



Explorar la interacció per entendre les polítiques lingüístiques practicades a l'aula

Exploring interaction to understand language policies practiced in the classroom

Júlia Llombart-Esbert
Luci Nussbaum Capdevila
Universitat Autònoma de Barcelona



Resum

Què passa a les aules de Catalunya quan alumnat i docent s'ajunten per construir coneixement, aprendre llengües i alhora establir relacions socials i afectives? En aquest text oferim algunes eines sociolingüístiques i didàctiques per guiar l'observació del que Spolsky denomina les polítiques en les pràctiques a l'escola (o les polítiques practicades, en termes de Bonacina-Pugh). Explorar aquesta dimensió i, particularment, les dinàmiques entre llengua/es d'instrucció i llengua/es d'interacció ens sembla imprescindible per a la formació del professorat futur o en exercici i per a l'actuació de les persones compromeses en l'educació lingüística (equips de direcció de centre, inspecció educativa, persones encarregades de la formació de docents). L'etnografia i l'anàlisi de la conversa són, des del nostre punt de vista, eines idònies per a la tasca d'anàlisi de les interaccions a l'aula en contextos multilingües.

Paraules clau: Educació plurilingüe; Polítiques a les aules; Alternança de codis; Transllenguatge; Formació del professorat

Abstract

What happens in classrooms in Catalonia when students and teachers come together to build knowledge, learn languages and at the same time establish social and emotional relationships? In this text we offer some sociolinguistic and didactic tools to guide the observation of what Spolsky calls language policy as practices at school (practiced language policies, in Bonacina-Pugh's terms). Exploring this dimension and particularly the dynamics between the language(s) of instruction and the language(s) of interaction seems crucial for training future or in-service teachers and for the stakeholders engaged in language education (school management teams, educational inspection, teacher trainers). Ethnography and conversation analysis are, from our point of view, adequate tools for the task of analyzing classroom interactions in multilingual contexts.

Keywords: Plurilingual education; Classroom language policies; Code-switching; Translanguaging; Teachers training

INTRODUCCIÓ

En les societats multilingües com la catalana, en què existeixen dues llengües cooficials i moltes persones procedents de diversos llocs del món que empren d'altres llengües i varietats en la seva quotidianitat, els centres educatius, per tal de tenir en compte els perfils del seu alumnat i de promoure una educació equitativa, han de respondre a dos reptes: 1) considerar en el seu projecte de centre la diversitat lingüística de l'entorn, i 2) promoure una educació plurilingüe tenint en compte el bagatge lingüístic de l'alumnat i les seves pràctiques comunicatives habituals, que són les bases per a la construcció de noves competències. Respecte del primer repte, existeixen enfocaments per despertar entre l'alumnat la consciència sobre la diversitat lingüística per tal de valorar-la positivament i de respectar-la, així com propostes d'activitats a l'aula per fer aflorar la diversitat lingüística present, recollides sota l'etiqueta “enfocaments plurals sobre llengües i cultures” (Consell d'Europa i European Center for Modern Languages, 2023); vegeu també Masats i Noguerol, 2021). En aquest article, ens referirem al segon repte posant el focus en l'educació lingüística obligatòria a Catalunya.

En els darrers temps, observant les pràctiques del jovent a Catalunya, s'ha responsabilitzat l'escola de “no fer prou” per a l'ús del català. Aquest estat d'opinió s'ha vist sostingut per les enquestes sobre usos lingüístics d'alumnes de 4t d'ESO als centres educatius –recollides pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu–, les quals mostren una utilització decreixent de la llengua a) quan el professorat parla a tot el grup; b) quan l'alumnat es dirigeix al professorat; c) quan l'alumnat treballa en grup; d) quan professorat i alumnat interactuen fora de classe; e) quan l'alumnat parla fora de la classe. Semblaria que els usos socials del català observats per l'enquesta de l'IDESCAT (2018) han penetrat també en els centres educatius. Què falla llavors en un sistema que havia establert que el català fos la llengua vehicular (de comunicació habitual) en els establiments educatius? No tenim la resposta. En aquest text volem proposar algunes eines sociolingüístiques i didàctiques que podrien guiar l'observació de les pràctiques lingüístiques a l'escola i ser útils per a la formació del professorat.

En la primera part del text, ens referirem a les diferents dimensions de les polítiques lingüístiques a l'escola en termes de gestió, de creences i de pràctiques. En la segona part, tractarem les dinàmiques entre llengua d'instrucció i llengua d'interacció i proposarem alguns exemples. En la tercera part, revisarem certs posicionaments sobre la utilització de més d'una llengua a les aules tot discutint alguns conceptes (vells i nous), que agrupem sota el paraigües “pràctiques plurilingües a

les aules”. Finalment, ens referirem a les eines que ens semblen útils –les observacions de caire etnogràfic i l’anàlisi de la conversa– per estudiar les interaccions a l’aula i per a la formació del professorat futur i en exercici.

