Castellà → És una llengua que parlo sempre desde molt petita, per això també ho he posat al cap.

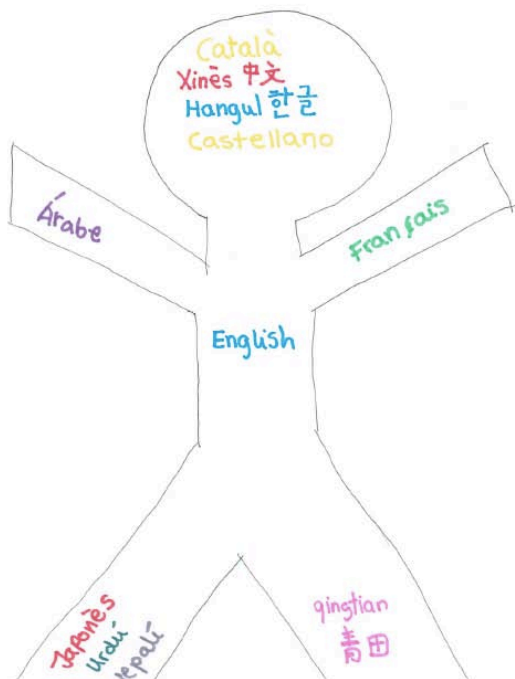
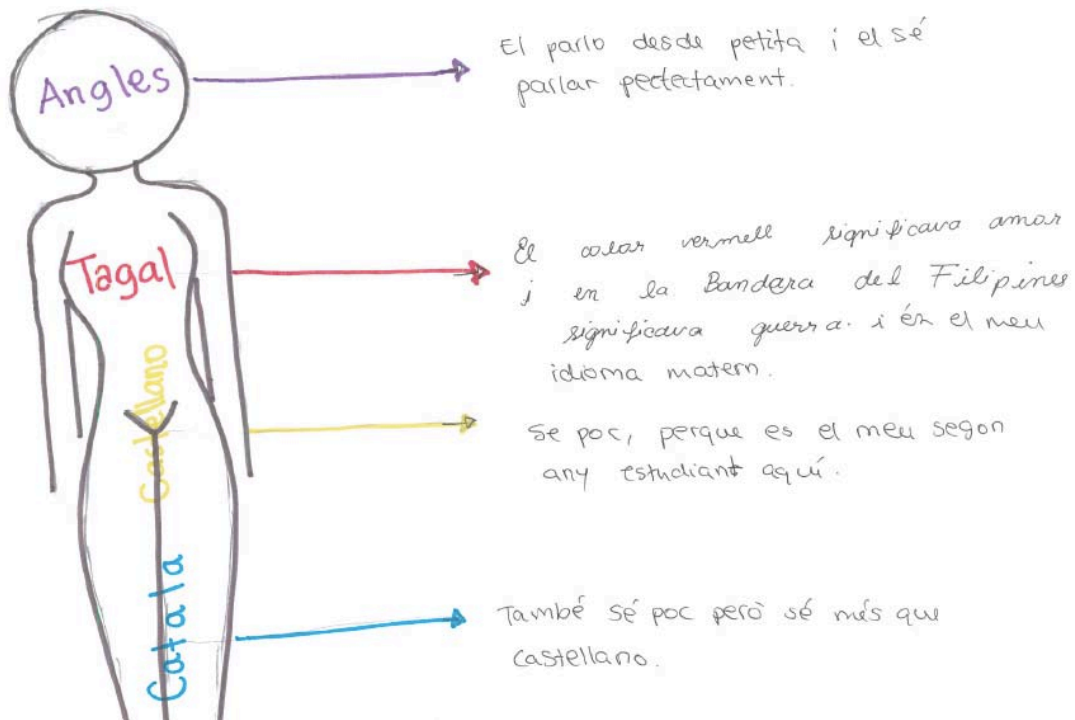
Català → És una llengua que també heu se des de petita, però no la parlo gaire, ja que no la utilitzo massa, per això ho he posat al pit.

Anglès → És una llengua que he estudiat fa bastants anys, però entenc i parlo l'ho n'hiem per això ho he posat a la (~~part inferior~~) cintura.

Francès → Ho parlo estudiant fa dos anys, i se l'ho n'hiem, és una mica més fàcil perquè s'assembla al català, ho he posat a la cana perquè tinc un nivell baix de Francès.