LES POLÍTIQUES LINGÜÍSTIQUES A L’ESCOLA

Spolsky (2003, 2007, 2008) indica que les polítiques lingüístiques abasten tres dimensions, que es poden aplicar a l’educació lingüística en contextos multilingües. L’autor parla, en primer lloc, de les “polítiques en les pràctiques”, enteses com el que les persones realment fan, els seus comportaments lingüístics observables, que són models d’actuació en general i particularment en situacions educatives. En segon lloc, l’autor es refereix a les creences –terme que l’autor prefereix al d’ideologia, per la connotació política d’aquest concepte–, que responen als discursos que circulen en les societats. En tercer lloc, Spolsky al·ludeix a la gestió (*management*), habitualment associada als documents oficials. L’escola és, segons l’autor, un dels camps més complexos d’estudiar a causa de la quantitat d’agents que hi intervé (docents, alumnat, famílies, administració educativa, sindicats, associacions, etc.), les creences dels quals poden no coincidir i, per tant, exercir pressions de tot ordre. Una característica essencial de l’escola és que l’ensenyament té lloc en un espai tancat, difícil d’observar per part de persones externes. Per això, segons l’autor, cal recórrer a enregistraments i d’altres formes d’exploració.

A Catalunya, es compta actualment amb pocs estudis que donin compte de les polítiques en les pràctiques a les aules de l’educació obligatòria, en termes d’interaccions “reals”. Existeixen recerques recents que descriuen comportaments declarats pel professorat respecte de la seva actuació (vegeu, per exemple, Comajoan et al. 2022) i enquestes sobre usos lingüístics als centres, recollides pel Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu el 2006, el 2013 i el 2021 (Generalitat de Catalunya, 2021) a les que hem al·ludit més amunt. Respecte dels discursos circulants, no cal dir la quantitat ingent d’opinions controvertides sobre les polítiques a l’escola catalana (vegeu-ne un exemple a Erdocia, 2020), sovint sotmesa a processos judicials. En el terreny de la gestió, es compta a Catalunya, des de 1979 fins a 2022, amb un conjunt de lleis que regulen l’educació lingüística i que responen a les demandes socials i als canvis demogràfics a Catalunya (vegeu un recorregut per totes aquestes disposicions a Riera i Sendra (2022, capítols 3 i 4). D’altra banda, encara en el terreny de la gestió, en *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya* (Generalitat de Catalunya, 2018), s’explicita el caràcter plurilingüe i intercultural de l’educació lingüística, s’enumera un conjunt d’estratègies didàctiques

i d'organització de l'ensenyament de llengües, i es proposa la seva concreció en els projectes lingüístics de centre que cada establiment ha de redactar.

Cal destacar el fet singular (en comparació amb d'altres programes d'educació lingüística) que la legislació adoptada a Catalunya des de 1983 estableix i que s'anomena “model de conjunció”, és a dir, la no separació de l'alumnat en funció de la seva llengua familiar. Així i tenint en compte que, si més no en els documents de polítiques lingüístiques escolars, el català és la llengua vehicular dels establiments educatius, l'alumnat que no empra el català com a llengua habitual en família seguirà un programa d'immersió al català (Generalitat de Catalunya, 2018, pp. 28-30). No discutirem aquí els ets i uts de la immersió lingüística (vegeu-ne un balanç a Vila, 2009, en el moment en què s'observen canvis espectaculars en l'origen de la població escolar, i a Riera i Sendra, 2022, per a una visió recent). Ateses les característiques demogràfiques de la població escolar i del fet que s'ensenyen les llengües cooficials i també llengües addicionals (europees i, en alguns casos, les pròpies familiars de l'alumnat), l'educació lingüística és, per definició, plurilingüe.

Duverger (2007) i Gajo i Steffen (2015) parlen de “didactitzar el plurilingüisme” i n'ordenen tres nivells: macro, meso i micro. El primer correspon a la programació que fa cada establiment en el seu projecte lingüístic de centre respecte de la distribució de les llengües en diferents assignatures i horaris. El model de Catalunya de 2018 inclou les classes de cada llengua del currículum, les classes que aborden d'altres continguts del currículum en una de les llengües curriculars (el que s'anomena tractament integrat de llengües i continguts, TILC), i les assignatures en què s'inclouen aspectes lingüístics i comunicatius de les llengües curriculars (tractament integrat de llengües, TIL).

El segon nivell, meso, segons els autors citats, fa referència a desenvolupar, dins una mateixa assignatura, seqüències de treball que incorporin dues o més llengües (vegeu, per exemple, Masats i Nogueroles, 2016), com ara llegir un text en una llengua i resumir-lo en una altra; fer una entrevista en una llengua per incorporar-la en un reportatge que es farà en una altra llengua. Aquests dos nivells corresponen doncs a la gestió programada de l'educació plurilingüe.