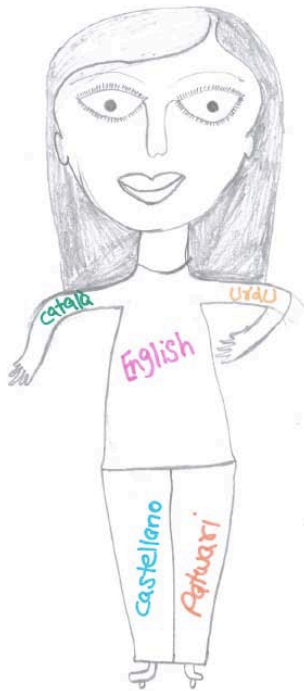


Annexos



He nascut a Barcelona i el meu pare és de la Xina i la meua mare de Corea del Sur. Com que sempre he anat a una escola concertada tenia el costum de parlar el Català amb tots inclòs el meu germà i germana menys els pares. Però ara que m'he integrat a un institut públic he començat a parlar més el castellà. El Xinès el parlo a casa tant com el pare com amb la mare i apart vaig a una escola xinesa els dissabtes. Però vull estudiar més el coreà. El anglès el tinc fluit però el vull reforçar fins dominar-lo perfectament. Araestic estudiant el francès i l'arab encara que sé poques coses. I sé paraules o algunes frases en japonès, urdu i nepalí. I certes coses els que entendre.

4tC



Anglès = A mi m'agrada Anglès. Perquè jo sé anglès millor i també jo parlo anglès a la classe de anglès.

Patwari: Patwari es llengua de la meua casa jo parlo urdu amb les meua amigues perquè jo no sé Punjabi. Perquè jo sóc de kashmir i en kashmir tot parlem Patwari.

Castellano: A mi m'agrada Parla castella però no sé mas. Jo vull aprendre castella.

Catala: Jo sé Catala millor de castella perquè a la escola tot professor Parla Catala i jo també.

a



Castellano: Me gusta hablar castellano. Antes yo sabia un poco y ahora yo hablo mas mejor que antes. Y hablo con mis amigos y otras personas.

Catalan: Yo hablo un poco catalan y no entiendo catalan.

English: Yo a veces hablo ingles en mi casa con mis hermanos y a veces urdu con mi familia. me olvidado ingles un poco en classe de ingles me ayuda la safia pero eso me prouason. Cuando proufe da devedes para hacer algo me ayuda la safia.

Annexos



- China: jo has prentido en la china jo hablar con mi familia i con mis amigos.
- Català: jo has prentido en l'escola, jo hablar con profesor o profesora.
- Castellà: jo has prentido en l'institut, en segon eso, jo hablar con alumnos o professors.



y la lengua Ingles aprendi de Cole y ahora lo que interesa mas es aprender hablar perfecto en Ingles porque me gusta muchisimo esta lengua. y en el futu

Unu.
Chuk
Nak
Muk
Mata
Hat

La lengua Bangla es mi lengua materna, Cuando estoy con mi familia hablo en Bangla Porque mi padre i mi madre no entienden mucho Espanyol. pero con mis hermanas pequeñas hablo en Espanyol i en Catalan, y Cuando estoy en el colegio con mis amigos o con mi compañeros de la Clase, hablo en Castellano.

y la lengua Hindi aprendi de la Tele porque miro muchas Series de India. Pero Cuando mis compañeras pakistanyas hablan conmigo, hablan en Urdu. yo le entiendo todo pero No les hablo en Urdu si no hablo es Castellano

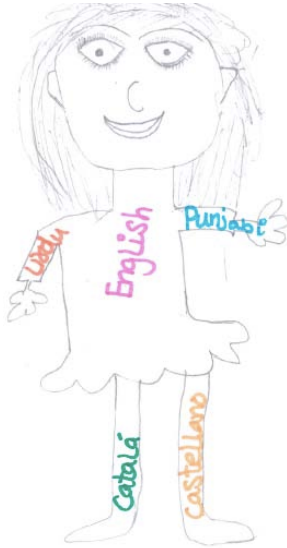
Anglès: A mi m'agrada Anglès. Perquè jo sé Anglès. Perquè jo sé Anglès millor i també jo parlo Anglès a la classe de Anglès.

Punjabi:- És llengua de la meua casa, a casa jo parlo Punjabi, Perquè jo sóc de Gujrat. i en meu ciutat tot parlo Punjabi.

Català:- jo parlo català a la escola i amb tots les professors perquè a la meua escola tot professor parlar català i jo sé català millor de castellà.

Urdu:- jo parlo urdu amb els meu amigues perquè alguns de les meves amigues no sap Punjabi Però jo parlo Punjabi molt perquè els meus amigues parlar Punjabi més.

Castellà:- jo vull aprendre castellà. Perquè jo no sé Castellà molt. jo sé català millor de castellà. a mi m'agrada castellà jo vull parlar castella. Però no sé molt. jo parlo castellà una mica amb la meua amiga. perquè la meua amiga és solia Zoya i ella sap castellà molt i ella ajuda mi per aprendre castellà. És la meua amiga molt bona.



Primero de todo aprendi Bengali porque es mi lengua materna y despues aprendi Hindi lo aprendi viendo la tele y cuando tenia 22 años vine en España y la primera lengua que aprendi en España fue catalán y poco a poco fui aprendiendo Español y ahora las lenguas que mas me gusta y las que mas hablo son Español y Bengali. El Español lo oyo en casa y con amigos y el Bengali con la familia ; con los paisanos y el inglés es el que voy aprendiendo pero lo aprendi en España tambien. No sé mucho porque solo entiendo unas palabras pero tengo muchas ganas de aprenderlo intento aprenderlo cuando voy a casa a ver a mis padres pero tambien voy aprendiendo Hindi.



Româna este limba mea maternă pe care o vorbesc de la 1 an. Îmi place enorm să vorbesc în română. Această limbă va fi mereu în sufletul meu. Vorbesc română cu familia în majoritatea zilei.

Castelana este limba pe care am învățat-o prima dată când am venit în Spania. Nivelul meu de castelana este jos. Vorbesc castelana în școală și pe stradă.

Catalana este secunda limbă pe care am învățat-o în Spania. Am un nivel jos de catalana. Vorbesc doar în școală această limbă.

Engleză este o limbă pe care am studiat-o în școală. Nu vorbesc engleză decât în timpul orelor de engleză.

Despre franceză și limba română pot zice că știu doar două-trei cuvinte. Franceza am studiat-o în școală, la fel și română.



Català: A mi m'agrada català perquè jo sí català i també parlo a classe con Parlessaves.

Punjabi: A mi casa todo Parlan Punjabi Perquè A mi ciutat Parlan Punjabi i també uredu Parlo con mis Parches.

castellano: Jo Parlo i Pero mai Però i vull a Prandra castellano vint estidant mucho.

d) Calendari Projecte 1

| | TREBALL A L'AULA | TREBALL FORA DE CLASSE |
|---|--|--|
| Sessió 1 14.02 Div. 8- 8:55 | <u>Presentació general del projecte (ppt) i dels criteris d'avaluació</u> <u>Mostra de model (glogster)</u> Formació dels grups base Repartiment de temes #1 Las lenguas que... | Observació del tema individual i en grup #2 Primera observación |
| Guia Temps programat: 50 minuts | <ol style="list-style-type: none"> 1- Fer presentació amb ppt fins a diapositiva 6 (5 minuts) 2- Fer els grups (5 minuts) 3- Activitats full #1 Las lenguas: <ul style="list-style-type: none"> · Video Multilingüisme i contestar preguntes (15 minuts) · b i c (10 minuts) 4- Los usos multilingües <ul style="list-style-type: none"> · Recordar la presentació Amparo (1 minut) · Llegir text full: Como habéis... (2 minuts) · Preguntar: ¿Por qué y para qué habláis vosotros más de una lengua? ¿Dónde usáis las lenguas? I tornem al ppt diapo 7 per dir el tema de cada grup (10 minuts) 5- Full #2 Primera observació del nostre tema (5 minuts) | <p>-Han de fer observació del tema que els ha tocat i han d'apuntar-ho de forma individual al full (#2) que se'ls ha donat.</p> <p>-Han d'escriure una petita història sobre els seus usos plurilingües (opcional)</p> |
| Anàlisi de la sessió i apunts | <i>Anàlisi de la sessió</i> <i>Material enregistrat:</i> <i>Recordar per a la propera sessió:</i> <i>Material que han entregat:.</i> <i>Ha faltat a la sessió:</i> | |
| Sessió 2 18.02 Dimarts 13:35- 14:30 | <u>Organización de observación y recogida de datos</u> Aclariment de dubtes Reunió de grup Posada en comú dels grups i comentaris de la resta de grups #3 Full Organización de la observación #4 Autoevaluació i avaluació del grup 1 | Realització de gravacions o bé recopilació de materials en grup #5 Full ¿Qué hemos hecho? |
| Guia Temps programat: 55 minuts | <ol style="list-style-type: none"> 1- Recordem què hem fet i cap a on anem: ensenyar un exemple de Glogster 2- Treball en grup amb full#2 part 1 Primera organización en grupo. Posada en comú amb el grup de la part2 Observación individual i després a gran grup de la primera observació del tema (10 minuts) 3- Treball amb el full #3 Organización (20 minuts) 4- Posada en comú (10 minuts) 5- Explicació de gravadores als grups i de | Els grups comencen a enregistrar i a recopilar materials. Omplen el full #5 ¿Qué hemos hecho? |