El tercer nivell, micro, correspondria a activitats no previstes en el currículum, d'ordre conjuntural, que sorgeixen en curs d'interacció a l'aula. Aquest nivell respon a les polítiques en la pràctica, en termes d'Spolsky (obres citades), i que Bonacina-Plugh (2014) anomena *polítiques lingüístiques practicades*. En aquests moments, poden aflorar usos en diverses llengües no contemplats en els nivells

macro i meso, només descriptibles en detall a partir d'observacions i d'enregistraments realitzats a les aules.

Es tracta d'una qüestió molt polèmica: és convenient d'emprar d'altres llengües en una classe que ha estat programada per ser impartida en una determinada llengua? La bibliografia sobre la controvèrsia és abundant i les respostes han anat variant al llarg del temps (vegeu-ne un resum a Üstünel i Seedhouse, 2005). A continuació, ens referirem a conceptes vinculats a les polítiques lingüístiques practicades a l'escola.

LLENGUA D'INSTRUCCIÓ I LLENGUA D'INTERACCIÓ

Bonacina i Gafaranga (2011) apunten que els estudis de la parla-en-interacció a les aules (el que hem anomenat nivell micro) solen analitzar moments en què les persones participants empen recursos lingüístics diferents de la llengua d'instrucció (o vehicular de cada matèria, establerta en el projecte lingüístic de centre) per determinar-ne les funcionalitats (vegeu més endavant alguns dels conceptes que defineixen aquestes pràctiques). Això suposa focalitzar “casos desviants” en moments precisos, cosa que Bonacina i Gafaranga (2011) anomenen “l'ordre local”. Ara bé, autora i autor indiquen que, quan es disposa d'un corpus de dades extens, és possible observar un “ordre general”, segons el qual les interaccions a l'aula es poden desenvolupar en la llengua d'instrucció, en la L1 de l'alumnat o en ambdues llengües. En aquest sentit, no es podria parlar d'una “llengua base”, vehicular de l'assignatura en qüestió, des de la qual es farien el canvis de llengua. Per això, autora i autor s'estimen més parlar de medi d'interacció a l'aula (*medium of classroom interaction*). Aquí és important destacar que Gafaranga (1999 i en treballs successius) adopta el terme *medium*, en lloc de parlar de llengües, per distingir el punt de vista de l'analista (el que s'entén com a perspectiva *etic*, o mirada externa, que decideix a quina llengua pertany una producció verbal) de les formes de parla cap a les que s'orienten les persones participants (perspectiva *emic* o allò que fan rellevant, sigui o no normatiu). Aquesta idea permet d'anar més enllà dels contextos seqüencials, o el que hem anomenat ordre local (vegeu, per a una discussió d'aquesta terminologia, Musk i Cromdal, 2018). Així el medi pot ser la llengua vehicular establerta en el projecte lingüístic de centre, d'altres llengües (familiars de l'alumnat o de l'entorn) i/o varietats emergents dels i de les aprenents, fruit dels processos d'aprenentatge.

Observem exemples d'aquests casos a partir de dades recollides a Catalunya. En el primer fragment, la llengua d'instrucció coincideix amb la llengua

Observem ara un altre fragment. Es tracta d'una activitat TILC programada per abordar continguts de ciències socials en anglès (els significats dels colors en els mapes).

Fragment 2

Participants: MES (mestra) A1, A2; A3 i A4 (alumnes)

1. MES: you can see different colours\(.) can you see different colours/(.)
2. yes or no/(.) can you see different colours here/(.)
3. A1: yes\(.)
4. MES: yes qué/(.) i can see· -
5. A1: ((lentament)) i can see-(.) different colours\(.)
6. MES: ok\(..) the colours- vale/ (.) los colores\ (.) the colours have(.)
7. the colours have a meaning\(.) llevan un significado\(.) sí/(.)
8. això ho heu parlat alguna vegada XX\(.) amb el de socio o no\(.)
9. sí o no/(.) què vol dir-- dark browns/(.) por ejemplo/(.)
10. los marrones/(.)
11. A2: tierra\(.)
12. MES: ya\(..) cómo tierra/(..) eh/(..)
13. A2: earth\(.)
14. MES: no\(.) it's the world\ll all the world\ll soil or :-
15. A3: ground\(.)
16. MES: ground\(.) yes\(.) very well\(.) ground\(.) a ver\(.)
17. por qué son diferentes esos colors/(..) a ver\(.) venga nens\(..)
18. le voy a dar caña a la profe de sociales\(.)
19. eh/(.) a ver\(.) túb\ (.) eh/(.)| a ver\(.) venga\(.) vamos\(.)
20. A4: ((lentament)) el color marron és de terra\(.) el color verd
21. es de hierba\(.)
22. MES: herba\(.) clar\(.) english \(.) in english\(.)
23. A4: and blue\(.) river\(.)
24. MES: yes\(.) river\(.)