| | | |
|---|--|--|
| | càmera (10 minuts) 6- Autoavaluació i avaluació del grup 1 (5 minuts) | |
| Anàlisi de la sessió i apunts | <i>Anàlisi de la sessió</i> <i>Material enregistrat:</i> <i>Recordar per a la propera sessió:</i> <i>Material que han entregat:.</i> <i>Ha faltat a la sessió:</i> | |
| Sessió 3 25.02 Dimarts 13:35- 14:30 | <u>El gènere pòster digital</u> Aclariment de dubtes Reunió de grup Posada en comú dels grups i comentaris de la resta de grups #6 Autoavaluació i avaluació del grup 2 | Continuació dels enregistraments si cal. Preparació guió i esquema del vídeo i àudio i el glogster. #7 El guió i l'esquema del Glogster |
| Guia Temps programat: 55 minuts | 1- Presentació del gènere pòster digital (ppt) amb exemple 2- Donar criteris d'avaluació del pòster digital 3- Treball amb el full #7 Guió y esquema Glogster 4- #6 Autoavaluació i avaluació 2 | Continuen enregistrant si cal. Han d'acabar l'esquema del Glogster si no ho han fet a classe. |
| Anàlisi de la sessió i apunts | <i>Anàlisi de la sessió:</i> <i>Material enregistrat:</i> <i>Recordar per a la propera sessió:</i> <i>Material que han entregat:</i> <i>Ha faltat a la sessió: Ningú</i> | |
| Sessió 4 4.03 Dimarts 13:35- 14:30 | Inici del muntatge de vídeos i Glogster Aclariment de dubtes Reunió de grup Posada en comú dels grups i comentaris de la resta de grups #8 Autoavaluació i avaluació del grup 3 | Muntatge dels vídeos i arxius de veu i inici del glogster |
| Guia Temps programat: 55 minuts | 1- Donar guia per registre i inici Glogster i per programa creació vídeos 2- Treball amb els vídeos i amb el Glogster en grup 3- #8 Autoavaluació i avaluació 3 | Segueix el treball de creació de vídeos i Glogster |
| Anàlisi de la sessió i apunts | <i>Anàlisi de la sessió</i> <i>Material enregistrat:</i> <i>Recordar per a la propera sessió:</i> <i>Material que han entregat:.</i> <i>Ha faltat a la sessió: Ha faltat a la sessió: Kalsoom i Toni</i> | |
| Sessió 5 5.03 Dimecres 9:50-10:45 (Tutoria) | <u>L'exposició oral</u> Aclariment de dubtes Reunió de grup Posada en comú dels grups i comentaris de la resta de grups #9 Exposició oral #10 Autoavaluació i avaluació del grup 4 | Muntatge final del glogster i preparació de l'exposició oral |
| Guia | 1- Presentació sobre com fer una bona | Acabar el Glogster. |

Annexos

| | | |
|--|--|---------------------------------------|
| Temps programat: 55 minuts | <p>exposició oral</p> <p>2- Presentació de criteris d'avaluació de l'exposició oral</p> <p>3- Treball amb vídeos i Glogsters en grup</p> | Organitzar exposició oral amb full #9 |
| Anàlisi de la sessió i apunts | <p><i>Anàlisi de la sessió (Com ha funcionat tot? Temps, activitats, grup...):</i></p> <p><i>Material enregistrat:</i></p> <p><i>Recordar per a la propera sessió:</i></p> <p><i>Material que han entregat:</i></p> <p><i>Ha faltat a la sessió:</i></p> | |
| Sessió 6 11.03 Dimarts 13:35- 14:30 | <p>Primera part, treball preparació de l'exposició oral</p> <p>Presentacions 1 (2 o 3 grups)</p> <p>#11 Entrega dels glogsters</p> | |
| Anàlisi de la sessió i apunts | <p><i>Anàlisi de la sessió (Com ha funcionat tot? Temps, activitats, grup...):</i></p> <p><i>Material enregistrat:</i></p> <p><i>Recordar per a la propera sessió:</i></p> <p><i>Material que han entregat:</i></p> <p><i>Ha faltat a la sessió:</i></p> | |
| Sessió 7 12.03 Dimecres 9:50-10:45 (Tutoria) | <p>Presentacions 2 (3 o 4 grups)</p> <p>#12 Autoavaluació i avaluació del grup final</p> | |
| Anàlisi de la sessió i apunts | <p><i>Anàlisi de la sessió (Com ha funcionat tot? Temps, activitats, grup...):</i></p> <p><i>Material enregistrat:</i></p> <p><i>Recordar per a la propera sessió:</i></p> <p><i>Material que han entregat:</i></p> <p><i>Ha faltat a la sessió:</i></p> | |
| Sessió 8 25.03 Dimarts 13:35- 14:30 | | |
| Anàlisi de la sessió i apunts | <p><i>Anàlisi de la sessió (Com ha funcionat tot? Temps, activitats, grup...):</i></p> <p><i>Material enregistrat:</i></p> <p><i>Recordar per a la propera sessió:</i></p> <p><i>Material que han entregat:</i></p> <p><i>Ha faltat a la sessió:</i></p> | |
| Sessió 9 26.03 Dimecres 9:50-10:45 | | |
| Anàlisi de la sessió i apunts | | |

Annexos

| | | |
|---|---|--|
| Sessió 10 1.04 Dijous | Presentació dels projectes al grup-classe | |
| Anàlisi de la sessió i apunts | <i>Anàlisi de la sessió (Com ha funcionat tot? Temps, activitats, grup...):</i> <i>Material enregistrat:</i> <i>Recordar per a la propera sessió:</i> <i>Material que han entregat:</i> <i>Ha faltat a la sessió:</i> | |
| Sessió 11 22.04 | Presentació dels projectes a la Universitat Autònoma de Barcelona | |
| Anàlisi de la sessió i apunts | <i>Anàlisi de la sessió (Com ha funcionat tot? Temps, activitats, grup...):</i> <i>Material enregistrat:</i> <i>Material que han entregat:</i> <i>Ha faltat a la sessió:</i> | |

e) Tasques Projecte 1

#1 Las llenguas que conocéis y los usos que hacéis de ellas

Componentes del grupo:

Tema que investiga el grupo:

a- Un mar de lenguas

Mirad atentamente el vídeo y contestad las siguientes preguntas:

- **¿Por qué son importantes las lenguas?**

- **¿Por qué se dice que la diversidad lingüística enriquece?**

b- Haced una lista de las lenguas que sabéis:

c- Ahora, ordenadlas según lo que podéis hacer con ellas:

| Podemos hablar | Podemos escribir | Podemos leer | Podemos entender | Podemos... |
|-----------------------|-------------------------|---------------------|-------------------------|-------------------|
| | | | | |

El plurilingüismo³⁸

Como habéis visto, en el mundo hay muchas lenguas. Por eso, es normal que las personas para comunicarnos tengamos que usar más de una lengua. Como nosotros, la mayoría de las personas del mundo hablan más de una lengua al día; es decir, son bilingües o plurilingües. Las personas plurilingües tienen más recursos para comunicar-se, para relacionarse y, en definitiva, para hacer cosas

Habitualmente, hablamos más de una lengua...

- porque nos encontramos con personas que hablan otras lenguas
- porque según con quien nos encontramos cambiamos de lenguas
- porque según dónde estamos o qué estamos haciendo preferimos una

lengua u otra

· porque tenemos que ayudar a otra persona que no entiende alguna lengua...

Y vosotros, ¿por qué otros motivos usáis más de una lengua en vuestra vida?

Ahora, individualmente, explicad una historia o una anécdota con vuestros usos plurilingües:

Nombre:

Grupo que investiga:

³⁸ Fitxa basada en els materials del projecte DECOMASAI, GREIP.

#2 Primera observación

Componentes del grupo: _____

Tema que investiga el grupo:

Primera organización en grupo:

¿Qué evidencias vamos a buscar?