En aquest cas, la llengua d'instrucció (l'anglès) no coincideix amb la llengua d'interacció, que aquí en són tres: el propi anglès, però també el català, llengua vehicular del centre, i el castellà, llengua habitual entre la majoria de l'alumnat, una gran part del qual és procedent de famílies d'origen molt divers. L'alumnat va tractant d'orientar-se cap a la llengua de la mestra en el torn precedent (línies 11, 20) o a la demanda de formulació en anglès (línies 5, 13, 23). Com es pot observar, la participació és fluïda. Ara bé, es pot sostenir que el comportament lingüístic de

la mestra és adequat per a l'aprenentatge de l'anglès o de qualsevol altra llengua d'instrucció? En la secció següent discutirem aquesta qüestió.

UNA MUNIÓ DE CONCEPTES

Si durant anys es va defensar la classe monolingüe, argumentant que l'ús d'altres llengües a l'aula podia rellentir l'aprenentatge de la llengua en qüestió, a partir dels anys 80 del segle passat sorgeixen nombrosos estudis que exploren les circumstàncies de l'ús no programat de llengües a l'aula i si aquest fet pot ser un ajut per a l'aprenent o un obstacle per a l'adquisició de la llengua en qüestió (Nussbaum, 1991). Aquests treballs s'inspiren en recerques sobre el bi/plurilingüisme en diversos terrenys socials (vegeu-ne un resum a Llompart i Nussbaum, 2018) i sobre tot en les pràctiques de *code-switching*, alternança de codis, entenent que “codi” fa referència tant a les llengües estàndard com a varietats geogràfiques o socials i a dialectes idiosincràtics com ara les varietats pròpies de l'aprenent de llengües, les quals contenen sovint formes híbrides, com hem vist en el fragment 1. Així es tractava de donar compte de l'articulació dels *repertoris* a l'aula, entesos com el conjunt de recursos semiòtics que posseeixen les persones per actuar socialment: llengües, varietats, gèneres discursius i formes multimodals d'expressió (gestos, mirades, moviments del cos, etc.) incardinats en el discurs (Gumperz, 1982; Goodwin, 2018; Mondada, 2016).

Seguint treballs previs de Gumperz, Auer (1984; 1988; 1999) planteja un marc conceptual del que l'autor anomena “conversa bilingüe”, no concebut per estudiar interaccions a l'aula, però prou clarificador per ser emprat en contextos escolars. Segons l'autor, existeixen dos tipus d'alternança de codis: a) relatives al discurs i b) relatives a la persona participant. En el primer tipus, l'alternança indica que algun aspecte de l'organització de la interacció s'està modificant justament a través de l'alternança de codis. En termes de Gumperz, l'alternança de codi és un indicatiu de contextualització que dona pistes per interpretar o crear el context local de la interacció, com hem vist en el fragment 2 (línies 8, 9, 18) quan la mestra fa intervencions no relacionades amb l'activitat didàctica.

El segon tipus d'alternança proposat per Auer reflecteix la preferència per emprar determinats recursos lingüístics, preferència atribuïble a manca de competència per part de qui fa l'alternança o bé la posada en relleu d'una determinada identitat, com es pot observar en el fragment següent, procedent d'una sessió en una aula d'acollida de secundària en la qual l'alumnat ha de fer el resum d'un vídeo.

Fragment 3**Participants: docent (ENS) i Ramiro (RAM)**

1. ENS: i tu Ramiro/(.) l'últim va que d'aquí a l'últim que es- que es-
2. RAM: lo voy a decir en castellano\(.)
3. ENS: fes-ho com vulguis\(.)
4. RAM: la chica piensa ((segueix el seu relat en castellà))
5. ENS: molt bé això\(.) ho estàs traduïnt/(.) segur que ho has escrit en
6. català i llavors ho està traduïnt al castellà\(.)
7. RAM: sí\(.)

Sembla que, en aquest cas, Ramiro o bé no es veu en cor per parlar català en públic o bé adopta la seva llengua habitual o preferida de comunicació. Es diria que el capteniment del mestre és donar valor a la intervenció de Ramiro, sense demanar-li l'esforç de parlar en la llengua d'instrucció.

El concepte de repertori trenca amb la idea que les llengües són sistemes estancs en la ment de les persones bi-plurilingües. De fet, una part de la sociolingüística, ja des de la darrer part del segle passat, ha posat en qüestió la utilització del terme “llengua” per referir-se al material semiòtic emprat per les persones, entenent que el concepte “llengua” s'associa a l'idea de “persona nadiua”. També la polisèmia de la paraula *language* en anglès –un sistema lingüístic (francès, basc, ...), establert normativament i socialment, i alhora la capacitat humana d'emprar recursos semiòtics per comunicar– ha creat confusions. Per això, s'han proposat d'altres termes, que tenen orígens i fonamentacions teòriques diferents (vegeu May, 2013; García i Wei, 2014; Marshall i Moore, 2018, per exemple), de tots els quals no podem donar compte aquí. Destacarem només dues nocions. La primera és *linguaging* –que podríem traduir per “llenguatjar”, encunyada per Swain (1985) i després emprada per d'altres persones. L'autora s'inspira en els treballs de Vygotsky, destacant el paper central del llenguatge (llengües, varietats i elements multimodals), com a instrument mediador dels processos cognitius propis de l'aprenentatge en general i dels usos lingüístics en situacions d'aprenentatge de llengües. En el Fragment 1 hem vist exemples d'aquest fenomen en les paraules “rets” i “pescaters”, que afavoreixen la participació fluida.

La segona noció, *translanguaging* –que podríem traduir per “transllenguatjar”–, ha estat àmpliament adoptada en els estudis que exploren els usos lingüístics en el camp de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües. La noció va ser proposada per Williams (1996), en el context d'ensenyament del gal·lès, per referir-se a activitats didàctiques en què, per exemple, es llegeix un text en anglès i es comenta o

tradueix en gal·lès. Aquesta concepció correspondria a la implementació del que hem definit més amunt com a nivell meso de la didàctica del plurilingüisme.

Ara bé, qui ha popularitzat el terme *transllenguatjar* ha estat Ofelia García i el seu equip en nombroses publicacions (vegeu, per exemple, García i Wei, 2014). Aquesta autora i col·legues adopten el terme de Williams però li donen d'altres dimensions. En primer lloc, l'apliquen a contextos de les minories lingüístiques que aprenen anglès als Estats Units d'Amèrica i consideren que les pràctiques de *transllenguatjar* a l'aula constitueixen activitats d'apoderament per a aquestes minories en el sentit que fan front al raciolingüisme (García et al., 2021), és a dir, a les consideracions negatives dels usos no normatius de l'anglès per part de persones d'origen divers. Llavors el *transllenguatjar* respondria a pràctiques “transgressores”, semblants a les de certs adolescents de Barcelona, com a forma de rebel·lió contra la no acceptació per part de l'escola de les seves varietats d'origen (Corona et al., 2013; Moore i Vallejo, 2018). En segon lloc, García i col·legues consideren que les llengües –enteses com a construccions polítiques i acadèmiques– no existeixen en la ment les persones, sinó que aquestes empren “idiolectes” que no tenen fronteres (García i Otheguy, 2020).

Aquest segon aspecte ha estat discutit per especialistes en educació bi/plurilingüe com ara Cummins (2017), qui considera que, certament, les llengües són processades per l'aprenent de manera dinàmica, però “existeixen” com a construcció social en la seva vida i experiències. Des de la sociolingüística, Auer (2019) argumenta que el terme *translanguaging* sembla al·ludir a qualsevol pràctica lingüística “no convencional”, però no té en compte les seqüències en què apareix aquest fenomen ni el seu paper en la construcció de la interacció. L'autor també assenyala que no s'ha de confondre llengües estàndard amb codis (llengües i varietats, com s'ha dit) que les persones poden alternar en la interacció. Finalment, l'autor indica que docents i aprenents, en les pròpies dades de García i col·legues, o bé anomenen les llengües o bé, en la interacció, s'orienten cap a un codi concret. Bonin i Unamuno (2021) s'adhereixen a aquestes crítiques i argumenten també que, en contextos indígenes, en què es desenvolupen activitats de transmissió i revitalització de les llengües vernaculars, anomenar-les és un acte de resistència necessari front a la imposició de la llengua “oficial”. Finalment, Cenoz i Gorter (2017) assenyalen que, en contextos de llengües minoritzades, com ara el basc, amb poca presència social, cal preservar a l'escola alguns espais lliures de transllenguatjar, de manera que l'alumnat tingui l'oportunitat de practicar la llengua d'aprenentatge. Aquests espais són també proposats per Ballena et al. (2020) pel que fa a l'ensenyament i aprenentatge de la llengua wichí. Malgrat aquestes objeccions, quant a

l'epistemologia del terme i quant a la metodologia d'anàlisi de les dades, el transllenguatjar és ja un concepte indefugible en l'estudi de les interaccions a les aules en contextos plurilingües, si més no per la quantitat d'articles que hi fan referència. Llavors, qui decideixi emprar el terme haurà d'explicitar en quin sentit l'utilitza i mostrar la seva operativitat en l'anàlisi de les dades.