¿De dónde vamos a sacar las evidencias?

Observación individual.

¿Qué observas sobre los usos lingüísticos y los cambios de lengua que haces en el ámbito que te ha tocado investigar?

-
-
-
-
-
-

#3 Organización de la observación y de la recogida de evidencias

Componentes del grupo:

Tema que investiga el grupo:

Organización previa

¿Qué habéis observado y reflexionado sobre los usos lingüísticos que hacéis en el ámbito que analiza vuestro grupo? ¿Cómo son? ¿Cambiáis de lenguas? ¿Cuándo? ¿Por qué?

¿Quién interviene en esos usos lingüísticos?

¿Qué podríais incluir en vuestro póster digital?

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
-
-
-
-

La recogida de datos

| ¿Cuándo? | ¿Quién? | ¿Dónde? | Material que necesitaremos | ¿Qué evidencias pensamos obtener? |
|----------|---------|---------|----------------------------|-----------------------------------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Annexos

#5 ¿Qué hemos hecho?

Componentes del grupo: _____

Tema que investiga el grupo:

Lo que el grupo ha hecho del proyecto esta semana:

| Componente del grupo | Trabajo realizado | ¿Cómo lo ha hecho? | Datos conseguidos | Tipo de archivo de los datos (imagen, audio, vídeo...) |
|-----------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|---|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

#6 El póster digital, Glogster. Guión y esquema

Componentes del grupo: _____

Tema que investiga el grupo:

Guión del póster:

Como hemos comentado, en un póster es muy importante que la información que se incluya sea necesaria y resuma bien el tema que se trata. Por eso, os va a ser de ayuda responder a las siguientes preguntas para organizarlo.

¿Qué texto vais a incluir en vuestro Glogster? ¿Para qué va a servir?

¿Qué imágenes va a tener vuestro Glogster? ¿Por qué son importantes?

¿Qué vídeos o archivos de sonido tendrá el Glogster? ¿Qué queréis mostrar con estos vídeos y sonidos?

El póster digital es una herramienta que permite incluir diferentes tipos de recursos (texto, imagen, vídeo...). Es muy importante seleccionar bien qué incluir, así como también lo es cómo lo vamos a organizar en el póster. A continuación, dibujad un esquema de lo que va a ser vuestro póster digital.

e) Pòsters finals

Grup Escola1

INVESTIGACIÓN DE LENGUAS EN EL INSTITUTO

Empezamos nuestra investigación en el Aula de Acollida, para descubrir cómo los alumnos recién llegados a España se comunican con su profesor.

Aula de Acollida del instituto [redacted] situado en el barrio del Raval con código postal [redacted]



Haciendo la investigación sobre cómo se comunican los alumnos, nos llevamos una sorpresa cuando vimos que el profesor también aprendía otra lengua

En este vídeo también se puede ver claramente cómo un chico bengali, usando su lenguaje corporal junto a su lenguaje verbal, intenta decir al profe que él no empujó a la chica.



En este video hecho por nosotros se puede ver cómo un alumno intenta decir algo al "profe"; pero el "profe" no lo entiende y pide ayuda a otro chico también de su país para que traduzca.

Conclusiones

Al principio, solo fuimos al Aula de Acollida para investigar cómo los alumnos recién llegados se comunican con su profesor, pero también descubrimos que el profesor del Aula de Acollida va aprendiendo lenguas extranjeras gracias a sus alumnos. Preguntamos al profesor unas frases simples en urdú y él nos respondió muy bien en esta lengua. Podemos considerar que el profesor tiene un nivel medio de urdú, gracias a que la mayoría de sus alumnos utilizan esta lengua.

Otra conclusión a la que hemos llegado es que el ser humano posee distintos mecanismos para comunicarse con sus semejantes, por ejemplo el lenguaje corporal.

En los centros donde se hablan distintas lenguas es muy importante el compañerismo, la empatía, paciencia y tolerancia.



Grup Barri



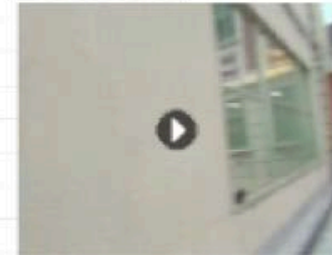
Este video está grabado en un supermercado del barrio del Raval. El idioma empleado es el urdú procedente de Asia. Damos las gracias a 'BONA COMPRA' por dejarnos grabar.