ANÀLISI DE LES POLÍTIQUES PRACTICADES A LES AULES I FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

Bonacina-Pugh (2012, pp. 5-8) argumenta que, per estudiar les polítiques lingüístiques practicades en àmbits educatius, l'anàlisi conversacional (AC) sembla un enfocament teòric i metodològic adequat per esbrinar el detall de les polítiques en les pràctiques, tal com preconitza Spolsky. L'autora sosté que aquest enfocament permet retre compte de: a) l'ús real del llenguatge; b) les pràctiques interactives recurrents observables seqüencialment en la interacció i c) els "casos desviants" o la no presència d'un fenomen (Spolsky i Shohamy, 2000). Igualment, Üstünel i Seedhouse (2005) sostenen que l'AC permet analitzar l'efecte de les alternances de codi en el torn següent, limitant així les anàlisis d'una persona observadora externa (perspectiva *etic*) en favor d'entendre com les persones participants donen sentit a les seves accions (perspectiva *emic*). L'AC seria així un enfocament que busca descriure les interpretacions de qui participa en la interacció (professorat i alumnat o alumnat en grup) i l'efecte d'aquestes pràctiques en l'aprenentatge.

En d'altres publicacions del grup de recerca a què pertanyen les autores d'aquest text (Llompart i Nussbaum, 2020; Llompart et al. 2020), hem defensat que la participació activa de l'aprenent és crucial per a l'aprenentatge, tant de la competència interactiva (Pekarek Doheler, 2021) com de les formes lingüístiques. Hem apuntat també que les pràctiques plurilingües (alternances de codi o transllenguatjar) són inherents al procés i que poden actuar com bastida per poder participar en les activitats d'aula. Ara bé, no totes les pràctiques plurilingües són productives en el procés d'aprenentatge. Per això cal observar quan, com i perquè sorgeixen. Els enregistraments de la interacció a l'aula possibiliten la confrontació del professorat amb les pròpies pràctiques a l'aula i són, per tant, eines centrals per a la millora de l'actuació docent.

També en el nostre equip hem portat a terme un tipus de recerca en col·laboració amb docents d'educació primària, secundària i no formal per tal de dissenyar, desenvolupar i avaluar seqüències de treball significatives per a l'alumnat. En aquest procés sovint s'hi han involucrat estudiants, futurs docents en formació

perquè hem considerat que el treball en el terreny és crucial per a l'aprenentatge de la professió. Es tracta de propostes que s'emmarquen en un tipus de recerca-acció que segueix procediments etnogràfics per tal de documentar les polítiques lingüístiques practicades als centres educatius, tant a l'aula com fora de l'aula (vegeu, per exemple, Llompарт, 2016; Nussbaum i Unamuno, 2006; Kunitz et al., 2021). Defensem doncs una formació del professorat ancorada en les realitats educatives per transformar-les.

PARAULES FINALS

S'ha dit els enfocaments comunicatius que donen protagonisme a l'alumnat, sobretot quan treballen en parelles o en grup, en modalitats horitzontals, comporten que nois i noies a) perdin la possibilitat de rebre input per part de docent i b) tendeixin a emprar llur llengua habitual de comunicació, el castellà en el cas de Catalunya (Riera i Sendra, 2022). Això pot ser cert en determinats contextos en què potser no s'ha planificat acuradament la seqüència didàctica i les tasques que ha de fer l'alumnat, inclosa l'avaluació de la seva actuació, practicada pel professorat i sobretot pel propi l'alumnat a partir d'eines diverses, com ara l'enregistrament i la posterior anàlisi de la pròpia actuació (Escobar i Nussbaum, 2008).

Si entenem l'aprenentatge de llengües com un procés que es construeix a partir de la participació en activitats situades en contextos concrets, els focus lingüístics haurien de ser presentats en situació, tractar-los en interacció de manera a comprometre l'aprenent en un procés que no és únicament individual i cognitiu, sinó més aviat social, guiat per una finalitat col·lectiva, com el treball per tasques i projectes, el qual porta a la construcció de productes que sobrepassen sovint el marc exclusiu de l'aula. Això ho permeten les TIC, actualment disponibles en tots els centres educatius. Així, en aquesta mena d'enfocaments, s'aconsegueix d'integrar aprenentatges procedimentals, declaratius i actitudinals i caminar des de pràctiques esporàdiques plurilingües cap productes d'aprenentatge unilingües, en la llengua vehicular de cada assignatura.

FINANÇAMENT

Projecte PID2020-115446RJ-I00, finançat per MCIN/ AEI/10.13039/501100011033.