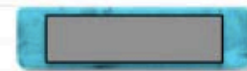
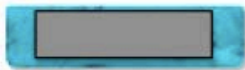
En este video estamos en la peluqueria del tío de [redacted]. El idioma que hemos usado es el árabe.



Este video está grabado en la tienda 'GRIMEY BARCELONA'. La lengua usada es el español.



Estamos en plaza de Sant Rafael. El Idioma hablado es Urdú.



Hola, mi nombre es [redacted]. Mi Lengua materna es el urdú, pero también conozco otros idiomas como el catalán y el español...



Hola, mi nombre es [redacted]. Mi lengua materna es el árabe y el español. Yo sé muchos idiomas: inglés, catalán, francés, bereber...



Hola, mi nombre es [redacted]. Mi lengua materna es el punjabi pero yo sé más idiomas: español, catalán, urdú...

Grup Escola2

Las lenguas de la escuela...

En este video se ve las lenguas que hablamos en la escuela, y tambien en este hemos representado dos chicas que querian ir a...

Hablando marroqui



Hablando castellano

En este video se hablan las lenguas que normalmente utilizamos. Algunas de ellas se estudian en el instituto y las otras son maternas.

Hablando francés



Hablando catalán



Grup Família

La Familia y los amigos
Las fotografías

Mientras hablébamos entre nosotros decidimos hacer unas fotografías. La primera foto muestra cómo nos comunicamos entre nosotros: por ejemplo, la lengua materna de Samia es el urdú y la mía es el árabe. Para conversar, hablamos en castellano.

Yo cuando hablo con mis amigas de mi país, hablo urdú y, a veces también hablo español con mis amigas, mezclando urdú y español sin darme cuenta. Por eso en esta grabación os presento cómo hablo con mis

Aquí hay una demostración de cómo hablo con mis amigos
A- Ahlan ha si Jaouad ki dair al haoma
(¿Qué tal, Jaouad?)
b-La bas hamdolelah

En esta otra grabación también hay diferentes idiomas mezclados.
En mi idioma:
A) Turne wo nea gana suwa hal
B) kensa?
A: ...

Los cambios de lengua
Nos hemos dado cuenta de que cuando conversamos entre familiares, amigos, etc, cambiamos de lengua sin darnos

Un ejemplo de como hablamos con la familia:
A- Fatima, ven a comer.
B- **Belati, belati** (espera espera), ahora estoy acabando los deberes.
A- Yo te he avisado,

Grup Mediació i Traducció

El proceso traductor es el proceso mental por el cual se permite transmitir un texto formulado en una lengua, utilizando los medios de otra lengua. Por ejemplo, en nuestro caso, cuando llega una carta a casa del ayuntamiento o de algún aviso de un retraso de una factura, traducimos la información como podemos.

El concepto de mediador lingüístico abarca los de traductor e intérprete. Entre las tareas del mediador lingüístico se incluye la construcción de un puente entre la cultura de origen y la de destino y, de ser necesario, la adaptación de la información al receptor final. Por ejemplo, en nuestro caso, cuando traducimos en el médico adaptamos la información antes de traducir. Es decir, si yo no sé cómo traducir esa información porque desconozco esas palabras, busco confirmación de los nativos como traductores.

-Traducimos las cuatro, pero cada una con las lenguas que sabe (urdú, inglés, hindi, punjabi, tagalo y bengalí) cuando acompañamos a algún familiar o algún pariente lejano o a alguien que hace poco que ha llegado al médico, a una oficina, al registro civil, de compras, a reuniones en los colegios, o bien cuando llega una carta (un documento, una factura, publicidad) a casa.



Cuando llega un alumno al aula de acogida, el primer idioma que se le enseña es el catalán. Si el alumno no entiende o le cuesta entender el idioma, el profesor le pide ayuda a un alumno de otro curso o también a un alumno de su misma clase que hable su mismo idioma para que le traduzca lo que el profesor le dice.



La mediación en el médico



Grup Mitjans de Comunicació i Internet

Medios de comunicación

Las redes sociales
A diario las utilizamos cada uno a su manera. Unos y otras convivimos con ellas en inglés, otros en francés, otros en catalán o en castellano... Aunque, a veces, podemos llegar a hacer amigos o de enemigas.