ANNEX. SÍMBOLS DE LA TRANSCRIPCIÓ

- Participant ABC
- Encavalcament [
- Pausa curta (.)
- Pausa llarga (..)
- Comentaris de qui transcriu ((comentari))
- Entonació mantinguda _
- Entonació ascendent /
- Entonació descendent \
- Allargament d'un so : ::
- Tall abrupte -
- Pronunciació aproximada +xx+

REFERÈNCIES

- Auer, P. (1984). *Bilingual conversation*. John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/pb.v.8>
- Auer, P. (1988). A conversation analytic approach to code-switching and transfer. A M. Heller (Ed.), *Code-switching: anthropological and sociolinguistic perspectives* (pp. 187-214). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110849615.187>
- Auer, P. (2019). 'Translanguaging' or 'doing languages': Multilingual practices and the notion of 'codes'. A J. MacSwann. (Ed.), *Language(s): Multilingualism and its consequences* (Author's copy, pre-reviewing version). Multilingual Matters.
- Ballena, C., Masats, D. & Unamuno, V. (2020). The Transformation of Language Practices: Notes from the Wichí Community of Los Lotes (Chaco, Argentina). A E. Moore, J. Bradley & J. Simpson (Eds.), *Translanguaging as Transformation: The Collaborative Construction of New Linguistic Realities* (pp. 76-92). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781788928052-009>
- Bonacina-Pugh, F. (2012). Researching 'practiced language policies': Insights from conversation analysis. *Language Policy*, 11(3), 213-234. <https://doi.org/10.1007/s10993-012-9243-x>
- Bonacina, F. & Gafaranga, J. (2011). 'Medium of instruction' vs 'medium of classroom interaction': language choice in a French complementary school classroom in Scotland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(3), 319-334.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2010.502222>
- Bonin, J. E. & Unamuno, V. (2021). Debating translanguaging. A contribution from the perspective of minority Language speakers. *Language, Culture and Society*, 3(2), 231-254.
<https://doi.org/10.1075/lcs.20016.bon>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Comajoan, Ll., Vila, F. X. & Bretxa, V. (2022). Multilingüisme a l'educació secundària de Catalunya: veus i esquerdes. *Journal of Catalan Studies*, 1(23), 132-152.
- Consell d'Europa & European Center for Modern Languages. (2023). A Framework of Reference for European Approaches. <http://carap.ecml.at/>

- Corona, V., Nussbaum, L. & 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. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.720668>
- Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual educational contexts. A O. Garcia & A. Lin (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Bilingual education* (pp. 103-115). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_8
- Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28, 1-8. <https://doi.org/10.4000/trema.302>
- Erdocia, I. (2020). The politics of plurilingualism: Immersion, translanguaging and school autonomy in Catalonia. *Linguistics and Education*, 60, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100865>
- Escobar, C. & Nussbaum, L. (2008). Tasques d'intercanvi d'informació i processos d'aprenentatge a Paula AICLE. A A. Camps & M. Milian (Coords.), *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües* (pp. 167-187). Graó.
- Gafaranga, J. (1999). Language choice as a significant aspect of talk organization: the orderliness of language alternation. *Text*, 19(2), 201-225. <https://doi.org/10.1515/text.1.1999.19.2.201>
- Gajo, L. & Steffen, G. (2015). Didactique du plurilingüisme et alternance de codes: le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Canadian Modern Language Review*, 71(4), 471-499. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2740>
- García, O. & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave MacMillan.
- García, O., Flores, N., Seltzer, K., Wei, L., Otheguy, R. & Rosa, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18(3), 203-228. <https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957>
- Generalitat de Catalunya (2018). *Model Lingüístic del Sistema Educatiu de Catalunya. L'Aprenentatge i l'Ús de les Llengües en un Context Educatiu Multilingüe*. Servei de Comunicació i Publicacions de la Generalitat de Catalunya. http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/PEC_Tractament_us_llengues.pdf.
- Generalitat de Catalunya (2021). *Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de quart d'ESO a Catalunya 2006, 2013, 2021*. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- Goodwin, C. (2018). *Co-operative action*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781139016735>
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies. Studies in interactional sociolinguistics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511611834>
- IDESCAT (2018). *Enquesta d'usos lingüístics de la població*. <https://www.ides-cat.cat/pub/?id=eulp>
- Kunitz, S., Markee, N. & Sert, O. (2021). *Classroom-based Conversation Analytic Research. Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy*. Springer.
- Llompарт, J. (2016). *Pràctiques plurilingües d'escolars d'un institut superdivers: de la recerca a l'acció educativa*. [Unpublished Doctoral dissertation]. Universitat Autònoma de Barcelona