Relación entre los medios de comunicación y las lenguas
En el mundo se hablan en la actualidad entre 2.000 y 3.000 lenguas, de las cuales solamente 600 cuentan con más de 100.000 hablantes. Por ello, los medios de comunicación también están en diferentes idiomas para que todos los podamos entender, o si no también podemos cambiar el idioma al cual pertenecemos.

Prensa rosa, televisión, diarios y libros
Como en las redes sociales, en los libros, prensa rosa, televisión y diarios ocurre lo mismo. Todos están escritos en el mismo idioma, es decir los autores escriben estos en el idioma que desean, y en la edición lo traducen para que los que no entienden el idioma del escritor también puedan leerlo.

Los móviles y sus lenguas
En los móviles también podemos cambiar el idioma de las aplicaciones

Grupo:

g) Model autoavaluacions

#4 Evaluaciones 1 (18.02.14)

Autoevaluación 1

| | Mucho | Regular | Poco |
|---|--------------|----------------|-------------|
| He hecho las actividades seriamente | | | |
| He trabajado bien en grupo | | | |
| He realizado las actividades que se me han pedido | | | |
| He aprendido... | | | |
| Tengo que mejorar... | | | |

Evaluación del grupo 1

| | Mucho | Regular | Poco |
|---|--------------|----------------|-------------|
| Todos los componentes del grupo han trabajado por igual | | | |
| Hemos hecho las actividades sin perder el tiempo | | | |
| El resultado del trabajo realizado hasta ahora es bueno | | | |
| Lo mejor ha sido... | | | |
| Tenemos que mejorar... | | | |

#10 Evaluaciones finales (1.04.14)

Autoevaluación de la presentación oral:

| | + 0 - | + | - |
|--|--------------|----------|----------|
| He dicho todo lo que había planificado | | | |
| He hecho una descripción completa del tema que he presentado | | | |
| He hablado a buen ritmo, ni muy rápido ni muy lento | | | |
| He pronunciado bien | | | |
| Mis compañeros y | | | |

Annexos

| | | | |
|-----------------------------|--|--|--|
| compañeras me han entendido | | | |
| Lo mejor ha sido... | | | |
| Tengo que mejorar... | | | |

Autoevaluación del póster final:

| | + 0 - | + | - |
|---|-------|---|---|
| Los elementos del póster están bien organizados. | | | |
| Hay, al menos, un vídeo, una imagen, un texto y un audio. | | | |
| Los vídeos, imágenes, textos y audios son relevantes para mostrar los usos lingüísticos. | | | |
| Todos los miembros del grupo han participado y aparecen en los datos de alguna forma. | | | |
| Los textos presentan ideas importantes de los usos lingüísticos o explican aspectos de los vídeos, imágenes y/o audios. | | | |
| No hay errores ortográficos. Los textos han sido revisados por los compañeros y compañeras y por las profesoras. | | | |
| El póster es original, creativo y muestra el resultado de la investigación del grupo. | | | |
| Mi participación en la realización del póster ha sido buena. | | | |
| Lo mejor de nuestro póster es... | | | |

Criterios evaluación y instrucciones de la exposición oral

En vuestra exposición oral del póster tenéis que presentar el póster de forma adecuada para que al resto de compañeros y compañeras de clase les queden muy claros vuestros usos en el contexto que os ha tocado investigar. Para hacerlo **tenéis 9 minutos como máximo** que os tenéis que repartir entre los miembros del grupo. La exposición tiene que tener **obligatoriamente**:

- Una breve presentación de los componentes del grupo
- Una introducción al tema
- Una presentación de los datos que presentáis (¿cuáles son, de dónde los habéis sacado, los habéis traducido...?)
- Una conclusión

Además, tendremos en cuenta a la hora de evaluaros:

| | |
|---------------------------------------|--|
| <i>Tiempo de la exposición</i> | La exposición se ajusta al tiempo que se da, es decir, máximo 9 minutos. |
| <i>Planificación de la exposición</i> | El grupo se ha organizado el tiempo y los temas a presentar de forma adecuada. |
| | El grupo presenta toda la información que había planeado presentar. Se hace una descripción completa del tema investigado. |
| <i>Calidad de la exposición</i> | La pronunciación es adecuada. |
| | El ritmo de la exposición es adecuado, ni muy rápido ni muy lento. |
| | El tono de voz es adecuado, ni muy alto ni muy bajo. |
| | Es una exposición comprensible por el resto de compañeros y compañeras de clase. |