- Llompарт, J., Masats, M., Moore, E. & Nussbaum, L. (2020). 'Mézclalo un poquito': plurilingual practices in multilingual educational milieus. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 98-112. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598934>
- Llompарт, J. & Nussbaum, L. (2018). Doing Plurilingualism at School: Key Concepts and Perspectives. A S. Melo-Pfeifer & C. Helmchen (Eds.), *Plurilingual Literacy Practices at School and in Teacher Education* (pp. 19-39). Peter Lang.
- Llompарт, J. & Nussbaum, N. (2020). Collaborative and participatory research for plurilingual Language learning. A E. Moore, J. Bradley & J. Simpson (Eds.), *Translanguaging as transformation: The collaborative construction of new linguistic realities* (pp. 216-233) Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788928052-018>
- Marshall, S., & Moore, D. (2018). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: Addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19-34. <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1253699>
- Masats, D. & Noguerol, A. (2016). Proyectos lingüísticos de centro y currículo. A D. Masats & L. Nussbaum (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en Educación Secundaria Obligatoria* (pp. 59-84). Síntesis.
- Masats, D. & Noguerol, A. (2021). Creating a plurilingual space through talk-in-interaction. A D. Masats & L. Nussbaum (Eds.), *Plurilingual Classroom Practices and Participation: Analysing Interaction in Local and Translocal Settings* (pp. 27-39). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003169123-4>
- May, S. (2013). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Routledge.
- Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), 336-366. https://doi.org/10.1111/josl.1_12177
- Moore, E. & Vallejo, C. (2018). Practices of conformity and transgression in an out-of-school reading programme for 'at risk' children. *Linguistics and Education*, 43, 25-38. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.09.003>
- Musk, N. & Cromdal, J. (2018). Analysing bilingual talk. A A. Filipi & N. Markee (Eds.), *Conversation analysis and language alternation: Capturing transitions in the classroom* (pp. 15-34). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.295.02mus>
- Nussbaum, L. (1991). La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo. *Signos, Teoría y Práctica de la Educación*, 4, 36-47
- Nussbaum, L. (2017). Investigar con docentes. A E. Moore & M. Dooly (Eds.), *Qualitative approaches to research in plurilingual language learning environments* (pp. 23-45) Grup de Recerca en Ensenyament i Interaccions Plurilingües. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.620>
- Nussbaum, L. & Unamuno, V. (2006). Les competències comunicatives multilingües. A L. Nussbaum & V. Unamuno (Eds.), *Usos i Competències Multilingües entre Escolars d'Origen Immigrant* (pp. 41-61). Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pekarek Doheler, S. (2021). Towards a coherent understanding of L2 interactional competence: Epistemologies of language learning and teaching. A S. Kunitz, O. Sert & N. Markee (Eds.), *Classroom-based Conversation Analytic Research. Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy* (pp. 19-33). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52193-6_2
- Riera, E. & Sendra, M. (2022). *Immersion lingüística. Una immersion ràpida*. Tibidabo Edicions.
- Spolsky, B. (2003). *Language Policy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615245>
- Spolsky, B. (2007). Towards a Theory of Language Policy. *Working Papers in Educational Linguistics*, 22(1), 1-14

- Spolsky, B. & Shohamy, E. (2000). Language Practice, Language Ideology, and Language Policy. A R. D. Lambert & E. Shohamy (Eds.), *Language Policy and Pedagogy: Essays in Honour of A. Ronald Walton* (pp. 1-41). John Benjamins Publishing.
<https://doi.org/10.1075/z.96.02spo>
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. A S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Newbury House.
- Üstünel, E. & Seedhouse, P. (2005). Why that, in that Language, right now? Code-switching and pedagogical focus. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(3), 302-325.
<https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2005.00093.x>
- Vila, I. (2009). Els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola: el repte de la catalanització escolar. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 20, 229-257.
<http://doi.org/10.2436/20.2504.01.7>
- Williams, C. (1996). Secondary Education: Teaching in the bilingual situation. A C. Williams, G. Lewis & C. Baker (Eds.), *The Language Policy: Taking Stock* (pp. 39-78). Llangefni.



JÚLIA LLOMPART-ESBERT

És professora agregada i investigadora principal del projecte CULT (Constructing a collaborative understanding of learning and teaching for the XXI century, PID2020-115446RJ-I00) a la UAB i membre del GREIP. La seva recerca es centra en les pràctiques plurilingües en educació, la mediació lingüística i l'ensenyament i l'aprenentatge en entorns no formals.

julia.llompert@uab.cat
<https://orcid.org/0000-0002-5367-2463>

LUCI NUSSBAUM CAPDEVILA

És exprofessora a la Universitat Autònoma de Barcelona, on va fundar el GREIP. S'ha especialitzat en l'estudi de la interacció oral en entorns d'aprenentatge de llengües multilingües des de les perspectives de la sociolingüística interaccional i l'anàlisi conversacional, i ha liderat i participat en nombrosos projectes de recerca tant a nivell nacional com internacional.

luci.nussbaum@uab.cat
<https://orcid.org/0000-0002-4679-2678>



Llompert-Esbert, J. & Nussbaum Capdevila, L. (2022). Explorar la interacció per entendre les polítiques lingüístiques practicades a l'aula. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 15(4), e1196. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1196>



Rebut / Recibido / Received / Reçu: 28-11-2022
 Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté: 23-02-2023

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>